



**Doctorado en Educación**

# **Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente**

**Haylen Perines Véliz**

**2016**

Director: F. Javier Murillo Torrecilla

**Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación  
Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid**

*A mis padres Delicia y Héctor,  
por darme mucho más que la vida...*

## ÍNDICE GENERAL

---

<b>Capítulo 1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>17</b>
1.1. La profunda brecha entre la investigación y la práctica.....	18
1.2. Objetivos y metodología.....	19
1.3. Estructura interna.....	20
<b>Capítulo 2. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO BÚSQUEDA DE CONOCIMIENTO Y SU UTILIDAD PARA LA MEJORA EDUCATIVA .....</b>	<b>23</b>
2.1. Hacia una definición de investigación.....	24
2.2. Una aproximación a la investigación educativa.....	29
2.3. Paradigmas en la investigación educativa.....	36
2.4. Utilidad de la investigación educativa.....	41
<b>Capítulo 3. LA COMPLEJA RELACIÓN ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....</b>	<b>51</b>
3.1. Crisis de la investigación educativa.....	52
3.2. Modelos de relación entre la investigación y la práctica educativa.....	68
3.3. Movilización del Conocimiento: conexión entre la investigación, la política y la práctica .....	76
<b>Capítulo 4. LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>87</b>
4.1. Visiones de los docentes sobre la investigación educativa.....	88
4.2. Valoraciones de los docentes sobre los artículos de investigación: los estudios de Zeuli y Bartels.....	99
4.3. Desde las visiones de los profesores a los imaginarios sociales .....	104
<b>Capítulo 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....</b>	<b>111</b>
5.1. Objetivos de la investigación .....	112
5.2. Enfoque metodológico.....	112
5.3. Categorías de análisis .....	114
5.4. Participantes.....	115
5.5. Instrumentos .....	118
5.6. Análisis de datos: la Teoría Fundamentada y el uso de Atlas.ti.....	124
5.7. Criterios de rigor en la investigación cualitativa.....	128
<b>Capítulo 6. LOS DOCENTES FRENTE A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>133</b>
6.1. Visiones sobre la investigación educativa de los profesores en ejercicio .....	134

6.2. Visiones de los profesores en formación .....	172
6.3. Comparación entre las visiones de docentes en ejercicio y docentes en formación .....	185
<b>Capítulo 7. PERCEPCIONES DE LOS ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>193</b>
7.1. Los artículos de difusión <i>versus</i> los artículos académicos .....	194
7.2. Diferencias en las percepciones de ambos artículos.....	201
<b>Capítulo 8. UNA MIRADA HACIA EL FUTURO: PROPUESTAS DE LOS DOCENTES PARA LA MEJORA DE LA RELACIÓN INVESTIGACIÓN-PRÁCTICA .....</b>	<b>205</b>
8.1. El papel de la Administración .....	206
8.2. Acciones desde la Investigación.....	209
8.3. El docente como núcleo.....	214
<b>Capítulo 9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>221</b>
9.1. Resumen de resultados .....	222
9.2. Discusión .....	224
9.3. Lecciones aprendidas.....	233
9.4. Fortalezas y limitaciones del estudio.....	241
9.4. Futuras líneas de investigación.....	245
9.5. Palabras de cierre .....	247
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>251</b>

## ÍNDICE ANALÍTICO

---

<b>Capítulo 1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1. La profunda brecha entre la investigación y la práctica.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2. Objetivos y metodología .....</b>	<b>19</b>
<b>1.3. Estructura interna.....</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo 2. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO BÚSQUEDA DE CONOCIMIENTO Y SU UTILIDAD PARA LA MEJORA EDUCATIVA .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1. Hacia una definición de investigación .....</b>	<b>24</b>
2.1.1. Orígenes de la ciencia: concepto de episteme.....	24
2.1.2. Ciencia y método científico.....	25
2.1.3. Concepto de investigación .....	26
2.1.4. Conocimiento científico .....	27
<b>2.2. Una aproximación a la investigación educativa.....</b>	<b>29</b>
2.2.1. Concepto de investigación educativa .....	30
2.2.2. Características propias de la investigación educativa.....	32
2.2.3. Nacimiento y desarrollo de la investigación educativa .....	34
<b>2.3. Paradigmas en la investigación educativa .....</b>	<b>36</b>
2.3.1. Concepto de paradigma .....	36
2.3.2. Paradigmas positivista e interpretativo.....	38
2.3.3. Paradigma socio-crítico .....	39
2.3.4. Relación entre paradigmas .....	40
<b>2.4. Utilidad de la investigación educativa.....</b>	<b>41</b>
2.4.1. Utilidad conceptual y utilidad práctica de la investigación educativa.....	42
2.4.2. La investigación educativa y su aporte a las ciencias sociales.....	43
2.4.3. La investigación educativa y su relación con las decisiones políticas .....	44
2.4.4. Contribución de la investigación educativa a la práctica docente.....	45
2.4.5. Utilidad de la investigación educativa para los docentes en formación.....	48
<b>Capítulo 3. LA COMPLEJA RELACIÓN ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA .....</b>	<b>51</b>
<b>3.1. Crisis de la investigación educativa.....</b>	<b>52</b>
3.1.1. Diagnóstico de la crisis.....	52
3.1.1.1. El “provocativo” artículo de Kaestle .....	52
3.1.1.2. Repercusiones del trabajo de Kaestle .....	53
3.1.1.3. David Hargreaves: la enseñanza no es una profesión basada en evidencias .....	54
3.1.2. Causas de la crisis de la investigación educativa.....	55

3.1.2.1. Dificultades de transferencia del conocimiento científico hacia la educación.....	56
3.1.2.2. Conflictos entre la investigación educativa y la política.....	58
3.1.2.3. Formación inicial de los docentes.....	60
3.1.2.4. Desvalorización de los saberes de los docentes.....	62
3.1.2.5. Concepciones previas de los docentes y su resistencia al cambio.....	64
3.1.2.6. La evaluación de la investigación en España.....	67
<b>3.2. Modelos de relación entre la investigación y la práctica educativa.....</b>	<b>68</b>
3.2.1. Modelo IDDA.....	69
3.2.2. Modelos desde la investigación.....	70
3.2.3. Modelo de la Unidad de Investigación para la Utilización de la Investigación de Reino Unido.....	73
<b>3.3. Movilización del Conocimiento: conexión entre la investigación, la política y la práctica.....</b>	<b>76</b>
3.3.1. Investigaciones de Movilización del Conocimiento en Educación.....	77
3.3.1.1. Prácticas de Movilización del Conocimiento en investigadores y líderes educativos.....	77
3.3.1.2. Estrategias institucionales para la Movilización del Conocimiento: un estudio exploratorio.....	78
3.3.1.3. La evaluación de la Movilización del Conocimiento en las instituciones de educación superior.....	79
3.3.1.4. Evaluación de los sitios web de las organizaciones.....	80
3.3.2. Sugerencias del KM para disminuir la distancia entre la investigación y la práctica educativa.....	81
3.3.2.1. Producción, uso e interacción del conocimiento.....	81
3.3.2.2. Participación activa de los intermediarios.....	84
<b>Capítulo 4. LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>87</b>
<b>4.1. Visiones de los docentes sobre la investigación educativa.....</b>	<b>88</b>
4.1.1. Visiones de la investigación educativa para los docentes en ejercicio.....	88
4.1.1.1. Barreras entre la investigación y la práctica docente.....	88
4.1.1.2. Impacto de proyectos de investigación en la práctica docente.....	92
4.1.2. Visiones sobre la investigación educativa para los docentes en formación.....	93
4.1.3. Visiones de la investigación para docentes en ejercicio en comparación con otros agentes educativos.....	96
<b>4.2. Valoraciones de los docentes sobre los artículos de investigación: los estudios de Zeuli y Bartels.....</b>	<b>99</b>
4.2.1. La credibilidad de los artículos de investigación.....	100
4.2.2. La investigación y la docencia como conocimientos opuestos.....	101
4.2.3. Comprensión del lenguaje que utiliza la investigación.....	102
4.2.4. Síntesis de las principales visiones de los docentes.....	103
<b>4.3. Desde las visiones de los profesores a los imaginarios sociales.....</b>	<b>104</b>
4.3.1. La construcción de los imaginarios sociales.....	105
4.3.2. Imaginarios sociales en educación.....	108
<b>Capítulo 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....</b>	<b>111</b>
<b>5.1. Objetivos de la investigación.....</b>	<b>112</b>

<b>5.2. Enfoque metodológico</b> .....	<b>112</b>
<b>5.3. Categorías de análisis</b> .....	<b>114</b>
<b>5.4. Participantes</b> .....	<b>115</b>
<b>5.5. Instrumentos</b> .....	<b>118</b>
5.5.1. Entrevista semi-estructurada.....	119
5.5.2. Grupos focales.....	123
<b>5.6. Análisis de datos: la Teoría Fundamentada y el uso de Atlas.ti</b> .....	<b>124</b>
<b>5.7. Criterios de rigor en la investigación cualitativa</b> .....	<b>128</b>
<b>Capítulo 6. LOS DOCENTES FRENTE A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</b> .....	<b>133</b>
<b>6.1. Visiones sobre la investigación educativa de los profesores en ejercicio</b> .....	<b>134</b>
6.1.1. La utilidad y la validez de la investigación educativa y sus temáticas.....	135
6.1.1.1. La investigación como un conocimiento teórico.....	135
6.1.1.2. Los temas de la investigación educativa.....	137
6.1.1.3. La valoración de la investigación cuantitativa .....	139
6.1.1.4. La utilidad de la investigación educativa.....	140
6.1.1.5. Las fuentes de información de los docentes.....	145
6.1.2. Las diferencias entre los investigadores y los docentes.....	148
6.1.2.1. La importancia de la experiencia en el aula escolar .....	148
6.1.2.2. Las prioridades académicas de los investigadores .....	150
6.1.2.3. El prestigio académico de los investigadores.....	151
6.1.2.4. Los beneficios laborales de los investigadores.....	153
6.1.3. Los conocimientos sobre la investigación que posee el docente.....	154
6.1.3.1. Dificultades para definir la investigación educativa.....	154
6.1.3.2. La formación inicial en investigación.....	156
6.1.3.3. La comprensión del lenguaje de la investigación .....	161
6.1.3.4. El acceso a la investigación.....	164
6.1.4. La actitud del docente frente a la investigación.....	165
6.1.4.1. La adquisición de nuevos conocimientos .....	166
6.1.4.2. La vocación del profesor .....	170
<b>6.2. Visiones de los profesores en formación</b> .....	<b>172</b>
6.2.1. El concepto de investigación educativa.....	173
6.2.2. La utilidad de la investigación educativa.....	175
6.2.3. La actitud del docente hacia la investigación educativa.....	179
6.2.4. La visión del investigador .....	182
6.2.5. La visión de la formación en investigación .....	183
<b>6.3. Comparación entre las visiones de docentes en ejercicio y docentes en formación</b> .....	<b>185</b>
6.3.1. La utilidad de la investigación educativa.....	185
6.3.2. La valoración del rol del investigador.....	186
6.3.3. Visión de la formación en investigación.....	187
6.3.4. La actitud de los docentes hacia la adquisición de conocimientos .....	189
<b>Capítulo 7. PERCEPCIONES DE LOS ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>193</b>
<b>7.1. Los artículos de difusión versus los artículos académicos</b> .....	<b>194</b>
7.1.1. Percepciones del artículo de difusión .....	195
7.1.2. Percepciones del artículo académico .....	198

7.2. Diferencias en las percepciones de ambos artículos.....	201
<b>Capítulo 8. UNA MIRADA HACIA EL FUTURO: PROPUESTAS DE LOS DOCENTES PARA LA MEJORA DE LA RELACIÓN INVESTIGACIÓN- PRÁCTICA .....</b>	<b>205</b>
<b>8.1. El papel de la Administración .....</b>	<b>206</b>
8.1.1. El rol mediador de las Administraciones educativas.....	206
8.1.2. Cambios metodológicos en los cursos de formación.....	208
<b>8.2. Acciones desde la Investigación.....</b>	<b>209</b>
8.2.1. Esfuerzo por parte de los investigadores.....	210
8.2.2. Retroalimentación real entre los investigadores y los centros educativos.....	211
8.2.3. Concursos para incentivar la investigación en los centros educativos.....	212
8.2.4. Fomento de la Investigación-Acción .....	213
<b>8.3. El docente como núcleo .....</b>	<b>214</b>
8.3.1. Cambios en la actitud del docente.....	214
8.3.2. Rol motivador del equipo directivo.....	215
8.3.3. Cambios en la formación docente .....	217
<b>Capítulo 9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>221</b>
<b>9.1. Resumen de resultados .....</b>	<b>222</b>
<b>9.2. Discusión .....</b>	<b>224</b>
9.2.1. La imagen negativa de la investigación educativa.....	225
9.2.2. Las visiones de los futuros docentes.....	227
9.2.3. Las dificultades en la percepción y comprensión de los artículos de investigación.....	228
9.2.4. La Movilización del Conocimiento al interior de las universidades.....	231
9.2.5. Las visiones de los profesores desde la mirada de los imaginarios sociales.....	232
<b>9.3. Lecciones aprendidas.....</b>	<b>233</b>
9.3.1. Lecciones aprendidas para los investigadores .....	234
9.3.2. Lecciones aprendidas para las Administraciones .....	236
9.3.3. Lecciones aprendidas para los formadores de profesores .....	238
9.3.4. Lecciones aprendidas para los docentes .....	239
<b>9.4. Fortalezas y limitaciones del estudio.....</b>	<b>241</b>
9.4.1. Fortalezas del estudio .....	241
9.4.2. Debilidades del estudio .....	244
<b>9.4. Futuras líneas de investigación.....</b>	<b>245</b>
<b>9.5. Palabras de cierre .....</b>	<b>247</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>251</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 3.1. Relación entre la difusión y los usuarios .....	57
Figura 3.2. Los modelos tradicionales de relación entre la investigación y la práctica.....	71
Figura 3.3. Movilización del Conocimiento en Educación.....	82
Figura 6.1. Categorías descriptivas de las visiones docentes en ejercicio .....	135
Figura 6.2. Categorías descriptivas de las visiones de los docentes en formación .....	172
Figura 7.1. Categorías descriptivas de las percepciones de los docentes sobre los artículos de investigación .....	194
Figura 8.1. Síntesis de las sugerencias de los profesores .....	206

## ÍNDICE DE TABLAS

---

Tabla 4.1. Temas y resultados de las investigaciones sobre las visiones de los docentes.....	103
Tabla 5.1. Grupo 1 de participantes: docentes en ejercicio .....	117
Tabla 5.2. Grupo 2 de participantes: docentes en formación.....	118
Tabla 5.3. Grupo 3 de participantes: docentes en ejercicio .....	118
Tabla 5.4. Guion de la entrevista y preguntas centrales a profesores en ejercicio.....	122
Tabla 5.5. Guion de la entrevista y preguntas centrales a profesores en formación .....	122
Tabla 5.6. Guion y preguntas centrales de los grupos focales .....	124
Tabla 5.7. Matriz hermenéutica de las visiones de la investigación para docentes en ejercicio .....	127
Tabla 5.8. Matriz hermenéutica de las percepciones de los artículos de investigación.....	127
Tabla 5.9. Matriz hermenéutica de las visiones de la investigación para docentes en formación.....	128
Tabla 5.10. Matriz hermenéutica de las sugerencias de los profesores.....	128
Tabla 6.1. Comparación entre las visiones de docentes en ejercicio y profesores en formación .....	191
Tabla 7.1. Síntesis comparativa de las percepciones de los artículos de investigación.....	204

## **Agradecimientos**

---

Dar las gracias a todas las personas que contribuyeron con este trabajo es un desafío enorme... pero haré el intento.

En primer lugar agradecer al Gobierno de Chile por seleccionarme entre tantos otros jóvenes ilusionados con salir del país a perfeccionarse, ha sido una gran oportunidad de crecimiento profesional y personal que he intentado aprovechar lo mejor posible. Gracias amiga M<sup>a</sup> José porque siempre me dijiste que me ganaría esta beca cuando yo misma no tenía la confianza suficiente en que así fuera.

A ti Javier, como mi director y mentor, gracias infinitas por todo lo que me has enseñado en estos tres años de estudio y preparación. Primero agradecerte por atrevernos con este tema tan innovador, por instarme a que lo investigara, ¡ya ves lo lindo que ha quedado! Gracias por esforzarte por mi formación, por mostrarme el camino cuando me perdía, por todas esas correcciones que a veces me costaba tanto asimilar pero que sin duda ahora aprendo a valorar. Por tu generosidad académica, por tus críticas constructivas, por todo lo que aprendí trabajando contigo. Llegué a España sin saber nada de investigación y, aunque aún me falta muchísimo por aprender, gracias a tus enseñanzas me siento más preparada y con mejores herramientas para asumir los nuevos desafíos que vengan en el futuro.

Gracias a mis padres Delicia y Héctor, a mi segundo padre Pedro y a mi hermana Jocelyn por su confianza en mí, por quererme y esperarme siempre con los brazos abiertos, por siempre creer en lo que puedo avanzar y estimularme para que logre mis metas. Por sentirse orgullosos de la persona que soy y por sobre todo por entender que “esto de estudiar” es lo que amo hacer. Gracias por inculcar en mí todas aquellas cosas que no se aprenden en ninguna parte, sino que te las entrega la familia.

Gracias infinitas a todos mis amigos de Chile, por tener la suerte de tenerlos en mi vida ¡qué difícil nombrar a todos! Ignacio y Romina ¿qué haría sin ustedes? son los mejores, los tengo en mi corazón a cada minuto. M<sup>a</sup> José, Marcela, Carolina, M<sup>a</sup> Paz, Guillermo, Hans, Patricio, Yoely, Daniela, siempre han estado a mi lado de una manera tan incondicional que la palabra “gracias” se hace escasa y la distancia que nos separa se hace casi imperceptible.

Hay dos personas a las que debo mencionar más detenidamente, me refiero a Nina y a Rui...

Amiga Nina, ¿cómo agradecerte todo en unas pocas líneas? Desde que nos conocimos me ofreciste una amistad única, de total entrega y generosidad, eres una chica espectacular, y sé que siempre te irá bien en la vida porque te mereces todo lo bonito del mundo, tu corazón es enorme y me has apoyado muchísimo en todos los momentos buenos y también en los más tristes que he vivido en estos tres años, ¡gracias mi querida Nini!

A ti Rui, amor de mi vida agradecerte ese amor sin límites que me das día a día, gracias por tu paciencia con este trabajo a veces tan incompresible, gracias por amarme tal y como soy, por alegrarte con mis avances y contenerme en mis frustraciones, eres un sol de hombre, el mejor del mundo. Es un regalo tenerte en mi vida.

Muchas gracias al Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) por permitirme aprender ¡tantas cosas!, por la posibilidad de participar en proyectos tan interesantes e implicados con esa educación más crítica, democrática y equitativa con la que siempre he soñado. Agradecer también a toda la gente linda que conocí en mi paso por el grupo. Reyes: gracias por tus valiosas enseñanzas, por todo tu cariño y por tu apoyo para seguir aprendiendo. A ti Miguel por tu humor, simpatía y buena voluntad. Marian: gracias por tu ánimo constante, por tu sencillez y empatía. Paloma: gracias por orientarme, quererme y enseñarme tanto de tu experiencia. Gracias también a Cynthia, Vanesa, Ani, Herbert y Eunice, por acompañarme en este camino con su amistad y afecto.

Gracias a todos los amigos que conocí en el despacho de doctorandos, por esa “Comunidad de Aprendizaje” que hemos formado, por su compañía, por sus consejos, por su cariño, por sus sonrisas: Irene, Laura G., María, Lucía C., Ramón, Rocío, Gabriel, Sara, Noelia, Lucía H. Espero que todos logren sus metas y terminen con éxito este desafío llamado doctorado. Gracias también a Laura Lafuente por acompañarme “fuera del despacho” con ese estilo tan sincero y peculiar que te caracteriza, ¡gracias!

¡Gracias a todos! ...este trabajo también les pertenece a ustedes

## **Capítulo 1.**

### **INTRODUCCIÓN**

---

Los docentes, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, consideran que los investigadores educativos desconocen por completo la realidad de las aulas, por lo que los estudios que realizan poco o nada pueden aportarles en la mejora de su práctica. Esta frase, tan radical como inquietante, es uno de los resultados de la investigación de Gore y Gitlin (2004) realizada a partir de los datos de 232 docentes norteamericanos de diferentes etapas y especialidades... pero perfectamente puede reflejar la opinión de muchos profesores y profesoras españoles.

Esta negativa percepción hacia los investigadores por parte de los docentes se complementa con ideas sobre la falta de calidad de las investigaciones educativas, la ausencia de interés práctico de las temáticas estudiadas, la escasa utilidad de los resultados o lo poco comprensible que son muchos de los artículos de investigación. Estas valoraciones generaron que hace ya más de 20 años, el por entonces presidente de la Asociación Americana de Investigación Educativa (*AERA*), Carl Kaestle (1993), hablara de la "terrible reputación" de la investigación educativa (*The awful reputation of education research*). La provocativa expresión emitida por el autor generó un importante impacto mediático, ya que ponía en tela de juicio el trabajo de los investigadores de la asociación que él mismo lideraba.

Otro trabajo influyente sobre esta disconformidad con la investigación es la conferencia de David Hargreaves (1996) en la asamblea anual de la Agencia para la Formación de Profesorado el Reino Unido (*TTA*). Allí el autor defendió que la enseñanza no es una profesión basada en evidencias científicas, responsabilizando de ello a la investigación educativa, que no ha sabido ser útil para la fundamentación de la práctica docente ni tampoco ha logrado difundir adecuadamente sus resultados. Las repercusiones de estos dos trabajos abrieron un interesante debate acerca de una eventual “crisis” de la investigación educativa, donde se cuestiona el cumplimiento de sus finalidades.

Las causas de la crisis de la investigación educativa han sido analizadas por diversos autores (Biesta, 2007; Hammersley, 2002; Mortimore, 2000; Murillo, 2006, 2011), quienes, además de cuestionar el impacto real de la investigación en la educación y su escasa aportación para que esta solucione sus dificultades, han visibilizado la distancia abismal que esta mantiene con la práctica.

### **1.1. LA PROFUNDA BRECHA ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA**

Para que la investigación educativa cumpla su principal propósito, contribuir a la mejora de la educación, es necesario reducir esa profunda brecha que mantiene con la práctica. Y un primer paso para lograrlo es conocer qué piensan los docentes de la investigación. De esta forma, existe una fructífera línea de estudio que busca conocer cómo es la relación actual entre los profesores y la investigación educativa (p.ej., Bartels, 2003; Broekkamp y Van Hout-Wolters, 2007; Cordingley, 2008; Vanderlinde y van Braak, 2010; Williams y Coles, 2007; Zeuli, 1994), que nos deja provocadores resultados.

En coherencia con los hallazgos de los estudios mencionados y como respuesta a nuestras propias reflexiones, el problema de investigación que ha despertado nuestro interés es la desconfianza que sienten los profesores hacia la investigación educativa. Nos referimos a la “mala reputación” que esta tiene entre los docentes y que ya mencionaba Kaestle (1993) hace más de veinte años. Parece ser que los profesores critican a la investigación sin haber tenido mayores experiencias con ella, incluso les cuesta explicitar con precisión por qué les parece un saber irrelevante e innecesario para su práctica. Estas situaciones han llamado poderosamente nuestra atención y nos han animado a asumir el desafío de indagar en las visiones que los profesores tienen acerca de la investigación educativa, lo que se ha convertido en nuestro principal propósito.

A pesar del interés creciente por este tema, son muy escasos los trabajos empíricos que han estudiado esta realidad en España. Si bien algunos autores se han interesado en la distancia entre la investigación y la práctica educativa (Fernández Cano, 2000, 2001; Muñoz-Repiso, 2004, 2005; Murillo, 2006, 2011; Orden-Hoz y Mafokozi, 1999; Salgueiro, 1998; Sancho, 2010) y existe una tesis reciente que analiza el impacto de la investigación

educativa sobre la práctica (Díaz Costa, 2009), es una temática que no cuenta aún con demasiados escritos en lengua castellana.

Este estudio surge desde un doble compromiso. Por una parte, emerge desde una responsabilidad personal con los docentes como profesionales fundamentales en todo proceso educativo. Antes de iniciar este trabajo doctoral trabajaba como profesora de Secundaria, por lo que estuve inmersa en la cultura de la escuela, haciéndome parte de las inquietudes colectivas que allí surgen y observando a la investigación desde un punto de vista diferente del que tengo actualmente. Y tal vez es esta una de nuestras mayores riquezas, haber estado en el lugar de nuestros participantes viviendo y sintiendo sus experiencias cotidianas.

Por otra parte, tenemos un compromiso con nuestra labor actual como investigadores, como profesionales implicados con la calidad de nuestros estudios y con su repercusión real en las prácticas de los docentes. Si hemos estado en el lugar de los profesores debemos ser capaces de acercarnos a su realidad de tal forma que podamos ayudarles a mejorar sus prácticas. Es así como nuestra posición actual nos sitúa en un plano que no es neutro, sino que está nutrido con nuestras experiencias previas como docentes y también como investigadores; y son precisamente estas experiencias las que inspiran este trabajo y lo dotan de sentido.

Desde esta posición se pretenden visualizar nuevas posibilidades de relación entre la investigación educativa y la práctica docente, sin que ello suponga ignorar las dificultades que atraviesa este vínculo. Trabajar con los profesores requiere poner atención en sus opiniones, visiones y formas de pensar y por sobre todo a lo que subyace de ellas. Escuchar la voz del profesorado resulta esperanzador y al mismo tiempo revelador acerca de sus necesidades e inquietudes. Por medio de sus discursos hemos podido apreciar un sinnúmero de valoraciones que dan indicios de una mirada un tanto suspicaz hacia la investigación, donde predomina una visión escéptica acerca de sus aportes.

## **1.2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

En el escenario que hemos descrito y como producto de nuestras propias decisiones, fuimos esbozando las principales preguntas de investigación que orientarían nuestro trabajo: ¿Qué piensan los docentes acerca de la investigación educativa?, ¿cuáles son sus principales percepciones de los artículos de investigación?, ¿qué sugieren los profesores para mejorar su relación con la investigación?

En la búsqueda de dar respuestas a las interrogantes planteadas, los objetivos de esta tesis doctoral son los siguientes:

- Conocer las visiones que los docentes, tanto en ejercicio como en formación, tienen de la investigación educativa.

- Describir las percepciones que los docentes tienen de los artículos de investigación.
- Determinar las sugerencias que realizan los profesores para mejorar la relación entre la investigación y la práctica docente.

Para lograr nuestros objetivos utilizamos el enfoque cualitativo, decisión que se fundamenta en la naturaleza interpretativa de nuestra investigación. A partir del marco teórico se realizó una primera aproximación a las categorías sobre las cuales trabajaríamos, a las que se sumaron aquellas que surgían durante el análisis. Algunas de las dimensiones que definimos fueron la utilidad de la investigación educativa, la recepción de los artículos de investigación, la valoración de la investigación educativa para los profesores en formación y las sugerencias para mejorar la relación entre la investigación educativa y la práctica.

El trabajo de campo estuvo enfocado en profesores de Primaria y Secundaria y en estudiantes de Magisterio, quienes se convirtieron en nuestros participantes en el transcurso del curso 2013/14. Los instrumentos que utilizamos para acercarnos a sus visiones fueron la entrevista semi-estructurada y los grupos focales. Finalmente, el análisis cualitativo de los datos fue abordado desde un enfoque que recupera muchos de los principios y procedimientos de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), donde la información se analiza a través de fragmentos de datos con significación propia; los que se separan del resto para ser analizados y comparados entre sí. Aunque nuestro objetivo no era generar una teoría totalmente nueva ya que partíamos de un marco conceptual, los procedimientos que utiliza este enfoque nos resultaron adecuados. Durante toda la investigación nos apoyamos en el programa Atlas.ti, software que nos facilitó la codificación y jerarquización de los datos empíricos derivados del trabajo de campo.

### **1.3. ESTRUCTURA INTERNA**

Esta tesis doctoral está organizada en cuatro grandes bloques: Fundamentación Teórica, Objetivos y Metodología, Resultados, y Discusión y Conclusiones, escoltados por la presente Introducción y las Referencias finales.

El Marco Teórico está conformado por tres capítulos. El primero de ellos se centra principalmente en el origen, desarrollo y características propias de la investigación educativa. Asimismo, exploramos los paradigmas en que esta se ha enmarcado y sus diversas utilidades para las ciencias sociales, la política y la práctica docente.

Una vez indicadas las características y utilidades de la investigación educativa, en el capítulo 3 explicitamos la ya anunciada “crisis” que atraviesa la investigación en la actualidad, lo que incluye algunos elementos diagnósticos, como las repercusiones del artículo de Kaestle (1993) y de la conferencia de Hargreaves (1996). También abordamos

las causas que han originado este complejo momento, como por ejemplo, las dificultades en la transferencia del conocimiento o la escasa presencia de la investigación en la formación inicial de los profesores. Finalizamos este capítulo con los modelos de relación que han existido históricamente entre la investigación y la práctica, deteniéndonos en la Movilización del Conocimiento, como uno de los modelos más actuales.

En el capítulo 4 presentamos las principales investigaciones realizadas en el ámbito internacional acerca de las visiones de los docentes sobre la investigación educativa. Nos referimos a lo que piensan de ella los profesores en ejercicio, en formación y otros agentes educativos, como directivos, investigadores y responsables políticos. Asimismo, este capítulo aborda lo recogido en la literatura acerca de las valoraciones de los profesores sobre los artículos de investigación, donde nos focalizamos principalmente en los trabajos pioneros de Bartels (2003) y Zeuli (1994). Finalmente, nos centramos en las visiones de los docentes desde la perspectiva de los imaginarios sociales, señalando la forma en que estos se construyen y las investigaciones más actuales en materias de educación.

El segundo bloque, la presentación de los Objetivos y la Metodología de la investigación, se formaliza en el capítulo 5. Allí se detallan las decisiones metodológicas tomadas tales como el enfoque general, las categorías de análisis, los participantes, los instrumentos de obtención de datos utilizados, el proceso de análisis de la información que llevamos a cabo y los criterios de calidad de la investigación.

Los capítulos 6, 7 y 8 conforman el bloque de Resultados. En el primero de ellos nos referimos a las visiones que los docentes de nuestro estudio, tanto en ejercicio como en formación, tienen de la investigación educativa, entre los cuales encontramos diferencias y similitudes que también explicitamos.

En el capítulo 7 el tópico central son las percepciones de los profesores acerca de los artículos de investigación, lo que incluye una mirada hacia los artículos de difusión y a los artículos académicos. Por su parte, el capítulo 8 se centra en las sugerencias que realizan los profesores para mejorar la relación que tienen con la investigación y superar la brecha que existe entre ambos, las cuales se centran principalmente en el papel de la Administración, el aporte que puede realizar la propia investigación y el rol del docente.

Después de conocer los hallazgos de nuestra investigación, en el capítulo 9 presentamos la Discusión y las Conclusiones del estudio. Inicialmente se ofrece un resumen de los resultados, los que exponemos en coherencia a los objetivos propuestos. Posteriormente, se ofrece la discusión entre nuestros hallazgos y los provienen de trabajos anteriores. Luego indicamos los aportes del estudio para los investigadores, las Administraciones, los formadores de profesores y los docentes como también sus principales fortalezas y debilidades. Finalmente nos atrevemos a sugerir algunas futuras líneas de investigación que podrían surgir a partir de esta tesis doctoral.

Las más de 300 referencias utilizadas en la tesis cierran el presente volumen.

## **Capítulo 2.**

# **LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO BÚSQUEDA DE CONOCIMIENTO Y SU UTILIDAD PARA LA MEJORA EDUCATIVA**

---

El estudio de lo social y lo humano se ha situado desde sus inicios entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo cuantitativo y lo cualitativo (Delgado, 2006). Ya desde hace unos años, el dominio del positivismo en la investigación en ciencias sociales está abriendo espacio a una visión cualitativa que otorga mayor importancia al sujeto de la investigación.

Para abordar una reflexión en torno a la investigación educativa como la que pretendemos, es imprescindible revisar previamente los fundamentos que subyacen a ella. En este capítulo abordaremos los conceptos de ciencia, método científico, conocimientos científicos, así como el propio término de investigación. En un segundo momento introducimos los contenidos específicos referidos al origen, desarrollo y características propias de la investigación educativa. El estudio de los diferentes paradigmas que han enmarcado la investigación educativa, y una aproximación a la utilidad de la investigación en el terreno de las ciencias sociales, la política y la práctica docente, cierran este conjunto de hojas.

## 2.1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE INVESTIGACIÓN

El concepto de investigación es abordado en los diversos campos del conocimiento con las aproximaciones propias de cada disciplina. Pero más allá de las particularidades que puede adoptar, su definición general está asociada a una actividad sistemática, controlada y empírica de proposiciones hipotéticas (Booth, Colomb, Williams y Álvarez, 2001; Kerlinger, 1985) que obtiene ciencia con el apoyo del método científico (Ziman, 2003).

Considerando que en la definición de investigación que hemos mencionado se involucran los conceptos de ciencia y método científico, a continuación realizamos una revisión general de cada uno de estos elementos para posteriormente describir y caracterizar qué es la investigación de una manera más precisa. Comenzamos por el concepto de *episteme* como uno de los elementos que originan el significado actual de la ciencia.

### 2.1.1. Orígenes de la ciencia: concepto de *episteme*

Según su grado de profundidad y relación con la verdad los griegos distinguieron entre *doxa* y *episteme* (Reale y Antiseri, 2007). La *doxa* u opinión es entendida como un conocimiento parcial y vinculado a la percepción sensorial. Se trata de un conocimiento engañoso catalogado como un saber inferior que por su carácter acrítico, asistemático y contradictorio que se opone al conocimiento explicativo y metódico. Por otra parte, la *episteme* es comprendida como un saber absolutamente especializado, objetivo, sistemático y organizado de acuerdo a parámetros lógicos y racionales (Berthon, Pitt, Ewing y Carr, 2002; Carpio, 1988).

En la Antigua Grecia, Platón y Aristóteles coincidían en ver a la *episteme* como la verdad dentro de la realidad circundante. Platón precisó su definición señalando que la *episteme* sólo podía ser el conocimiento universal de lo inmutable, de la verdadera realidad, de las "Ideas" que sientan la base de su filosofía (Platón, 2013/380 a.C). Continuando en la línea platónica, para Aristóteles, la *episteme* representaba la forma de conocimiento más veraz, contrapuesta a la opinión o *doxa* (Aristóteles, 2013/300 a.C). De acuerdo a este filósofo, el nivel más elevado de conocimiento se encuentra en la intuición intelectual, capaz de captar lo universal de las realidades empíricas. El nivel intelectual no se limita sólo a recibir pasivamente las impresiones sensoriales de los objetos sino que desarrolla un papel activo que le permite avanzar más allá de sus particularidades.

Hemos visto que la distinción entre *doxa* y *episteme* destaca que la *episteme* está asociada al conocimiento obtenido a través de procesos racionales cercanos a la objetividad (Reale y Antiseri, 2007). Esta forma de concebir el conocimiento es un antecedente fundamental para la definición y características de la ciencia que surgirán posteriormente (Ross, 1993).

### **2.1.2. Ciencia y método científico**

Es difícil, como reconoce Kerlinger (1985), proporcionar una definición precisa del término ciencia. Podría entenderse como un cuerpo de ideas compuesto por dos subsistemas, las ciencias especiales y las interdisciplinas. También puede concebirse como un sistema conceptual y al mismo tiempo social (Bunge, 1980).

En cierto modo, la ciencia intenta evitar que las teorías sean meras reflexiones sin un contenido empírico (Rosel, 1986). Para ello, equilibra el sentido común con la evidencia empírica, buscando generar un conocimiento científico, capaz de ser verificable y generalizable. Para que la ciencia complete el ciclo de la investigación y se genere este tipo de conocimiento, se sirve de una metodología que garantice la utilización de técnicas y estrategias empíricas. Nos referimos al método científico.

El método científico es una vía para llegar a descubrir conocimientos por medio de la integración de la inducción y la deducción (Bunge, 1980), combinando planteamientos teóricos con la contrastación empírica de la realidad. En ocasiones, el proceso científico se inicia a través de un método inductivo donde el científico parte de una serie de observaciones en torno a una situación problemática. A partir de las observaciones es posible realizar una recogida de información planificada y sistemática que posteriormente reduce los datos (Cohen y Manion, 1990). Gracias a este proceso de inducción, el científico dispone de un resumen descriptivo de los fenómenos que ha observado. Lo habitual es que el método científico comience con los hechos definitorios de un problema y que avance a través de supuestos o hipótesis que necesitan ser contrastadas con la realidad. Es en este punto donde el investigador regresa a los hechos y analiza las explicaciones conjeturales planteadas inicialmente.

Las fases que constituyen el método científico han sido explicadas por diferentes autores. Por ejemplo, para Dewey (1933), el método científico está constituido por tres fases: planteamiento del problema, construcción de un modelo que permita un acercamiento al objeto de estudio y, por último, la contrastación de dicho modelo. El planteamiento del problema comprende las etapas de observación de la realidad y el establecimiento de interrogantes sobre ella. Una vez que se detecta el problema se elabora un modelo que comprende una etapa teórica y otra empírica. Finalmente, las consecuencias observadas hacen posible la contrastación del modelo propuesto.

Desde la perspectiva de Box, Hunter y Hunter (1978), el método científico funciona como un motor de tres fases que se van repitiendo: a) en el primer momento, los hechos observados, la propia experiencia, el conocimiento profundo de las teorías y la imaginación se emplean para generar hipótesis, lo que constituye un proceso inductivo; b) en la segunda fase, de carácter deductivo, se cuestionan cuáles son las consecuencias e implicaciones de las hipótesis formuladas; y c) el tercer momento, empírico, de contraste y de verificación, consiste en la recopilación de nuevos hechos que permiten tomar

decisiones sobre el rechazo o la aceptación de las hipótesis planteadas. Estos hallazgos habitualmente provocan modificaciones parciales en las hipótesis o en los supuestos iniciales, lo que conduce a un nuevo ciclo de identificación del problema, inducción, deducción, contraste y verificación.

Por su parte, Ato (1991) señala que las etapas que comprende el método científico son la fase conceptual, la fase metodológica y la fase de análisis de datos:

- a) *Fase conceptual*: el proceso comienza habitualmente con la etapa conceptual, donde se concreta el problema, se definen de forma precisa los términos teóricos con los que se va a trabajar, y se revisa la literatura de investigación, intentando averiguar qué se ha investigado respecto al problema planteado. Con todo ello se pueden formular ideas y/o hipótesis.
- b) *Fase metodológica*: entendemos por método la globalidad del método científico y denominamos metodologías a las técnicas, tácticas o modalidades de las que este se sirve. Así, la primera gran medida es establecer la metodología concreta con la que se va a abordar la investigación, donde la cuestión fundamental es la variación entre las diferentes formas en las que se presentan los fenómenos. El estudio de esa diversidad proporciona los elementos imprescindibles para poder establecer las causas que producen los fenómenos o estudiar.
- c) *Fase de análisis de datos*: de una forma simple, podemos afirmar que el análisis de datos consiste en una serie de procesos de toma de decisiones que llevará a describir una variable o un conjunto de ellas, a aceptar o rechazar las hipótesis formuladas o a predecir una variable en función de otras.

### **2.1.3. Concepto de investigación**

No existe una única conceptualización de investigación, ni tampoco un consenso sobre sus alcances, por lo que nos limitamos a mencionar algunas de sus definiciones y características más importantes. Siguiendo un orden cronológico vemos que para Merton (1970) la investigación es un proceso de indagación que va más allá de contrastar y verificar teorías, ya que tiene la compleja capacidad de realizar cuatro funciones fundamentales: inicia, reforma, desvía y clarifica las teorías. Por su parte, Kerlinger (1985) define a la investigación como una actividad sistemática, controlada y empírica de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre los fenómenos.

Definiciones más actuales de investigación reiteran la importancia de la sistematización formal y metódica del proceso que la fundamenta. Por ejemplo, para Booth y otros (2001) investigar es recoger la información que se necesita para responder una interrogante y contribuir a resolver un problema específico en un contexto determinado, pero que a la vez pueda ser generalizable a otros escenarios similares.

Blaxter (2010) sistematiza algunos de los elementos que caracterizan a la investigación, mencionamos los más relevantes:

- Requiere ser sistemática y exacta. Se identifica el problema, se recopilan los datos, se ordenan y se analiza la información.
- Es una forma de plantear problemas y buscar soluciones.
- Es objetiva y lógica, ya que descubre y explica los fenómenos.
- Es una exploración sistemática, a partir de un marco teórico, en el cual se encuentra comprendida la problemática y las posibles deducciones que se desprenden de ella.
- Debe enfocarse a explicar su objeto de estudio, de una manera delimitada y sin ambigüedades.
- Requiere de la formulación precisa del problema que se pretende investigar y de un diseño metodológico en el que se expresen los procedimientos para buscar las respuestas implicadas en la formulación del problema.
- En ella se deben integrar todos los datos dispersos, a fin de darles sentido y significado.
- Exige la utilización de una serie de instrumentos que son importantes para la comprobación de los datos obtenidos.
- La investigación se registra y se expresa en un informe, documento o estudio.

#### ***2.1.4. Conocimiento científico***

La investigación, al estar constituida por saberes objetivos y verificables, produce conocimiento científico basado en criterios de objetividad. Bunge (1980), señala una serie de características que describen este tipo de saberes, los que señalamos a continuación.

El conocimiento científico es fáctico porque trata sobre los fenómenos y hechos de la realidad empírica. Es racional por estar fundado en la razón y no en sensaciones, opiniones o dogmas y también es verificable al ser comprobable empíricamente. Asimismo, el conocimiento científico es objetivo y sistemático al constituir un cuerpo de ideas lógicamente entrelazadas y no un cúmulo de proposiciones inconexas. Por último, aunque no menos importante, el conocimiento científico es explicativo porque no se conforma con describir cómo es el mundo, sino que intenta dar razones por las cuales los fenómenos empíricos se comportan del modo en que lo hacen. Las características mencionadas por Bunge (1980) precisan que el conocimiento científico es conocimiento verificable (Chalmers, Máñez, Sedeño y Villate, 2000). Las teorías científicas se derivan, de

modo riguroso, de los hechos derivados de la observación y de la experimentación y no de las opiniones especulativas provenientes de las sensaciones.

Basándonos en lo planteado por Cohen y Nagel (1973), Arnau (1978), Bartolomé (1988), Fourez (1994), Chalmers y otros (2000), Sabariego y Bisquerra (2004), Arias (2006), Blaxter (2010) y Wellington (2015) señalamos algunas características del conocimiento científico, que complementan las mencionadas por Bunge (1980):

- Tiene un origen empírico: su punto de partida es la observación, ya que si bien se basa en hechos, trasciende de ellos. Una etapa básica del proceso de investigación consiste en identificar los datos, hechos o el fenómeno estudiado. Sólo a partir de ellos se puede identificar o definir el problema de investigación.
- Es el producto obtenido mediante la aplicación del método científico: la rigurosidad y sistematización del método científico da valor a su contenido. Se pretende dar respuesta a los problemas a través de la fiabilidad de los métodos y técnicas empleadas. Al hacer ciencia lo indispensable es asegurar el rigor y el método por parte del investigador.
- La objetividad: el conocimiento científico exige un acuerdo entre los observadores y los observados que garantice la imparcialidad y la correspondencia con la realidad del objeto en estudio. Si bien la objetividad absoluta no puede conseguirse en ninguna ciencia es un importante criterio que tiene que desafiar al investigador a lo largo de todo el proceso.
- Tiene un carácter analítico: la aproximación a la realidad es analítica para poder manipularla con más garantías de rigurosidad y precisión. La realidad se fragmenta en sus elementos básicos, rompiendo la unidad y la complejidad de los fenómenos.
- Tiene una especialización como consecuencia de su carácter analítico: la fragmentación de la realidad ha propiciado la existencia de diferentes enfoques en el acceso al conocimiento sobre un mismo objeto de estudio.
- El conocimiento científico mantiene las interrogantes planteadas y es auto correctivo: esto quiere decir que la validación del conocimiento científico se construye con un nivel de probabilidad y que siempre puede ser perfeccionado al conocerse nuevos datos y teorías. Su desarrollo requiere la duda y la reflexión crítica como actitud constante. Esta característica proporciona un concepto dinámico de la ciencia en la medida en que cada teoría supone una superación de la teoría a la que reemplaza (De Miguel, 1988).
- El conocimiento científico es hipotético e incierto: nunca existe seguridad sobre si se alcanza la verdad de los fenómenos estudiados. No se puede medir la ciencia con ninguna certidumbre definitiva.

- El preciso y comunicable: el conocimiento científico aspira a la mayor exactitud posible y ello obliga a que utilice un lenguaje específico, adecuado y claro, que tiene que darse a conocer de forma comprensible.
- La producción de conocimiento científico está orientada al establecimiento de leyes, cuyo ámbito de aplicación aspira a ser universal.
- El conocimiento científico tiene que ser práctico, útil, y debe estar al servicio de las necesidades sociales de la realidad donde se desarrolla: esta incidencia social puede traducirse en la mejora de las condiciones de vida y en el impulso del progreso.
- El conocimiento científico es sectorial: se ocupa de partes, de áreas de la realidad; acota el universo, limitando así sus problemas y haciendo de ellos un estudio exhaustivo. Esta característica se ha ido incrementando con el tiempo y en la actualidad la especialización es cada vez mayor y las áreas estudiadas cada vez más pequeñas. La ciencia actual ha progresado en gran parte gracias a la especialización.
- Posee el rigor del razonamiento deductivo: sus conclusiones se obtienen mediante inferencias y esas mismas conclusiones se confirman por medio de experimentos. Por muy coherente y atractiva que resulte una teoría científica, si la realidad no responde confirmando sus afirmaciones, la teoría tiene que ser abandonada.
- Es intersubjetivo: como las afirmaciones científicas están avaladas por la experiencia, cualquier sujeto que posea los medios necesarios puede realizar los experimentos que confirman las teorías científicas. Por eso la ciencia, en la actualidad, es universal y transmisible.
- El conocimiento científico pretende ofrecer una explicación de la realidad: esta explicación se ha concretado en el afán por describir, comprender, predecir y controlar los fenómenos e integrarlos en un cuerpo de conocimientos organizados sobre los diversos ámbitos de estudio que constituyen la ciencia.

## **2.2. UNA APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

La investigación educativa se fundamenta en las características generales de la investigación que hemos mencionado, pero también posee algunas particularidades propias tanto en los fenómenos que estudia como en la multiplicidad de métodos que utiliza. Los investigadores educativos recurren además a una gran variedad de fuentes y materiales como la experiencia directa o los conceptos propios o desarrollados por otros.

Por otro lado, el positivismo dominante en décadas anteriores incluía el método cuantitativo como única vía para mostrar evidencias, dejando fuera de la investigación aspectos particularmente importantes como la consideración del ser humano como objeto de la misma (Ávila, 2005). Asimismo, se basaba en una concepción tradicional de la educación, estudiando el escenario de los sistemas educativos vigentes y de la educación formal como un proceso dirigido a la productividad. En la crisis paradigmática que se está produciendo en la investigación en general, y en la investigación educativa en particular, se contempla al ser humano como sujeto activo y pensante, no solo como objeto pasivo. De ahí que aparezca la necesidad de nuevas metodologías que sirvan a este objetivo.

Por estas razones, consideramos de interés una revisión de las peculiaridades de la investigación educativa y de su historia. En el siguiente epígrafe, por tanto, nos referiremos al concepto de investigación educativa a través de su desarrollo histórico y de acuerdo a la evolución del concepto de educación. Posteriormente nos centraremos en algunas de sus definiciones y características específicas.

### **2.2.1. Concepto de investigación educativa**

Karl Popper (1967, p. 16) afirmaba que “no hay disciplinas: no hay ramas de saber o, más bien, de la investigación; sólo hay problemas, y el impulso de resolverlos”. Desde esa perspectiva, parece claro que lo que define y caracteriza la investigación educativa es la temática que aborda-la educación- y los problemas que surgen de ella. Y si algo determina la educación es que es un fenómeno extremadamente complejo. Es, como defendía Edgar Faure (1972, p. 114), “a la vez, un mundo en sí y un reflejo del mundo”. La educación está sometida a la sociedad y concurre a sus fines, pero también es una de las fuerzas más importantes para su transformación. Debido a la complejidad que la caracteriza, son múltiples las perspectivas, niveles y enfoques con que puede ser estudiada, todos ellos mutuamente complementarios y necesarios.

Asimismo, se debe tomar en cuenta que la investigación educativa ha ido adoptando nuevos significados de acuerdo a los nuevos enfoques y modos de entender la educación que han ido surgiendo con el tiempo. Si se consideran la diversidad de objetivos y finalidades que se le asignan a los fenómenos educativos, son múltiples los significados que puede adoptar la expresión “investigación educativa”.

De esta forma, el qué se entiende por investigación educativa está íntimamente ligado al enfoque del que se analice. Para Best (1983), autor ligado al enfoque más puramente positivista, investigación educativa equivale principalmente a investigación científica aplicada a la educación, y debe ceñirse a las normas del método científico en su sentido estricto. Con ello, sólo cuando el conocimiento se obtiene según las reglas del método científico puede ser considerado como tal, y sus leyes se utilizan en la explicación y predicción de los fenómenos. La investigación aspira a crear conocimiento teórico cuya

función radica en explicar los fenómenos educativos y eventualmente su predicción y control (Kerlinger, 1985). Así, investigar en educación es, según Best (1983, p. 6) “un procedimiento formal, sistemático e intensivo en el cual se aplica el método científico de análisis”.

Estos planteamientos son muy restrictivos y no encajan con el desarrollo de nuevas ideas sobre la educación, concebida como una realidad sociocultural de naturaleza más compleja, singular y socialmente construida. Con ello, han surgido alternativas conceptuales de la investigación educativa. Estos nuevos enfoques suponen una nueva forma de estudiar el complejo fenómeno de la educación, donde se le concibe como una acción intencionada, global y contextualizada, regida por reglas sociales y no tanto por leyes científicas.

Desde la tradición interpretativa, investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. Con ello, el propósito de la investigación educativa es interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo causal.

Desde la tradición socio-crítica se destaca el compromiso con la ideología y se rechaza la neutralidad del investigador. A través de la investigación se aspira a transformar la sociedad en base a una concepción democrática del conocimiento y de los procesos que lo generan mediante la participación de las personas implicadas. La investigación trata de desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa. De ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre la teoría y la práctica mediante la reflexión crítica. De esta manera, el conocimiento se genera desde la praxis y en la praxis y la investigación se concibe como un medio permanente de autorreflexión. Dos ejemplos de esta postura son los de Elliott (1978) o Stenhouse (1987). El primer autor entiende la investigación educativa como una reflexión diagnóstica sobre la propia práctica, mientras que Stenhouse (1987, p. 35) la define como una "indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde estas resulten adecuadas".

Superada esa fase de enfrentamiento entre las tradiciones de investigación, actualmente se apuesta por una concepción de investigación educativa más abierta, flexible, participativa y asequible a los profesionales de la educación. Algunas definiciones propias de esta concepción son las siguientes.

Craig A. Mertler (2015), por ejemplo, defiende que la investigación educativa es una indagación sistemática sobre cualquier aspecto de la educación, que se desarrolla para encontrar respuestas fiables a interrogantes y descubrir mejores formas de hacer las cosas.

Por su parte, la definición de investigación educativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través de su Centro de Investigación Educativa (*Centre for Educational Research and Innovation –CERI-*) indica que:

*Es una búsqueda sistemática y original, asociada con el desarrollo de actividades con la finalidad de incrementar el caudal de conocimientos sobre la educación y el aprendizaje, y la utilización de ese conocimiento acumulado para promover nuevas aplicaciones o para mejorar el esfuerzo deliberado y sistemático en aras de transmitir, evocar o adquirir conocimientos, actitudes, habilidades y sensibilidades, y cualquier tipo de aprendizaje que resulte de ese esfuerzo. (CERI, 1995, p. 37)*

Recogiendo las aportaciones de McMillan y Schumacher (2005), de Blaikie (2009) y de Ary, Jacobs, Sorensen y Walker (2013), la investigación educativa puede definirse como:

- La aplicación de un proceso organizado, sistemático y empírico en la educación.
- Un tipo de investigación que busca conocer, comprender y explicar la realidad educativa. La integración de estos tres objetivos intenta superar el enfrentamiento entre el enfoque positivista e interpretativo, donde conocer, comprender y explicar eran acciones opuestas y no complementarias.
- La sistematización de teorías explicativas de los fenómenos educativos. De esta manera, se supera la postura que define el objetivo de investigación educativa como la resolución de problemas relacionados con la acción educativa, sin considerar la explicación de las posibles causas y consecuencias de tales problemas.

### **2.2.2. Características propias de la investigación educativa**

La investigación en educación constantemente enfrenta la interrogante referida a si posee o no características propias, que la hagan distinta a otros tipos de investigaciones. Posiblemente la respuesta a esta interrogante deba ser, de forma simultánea, de afirmación y de negación. Si la comparamos con la investigación en las ciencias físico-naturales, la respuesta ha de ser radicalmente afirmativa. Si la comparamos con las ciencias sociales en general, es una respuesta principalmente negativa. Analicemos cada una de estas respuestas.

La idea que la investigación educativa es diferente a otro tipo de investigaciones viene respaldada por la imagen de que posee propiedades radicalmente diferentes a otro tipo de investigaciones. Por ejemplo: la peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de métodos que utiliza y la pluralidad de objetivos que tiene. Podemos ejemplificar estas características al establecer algunas diferencias entre la investigación educativa y la investigación en ciencias físico-naturales apoyándonos en lo señalado por Gall, Borg y Gall (1996) y por Bailey (2008):

- Los fenómenos educativos son más complejos: el carácter cualitativo y complejo de la realidad educativa plantea problemas difíciles de resolver. Su estudio y conocimiento resulta más complicado que el de la realidad físico-natural. Aspectos importantes de la realidad educativa como las creencias, valores o significados no son directamente observables ni susceptibles de experimentación sin que por ello se tenga que renunciar a su estudio, como postulan los defensores del positivismo.
- Los fenómenos educativos plantean una mayor dificultad epistemológica: en el estudio de los fenómenos educativos, al no disponer de instrumentos precisos, no se puede alcanzar la máxima exactitud y precisión que logran las ciencias naturales. El carácter irrepetible de muchos fenómenos educativos dificulta su replicación ya que en estos fenómenos interactúan una multiplicidad de variables.
- Su carácter pluriparadigmático: la investigación educativa no se guía por paradigmas tan unificados e integrados como ocurre en las ciencias naturales. Dispone de un mayor número de perspectivas y métodos difíciles de conciliar que le confieren un carácter pluri-paradigmático y multiforme.
- Su carácter multidisciplinar: a los problemas educativos no se les puede dar una solución proveniente de una única disciplina.
- La relación peculiar entre el investigador y el objeto investigado: el investigador forma parte del fenómeno social que investiga como persona que participa en él con sus valores, ideas y creencias. Esto hace que no pueda ser totalmente independiente y neutral respecto a los fenómenos estudiados, lo que no supone renunciar a la objetividad.
- Su delimitación: el concepto de investigación educativa no tiene un marco claro y definido para delimitar lo que puede considerarse propiamente como investigación educativa. Las propuestas de innovación de métodos, modelos didácticos, pautas de interacción en el aula, etc., no son por sí mismas investigaciones educativas si no van acompañadas de procedimientos que permiten evaluar objetivamente los resultados de las innovaciones y controlar sus efectos.

Por otro lado, la investigación en educación es investigación en Ciencias Humanas y Sociales, y, como tal, comparte plenamente sus enfoques y perspectivas. De tal forma, que no es tan fácil diferenciarla de investigación en Sociología, Antropología o Psicología. No es extraño, como señalan algunos autores (p. ej., Rodríguez, Gil y García, 1999) pensar en la unidad básica de la investigación en Ciencias Sociales, con lo que la investigación en

educación perdería gran parte, si no todos, los elementos caracterizadores que antes mencionábamos.

De ahí que algunos autores hablan de características de la investigación sin contraponerlas a otro tipo de investigaciones. McMillan y Schumacher (2005) y Sarantakos (2012) destacan los siguientes elementos como propiedades comunes a los distintos tipos de investigaciones:

- *Objetividad*, término asociado a la calidad de datos conseguidos por los procedimientos de análisis que, o bien controlan sus sesgos o bien tienen en cuenta su subjetividad.
- *Precisión*, dado que utiliza un lenguaje técnico para describir el estudio, de tal forma que puede ser replicado y sus resultados pueden utilizarse de manera correcta.
- *Verificación*, es decir que sus resultados puedan ser confirmados o revisados en una investigación posterior.
- *Explicación detallada*, en el sentido de que la investigación intenta explicar las relaciones entre los fenómenos y reducir la explicación de afirmaciones sencillas.
- *Empirismo*, es decir, las investigaciones se guían por la experiencia obtenida a través de métodos de investigación sistemáticos y no por opiniones subjetivas.
- *Razonamiento lógico*, que puede ser deductivo o inductivo.
- *Conclusiones provisionales*, dado que nunca se puede asegurar nada de forma rotunda.

### ***2.2.3. Nacimiento y desarrollo de la investigación educativa***

La investigación educativa, entendida como una disciplina de indagación con base empírica, nació en el siglo XX con el nombre de Pedagogía Experimental. Dicha terminología fue una traslación del término Psicología Experimental, expresión acuñada por Wilhelm Wundt (1874) alrededor de 1880 y que se originó de forma simultánea en Europa y América (Landsheere, 1982).

Si buscamos en los antecedentes a este nacimiento, podemos afirmar que se sumergen en el positivismo francés, el empirismo inglés y el neokantismo alemán; junto con el pragmatismo. Así, a la necesidad de basarse en la experiencia sensible, se le une el análisis de la valoración o utilidad de esa experiencia sensible; es decir, dirige la búsqueda o la investigación hacia aquello que ofrece una cierta utilidad al progreso humano.

Como antecedentes, la profesora Margarita Bartolomé (1988) señala algunos de los factores claves en el nacimiento de la Pedagogía Experimental:

- La preocupación por apoyar el conocimiento sobre la educación en unas bases empíricas.
- La progresiva adopción del método experimental en ciencias afines, como la Medicina y la Psicología.
- La vinculación inicial con la Psicología, que le aporta un modo de trabajar, instrumentos de medida y áreas de interés.

Desde otra mirada, el profesor García Hoz (1946), identifica tres corrientes de pensamiento de finales del siglo XIX y comienzos del XX de las cuales nace la Pedagogía Experimental como disciplina científica:

- La corriente psico-educativa, centrada en el estudio científico del desarrollo infantil.
- La corriente médico-pedagógica, preocupada principalmente por cuestiones relacionadas con el trabajo escolar, la higiene y las fatigas escolares.
- La corriente metodológica, caracterizada por el desarrollo de métodos estadísticos aplicados al proceso de investigación.

A ellos habría que añadir una corriente psicométrica, en la que se comenzaron a desarrollar instrumentos de medida para estudiar problemas relacionados con la educación.

En una aportación clásica, el profesor Landsheere (1997) establece cuatro fases en la historia de la investigación educativa desde 1900 y hasta los años 80 del pasado siglo:

- *Primera época, 1900-1930*: estos años se caracterizan fundamentalmente por un énfasis en la investigación cuantitativa con cuatro líneas de trabajo: la teoría estadística, la medición y elaboración de test, los estudios normativos y administrativos y el desarrollo del currículum y la evaluación.
- *Segunda época, 1930-1959*: la crisis de finales de los años 20, la necesidad de nuevos órdenes sociales y, fundamentalmente la Segunda Guerra Mundial marcaron el desarrollo de la investigación en esos años. Según Landsheere, no fueron años especialmente prolíficos, aunque destacan especialmente los trabajos de Vygotsky (1981/1934).
- *Tercera época, 1960 a 1979*: la década de los 60 puede ser denominada como la época dorada en la investigación educativa. El optimismo pedagógico reinante por entonces, donde la investigación jugaba un papel predominante en la mejora de la educación y, con ella, el cambio social, hizo que se multiplicaran los esfuerzos por fomentar la investigación en todo el mundo. Una muestra de ellos fue el surgimiento de centros públicos de investigación. Esa época dorada, sin embargo acabó con una importante crisis de la educación y de la investigación. El

Informe Coleman y otros (1966) y sus repercusiones son una buena muestra de ello. También son característicos de esta época el auge de la investigación cualitativa y la necesidad de una complementariedad entre enfoques metodológicos.

- *Cuarta época, de 1980 a la actualidad:* se vive un momento de avance pero también de crisis en la investigación educativa. En ese sentido, es especialmente clave la conferencia del profesor David Hargreaves (1996) en la asamblea anual de la Agencia para la Formación de Profesorado el Reino Unido (*TTA*). Allí defendió que la enseñanza no es una profesión basada en evidencias científicas, culpando de ello a la investigación educativa, que no ha sabido ser útil para la fundamentación de la práctica docente, la que no ha podido crear un cuerpo de conocimientos sólidos e indiscutibles ni ha logrado difundir adecuadamente sus resultados. Otro trabajo clave es el que realiza Kaestle (1993) al mencionar que la investigación educativa tiene una terrible reputación entre docentes y administradores. Este autor publica un provocativo artículo en el que analiza las respuestas de funcionarios e investigadores de agencias claves. El informe confirmó la opinión comúnmente expresada en reuniones y congresos educativos: la investigación educativa no es relevante para docentes y administradores y no está logrando impactar en su práctica.

## **2.3. PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Tal como señala el profesor Echeverría (1999) el concepto “paradigma” fue utilizado por vez primera en el siglo XVIII y posteriormente por Wittgenstein (1988). Sin embargo, fue Thomas Kuhn (1962) quien lo popularizó y le dio el significado que conocemos actualmente cuando lo adoptó para referirse al conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un período específico.

### ***2.3.1. Concepto de paradigma***

El término paradigma fue originalmente definido por Kuhn (1962) en la primera edición de: “La estructura de las revoluciones científicas”. Sin embargo, su utilización despertó ciertas confusiones y críticas, por lo que el mismo autor intentó precisarlo en la postdata de 1969 en la segunda edición del libro. Finalmente, fue abordado de nuevo en la “Tensión Esencial” (Kuhn, 1977), especificando ciertos aspectos de la idea que el filósofo deseaba resaltar.

Sin embargo, a pesar de esos esfuerzos de acotación por parte de su autor, el concepto de paradigma continúa siendo extremadamente vago y confuso. Así, en un trabajo clásico, Margaret Masterman (1975) recoge 22 sentidos diferentes de la palabra paradigma en el

texto original de Kuhn (1962). Además, defiende que los habría utilizado para referirse a tres niveles, del más general al más particular:

- Paradigma metafísico, que se corresponde a las proposiciones generales incuestionadas compartidas por una comunidad científica. Sería la imagen del mundo y las creencias básicas de los científicos sobre lo que es la realidad.
- Paradigma sociológico, o matriz disciplinal, representado como la porción de compromisos de alguna comunidad disciplinaria, incluyendo creencias, valores, generalizaciones simbólicas y una multitud de otros elementos. Así, una matriz disciplinal puede ser vista como una subcultura especial de los profesionales de una especialidad científica, resaltando la impotencia de la comunidad como el subgrupo de una especialidad: didactas, expertos en TIC aplicadas a la educación, comparatistas de la educación, etc.
- Ejemplos compartidos o ejemplares, que se refieren a problemas-soluciones concretos que los estudiantes encuentran sobre su educación científica y sobre los problemas-soluciones técnicos que muestran a los científicos cómo debe ser hecho su trabajo. Es decir, tiene que ver con las soluciones concretas a problemas que son un rompecabezas y que los estudiantes aprenden a resolver en su formación en investigación.

El concepto de ciencia multi-paradigmática es de gran relevancia para las Ciencias Sociales. Dado que la transición de una ciencia joven a una madura no necesita estar asociada con la primera adquisición de un paradigma, los miembros de todas las comunidades científicas, incluso en un periodo pre-paradigmático, comparten paradigmas. Con ello, dada la presencia de diferentes escuelas en las ciencias sociales podría considerarse que estas son verdaderos paradigmas, por lo que no sería descabellado hablar de las ciencias sociales como saberes en los que conviven diferentes paradigmas simultáneamente, es decir, serían ciencias multi-paradigmáticas.

Laudan (1985) critica el concepto de paradigma y propone la expresión: “tradiciones de investigación científica”. En palabras del propio filósofo, la tradición de la investigación sería “el conjunto de creencias acerca de las clases de entidades y procesos que integran el dominio de la investigación y a un conjunto de normas epistémicas y metodológicas acerca de cómo se debe investigar ese dominio, cómo se deben poner a prueba las teorías, cómo se deben recabar datos y similares” (Laudan, 1985, p. 286). Las tradiciones de la investigación serían muy duraderas y frente a los paradigmas kuhnianos pueden sobrevivir a la caída de una teoría subordinada. De hecho son las unidades que persisten y establecen gran parte de la continuidad que hay en la historia de la ciencia.

A pesar de este nuevo concepto se adapta muy bien a las ciencias sociales, no ha tenido una gran difusión, siendo mayoritario el uso del término paradigma.

### **2.3.2. Paradigmas positivista e interpretativo**

Probablemente fue el historiador alemán Johann Gustav Droysen (1980/1858) quien utilizara la distinción entre explicación y comprensión (en alemán entre *Erkläres* y *Verstehen*) con intención de fundamentar el método de la historia. Desde entonces, el verbo *Verstehen* viene a representar una concepción metodológica propia de las ciencias sociales, frente al término *Erklären* que representaría la metodología de las ciencias físico-naturales, aunque no exclusivo de estas. Y no sería arriesgado afirmar que la historia de la investigación en Ciencias Sociales a partir de los inicios del siglo XX es la historia del enfrentamiento entre la perspectiva empírico-cuantitativa contra la perspectiva interpretativo-cualitativa.

Si seguimos a Fernando Conde (1995), los orígenes de esta disputa se encuentran en la propia filosofía griega. Así, Platón, con Euclides y la escuela pitagórica desarrolló aproximaciones que pueden ser descritas como “pre-cuantitativas”, mientras que Aristóteles defendería una concepción y una aproximación más pre-cualitativa, de mayor sustantividad y sensibilidad. Sin embargo, hubo que esperar hasta los siglos XII y XIV para el nacimiento de la ciencia moderna y, con ella, el paradigma positivista dominante. Actualmente, *Erkläres* o lo cuantitativo es entendido como un paradigma positivista, mientras que *Verstehen* o comprensión cualitativa como un paradigma interpretativo.

A la clásica distinción entre enfoque positivista e interpretativo pueden añadirse otros elementos diferenciadores como son:

- El objetivo de la investigación: los objetivos tradicionales del paradigma positivista han sido la explicación causal, seguida de la predicción y el control. En cambio, para el paradigma interpretativo, el fin último es la comprensión del propósito y del significado. Explicación causal versus comprensión estructural, *Erklären versus Verstehen*.
- El lenguaje: en el positivismo se utilizan preferentemente fórmulas matemáticas frente a una terminología más cualitativa, más propia de los sujetos implicados en la investigación para una mejor comprensión de los desarrollos históricos.
- Las herramientas de conocimiento: el razonamiento lógico deductivo propio del enfoque cuantitativo y generalizaciones inductivas, frente a la imaginación comprensiva del enfoque más cualitativo.
- Los diseños sistemáticos, muchas veces tachados de rígidos y prefijados del paradigma positivista, frente a diseños emergentes del paradigma interpretativo.
- Las técnicas de obtención de información: aunque es cierto que no existen técnicas o procedimiento de obtención de informaciones propias o exclusivas de cada aproximación, podemos encontrar una contraposición entre las técnicas más propias de cada uno de los enfoques. Así tenemos la observación sistemática

vs. La observación participante, la entrevista estructurada vs la entrevista no estructurada; el cuestionario estandarizado vs. el cuestionario abierto, un test vs. las narraciones personales, las tareas estructuradas vs el análisis de documentos (León y Montero, 2003).

- Las técnicas de selección y análisis de datos: frente a la muestra probabilística del enfoque cuantitativo, las muestras no probabilísticas del cualitativo; y frente a la utilización de la estadística, el rechazo de ellas.
- Los criterios de valoración del proceso de investigación: la investigación de tradición positivista tienen en la fiabilidad, la validez, tanto externa como interna y la objetividad como criterios de calidad de la investigación, el enfoque cualitativo tiene sus criterios de calidad en la triangulación, la reflexión crítica y la relevancia subjetiva.

### **2.3.3. Paradigma socio-crítico**

Frente a los dos paradigmas clásicos de la investigación educativa surge un tercero: el paradigma crítico o socio-crítico. Este enfoque surge como reacción no sólo a la tradición positivista, por reduccionista, sino también al paradigma interpretativo, por su conservadurismo. De esta forma, introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea puramente empírica ni solamente interpretativa. Los principios lógicos del paradigma socio-crítico tienen como objetivo la transformación de la estructura de las relaciones sociales.

Los fundamentos teóricos del paradigma socio-crítico se encuentran en la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt, especialmente Habermas (1988), y en los trabajos de Paulo Freire (1967, 1970, 1992). Algunos de sus principios son: conocer y comprender la realidad como praxis, unir la teoría y la práctica, orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación el hombre, e implicar al docente en la enseñanza partir de su propia reflexión.

La investigación-acción sería la metodología de investigación propia de este paradigma, pero también, la investigación colaborativa o la investigación participativa.

En la tradición socio-crítica se rechaza la neutralidad del investigador ya que a través de la investigación se aspira a cambiar la sociedad gracias a un concepto democrático del conocimiento y de los procesos que lo generan mediante la participación activa de las personas involucradas. De ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica. Por ende, el conocimiento se genera desde la acción y en la acción, constituyéndose como un medio permanente de auto-reflexión. (Elliott, 1978; Stenhouse, 1987).

El paradigma socio-crítico tiene un impacto considerable en algunos ámbitos de la educación, como el estudio del currículum (Apple, 1982), la Administración educativa (Giroux, 1983) y la formación del profesorado (Zeichner, 1983). Asimismo, estamos viviendo un momento donde se multiplican las propuestas para crear un nuevo paradigma. Así, tenemos el surgimiento de:

- El paradigma deconstructivista, postmoderno o post estructural (Lather, 1992).
- El paradigma feminista (Adams, 2000; Colás-Bravo, 2003; Griffiths, 1995).
- El paradigma participativo (Denzin y Lincoln, 2000).
- Paradigma de la complejidad (Lipman, 1997; Morin, 1990).
- Paradigma para el cambio (De Miguel, 1988).

#### ***2.3.4. Relación entre paradigmas***

Se empieza a percibir un profundo cansancio sobre los usos y abusos en el tema de la compatibilidad o incompatibilidad entre paradigmas. Y no porque se hayan resuelto todos los elementos que subyacen a ese enfrentamiento, sino porque se va extendiendo de manera irremisible las ideas de respeto, flexibilidad y colaboración entre enfoques.

Los capítulos de Walkers y Evers en las dos ediciones de la Enciclopedia Internacional de Investigación Educativa coordinadas por Keeves (1988), marcaron la pauta en la caracterización de las posturas clásicas del llamado “debate paradigmático”. Así, concluyeron que, básicamente, se podían encontrar tres planteamientos:

- La tesis de la diversidad incompatible, que defiende la inconmensurabilidad de los paradigmas por partir de ontologías y epistemologías incompatibles entre sí. Como Kuhn defendía, al ser paradigmas que son incompatibles y compiten el uno con el otro.
- La tesis de la unidad, que apuesta por el rechazo a la idea de paradigma por incoherente, defiende que hay una unidad epistemológica en la investigación educativa, por lo que los distintos enfoques pueden considerarse como complementarios.
- La tesis de la diversidad complementaria, que sostiene que los paradigmas son complementarios, y que son formas igualmente adecuadas de analizar la realidad social y educativa. En una situación hasta cierto punto intermedia entre las dos anteriores, algunos autores sostienen que los paradigmas son incompatibles en el nivel epistemológico, mientras que en el nivel técnico, en el de las metodologías, es posible la compatibilidad, dándose, por tanto, la complementariedad. Bericat (1998) ha estudiado muy bien este fenómeno. Así, a la idea de la incompatibilidad paradigmática que él llama postura epistemológica se le opone la postura técnica.

La diferencia entre ambas radica en el grado de coherencia y/o flexibilidad tanto horizontal y vertical entre el método y la tradición de investigación. Esta postura ha sido seguida por innumerables autores, entre los que se pueden señalar Mertens (2005), O'Donoghue y Punch (2003) o el ya citado Bericat (1998). En España, esta cuestión ha sido abordada por los profesores del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Iñaki Dendaluze (1995, 1998, 1999) o Arturo de la Orden y Joseph Mafokozi (1999), entre otros.

En la actualidad, la mayoría de los autores optan por una postura de integración entre las diferentes tradiciones de investigación. Integración que, siguiendo de nuevo a Bericat (1998), tendría tres estrategias fundamentales. Por una parte estaría la idea de la combinación de las tradiciones, según la cual sería posible utilizar diferentes metodologías procedentes de diversas tradiciones teóricas de manera combinada, de tal forma que un método se integrara en el otro.

Una segunda estrategia es la triangulación, a través de la cual se obtiene una visión más completa de la realidad a estudiar si se analiza mediante dos enfoques de manera simultánea. De esta forma si cada método recoge una parcela de la realidad, con la utilización de ambos se tendrá una visión más completa.

La última estrategia es la de complementación, según la cual cada enfoque aportaría un elemento diferente de la realidad. Así, es frecuente la realización de una investigación de carácter interpretativo en primer lugar para que ayude a generar nuevas ideas e hipótesis, hipótesis que luego se serán validadas mediante un estudio de tipo positivista. O al revés, los resultados generales de un estudio positivista son analizados con más detalle por un estudio interpretativo.

## **2.4. UTILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Hasta ahora hemos señalado que una de las principales finalidades de la investigación educativa es aportar conocimientos que contribuyan a la mejora de los procesos educativos. Sin embargo, referirnos a una investigación que sea beneficiosa para la educación nos obliga a preguntarnos qué es una investigación útil y cómo puede llegar a serlo (Nieto, 2009).

De acuerdo al profesor Antonio Fernández Cano (2000), son numerosas las formas de utilizar la investigación, por ejemplo, para describir, explicar, predecir, controlar, interpretar y/o transformar la realidad educativa. El mismo autor reconoce que la investigación no podrá resolver todos los problemas educativos, pero sí irá obteniendo victorias parciales mediante el análisis, problematización y aporte de nuevas perspectivas.

Buscando profundizar en las diferentes utilidades de la investigación, revisamos la clásica distinción entre la utilidad teórica y la utilidad práctica. Posteriormente, nos referimos a

las perspectivas desde las que se puede observar esta utilidad en las ciencias sociales, las decisiones políticas, la práctica docente y los profesores en formación.

#### ***2.4.1. Utilidad conceptual y utilidad práctica de la investigación educativa***

Desde un enfoque teórico, la investigación útil será aquella que proporcione conocimientos derivados del ejercicio intelectual de los investigadores y que sirven para incrementar y optimizar el corpus de saberes de la ciencia. En el otro lado de la moneda, y desde un enfoque práctico, la investigación será útil si proporciona elementos que puedan tener un uso concreto en la realidad de los sujetos, proporcionándoles aportes tangibles y observables. Si bien esta doble mirada hacia el eventual aporte de la investigación educativa ha sufrido cambios conceptuales con el transcurso del tiempo, mantiene su principal fundamento: la investigación no se limita a tener una única función.

Al realizar una breve revisión histórica de la distinción entre la utilidad conceptual y la utilidad práctica de la investigación, vemos que Rich (1977) distinguía entre la utilización instrumental y la utilización conceptual del conocimiento científico cuando se refería al conocimiento para la acción y al conocimiento para la comprensión. Mientras el conocimiento para la acción era evidentemente práctico, el conocimiento para la comprensión tenía una función intelectual. Una dualidad similar es señalada por Anderson (1998) cuando afirman que la investigación educativa es útil cuando realiza la función técnica y la función cultural. La función técnica se refiere a la producción de conocimientos sobre estrategias efectivas de enseñanza, prácticas efectivas de evaluación y estrategias eficaces para apoyar el aprendizaje, mientras que la función cultural debe proveer a la práctica de diferentes explicaciones sobre las causas que originan los problemas educativos.

La distinción entre la utilidad conceptual y la utilidad práctica de la investigación educativa es el resultado de la evolución que ha tenido su contribución a través del tiempo, cambiando desde una función exclusivamente teórica hasta lo que es en la actualidad; una herramienta que busca impactar en la educación y ayudarla a mejorar (Nisbet, 2005). Inicialmente, se consideró a la investigación educativa como una actividad académica que contribuía a la educación de manera teórica, rígida y a largo plazo. Más tarde, la investigación llegó a ser considerada como el trabajo realizado por expertos para después ser utilizado por docentes y directivos de centros escolares. Desde los años ochenta hasta la actualidad, la investigación colabora de manera más cercana con la práctica por lo que se complejiza su función y alcance (Brown, 2005). Al mismo tiempo que evoluciona el concepto de utilidad, el papel del investigador también va sufriendo modificaciones, ya que actualmente su interés no está solamente en proporcionar conocimientos que incrementen los saberes, sino que, además de hacerlo, el investigador

debe interesarse por lograr que ese conocimiento tenga utilidad práctica en los centros escolares.

Lo que queda claro después de conocer esta doble perspectiva de la utilidad es que la investigación educativa no se limita a una única función. Por el contrario, son múltiples las funciones que puede llevar a cabo (Burkhardt y Schoenfeld, 2003; Lewis, Perry y Murata, 2006). Dar respuestas a los problemas educativos, orientar la política, proporcionar información, establecer los principios fundamentales del aprendizaje y orientar la toma de decisiones al interior de los centros educativos son sólo algunos ejemplos. Detrás de esta multiplicidad de posibles aportes de la investigación educativa, subyace la distinción que hemos mencionado; lo esperable es que la investigación realice simultáneamente las dos funciones. Por una parte, que produzca conocimientos y al mismo tiempo que oriente a la educación para que resuelva los problemas prácticos que afectan sus procesos (Mortimore, 2000).

La investigación educativa pretende contribuir y convertirse en una herramienta importante para diversas áreas relacionadas con el ámbito educativo. Nos referimos a las ciencias sociales, la política, la práctica docente y los profesores en formación. Comenzamos con su aporte a las ciencias sociales.

#### ***2.4.2. La investigación educativa y su aporte a las ciencias sociales***

Lo que sucede particularmente con la investigación educativa es que, a diferencia de las investigaciones en ciencias experimentales, aborda el objeto de estudio desde una perspectiva social que no se compone sólo de manifestaciones observables ni extremadamente objetivas (McMillan y Schumacher, 2005). La investigación educativa incluye la interpretación subjetiva de los acontecimientos, lo que le permite entender los hechos sociales desde una perspectiva que relaciona los elementos observables con las interpretaciones y reflexiones del investigador.

Tanto los aspectos objetivos como los subjetivos pueden resultar limitativos. Por ello, entender el aporte de la investigación educativa a las ciencias sociales implica identificar los elementos que interactúan entre las limitaciones supuestamente objetivas y las supuestamente subjetivas. Lo que pretende la investigación educativa es lograr relacionar las prácticas, los conceptos y las situaciones entre sí, buscando la generación de un conocimiento riguroso y sistemático, pero que al mismo tiempo sea consciente de que se enmarca en un contexto social (Goode y Hatt, 2008).

En la forma en que la investigación educativa contribuye a las ciencias sociales se da una situación particular: se desestima el criterio de neutralidad. Cuando el investigador adopta una postura que involucra sus percepciones e interpretaciones no apela a una verdad revelada sino que trabaja sobre líneas de acción que se desarrollan paulatinamente en un terreno de discusión (Anderson y Herr, 2007). Entender a la investigación educativa como

una ciencia social permite reinterpretar su significado hasta concebirla como un tipo de conocimiento que no se limite a describir, sino que se fundamenta en un diálogo constante con la sociedad.

Los elementos que caracterizan a la investigación educativa como un conocimiento social y contextualizado le otorgan una riqueza y complejidad trascendental para el progreso de las ciencias sociales (Gall et al., 1996). La multiplicidad de los objetivos que busca, la peculiaridad de los fenómenos que estudia y la pluralidad de los métodos que emplea son dimensiones que le otorgan una especificidad única y desafiante para los investigadores; de ahí que sea tan importante en el campo de las ciencias sociales (Blaxter, 2010). La investigación educativa aporta nuevos conocimientos desde la perspectiva epistemológica, política, antropológica, cultural y social. Al mismo tiempo, contribuye al estudio de los factores inherentes al acto educativo, permitiendo la combinación entre la génesis del conocimiento de la realidad y la potencialidad para transformarla.

### ***2.4.3. La investigación educativa y su relación con las decisiones políticas***

La investigación educativa, en el marco de una gestión democrática, no puede evadir su carácter político, situación que no está exenta de dificultades.

En primer lugar, existe un reproche mutuo entre los políticos y los investigadores. Los políticos se quejan que los investigadores proporcionan información que sólo ellos necesitan, mientras que los investigadores indican que los políticos han fracasado al momento de tomar en cuenta los resultados de las investigaciones (Hargreaves, 1996; Tooley y Darby, 1998). En segundo lugar, los políticos no están totalmente convencidos de que la investigación educativa pueda tener aportes concretos y prácticos que se reflejen en sus decisiones y gestiones. Desde la mirada de Juana María Sancho (2010), mientras los políticos no crean en el aporte de la investigación educativa, esta no incidirá en su forma de legislar ni tampoco proporcionará información relevante para que estos la consulten, la lean y aprendan de ella. La autora agrega que si los responsables de las políticas educativas leyeran con detenimiento los saberes que produce la investigación y los tuviesen en consideración, se sentirían más involucrados e intentarían establecer relaciones más fluidas con los investigadores.

En tercer lugar, existe la creencia generalizada de que la investigación provee de evidencias a la política y que incluso “le entrega” información. Esta transferencia de información es cuestionable, ya que la construcción política no es un proceso estático ni un recipiente vacío que espera ser llenado, sino que tiene una historia y un contexto (Blunkett, 2000). Del mismo modo, los responsables políticos no son receptores pasivos: tienen prejuicios, experiencias y valores. Si la investigación quiere convertirse en una herramienta útil para la política, tiene que comprometerse no sólo con los sistemas

políticos, sino que también con las creencias y experiencias de quienes los constituyen (Bridges, Smeyers y Smith, 2008).

Teniendo en cuenta las dificultades que enfrenta la relación entre la investigación educativa y la política, surge la interrogante sobre cómo la investigación puede ser un instrumento de acción que entregue información útil para planificar y definir políticas. Para Anderson y Herr (2007), esta interrogante supone tres preocupaciones:

- La primera preocupación está centrada en la construcción de conocimiento para la definición de políticas y la planificación de líneas de acción.
- La segunda está relacionada con el surgimiento de cambios en las prácticas pedagógicas que vayan al mismo ritmo que los protagonistas de dichas prácticas.
- Y la última, que deriva de las anteriores, se refiere a la posibilidad de que el conocimiento se ubique en un espacio democrático, tanto de elaboración como de acceso.

#### ***2.4.4. Contribución de la investigación educativa a la práctica docente***

Analizar la contribución de la investigación educativa a la práctica docente supone superar la idea de que el conocimiento es generado únicamente por los investigadores académicos y que es una actividad donde los profesores participan de manera pasiva.

De acuerdo a algunos autores, lograr que la investigación educativa sea útil para los docentes depende, en gran medida, de cómo esté formulada (Barnett, 2008; Darling-Hammond, 2000; Leat, Lofthouse y Reid, 2014; McIntyre, 2005). Si la investigación está centrada en los fenómenos, factores y procesos que se producen en el ámbito real de los profesores, logrará convertirse en una información significativa para ellos. El mismo Barnett (2008), agrega que una investigación útil para los docentes es aquella que les permite conocer nuevas herramientas y analizar las que ya poseen. Lo que esperan es acercarse al conocimiento con el objetivo de conceptualizarlo y adaptarlo a sus propias dificultades. La misma idea es señalada por Bates (2002), cuando afirma que los profesores incorporan un aprendizaje a su bagaje de saberes cuando sienten que se conecta con su entorno y con su realidad.

Además de conocer nuevas herramientas aplicables a la realidad de los profesores, son múltiples las utilidades que la investigación educativa puede tener para la práctica docente. Por ejemplo, los resultados y los conocimientos que genera la investigación permiten al profesor resolver situaciones y optimizar los procesos de toma de decisiones (Biesta, 2007), ayudándolo a adquirir nuevos saberes, comprender su realidad e intervenirla en los momentos adecuados (Hammersley, 2002). La investigación le permite al docente analizar de manera más profunda y reflexiva las situaciones educativas que se

producen en el aula, ofreciéndole la posibilidad de evaluar y diagnosticar las situaciones que requieren mejoras (Chafouleas y Riley-Tillman, 2005; Grossman y McDonald, 2008).

En las utilidades de la investigación que hemos mencionado, vemos la doble perspectiva que abordamos en el apartado 2.4.1. ya que se reitera la visión histórica de la investigación educativa como una herramienta que posee una utilidad conceptual, el incremento de conocimientos; y una utilidad práctica, la entrega de herramientas concretas para mejorar situaciones educativas particulares.

Dados los potenciales beneficios de la investigación para la práctica docente, es importante que los conocimientos y hallazgos obtenidos a través de ella se difundan adecuadamente dentro del contexto de los profesores. Tras efectuar una investigación se hace necesario redactar un informe de investigación conceptualmente accesible para los docentes (Banet-Hernández, 2010). Su lectura puede ser útil para que los profesores pongan en práctica los conocimientos obtenidos tras adaptarlos a las características de su propio entorno. No se debe olvidar que cada contexto educativo es diferente y que conviene adaptar los conocimientos a las formas específicas de funcionamiento que rigen en cada uno de ellos (Hammersley, 2002; Slavin, 2002). Dando apoyo, tiempo y facilitando la comprensión de la información, los docentes pueden comenzar a pensar de manera diferente sobre aspectos de su práctica y pueden adoptar una postura más crítica respecto al sistema donde ejercen su profesión (Stenhouse, 1987).

Nieto (2009) señala una serie de elementos que describen bajo qué condiciones una investigación será útil para los docentes. Para este autor, una investigación útil es aquella que:

- Está orientada hacia la toma de decisiones.
- Fomenta el desarrollo profesional del docente como investigador, enfatizando el carácter cooperativo de las deliberaciones prácticas.
- Profundiza en el conocimiento de la actividad educativa, conceptualizándola y adaptándola a las necesidades de los profesores. La investigación centrada en las necesidades constituye el más alto grado de regulación y análisis de la actividad docente.
- Diseña, experimenta y valida nuevas estrategias educativas, capaces de lograr mejoras significativas en los procesos.
- Integra la investigación en los planes institucionales, detectando la realidad y construyendo propuestas realistas, capaces de incorporarse a la práctica docente.
- Elabora productos tangibles que incorporen los hallazgos de la investigación educativa para su aplicación y uso directo en las aulas, presentando mensajes

coherentes y proporcionando información adecuada al público específico que va a recibirla.

- Contempla, dentro de la formación del profesorado, aquellas actitudes que son consideradas básicas para una investigación innovadora, superando su tradicional carencia de mentalidad investigadora y posibilitándole la búsqueda de nuevos significados a su trabajo.
- Posibilita que docentes e investigadores consigan un lenguaje compartido. Aunque es necesario incrementar la preparación para la investigación de los profesores, también queda mucho por hacer en la utilización de un lenguaje más comprensible entre ambos.
- Supera las rigurosas distinciones entre la investigación básica y la investigación aplicada en educación. Debemos entender que toda investigación se diseña para llevar a cabo cambios en el proceso educativo.
- Se esfuerza por establecer modelos interactivos que permitan la comprensión, aceptación e integración de resultados en modificaciones prácticas accesibles para los docentes y que impacten favorablemente en su aula.
- Entiende que en el proceso de mejora en las instituciones educativas deben contemplarse las propuestas sugeridas por la investigación sin excluir las ideas y reflexiones de los docentes.

En el transcurso del tiempo se han ido perfilando algunos modelos o formas de ver el impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. Exponemos brevemente las visiones del impacto que define Fernández Cano (2001), las que van desde una postura soñadora hasta una posición absolutamente negativa.

La visión optimista reconoce un alto impacto de la investigación educativa, ya que permite un mayor conocimiento del campo de la educación, pretendiendo de una manera casi ingenua que la investigación produzca respuestas precisas para problemas específicos. Esta concepción fue propia de los tiempos del positivismo, donde se pensaba que el rol del investigador podría lograr respuestas objetivamente válidas para la realidad del profesor. Además, existía una fuerte convicción de que se descubrirían leyes naturales que otorgarían información científica sobre la práctica pedagógica. Esta información ayudaría a mejorar de manera prácticamente automática los problemas que aquejaban la práctica educativa de los docentes.

La visión moderada también reconoce a la investigación educativa como una herramienta que genera un impacto favorable en las prácticas pedagógicas pero siempre de forma limitada. En este caso, se reconoce una utilidad de la investigación educativa pero que depende de otros factores para concretarse, como por ejemplo, de un trabajo lento e

intencionado que no garantiza, a fin de cuentas, que la investigación proporcione elementos realmente útiles para los profesores.

Finalmente la visión pesimista define a la investigación como algo frío, distante y problemático, incapaz de superar las prácticas instaladas en los hábitos de los docentes y en las tradiciones pedagógicas. En esta visión hay una separación abismante entre la investigación y la práctica que es prácticamente imposible de superar.

Parece ser que aún persiste la imagen que la teoría ilumina y guía a la práctica educativa, como un conocimiento abstracto que el profesor aplica en su contexto (Huberman, 1994). Sin embargo, en ciencias sociales ha surgido un nuevo enfoque que reconoce que la investigación y la práctica docente están estrechamente unidas y en una relación de colaboración y reconocimiento (Latorre, 2003; McNamara, 2002). De acuerdo a este modelo, no habrá una práctica docente de calidad que no cuente con el apoyo de la investigación, ni tampoco puede haber investigación que no vea en el trabajo del profesor un espacio de exploración y conocimiento.

#### ***2.4.5. Utilidad de la investigación educativa para los docentes en formación***

La forma en que la investigación educativa es útil para los docentes en formación no es radicalmente diferente a lo mencionado en el apartado anterior. En rasgos generales, tanto para docentes en formación como en ejercicio, la investigación es útil cuando les proporciona elementos concretos y cuando se sienten involucrados en los procesos que los sustentan. Sin embargo, la preparación profesional que reciben los docentes en su preparación involucra una serie de elementos particulares que debemos mencionar con más detalle.

La investigación educativa es útil para los profesores en formación cuando les ayuda a tener una preparación centrada en sus futuras prácticas educativas (Ball y Forzani, 2009). Los futuros profesores necesitan profesionalizar los aprendizajes que van adquiriendo, indagar en datos concretos, comparar realidades educacionales y acceder a los avances en materias de educación. Gracias a la investigación educativa pueden conocer saberes actualizados sobre su propia práctica, lo que les permite contar con una base conceptual para formular, analizar y justificar sus puntos de vista a través de la referencia a un corpus sistematizado de conocimientos (Counsell, Evans, McIntyre y Raffan, 2000).

La profesora de la Universidad de Cambridge Christine Counsell y sus colegas (2000) proponen diez principios que, según su análisis, son determinantes para la utilización exitosa de la investigación en los docentes en formación:

- Principio 1: las ideas basadas en la investigación que se ofrecen a los docentes en formación deben contribuir directamente a dar respuestas a las preguntas sobre

elementos prácticos. Estas ideas deben ser útiles no sólo para comprender los fenómenos educativos, sino también como una base directa para los argumentos sobre las buenas prácticas en la enseñanza.

- Principio 2: no debe haber indicios de que la investigación proporcione respuestas de manera autoritaria. Las respuestas que se ofrecen desde la investigación deben cumplir con el criterio de ser dignas de atención, pero que requieren una evaluación informada, atenta y crítica de los propios docentes en formación.
- Principio 3: es necesario y apropiado utilizar una noción altamente inclusiva de la investigación educativa. La cuestión de por qué las ideas científicas que se han generado son de menor relevancia para los docentes en formación debe ser analizada con ellos y en conjunto con los formadores de docentes.
- Principio 4: el valor de las ideas basadas en la investigación no sólo depende de que se les considere como algo potencialmente valioso, sino también de su poder para motivar la participación de los futuros docentes aprendices para tal objetivo.
- Principio 5: las ideas basadas en la investigación que se ofrecen a los profesores en formación deben ser juzgadas por tener el potencial de ser intelectualmente atractivas.
- Principio 6: las ideas basadas en la investigación deben ser reconocidas como de utilidad por la comunidad a la que pertenecerán los profesores en formación.
- Principio 7: en la selección de las ideas basadas en la investigación para los cursos de formación, es esencial reconocer la diversidad de culturas de las comunidades. En particular, es importante asumir que las comunidades de enseñanza influyen en cómo los sujetos valoran los diferentes tipos de investigación educativa.
- Principio 8: es poco probable que los docentes en formación valoren las ideas basadas en la investigación a menos que esté claro que son valoradas por los responsables de su educación profesional. Por lo tanto, tal valoración tiene que estar sistemáticamente reflejada en el uso de estas ideas como elementos centrales de sus cursos de formación, en la integración estructurada de estos fundamentos con otros elementos básicos de sus cursos, en la participación activa de las escuelas y en la inclusión en la evaluación del desarrollo profesional de los futuros profesores.
- Principio 9: el posicionamiento y la secuenciación de los diferentes elementos de los cursos de formación de docentes es un factor clave para ayudar a los futuros profesores a apreciar plenamente la importancia práctica de las ideas basadas en

la investigación. El valor de este tipo de ideas para la práctica de la enseñanza es poco convincente para los futuros profesores, a menos que se les ayude a reflexionar sobre los problemas que el conocimiento práctico deja sin resolver.

- Principio 10: los docentes en formación necesitan ayuda para aprender a participar en la investigación sobre su propia práctica; y necesitan oportunidades para hacerlo.

Entre los principios mencionados por Counsell y otros (2000) queda en evidencia que los programas de formación deben hacer mayores esfuerzos por generar una investigación útil para los futuros docentes. Los principios 3, 4, 6 y 8 señalan ideas que apuntan a un trabajo motivacional al interior de los programas y a la necesidad de una mayor valoración de la investigación. Conseguir que esta tenga un mayor reconocimiento y que se convierta en un elemento central de los programas, requiere cambios estructurales y curriculares en su interior.

Para algunos autores (p.ej., Burn, 2007; Hagger y McIntyre, 2000), la inclusión de la investigación en sus programaciones curriculares requiere que las instituciones que forman a los docentes analicen globalmente el objetivo central y el alcance de sus programas y que sus respectivos líderes establezcan agendas de trabajo en conjunto con otras organizaciones (Lampert, 2009). La idea es lograr la promoción de acciones generalizadas y no focalizadas en pequeñas iniciativas particulares, en las cuales los futuros profesores tengan un acceso garantizado a los fundamentos de la investigación y a sus principales avances.

### **Capítulo 3.**

## **LA COMPLEJA RELACIÓN ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

---

Decir que la investigación educativa tiene una terrible reputación 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) y Broekkamp y van Hout-Wolters (2007) respectivamente, sino que de toda la comunidad educativa. La investigación y la práctica educativa van por caminos distintos, casi irreconciliables, situación que las enfrenta a una difícil relación. Es este el tópico que pretendemos desarrollar en el presente capítulo.

Para lograrlo, la información se organiza por medio de tres ejes temáticos. El primero de ellos es el concepto de crisis de la investigación educativa, donde explicitamos los factores que la han diagnosticado y las causas que han originado este preocupante momento. El segundo tema lo constituyen los modelos de relación que han existido históricamente entre la investigación y la práctica educativa. Finalmente, el tercer contenido que exponemos es el concepto de “Movilización del Conocimiento” como uno de los modelos de relación más novedoso y actual.

### **3.1. CRISIS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Desde los inicios de la década de los noventa el cumplimiento de la finalidad última de la investigación educativa ha sido puesto en tela de juicio. Diversos autores han cuestionado el impacto real de la investigación en la educación y su escasa contribución para que esta solucione sus dificultades y mejore la calidad de sus procesos (Bauer y Fischer, 2007; Biesta, 2007; Hammersley, 2002; Kennedy, 1997; Lavis, Robertson, Woodside, McLeod y Aberlson, 2003; Mortimore, 2000; Murillo, 2006, 2011). El análisis crítico del cumplimiento de las finalidades de la investigación instala en el debate el concepto de “crisis de la investigación educativa”, tópico que ha generado el surgimiento de una creciente línea de investigación.

El acercamiento a las características de la crisis de la investigación educativa, requiere, en primer lugar, indagar en los elementos que permiten diagnosticar este complejo momento, para, posteriormente, describir las causas que lo han generado.

#### ***3.1.1. Diagnóstico de la crisis***

Diversos autores han analizado el concepto de investigación educativa desde una perspectiva crítica. Por ejemplo, Kaestle (1993) señala que la investigación educativa tiene una “terrible reputación” mientras que Berliner (2002) la define como “la ciencia más dura”. Para Burkhardt y Schoenfeld (2003) la investigación educativa carece de credibilidad y de acuerdo a Broekkamp y van Hout-Wolters (2007) la investigación educativa no obtiene resultados concluyentes, válidos y fiables para la educación.

Existen dos influyentes trabajos que se encuentran en la base de la crítica a la investigación educativa: uno a través de un artículo de Kaestle (1993) y el otro por medio de una conferencia de Hargreaves (1996). Ambos trabajos tuvieron una importante repercusión en la comunidad científica y académica, dando inicio a un profundo debate en torno al tema que llega hasta nuestros días. Conozcamos estos dos trabajos comenzando por Kaestle (1993).

##### ***3.1.1.1. El “provocativo” artículo de Kaestle***

En 1993, Kaestle publica un provocativo artículo en el que se defiende que la investigación educativa tiene muy mala imagen entre docentes y administradores de la educación (la “terrible” reputación de la investigación educativa, tituló su artículo), aportando datos empíricos para justificarlo. Carl F. Kaestle era en ese momento el presidente de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) por lo que su estudio y los hallazgos que obtuvo generaron consecuencias inmediatas dentro de la academia, así como un importante impacto mediático. Este autor no tuvo reparos en decir que algo no

estaba funcionando bien con la investigación poniendo en tela de juicio el trabajo de los propios investigadores de la asociación que lideraba.

Kaestle entrevistó a 33 participantes, entre docentes y administradores, buscando que expresaran juicios sobre la imagen de la investigación. Los resultados obtenidos confirmaron la opinión comúnmente expresada en reuniones y congresos educativos: la investigación educativa está desprestigiada porque no colabora con la mejora de la práctica.

Dentro de las respuestas proporcionadas por los participantes del estudio, Kaestle (1993) identificó las tres críticas de la investigación educativa que más influyen en su mala reputación. La primera de ellas es que la educación no genera un producto concreto y observable a corto plazo, como ocurre en otras áreas del conocimiento, lo que aumenta la convicción de que es irrelevante. La segunda crítica es hacia la falta de consenso sobre los objetivos y resultados de la investigación, lo que genera un ambiente de escepticismo frente a lo que puede aportar. La tercera crítica es que este campo está politizado, ya que aunque los educadores han promovido durante mucho tiempo la idea que la educación es "apolítica", inevitablemente se ve influenciada por ella. Incluso, Kaestle (2003) afirma que, en ocasiones, la influencia de la política en la investigación ha sido favorable. Por ejemplo, cuando en Estados Unidos el Congreso y el ejecutivo eran del mismo partido, la investigación en educación se convirtió en un tópico central para el gobierno, lo que propició el fomento de los recursos económicos y humanos para su desarrollo.

Además de estos tres elementos centrales, Kaestle (1993) indica que los temas abordados en las investigaciones no son lo que demandan los docentes, y que los resultados obtenidos no sirven para mejorar su proceso de toma de decisiones. En las conclusiones del texto se señalan sugerencias de posibles acciones que se pueden ejecutar para que mejore esa reputación. Dentro de las estrategias se menciona el optimizar la colaboración entre investigadores, docentes y líderes de agencias de investigación y acordar objetivos comunes entre los participantes del proceso educativo. También destaca como un aspecto importante la preparación para la investigación en la formación inicial de docentes y directivos. Teniendo una mejor formación, los profesores comprenderían mejor el valor de la investigación, y, al mismo tiempo, los investigadores apreciarían y comprenderían el sentido de la práctica educativa a nivel escolar y administrativo.

### **3.1.1.2. Repercusiones del trabajo de Kaestle**

Las afirmaciones de Kaestle (1993) no pasaron desapercibidas en el ámbito educativo de su país y suscitaron un sinnúmero de opiniones y debates.

Este trabajo tuvo continuidad en una serie de artículos solicitados por la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) a sus ex-presidentes, para que opinaran sobre el presente y el futuro de la investigación educativa. Los artículos aparecieron en los

números 26 (1997) y 27 (1998) de la revista *Educational Researcher*, publicación oficial de la Asociación. Si bien estos trabajos no son absolutamente pesimistas en relación al tema, evidencian que la investigación educativa atraviesa un momento de crisis y que tiene un impacto limitado en la práctica.

Por su parte, el diagnóstico que establece el Plan Estratégico del Departamento de Educación estadounidense para los años 2002-2007 también está influenciado por lo señalado por Kaestle (1993). Este análisis menciona que, al contrario de lo que ocurre en la medicina, agricultura u otras profesiones, el campo de la educación funciona en gran medida sobre la base del consenso y de las modas transitorias. Frente a esta realidad, el Departamento de Educación estadounidense se propuso convertir a la educación en un área basada en evidencias científicas. Para lograrlo, se estableció que lograr este cambio era una de las seis metas del Plan Estratégico. La idea era mejorar la calidad de las investigaciones, aplicando altas exigencias para conseguir financiamiento y acrecentando la relevancia de los estudios. El Departamento de Educación se propuso tener un mayor conocimiento de las necesidades de los usuarios de la investigación, realizando revisiones periódicas para averiguarlo, trasladando los resultados de la investigación a la práctica del aula, priorizando en temas de importancia y aumentando la financiación.

Dentro de las medidas adoptadas por las autoridades también se encuentran las planteadas por el *National Research Council (NRC)*, que en 2002 publicó: "Investigación Científica en la Educación" un informe para articular la naturaleza de la investigación científica en educación, que buscaba guiar los esfuerzos destinados a mejorar su calidad. Sobre la base de este trabajo, la Comisión de Investigación en Educación se reunió para avanzar hacia un enfoque científico que abordara los problemas de la educación. Lo que se pretendía era activar en el campo de la investigación educativa un diálogo orientado a la promoción de conocimientos científicos, coordinados y apoyados por el *NRC*.

### **3.1.1.3. David Hargreaves: la enseñanza no es una profesión basada en evidencias**

En una conferencia impartida en la asamblea anual de la Agencia para la Formación del Profesorado (*TTA*) de Reino Unido en 1996, el inglés David Hargreaves afirmó que la enseñanza, al contrario de lo que ocurre en el área de la medicina, no es una profesión basada en evidencias científicas. Mientras los médicos toman sus decisiones profesionales apoyándose en la mejor demostración científica disponible, la educación no utiliza las evidencias para decidir qué es lo mejor para sus procesos:

*La comparación que hago ahora es con la medicina y en particular con los médicos en los hospitales. La profesión médica ha ganado en prestigio público al mismo tiempo que el crecimiento de su investigación. La profesión docente no lo tiene. Tenemos que investigar por qué es así y qué se puede hacer para cambiar las cosas (Hargreaves, 1996, p. 4).*

Hargreaves (1996) advierte que la investigación educativa no es suficientemente relevante para las preocupaciones prácticas que tienen los docentes y que no ha sabido ser

útil para ellos, por lo que se requieren cambios radicales en la forma en que se lleva a cabo. Para generar estas modificaciones, el autor propone la creación de un Foro Nacional de Investigación Educativa que facilite el diálogo entre los investigadores y los educadores. De esta manera, se buscaría patrocinar actividades de investigación apoyadas en la redistribución de los fondos económicos otorgados a las universidades. Las repercusiones de estas afirmaciones en el Reino Unido generaron acciones similares a las planteadas por el gobierno de los Estados Unidos. Así, por ejemplo:

- Se potenció la realización de revisiones sistemáticas de la investigación educativa, para lo cual se creó el Centro de Información y Coordinación en la Escuela de Educación de la Universidad de Londres (*EEP-Centre*).
- Se establecieron prioridades en la financiación para potenciar aquellos trabajos más acordes con las necesidades de los usuarios, para lo que se creó el Foro Nacional para la Investigación Educativa (*NEFR*).
- Se buscó coordinar las propuestas y productos de investigación a partir de un conjunto de criterios de calidad.

### ***3.1.2. Causas de la crisis de la investigación educativa***

El complejo momento que está atravesando la investigación educativa puede explicarse a través de una serie de factores. Algunos de ellos son las disputas sobre los propósitos de la investigación en la educación, las preguntas que vale la pena investigar, el juicio de calidad de la investigación y la interpretación adecuada de los resultados (Lagemann, 1997). También se ha señalado que los temas que plantea la investigación son insustanciales, los métodos que ha utilizado cuestionables y sus conclusiones poco útiles (Levin y O'Donnell, 1999). A esto se suma que los investigadores y los agentes educativos tienen diferentes expectativas de la investigación: quienes trabajan en las escuelas buscan nuevas soluciones a los temas prácticos, mientras que los investigadores buscan nuevos conocimientos (Bell, Cordingley, Holdich y Saunders, 2004). Parece ser que la investigación y la práctica se superponen como dos comunidades diferentes, con sus propias formas de funcionamiento (Hodkinson, 2004).

En el contexto español, la profesora Juana María Sancho (2010) señala que la desconfianza actual hacia la investigación se debe a la discontinuidad de los programas de investigación, siempre condicionados a una serie de elementos: los objetivos políticos partidistas, la falta de inversiones que se mantengan en el tiempo, la escasez de investigaciones interrelacionadas y su baja productividad:

*Existe una crítica generalizada sobre la poca conexión con la mejora de la calidad de la enseñanza de buena parte de los estudios, así como del poco impacto que obtienen en la comunidad educativa y para las decisiones políticas (Sancho, 2010, p. 8).*

Para Sancho (2010), no siempre existió la suspicacia con la que se observa actualmente a la investigación en España. Afirma que en la década de los setenta había mayor confianza hacia el rol de la investigación educativa, lo que quedó en evidencia con la creación del CENIDE (Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación). Esta visión positiva del aporte de los estudios científicos fomentó el aumento de los fondos destinados a la investigación educativa, los que estaban orientados a generar una mejora de la eficacia, efectividad y rentabilidad. Los conocimientos provenientes de la investigación guiarían directamente la organización de los sistemas educativos y ayudarían a solucionar problemas. 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 comenzó a situarse en un escenario de escepticismo en relación a sus alcances y eventual aporte (Carmena, Ariza, Bujanda y Muñoz-Repiso, 2000).

Tomando en cuenta los elementos que hemos mencionado para contextualizar la crisis de la investigación educativa, a continuación se señalan algunas de las principales causas que la han generado a través de seis temas: las dificultades de transferencia del conocimiento científicos hacia la educación, los conflictos entre la investigación educativa y la política, la formación inicial de los docentes, la desvalorización de los saberes de los profesores, sus concepciones previas y la evaluación de la investigación educativa en España.

### ***3.1.2.1. Dificultades de transferencia del conocimiento científico hacia la educación***

Con la expresión transferencia de conocimiento científico nos referimos a la forma en que los saberes generados por la investigación son transmitidos y difundidos a la comunidad educativa.

La forma concreta en que la investigación es comunicada a la sociedad recibe importantes críticas de parte de quienes están inmersos en la realidad educativa, ya que a pesar de la acumulación de conocimientos que surgen desde los estudios, su transferencia es vista como un proceso incompleto que no está bien planificada por los investigadores (Enders, 2005; Horner et al., 2005; Wandersman et al., 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 pueden relacionarse mejor quienes producen la investigación (identificados como difusores) a y quienes debería llegar (identificados como usuarios). Su modelo se señala en la figura 3.1.

Si se observa en la figura la progresión 1-2-3-4, vemos que 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: producción, transferencia, uso y necesidades de los usuarios, la realidad de la educación deja en

evidencia la ausencia de un vínculo real entre las necesidades de los usuarios y la producción de conocimiento (Ward, Smith, Foy, House y Hamer, 2010), situación que repercute inevitablemente en las dificultades que enfrenta la transferencia de los saberes.

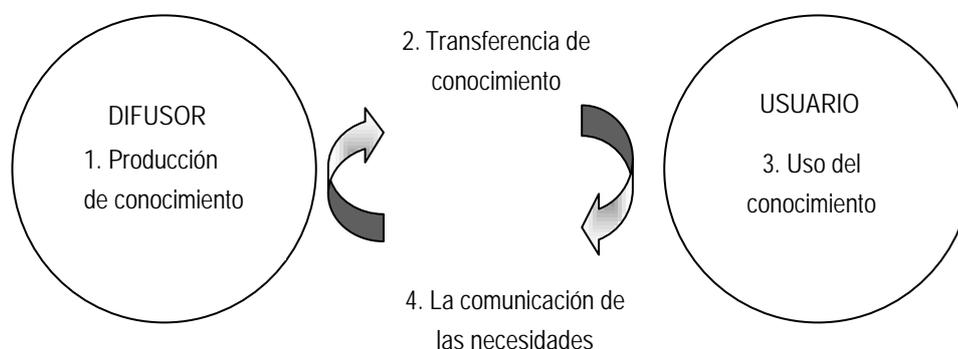


FIGURA 3.1. RELACIÓN ENTRE LA DIFUSIÓN Y LOS USUARIOS

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

Las universidades y los centros de investigación son comúnmente considerados como lugares donde se producen conocimientos; sin embargo, el proceso de difusión de estos saberes es imperfecto (Huberman, 1994). La dinámica de funcionamiento de las instituciones donde se generan los estudios proporciona una mayor atención a la producción de la investigación por sobre los intereses de los potenciales usuarios, lo que se traduce en que la mayor parte de quienes consultan los estudios son los mismos investigadores. De esta forma, la investigación ha sido vista como una tarea compleja y restringida para un círculo de personas. Se supone que este grupo selecto dispone de recursos, tiempo e importante experiencia científica para acceder a la investigación científica y aprender de ella (Gore y Gitlin, 2004).

Muchas de las instituciones donde se producen investigaciones muestran una escasa iniciativa por compartir sus hallazgos, por lo que el intercambio de conocimientos depende mayoritariamente de la iniciativa autónoma de los miembros del personal (Levin, 2004). Estas iniciativas no siempre cuentan con el dinero, tiempo y colaboración necesaria para lograr una verdadera transferencia (Broekkamp y van-Hout-Wolters, 2006). También ocurre que las organizaciones no se muestran interesadas en participar en asociaciones o redes de investigación más amplias porque sienten la incertidumbre de los beneficios que esto puede tener. Los investigadores prefieren sentirse seguros y no salir de su estructura habitual de interacciones, manteniendo intactas sus relaciones con los investigadores que eventualmente consultan sus estudios o con los cuales pueden escribir artículos (Huberman, 1994).

Idealmente, la transferencia de la investigación no debe estar orientada sólo a un grupo de personas (Gitlin, Barlow, Burbank, Kauchak, y Stevens, 1999). Al contrario, los esfuerzos de difusión deben centrarse en que los agentes educativos, como responsables políticos, 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 a la sociedad cuando los estudios y artículos son leídos, evaluados y examinados por todos quienes 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 por dos motivos principales. El primero de ellos es la inaccesibilidad lingüística de su discurso, donde tienen que hacer un gran esfuerzo por entender esa información densa y compleja, en la que no encuentran mayor sentido para su práctica. El segundo motivo es que observan el trabajo de los investigadores como un proceso unidireccional y jerárquico desde “arriba” hacia “abajo” que no toma en cuenta sus inquietudes, por lo que la difusión tiene debilidades desde el momento en que se planifica el estudio. Se requiere un mayor contacto entre investigadores y profesionales no sólo en la transferencia, sino también antes de comenzar el proceso y, sobre todo, 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), lo que idealmente debería cambiar.

### ***3.1.2.2. Conflictos entre la investigación educativa y la política***

Superar la absorción lenta e incompleta de los resultados de investigación en la práctica requiere una cooperación entre investigadores y políticos que no siempre es fácil de lograr (Spiel y Strohmeier, 2012). La complejidad de esa relación radica en el grado de influencia de una sobre la otra y en el reproche mutuo que se produce entre los investigadores y los políticos (Latapí, 2008; Levin, 2004).

El intelectual mexicano ya fallecido Pablo Latapí (2008), buscando describir las dificultades que enfrenta la relación entre investigadores y políticos, 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 quienes toman las decisiones también tienen limitantes y dificultades, a veces imperceptibles para los investigadores. Al parecer, los investigadores proponen soluciones desde un ámbito abstracto, sin considerar los obstáculos que conlleva su implementación y sin tomar en cuenta que el político no puede hacer todo lo que desea libremente. Los gobernantes se enfrentan diariamente a múltiples restricciones; como estar sujeto a la

voluntad de su superior, la evaluación de su desempeño, las restricciones de carácter financiero y las limitaciones humanas de su equipo de colaboradores.

Desde otro punto de vista, existe la creencia de que a los políticos sólo les interesa desarrollar investigaciones previsibles (Stenhouse, 1987). La previsibilidad se entiende como la investigación de temas que proporcionan tranquilidad y seguridad a los responsables políticos ya que son tópicos que no proporcionan descubrimientos desafiantes y que les permiten respaldar estratégicamente sus decisiones. Esta necesidad de investigar lo previsible señalada por Stenhouse (1987), también es mencionada por Nisbet (2005) casi veinte años más tarde. Este autor considera que las políticas promovidas por los gobiernos están influyendo negativamente en la difusión de la investigación educativa. Lo que hacen los gobiernos es utilizar la investigación para desarrollar temas que son útiles para sus intereses políticos, condicionando las oportunidades que tienen los investigadores de trabajar en contenidos más innovadores y beneficiosos para los centros escolares (Bridges y Watts, 2008).

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 (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 y se preguntan cómo los docentes pueden acercarse más a la ciencia para apoyar sus decisiones. Ideas similares son señaladas por Muñoz-Repiso (2005) cuando afirma que los políticos emprenden sus reformas dando más cabida a posiciones ideológicas que científicas. La desconfianza hacia lo que hay detrás de la política gubernamental de apoyo a la investigación educativa es mencionada por Lather (2004) y Willinsky (2001). 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. Para Shaker (2002), el estado interviene en las ciencias de la educación como parte de una expansión del alcance del gobierno intentando generar una "intrusión" gubernamental que no siempre traerá consecuencias favorables para la mejora de las prácticas educativas. La intervención estatal en materias de investigación es vista por Atkinson (2004) como una herramienta centrada exclusivamente en los intereses de los burócratas estatales y del Congreso, destacando que no siempre es positivo que los investigadores estén respaldados por una agenda política gubernamental.

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.

Con todos los antecedentes que hemos revisado, es inevitable preguntarnos cómo es posible mejorar la relación entre la investigación y la política. Latapí (2008) intenta responder esta interrogante a través de una serie de sugerencias:

- Difundir adecuadamente los resultados de los estudios, preocupándose de que lleguen a toda la comunidad educativa y que no sólo se difundan en el medio académico de los propios investigadores.
- Conocer en profundidad los intereses que están en juego en las decisiones políticas que recomiendan los investigadores, ya que los gobernantes tienen sus propias agendas e incidir sobre ellos requiere una adecuada selección de los argumentos que deben utilizarse para persuadirlos.
- Invitar a los políticos a participar en el diseño, seguimiento y elaboración de las investigaciones, para que se consideren partícipes y quieran colaborar con ellas.
- Los investigadores no pueden desentenderse de las variables políticas involucradas en la adopción de las sugerencias que hacen. El compromiso de los investigadores con la educación no es sólo un compromiso académico, sino que también se extiende a las responsabilidades ciudadanas y políticas.

### **3.1.2.3. Formación inicial de los docentes**

Uno de los elementos relacionados con la crisis de la investigación educativa es el cuestionamiento a los programas de formación docente, basado fundamentalmente en la escasez de elementos de investigación en su estructura curricular y en la poca importancia que se le brinda al tema.

Los programas de preparación de los futuros profesores se enmarcan en contextos que priorizan en las políticas nacionales y en los contextos institucionales (Slavin, 2002), por lo que en las distintas organizaciones los programas 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 para algunas instituciones lo más importante de desarrollar en los futuros docentes es la capacitación en innovaciones, para otras la prioridad puede ser la atención a la diversidad o la formación en competencias.

Como vemos, la investigación no se establece como una norma básica de preparación profesional debido a la diversidad de contextos institucionales que existen, por lo que el lugar que ocupa en el currículo suele depender de las políticas 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 ser modificada, 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, no basta con que los profesores consulten cualquier 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 ellos requieren es leer información que puedan conectar con su propia experiencia profesional; si esas lecturas no están relacionadas con su futuro contexto no tendrán sentido para ellos, desestimándose su valor (Tom, 1997) El problema aún no resuelto radica en cómo los docentes en formación pueden adquirir esta información y desarrollar las habilidades necesarias para aplicarla.

A propósito de estas dificultades, Lortie (1975) observa 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 limita la capacidad de los docentes en formación para acceder a un cuerpo preexistente de conocimiento sobre la enseñanza y la investigación. Casi 40 años después a lo señalado por Lortie (1975), el campo aún carece de un marco con términos comunes bien definidos que permitan a los docentes ser más receptivos con la investigación y comprender lo que esta les quiere decir (Grossman y McDonald, 2008).

Para superar la escasa formación investigadora de los docentes se necesita la presencia de formas más flexibles y menos jerárquicas 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 entre los docentes y sus formadores (Korthagen, 2010).

Uno de los problemas que enfrenta esta interacción, es que los formadores de profesores se exceden en manejar 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. Sus características principales son las siguientes:

- Se basa en situaciones reales que han suscitado inquietudes en el futuro docente.
- Propicia situaciones de interacción y reflexión entre los futuros docentes.
- 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 centrada en la propia responsabilidad del futuro profesor, Elliot (2001) sostiene que, aunque en los programas de formación de docentes se les garantice la

accesibilidad a los resultados de la investigación, es poco probable que tenga el impacto deseado si no existe una real disposición del profesor por consultarla. La formación en investigación no debe ser una acción que reciben de otras personas, sino que el interés por profesionalizar sus conocimientos debe surgir desde su propia iniciativa.

La necesidad de desarrollar aprendizajes autónomos en los docentes también es analizada por Korthagen (2010), para quien desarrollar el hábito de la lectura de investigaciones en los futuros profesores supone un fomento de iniciativas que los eduquen para ser personas menos pasivas y más proactivas frente a su aprendizaje. El objetivo que subyace a este hábito es que en su vida profesional consulten estudios como una actividad regular. Así, es fundamental desarrollar en los futuros docentes la “competencia de crecimiento” basada en el desarrollo de su capacidad para dirigir su propio aprendizaje, construir sus propias teorías y darle estructura a las experiencias futuras.

Analizar la distante relación que existe entre la investigación y la formación del profesorado abre un debate que va más allá de buscar los culpables de esta brecha. Se trata más bien de reflexionar sobre la necesidad de una preparación en los futuros docentes que los oriente adecuadamente en temas de investigación durante sus años de formación. Si los profesores en formación se involucran con la investigación de una manera informada y persistente en el tiempo, pueden alcanzar un nivel de desarrollo profesional que les permita dar soluciones más efectivas a los problemas de su práctica pedagógica (Elliot, 2001). Las modificaciones en la formación inicial son fundamentales para cambiar la cultura del profesorado, logrando que sientan su profesión de otra manera, menos autocomplaciente y más profesional, más científica, pero también más apoyada por quienes participan en su preparación.

#### **3.1.2.4. Desvalorización de los saberes de los docentes**

Una de las causas de la escasa repercusión de la investigación en la práctica de los docentes, es que los investigadores ponen una atención excesiva en el conocimiento formal que ellos mismos producen, sin considerar las experiencias y la forma de relacionarse con el mundo que tienen los docentes (Korthagen, 2007; McNamara, 2002). Históricamente, ha predominado el modelo “aplicacionista” donde los profesores son los aplicadores de lo descubierto por la investigación o por lo estudiado por “otros”. Recordemos que las reformas educativas desarrolladas en la década de los 70 estaban basadas en propuestas curriculares elaboradas con la asesoría de expertos que provenían desde afuera del escenario escolar (Stenhouse 1984, 1987), situación que sigue existiendo en la actualidad.

De acuerdo al influyente profesor brasileño Maurice Tardif (2004), acercar la investigación a los docentes requiere que exista un nuevo enfoque que revalorice sus conocimientos, le dé importancia a su experiencia y supere el modelo aplicacionista. Los saberes de los profesores provienen de su práctica cotidiana, son validados por ella y

circulan en la escuela junto al conocimiento de los expertos (Cochran-Smith, 2003; Pring y Thomas, 2004). Obviar el valor de este conocimiento no parece el mejor camino para acercar la investigación a la práctica.

Tardif (2004) divide en cuatro los elementos constitutivos de la práctica docente: saberes de la formación profesional (de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes experienciales. Estos últimos son descritos por el autor como el conjunto de conocimientos que no provienen de las instituciones de formación, ni de los currículos y tampoco de la investigación, sino que derivan de los saberes adquiridos por los profesores diariamente.

Las características de los saberes experienciales de los docentes según Tardif (2004) son las siguientes:

- Están ligados a las funciones que se movilizan, se modelan y se adquieren en las rutinas de los docentes.
- Son conocimientos prácticos, ya que su utilización depende de su adecuación a las funciones, problemas y situaciones particulares del trabajo.
- Son saberes interactivos y modelados en el ámbito de las interacciones entre el docente y otras personas.
- Se basan en la pluralidad, porque no se apoyan exclusivamente en un repertorio de conocimientos unificados, sino sobre varios saberes que se utilizan en función de los contextos variables y circunstanciales de la práctica.
- Son saberes heterogéneos, pues involucran diferentes conocimientos adquiridos a partir de diversas fuentes, en lugares variados y en momentos distintos.
- Son complejos y están personalizados.
- Son saberes existenciales, porque se basan en las experiencias y a la historia vital del profesorado.
- Son temporales, evolutivos y dinámicos.
- Son saberes sociales y construidos por los actores en interacción con diversas fuentes sociales de conocimiento.

Desarrollar un modelo que considere todas estas características, plantea el desafío de observar el escenario personal donde el docente construye su profesión, con sus limitantes, fortalezas, debilidades y experiencias. Para lograr que los profesores se sientan más cercanos con la investigación educativa y en el mejor de los casos, se conviertan en lectores activos de ella, no basta con la colaboración entre ellos y los investigadores (Borg, 2003). Se necesita una mirada mucho más profunda sobre el trabajo del profesor, que reconozca en su práctica un espacio de vida e historia, que va mucho más allá de las

técnicas que utiliza en su clase. En este reconocimiento está la clave para que los docentes dimensionen la importancia de los saberes que generan y se interesen 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).

### **3.1.2.5. Concepciones previas de los docentes y su resistencia al cambio**

Desde el primer día en que un profesor ejerce la docencia, ya posee una forma particular de concebir la educación. Qué es para él la enseñanza, qué importancia le da a su formación, o qué piensa de los estudiantes en general, son interrogantes que, al buscar respuestas, probablemente dejarían en evidencia que los profesores tienen formas preestablecidas de concebir su profesión de las que ni siquiera son totalmente conscientes (Greeno, 1995).

Son múltiples las palabras que se han empleado en la literatura para hacer referencia a las formas de pensar de los profesores: creencias, valores, actitudes, opiniones, concepciones, disposiciones, teorías implícitas, etc. (Marcelo, 2002), todas válidas según el enfoque que se adopte. Por ejemplo, M. Frank Pajares (1992) ha optado por hablar de creencias, destacando la clara connotación afectiva y evaluativa del concepto. Desde su perspectiva, las características de las creencias son las siguientes:

- Las creencias se forman en edad temprana y tienden perpetuarse en el tiempo.
- Los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar al individuo a comprenderse a sí mismo y al mundo que lo rodea.
- El conocimiento y las creencias están interrelacionadas, pero el carácter afectivo y evaluativo de las creencias se convierten en un filtro desde el cual se interpreta todo nuevo fenómeno.
- Mientras más antigua es una creencia, más difícil es cambiarla. Las nuevas creencias tienen más posibilidades de ser modificadas.
- El cambio de creencias en los adultos es un fenómeno difícil de lograr. Los individuos tienden a mantener creencias basadas en conocimientos incompletos sobre las cosas.

Lortie (1975) y Stofflett y Stoddart (1994) han preferido hablar de concepciones, para referirse a los pensamientos que las personas ya poseen con anterioridad al inicio de su vida profesional y que mantiene durante ella. El sentido de estas concepciones lo proporcionan los elementos culturales, sociales y emocionales que los profesores han ido incorporando a sus conocimientos y a sus experiencias de vida.

Las concepciones previas de los profesores se van instalando silenciosamente en sus razonamientos hasta convertirse en una base sólida sobre la cual fundamentan sus decisiones. El problema surge cuando estas ideas generan en el docente una oposición frente a todas aquellas actividades, pensamientos o sugerencias que provengan de medios externos y que desestabilicen el equilibrio que le proporcionan las concepciones ya incorporadas en sus hábitos (Ford, Ford y D'Amelio, 2008; Rodríguez y Kitchen, 2005). Al parecer, esto es lo que sucede actualmente con la investigación y su relación con los profesores. Estos últimos no muestran mayor interés por un área del conocimiento a la que conciben como opuesta a su experiencia, por lo tanto, se resisten a la posibilidad de hacer cambios en sus estrategias (Akmal y Miller, 2003).

De acuerdo a algunos autores (p. ej., Miretzky, 2007; Zimmerman, 2006), los investigadores contribuyen a la actitud de resistencia de los profesores cuando no prestan suficiente atención a sus necesidades y emociones. El docente se opone a lo que observa como ajeno a su trabajo y se muestra desinteresado por conocer elementos que concibe como innecesarios. Cuando los profesores se sienten poco valorados, se apasionan aún más en la defensa de sus formas de pensar. Promover el cambio de disposición del profesor y superar su oposición requiere buscar un camino de decisiones compartidas, de colaboración y de desarrollo profesional entre los profesores, la escuela y los investigadores que no banalice los sentimientos que sustentan las concepciones previas de los docentes.

Analizando precisamente los elementos emocionales presentes en las concepciones previas, Korthagen (2007) defiende que no se puede entender el problema de la transferencia del conocimiento a través de una postura exclusivamente cognitiva. La enseñanza es una profesión en la que los sentimientos juegan un papel esencial (Hargreaves, 1998; Nias, 1996) y el trabajo que realiza un docente no puede ser considerado igual al de otras profesiones porque no lo es. Su actividad diaria implica trabajar con las emociones, lo que determina gran parte de sus comportamientos, motivaciones y estrategias (Hargreaves, 2000). Esta naturaleza humanitaria de la función docente ha sido descuidada por las normas de la política y por las líneas de acción de los investigadores, generando que los discursos de la emotividad de los profesores sean marginados de la comprensión global de su profesión (Nuthall, 2004; O'Connor, 2008).

Si bien el trabajar con las emociones es importante en una profesión que interactúa con niños y adolescentes, en ocasiones, pueden alejar a los profesores de otros aspectos más técnicos de su profesión, como el perfeccionamiento en contenidos que desconocen y la lectura de investigaciones (Sutton y Wheatley, 2003). El problema de promover el cambio profesional y superar la resistencia implica tomar en cuenta las reacciones emocionales naturales de los seres humanos frente a la amenaza de perder la certeza y la estabilidad (Patrick y Pintrich, 2001). El docente se apasiona por su trabajo y se compromete con él desde sus sentimientos, pero, como hemos dicho, este compromiso, implícito y emocional,

puede conducirlos a rechazar los procesos intelectuales que pongan en duda lo que ellos han construido gracias a su experiencia.

La comprensión de las concepciones previas de los profesores a través de la exploración de sus emociones abre posibilidades para acercar la investigación a la docencia (Van Veen y Slegers, 2006). Las emociones de los profesores pueden llegar a ser, simultáneamente, los sitios de resistencia donde defienden sus principios y al mismo tiempo las instancias de auto-transformación que los motivan a buscar mejores herramientas (Zembylas, 2003).

Una atención especial a las concepciones previas de los profesores en formación es la que proporcionan Patrick y Pintrich (2001). Estos autores señalan que estas concepciones van sufriendo modificaciones cuando los profesores en formación ingresan al sistema de trabajo, ya que un docente que está recibiendo preparación es más receptivo a los nuevos conocimientos y muestra una mayor disposición hacia diversos tipos de aprendizaje. Cuando el nuevo profesional ingresa al mundo laboral va adoptando una especie de identidad que combina concepciones previas, elementos adquiridos en la práctica y aspectos intuitivos complejos de definir y ejemplificar. La construcción de esta identidad implica que el profesor no siempre mantenga esa disponibilidad positiva hacia los nuevos saberes que tenía cuando aún estaba en formación.

¿Qué podemos hacer para facilitar para que los profesores implementen nuevas prácticas y se resistan menos a los cambios? Esta es la pregunta planteada por Knight (2009), quien sugiere que la clave para responder a la interrogante es la búsqueda de soluciones y no la recriminación a los profesores frente a los fracasos de la escuela. El autor realiza una serie de propuestas para lograr que los docentes tengan una menor resistencia al cambio. Mencionamos las más relevantes:

- Proponer nuevas formas de enseñanza con la convicción de que su aporte tendrá un impacto positivo en la vida de los estudiantes y de los docentes.
- Proveer formación constante y de calidad para que los profesores se sientan informados y se atrevan a consultar la nueva información.
- Equilibrar las explicaciones precisas con la autonomía de los profesores. Los docentes necesitan sugerencias que describan con precisión cómo deben usar una nueva herramienta en el aula. Al mismo tiempo, se debe permitir a los docentes tener libertad para adoptar prácticas y adecuarse a las necesidades particulares de sus estudiantes.
- Valorar y establecer un compromiso con las voces de los docentes y permitirles que decidan la forma particular de implementar y adoptar las nuevas formas de enseñanza.

### 3.1.2.6. La evaluación de la investigación en España

Uno de los elementos que debemos considerar cuando indagamos en las causas de la crisis de la investigación educativa es la forma en que es evaluada previamente a ser publicada. Los criterios que se utilizan para valorar un estudio o el trabajo de un investigador han sufrido importantes cambios en el último tiempo, seguramente explicado por el contexto de competitividad en el ámbito de las publicaciones científicas donde la evaluación de la actividad científica de docentes e investigadores cobra mayor relevancia. Incluso, la mayoría de rankings de universidades usan el número de artículos publicados en revistas *JCR (Journal Citation Report)* como uno de los parámetros principales de evaluación (p.ej., *Times Higher Education World University Rankings* o el *Academic Ranking of World Universities*). Todo este escenario genera que las investigaciones estén supeditadas a ciertos elementos de prestigio y ascenso que permitan a los investigadores promover su carrera, lo que en ocasiones los aleja del interés por publicar para impactar en la educación.

El mayor protagonismo de la evaluación también ha surgido por la entrada de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (acreditación y verificación 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, en especial 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 en los últimos 30 años de la presencia de investigadores españoles en las revistas que tienen mayor visibilidad científica a nivel mundial.

El uso del *JCR* en la investigación española es tan profundo<sup>1</sup> que condiciona y justifica la vida de muchos investigadores: según los artículos publicados en revistas indexadas en el *Journal Citation Report* lograrán o no tener acreditarse y, con ello, un trabajo en la Universidad, lograrán o no ser positivamente evaluada su investigación (sexenios), obtendrán o no ayudas económicas... 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 en forma voluntaria por parte del investigador interesado. Si se obtiene una valoración positiva se consigue un complemento de productividad incentivador, cuya finalidad es fomentar el trabajo investigador de profesores

---

<sup>1</sup> En los últimos años, en investigación educativa se están empezando a considerar los artículos publicados en *Scopus* (o *SJR - Scimago Journal Rank*) tanto para la evaluación positiva de los tramos de investigación como para las acreditaciones, pero ese hecho no altera la lógica de la supeditación de la investigación a parámetros no siempre objetivos impuestos por una empresa privada.

universitarios. No podemos olvidar que los tramos de investigación suponen el complemento de productividad más importante en la universidad española. Más allá de la recompensa económica que supone, la consecución de un sexenio es símbolo de estatus y de prestigio en la universidad. Además, en muchas universidades, es requisito indispensable para poder dirigir tesis doctorales o participar en doctorados de buena calidad (Buela-Casal, 2010). En la práctica, los sexenios de investigación funcionan como un sistema de estratificación del profesorado universitario en virtud de los méritos investigadores, y son, además, uno de los criterios más reconocibles para la promoción en la carrera académica (Murillo, 2008).

El Real Decreto-ley 14/2012 introduce además el concepto de sexenio “vivo”, por el cual todo profesor que no cuente con un tramo de investigación activo, podrá ver incrementada su carga docente hasta un máximo de 32 créditos *ECTS* (*European Credit Transfer System*). Según el mismo decreto, los Profesores Titulares de Universidad, Profesores Titulares de Escuelas Universitarias o Catedráticos de Escuela Universitaria con tres tramos de investigación evaluados positivamente de forma consecutiva, y los catedráticos con cuatro sexenios consecutivos, o cinco, podrán ver reducida su carga docente hasta los 16 créditos *ECTS*. Con esta novedad, los sexenios de investigación pierden una parte de su rol histórico ya que no solicitarlos o no conseguirlos puede conllevar un aumento en la carga laboral del profesorado. En consecuencia, los docentes universitarios se esmeran en publicar artículos *JCR*, que les den reconocimiento y prestigio como investigadores, para así, conseguir 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 en revistas *JCR* focalizará su trabajo y su energía en dicho objetivo, por lo que impactar en la práctica educativa o buscar ser leídos por los profesores queda relegado a un plano más secundario. 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.

### **3.2. MODELOS DE RELACIÓN ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

En la literatura centrada en la relación entre la investigación y la práctica educativa emergen “modelos” que desde distintos puntos de vista realizan sugerencias y aportaciones para disminuir la distancia entre ambos conceptos. Cada uno de estos enfoques ha tenido diferentes niveles de impacto y efectividad: algunos han sido un rotundo fracaso, otros han logrado cierto nivel de influencia y otros se han instalado en el debate actual acerca del tema. A continuación revisamos los modelos más importantes; el

modelo IDDA, los modelos desde la investigación, el modelo de la unidad de investigación para la utilización de la investigación de Reino Unido y la Movilización del Conocimiento.

### **3.2.1. Modelo IDDA**

El único modelo empírico validado en la práctica que ha relacionado efectivamente la investigación y la educación es el modelo IDDA, cuyo momento de auge se sitúa en los años sesenta y setenta (Murillo, 2011). Recordemos que en esa época, conocida como la del optimismo pedagógico, se pensaba que con conocimientos, recursos y política se podría lograr que la educación tuviera un papel importante en la redistribución social (Farrell, 1999), con lo que la investigación jugaba un rol fundamental en la mejora de la educación. El modelo IDDA tomaba su nombre de las fases que comprende: Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción (Havelock, 1969) y con él se buscaba el cambio educativo a través de la elaboración y difusión de materiales ejemplares surgidos de la investigación, elaborados por equipos de profesores universitarios y psicólogos para ser implementados por los docentes. El resultado de la aplicación de este modelo fue un rotundo fracaso, Murillo (2011) intenta explicar el porqué de este desacierto:

- A pesar de los grandes recursos invertidos en el modelo y de las numerosas “adopciones” de innovaciones llevadas a cabo, el cambio ocurrido en las escuelas fue muy escaso en comparación a lo que se esperaba.
- El proceso de cambio se caracterizó por un patrón común para todas las innovaciones y se transmitía a las aulas a través de criterios universales. Los consumidores o usuarios de las innovaciones (docentes, padres, estudiantes) jugaban un papel muy limitado en este proceso, ya que básicamente eran implementadores pasivos. La importancia la tenían las innovaciones, más que la capacidad de innovar, por lo que era un proceso más permisivo que participativo.

El proceso tenía cuatro implicaciones:

1. Los valores y metas de los usuarios se articulaban como si no tuvieran influencia alguna en el proceso, lo que conllevaba a que los agentes educativos no se sintieran comprometidos con las innovaciones y que no se permitiera la diversidad.
2. No se reconocían ni tampoco se planificaban cambios en el sistema social ni en los papeles de los usuarios.
3. La dinámica del proceso de cambio de rol fue completamente malentendida y descuidada. Existía una escasa concienciación de que la innovación requiere desaprender y reaprender y a la vez crear duda sobre las competencias necesarias para representar los nuevos roles.

4. Las nuevas ideas educativas y los cambios organizativos introducidos se convirtieron en alternativas vacías puesto que crearon condiciones y esperanzas no-realistas en las actuaciones de los usuarios.

Este rotundo fracaso desembocó en una ruptura en la relación entre la investigación y la práctica que se ha mantenido hasta nuestros días.

### **3.2.2. Modelos desde la investigación**

De acuerdo al análisis realizado por Murillo (2006, 2011), desde la investigación se defienden cinco modelos de relación entre la investigación y la práctica que manifiestan una postura bastante optimista y soñadora (Burkhardt y Schoenfeld, 2003; Edwards, 2000; Saunders, 2007). Estos modelos son:

- *Relación directa entre la investigación y la docencia*: los profesores leen informes de investigación y aplican los resultados a su aula, iniciando un proceso de innovación (Oakey, 2002, 2003). Esta vía supone que los docentes son los principales usuarios de la investigación, por lo que esta iniciativa debe ir dirigida principalmente a ellos.
- *Las revisiones de la investigación como mediadoras*: dadas las dificultades para que los docentes lean investigaciones originales se han multiplicado las iniciativas para elaborar revisiones de estas (los llamados *What Works*) o artículos de difusión (Atkinson, 2004; Biesta, 2007; Oancea, 2008; Slavin 2008). La idea es lograr que gran parte del saber acumulado por la investigación esté disponible de forma rápida y accesible para los docentes.
- *La formación del profesorado como mediadora*: los resultados de la investigación llegan a la práctica a través de la formación tanto inicial como permanente del profesorado. Los formadores de docentes serían, por tanto, mediadores entre la investigación y la práctica (Hammerley, 2007; Pring y Thomas, 2004). Desde ese enfoque cobraría especial atención la necesidad de que los profesionales dedicados a la preparación de profesores fueran a su vez investigadores.
- *La ruta de la política*: otra apuesta muy habitual es considerar que la investigación debe ayudar a la toma de decisiones políticas para lograr impactar en la práctica docente. Este planteamiento es bastante popular entre los investigadores. De hecho, en muchas ocasiones se piensa más en los políticos que en los docentes a la hora de redactar los informes. Desafortunadamente, en muchas ocasiones la investigación es sólo una excusa para tomar una decisión política previamente acordada.
- *La "ruta larga", la sociedad como mediadora*: La quinta alternativa es la que defiende que la investigación, con su lenta pero progresiva acumulación de

conocimientos, va creando poco a poco una “cultura” en la sociedad que posteriormente es asumida por políticos, administradores y docentes (Hammersley, 2002; Slavin, 2002). De esta manera, el principal usuario de la investigación sería la sociedad en su conjunto.

En todo caso parece claro que ninguno de los cinco modelos señalados ha logrado que la investigación impacte realmente en la práctica educativa y se convierta en un ámbito basado en evidencias científicas. Todos estos enfoques siguen un planteamiento similar: asumen que el investigador tiene el rol exclusivo de generar conocimiento, y el docente adopta el rol de consumidor. En cuanto a la Administración y la política, en el mejor de los casos, asumen el rol de mediadores (Moreles Vázquez, 2009; Murillo, 2011). El mismo Murillo (2011) presenta un esquema que resume esta dinámica (figura 3.2).

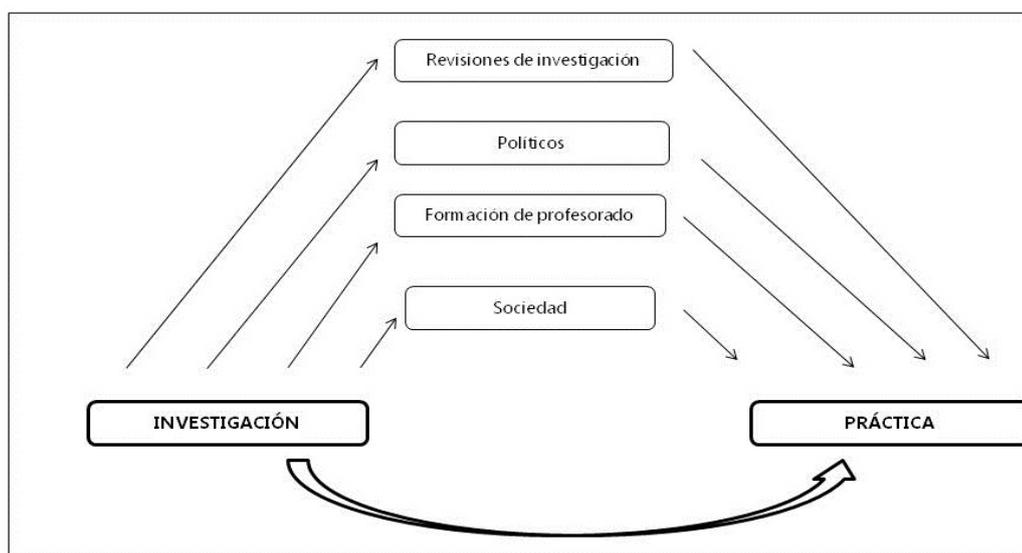


FIGURA 3.2. LOS MODELOS TRADICIONALES DE RELACIÓN ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA

Fuente: Elaboración propia a partir de Murillo (2011, p. 8).

Burkhardt y Schoenfeld (2003) toman en cuenta algunos de los elementos presentes en los enfoques tradicionales y sugieren la presencia de cuatro modelos de relación:

- a. *Modelo de desarrollo de la difusión*: busca que los conocimientos desarrollados en la investigación sean aplicables a situaciones educativas reales. Sin embargo, ya que este enfoque se basa en la suposición de que sólo algunos agentes educativos prestan atención a la investigación, el modelo asigna un papel central a los mediadores, que seleccionan, adaptan y hacen comprensibles los resultados de la investigación. Junto a la “traducción” de la investigación (fase de desarrollo), los mediadores tienen una función en la distribución de los resultados de la investigación (fase de difusión) a través de la publicación de guías docentes o

revistas profesionales. Finalmente, se espera que aumente la probabilidad de que los profesionales apliquen conocimientos derivados de la investigación.

- b. *Modelo de práctica basada en la evidencia*: este modelo, al igual que el anterior, describe la aplicación sistemática de los resultados de la investigación en la práctica educativa. Sin embargo, este enfoque se refiere exclusivamente a la evidencia empírica para métodos eficaces, es decir, "lo que funciona", exigiendo que el valor de los métodos sea demostrado en situaciones prácticas. La forma más rigurosa, pero también más difícil de obtener dicha prueba es realizar experimentos aleatorios, donde las instituciones educativas son asignadas al azar (Slavin, 2002). Los partidarios de este modelo sostienen que sólo los experimentos proporcionan pruebas pertinentes y que es necesario maximizar su eficacia y transparencia.
- c. *Modelo de prácticas de uso de fronteras*: este modelo describe el valor del trabajo colaborativo entre distintos profesionales vinculados con la investigación. Por ejemplo, en los Países Bajos, los profesionales de la enseñanza (en formación o en ejercicio), responsables políticos e investigadores trabajan colaborativamente en el diseño de una educación innovadora y en los lineamientos de su desarrollo profesional investigativo. En este tipo de cooperación se combinan los roles de los investigadores y los profesionales de la educación, ya que los docentes pueden contribuir a la formulación de preguntas de investigación y los investigadores pueden estar implicados en la enseñanza.
- d. *Modelo de comunidades de conocimiento*: asume que los vínculos entre la investigación y la práctica se establecen en redes profesionales que tienen como objetivo que los participantes -un grupo de personas que comparten un interés o pasión- se beneficien de la experiencia de los demás a través del diálogo cooperativo (Hammersley, 2002). Diversos grupos profesionales pueden participar en este trabajo de colaboración, incluyendo a investigadores, docentes, políticos, mediadores y/o financiadores de la investigación. La influencia mutua de la investigación y la práctica es más eficaz cuando la colaboración es intensa, la experiencia profesional de los participantes es heterogénea y las actividades se refieren no sólo al intercambio de conocimientos, sino también a las actividades prácticas donde todos participan.

En la literatura, las cuatro propuestas mencionadas están en contraste. Vimos que el modelo de desarrollo de la difusión y el de la práctica basada en evidencia, se centran, respectivamente, en la importancia de la traducción de los resultados de la investigación y en la aplicación de una fuerte evidencia de la investigación en la práctica.

Por otro lado, el modelo de prácticas de uso de fronteras y el de comunidades de conocimiento dan relevancia a la colaboración e interacción entre investigadores y

profesionales. Todos los modelos dejan muchas preguntas sin respuesta, surgiendo interrogantes como: ¿qué temas y problemas se investigan?, ¿hasta qué punto es la colaboración entre los investigadores y los profesionales?, ¿qué grado de desarrollo profesional se exige a los investigadores y a los profesionales de la educación? (Burkhardt y Schoenfeld, 2003).

En la selección de modelos de solución y en la determinación de medidas concretas para cerrar la brecha entre la investigación y la práctica, se ven enfrentadas diversas decisiones políticas. Al considerar estas determinaciones, se deben tener en cuenta los diferentes puntos de vista sobre las posibilidades de generalizar el conocimiento y de relacionarlo con la práctica. Por un lado, existen los positivistas, para quienes el único objetivo de la investigación científica es descubrir los principios generales que expliquen la realidad educativa. Por el otro, están los posmodernistas que piensan que los intentos de conocer y controlar la educación están condenados al fracaso porque cada situación es diferente. Los positivistas optan por el modelo basado en la evidencia, mientras que los postmodernistas por el modelo de comunidades de conocimiento.

### ***3.2.3. Modelo de la Unidad de Investigación para la Utilización de la Investigación de Reino Unido***

La Unidad de Investigación para la Utilización de la Investigación de Reino Unido (*The Research Unit for Research Utilization-RURU*) es una iniciativa basada en la colaboración de investigación inter-universidades que indaga en el uso de la investigación en ciencias sociales y en las políticas públicas. El núcleo de la Unidad de Investigación se encuentra en la Escuela de Administración de la Universidad de St Andrews, la que trabaja en colaboración con un equipo de investigadores de todo el Reino Unido.

*RURU* se estableció en 2001 a través de la financiación inicial del Consejo de Investigación Económica y Social (*ESRC*) como parte de su inversión en la política y en la práctica basada en la evidencia. Desde entonces, los miembros de la Unidad han participado en una variedad de proyectos dirigidos a comprender y mejorar el uso de la investigación. Las lecciones de estos proyectos se ven reflejadas en una amplia gama de publicaciones académicas y prácticas.

La publicación más completa de *RURU* es *Using Evidence* (Nutley, Walter y Davies, 2007), libro basado en una revisión anterior de la política y la práctica de los servicios públicos basado en la evidencia: *What Works?* (Nutley, Davies y Smith, 2000) y se centra en la comprensión de cómo se utiliza la investigación y cómo se puede fomentar.

En el texto de Nutley y otros (2007) se realiza una revisión de las estrategias que pueden llevarse a cabo para fomentar la difusión y utilización de la investigación. Estas estrategias pueden sintetizarse en los siguientes postulados:

- Garantizar una investigación relevante: que implica la puesta en marcha de una nueva investigación, la síntesis de la investigación existente, o la participación del personal en el desarrollo y la realización de los estudios individuales.
- Garantizar el acceso a la investigación: incluye la prestación de mejores servicios de biblioteca o permitir el acceso a bases de datos de investigación y de Internet. También se refiere a mejorar la circulación de los materiales de investigación entre las organizaciones y dentro de ellas.
- Hacer investigación comprensible: requiere la producción de textos fáciles de usar, así como actividades para mejorar la capacidad de los usuarios para interpretar los resultados del estudio.
- Basarse en las implicaciones prácticas de la investigación: normalmente, esto implica la elaboración de directrices basadas en la investigación, herramientas y protocolos.
- El desarrollo de modelos de buenas prácticas: se trabaja en proyectos piloto o de demostración basados en los hallazgos de la investigación, por lo general a través de la formación, la gestión de proyectos y la supervisión individual.
- El desarrollo de una cultura que apoya la investigación: este tipo de actividades pueden incluir el desarrollo del liderazgo, la gestión adecuada de prácticas, la colaboración entre los investigadores y los usuarios de la investigación, la creación de organizaciones intermedias que tienen como objetivo obtener la investigación a la práctica.

Para consolidar las propuestas de este modelo se hace necesaria una revisión de la evidencia sobre el éxito o fracaso de las estrategias mencionadas en el aumento de su uso en la investigación. Las principales conclusiones indican que se hace necesario lograr una mayor difusión del uso directo de la investigación así como también se deben fomentar los enfoques interactivos y los vínculos entre los investigadores y los profesionales, lo que permite a las personas poner a prueba los resultados de la investigación en su contexto local.

Los enfoques que ofrecen apoyo técnico, financiero, organizativo y emocional pueden ayudar a la implementación de protocolos basados en la investigación de herramientas y programas. Las intervenciones multifacéticas pueden ser efectivas, pero se necesita más evidencia acerca de qué mecanismos funcionan mejor en qué contexto y en qué tipo de interacción. La revisión concluye que los enfoques interactivos parecen ser una estrategia auspiciosa para la mejora del uso de la investigación. Estas estrategias pueden permitir una mayor discusión de los resultados de la investigación entre investigadores y potenciales usuarios de ella.

Asimismo, en la publicación de Nutley y otros (2007) se han identificado tres formas de pensar y desarrollar la práctica basada en la evidencia, las que mencionamos a continuación:

- a) *La investigación basada en el modelo práctico* supone que es responsabilidad del profesional mantenerse informado acerca de los últimos desarrollos de la investigación. La investigación es percibida como un proceso lineal que requiere valorar y aplicar la investigación. La educación y la formación profesional se ven como los factores clave que permiten su uso, apoyados por el acceso a fuentes de conocimiento (por lo general en forma de bases de datos). La idea es permitir que los profesionales accedan a una buena evidencia y poder ser críticos con ella. Los profesionales de la educación son percibidos como personas con alto grado de autonomía profesional, lo que les permite cambiar su práctica a través de su interpretación de los hallazgos de la investigación.
- b) *En el modelo de investigación integrado* la atención se aleja del profesional individual ya que estos raramente se relacionan directamente con los resultados de la investigación. Lo que sucede es que la investigación entra en la práctica indirectamente y se convierte en una mezcla de sistemas, procesos y normas. Dicha incorporación se produce a través de la traducción de las ideas de la investigación a la práctica.
- c) *El modelo de excelencia de la organización* se basa en la prestación de servicios organizaciones: el liderazgo, la gestión, la organización estructural y la cultura. Las organizaciones no son simplemente canales para generar resultados de la investigación que impacten en la práctica, sino que también son espacios para la experimentación local, la evaluación y la práctica del desarrollo basado en la investigación. Esto se ve facilitado a través de las organizaciones que trabajan en colaboración con las universidades y con otras entidades de investigación.

El modelo de excelencia de la organización es, probablemente, uno de los mejores enfoques desarrollado en términos de iniciativas concretas. Un ejemplo de ello es la iniciativa que llevó a cabo la Agencia de Formación del Profesorado de Reino Unido y el Centro de Profesores Británicos desde el 1998 al 2001. Estos organismos financiaron la creación de cuatro consorcios de investigación basados en la escuela. Su objetivo era desarrollar una enseñanza basada en información, permitiendo que los docentes llevaran a cabo su propia investigación y "probaran" los resultados de la investigación dentro de una colaboración de apoyo entre las escuelas, las universidades y los equipos de políticas educativas locales.

Además de los modelos de relación que hemos mencionado, existe un movimiento que surge en nuestra época y que paulatinamente ha ido cobrando fuerza como una propuesta

tangible para mejorar la relación entre la investigación y la práctica. Nos referimos a la Movilización del Conocimiento, que a continuación definimos y ejemplificamos.

### **3.3. MOVILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO: CONEXIÓN ENTRE LA INVESTIGACIÓN, LA POLÍTICA Y LA PRÁCTICA**

El término “Movilización del Conocimiento” (*Knowledge Mobilization*) fue acuñado en el 2004 por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (*SSHRC*), para referirse a los esfuerzos llevados a cabo en la superación de la distancia entre la producción de conocimientos, sus repercusiones prácticas y la política. Este concepto, abreviado como KM por sus iniciales en inglés, intenta superar el modelo de monopolio intelectual predominante en la actualidad, donde los saberes no se encuentran al servicio de la comunidad (Levin, 2011).

Con el argumento que gobiernos, universidades y sistemas educativos están buscando nuevas formas de compartir los conocimientos, el KM incluye esfuerzos intencionales para incrementar el uso de evidencias que estén basadas en datos recogidos a través de procesos empíricos (Cooper, Levin y Campbell, 2009). Lo que se pretende es que estas evidencias se transfieran a la sociedad a través de mecanismos planificados que puedan prolongarse en el tiempo.

Si bien el objetivo central de la Movilización del Conocimiento es fortalecer las relaciones entre la investigación, la política y la práctica, su puesta en práctica no está exenta de dificultades. En la actualidad prevalece la dinámica de relaciones jerárquicas donde los posibles usuarios de la investigación reciben de manera pasiva la información que esta proporciona. En algunos de los casos ni siquiera la reciben, ya que no es un contenido al que se puede acceder con facilidad y, además, existe un conocimiento limitado o deficiente sobre qué es el KM y sobre cuáles son sus objetivos. Esto supone un problema al interior de las organizaciones, ya que si las personas no conocen en profundidad la temática, difícilmente podrán dimensionar su importancia. Ben Levin (2008) explicita algunas interrogantes en torno al KM que pueden plantearse las organizaciones, los investigadores, los políticos y los agentes educativos como punto de partida para comenzar a trabajar sobre él:

- ¿Qué hay que hacer para mejorar nuestro conocimiento sobre el KM?, ¿qué investigaciones herramientas, prácticas y protocolos deben ser desarrollados? ¿Qué tipos de datos son necesarios?
- ¿Qué tipo de esfuerzos para promover la Movilización del Conocimiento funcionan para qué circunstancias?
- ¿Cuáles son los beneficios institucionales del desarrollo del KM?, ¿cuáles son las principales dificultades que enfrenta?

- ¿Qué tipo de infraestructura se necesitan para apoyar más eficazmente al KM?, ¿qué tipos de capacidades, sistemas, recursos y relaciones deben ser desarrolladas?

Estas interrogantes, al no estar completamente resueltas, se convierten en el punto de partida de los investigadores que se han interesado en el KM (Arsenijević, 2011; Cooper, 2010; Cooper y Levin, 2010; Cooper, Levin y Campbell, 2009; Cooper, Rodway-Macri y Read, 2011; Gaudet, 2013; Levin, 2004, 2008, 2011, 2013; Levin y O'Donnell, 1999; Moss, 2013; Qi y Levin, 2013; Sá, Li y Faubert, 2011).

Si bien es un tópico en proceso de construcción y relativamente actual, se encuentran disponibles algunas investigaciones con datos empíricos que consideramos importantes de explicitar.

### ***3.3.1. Investigaciones de Movilización del Conocimiento en Educación***

A continuación hacemos una revisión de algunas investigaciones centradas en la Movilización del Conocimiento, buscando exponer algunos de los resultados que se han obtenido en este ámbito de creciente interés.

Describimos cuatro estudios empíricos. El primero de ellos se centra en cómo las facultades de distintos países están potenciando la Movilización del Conocimiento. El segundo estudio, también analiza las iniciativas de KM, pero centrándose en las prácticas de los investigadores. La tercera evalúa la presencia de KM en las facultades de educación a través de los puntos de vista de profesores y estudiantes. Finalmente, el cuarto estudio se refiere a la evaluación de los esfuerzos de las organizaciones por difundir la investigación a través de sus sitios web.

#### ***3.3.1.1. Prácticas de Movilización del Conocimiento en investigadores y líderes educativos***

En los inicios de la década actual, Amanda Cooper y sus colaboradores (2011) se proponen conocer las prácticas de Movilización del Conocimiento que llevan a cabo los investigadores y un grupo minoritario de líderes educativos. Para ello, realizan un estudio con un enfoque cualitativo (entrevista) y uno cuantitativo (encuesta) centrándose en 11 facultades de educación. En una primera fase, realizan entrevistas telefónicas semi-estructuradas a 15 decanos (y dos vicedecanos) y en una segunda etapa aplican encuestas a 278 investigadores de dichas facultades.

Los resultados del estudio evidencian que las estrategias de Movilización del Conocimiento no están integradas a nivel organizacional en las facultades y que las iniciativas que sí se producen, como la publicación de estudios en revistas académicas o la asistencia a conferencias académicas, no son consideradas como elementos importantes para el desarrollo del KM ya que se les valora como simples actividades de rutina.

Asimismo, sólo dos facultades de educación han incorporado intencionadamente la Movilización del Conocimiento a nivel organizacional: una de ellas la fomenta a través de la creación de alianzas interdepartamentales que favorezcan la discusión de los estudios y también realiza esfuerzos para que el personal reciba formación sobre la importancia de la Movilización del Conocimiento. La otra facultad que ha integrado el KM tiene un profesor asignado a la función de difundir los conocimientos producidos por los investigadores y generar instancias de diálogo con ellos.

Los participantes del estudio coinciden al referirse a las barreras que enfrenta el KM al interior de las facultades. Entre estos obstáculos se mencionan las limitaciones de dinero y tiempo, la dificultad para establecer objetivos realizables, los problemas en la difusión de la investigación académica al público en general, los inconvenientes en la coordinación a nivel institucional, y la falta de un liderazgo estable y comprometido con el tema.

Además de estos elementos existen otros dos factores que obstruyen los canales de Movilización del Conocimiento, nos referimos a la falta de historia del KM en las ciencias sociales y a las actitudes divididas sobre su importancia entre los miembros de las facultades. La superación de estos dos factores supone un gran desafío para la organización, ya que si los miembros de la institución no conocen qué es y para qué sirve la Movilización del Conocimiento no entenderán el sentido de trabajarla y potenciarla.

Entre las conclusiones de la investigación se indica que los investigadores pasan la mayor parte de su jornada en la realización de investigaciones, publicaciones y eventos académicos, dedicando muy poco tiempo a las redes de difusión de sus trabajos en la comunidad educativa. Esto puede explicarse por la estructura que tiene el círculo académico de la investigación, donde los investigadores deben buscar rápidamente financiación para finalizar proyectos y comenzar otros, en lugar de tomarse el tiempo para hacer un esfuerzo para trabajar en la transferencia y en el impacto de los resultados que producen.

### ***3.3.1.2. Estrategias institucionales para la Movilización del Conocimiento: un estudio exploratorio***

Creso M. Sá y sus colegas (2011) llevan a cabo un estudio cualitativo para conocer cómo las facultades de educación están potenciando la Movilización del Conocimiento. La investigación se centra en 13 facultades (cinco en universidades de Estados Unidos, una de Singapur, cinco de Canadá, una de Inglaterra y una de Australia) donde los investigadores realizan entrevistas telefónicas a 300 líderes entre rectores, decanos y vicedecanos.

Los resultados del estudio aportan puntos de vista positivos y expectativas optimistas sobre la Movilización del Conocimiento ya que los líderes la consideran como un tema valioso, importante y necesario de trabajar en sus instituciones. Muchos de ellos coinciden en que transferir los conocimientos debe ser un elemento prioritario dentro de sus

gestiones y que lograrlo requiere un análisis exhaustivo de todo el funcionamiento comunicacional de la institución.

A pesar de esta valoración positiva del KM, sólo en dos de las trece facultades los líderes informan que cuentan con apoyo institucional para fomentar las relaciones con los usuarios potenciales de la investigación y que implementan este tipo de trabajo de manera explícita. Los principales mecanismos que mencionan los participantes tienen que ver con incentivos y recompensas que se proporcionan a aquellos miembros del personal que hacen esfuerzos relacionados con el KM. A estas personas se les reconoce socialmente y se les entregan recursos económicos y humanos para seguir investigando y difundiendo su trabajo.

Los líderes de la mayoría de los centros educativos informan que la Movilización del Conocimiento sí se produce en sus instituciones pero de manera irregular y desorganizada, destacando múltiples barreras que se consideran impedimentos para que existan mayores esfuerzos. Dentro de estos obstáculos señalan las limitaciones financieras, la falta de orientación frente a las fuentes de información, las dificultades para coordinar las iniciativas y los problemas para definir objetivos mensurables.

El estudio concluye que frente a estas dificultades debe haber mayor atención a los niveles organizacionales inferiores e intermedios de las instituciones, descentralizando así el trabajo que se realiza en las facultades. La idea es que todos los integrantes de las instituciones sean partícipes de los procesos que allí se llevan a cabo y no se sientan como espectadores que reciben información desde un núcleo central inaccesible.

### ***3.3.1.3. La evaluación de la Movilización del Conocimiento en las instituciones de educación superior***

Alejándonos de los contextos mencionados en los estudios anteriores, encontramos una investigación realizada en Serbia en el año 2011. En un trabajo pionero en su país, Jasmina Arsenijević (2011) se propone evaluar la presencia del KM en el ámbito educativo de las facultades de educación entrevistando a 90 profesores y a 369 estudiantes.

Los resultados del estudio indican que hay un interés considerable entre los docentes de ampliar sus conocimientos, pero desde una perspectiva personal y no desde la creación de conocimientos a nivel colectivo. Esto también ocurre con los estudiantes, los que asumen utilizar en mayor medida el conocimiento que han conseguido de forma particular, por sobre el que se genera en dinámicas sociales. La generalidad de los participantes proporciona una mirada individualista del conocimiento que predomina en la sociedad actual y consideran que es una situación que obstaculiza la Movilización de los Conocimientos.

Tanto docentes como estudiantes coinciden en que el proceso de Movilización del Conocimiento está mayormente presente en las aulas y en menor medida entre el personal

docente. Se debaten y se discuten los saberes en niveles específicos y no a través de redes de interacción más globales. Además, la cultura del KM es reconocida como un proceso de adquisición de conocimientos y no como un asunto de distribución o difusión de ellos.

La autora concluye que los sistemas de conocimiento e información deben ser examinados de acuerdo a ciertos criterios, como el intercambio de saberes, la presencia y cantidad de conocimientos, el acceso al intercambio de ellos y la cantidad de contenido adquirido en un periodo de tiempo. El estudio afirma que mientras no exista una cultura de interacción al interior de las instituciones gestionada por la Administración, el KM seguirá manifestándose sólo a través de esfuerzos individuales que no logran trascender hacia políticas generalizadas de transferencia.

#### ***3.3.1.4. Evaluación de los sitios web de las organizaciones***

En el año 2013, Qi y Levin (2013) buscan conocer y valorar los esfuerzos que realizan algunas organizaciones para difundir la investigación a través de sus sitios web, por lo que analizan los resultados de 100 instituciones.

El trabajo de los autores surge de la premisa que la comunicación de la investigación ha sido transformada a través del desarrollo de las páginas web, ya que para muchas personas, los sitios online son la principal fuente para conocer estudios o leer artículos de investigación. Sin embargo, existen pocos trabajos empíricos centrados en la comunicación de la investigación a través de los sitios institucionales, lo que explica el interés de los autores por indagar en el tema.

Los investigadores comienzan el estudio observando las actividades de difusión de la investigación en los sitios web de un gran número de las organizaciones, realizando una búsqueda deliberadamente amplia con universidades, ministerios de educación y distritos escolares. Los análisis son realizados por un equipo de estudiantes de posgrado y profesores, con el objetivo de desarrollar un conjunto común de criterios para la evaluación de los sitios web a través de una escala Likert.

La revisión de cada sitio web se fundamenta en el análisis de la relación entre los tres enfoques principales para la Movilización del Conocimientos: productos, eventos y redes, y de los indicadores de calidad para cada enfoque: la facilidad de uso, la accesibilidad y el enfoque de audiencia.

En general, los resultados del estudio muestran que son escasos los esfuerzos que realizan estas organizaciones por compartir la investigación y que la mayoría de las iniciativas de difusión que sí existen se manifiestan unidireccionalmente desde quienes producen la información hacia los potenciales usuarios. Las instituciones mejor evaluadas en sus acciones por potenciar el KM son las universidades y las facultades de educación en las cuales existen algunas actividades de difusión y promoción de los conocimientos a través

del sitio online. Sin embargo, no es lo que ocurre en la generalidad de las organizaciones analizadas.

Si mencionamos otros de los resultados más relevantes, vemos que sólo un 30% de los sitios web tienen una clara declaración de sus intenciones frente al tema de la Movilización del Conocimiento. Además, el 54% de las organizaciones no tienen espacio para evaluaciones o comentarios en el sitio web, frente a un 6% que sí cuenta con ello. Sólo el 38% de los sitios ofrecen la descarga gratuita de todos sus estudios disponibles mientras que el 29% no publicita eventos relacionados con la investigación y, menos de la mitad de los que sí hacen, comentan qué ha sucedido en el futuro con estos eventos. Finalmente, alrededor del 65% de los sitios pertenecen a algún tipo de red más global relacionado con la investigación, pero en la mayoría de estos no se explicita claramente, ni tampoco se proporciona un acceso directo a las actividades de la red.

Una de las reflexiones finales del estudio es que si la investigación busca ayudar a mejorar la educación, debe tomar medidas más activas para que los conocimientos favorezcan los cambios en la práctica. Los autores asumen que los esfuerzos actuales no han sido los suficientes, por lo que sugieren que compartir conocimientos derivados de la investigación debe convertirse en un tema prioritario y no opcional para las organizaciones que los producen.

### ***3.3.2. Sugerencias del KM para disminuir la distancia entre la investigación y la práctica educativa***

Algunos de los autores que trabajan el tema de la Movilización del Conocimiento realizan una serie de sugerencias para lograr que la investigación esté más cerca de la práctica, impacte en ella y disminuya la brecha histórica entre ambos conceptos (Cooper, 2012; Cooper y Levin, 2010; Cooper et al., 2009; Fendwick y Farrel, 2011; Gaudet, 2013; Levin, 2004, 2011, 2013; Moss, 2013; Qi y Levin, 2013; Sá et al., 2011). Estas sugerencias se enfocan principalmente en dos elementos. Por una parte, en la interacción entre la producción y el uso del conocimiento, como aspectos que deben modificar sus formas tradicionales de comunicación. Y, por otra parte, en la importancia de los intermediarios, como las personas que actúan como vínculo entre el conocimiento científico y la práctica.

#### ***3.3.2.1. Producción, uso e interacción del conocimiento***

Para superar las barreras entre el conocimiento y la práctica es necesario focalizar la atención en los procesos de organización de acuerdo al contexto desde donde emergen, entendiendo que la Movilización del Conocimiento depende en gran medida de las interacciones entre productores y usuarios dentro de escenarios reales (Levin, 2011). Se hace imprescindible trabajar con problemas concretos, consultar a las personas sobre las instancias donde se utiliza la investigación y preguntarles por sus conocimientos en temas

específicos. Después de conocer sus necesidades se debe indagar en el papel que juega la investigación en estos tópicos, desde un enfoque contextualizado.

Así, los esfuerzos del KM para acercarse a la práctica deben enfocarse principalmente en tres elementos: la producción de la investigación, el uso de ella y la vinculación entre la producción y el uso (Cooper, 2012; Fendwick y Farrel, 2011; Levin, 2004, 2011) (figura 3.3).

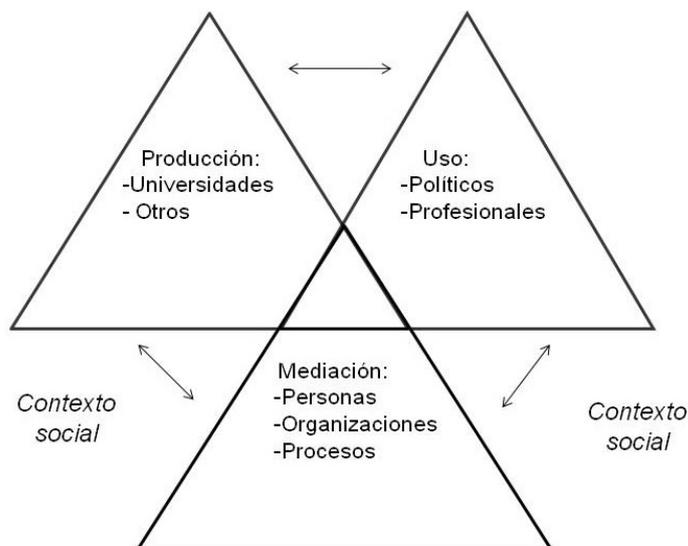


FIGURA 3.3. MOVILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN.

Fuente: Mobilising Research Knowledge in Education (Levin, 2011, p. 16).

Para optimizar la presencia del KM en educación en primer lugar, se debería mejorar la *producción de la investigación*. Para lograrlo, Levin (2004) propone las siguientes ideas:

- Dar mayor atención a los criterios que determinan la entrega de recursos, dando importancia a la evaluación de los financiamientos.
- Proporcionar un listado de sugerencias y posibles estrategias para el impacto que podría animar a los investigadores a dar mayor atención a este aspecto de su trabajo.
- Las universidades deben proporcionar un apoyo a la Movilización de los Conocimientos en educación similar al que entregan a las ciencias o a la ingeniería.
- Fortalecer la entrada de los usuarios potenciales en el desarrollo y revisión de las investigaciones propuestas. Hay muchos casos en los que un debate temprano entre investigadores y usuarios puede dar lugar a estudios más sólidos, así como un mayor interés por parte de los usuarios potenciales.

- Adoptar medidas para extraer el máximo provecho de la investigación existente. A menudo, los investigadores se involucran en nuevos proyectos antes de aprovechar completamente el potencial del último que hicieron. Sería beneficioso alentar a los investigadores a dedicar más tiempo a la explotación de sus datos en lugar de ir inmediatamente a un nuevo estudio.
- Construir redes de investigadores y usuarios con intereses comunes como una manera de desarrollar programas de investigación a mayor escala y vínculos con otras iniciativas.

En segundo lugar, se debe mejorar *el uso de la investigación*, considerando que esta no tendrá un real impacto si sus potenciales beneficiarios no están interesados en utilizarla. Es de vital importancia que los usuarios encuentren, comprendan y utilicen la investigación, sin embargo, poco se sabe sobre cómo lograrlo (Cooper et al., 2009). Es necesario trabajar con las principales organizaciones de usuarios, aprendiendo más sobre sus capacidades y limitaciones. Para lograrlo, se hace indispensable impulsar iniciativas concretas, como la creación de redes de usuarios, prácticas de intercambio de conocimientos basados en Internet o aumentando la dotación de personal con buenos antecedentes en investigación. También se deben desarrollar mejores medios de intercambio de información entre las organizaciones de usuarios, incluyendo procesos compartidos de revisión de la literatura, mejoras en los medios de intercambio de información sobre investigación relevante, y creando redes de funcionarios de distintas organizaciones que compartan responsabilidades en la difusión de la investigación.

Finalmente, se deben *establecer vínculos entre la producción y el uso*, a través de una serie de medidas concretas. Una de ellas es la "traducción" de los resultados de la investigación con el objetivo de superar las barreras del lenguaje científico propio de las investigaciones. Estos resultados, además de ser explicados con claridad a los usuarios, deben ser difundidos a través de vehículos comunicacionales tecnológicos y también interpersonales.

Los recursos que ofrece Internet en la actualidad son poco aprovechados por los investigadores y por las organizaciones. Las páginas web, los servicios de mensajería instantánea y el material audiovisual que la tecnología permite realizar no han sido utilizados adecuadamente para atraer la atención de los potenciales usuarios del conocimiento. Aprovechar mejor estos recursos puede concretarse, por ejemplo, con la creación de sitios web más llamativos, con enlaces directos a investigaciones de interés o con videos que expliquen visualmente los resultados de un estudio (Gaudet, 2013; Levin, 2008; Qi y Levin, 2013). Aunque la ayuda de la informática es importante, no debe olvidarse que el intercambio eficaz entre los investigadores y los usuarios también requiere del contacto cara a cara entre las personas, el que sigue siendo trascendental para lograr confianza e interés entre ellas. Por lo tanto, lo que se requiere es un equilibrio

entre el uso de los recursos de la tecnología y las instancias de diálogo donde los sujetos expresan sus opiniones, inquietudes y pensamientos.

Finalmente, mejorar los vínculos entre la producción y el uso del conocimiento requiere construir conexiones de comunicación más precisas. Esto puede lograrse con la asignación de personas que posean competencias y habilidades propias del KM y que desarrollen iniciativas donde todo el personal se sienta partícipe: los intermediarios.

### **3.3.2.2. Participación activa de los intermediarios**

Existen muchos términos que describen la participación de mediadores dentro de los procesos, por ejemplo, agentes de conocimiento, agencias de terceros o facilitadores (Honig, 2004; Levin, 2008; Thompson, Estabrooks y Degner, 2006; Ward, House y Hamer, 2009). Con independencia de los distintas expresiones que se utilizan para referirse a los intermediarios, en términos generales, estos han sido entendidos como los elementos que actúan entre dos o más espacios (Honig, 2004), cuya principal función es mediar o gestionar que existan cambios en las partes involucradas. Los intermediarios buscan proporcionar un valor diferente, que vaya más allá de aquello que las partes, por sí solas, serían capaces de desarrollar. Sin embargo, al mismo tiempo que buscan diferenciarse de los espacios en los que intervienen, dependen de ellos para llevar a cabo sus funciones esenciales (Feldman, Nadash y Gürsen, 2001).

En la Movilización del Conocimiento, los intermediarios son entendidos como personas encargadas de acercar la investigación a la práctica al interior de las organizaciones, lo que en la realidad no es una tarea fácil. Lo que sucede es que los intermediarios funcionan principalmente en el espacio “en blanco” de los sistemas lo que complejiza su visibilidad (Cooper, 2012). Aunque gran parte de las interacciones y funciones de las instituciones ocurren en estos espacios, a menudo, nadie se hace responsable de ellos.

El desafío de las organizaciones es otorgar mayor importancia al rol de los intermediarios a través de acciones concretas como, por ejemplo, invertir en su formación. Se les debe formar adecuadamente, ya que no se trata de elegir aleatoriamente a personas de la organización sin la preparación adecuada en materias del KM. Además, se les deben explicitar sus funciones y responsabilidades, al mismo tiempo que se les facilitan los recursos personales y económicos que requiere su trabajo (Levin, 2008). Teniendo la preparación correspondiente, claridad sobre sus objetivos y los recursos que necesitan, los intermediarios tienen las condiciones necesarias para llevar a cabo acciones de interacción entre la investigación y la práctica. Estas gestiones, por mencionar algunas, pueden ser la traducción del lenguaje científico a uno menos especializado y la formulación de acciones de interacción que sean atractivas para los investigadores y los agentes educativos. Lograr que estas acciones despierten el interés de los involucrados requiere que los intermediarios movilicen actividades creativas e innovadoras, que rompan con las modalidades dialógicas típicas.

La profesora de la Universidad canadiense de Queens, Amanda Cooper (2010) realiza una propuesta de cuatro pasos a través de los cuales los intermediarios puedan fomentar la Movilización del Conocimiento al interior de las organizaciones. En ellas, los intermediarios:

- Paso 1. Identifican el problema que enfrenta la institución: ¿qué tipos de brechas existen entre la investigación y la práctica? Detectar el tipo de brecha entre la investigación, la política y la práctica es esencial para el KM, ya que, en gran medida, la delimitación del problema determina qué tipo de estrategias y esfuerzos son necesarios para mejorar la situación.
- Paso 2. Analizan sus funciones específicas en los problemas que detectó, determinando qué acciones personales llevará a cabo y qué recursos solicitarán a la institución.
- Paso 3. Determinan las estrategias a utilizar, dependiendo del problema de KM que se está tratando de resolver. Pueden establecer instancias de interacción, reuniones interdepartamentales, seminarios de investigación, etc. dependiendo de los problemas principales que identificó en el paso 1.
- Paso 4. Crean un plan estratégico KM adaptarse al contexto organizacional, el que difunden en la organización explicitando las metas que pretenden lograr.

**Capítulo 4.**  
**LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN**  
**CON LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

---

Este último capítulo de los tres que conforman la revisión teórica tiene como tema central la relación que los docentes tienen con la investigación educativa. Dos grandes apartados lo conforman. En primer término se presenta una revisión de estudios empíricos enfocados en las visiones que los profesores tienen de la investigación educativa. Dividimos esta literatura en dos grandes grupos, las visiones que estos profesionales tienen sobre la investigación educativa y las que poseen sobre los artículos de investigación.

Posteriormente, nos referirnos a las visiones de los profesores desde la mirada de los imaginarios sociales, como elementos fundamentales en la construcción de la identidad del docente.

## **4.1. VISIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

En este apartado nos centramos específicamente en lo que piensan los profesores sobre la investigación educativa a través de una revisión de la literatura en torno al tema. Uno de los aspectos que caracteriza a los estudios enfocados en estas perspectivas es la diversidad de objetivos, metodologías y participantes que vemos en ellos. Tomando en cuenta este elemento y para facilitar la descripción de las investigaciones, la información está organizada de acuerdo a sus participantes: docentes en ejercicio, docentes en formación y comparaciones entre las visiones de diferentes agentes educativos.

### ***4.1.1. Visiones de la investigación educativa para los docentes en ejercicio***

En términos globales, los profesores y profesoras en ejercicio se muestran escépticos respecto a la utilidad de la investigación educativa y al trabajo de los investigadores. Además, consideran que la investigación utiliza un lenguaje demasiado técnico y que trabaja con temáticas que no son de su interés (Murillo y Perines, 2016).

Para profundizar en estas ideas iniciales y describir los estudios centrados en las visiones de docentes en ejercicio, los hemos organizado en dos grupos: el primero se enfoca en las investigaciones que buscan identificar las barreras existentes entre la investigación y la práctica (Behrstock, Drill y Miller, 2009; Beycioglu, Ozer y Ugurlu, 2010; Everton, Galton y Pell, 2000; Gore y Gitlin, 2004; Latham, 1993; Taylor, 2013; Shkedi, 1998). En el segundo grupo están las investigaciones que analizan cómo un proyecto de investigación impacta en la práctica docente (Boardman, Argüelles, Vaughn, Hughes y Klingner, 2005; Hall, Leat, Wall, Higgins y Edwards, 2006; Simons, Kushner, Jones y James, 2003; Sinnema, Sewell y Milligan, 2011).

Exponemos los estudios mencionados anteriormente, refiriéndonos primero a sus finalidades y métodos por medio de un orden cronológico, para posteriormente destacar sus principales resultados. Esta lógica temporal es la que utilizamos durante el resto del capítulo, con algunas excepciones que explicitaremos cuando corresponda.

#### ***4.1.1.1. Barreras entre la investigación y la práctica docente***

Entendemos como “barreras entre la investigación y la práctica docente” a todos aquellos elementos que impiden que exista una relación más cercana y fluida entre ambos conceptos, lo que en la actualidad se está convirtiendo en un problema cada vez más preocupante. Las finalidades y metodologías de las investigaciones que buscan identificar estos obstáculos son expuestas por orden cronológico, de lo más antiguo a lo más reciente, con una excepción: los estudios de Beycioglu y otros (2010) y Everton y otros (2000). Estos trabajos, al compartir enfoque metodológico, son analizados conjuntamente.

En los años 90, Latham (1993) y Shkedi (1998) desarrollan sendos estudios con un mismo objetivo: conocer las opiniones de los docentes sobre la investigación educativa. En el caso de Shkedi (1998) entrevista a 47 docentes en ejercicio mientras que Latham (1993) recoge las opiniones de 20 profesionales de cuatro disciplinas: educación, ingeniería, derecho y medicina. De esta manera pretende comparar el consumo de literatura científica que existe entre ellos.

Ya en la década de los 2000, encontramos los estudios de Gore y Gitlin (2004) y Behrstock y otros (2009) cuyos objetivos son, respectivamente, determinar las percepciones de los docentes sobre la producción y uso del conocimiento, y profundizar en las opiniones de los profesores sobre la investigación educativa. Gore y Gitlin (2004) aplican cuestionarios y realizan entrevistas a 232 profesores de Australia y Estados Unidos, en tanto que Behrstock y otros (2009) utilizan nueve grupos focales con 49 profesores.

Los estudios más recientes que abordan esta temática son los de Kutlay (2013) y Taylor (2013), ambos publicados el mismo año. El propósito de Kutlay (2013) es indagar en las visiones que 52 profesores tienen sobre su compromiso con la investigación. Los datos son recopilados a través de un cuestionario y un grupo de los docentes participa en entrevistas. En el caso de Taylor (2013) utiliza un estudio de caso para conocer cómo dos grupos de profesores de Secundaria se relacionan con la investigación, analizando los factores contextuales que influyen en la forma en que la utilizan.

Tal como señalamos anteriormente, la excepción al orden cronológico que hemos establecido la constituyen los estudios de Beycioglu y otros (2010) y de Everton y otros (2000), dado que comparten objetivos e instrumento. Beycioglu y otros (2010) adaptan al contexto de Turquía el cuestionario que Everton y otros (2000) habían utilizado diez años atrás en Reino Unido. Más concretamente, Everton y otros (2000) intentan conocer la opinión que profesores de distintas áreas y años de experiencia tienen de la investigación y Beycioglu y otros (2010) indagan en la opinión que los docentes tienen sobre el impacto y el valor de la investigación educativa.

La muestra de Beycioglu y otros (2010) es de 300 docentes seleccionados al azar de los cuales 170 tienen hasta 11 años de experiencia, 87 entre 11 y 20 años y 43 de ellos llevan más de 20 años en la docencia. Por su parte, el estudio de Everton y otros (2000) se fundamenta en el interés que la Agencia de Formación del Profesorado (*Teacher Training Agency*), organismo responsable de la financiación formación del profesorado de Inglaterra, estaba mostrando por lograr que la docencia fuera una profesión basada en evidencias. Para realizar el estudio se distribuyen cuestionarios en las revistas de dos organizaciones de docentes y se analizan los que fueron devueltos por medio de métodos cuantitativos.

Relatamos los resultados de los estudios que hemos mencionado de acuerdo a las principales temáticas que surgieron de ellos: la investigación como un conocimiento

teórico, el cuestionamiento de su utilidad, las dificultades para comprender la información de los estudios y las temáticas de las investigaciones como alejadas del contexto docente.

El primer tópico que desarrollamos es la visión de la investigación como un saber teórico para los docentes, quienes la observan como un tipo de conocimiento que es interesante para otros profesionales, pero no para ellos. Los profesores sienten que los estudios son desarrollados en un ámbito abstracto y distinto a su realidad, lo que los aleja de su lectura (Kutlay, 2013). Las opiniones de los entrevistados del estudio de Latham (1993) reflejan que los profesores leen menos literatura profesional en comparación con ingenieros, abogados y médicos y que son quienes le dan menos importancia para su quehacer laboral. Entre los argumentos de estos participantes se menciona por sobre todo la falta de interés por un tipo de saber que no les proporciona nada concreto para su práctica.

La falta de tiempo para consultar investigación es indicada en las investigaciones de Behrstock y otros (2009) y de Kutlay (2013), en las que los docentes se sienten sobrepasados con su jornada habitual, por lo que esperarían que la investigación les diera respuestas más precisas a problemáticas específicas y no un texto con abundante contenido teórico.

Particularmente, en el estudio de Behrstock y otros (2009) los participantes sostienen que leer una investigación no es parte de sus primeras opciones cuando buscan información pedagógica, ya que les parece excesivamente hipotética. Prefieren leer textos más breves y focalizados en temáticas particulares. En el mismo estudio queda en evidencia que, cuando los profesores observan una mayor cercanía entre una investigación y lo que ocurre en su práctica, piensan que sus saberes son validados por otras personas, por lo que se sienten reconfortados y con mayor seguridad frente a lo que hacen en su aula. De acuerdo a autores como Gore y Gitlin (2004) o Shkedi (1998), parece ser que la oposición entre los docentes y la investigación es más profunda de lo que parece, destacando que los profesores esperan que la investigación educativa sea relevante, certera y cercana a su trabajo y se sienten decepcionados cuando esto no sucede.

Con una evidente relación con el primer tema mencionado, el segundo tópico que desarrollamos es el cuestionamiento que realizan los docentes a la utilidad de la investigación educativa. Básicamente, consideran que la investigación no genera resultados prácticos para ellos, ni tampoco les proporciona consejos para las actividades que llevan a cabo. Para los participantes de algunos estudios (Behrstock y otros 2009; Taylor, 2013) gran parte de la investigación disponible no es tan útil para ellos como idealmente debería ser, por su contenido, presentación y formas de difusión. El contenido les parece poco innovador, la presentación difícil de entender y las formas de difusión son vistas como acciones orientadas exclusivamente hacia el mundo de los investigadores. Aunque los profesores no se oponen a la existencia de los estudios, su utilización real no les queda suficientemente clara, ya que no encuentran en ellos una forma concreta de

aplicación y uso. Superar esta barrera, desde la perspectiva de Behrstock y otros (2009), requiere que las investigaciones proporcionen ejemplos aplicables a situaciones reales de las clases y que sean explícitas al señalar el contexto de estudio, considerando que los profesores son muy escépticos sobre la relevancia de los estudios realizados en otros escenarios. Las investigaciones deben dejar claro qué población se estudió y si los resultados pueden ser o no generalizables a otras realidades.

Sobre la utilidad de los resultados de la investigación encontramos opiniones más positivas en los hallazgos de Beycioglu y otros (2010), donde el 68% (N=170) de los profesores valora los resultados de la investigación educativa, en oposición al 32% (N=80) que nunca los han tomado en cuenta. Con excepción de este estudio los profesores en general critican la falta de utilidad práctica de las investigaciones.

El tercer tópico que hemos identificado son las dificultades para comprender la información de los estudios, situación que es señalada por los docentes como uno de los motivos que más obstaculiza su acercamiento a la investigación. 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 confuso, técnico y muy especializado. Además, no logran entender fácilmente la información estadística que algunos de ellos utilizan. En oposición a estas formas de comunicación, los docentes prefieren leer literatura que se exprese de forma más directa y comprensible. El estudio de Gore y Gitlin (2004) refleja que las investigaciones actuales exigen mayores experiencias y competencias específicas a los profesores para comprender los resultados que proporcionan. Entre estas competencias se encuentra el manejo del bagaje conceptual propio de la investigación, el que en muchas ocasiones es desconocido para la mayoría de los docentes.

Finalmente, el cuarto tema a mencionar son las temáticas de las investigaciones, caracterizadas por los docentes como herramientas alejadas de su contexto. Existe la idea de que los investigadores, al momento de elegir los contenidos que indagarán, parecen olvidar los escenarios cotidianos de la educación, seleccionando tópicos muy alejados del ambiente escolar (Behrstock et al., 2009; Everton et al., 2000).

Para los participantes del estudio de Everton y otros (2000), los resultados de la investigación son valiosos e importantes para su trabajo, pero los temas estudiados deben ser más precisos y tener mayor conexión con los problemas específicos de los profesores. Este autor pregunta a los participantes qué temas educativos les gustaría que fuesen investigados en un futuro próximo. Los tópicos más mencionados son: comparación de diferentes estrategias de enseñanza (61%), modelos de comportamiento eficaces de los docentes (57%) y las estrategias para la enseñanza de las diferentes habilidades de los docentes (54%). El mismo estudio muestra algunas diferencias entre los temas que docentes de Primaria y Secundaria prefieren para ser investigados. La primera elección de

los docentes de Primaria (estrategias para la enseñanza de los diferentes grupos) es la octava elección de los profesores de Secundaria mientras que la primera elección de los docentes de Secundaria, (la mejora de la motivación y la deserción de los estudiantes) es séptima en orden de prioridad para los profesores de Primaria.

#### **4.1.1.2. Impacto de proyectos de investigación en la práctica docente**

En segundo grupo de estudios analizan la forma en que proyectos de investigación impactan en la práctica docente. Entre ellos destacan los trabajos de Simons y otros (2003), Boardman y otros (2005), Hall y otros (2006), y Sinnema y otros (2011).

La investigación de Helen Simons y sus colaboradores (2003), en primer lugar, busca determinar la contribución de la investigación a la mejora de la enseñanza a través de la evaluación de un programa nacional en Inglaterra. El proyecto, que involucra a 29 escuelas, siete autoridades educativas locales y cuatro universidades, busca alentar a los profesores a colaborar con la investigación y aumentar la capacidad de investigación docente de alta calidad. Dos años después, Boardman y otros (2005) publican un trabajo donde se examinan las perspectivas de los profesores sobre un programa de investigación y la medida en que consideran útiles sus resultados. Para lograrlo utilizan grupos focales con 49 participantes.

Hall y otros (2006), por su parte, exploran las experiencias de los profesores en una investigación-acción implementada en 33 centros educativos de Inglaterra durante tres años. En el primer año del estudio, los investigadores entrevistan a 20 docentes a quienes les preguntan por tres aspectos: su experiencia en la investigación-acción donde estaban participando, la influencia del proyecto en sus visiones de la realidad y cómo perciben sus relaciones con los investigadores universitarios. En el segundo año entrevistan a 24 docentes, a quienes se les consulta por la forma en que el nuevo conocimiento adquirido afectó su forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre cómo han compartido estos nuevos saberes.

Poco tiempo después, Claire Sinnema y otros (2011) investigan el impacto de una intervención de enseñanza profesional en la mejora de las prácticas docentes y en el aprendizaje de sus estudiantes. Los datos son recogidos a través de entrevistas a 26 docentes de Primaria y Secundaria, antes, durante y después de un proyecto de investigación de un año de duración.

Para exponer los resultados de estos trabajos nos orientamos de acuerdo a un tema que se reitera en ellos. Nos referimos a los criterios que utilizan los docentes para validar la información que reciben desde las investigaciones, los que se alejan de las normas metodológicas propias de los estudios y se relacionan más directamente con sus experiencias como educadores.

En términos generales, los profesores de estas investigaciones sienten que los resultados de la investigación no siempre son aplicables a sus estudiantes y se muestran escépticos en relación a su validez (Boardman et al., 2005; Sinnema et al., 2011). Los docentes basan sus decisiones probando experiencias en su aula o dialogando con sus pares. Otorgan especial importancia a lo que aprenden directamente en la práctica por sobre lo que reciben de otras personas aunque estas sean expertas o investigadoras consagrados.

Con el objetivo de explicar la forma en que los profesores validan los conocimientos que provienen de la investigación, Simons y otros (2003) incorporan el concepto de “generalización situada”. Con esta expresión los autores explican que la generalización de los resultados de una investigación no se limita al aspecto metodológico inherente a los estudios, sino que se logra gracias a la confianza colectiva que se construye entre los profesores. En otras palabras, la validez de la información se basa en el acuerdo profesional implícito que llevan a cabo los docentes dentro de su cultura de trabajo. Si un conocimiento es aprobado gracias al consenso, es válido para ellos como una fuente confiable de saberes.

El concepto de generalización situada se relaciona con tres factores que deben tenerse en cuenta para lograr que los profesores utilicen los datos que proporciona la investigación. En primer lugar, los docentes tienen que interpretar y re-interpretar lo que las evidencias significan para ellos en la situación concreta de enseñanza. En segundo lugar, la presentación de los datos debe permanecer estrechamente conectada con la situación desde donde surgió la información, no abstraída de ella. Y, en tercer lugar, la interpretación colectiva de los datos por los profesores debe actuar como un filtro de validez para su aceptación en la práctica.

Por otra parte, resultados fundamentalmente alentadores son los que obtienen Hall y otros (2006), cuyos profesores valoran positivamente la investigación-acción donde participaron y sienten que el proyecto les permitió reflexionar sobre su trabajo. Estos docentes también destacan que compartir los aprendizajes con sus colegas es algo fundamental para ellos, por lo que subrayan la posibilidad de que exista un equilibrio entre el trabajo en equipo con sus pares y la utilización de la investigación. El estudio concluye que lograr una mejor relación entre la investigación educativa y la práctica de los profesores no está exento de problemas y que lograr los cambios necesarios implica ubicar a los docentes en el centro de la atención y trabajar activamente con sus necesidades.

#### ***4.1.2. Visiones sobre la investigación educativa para los docentes en formación***

En términos generales, los estudios centrados en las visiones de los docentes en formación evidencian que, para ellos, la investigación es importante cuando sus resultados son

aplicables a los contextos donde se desempeñarán en el futuro y esperan recibir de ella opciones concretas para mejorar la práctica docente (Demircioglu, 2008; Gitlin et al., 1999; Jyrhämä et al., 2008; MacDonald, Badger y Whites, 2001; Pendry y Husbands, 2000).

Siguiendo la misma organización utilizada en la descripción de las perspectivas de los profesores en ejercicio, primero explicamos cronológicamente los objetivos y metodologías de las investigaciones señaladas, para después detenernos en sus resultados más relevantes.

Comenzamos por el estudio de Andrew Gitlin y otros (1999), que busca conocer la forma en que la investigación educativa impacta en el trabajo de 37 docentes en formación al principio y al final de un programa de investigación. A través de un cuestionario se plantean a los participantes preguntas como: ¿qué es la investigación educativa y cuáles son sus objetivos?, ¿la investigación aborda sus preocupaciones como futuros docentes?, ¿cómo puede mejorar la investigación? Para profundizar en la información que aportan los cuestionarios se realizan 16 entrevistas en profundidad a ocho futuros docentes de Primaria y a otros ocho de Secundaria.

Al año siguiente, Pendry y Husbands (2000) se proponen determinar si la lectura de artículos de investigación por parte de los futuros docentes puede ser un aporte para el conocimiento que tienen de la investigación. Los participantes del estudio son 141 docentes en formación de 18 instituciones de educación superior, que durante un año leen artículos de investigación. Por su parte, MacDonald y otros (2001) examinan la medida en que el curso de investigación influye en las visiones que 55 docentes en formación tienen durante ese período, utilizando un cuestionario al principio y al final del curso.

Finalmente, nos referimos a los estudios de Demircioglu (2008) y de Jyrhämä y otros (2008) realizados en Turquía y Finlandia respectivamente. En el caso de Ismail Hakki Demircioglu (2008), utiliza el cuestionario y la entrevista para examinar las actitudes que 74 estudiantes de pedagogía tienen hacia un curso de métodos de investigación, mientras que Riitta Jyrhämä y otros (2008) intentan describir las opiniones de 113 futuros profesores sobre los programas de formación de docentes. En este estudio, los participantes son un grupo especial de docentes en formación ya que todos habían trabajado como profesores sin serlo oficialmente antes de entrar en la formación del profesorado. El cuestionario que se les aplica se basa en la estructura del plan de estudios del programa y se enfoca principalmente en las actitudes y experiencias que han tenido en él.

Los resultados de las investigaciones mencionadas pueden sintetizarse en tres grandes temas: la necesidad que la investigación proporcione recursos prácticos vinculados con la experiencia, la imagen de la investigación como un conocimiento alejado de la realidad y el análisis crítico de los programas de formación. Detallamos estos tópicos en las siguientes líneas.

La necesidad que la investigación proporcione recursos prácticos es un tema mencionado reiteradamente en algunas investigaciones (Gitlin et al., 1999; MacDonald et al., 2001). Para los docentes en formación los objetivos de la investigación son prácticos en la medida en que identifiquen sugerencias concretas que refuercen y mejoren inmediatamente la práctica docente. Los participantes asumen que pueden desarrollar un compromiso con la investigación siempre y cuando les permita tener una conexión con la experiencia en el aula, ya que relacionan la importancia de la investigación con la posibilidad de aplicar sus resultados a los contextos donde se desempeñarán en el futuro. La preferencia por la información práctica puede estar relacionada por la estructura convencional del plan de estudios de formación del profesorado, la que en ocasiones otorga mucha importancia al aspecto teórico de los aprendizajes por sobre sus aplicaciones prácticas. Como respuesta, los futuros docentes buscan elementos más pragmáticos y posibles de utilizar concretamente (Gitlin et al., 1999). Asimismo, las creencias, las suposiciones y los conocimientos de los profesores en formación están inevitablemente relacionados con lo que ocurre en el aula y en menor medida con lo que proporciona la investigación (MacDonald et al., 2001). A esto se suma la idea que las experiencias de profesores en ejercicio son fundamentales para aprender de su profesión, ya que ven en el ejemplo de sus futuros compañeros una fuente confiable de conocimiento y aprendizaje.

La búsqueda de resultados prácticos vinculados a la experiencia se relaciona con el segundo tema identificado: la imagen un tanto negativa que los docentes en formación tienen sobre la investigación educativa. Una opinión predominante entre ellos es que la investigación es un conocimiento teórico y difícil de utilizar en la práctica, que está escrita de una manera incomprensible y que no logra influir en las personas que trabajan en las escuelas (Gitlin et al., 1999; MacDonald et al., 2001). La opinión sobre los investigadores tampoco es muy alentadora ya que son observados como agentes que trabajan en un ámbito lejano a la práctica por lo que los docentes no confían en sus afirmaciones. Específicamente, en el estudio de Gitlin y otros (1999) la mayor parte de los futuros profesores no cambian sus puntos de vista sobre la naturaleza de la investigación al final del programa, ya que la siguen considerando como una teoría especulativa que tiene poco que ver con las exigencias de la práctica.

Una excepción dentro de la imagen negativa de la investigación que hemos mencionado la proporciona el trabajo de Pendry y Husbands (2000), cuyos participantes tienen una visión más bien positiva de la investigación, indicando que es un aprendizaje necesario para su preparación como profesionales. Sin embargo, la lectura de artículos sigue siendo muy limitada entre ellos y un obstáculo para que la consulten de manera más habitual.

Finalmente, el análisis crítico de los programas de formación de profesorado es el tercer tema relevante identificado en los resultados. Los docentes en formación, en general, piensan que en su formación inicial conocen los estudios científicos de manera superficial (Gitlin et al., 1999) situación que les parece contradictoria con su óptima preparación. Los

estudiantes esperan desarrollar un mayor contacto con la investigación durante la carrera y les gustaría tener más oportunidades de participar en ella de manera activa. En algunos estudios (Demircioglu, 2008; MacDonald et al., 2001) se menciona la importancia que los programas de grado sean revisados y modificados, buscando dar una mayor presencia y relevancia a las asignaturas que trabajan las etapas y fundamentos de la investigación. Reconciliar los discursos divergentes de la investigación y de la práctica educativa requiere la instrucción real de los docentes en formación en temas y estrategias investigativas.

También surgen algunas valoraciones más optimistas sobre los cursos de investigación donde han participado los futuros docentes (Jyrhämä et al., 2008). En estas visiones se destaca que a través del curso realizado los estudiantes aprenden habilidades básicas de investigación educativa, como detectar problemas de investigación, construir hipótesis, realizar una revisión bibliográfica, seleccionar una metodología y elegir los instrumentos de recolección de datos, lo que les permite valorar en mayor medida a la investigación educativa y tener una mejor imagen de ella (Demircioglu, 2008). Particularmente, los docentes en formación del estudio de Jyrhämä y otros (2008) valoran positivamente el enfoque basado en la investigación que han conocido en el grado, y lo señalan como un tema prioritario en la organización de su formación docente. En esta misma investigación vemos que los futuros profesores aprecian el nivel de estudios de máster, viendo como algo valioso que los profesores tengan mayores estudios académicos. Sin embargo, aunque los futuros docentes están dispuestos a obtener estudios de máster, no están tan motivados para continuar estudios de doctorado.

#### ***4.1.3. Visiones de la investigación para docentes en ejercicio en comparación con otros agentes educativos***

Existen estudios que además de trabajar con docentes incluyen entre sus participantes a diversos agentes educativos con el objetivo de comparar sus formas de pensar sobre la investigación (Broekkamp y van-Hout-Wolters, 2007; Joram, 2007; Nicholson-Goodman y Garman, 2007; Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais y Janosz, 2014; Ratcliffe et al., 2005; Vanderlinde y van Braak 2010; Williams y Coles, 2007). Como agentes educativos nos referimos a las personas que desarrollan un trabajo vinculado directamente con la educación, como investigadores, líderes de la escuela, psicólogos escolares, formadores de docentes, entre otros.

En este punto rompemos la organización temporal que hasta ahora hemos utilizado y explicitamos la exposición de los objetivos y metodologías de estas investigaciones según los agentes educativos que tuvieron como protagonistas para posteriormente mencionar sus resultados más relevantes.

Los estudios de Broekkamp y van-Hout-Wolters (2007) y de Vanderlinde y van Braak (2010) incluyen entre sus participantes a los investigadores. El primero de ellos se propone desarrollar condiciones que ayuden a disminuir la distancia entre la investigación y la práctica, mientras que el segundo pretende examinar la brecha entre la investigación educativa y la práctica. Broekkamp y van-Hout-Wolters (2007) incluyen en la investigación a docentes, líderes de la escuela, intermediarios e investigadores a los que solicitan responder un cuestionario y que participen en un debate. Por su parte, Vanderlinde y van Braak (2010) trabajan con investigadores, formadores de docentes, directores de escuela, responsables políticos y profesores, a los que divide en cuatro grupos focales homogéneos de 12 participantes cada uno.

El estudio de Mary Ratcliffe y otros (2005), que explora las opiniones sobre el uso actual de la investigación educativa utilizando la entrevista y los grupos focales, tiene como novedad que considera también las visiones de los responsables políticos. Así, los autores indagan en los puntos de vista de profesores de Primaria y Secundaria (algunos con experiencia directa de la investigación), formadores de profesorado, autores de libros de texto y los comentados responsables políticos.

En un estudio que incluye a profesores, administradores y otros profesionales como psicólogos y técnicos en educación, Larysa V. Lysenko y otros (2014) evalúan una iniciativa gubernamental centrada en cómo las escuelas aplican los resultados que provienen de la investigación. Se seleccionan 66 escuelas públicas de Secundaria de Canadá, donde los autores aplican el Cuestionario sobre el Uso de la información basada en la Investigación (*QURBI*). El cuestionario, desarrollado por Dagenais, Janosz, Abrami, Bernard y Lysenko (2008), pretende evaluar los factores que influyen en el uso de la investigación por parte de los profesionales de la educación.

Una comparación entre los puntos de vista de directores y profesores es lo que realizan los estudios de Nicholson-Goodman y Garman (2007) y Williams y Coles (2007). En el caso de Nicholson-Goodman y Garman (2007) analizan las visiones que profesores y directores tienen de la investigación basada en la práctica, realizando un estudio cualitativo basado en 62 entrevistas biográfico-narrativas. Por su parte, Williams y Coles (2007) examinan cómo los profesores y directores de Reino Unido utilizan la información que proporciona la investigación. Los participantes son 312 profesores y 78 directores de escuelas de infantil, Primaria y Secundaria, con los cuales utilizan cuestionarios, entrevistas y grupos focales.

Finalmente, mencionamos el estudio de Joram (2007), centrado exclusivamente en docentes pero incluyendo a los formadores de profesores. Este trabajo se propone identificar las diferentes opiniones que docentes en formación, docentes en ejercicio y formadores de profesores tienen de la investigación educativa. Para ello cuenta con 44

participantes distribuidos en 28 docentes en formación, nueve en ejercicio y siete formadores de profesores, a quienes se les realiza una entrevista.

En general, los participantes de los siete estudios que mencionamos anteriormente reconocen que existe una importante distancia entre la investigación y la práctica educativa, y si bien esta brecha es asumida por la mayoría de los agentes educativos es percibida con mayor fuerza por los docentes.

Antes de profundizar en los resultados de estas investigaciones, es importante señalar que en ellos se reiteran tópicos ya mencionados en otros estudios, como los temas que eligen los estudios, la transferencia de la investigación y el acceso a ella, a los que nuevamente haremos referencia. Explicamos los datos que proporcionan estos estudios a través de tres temas: los tópicos irrelevantes de las investigaciones, la poca frecuencia con que los docentes consultan estudios y la importancia de las experiencias “reales” de los profesores.

En primer lugar, vemos que para algunos agentes educativos las temáticas que eligen los investigadores están alejadas del contexto escolar y están referidas a asuntos muy específicos que sólo interesan a algunos profesionales. Los docentes de los estudios de Broekkamp y van-Hout-Wolters (2007) y de Vanderlinde y van Braak (2010) coinciden en sentirse escépticos frente al valor de la investigación educativa, argumentando que los investigadores manejan temas poco relevantes, muy específicos y poco generalizables a su realidad. No debemos omitir que, si bien los profesores de estos dos estudios observan la existencia de una enemistad entre la investigación y la práctica, también asumen que como docentes deberían involucrarse más y mejor en la investigación a través de una mayor iniciativa personal y de una búsqueda autónoma de información.

En segundo lugar, vemos el tema de la poca frecuencia con que los profesores consultan investigaciones. El estudio de Lysenko y otros (2014) refleja que la lectura de estudios y artículos es baja y poco frecuente entre sus participantes, sean profesores, administradores u otros profesionales. Por su parte, los resultados de la investigación de Williams y Coles (2007) evidencian una confianza hacia los estudios que supera el 50%, pero los testimonios de las entrevistas y de los grupos de discusión revelan una serie de preocupaciones que se contradicen con dicho porcentaje. Los participantes asumen la carencia de los conocimientos necesarios para buscar y evaluar de manera eficaz la información que proporciona la investigación, situación que comparten tanto directores como profesores. Además, aunque algunos participantes muestran una tendencia positiva hacia el uso de evidencias que proporciona la investigación, la utilización real de estas pruebas es limitada. Los obstáculos más importantes señalados por los docentes y directores son la falta de tiempo y la falta de acceso inmediato a las fuentes.

El tercer tema que mencionamos es la importancia de las experiencias “reales” de los docentes. Los profesores sienten que aquello que construyen en su aula a través de las

interacciones con sus estudiantes es su mayor riqueza y su mejor fuente de conocimientos. Este escenario no puede ser ignorado por los investigadores sino que debe ser considerado como un recurso de vital importancia cuando estos construyen sus estudios (Joram, 2007; Nicholson-Goodman y Garman, 2007; Ratcliffe et al., 2005).

En la organización anterior hemos excluido el estudio de Joram (2007). Este investigador realiza una comparación entre docentes en formación, en ejercicio y formadores de profesores. Dados los objetivos de este trabajo, es relevante explicar esta investigación de manera más particular. En el estudio, los docentes en ejercicio explican situaciones pedagógicas basándose en su experiencia personal y un menor porcentaje de ellos señala que aplican enseñanzas adquiridas en cursos específicos de investigación. Cuando se pregunta a los participantes qué tipo de investigación prefieren, casi todos coinciden en mencionar algún tipo de investigación empírica, lo que se manifiesta con mayor fuerza en los docentes en ejercicio. Asimismo, si la investigación les ha permitido o no cambiar su pensamiento es indicado afirmativamente sólo por el 7% de los docentes en formación, y por un 25% de los docentes en ejercicio. En cambio, cuando se les pregunta si utilizan la investigación para adquirir nuevos conocimientos las cifras aumentan ya que la respuesta es favorable en el 64% de los futuros profesores y en un 33% de los docentes en ejercicio. Por otra parte, cerca de la mitad de los docentes en ejercicio (44%) dicen que utilizan la investigación sólo si confirma sus creencias. A esto se suma que las recomendaciones que realizan los investigadores serán consideradas como elementos relevantes sólo para el 11% de los profesores en formación y para el 22% de los docentes en ejercicio.

Lo que hemos hecho hasta ahora ha sido describir las investigaciones centradas en las visiones que profesores en ejercicio y en formación tienen de la investigación educativa. Continuando en esta línea pero con ciertas particularidades, lo que hacemos a continuación es relatar las investigaciones focalizadas en las valoraciones que los profesores tienen de los artículos de investigación.

## **4.2. VALORACIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LOS ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN: LOS ESTUDIOS DE ZEULI Y BARTELS**

Dentro de las valoraciones de los docentes sobre la investigación educativa existe una línea de investigación centrada específicamente en qué piensan los profesores sobre los artículos de investigación como formas de comunicación de los estudios. En este enfoque se destacan dos investigaciones en las que los autores solicitan a los profesores que lean artículos de investigación, nos referimos a los estudios de los norteamericanos John S. Zeuli (1994) y Nat Bartels (2003), que pueden ser considerados como trabajos "clásicos" con una aproximación interesante (Murillo, Perines y Lomba, 2016). Al plantear una metodología relativamente innovadora, se convirtieron en investigaciones representativas y pioneras en relación a las visiones de los docentes sobre los artículos de investigación.

Particularmente, en la investigación de Zeuli (1994) se solicita a 13 profesores que lean tres artículos de investigación y los resultados de dos investigaciones. Los participantes están divididos en dos grupos. El primero consta de cinco colaboradores docentes (que no están ejerciendo a docencia en la actualidad) con experiencia en investigación, con estudios de máster y con 12 años de experiencia. El segundo grupo se compone de 8 docentes en ejercicio, tienen menos experiencia previa con investigación y ninguno había trabajado en un proyecto investigativo a largo plazo. En este punto encontramos las primeras diferencias con el estudio de Bartels (2003) que diez años después se plantea el mismo objetivo pero con una variación entre los participantes ya que además de tres docentes incluye a tres investigadores.

Ambos autores seleccionan los artículos que proporcionan a los participantes de acuerdo a ciertos criterios. Por ejemplo, Zeuli (1994) opta por textos que representan distintos tipos de estudios, por lo que elige un artículo cuasi experimental, otro descriptivo y otro que revisa históricamente un tema, todos son breves y eventualmente interesantes para los docentes. En el caso de Bartels (2003), los textos que selecciona se basan en la diferencia que hay entre un artículo orientado a profesores y otro a investigadores, pero compartiendo que sean breves y que estén centrados en un tópico similar.

Exponemos los resultados de estos estudios a través de tres temas: la credibilidad de los artículos de investigación, la investigación y la docencia como conocimientos opuestos y el vocabulario que utilizan los artículos de investigación.

#### ***4.2.1. La credibilidad de los artículos de investigación***

Los resultados del estudio de Zeuli (1994) y el de Bartels (2003) coinciden en que los docentes no se muestran especialmente dispuestos a evaluar la evidencia empírica de los artículos que leyeron porque consideran que una idea es más fidedigna cuando está vinculada con su experiencia. Cuando quieren probar una proposición utilizan una estrategia y observan cómo funciona, analizan los resultados que obtienen y en base a ellos toman decisiones pedagógicas. De acuerdo al trabajo de Zeuli (1994), la investigación es más creíble cuando es coherente con la experiencia personal de los profesores y las probabilidades que utilicen los resultados de investigación aumentan si los artículos aportan ejemplos de casos similares a los que ellos viven en sus contextos de enseñanza. Incluso, muchos de los docentes sólo centran su lectura en los resultados de la investigación y no en las ideas y evidencias que se exponen en la revisión teórica y en la metodología.

Hallazgos similares obtiene Bartels (2003) al sostener que docentes e investigadores tienen diferentes maneras de evaluar las ideas de artículos científicos y distintas formas de utilizar e incorporar la información a sus conocimientos profesionales. Para los investigadores, la credibilidad de un artículo es establecida de acuerdo a la evidencia

empírica y objetiva que presenta, y si carece de ella no logra interesarles. En cambio, para los profesores un artículo será más creíble en la medida que se relacione con la realidad de su aula y en menor medida con las evidencias empíricas.

Asimismo, la forma en que se auto-describen los docentes del estudio de Zeuli (1994) se relaciona directamente con sus afirmaciones sobre cómo la investigación debe influir en su enseñanza. Si los profesores creen que la lectura de artículos debe tener un impacto directo e inmediato en sus prácticas, se describen a sí mismos como interesados exclusivamente en los resultados de las investigaciones y no en otros elementos de estos, como el marco teórico o la metodología. En cambio, si los profesores piensan que la lectura de estudios debe tener un impacto indirecto en su práctica a través de un incremento de sus aprendizajes, se refieren no sólo a los resultados sino que también a la globalidad del texto.

#### ***4.2.2. La investigación y la docencia como conocimientos opuestos***

Recordemos que en el estudio de Bartels (2003) docentes e investigadores leen dos artículos de investigación, uno dirigido principalmente a profesores, y el otro planteado para ser leído por investigadores. Los resultados de esta investigación dejan en evidencia que tanto profesores como investigadores presentan una idea clara de las cualidades de los artículos orientados hacia su propia función pero no muestran mayor aceptación hacia las características textuales del otro discurso, al que sienten como ajeno a su experiencia. Por un lado, los investigadores critican la falta de evidencia empírica del artículo orientado a docentes, como también la poca información que proporciona sobre el contexto que utiliza. Por el otro, los profesores parecen rechazar el texto orientado a investigadores ya que contiene demasiada evidencia empírica para respaldar sus afirmaciones, lo que dificulta la lectura y les exige una mayor dedicación para su comprensión.

Para fundamentar las diferencias entre los docentes y los investigadores el artículo de Bartels (2003) se apoya en la Teoría de Discursos de James Gee (1990). Desde la perspectiva de Gee (1990), cuando usamos el lenguaje no solo comunicamos información, sino que constantemente damos señales de nuestra pertenencia a un determinado grupo, lo que él denomina un discurso. Un discurso es entendido como una forma socialmente aceptada de pensar, creer, valorar, actuar y de usar el lenguaje que puede ser utilizada para que las personas se identifiquen como miembros de un grupo socialmente significativo. Sucede que los seres humanos no sólo muestran constantemente su pertenencia a un discurso a través del lenguaje verbal y no verbal, sino que también están comprobando si los demás sujetos pertenecen o no a él. De acuerdo a la teoría de Gee, aunque docentes e investigadores parecen ser miembros de diferentes Discursos, esta situación se da sólo en el rol que están desempeñando profesionalmente ya que no parece

haber diferencias entre las personas sino más bien en cómo estas están actuando de acuerdo a las funciones sociales que desempeñan.

Los estudios de Zeuli (1994) y Bartels (2003) indican que el discurso docente es diferente al de los investigadores. Para estos últimos, el propósito principal de la lectura y comunicación de los resultados es la construcción de una base de conocimiento capaz de ser generalizable. Por el contrario, para los docentes el propósito principal de la lectura y de la transferencia de la investigación es incrementar sus saberes y conocer utilidades prácticas en el contexto específico de sus estudiantes. Este tipo de conocimiento basado en la acción es diferente al conocimiento más abstracto y sistematizado que desarrollan los investigadores (Eraut, 1995; Tom, 1997).

#### ***4.2.3. Comprensión del lenguaje que utiliza la investigación***

Una de las principales similitudes entre los resultados que obtienen Zeuli (1994) y Bartels (2003) es que los docentes tienen problemas para comprender los artículos que leyeron y son incapaces de entender las etapas y procesos investigativos que fueron necesarios para producirlos.

En relación al lenguaje de los artículos ambos autores se plantean algunas interrogantes. Zeuli (1994) se pregunta: ¿cómo los profesores entienden 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 hacer el esfuerzo por comprender los procesos para obtenerlos ni el vocabulario técnico que emplean. Estos profesores son como los consumidores que se interesan en qué bienes adquirir sin entender el porqué de sus decisiones. Por lo tanto, su relación con el texto comienza y termina con la pregunta: ¿qué debo hacer? Sin cuestionarse ¿qué está diciendo el autor?, ¿qué significa esta información? o ¿por qué debo creer en ello? Zeuli sugiere que los docentes necesitan un estímulo 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.

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 los docentes están actuando según su rol social y analizan el artículo desde su perspectiva. Se encierran en su contexto, se amparan en él y se muestran poco dispuestos a entender aquellos términos que desconocen. Los cuestionamientos de Bartels (2003) continúan al preguntarse por qué entre docentes e investigadores persiste la falta de aceptación mutua de sus discursos. Uno de los motivos que menciona el autor es que el debate teoría-práctica se ha centrado en los contenidos de la formación docente y no en las prácticas discursivas que los profesores principiantes deben aprender en dicha formación.

#### **4.2.4. Síntesis de las principales visiones de los docentes**

En la revisión de los estudios sobre las visiones de los docentes que realizamos en este capítulo, hemos mencionado una variedad de tópicos y resultados que se desprenden de ellas. Con el objetivo de sintetizar la información descrita, en la tabla 4.1 hacemos un resumen de estos elementos incluyendo a los autores representativos.

TABLA 4.1. TEMAS Y RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LAS VISIONES DE LOS DOCENTES

Principales resultados	Autores representativos
<b>Resultados de la investigación como elementos inútiles para la práctica docente</b>	
Los docentes tienen más probabilidades de utilizar los resultados de la investigación si en los informes se aportan ejemplos de casos similares a sus propios contextos de enseñanza.	Zeuli (1994), Shkedi (1998), Pendry y Husbands (2000), MacDonald et al. (2001), Boardman et al. (2005), Ratcliffe et al. (2005), Gore y Gitlin (2004), Joram (2007), Nicholson-Goodman y Garman (2007), Williams y Coles (2007), Beycioglu et al. (2010), Lysenko et al. (2014).
Los resultados de la investigación no son aplicables a sus estudiantes y los profesores se muestran escépticos en relación a su validez.	
Los docentes observan con desconfianza el aporte de la investigación educativa.	
Los profesores ven a la investigación como un trabajo más abstracto y alejado de su realidad.	
<b>Cuestionamiento a la comunicación de los resultados de los estudios</b>	
Los docentes tienen problemas para comprender los artículos que leen y son incapaces de entender las etapas y procesos investigativos que son necesarios para producirlos.	Latham (1993), Zeuli (1994), Shkedi, (1998), Bartels (2003), Gore y Gitlin (2004), Ratcliffe et al. (2005), Behrstock et al. (2009), Vanderlinde y van Braak (2010).
Los profesores parecen rechazar los artículos orientados a investigadores ya que proporcionan grandes cantidades de evidencia empírica para respaldar sus afirmaciones y no tenían el tiempo ni las capacidades para comprenderlos.	
A los docentes no les agrada el lenguaje técnico que utiliza la investigación ya que les confusa, poco clara, extensa y muy específica.	
<b>Investigación y práctica como diferentes tipos de conocimientos</b>	
Los docentes no se muestran dispuestos a evaluar la evidencia empírica.	Zeuli (1994), Boardman, et al. (2005), Beycioglu et al. (2010), Vanderlinde y van Braak (2010), Kutlay (2013).
Cuando los docentes quieren probar una proposición no examinan la evidencia empírica sino que utilizan una estrategia en su propia enseñanza y observan si funciona en ellos.	
Los profesores son escépticos frente a la información que aporta la investigación.	
A los docentes la investigación les parece un tipo de conocimiento muy abstracto y fundamentado sólo en hipótesis.	
Los profesores prefieren basar sus decisiones en su experiencia y aprendizaje profesional.	
<b>Formación docente inicial</b>	
Los docentes en formación esperan tener mayor contacto con la investigación durante sus carreras universitarias	Gitlin et al. (1999), Pendry y Husbands (2000), MacDonald et al. (2001), Demircioglu (2008), Jyrhämä et al. 2008), Kutlay (2013).
Los profesores en formación señalan que en sus carreras universitarias sólo conocen superficialmente. Destacan que es importante revisar los programas de estudio de los grados para intentar dar mayor importancia a las asignaturas que trabajen las etapas y fundamentos de la investigación científica.	
<b>Temas que eligen los investigadores.</b>	
Los temas de la investigación son reiterativos y alejados de su contexto.	Boardman et al. (2005), Broekkamp y Van-Hout-Wolters (2007), Beycioglu et al. (2010), Vanderlinde y van Braak (2010).
Los investigadores no trabajan con temas innovadores que estén basados en sus necesidades e intereses.	
Para los docentes las temáticas que eligen los investigadores están alejadas de su contexto y que están referidas a asuntos muy específicos que son de interés sólo de algunos profesionales.	

Fuente: Elaboración propia.

Al finalizar la revisión de las investigaciones centradas en las visiones que los profesores tienen de la investigación educativa y de los artículos de investigación hemos podido apreciar que en sus opiniones críticas o favorables subyace una reacción más bien colectiva en torno a ella, una reacción que pertenece a los significados que los profesores construyen dentro de su espacio, con el que se identifican plenamente. Basándonos en estas reflexiones, nos parece relevante profundizar en sus apreciaciones a través de la teoría de los imaginarios sociales, como una forma de acercarnos a las visiones de los docentes desde el contenido implícito que transmiten en sus discursos.

### **4.3. DESDE LAS VISIONES DE LOS PROFESORES A LOS IMAGINARIOS SOCIALES**

En los apartados anteriores hablamos de las visiones que los docentes tienen de la investigación educativa destacando que sus opiniones críticas hacia la investigación están arraigadas fuertemente en sus pensamientos. Lo que hacemos en este apartado es referirnos a las visiones que tienen los profesores pero deteniéndonos en cómo estas se van convirtiendo en formas de pensamiento colectivo entre ellos. Partimos de la base que los conocimientos y pensamientos de los sujetos se constituyen como organizadores implícitos de sus significados, proposiciones y preferencias, los que inciden directamente en la manera de percibir la realidad y las acciones que llevan a cabo (Moreno y Azcárate, 2003). Así, lo que piensan los docentes pertenece a su identidad más profunda y personal.

Las formas de pensar de los profesores han sido históricamente un tema de interés para los investigadores, interés que se basa, entre otras cosas, en la visión de los pensamientos de los docentes como elementos que determinan sus prácticas e influyen fuertemente en las formas en que conciben la educación y la relación con los estudiantes (Abd-El-Khalick y Lederman, 2000; Bawden, Burke y Duffy, 1979; Brown y Cooney, 1982; Jackson, 1968; Lederman, 1992; Lotter, Harwood y Bonner, 2007; Mergendoller y Packer, 1985; Porlán Rivero y Martín Del Pozo, 1998; Pozo, 2006; Smetana y Bitz, 1996; Thompson, 1992)

Las acciones de los profesores dentro y fuera del aula parecen estar orientadas por sus pensamientos, los que actúan como un filtro regulador del estilo personal de enseñar del docente y de las decisiones que toma (Clark y Peterson, 1989; Grossman, Wilson y Shulman, 1989; Lubinski y Vacc, 1994), por lo que las investigaciones que pretenden comprender las acciones de los profesores deben ser conscientes de que sus formas de concebir la realidad influyen sustancialmente en su conducta (Brown y Cooney, 1982).

Uno de los primeros investigadores que se ha ocupado de describir las formas de pensar de los profesores ha sido Philip Wesley Jackson (1968), quien introduce el concepto de currículum oculto para referirse a aquellos aprendizajes no declarados asociados a los sentimientos, valores y contextos de la vida escolar. Otros estudios se han ocupado de la influencia de los pensamientos en las formas de planificación de la enseñanza (Yinger,

1979) y de las visiones de enseñanza-aprendizaje que los profesores manifiestan en su trabajo con los estudiantes (Clark y Peterson, 1989), por mencionar algunos.

Una síntesis interesante sobre el tema del pensamiento de los profesores ha sido presentada por Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), quienes distinguen tres perspectivas de estudio: la perspectiva constructivista, entendida como aquella donde los pensamientos docentes son al mismo tiempo las “herramientas” para interpretar la realidad y las “barreras” que impiden llevar a cabo ciertas acciones (Bachelard, 1983); la perspectiva sistémica, en la cual las formas de pensar son consideradas como sistemas de ideas en evolución; y la perspectiva crítica, que incluye la dimensión de los valores de los sujetos involucrados.

Conocer las visiones de los profesores ha generado el surgimiento de una línea de investigación que está intentando identificar sus formas de pensar y cuyos resultados están permitiendo determinar aspectos tradicionalmente ignorados (Bolívar y Domingo, 2004; Marcelo, 2002). La comprensión de las prácticas docentes identificadas en estas investigaciones requiere tener en cuenta los pensamientos que las orientan y el contexto particular en el que se manifiestan. Aunque estos significados surgen, en primera instancia, desde la individualidad de las personas, también se van formando de manera colectiva por medio de las relaciones interpersonales que las personas establecemos. El análisis de este ámbito social nos sitúa en el ámbito de los imaginarios sociales, tópico que describimos a continuación.

#### ***4.3.1. La construcción de los imaginarios sociales***

Determinados autores del pensamiento social contemporáneo como Alexander (2003, 2004), Castoriadis (1975, 1989, 1997), Joas (1993, 1997), Morin (1982, 1990, 2002), Ricoeur (1981, 1995, 2010) y Taylor (2004) han puesto su mirada en los significados que la acción humana dibuja en el espacio que habita, enfatizando en que las significaciones que identifican a los grupos sociales son fundamentales para poder comprender sus dinámicas de funcionamiento.

Una sociedad existe “en tanto plantea la exigencia de la significación como universal y total, y en tanto postula su mundo de las significaciones como aquello que permite satisfacer esta exigencia” (Castoriadis, 1975, p. 312). Sólo es posible pensar en una sociedad como ella y no como otra cuando se asume que su mundo de significaciones imaginarias es específico y propio.

Las significaciones sociales operan desde lo implícito y se evidencian en las elecciones y en los quehaceres cotidianos de los individuos, como elementos que configuran y delimitan el espectro de expresiones y fines de ese mundo social, que es particular y único. Estas significaciones están conformadas por los imaginarios del mundo, los cuales dotan de sentido a los significados y se van instalando paulatinamente en las colectividades. Para

Castoriadis (1975), a partir del imaginario, las cosas son (significan), pueden ser presentadas (o re-presentadas) y cobran sentido. El imaginario es una creación de los sujetos donde el interés no está en el descubrimiento sino en la constitución de nuevas formas de entender y explicar las realidades.

Por su parte, la perspectiva de imaginario de Searle (1978) le otorga gran importancia a las estructuras de trasfondo que rigen los niveles simbólicos de la realidad, mientras que para Ramírez (2003) lo imaginario tiene un fuerte sentido creativo que permite generar nuevas formas de interpretación entre la realidad y la experiencia. Las significaciones imaginarias permiten la creación de objetos y discursos, a partir de los cuales los individuos construyen un mundo donde encuentran sentido a su existencia y a sus acciones. Lo imaginario se manifiesta en dos dominios que son inseparables e irreductibles: el dominio de la psique y el dominio histórico social. En cada uno, lo imaginario se designa de forma distinta: en el dominio de la psique, lo imaginario es designado como imaginación radical, mientras que en el dominio histórico social se le denomina como imaginario social.

Castoriadis (1997) define los imaginarios sociales como aquellas significaciones que no corresponden a elementos racionales y que sólo existen como una construcción de un ente colectivo impersonal y anónimo. De acuerdo a este autor, en cada mundo social se generan modificaciones que implican un replanteamiento de los significados. Los cambios sociales tienen que ver con discontinuidades que no pueden ser explicadas como simples causas o como secuencias de determinados acontecimientos. Las significaciones sociales se modifican de acuerdo a las necesidades de un momento histórico, social y político determinado.

Los cambios en las sociedades emergen a través del imaginario social que construye cada colectividad y aparecen nuevas significaciones que provienen del fondo de este. Todas las sociedades construyen sus propios imaginarios: comportamientos, normativas, creencias o costumbres, en coherencia a sus propias identidades.

El sociólogo español Juan Luis Pintos (1995, 2012) describe los imaginarios sociales a través de las siguientes características:

- Son esquemas socialmente contruidos.
- Permiten percibir, explicar e intervenir en la realidad: las operaciones complejas a las que se refieren estos verbos son posibles porque las personas disponemos de un mundo a nuestro alcance y una distribución diferenciada de conocimientos que posibilita referencias semejantes de percepciones, explicaciones e intervenciones.
- Conforman aquello que en cada sistema social se entiende por realidad. Las sociedades contemporáneas no se configuran bajo el modelo de sistemas únicos

absolutos, sino que están sometidos a complejos procesos evolutivos progresivos y diferenciadores.

De acuerdo a Juan Luis Pintos (2012), las funciones de los imaginarios sociales se relacionan con cuatro elementos principales. En primer lugar, con la producción de una imagen de estabilidad. Las personas necesitan construir imaginarios que les protejan de los cambios y les permitan poseer cierta identidad, vinculando los imaginarios sociales con la sensación de seguridad. La segunda función es proporcionar continuidad en situaciones discontinuas. Frente a la fragmentariedad de la experiencia, las personas intentan crear imaginarios que les ayuden a sentirse estables dentro de un cúmulo de experiencias diferenciadas e inconexas. La tercera función de los imaginarios es proporcionar explicaciones globales de fenómenos fragmentados. El ser humano se enfrenta a la falta de referencias globales en torno a las cuales se puedan organizar fragmentos heterogéneos como sentimientos, ideas, emociones o creencias. Los imaginarios construyen convicciones sólidas que proporcionan un esquema explicativo de lo que nos puede acontecer. En cuarto lugar, los imaginarios tienen la función de intervenir en los procesos contruidos desde perspectivas diferenciadas. Los imaginarios sociales, a diferencia de las ideologías, permiten percibir la contingencia de las propuestas y la necesidad de propuestas alternativas que mantengan abierta la operatividad de las sociedades.

Los imaginarios sociales que están instalados en las sociedades pueden ser analizados a través del proceso de "elucidación" (Castoriadis, 1997). Por elucidación se entiende el esfuerzo de problematización por medio del cual los hombres intentan conocer lo que piensan sobre las cosas. Es una interrogación reflexiva sobre lo que hacemos, lo que pensamos y lo que damos por instaurado como un saber "válido" o "establecido". La elucidación permite abrir un camino para pensar de otro modo y quebrantar los sentidos comunes, con lo que se intenta construir campos problemáticos de investigación y de reflexión. Esa reflexión implica la capacidad de dejar en suspenso los criterios que establecen lo que pensamos para así suponer que existen otros criterios aún desconocidos e inciertos que pueden reemplazarlos (Castoriadis, 1998).

Desde la perspectiva de Celso Sánchez Capdequí (2011), existe un elemento metafórico que dota de sentido a una sociedad y que es fundamental en la construcción de los imaginarios. El imaginario remite a un contenido simbólico donde reside el conjunto de metáforas, ideales y nociones que aportan consistencia a la convivencia social. Se trata de las acciones y de los prejuicios que dirigen el actuar de las personas y de las instituciones. La imaginación sería la construcción encargada de gestar el lenguaje humano en el que las palabras están en una situación de iniciación e indeterminación con anterioridad a la formación de los discursos y sus respectivos significados.

En relación a la manera de acceder a los imaginarios sociales, Pedro Antonio Agudelo (2012) afirma que la única manera de lograrlo es a través de su materialización semiótica, o sea, por medio del discurso, de los textos y de las acciones narrativas de los sujetos:

*Discurso, texto y acción hablan de imaginarios, por cuanto son signos que remiten a formas de hacer y proceder. En tal sentido, estudiar los imaginarios es estudiar las prácticas y discursos de las sociedades o grupos específicos; en un sentido último, es el estudio de las prácticas cotidianas de los sujetos, prácticas que se desvelan en las acciones y discursos. (Agudelo, 2012, p. 13)*

### **4.3.2. Imaginarios sociales en educación**

Si bien existen estudios de imaginarios sociales en el área de la sociología y la psicología, específicamente en la educación parece ser que no hay abundante literatura al respecto. Los estudios que revisamos a continuación están relacionados, de una u otra forma, con el concepto de educación y aunque no todos son empíricos, sí nos sirven para acercarnos a un concepto de imaginario social en educación. Así, a través de un orden cronológico, damos una mirada a los trabajos de Dussel (2009), Murcia-Peña, Pintos y Ospina-Serna (2009) y Rojanapanich y Pimpa (2011).

En un reciente trabajo, la profesora argentina Inés Dussel (2009) se propone analizar la relación del profesorado con los discursos visuales globales, con el fin de discutir su participación en la producción de imaginarios visuales. El estudio se centra en la participación de los docentes en una amplia cultura de imágenes sobre el mundo, la escolarización y la infancia, por lo que se solicita a los participantes que elijan una imagen que les parezca significativa. Entre los resultados del estudio se menciona que los educadores no tienen una función neutral sino que han desempeñado un papel importante en la producción de imaginarios sociales. Un aspecto destacado por el autor es que los educadores eligen imágenes asociadas principalmente a la sensación de derrota, infancia, tragedia y desintegración social. La elección de estas imágenes se relaciona con la desesperanza social y con los estereotipos de infancia que transmiten los medios de comunicación, ya que los profesores valoran el sentimentalismo, la denuncia y la maternidad como figura protectora. La autora concluye que la cultura visual de los profesores se constituye de acuerdo a los medios masivos de comunicación, caracterizando a la globalización como un discurso que da sentido y configuración emocional al mundo. A pesar de la cercanía de los docentes con lo que transmiten las imágenes, es muy probable que las escuelas estén participando en la construcción de un espectador distante de los problemas sociales que están en la base de la educación cultural de los estudiantes.

Ese mismo año, Murcia-Peña, Pintos y Ospina-Serna (2009) realizan un estudio que busca comprender los imaginarios sociales que construyen profesores y estudiantes en la actualidad. De acuerdo a los autores, los imaginarios sociales se fundamentan en la

necesidad que tienen las personas de ser aceptadas socialmente, ya que orientan sus discursos, acciones y representaciones hacia la estabilidad y la seguridad. Actuar fuera de los límites de lo acordado en los imaginarios sociales es estar fuera de lugar, por eso las personas intentan organizar su vida dentro de los imaginarios sociales establecidos.

En el citado estudio se utiliza el código “relevancias y opacidades” desarrollado por Pintos (2003) y el grupo GCEIS (Grupo Compostela de Estudios sobre Imaginarios). En este enfoque, los procesos comunicativos dan relevancia a ciertos elementos de la sociedad y dejan a otros en la opacidad, entendiendo que los imaginarios sociales no corresponden ni a la relevancia ni a la opacidad sino a un punto ciego que se ubica entre ambas.

En la primera etapa del estudio, los participantes son nueve personas, cuatro profesores y cinco estudiantes seleccionados al azar y con los cuales utilizan las historias de vida. En este primer acercamiento se señala que profesores y estudiantes valoran los medios que les permiten cumplir con el estatus asignado en un escenario de convivencia. En la segunda etapa de la investigación se amplían a 24 las historias de vida y se desarrollaron dos talleres con 150 participantes cada uno donde se les pregunta: ¿qué es para usted la universidad? Los resultados de esta segunda etapa dejan claro que profesores y estudiantes no construyen sus imaginarios desde el estatus de las funciones universitarias tradicionales, sino que fundamentan y reconstruyen esas funciones otorgándoles un significado de acuerdo a ciertos momentos que se han construido socialmente.

Destacando que el concepto de creatividad en educación está relacionado con una serie de factores sociales, Rojanapanich y Pimpa (2011) hacen un estudio donde relacionan los factores sociales y educativos con la creatividad entre los estudiantes en Tailandia. Para el enfoque adoptado en la investigación, el concepto de imaginario social está unido con la globalización, la modernidad y la creatividad. Los participantes son estudiantes universitarios que están familiarizados con las teorías sociológicas, por lo que se incluye a estudiantes de pregrado de la Facultad de Sociología y antropología de dos universidades, a quienes se les aplica un cuestionario.

Los resultados proporcionan una comprensión sobre la importancia del imaginario social en la sociedad tailandesa. Se revela que tres factores de la globalización (la cultura, la comunicación y la globalización política) y cuatro factores de dimensiones culturales (el poder, el género, el grupo y los objetivos) contribuyen significativamente al imaginario social y a la creatividad entre los jóvenes tailandeses.

## **Capítulo 5.**

### **OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

---

En este capítulo se exponen los objetivos de esta investigación y la metodología utilizada para lograrlos. De esta forma, se explicitan las categorías de análisis, se describen los criterios de selección de los participantes y los instrumentos seleccionados para recoger la información. Posteriormente, se especifica el proceso de análisis de datos que hemos desarrollado para finalizar con los criterios de calidad de la investigación cualitativa.

## 5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El problema de investigación en el que fundamentamos nuestros objetivos es la desconfianza que sienten los profesores hacia la investigación educativa. Nos referimos a la opinión crítica que manifiestan los docentes cuando se refieren a la investigación o cuando leen un artículo. Parece ser que los profesores rechazan la investigación sin haber tenido mayores experiencias con ella, incluso les cuesta explicitar con precisión por qué les parece un saber irrelevante e innecesario para su práctica.

Este contexto tan adverso para nuestro trabajo como investigadores ha despertado nuestro interés y nos ha invitado a cuestionarnos: ¿Qué piensan los docentes acerca de la investigación educativa?, ¿cuáles son sus principales percepciones de los artículos de investigación?, ¿qué sugieren los profesores para mejorar su relación con la investigación?

La búsqueda de respuestas a estas interrogantes nos ha animado a indagar qué piensan los profesores acerca de la investigación educativa, lo que se ha convertido en nuestro principal propósito. El desafío constante que nos hemos planteado es construir un conocimiento que, sin caer en generalizaciones pretensiosas, sea capaz de representar las visiones de los profesores a partir de sus propios discursos y experiencias.

Los objetivos que nos hemos propuesto en esta tesis doctoral son los siguientes:

1. Conocer las visiones que los docentes, en ejercicio y en formación, tienen de la investigación educativa.
2. Describir las percepciones que los docentes tienen de los artículos de investigación.
3. Determinar las sugerencias que realizan los profesores para mejorar la relación entre la investigación y la práctica docente.

## 5.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

La elección de uno u otro enfoque metodológico se presume directamente ligada a los objetivos de una investigación. En nuestro caso utilizamos el enfoque cualitativo, decisión que se justifica en la naturaleza comprensiva y descriptiva que caracteriza las intenciones del estudio. Se opta por este enfoque porque apela a la generación de conocimiento a través del reconocimiento de las percepciones y significados que los participantes atribuyen a su experiencia cercana (Corbin y Strauss, 2008). En ese sentido, resultó ser la perspectiva adecuada para interiorizarnos en lo que piensan los docentes sobre la investigación educativa. La indagación en las vivencias de los profesores ha dado lugar al surgimiento de nuevas interrogantes que a su vez han posibilitado nuevas posibilidades de acción, en coherencia con el carácter exploratorio e inductivo de este tipo de estudios (Taylor y Bogdan, 1996).

La idiosincrasia de la investigación cualitativa nos parece la más pertinente para acercarnos a nuestros objetivos porque es inductiva, abierta, flexible, cíclica, emergente y es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada (Dorio, Sabariego y Massot, 2004; McMillan y Schumacher, 2005; Tójar, 2006). Es un enfoque que busca comprender, describir, explorar y entender los fenómenos sociales, objetivos que no estarán determinados por la probabilidad sino que por la explicación de las características y relaciones entre los fenómenos. De acuerdo a lo anterior, la forma en que se eligen los participantes de una investigación cualitativa no se enfoca en una cantidad de individuos, casos o situaciones, sino que en su selección bajo ciertos criterios previos y coherentes con los objetivos de la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1999), tal como intentamos hacerlo en esta tesis doctoral. A diferencia de la metodología cuantitativa que implica trabajar con métodos e instrumentos definidos con anterioridad al trabajo de campo, en la investigación cualitativa las decisiones metodológicas pueden sufrir cambios en coherencia con el avance del proceso de indagación (Flick, 2004), y esto ha sido precisamente lo que ha sucedido en nuestro estudio. Somos los propios investigadores quienes definimos los pasos a seguir y las estrategias de análisis de la información de acuerdo a los intereses y requerimientos que emergen de la experiencia investigativa.

La naturaleza interpretativa que tiene el enfoque cualitativo nos exige como investigadores tener la capacidad de atribuir significado a la situación estudiada y de explicar las razones que hay detrás de los comportamientos de los participantes. Los investigadores cualitativos participamos de la investigación y somos quienes filtramos la realidad y le damos sentido por medio de nuestras interpretaciones. En el estudio que llevamos a cabo, la recogida de información ha estado estrechamente unida al proceso de análisis, ya que intentamos ir más allá de describir los pensamientos de los profesores, buscando indagar en por qué piensan así y analizando críticamente aquello que íbamos descubriendo (Dorio et al., 2004).

En este enfoque, los investigadores nos destacamos por nuestra tendencia a querer aprender sobre las personas y sobre los fenómenos que los rodean. De esta manera, nos implicamos en nuestro trabajo no sólo como investigadores sino que también como personas, lo que incluye nuestra emocionalidad y psiquis. Por ello resulta esencial que estemos atentos a nuestra propia participación con el objeto de estudio, siendo cautelosos y sensibles con los efectos de nuestra presencia en el campo, procurando identificar dichos efectos en beneficio del análisis y la validez de los resultados (Taylor y Bogdan, 1996). Nuestras cualidades como investigadores cualitativos se reflejan en cómo los participantes nos reconocen como personas interesadas y respetuosas. Debemos ganarnos su confianza y confidencialidad a lo largo de todo el periodo de la recogida de datos; quienes deben sentirse con la comodidad necesaria para compartir sus impresiones, sentimientos y pensamientos (McMillan y Schumacher, 2005).

### 5.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Diseñar una investigación supone elegir cuál es la mejor manera de relacionar los objetivos del estudio con la recolección de los datos. Y el primer paso para lograrlo es determinar las categorías de análisis que serán utilizadas, las que nos ayudarán a orientar y definir nuestro acercamiento al campo de estudio.

La revisión de la literatura nos permitió precisar las principales categorías o ejes temáticos de la investigación, sobre los cuales fue posible planificar, elaborar y aplicar los instrumentos de recogida de datos. Estos ejes temáticos fueron establecidos como consecuencia de la comprensión global de la información revisada, lo que nos permitió identificar aquellas temáticas o conceptos relevantes para el estudio, los que se convertirían en las categorías *a priori* a la entrada al campo. Este razonamiento inductivo asume que en el transcurso del estudio, y como productos de los datos recabados, emergen nuevos elementos que irán desvelando nuevas categorías de análisis identificadas *a posteriori*.

Las principales dimensiones que dilucidamos a raíz de la elaboración del marco teórico y que definimos con anterioridad al trabajo de campo fueron las siguientes:

*a. La utilidad de la investigación educativa*

- Los criterios que utilizan los profesores para considerar que una investigación es o no es útil para su práctica
- Los elementos de una investigación que pueden tener aplicación en el trabajo de los docentes
- La importancia que los profesores le otorgan a la investigación educativa en su práctica, especialmente a la forma en que conectan la investigación con su realidad cotidiana

*b. La imagen del investigador educativo*

- Las opiniones que los docentes tienen sobre el investigador educativo y sobre la forma en que estos llevan a cabo su trabajo
- La importancia que le dan los docentes a las recomendaciones, sugerencias o innovaciones que proponen los investigadores a través de sus estudios
- El concepto de investigación educativa que tienen los docentes
- La forma en que los profesores caracterizan a la investigación
- Con qué elementos de sus conocimientos y experiencias previas los profesores asocian a la investigación educativa

*c. La recepción de los artículos de investigación*

- Las impresiones de los profesores acerca de un artículo de difusión y de otro académico

- La utilidad práctica que los docentes atribuyen a los artículos
- La forma en que los profesores relacionan la información de los artículos con sus experiencias previas
- Las posibles diferencias entre las valoraciones del artículo de difusión y del académico
- Las expectativas previas de los docentes frente a la lectura de artículos de investigación

*d. La forma en que los profesores adquieren los conocimientos*

- Las lecturas habituales de los profesores
- Las fuentes donde consultan información

Como hemos señalado anteriormente, la investigación cualitativa que estamos llevando a cabo nos ha permitido incorporar nuevos elementos de análisis. Es así como las dimensiones previas que acabamos de mencionar se fueron complementando con aquellas que surgían desde los propios datos recabados, las que nos permitieron complementar las dimensiones iniciales y también tomar nuevas decisiones metodológicas. Las categorías identificadas *a posteriori* son las siguientes:

*e. La valoración de la investigación educativa para los profesores en formación*

- Las visiones que los futuros maestros tienen de la investigación educativa
- La importancia le dan a la investigación para su futuro desempeño como profesores
- Las opiniones que tienen sobre la formación en investigación que han recibido en su preparación profesional
- Las opiniones que tienen de los investigadores educativos y del trabajo que estos llevan a cabo

*f. Las estrategias para mejorar la relación entre la investigación educativa y la práctica*

- Las ideas que tienen los profesores para mejorar su vinculación con la investigación
- Las características de las sugerencias y las formas concretas en que pueden llevarse a cabo

## **5.4. PARTICIPANTES**

La selección de los participantes en este estudio se ha basado en la convicción de que, en coherencia los objetivos, no pretendemos conseguir una numerosa muestra de docentes, por lo que optamos por realizar un muestreo no probabilístico por cuotas.

La decisión de apoyarnos en el muestreo no probabilístico por cuotas se fundamenta en que por medio de su uso se eligen aquellas unidades (textos, personas) y dimensiones (aspectos o situaciones) que garantizan mejor la calidad de los datos. Se seleccionan casos que proporcionen abundante información sin el afán de obtener generalizaciones (Patton, 1990). Además, y tal como hemos mencionado, en el trabajo de campo cualitativo surgen nuevas dimensiones y unidades que no estaban establecidas previamente, situación que desafía al investigador a tener siempre una actitud atenta al surgimiento de nuevos elementos que no habían sido analizados en primera instancia. Bajo estos principios, hemos utilizado el muestreo no probabilístico por cuotas porque por medio de él hemos buscado los informadores que resultaran clave para el cumplimiento de los objetivos (McMillan y Schumacher, 2005). La lógica de esta técnica es que, con pocos casos estudiados en profundidad, se obtienen muchas aclaraciones sobre el tema (Cochran, 2007). Entre las principales ventajas que vimos en este tipo de muestreo se encuentra que puede asegurar la heterogeneidad de los participantes. Además, si las cuotas están definidas por criterios que son importantes para el estudio, el sistema garantiza la pluralidad de los participantes (Cochran, 2007). En nuestro estudio buscamos profesores que reunieran ciertas características que los identificaran y al mismo tiempo los diferenciaban de otros docentes, con el objetivo de contar con una visión holística de sus perspectivas.

Para detallar quiénes son y cómo se han seleccionado los participantes de nuestro estudio podemos dividirlos en tres grupos. El primero de ellos está compuesto por veinte docentes no universitarios, seleccionados mediante dos cuotas o criterios: la primera cuota es el nivel educativo donde ejercen la docencia: Primaria (10) o Secundaria (10). A su vez subdividimos este criterio en relación a la especialidad de los profesores de Secundaria: Ciencias (5) o Humanidades (5). La segunda cuota es el nivel de iniciación que el docente tenga en investigación. Los profesores iniciados (10) son aquellos que posean estudios de máster en investigación o académicos (ya finalizados o en curso). Los docentes no iniciados (10) son aquellos que no han tenido dichas experiencias durante su experiencia profesional.

La búsqueda y selección de estos participantes se basó en contactos previos con personas que nos facilitaron algunos datos. Indagamos en sus perfiles y los fuimos contactando vía correo electrónico explicándoles nuestros objetivos y nuestro interés por trabajar con ellos.

Como hemos mencionado, intentamos contar con una variedad de profesores que nos permitiera tener una mirada amplia y diversa de sus opiniones. Cada uno de los docentes trabajaba en un centro educativo diferente, de contexto socio-económico variado. Once son mujeres y nueve varones. La edad media es de 39 años y 16 de experiencia docente (tabla 5.1).

TABLA 5.1. GRUPO 1 DE PARTICIPANTES: DOCENTES EN EJERCICIO

Nº	Edad	E. docente	Nivel educativo	Especialidad	Relación con la investigación educativa
D1	57	35	Primaria	-	No iniciada
D2	33	10	Primaria	-	No iniciado
D3	35	11	Primaria	-	Iniciada: estudiante de máster
D4	35	10	Primaria	-	Iniciada: máster
D5	38	15	Primaria	-	Iniciada: estudiante de máster
D6	39	12	Secundaria	Humanidades	Iniciado: máster
D7	45	25	Secundaria	Humanidades	No iniciada
D8	55	25	Secundaria	Humanidades	No iniciado
D9	24	2	Secundaria	Ciencias	Iniciada: estudiante de máster
D10	35	11	Secundaria	Ciencias	Iniciado: estudiante de máster
D11	40	15	Secundaria	Ciencias	No iniciada
D12	35	10	Secundaria	Ciencias	No iniciado
D13	35	12	Primaria	-	Iniciada: máster
D14	49	25	Primaria	-	No iniciada
D15	45	25	Secundaria	Ciencias	No iniciada
D16	25	2	Secundaria	Humanidades	No iniciado
D17	33	10	Primaria	-	No iniciado
D18	40	18	Primaria	-	Iniciada: máster
D19	35	12	Primaria	-	Iniciado: máster
D20	52	30	Secundaria	Humanidades	Iniciada: máster

Fuente: Elaboración propia.

Conforme van apareciendo nuevas preguntas durante la recogida de datos, el observador toma nuevas decisiones. En nuestro caso nos sucedió que al conocer las opiniones de los profesores en ejercicio sentimos la necesidad de contrastar sus visiones con las de los futuros maestros y observar posibles similitudes y/o diferencias entre ellos. Intuíamos que esta idea nos proporcionaría una provechosa información por lo que nos propusimos acercarnos a los puntos de vista de los estudiantes de Magisterio, quienes se convertirían en nuestro segundo grupo de participantes.

Seleccionamos a 20 estudiantes del grado de Magisterio en Educación Primaria de una universidad, la Universidad Autónoma de Madrid. El criterio de selección de los participantes fue el año que cursaban, entrevistando a cinco estudiantes de cada nivel desde primero a cuarto año. Dentro de los cinco estudiantes de tercero tres de ellos ya habían cursado la asignatura de metodología de la investigación (tabla 5.2). A los posibles participantes se les explicó el objetivo de la investigación y se les preguntó si querían ser entrevistados. Con aquellos que dieron una respuesta afirmativa se concertó una cita en

los próximos días, la que fue grabada bajo su consentimiento y con el respectivo compromiso de anonimato.

TABLA 5.2. GRUPO 2 DE PARTICIPANTES: DOCENTES EN FORMACIÓN

Curso	Participantes
Primer curso del grado de Magisterio en Educación Primaria	5 estudiantes
Segundo curso del grado de Magisterio en Educación Primaria	5 estudiantes
Tercero curso del grado de Magisterio en Educación Primaria	3 estudiantes que ha cursado la asignatura de Metodología de Investigación 2 estudiantes que no ha cursado la asignatura de Metodología de Investigación
Cuarto curso del grado de Magisterio en Educación Primaria	5 estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

El tercer grupo de participantes está conformado por otros 24 profesores en ejercicio seleccionados también por las dos cuotas que ya hemos mencionado: nivel educativo (Educación Primaria o Educación Secundaria) e iniciación en investigación. Estos 24 docentes son divididos en cuatro subgrupos de seis profesores cada uno quienes participaron en cuatro grupos focales (tabla 5.3)

Se establecieron contactos mediante correo electrónico con una variedad de docentes a los cuales se les señalaron los objetivos generales de la investigación y la posibilidad de participar voluntariamente en el estudio.

TABLA 5.3. GRUPO 3 DE PARTICIPANTES: DOCENTES EN EJERCICIO

Nº grupo	Cantidad	Participantes
1	6	Docentes de Educación Primaria iniciados en investigación
2	6	Docentes de Educación Primaria no iniciados en investigación
3	6	Docentes de Educación Secundaria iniciados en investigación
4	6	Docentes de Educación Secundaria no iniciados en investigación

Fuente: Elaboración propia.

## 5.5. INSTRUMENTOS

Para abordar los ejes temáticos que describimos en las categorías de análisis y en coherencia con el enfoque cualitativo que decidimos utilizar, trabajamos con dos instrumentos: la entrevista semi-estructurada y el grupo focal. A continuación detallamos cada uno de ellos señalando la forma en que los llevamos a cabo.

### **5.5.1. Entrevista semi-estructurada**

La utilización de la entrevista semi-estructurada tuvo como propósito acercarnos a los participantes desde una perspectiva de comunicación interpersonal, donde los profesores se sintieran cómodos y escuchados. Utilizamos este instrumento en coherencia a los objetivos 1 y 2, que son conocer las visiones que los docentes tienen de la investigación educativa y describir sus percepciones acerca de los artículos de investigación.

La entrevista como instrumento de recolección de información es considerada como uno de los instrumentos más poderosos de la investigación para ciertos fines descriptivos y analíticos (Taylor y Bogdan, 1996). Su utilización en este estudio se fundamenta en que tiene un enorme potencial para permitirnos acceder a los pensamientos de las personas, para descubrir su cotidianidad y las relaciones sociales que establecen. Su aportación se relaciona con el entendimiento de las creencias y experiencias de los individuos, contribuyendo a la comprensión de su contexto social y cultural. En una entrevista semi-estructurada, los temas a profundizar son elegidos previamente, pero es el investigador quien decide el orden y la forma de hacer las preguntas, pudiendo modificarlas con cada participante e ir incluyendo nuevas interrogantes (McMillan y Schumacher, 2005). Ahí reside la riqueza de este tipo de entrevistas, ya que al no ser estricta, permite que el investigador ponga a prueba su versatilidad y se apropie de su guion. Este tipo de instrumentos se centran en la confianza, la espontaneidad y en el contacto visual entre las personas, por lo que es fundamental que la elección de las preguntas sea pertinente y que la actitud del investigador sea receptiva para oír al entrevistado y conectarse con él (Leech, 2002).

En coherencia con las características de la entrevista que hemos mencionado, su utilización en este estudio nos facilitó lograr una conversación flexible con los profesores, alejándonos de un intercambio jerárquico de preguntas y respuestas rígido y estandarizado. Lejos de asemejarse a un sistema fijo de recolección de datos, nos permitió no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

En el caso del primer grupo de profesores en ejercicio, compuesto por veinte profesores, dividimos la entrevista en dos partes, primero les preguntamos sus impresiones acerca de los dos artículos que habían leído, que les habían parecido, cuál de los dos les había hecho más sentido, qué rescataban de ellos, entre otras cosas. Posteriormente, y de la manera más sutil posible, orientamos la conversación hacia sus opiniones acerca de la investigación. Este cambio de tema dentro de la misma entrevista fue más fácil de lo esperado, ya que los profesores expresaron sus opiniones de la investigación sin mayores inconvenientes y como una continuación de sus apreciaciones acerca de los artículos. En el caso de los profesores en formación lo que buscamos con la entrevista fue conocer sus visiones sobre la investigación educativa para contrastarlas con las que identificamos en los docentes en ejercicio.

A los veinte docentes en ejercicio se les entregaron dos artículos de investigación educativa, uno de carácter más académico y otro de difusión, pero ambos de análoga temática. El primero de ellos, "Predicción del éxito en el trabajo en equipo de estudiantes de Secundaria" (Monereo, Castelló, Martínez-Fernández, 2013), fue publicado en el volumen 18(2), del año 2013 de la *Revista de Psicodidáctica*. Su extensión es de veinte páginas y la estructura que utiliza es la ortodoxa de un artículo de investigación empírica: revisión de la literatura, método, resultados, discusión y referencias, con un buen despliegue de tablas y una generosa cantidad de análisis estadísticos. La selección de este artículo se basó en su calidad de la revista, siendo la revista española de investigación educativa con mayor impacto según el *Institute for Scientific Information -ISI-* (2,67).

El segundo artículo elegido, "Grupos Interactivos: heterogeneidad y optimización de los recursos" (Martín y Ortoll, 2012), fue publicado en el número 429 de 2012 de *Cuadernos de Pedagogía*. Este artículo, en línea con los de esta publicación cuenta con apenas 3 páginas, evita las cifras y tiene una cuidadosa tipografía con ilustraciones a color. Esta revista de publicación mensual se basa en temas educativos actuales en forma de experiencias, artículos de opinión, entrevistas y reportajes, que lo convierte en un texto popularmente conocido como más cercano a los docentes que a los investigadores.

Tras entregar un ejemplar de los artículos "a color" y personalmente a los docentes, se concertó, al día siguiente, una entrevista con cada uno de ellos. En la entrevista, de unos 45 minutos de duración, intentamos formular interrogantes abiertas que no limitaran sus respuestas. También procuramos al inicio de cada entrevista realizarles preguntas generales acerca de su experiencia como profesores o de las características de su centro para lograr que paulatinamente se sintieran relajados, escuchados y en confianza para expresarnos sus opiniones. Como dijimos anteriormente esta entrevista estaba dividida en dos ítems: las valoraciones acerca de los artículos leídos y las visiones de la investigación educativa, por lo que las cuestiones abordadas hacían referencia a las siguientes categorías:

- La recepción de los artículos de investigación
- La utilidad de la investigación educativa
- El concepto de investigación educativa que tienen los docentes
- La imagen del investigador educativo
- La forma en que los profesores adquieren conocimientos: lecturas habituales de los profesores y las fuentes donde consultan información

En el caso de los profesores en formación, las dimensiones que consideramos importantes de indagar fueron:

- La valoración de la investigación educativa para los profesores en formación

- La importancia que le dan a la investigación para su futuro desempeño como profesores
- La imagen del investigador educativo
- Las opiniones que tienen sobre la formación en investigación que han recibido en su preparación profesional

Estas últimas dimensiones surgieron después de conocer los puntos de vista de los profesores en ejercicio ya que lo que buscábamos en primera instancia era observar si las visiones de los profesores en formación eran igualmente críticas.

Para organizar los encuentros se consideraron como referencia los tres momentos que plantea Atkinson (1998): planificación, entrevista y transcripción y análisis.

En primera instancia se planificó a qué docentes entrevistar, dónde y cuándo. Luego se estableció un primer contacto con ellos ya sea por correo electrónico o personalmente. La solicitud a cada participante incluía una explicación del objetivo de la entrevista, el contexto donde se producía y por qué se había pensado en ellos para ser entrevistados. También se señaló que la entrevista sería grabada, por lo que se le pidió a cada uno que dijera el lugar y horario que considerara más adecuado a su rutina diaria junto con nuestro compromiso de confidencialidad.

La elección del lugar para la realización de la entrevista requería silencio y tranquilidad para evitar interrupciones. La mayoría de las entrevistas de los profesores en ejercicio se realizaron en algún despacho de los centros donde trabajaban. Se intentó que se llevaran a cabo fuera de su horario de trabajo y en momentos donde hubiera la mayor tranquilidad posible. En el caso de los estudiantes de Magisterio las entrevistas se realizaron en dependencias de la universidad donde estudiaban en el horario que ellos estimaban conveniente. Cabe mencionar que todas las entrevistas fueron transcritas a través del programa F4, que facilita el proceso de digitalización.

En coherencia con la característica semi-estructurada de la entrevista, se trabajó con las temáticas que habíamos definido pero sin fijar de manera estricta el orden y desarrollo de ellas. La idea era escuchar lo que los docentes decían y de acuerdo a ello incluir nuevas interrogantes que permitieran profundizar la información, siempre apelando a la flexibilidad del diálogo, a la libertad del entrevistado para expresar su narración y a la espontaneidad de su discurso.

El proceso que utilizamos para construir la entrevista de los profesores en ejercicio se basó principalmente en una prueba piloto que realizamos con cinco docentes no universitarios. Lo que hicimos fue simular la entrevista con cinco de ellos lo que nos ayudó a practicar la forma en que abordaríamos los temas y a dimensionar qué preguntas eran más pertinentes. Pudimos ver que ciertas preguntas no hacían mucho sentido o que no

aportaban mucha información y también vimos que había interrogantes relevantes que no habíamos incluido en primera instancia.

Con los alcances que apreciamos en la prueba piloto, definimos nuestro guion de entrevista y algunas de las interrogantes centrales que pensábamos formular, lo que exponemos en la tabla 5.4. Cabe mencionar que las preguntas que indicamos nos sirvieron para guiar el desarrollo de la entrevista y que no fueron fijas ni cerradas. Nuestra entrevista intentó por sobre todo adecuar las interrogantes a la lógica de lo que iban relatando los profesores.

TABLA 5.4. GUIÓN DE LA ENTREVISTA Y PREGUNTAS CENTRALES A PROFESORES EN EJERCICIO

Temáticas a abordar	Preguntas centrales
Experiencia docente y características de su centro (a modo introductorio)	¿Cuál es tu experiencia como docente?, cuéntanos un poco de los centros donde has trabajado.
Percepciones del artículo de difusión	¿Cómo viviste la lectura del artículo de difusión?, ¿qué te pareció?, ¿qué te aportó?, ¿te gustó?
Percepciones del artículo académico	Cuéntanos de la lectura del artículo más extenso, ¿cómo lo percibiste?, ¿qué te pareció?
Visión conjunta de los artículos	¿Sientes preferencia por alguno de los dos artículos? Cuéntanos un poco de tus apreciaciones de ambos
La forma en que los profesores adquieren conocimientos	¿Qué estás leyendo actualmente?, ¿qué lees para preparar tus clases?
Visiones de la investigación	¿Qué contacto has tenido con la investigación educativa?, ¿qué piensas de ella?, ¿qué piensas de su utilidad para tu trabajo?
Visiones del investigador	¿Cómo percibes el trabajo que realizan los investigadores?

Fuente: Elaboración propia.

Para construir la entrevista que realizamos a los profesores en formación nos basamos en la estructura general de la entrevista a los docentes en ejercicio y la adecuamos a los objetivos que buscábamos conseguir (tabla 5.5).

TABLA 5.5. GUIÓN DE LA ENTREVISTA Y PREGUNTAS CENTRALES A PROFESORES EN FORMACIÓN

Temáticas a abordar	Preguntas centrales
Experiencias como estudiante de Magisterio (a modo introductorio)	Cuéntanos de tus experiencias como estudiante de Magisterio, ¿cómo llegaste a esta carrera?, ¿qué piensas de tu futura profesión?
Visiones de la investigación	¿Qué contacto has tenido con la investigación educativa?, ¿qué piensas de ella?, ¿qué piensas de su utilidad para tu futuro trabajo?
Visiones del investigador	¿Cómo percibes el trabajo que realizan los investigadores?, ¿cuál ha sido tu experiencia con los docentes que te dan clases y que son investigadores?
Formación en investigación	¿Qué relación has tenido con la investigación en los años de tu formación?, ¿qué experiencias de investigación has tenido?, ¿sientes que en tu formación recibes preparación en investigación?

Fuente: Elaboración propia.

### **5.5.2. Grupos focales**

La utilización de los grupos focales tuvo como propósito acercarnos a los objetivos 1 y 3, que son conocer las visiones que los profesores tienen de la investigación educativa y describir sus sugerencias para mejorar la relación entre la investigación y la práctica docente. Así, además de complementar o profundizar en lo que habíamos conseguido con las entrevistas nos interesaba guiar la conversación hacia las propuestas o ideas que podían surgir para disminuir la brecha que hemos mencionado.

Utilizamos los grupos focales porque por medio de ellos se consigue información en profundidad sobre lo que las personas opinan, explorando los porqués y los cómo de sus pensamientos y acciones (Longhurst, 2003). No se obtienen cifras ni datos medibles, ya que el lenguaje y el discurso de los participantes es el “dato” a analizar e interpretar (Canales, 2006). El sello característico del grupo focal es el uso explícito de la interacción para producir datos que serían menos accesibles sin dicha interacción en grupo, y es esta la gran fortaleza que nos proporcionó en nuestro estudio. Frente a los temas planteados se producen dinámicas de tipo social; los participantes se potencian mutuamente, se generan diferencias y discusiones, se buscan alternativas de solución e incluso se producen retroalimentaciones entre las personas (León y Montero, 2009). Los participantes pueden ir complementando y modificando sus opiniones en relación al intercambio de información que se produce al interior de la dinámica grupal. Además, los grupos focales pueden complementar y profundizar la información proporcionada por otro instrumento, que en nuestro caso fue la entrevista.

Para lograr los objetivos que mencionados realizamos cuatro grupos focales de seis integrantes cada uno, los que se realizaron en dependencias de la Universidad Autónoma de Madrid. Una vez que los posibles profesores participantes fueron confirmando su asistencia se les señaló la fecha y el horario del encuentro. Para evitar la predisposición y los prejuicios de los docentes sólo se les señaló el objetivo general de la investigación, sin profundizar en los objetivos específicos de los grupos focales, ya que la idea era contar con su espontaneidad y sinceridad al momento de expresar sus puntos de vista.

Cada grupo focal tuvo una duración aproximada de una hora, durante la cual intentamos abordar las siguientes categorías:

- Valoración de la investigación educativa
- Las ideas que tienen los profesores para mejorar su vinculación con la investigación
- Las características de las sugerencias y las formas concretas en que pueden llevarse a cabo

Las preguntas generales planteadas en los grupos focales fueron establecidas previamente, asumiendo que muchas nuevas interrogantes surgirían de acuerdo al

discurso de los profesores y por sobretodo en relación a las interacciones entre ellos. El guion general de los grupos focales se presenta en la tabla 5.6.

TABLA 5.6. GUIÓN Y PREGUNTAS CENTRALES DE LOS GRUPOS FOCALES

Temáticas a abordar	Preguntas centrales
Valoración de la investigación educativa	¿Qué contacto han tenido con la investigación educativa?, ¿qué piensan de ella?, ¿qué piensas de su utilidad para tu futuro trabajo?
Sugerencias para mejorar la relación entre la investigación educativa y la práctica docente	¿Qué acciones se podrían realizar para mejorar esta relación?, ¿qué iniciativas les parecerían adecuadas o pertinentes?, ¿quiénes deben llevar a cabo estas acciones?, ¿quiénes deben gestionar estas ideas?

Fuente: Elaboración propia.

## 5.6. ANÁLISIS DE DATOS: LA TEORÍA FUNDAMENTADA Y EL USO DE ATLAS.TI

El análisis de los datos recogidos se desarrolló paralelamente a la recogida de información ya que a medida que se iban configurando las primeras explicaciones de los hechos estudiados surgían nuevas interrogantes derivadas de los hallazgos más significativos. Esto permitió que recogiéramos nuevos datos para confirmar o refutar las ideas iniciales y así enriquecer el proceso investigativo.

El análisis de los datos fue abordado desde un enfoque que recupera muchos de los principios y procedimientos de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). La Teoría Fundamentada puede describirse como una metodología que construye una teoría basándose en la recogida y análisis de datos. Se fundamenta básicamente en el interaccionismo simbólico y fue desarrollada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss quienes la presentaron en su obra *The discovery of Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967). La principal característica de la Teoría Fundamentada es que las generalizaciones emergen de los propios datos y no de forma previa a la recolección de los mismos (Mertens, 1998). Las teorías se construyen sobre la interacción, especialmente a partir de las acciones y procesos sociales que acontecen entre las personas. Corbin y Strauss (2008) señalan que una teoría es una relación plausible entre los conceptos y sus relaciones. Dicha teoría, desarrollada por el investigador, puede asumir la forma de una narración, una figura visual o una serie de hipótesis o proposiciones (Creswell, 1998).

El método de la Teoría Fundamentada postula un enfoque sistemático de generación de teorías sustantivas que se construyen durante el proceso y ayudan a explicar el mundo real donde suceden los acontecimientos. De esta forma, el objetivo final de un estudio desarrollado desde esta perspectiva es generar o descubrir una teoría: un esquema analítico y abstracto de un fenómeno que se relaciona con una situación y un contexto particular.

En coherencia con las características de este método nuestro trabajo se inició con un proceso de recopilación de datos para generar teorías donde recolectamos, codificamos y

analizamos los datos. Este proceso de recopilación de datos está basado en el establecimiento de categorías *a priori* a la entrada en el trabajo de campo que se desprenden del marco teórico. Estas categorías previas se van complementando con aquellos nuevos elementos que surgen desde los propios datos recabados.

Esta forma de comprender el proceso de recolección y análisis de la información implica, por una parte, la definición de ciertas dimensiones iniciales las que orientan la planificación, elaboración y aplicación de los instrumentos de recogida de datos. Por otra parte, permite que se recojan nuevos datos durante el transcurso del estudio y como parte del análisis constante. En el caso de nuestra investigación, a medida que conocíamos las visiones que los docentes tenían de la investigación educativa surgían nuevas interrogantes e inquietudes acerca de ellas. Un ejemplo de esto es que a partir de los resultados que arrojaron las primeras entrevistas semi-estructuradas realizadas con veinte profesores en ejercicio, sentimos la necesidad de acercarnos también a las visiones de los profesores en formación. Esto implicó que diéramos una mirada holística al trabajo ya realizado para a partir de él tomar nuevas decisiones metodológicas. En este caso, incluimos nuevos participantes y una nueva entrevista focalizada en aquellas categorías que consideramos relevantes *a posteriori* de las primeras entradas en el campo.

El análisis cualitativo de los datos bajo el paradigma de la Teoría Fundamentada está basado en los principios del “método comparativo constante” que se fundamenta en la búsqueda de similitudes y diferencias de los datos analizados. La totalidad de la información se analiza a través de fragmentos de datos con significación propia; se trata de extractos de contenido que se separan del resto para ser analizados y comparados entre sí.

El proceso que hemos ido estructurando implica llevar a cabo una serie de pasos, los que señalamos a continuación:

- *Comparar los “datos en bruto” para su categorización:* los datos “en bruto”, en ocasiones llamados incidentes, se comparan entre sí, asignando categorías a cada uno de ellos. Este proceso, llamado “codificación”, implica asignar a cada unidad un código propio de la categoría en la que lo hemos incluido. Los códigos se obtienen fragmentando los datos brutos (incidentes) comparando sus características y agrupándolos en categorías o conceptos. También se seleccionan citas de los participantes que se asocien a las categorías. Esta codificación suele ser abierta al principio, luego selectiva y finalmente teórica. Los códigos pueden ser relacionados a la teoría previa o también ser construidos como códigos libres. En todo caso, resulta fundamental que siempre sean claros, precisos, excluyentes, y que estén bien definidos con sus descripciones correspondientes.
- *Comparar nuevos incidentes con nuevas categorías:* a medida que avanza el análisis de los datos, se agrega la comparación con nuevos incidentes a los que se

les asignan nuevas categorías. Al ir caracterizando las categorías se comienzan a percibir las interrelaciones entre dichas características. Estas interrelaciones integran propiedades de distintas categorías lo que permite complejizar y enriquecer el análisis.

- *El establecimiento de categorías centrales:* a través de las interrelaciones entre las categorías se van clarificando cada una de ellas. Esto permite desprestigiar elementos irrelevantes. De esta manera comienza la distinción de “categorías centrales” más globales, generales y significativas.
- *La escritura de la teoría:* se destaca el trabajo conceptual y su integración hacia una explicación teórica sólida. En este punto se establecen las llamadas “familias” que asocian varias categorías relacionadas entre sí. Esto proporciona un marco teórico para analizar las causas, fenómenos o procesos dentro de un contexto específico (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

El enfoque utilizado nos resultó adecuado para llevar a cabo un análisis profundo de los datos recabados, lo que nos permitió no sólo conocer las perspectivas u opiniones de los docentes sino que también profundizar en las posibles formas de disminuir la brecha entre la investigación y la práctica docente.

Es importante aclarar que desde este enfoque no es tan relevante el número total de unidades de análisis, sino la pertinencia de la información recabada. Si se prioriza en la cantidad se corre el riesgo de saturar la información con redundancias innecesarias. La “saturación teórica” desempeña el papel fundamental de indicar cuándo se han adquirido los suficientes datos para desarrollar una categoría con sus respectivas características (Corbin y Strauss, 2008).

Aunque nuestro objetivo no era generar una teoría totalmente nueva ya que partíamos de un marco conceptual ya desarrollado por otros autores, los procedimientos que utiliza este enfoque nos resultaron adecuados para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos.

Durante toda la investigación nos apoyamos en el programa Atlas.ti para el análisis de los datos. Este software es un programa informático que facilita la codificación y jerarquización de los datos empíricos derivados del trabajo de campo. El programa fue de gran ayuda porque nos permitió ordenar, clasificar y organizar la información de manera clara y concreta. En algunos casos presentamos los resultados de esta investigación acompañados con las descripciones de algunas gráficas facilitadas por el software que muestran las relaciones entre los diferentes códigos.

De las dimensiones generales que mencionamos en el apartado 5.3 pudimos extraer una serie de códigos asociados a los datos recogidos tanto *a priori* como *a posteriori* a la entrada al campo. Estos códigos fueron agrupados en familias semánticas, en coherencia a

su proximidad temática y a las relaciones que existían entre ellos. Lo que hacemos a continuación es exponer las principales matrices hermenéuticas que establecimos, las que definimos como los esquemas globales donde hemos organizado la información ya jerarquizada y clasificada. En ellas se muestran las familias con sus respectivos códigos asociados, los que son mencionados de acuerdo a la frecuencia en que fueron señalados en el discurso de los profesores. Cabe mencionar que las relaciones entre los códigos son expuestas en las gráficas de los capítulos 6, 7 y 8 donde narramos los resultados del presente estudio.

**TABLA 5.7. MATRIZ HERMENÉUTICA DE LAS VISIONES DE LA INVESTIGACIÓN PARA DOCENTES EN EJERCICIO**

<b>Familias semánticas</b>	<b>Códigos asociados en orden de frecuencia</b>
Concepto de investigación educativa	Desconocimiento del concepto investigación educativa/Confusión acerca del concepto
Objetivo de la investigación educativa	Investigación como un saber abstracto y alejado de la realidad/ Proporcionar pautas pedagógicas/Investigadores interesados sólo en publicar/ Orientar la toma de decisiones/ Incrementar los conocimientos/Actualizar los saberes/ Ayudar a la reflexión
Temáticas de la investigación educativa	Temas poco innovadores /Escasa relevancia de los temas/Elección de temáticas importantes sólo para los investigadores
Utilidad de los resultados de la investigación educativa	Necesidad de que las investigaciones solucionen problemas/Proporcionar una mirada distinta de las problemáticas/ Cuestionamiento de la utilidad de la investigación educativa
Comprensión del lenguaje de la investigación educativa	Lenguaje incomprensible/Palabras especializadas/Lectura exclusiva de resultados y conclusiones
Acceso a la investigación	Falta de orientación frente a la información disponible/Desconocimiento de las fuentes donde consultar investigación/Revistas de investigación pagadas
Visiones de la formación de grado en investigación	Escasa formación en el grado /Nula posibilidad de investigar durante su formación/Escasez de lecturas científicas en el grado
Visiones de la actitud de los docentes hacia el conocimiento	Falta de motivación de los docentes para adquirir nuevos saberes/Profesores como habituados a métodos tradicionales/ Puesto laboral como meta exclusiva

Fuente: Elaboración propia.

**TABLA 5.8. MATRIZ HERMENÉUTICA DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN**

<b>Familias semánticas</b>	<b>Códigos asociados en orden de frecuencia</b>
Visiones del artículo de difusión	Resultados poco prácticos/Brevidad y precisión/ Formato infantil/Formato atractivo/ Claridad en la exposición/ Texto demasiado breve/Carencia de evidencias empíricas/Carencia de sustento/Resultados poco atractivos/ Carencia de sustento/Formato agradable
Visiones del artículo académico	Resultados poco prácticos/No comprensible para la mayoría de los docentes/ Exceso de estadísticas/Texto abstracto/ Importancia de los resultados por sobre la teoría/Rechazo a las citas bibliográficas/ Lenguaje especializado/Terminología lejana al contexto docente

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 5.9. MATRIZ HERMENÉUTICA DE LAS VISIONES DE LA INVESTIGACIÓN PARA DOCENTES EN FORMACIÓN

Familias semánticas	Códigos asociados en orden de frecuencia
Concepto de investigación educativa	Herramienta fundamental y necesaria/Asociación entre investigación y continuación de estudios de posgrado/Proceso científico basado en hipótesis/Método riguroso y planificado/Conocimiento en profundidad de algún fenómeno
Utilidad de la investigación educativa	Herramienta que identifica y problemas/Solución de problemas /Adquisición de conocimientos actualizados/Conocimiento de metodologías innovadoras/Profesionalización de la docencia/Visión optimista del aporte de la investigación a la docencia/Mirada objetiva de los problemas/Diagnosticar problemas/Evaluar procesos/Actualización de los conocimientos/Confirmar o rechazar creencias/Ayudar al progreso de la educación
Perspectivas del rol del investigador	Investigador como persona importante/Valoración positiva del trabajo del investigador/Persona importante para el progreso de la educación/
Actitud del profesor	Poca disposición del docente frente a la lectura de estudios/Situación generacional de los profesores
Visión de la formación de grado recibida	Visión crítica de su formación en investigación/Necesidad de recibir formación en investigación/ Preocupación por la escasez de lecturas científicas/Líderes de las escuelas como posibles difusores de los estudios/Conocer la investigación a través del trabajo en equipo/

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 5.10. 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/Formación en investigación de los propios administradores/ 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 autocrítica 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.

## 5.7. CRITERIOS DE RIGOR EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

De acuerdo a Corbin y Strauss (2008) una buena investigación cualitativa es aquella que permite revelar aspectos importantes del fenómeno estudiado y a la vez mostrar cierta sensibilidad por parte del investigador. Un estudio de estas características, afirman los autores, debe contener descripciones detalladas de los sucesos, las que permitan al lector obtener conclusiones sobre los datos y a la vez evaluar su credibilidad. Para ello, se deben asumir una serie de condiciones que conduzcan a la construcción de una investigación

cualitativa que sea rigurosa. A continuación enumeramos los elementos que según la profesora M<sup>a</sup> Paz Sandín (2003) refuerzan la legitimidad de la investigación cualitativa, subrayando que la aplicación de estos criterios dependerá del tipo de investigación y de las fases del diseño:

- *Los estándares para juzgar la calidad establecidos en la comunidad investigadora*, es decir, los estándares deben responder a la validación de las distintas fases en que consta en proceso de investigación.
- *La perspectiva epistemológica*, el investigador debe manifestar desde qué perspectiva teórica se está llevando a cabo el estudio, dado que el conocimiento generado sólo tendrá sentido desde este marco de referencia.
- *La comunidad como árbitro de calidad*, el reconocimiento de la investigación proviene del contexto de estudio, de los beneficios que esta le ha aportado, por lo tanto, el conocimiento generado debe revertir en la comunidad.
- *La voz*, significa el reconocimiento a aquellas personas que contribuyen “con su verdad” a dar significado a la forma de actuar de la comunidad.
- *La subjetividad crítica* hace referencia a la capacidad del investigador para realizar una autocrítica sobre sus planteamientos iniciales (teóricos, ideológicos, éticos) con el fin de que estos no afecten a la investigación.
- *La reciprocidad*, la validez del conocimiento viene determinado por la calidad de la relación, en términos de participación y de cooperación entre el investigador y los participantes del contexto de estudio.

A estos elementos podemos agregar la *empatía* que menciona Flick (2004), entendida como una cualidad de suma importancia para lograr conectarse con los participantes, estableciendo una relación de confianza y cordialidad que permita ingresar a su realidad y lograr comprenderla.

Entre las características recién mencionadas, y desde nuestro punto de vista, las mayores fortalezas metodológicas de nuestra investigación fueron la perspectiva epistemológica, la subjetividad crítica, la reciprocidad y la empatía. La perspectiva epistemológica queda en evidencia cuando construimos el marco teórico de este estudio, y en la coherencia que intentamos establecer entre dicha perspectiva teórica, los objetivos planteados y los resultados obtenidos. La subjetividad crítica fue un elemento que tomamos en cuenta en reiteradas ocasiones ya que el afán de autocrítica siempre estuvo presente en nuestros criterios de acción. Esto implicó hacer esfuerzos por apreciar los datos obtenidos con la mayor objetividad posible, intentando prescindir de apreciaciones demasiado subjetivas. En cuanto a la reciprocidad y a la empatía, creemos que desarrollamos una relación de cooperación con los participantes, lo que se vio favorecido por la cordialidad que pudimos desarrollar con la mayoría de ellos.

Además de estos elementos, nos parece relevante mencionar los criterios metodológicos que propone Guba (1989) para explicar la forma de asegurar el rigor científico por medio de la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad. Tomamos estos elementos, y los complementamos con las nociones de ajuste y pertinencia que señalan Corbin y Strauss (2008).

- *Credibilidad*: se refiere a la utilización de distintas técnicas e instrumentos para mejorar la calidad de la investigación y reducir la subjetividad. En nuestro caso recogimos la información utilizando dos técnicas diferentes para poder triangular nuestros datos (entrevista y grupos focales). Este concepto es denominado *ajuste* por Corbin y Strauss (2008) para quien los resultados deben ajustarse a la realidad de los participantes y a las expectativas de los profesionales a los que va dirigida la investigación. En otras palabras, es el grado en el que las interpretaciones y los conceptos poseen significados recíprocos entre los participantes y el investigador (McMillan y Schumacher, 2005). Para lograrlo elaboramos un informe mediante el cual buscamos constatar, si nuestras inducciones y apreciaciones eran adecuadas y consecuentes con las propias valoraciones de los participantes. Ellos leyeron el texto y nos hicieron algunos alcances, pero en general se sintieron identificados con nuestra interpretación de sus discursos.
- *Transferibilidad*: se refiere a la posibilidad de que la información obtenida pueda proporcionar conocimiento previo en otros contextos de características similares, es decir, que pueda aplicarse y utilizarse como información referencial en otros contextos. Si bien no buscábamos la generalización de nuestros resultados sí creemos que pueden ser utilizados como una fuente de información en otros escenarios similares. Este mismo concepto es denominada *pertinencia* por Corbin y Strauss (2008) para quienes las investigaciones deben dar la posibilidad de transferir la información obtenida a situaciones análogas como un marco de referencia. Desde este punto de vista, una investigación es pertinente cuando posibilita que la información obtenida pueda proporcionar conocimientos que se puedan relacionar con otros contextos de características similares. En el transcurso de nuestra investigación intentamos hacer sugerencias en relación a las lecciones aprendidas tanto desde la teoría como de la práctica, con el objeto de contribuir con nuevos conocimientos sobre la relación entre la investigación y la práctica docente. Si bien no intentamos generalizar nuestros resultados sí creemos que pueden ser tomados en cuenta en el análisis de otros contextos similares al de nuestra investigación.
- *Dependencia*: alude a la consistencia de los datos, el cual reside en la relación que se establece entre la descripción del contexto y el significado atribuido a dicho contexto en un tiempo y lugar determinado. La idea es superar la posible

inestabilidad de los datos mediante las descripciones detalladas sobre el proceso que se siguió en el estudio, que fue precisamente lo que intentamos realizar cuando explicamos la forma en que llevamos a cabo esta investigación. Las descripciones de las categorías de análisis, la especificación de los códigos, la explicación de la pertinencia de nuestros instrumentos fueron elementos que nos permitieron acercarnos a la dependencia.

- *Confirmabilidad*: se refiere al intento de proporcionar una información lo más consensuada posible y por lo tanto encaminada hacia la objetividad y neutralidad. En la investigación cualitativa siempre es importante superar la subjetividad sin dejar de transmitir los significados de los participantes. En nuestra investigación intentamos contrastar la información mediante la entrevista y el grupo focal, y también por medio de diferentes grupos de informantes seleccionados de acuerdo a sus características más relevantes.

## **Capítulo 6.**

### **LOS DOCENTES FRENTE A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

---

En el presente capítulo iniciamos la exposición de los resultados que hemos obtenido en esta investigación. Para introducirnos en estos hallazgos podemos recordar algunos de los elementos mencionados en nuestro marco teórico, los que pueden servir de antesala para el presente análisis. Recordemos que los profesores de las investigaciones previas cuestionaban la utilidad de la investigación educativa y la comunicación de sus resultados, destacando que la investigación y la práctica docente son diferentes tipos de conocimientos.

Con este marco de referencia, en este capítulo nos referimos a las visiones que los docentes de nuestro estudio tienen de la investigación educativa. Primero hacemos alusión a las visiones de los profesores en ejercicio, para posteriormente centrarnos en las visiones de los docentes en formación.

## **6.1. VISIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LOS PROFESORES EN EJERCICIO**

El primer tema que abordamos en la exposición de los resultados de nuestro estudio son las visiones que los docentes en ejercicio tienen de la investigación educativa. Si las observamos en términos globales, podemos ver que son visiones fundamentalmente críticas, ya que los profesores observan a la investigación como un conocimiento teórico, poco riguroso y fundamentalmente inútil para su quehacer profesional. A esto se suma la creencia de que entre los docentes y los investigadores existen demasiadas diferencias, que los alejan aún más de los estudios.

Profundizamos en estas visiones a través de cuatro grandes temas que vamos detallando en epígrafes más específicos. Estos tópicos globales son: la utilidad y validez de la investigación educativa, las diferencias entre los investigadores y los docentes, los conocimientos que posee el profesor sobre la investigación y la actitud del docente frente a la investigación. En estos cuatro temas vemos algunas diferencias entre los profesores de acuerdo al nivel educativo donde ejercen y en relación a su experiencia en investigación, las que especificaremos en cada caso.

La información que exponemos se fundamenta principalmente en las categorías descriptivas de la figura 6.1. Los elementos y relaciones que observamos en esta figura surgen desde el análisis descrito en el capítulo 5, donde explicamos el proceso de categorización del discurso de los profesores y la realización de mapas conceptuales con la ayuda del software Atlas.ti. Recordemos que se establecieron categorías *a priori* y también nuevas categorías emergentes del trabajo de campo, las que fueron jerarquizadas y agrupadas en familias de códigos. Todos estos códigos no surgen de manera aislada sino que forman parte de una interacción dinámica donde se asocian, se contradicen, uno es causa de otro, etc. En la figura 6.1 además de estas relaciones podemos observar la presencia de un paréntesis con dos números en cada código. La información que proporcionan estos números corresponde, respectivamente, a la frecuencia en que aparece dicho código en los discursos de los profesores y a la cantidad de veces en que es vinculado con otro. Esta aclaración de la organización de la figura 6.1 sirve como referencia para las demás figuras que aparecerán en el transcurso de la explicación de nuestros resultados.

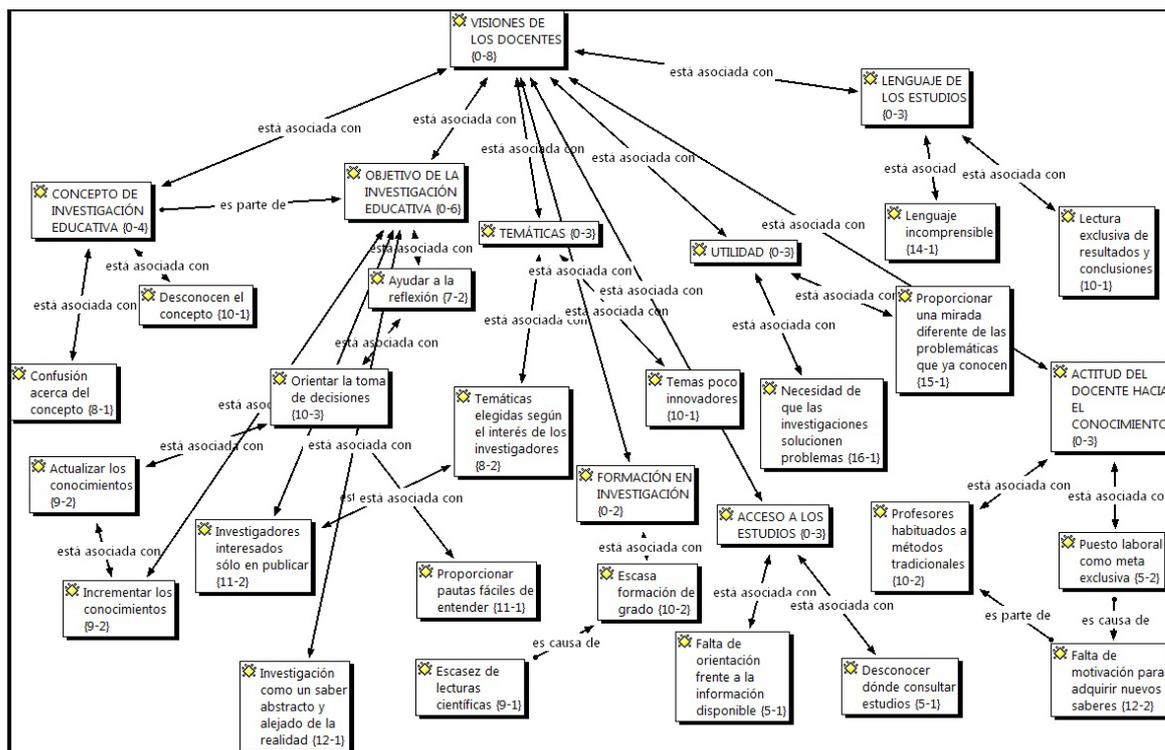


FIGURA 6.1. CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS DE LAS VISIONES DOCENTES EN EJERCICIO

Fuente: Elaboración propia.

### 6.1.1. La utilidad y la validez de la investigación educativa y sus temáticas

Uno de los temas que surge de manera generalizada en el discurso de los profesores es que la investigación les parece una herramienta demasiado hipotética y que aborda temas que no logran llamar su atención. Los docentes sienten que la investigación no proporciona datos tangibles y ponen en duda la utilidad concreta de sus resultados.

Esta mirada crítica hacia la investigación tiene distintos matices en relación a los participantes ya que apreciamos algunas diferencias de acuerdo a su nivel educativo e iniciación en investigación, las que conoceremos en cada uno de los siguientes epígrafes.

#### 6.1.1.1. La investigación como un conocimiento teórico

La opinión de que la investigación es sólo un conocimiento teórico es ampliamente mencionada por los profesores sin especiales distinciones entre iniciados, no iniciados, de Primaria o de Secundaria. La mayoría de ellos coincide en mirar a la investigación como un saber impreciso, abstracto, muy elevado y que se encuentra absolutamente alejado de su contexto de acción. Uno de los principales argumentos que utilizan los docentes en estas opiniones es que la investigación es construida por expertos universitarios que viven en otro ámbito del conocimiento, un espacio que no logran determinar con certeza y que está

basado en teorías hipotéticas acerca de la educación. Los profesores preferirían que los investigadores no basaran sus trabajos en hipótesis generadas fuera de la escuela, sino que estuvieran contruidos en relación a las situaciones cotidianas que ellos viven diariamente:

*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. Al mirar la educación desde una perspectiva externa es difícil empatizar con los docentes y estudiar cosas que a nosotros nos interesen. (D1,E,P,NI:25)<sup>2</sup>*

Los profesores también mencionan que los artículos de investigación se exceden en elementos teóricos, en las referencias a otros autores y en explicaciones incomprensibles de sus planteamientos, sin aterrizar en la problemática tratada de manera directa. Sienten que estos elementos no les aportan nada relevante, incluso, les parecen monótonos, tediosos y poco atractivos. Lo que ellos esperarían es que la investigación les entregara soluciones a las situaciones que los aquejan.

Para una de las docentes del estudio la investigación “habla bonito” de temas educativos, ya que realiza relatos investidos de autoridad y utiliza expresiones muy elaboradas pero que en el fondo carecen de un contenido resolutivo. Desde su perspectiva, la lectura de investigaciones se convierte en una acción importante cuando en estos se reflejan sus problemas y la manera de poder abordarlos y solucionarlos:

*Lo poco que le leído de investigación me parece muy ideal muy bonito, muy utópico, pero lo que yo necesito no es eso. Quiero leer algo que hable de mis problemas reales, aquellos que surgen en mi trabajo...ofreciéndome alguna forma de resolver ese problema ya que a veces puedo sentirme complicada o atrapada en alguna situación con mis chicos (D7,E,S,NI:21)*

Aunque gran parte de los profesores considera que la investigación educativa es un conocimiento teórico, algunos de ellos sostienen que puede ser un instrumento valioso y significativo para su profesión, valorando al mismo tiempo la existencia de investigadores altamente capacitados, que se dedican a estudiar con profundidad y profesionalismo los problemas que enfrenta la educación. A propósito, una de las participantes no iniciada señala que hay momentos puntuales en que frente a un inconveniente que surge en su clase ha pensado en el rol de los investigadores y en el trabajo que hipotéticamente ya han realizado en torno a esa misma problemática. Ha reflexionado que probablemente algún investigador ya buscó las soluciones para la dificultad en particular que ella está viviendo. Esta docente se cuestiona el hecho de no consultar investigación de manera periódica y el

---

<sup>2</sup> De este modo se señala la línea de la entrevista, derivada de la transcripción y análisis en el software Atlas.ti. La letra D es la abreviación de la palabra docente. La letra E abreviación de la expresión “en ejercicio”. La letra P abreviación de Primaria, letra S de Secundaria, la I abreviación de iniciado y las letras NI abreviación de “no iniciado”.

no apoyarse en ese tipo de conocimiento, lo que advierte como una debilidad de su profesión y de su propia actitud como educadora ya que considera este hecho como una carencia de iniciativa personal. Posteriormente a estas reflexiones asume que sólo han sido pensamientos momentáneos ya que continúa con su rutina habitual, donde resuelve los problemas consultando las mismas fuentes que ha utilizado hasta el momento, que son principalmente la propia experiencia y el consenso entre sus pares. Sus palabras son las siguientes:

*Porque cuando llegas al aula y tienes problemas con los chavales dices: estoy segura que debe haber gente que ha estado calentándose la cabeza pensando en las soluciones y tengo que venir yo a inventar la rueda si ya otras personas han estudiado este mismo problema que yo estoy teniendo en este minuto. Pero la verdad es que son sólo cosas que pienso en el momento porque te mentiría si te dijera que en ese instante busco en Internet un artículo de investigación y lo leo, sigo con mi vida. A veces me cuestiono esta actitud, pero también es cierto que nunca he consultado mucho la investigación, no es algo que haga regularmente. (D14,E,P,NI:27)*

Como vemos, aunque esta profesora parece valorar momentáneamente la importancia que la investigación podría tener en su práctica, prevalece entre sus opiniones la idea de que es una herramienta que no consulta de forma constante y que opta por utilizar a la experiencia como su método más habitual de resolución de conflictos.

#### **6.1.1.2. Los temas de la investigación educativa**

Un elemento mencionado por una parte importante de los docentes es que la investigación educativa aborda temas poco relevantes para su trabajo en el aula. Esta opinión se evidencia de forma generalizada entre los participantes, sin discrepancias relevantes de acuerdo al nivel educativo. En relación al nivel de iniciación existe una leve diferencia entre ellos, ya que los participantes no iniciados ven de una manera aún más crítica que los investigadores centren sus trabajos en tópicos que no les parezcan atractivos.

Los profesores sienten que los investigadores eligen temas basados en sus propias prioridades y especialidades académicas y no en asuntos de interés para un docente de aula. Varios de los participantes coinciden en que los tópicos en que se centra la investigación no consideran sus opiniones o necesidades y que se planifican en un ámbito extraño a su contexto, en el que sus inquietudes no son escuchadas. Un escenario ideal para los docentes sería que la investigación trabajara con temas prácticos, actuales, novedosos y basados en sus reales debilidades. Así lo vemos en las palabras de un docente no iniciado de Primaria:

*Falta que los investigadores se pongan los zapatos de los profesores y digan: vamos ¿qué les interesa a estos profesionales saber? 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.*

*Quizás podrían buscar mecanismos para indagar en las cosas que nos importan a nosotros. (D2,E,P,NI:30)*

Algunos profesores indican que los temas de la investigación educativa deben ser más creativos y adaptados a las realidades de los nuevos tiempos. Agregan que la rapidez de los procesos educativos de hoy en día exige una investigación que vaya a un ritmo más acelerado, que pueda dar respuestas a problemáticas educativas con mayor premura, tal como podemos ver en el siguiente testimonio de un docente no iniciado de Primaria:

*En los tiempos actuales nos estamos dando cuenta que la educación es mucho más inmediatista por lo tanto necesitamos cambios rápidos, necesitamos darnos cuenta de cosas antes de que ocurran...la investigación educativa se ha quedado mucho en los años 50, (...) la investigación educativa ha sido monótona, ha estado estancada, ha sido más de lo mismo. (D14,E,P,NI:27)*

Los profesores, en general, asocian la investigación con algunas temáticas en particular. Al parecer, prevalece en ellos la idea de que la mayoría de los estudios se centran sólo en ciertas materias, desmereciendo a otros contenidos. Los que nombran con mayor frecuencia son: el liderazgo, el rendimiento académico y el clima escolar:

*Los pocos artículos que he visto hablan siempre de lo mismo: cómo aprenden los estudiantes, el clima del aula, nada nuevo. Eso no me parece muy atractivo, no me motiva para leer algo, no me dice mucho. Ya sabemos que el liderazgo del director es fundamental para que el centro progrese, ya sabemos que el clima debe ser armónico y equilibrado. (D8,E,S,NI:12)*

Esta visión reducida del eventual aporte de la investigación genera que la conciben como algo insignificante para su labor docente ya que, supuestamente, no incluye otros temas que sí les pueden importar:

*Para qué voy a mirar algo que no me entrega nada nuevo. Nada que me sea relevante, ni tampoco significativo. Siempre hablan de lo mismo y eso no logra motivarme, y te aseguro que muchos de mis compañeros pueden coincidir conmigo en esta apreciación. (D8,E,S,NI:12)*

La visión de los investigadores como profesionales que se centran siempre en los mismos temas es indicada con mayor énfasis por los docentes no iniciados, tanto de Primaria como de Secundaria. Estos participantes sienten que si los investigadores trabajan en temáticas reiterativas los están subestimando como profesionales ya que les proporcionan estudios basados en elementos que ellos ya conocen, que incluso pertenecen al sentido común de las situaciones que suceden en el aula y que cualquier profesor maneja con propiedad producto de su experiencia. Este hecho les produce una sensación de desagrado porque sienten que los investigadores los tratan como profesionales inferiores al proporcionarles una información que intenta parecer novedosa pero que pertenece a un conocimiento generalizado entre el gremio docente. Así lo expresan los siguientes testimonios:

*Sí, me parece valiosa la investigación. Mi crítica no va centrada en que no exista, sino que yo haría que quienes investigan fueran a preguntarnos a los profes qué nos interesa que investiguen o que se vayan a sentar a un aula a observar las cosas que ahí suceden. (D17,E,P,NI:18)*

*Entonces a mí eso me produce dos cosas. La primera es: que bien que hayan expertos o investigadores que hablen científicamente de cosas que tú haces en la práctica. Por otro lado, me pasa que digo: ¿y por qué esta gente no investiga cosas que los profes no sepamos? Investigan lo que ya sabemos, lo que hemos aprendido en nuestra experiencia diaria entonces nos hacen sentir como bobos, eso no me gusta. (D16,E,S,NI:29)*

### **6.1.1.3. La valoración de la investigación cuantitativa**

Una situación que se desprende implícitamente del discurso de los profesores es la preferencia por aquellos estudios o artículos que tengan evidencias empíricas de índole cuantitativa. Esta opinión surge a nivel general entre los participantes, sin grandes diferencias entre docentes de Primaria, Secundaria, iniciados y no iniciados.

A pesar de que los docentes manifiestan un rechazo casi innato hacia la investigación, tienen una mejor opinión de aquellas investigaciones que muestren cifras, gráficos y estadísticas. Para ellos, mientras más dígitos se puedan observar, de mejor calidad será el estudio:

*Es que a veces ves cosas de investigación que sólo son un blablá basada en tres o cuatro casos, eso me parece raro y poco creíble. Para mí unos pocos casos no son suficientes, tienen que convencerme con datos más serios, más sustentables, más llamativos. (D3,E,P,I:14)*

*Si no veo números concretos...no me persuade mucho lo que estoy leyendo. Lo demás se deshace en historias y en exceso de palabras que no proporcionan información una concreta y creíble. (D8,E,S,NI:12)*

Uno de los participantes señala que si los investigadores quieren que sus estudios sean más leídos y consultados por los profesores, deben producirlos con mayor seriedad y precisión. El docente esperaría leer investigaciones con mayores evidencias ya que relaciona la calidad de un estudio con la cantidad de participantes de la muestra. Sus palabras son las siguientes:

*Si me pones cuatro o cinco casos para mí no es suficiente para que esa información me sea creíble. En cambio, si leo algo más preciso, que incluye una gran cantidad de participantes, ahí lo empiezo a mirar con más respeto. Esa información sí puede parecerme más creíble. (D7,E,S,NI:22)*

Como vemos, algunos profesores esperan recibir “pruebas” de lo que están leyendo, y no les parece suficiente que los investigadores construyan estudios con escasos participantes y que escriban una teoría acerca de ello.

#### **6.1.1.4. La utilidad de la investigación educativa**

De acuerdo a la opinión de algunos docentes, la investigación no tiene utilidad práctica porque simplemente no les sirve para nada concreto. Los profesores esperan que la investigación les entregue orientaciones directas y consejos prácticos que sean aplicables en sus clases. Al no encontrar estos elementos en la investigación educativa, la desestiman como algo inservible. En estas visiones no existen grandes diferencias entre docentes de Primaria y Secundaria, pero sí vemos discrepancias en relación a su nivel de iniciación en investigación.

Por un lado tenemos a los docentes no iniciados, quienes esperan que la investigación educativa les proporcione pautas sobre cómo hacer sus clases, señalando las etapas didácticas que pueden seguir para alcanzar sus metas de aprendizaje. Para ellos, la investigación debería proporcionar algo similar a un manual pedagógico debidamente detallado. Estos profesores sienten que los resultados de la investigación son útiles cuando les muestran qué deben hacer concretamente para solucionar un problema o plantear algún objetivo metodológico por medio de ejemplos, esquemas, resúmenes e información específica. Los participantes enfatizan en que no necesitan la parte teórica de un discurso ni tampoco de grandes fundamentaciones previas, sino que sólo requieren de una pauta sistematizada de los pasos que deben seguir para lograr una meta:

*La parte teórica de un texto no me parece demasiado importante...por lo general, si leo algo voy rápidamente a la parte práctica, a lo que me sirve, a aquello que puedo utilizar. Eso espero cuando leo algún texto, algo lo suficientemente concreto como para convertirse en una estrategia. (D14,E,P,NI:39)*

Estos participantes esperan recibir herramientas inmediatas, que no demanden un cuantioso tiempo adicional para adquirirlas y que les proporcionen ayudas precisas acerca de cómo abordar una situación. Se sienten abrumados y agotados con su jornada laboral, como también con las exigencias que esta tiene, por ende, les parece útil todo aquello que les permita facilitar su labor. Así lo señalan los siguientes testimonios de participantes no iniciados de Primaria y Secundaria respectivamente:

*Termino el día bastante agotada, hay que tener energía para trabajar con niños, además, siempre los profesores estamos en el ojo del huracán, siempre evaluados y observados por todos, entonces a veces nos sentimos presionados...por lo que buscamos soluciones más bien rápidas, directas...no sé cómo llamarlas...queremos cosas que nos faciliten el trabajo...no que nos demanden mucho tiempo extra. (D2,E,P,NI:28)*

*Quizás sería más atractivo si en vez de contarte toda la teoría, mostraran casos prácticos, por ejemplo, si un niño tiene dificultades quizás la vía práctica para resolverlo... las pautas de actuación. Quizás en base a los estudios, que a mí no me interesan tanto, me den las pautas de lo que me interesa. A mí me interesa eso, que me digan: para trabajar con estos niños se hace esto. (D11,E,S,NI:34)*

Si un estudio o artículo no cumple las expectativas que los profesores han descrito es considerado como un contenido irrelevante y por ende no trasciende como un material importante para ellos. Lo que buscan estos participantes son ejemplos de actividades, tipos de evaluaciones y metodologías. Las palabras de algunos docentes son las siguientes:

*El problema es que aquello que dice la investigación no facilita la sistematización en el aula, o sea, no es algo que te proponen como un ejemplo, ya que nunca te facilitan la posibilidad de que tú eso lo incorpores a tu trabajo, de manera concreta, con ejemplos aplicables. (D7,E,S,NI:32)*

*Me interesan aquellos textos que me señalan lo que tengo que hacer de manera más ordenada, clasificada y lógica. Por ejemplo: para trabajar bien con grupos de chicos lo adecuado es hacer esto, esto y esto otro. Una cosa así ¿me entiendes?. En cambio si miro algo que se enrolle mucho, la verdad es que difícilmente lo leeré completo. (D10,E,P,NI:28)*

A propósito de la utilidad de la investigación y de la espera de recetas de parte de ella, uno de los entrevistados pone en duda que la investigación educativa pueda servirle para algo que vaya más allá de ampliar sus saberes como ejercicio intelectual. Señala que puede serles de utilidad para complementar y ampliar sus conocimientos, estar más informados, ser profesionales más cultos, pero no para realizar acciones más concretas. Sus palabras son las siguientes:

*La investigación es útil para mi enriquecimiento intelectual como docente, para aprender más, ser un profesor con mayor bagaje cultural, con más información acerca de lo que ocurre en la actualidad, pero no es útil en la praxis... ¿cómo concreto lo que me dice?, ¿cómo lo llevo al aula? (D1,E,P,NI:41)*

*Te insisto, los textos de investigación caen en que no entregan pautas generalizables, para que yo pudiera aplicar esto, o sea, una sistematización, algo que se pueda convertir en una unidad de trabajo. Aprendo y me informo de cosas valiosas pero: ¿ponerlo en práctica? (D1,E,P,NI:41)*

Resulta interesante mencionar la opinión de una docente que afirma prescindir de la investigación educativa al momento de construir su perfil como educadora, con el que se siente muy conforme ya que se auto-percibe como una profesora de muy buena calidad. Desde su opinión, ser una profesora tan preparada no ha sido gracias al aporte de la investigación sino que producto de su propia iniciativa, profesionalismo y experiencia, lo que genera en ella un desinterés absoluto hacia todo lo relacionado con el tema. La profesora enfatiza en que a estas alturas de su carrera (25 años de experiencia) es una situación que no va a modificar porque nunca ha necesitado de la investigación para desarrollarse como docente, por ende, en la actualidad tampoco es el momento para hacerlo. Su testimonio es el siguiente:

*Hago mis clases con ganas y doy lo mejor de mí...pienso que a mis alumnos les gusta mis clases. Por lo tanto si he hecho mi carrera ha sido por mi esfuerzo, por mis ganas, por mi sentido común. No ha sido porque he leído investigación. (D7,E,S,NI:32)*

*Hay un abismo entre la investigación y los profesores, aparte que a mí no me interesa. No me interesa porque yo tengo 45 años, si yo pienso lo poco que a mí eso me ha aportado, ¿por qué ahora yo me voy a poner a dedicarle tiempo con todo lo que tengo que hacer? (D7,E,S,NI:32)*

Sin embargo, uno de los docentes pone en duda que la investigación deba proporcionar pautas de acción porque cree que es algo difícil de lograr en el escenario educativo actual. El profesor argumenta que la complejidad del sistema educativo y la forma en que se dan los procesos dentro de cada contexto no siempre necesitan recetas únicas y aplicables a la generalidad de todos los contextos:

*También es cierto que es difícil generalizar todas las situaciones a todos los casos, entonces no sé si podemos aplicar ciertas pautas. En el fondo es lo que hacemos pero al mismo tiempo me hace dudar si es un camino adecuado. Cada instituto es un mundo y cada aula es un mundo particular también. (D7,E,S,NI:32)*

A pesar de la reflexión que realiza en voz alta, este participante mantiene su opinión referida a las recetas prácticas que espera de la investigación:

*Pero la verdad es que a pesar de que cada aula es un mundo aparte necesitamos cosas más claras, específicas y breves de las cuales podamos aprender y adquirir herramientas nuevas y aplicables, eso es lo que queremos. (D15,E,S,NI:16)*

Para ejemplificar la necesidad que tienen los docentes de consultar pautas sencillas y comprensibles, una de las profesoras realiza la analogía entre la educación y la compra de comida rápida. Señala que al no tener tiempo para leer textos más extensos necesita materiales más breves y fáciles de digerir, los que deben estar al alcance de todos, al igual que la comida rápida:

*Es imposible dar recetas exactas pero es verdad que cuando estás en el aula, con tu nivel de tiempo libre y con las pocas energías que te quedan al final del día necesitas algo inmediato como comida rápida: que sea fácil y accesible en cualquier parte. (D15,E,S,NI:43)*

Hemos visto que los profesores no iniciados esperan que la investigación educativa les aporte una herramienta factible de aplicar, que les permita lograr ciertos objetivos a corto y mediano plazo. Quieren leer cosas “útiles” que sean fáciles de entender y que les ayuden, de manera concreta a optimizar sus clases y aprovechar mejor su tiempo.

En el otro lado encontramos las opiniones de los docentes iniciados en investigación, que son evidentemente diferentes. Ellos coinciden con los no iniciados en que es fundamental que la investigación educativa proporcione resultados útiles para su trabajo; y que difícilmente cumple con ese objetivo. Sin embargo, analizan de otra manera la situación

porque tienen otro concepto de utilidad. De acuerdo a estos participantes, las pautas sistematizadas indicadas por los no iniciados no son la única utilidad que puede tener la investigación educativa. Piensan que también debe ayudarlos para que reflexionen acerca de su práctica a través de nuevos conocimientos, ideas, críticas e indicaciones metodológicas que les permitan actualizarse profesionalmente. Estos docentes iniciados, a pesar de que esperarían elementos más concretos de los estudios, valoran que las investigaciones aporten mucho más que una receta y que esa información les permita profundizar y reflexionar sobre su práctica. Así queda en evidencia en las palabras de algunos de ellos:

*No podemos sólo buscar lo breve y sencillo porque nos olvidamos de la profundidad de las situaciones que se dan en la educación. Hay que detenerse un poco y ver más allá de lo superficial. En este sentido la investigación se convierte en un elemento importante. (D19,E,P,I:38)*

*A veces se restringe mucho el aporte de un estudio. También podemos aprender cosas nuevas, informarnos de elementos novedosos y actualizar lo que sabemos. Hay ocasiones en que esperamos cosas demasiado rápidas para resolver nuestros problemas en el aula y no nos detenemos un poco en otros factores. (D13,E,P,I:13)*

*Con la investigación educativa te enteras de cosas nuevas, aporta estudios detallados de cosas que te pueden servir, te dice lo que anda bien y lo que anda mal en la educación. Siempre es bueno analizar los propios procesos y detectar las debilidades y fortalezas que estos tengan. (D20,E,S,I:44)*

Además, los profesores iniciados consideran que la investigación les permite conocer más información sobre la forma de solucionar problemáticas educativas que en muchos casos no han sabido resolver. La ven como un importante aporte para mejorar sus prácticas y mantenerse siempre al tanto de los avances en el sistema, ya que puede servirles para informarse de un nuevo enfoque que les permita recapacitar sobre las formas en que han llevado a cabo su trabajo. Para estos profesores, el mayor aporte de un estudio es que pueden ayudarles a reflexionar sobre los procesos educativos, para que los examinen con mayor detención y sean capaces de modificarlos en caso de que sea necesario. Entre los conceptos que los docentes destacan en relación al aporte de la investigación encontramos la apertura a nuevos conocimientos y la innovación en las formas de llevar a cabo las clases. Vemos estas ideas en los siguientes testimonios de los participantes:

*Los resultados que da la investigación deben ayudarme a tomar mejores decisiones, deben permitirme hacer algo, cambiar alguna cosa, reafirmar que estoy haciendo bien algo, o que lo estoy haciendo mal. (D5,E,S,I:41)*

*La investigación es una herramienta que debería servir para aprender cosas nuevas, analizar lo que ya estoy haciendo y ayudarme a tomar mejores decisiones. La veo como una herramienta de análisis, que debería ayudarme a detenerme con mayor frecuencia en lo que hago diariamente con mis estudiantes. (D13,E,P,I:48)*

Uno de los docentes agrega que la investigación permite conocer una visión distinta de las problemáticas educativas al dar una mirada externa de ellas, lo que facilita que sean evaluadas desde otra perspectiva. Esta mirada diferente favorece la autocrítica de los agentes educativos y posibilita que sucedan cambios que beneficien el uso de mejores estrategias con los estudiantes. En ocasiones, los educadores no ven sus debilidades porque tienen sus rutinas demasiado interiorizadas. Romper con el automatismo requiere que los profesores acepten las contribuciones de otras fuentes de conocimiento como, por ejemplo, de la investigación. Sus palabras son las siguientes:

*La investigación permite a los profesores tener la capacidad de poder ver la clase desde una perspectiva diferente, porque cuando uno está dentro de la sala de clases, te vas acostumbrando a los mismos procesos, entonces que llegue otra persona, otra visión, que te diga míralo desde otra perspectiva, yo creo que en eso la investigación ayuda mucho. (D18,E,P,I:36)*

Como hemos visto, los docentes iniciados valoran la existencia de la investigación educativa y la consideran una herramienta importante para su profesión. Incluso, uno de ellos piensa que es su deber consultarla y mantenerse al tanto de sus avances. Para él, leer artículos o informarse de avances en materias educativas es una responsabilidad y no una opción circunstancial:

*Leer investigación debe ser una obligación personal que todos los profesores deben plantearse de vez en cuando. Cada uno debería hacerlo como iniciativa propia, eso sería lo ideal. No podemos esperar que siempre venga alguien de afuera a decirte cómo hacer las cosas o qué cosas leer o consultar. (D18,E,P,I:36)*

A pesar de las valoraciones positivas de la investigación anteriormente mencionadas, los participantes iniciados son críticos con la forma en que están expuestas las investigaciones. Para estos docentes, los estudios o artículos están explicados de una manera demasiado confusa e ilegible, destacando que en lo ideal las investigaciones deberían estar mejor explicadas por medio de discursos más didácticos y de formas de comunicación más comprensibles. Algunos de estos profesores asumen que las investigaciones deben utilizar el lenguaje propio de un estudio científico pero critican la falta de claridad y argumentación en la exposición. Así lo señala uno de las docentes de Secundaria:

*Los resultados de la investigación educativa son útiles, pero a veces cuando los lees ves que están escritos de una manera muy enredada, no están bien ordenados, dicen un poco de algo, luego cambian a otro tema, luego retoman lo dicho anteriormente, luego vuelven a señalar citas, entonces sucede que todo se pierde un poco (...) y no me refiero sólo a las palabras técnicas que se utilizan sino que a la poca claridad de la exposición. (D18,E,S,I:66)*

Otro elemento que surge en el discurso de los participantes es que los profesores critican la resistencia de algunos docentes hacia la investigación, situación que se da principalmente desde los docentes iniciados hacia los no iniciados.

De acuerdo a un grupo de docentes iniciados, el rechazo que algunos profesores sienten hacia la investigación se debe a que tienen una visión demasiado reducida de las estrategias que deben usar para optimizar sus clases. Piensan que, cuando el docente se enfrenta a un problema o situación inesperada, sólo observa la solución inmediata que tiene a su alcance, entonces no intenta acercarse a aquellas informaciones que requieran más dedicación y esfuerzo para ser comprendidas. Esta opinión es señalada por los profesores en un sentido crítico, ya que no están de acuerdo con esa mirada de la educación, la cual minimiza el potencial de los procesos y el análisis exhaustivo que debe hacerse de ellos:

*El profesor no lee investigación porque se le hace muy grande y muy pesado leerla. Por lo general, buscamos soluciones inmediatas y rápidas para resolver los problemas o buscar nuevas estrategias o metodologías. (D19,E,P,I:65)*

*El docente intenta buscar respuestas rápidas a cosas que a veces requieren un análisis más exhaustivo. Ahí hay un problema importante porque hay elementos educativos que no se pueden estudiar de una manera tan sencilla y práctica. Hay que detenerse un poco más y no esperar que todas las soluciones sean rápidas y efímeras porque así le cortamos las alas a la educación. (D9,E,S,I:49)*

Los profesores iniciados y no iniciados, asumen que la lectura de un estudio requiere un tiempo más prolongado que, por ejemplo, leer un resumen de una metodología en Internet. De igual modo coinciden en que el ritmo que hay en las aulas es cada vez más acelerado, lo que influye en la búsqueda de soluciones inmediatas y en no darse tiempo para reflexionar. Sin embargo, los docentes iniciados tienen una opinión más positiva y de mayor valoración hacia la investigación educativa ya que les parece importante que regularmente se haga el esfuerzo de consultar estudios y artículos:

*No se puede estar toda la vida buscando píldoras pedagógicas, porque así reducimos nuestra profesión a cosas muy mínimas y reducidas. Es importante que leamos cosas más profundas. Lamentablemente, el ritmo de los procesos no deja mucho tiempo para detenernos a pensar ya que intentamos solucionar todo en el minuto, lo que no me parece totalmente positivo. (D5,E,S,I:54)*

#### **6.1.1.5. Las fuentes de información de los docentes**

Dentro de las fuentes que los profesores utilizan para consultar información, las prioridades apuntan a su propia experiencia, a la de sus pares y al material digital compartido por otros profesores en la web, dejando la investigación educativa en un plano totalmente secundario. De manera explícita e implícita desestiman el valor de la investigación como una fuente fiable de conocimientos y afirman no consultarla

habitualmente para fundamentar sus decisiones y metodologías. Esta opinión es mencionada, principalmente por los docentes no iniciados.

Para estos participantes, la experiencia que les proporciona el trabajo diario con los estudiantes es su mayor fuente de recursos ya que ven en las vivencias cotidianas el lugar que les permite conocer su profesión y los problemas que esta enfrenta. Algunos de ellos enfatizan en que las decisiones que toman diariamente están basadas en sus propios éxitos o fracasos y no en la información externa que pueden recibir de otras fuentes. Los docentes van probando estrategias y de acuerdo a cómo funcionan las van convirtiendo en hábitos. La sensación que tienen es que las fuentes de información más cercanas al aula contienen una información más ajustada a su realidad. Por el contrario, si la fuente de información está en una posición lejana al origen del problema pierde su utilidad y validez. En esta última categoría es donde incluyen a la investigación:

*La verdad es que aquello que sé o que no sé lo construyo en la experiencia que tengo todos los días con mis estudiantes. A medida que hago clases voy viendo cómo resultan las cosas y las voy analizando. Me baso en lo que vivo yo con mis chavales. Miro mis propias prácticas e intento, por supuesto, mejorarlas. Si me preguntas por la investigación, honestamente la veo como algo muy lejano a mi mundo cotidiano y a mi espacio vital porque como te decía anteriormente lo que tengo más cerca es mi propia experiencia y la de mis compañeros. (D8,E,S,NI:46)*

*¿De qué me sirve leer un texto?, puedo sacar ideas y lecciones pero es la experiencia la que me va ayudando a armar mi perfil como profesor. Me equivoco, en otras ocasiones no me equivoco tanto y estos intentos me permiten en el fondo aprender a hacer mejor las cosas. (D15,E,S,NI:46)*

De la misma forma en que los docentes valoran sus propias experiencias, también proporcionan especial atención a todas aquellas prácticas que observan en el trabajo de sus pares. Para estos participantes, los diálogos formales e informales que tienen con sus compañeros de trabajo y las observaciones que pueden hacer de los métodos que estos emplean, les permiten analizar y mejorar las propias prácticas. Estas ideas derivan de lo que ellos conciben como “realidad” y no de la teoría especulativa de un investigador que construye su discurso fuera de la escuela. De acuerdo a la opinión de estos profesores, la mirada al desempeño de sus pares posibilita el aprendizaje colaborativo y la autocrítica, ya que se comparan entre sí de manera constructiva. Las conversaciones o intercambios con otros profesores son instancias enriquecedoras, que se convierten para ellos en una fuerte confiable de conocimiento:

*Es muy valioso escuchar lo que tu compañero de trabajo ha vivido en el aula que está al lado de la tuya. Si charlas constantemente con tu colega puedes ir aprendiendo muchísimo de su experiencia y así complementar la tuya con nuevos saberes. En la sala de profesores se genera mucha conversación informal tremendamente positiva y muy alentadora porque puedes desahogarte y escuchar la opinión de los demás. (D7,E,S,NI:57)*

*Siempre hablo con mis compañeros acerca de cómo les han funcionado ciertas estrategias. Eso me va ayudando a analizar las mías y ver si puedo ir las mejorando. La voz de un colega es tremendamente importante para mejorar lo que estamos haciendo. Entre nosotros generamos pequeñas comunidades donde intercambiamos nuestras vivencias, en mi departamento se da mucho el buen rollo de compartir material y las anécdotas. (D14,E,P,NI:41)*

Además de las propias experiencias y la mirada al trabajo de los compañeros, hay un grupo de docentes que menciona una tercera fuente de conocimientos; nos referimos a los blogs de profesores y los foros de Internet. Estos participantes señalan que cuando necesitan consultar alguna información siguen una rutina habitual de búsqueda online en la que se detienen en aquellas páginas web donde pueden leer experiencias de otros profesores, quienes comparten sus materiales, planificaciones, unidades de aprendizaje y estrategias metodológicas. También leen comentarios de profesores en foros virtuales donde se debaten diversos tópicos y los docentes dan sus opiniones. Algunos testimonios nos señalan lo siguiente:

*Busco en Internet información útil, ojalá lo más sencilla posible. Intento leer cosas breves, sintetizadas, donde esté presente la opinión de otro profesor, un colega, alguien en quien puedas apoyarte. Por lo general leo blogs de docentes, hay algunos muy interesantes y bien explicados donde la persona expone su experiencia, comenta elementos principales de la clase, explica estrategias que utilizó, sube material, como guías de apoyo y power point. En fin, un trabajo muy completo que me sirve bastante. (D8,E,S,NI:60)*

*Los blogs y los foros son muy útiles. Pones en el buscador el tema específico que quieres consultar...te salen varias páginas y lees la que te parece útil. Por lo general en los foros los profesores comentan unidades temáticas. Vas viendo distintas perspectivas y eso sin duda te sirve. También los blogs son muy útiles porque ahí los docentes cuentan experiencias y comparten material. (D12,E,S,NI:38)*

Es necesario indicar que, de acuerdo con algunos profesores, un docente leerá investigaciones en la medida que otras personas se las proporcionen. En este caso, la lectura de estudios o artículos está asociada a una actividad pasiva, donde se recibe la información que otras personas consideran relevante y que no es descubierta de manera autónoma por el profesor. Una de las participantes asume abiertamente que leerá una investigación siempre y cuando llegue a sus manos:

*Es que me llega la investigación o bien no me llega. Bien si se me presenta un estudio, vale, lo leo. Si no se me presenta...bien también. Te mentiría si te dijera que busco artículos por mí misma...te reitero: si me llega un estudio, pues bien, bienvenido... ¿me entiendes?... puede sonar un poco pasivo de mi parte pero es así como yo lo veo. (D11,E,S,NI:47)*

### **6.1.2. Las diferencias entre los investigadores y los docentes**

En las visiones de los profesores queda en evidencia que entre ellos y los investigadores existen importantes diferencias que aumentan la brecha que tanto los separa y que además generan una actitud de rechazo casi innato hacia el trabajo de los investigadores.

Entre las disparidades que existen entre los investigadores y los profesores, estos últimos mencionan que los investigadores hablan con propiedad de la educación sin tener experiencia docente en centros educativos, a diferencia de un profesor que está en el contexto real de la enseñanza escolar. En otro sentido, los profesores también piensan que la prioridad de un investigador es publicar sus estudios para mejorar sus condiciones laborales, a diferencia de un docente que no puede optar a los mismos beneficios. Esto genera un nuevo problema que los aleja de la investigación: los profesores se sienten menos valorados socialmente en comparación a los investigadores.

Estas opiniones son bastante generalizadas entre los participantes, debido a que son mencionadas por los docentes con independencia de su nivel educativo. En cuanto al grado de iniciación en investigación hay leves diferencias que detallamos en los epígrafes correspondientes.

#### **6.1.2.1. La importancia de la experiencia en el aula escolar**

Desde la perspectiva de un grupo de participantes la experiencia en el aula es de suma importancia para cualquier profesional de la educación, por lo que observan de una manera muy crítica y suspicaz que los investigadores planteen sus estudios sin haber dado clases en colegios o institutos y sin haber interactuado de forma prolongada con los profesores no universitarios. Es una opinión nombrada por los profesores en general, sin mayores diferencias de acuerdo al nivel o experiencia en investigación.

Los docentes consideran que todos los investigadores, antes de dedicarse a los estudios y a dar clases en las universidades, deberían tener la experiencia de ser profesores en el sistema escolar. De esta forma, vivirían directamente las situaciones que surgen en el día a día de las aulas y tendrían una visión mucho más realista de lo que ocurre en ellas. En lo cotidiano se generan situaciones que requieren experticia e improvisación por parte del profesor y no sólo conocimientos teóricos. Por ejemplo, los conflictos entre los estudiantes o entre los estudiantes y el profesor, los cambios en las actividades planteadas de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los alumnos, los problemas emocionales que surgen espontáneamente y las metodologías que resultan efectivas o poco efectivas. Los participantes señalan que estas son las actividades propias de la vida al interior del aula y que muchos de los investigadores no han tenido la posibilidad de experimentar. Debido a que los investigadores tienen escasas experiencias en las escuelas y construyen sus estudios desde un ámbito foráneo, no logran tener la empatía suficiente con el contexto

del docente para lograr ponerse en su lugar y comprender sus prácticas. Así queda en evidencia en las siguientes citas de dos participantes:

*Muchas veces veo gente que escribe libros o que te plantea actividades para hacer y digo: esta persona no ha estado en un aula, porque ves una actividad que dices: es imposible que esto alguien que haya estado en un centro real lo haya hecho, a veces son cosas inviables. Sí que es cierto que hay gente que al terminar la carrera se queda colaborando con la universidad (...) y llega un minuto en que se encuentran dando clases a futuros maestros pero él no ha pasado por el momento de serlo lo que personalmente me produce una incoherencia. (D18,E,P,I:35)*

*Debería ser obligatorio pasar por el aula y no uno o dos años y no en un solo colegio o en dos, sino que en colegios de todo tipo, de todo estrato social, con todo tipo de estudiantes. Un investigador que haya dado clases a adolescentes y niños estará aún más preparado y tendrá un perfil mucho más completo. (D6,E,S,I:33)*

Desde la opinión de los profesores, la teoría creada por los investigadores no tiene la misma credibilidad que su práctica diaria. Les parece pretencioso e incluso inadecuado construir saberes a partir de situaciones donde nunca se ha participado directamente y que sólo han sido observadas desde afuera. Una de las entrevistadas de Primaria expresa lo siguiente:

*Los investigadores son muy teóricos para construir el conocimiento, están en las universidades, allá es lindo hablar de educación porque todo parece posible de lograr, pero en el aula la cosa es distinta. Lo teórico es teórico, y lo concreto es concreto, y eso deriva del aula, no del escritorio de un investigador. (D14,E,P,NI:25)*

Uno de los docentes agrega que las situaciones que se dan en las aulas a veces son impredecibles. Por ende, un investigador interesado en escribir textos valiosos para un profesor debe ser capaz de implicarse en un contexto específico, con características complejas, donde hay que lidiar con una serie de factores emocionales y culturales. Estos factores deberían ser tomados en cuenta por los investigadores cuando planifican y llevan a cabo sus estudios:

*Que los investigadores se vayan a un aula a observar las cosas que ahí suceden, que a veces llevas una clase muy buena y que luego se arruina, o que un alumno dice una tontería y todos se ríen, o que la clase te funcionó sensacional, o por qué esa actividad no funcionó y esta sí, o sea, cosas reales en contextos reales. Una miradita este tipo de situaciones puede dar una mayor sensibilidad al investigador. (D11,E,S,NI:34)*

No obstante, uno de los docentes discrepa con la idea de que el investigador debe ser profesor de aula como requisito previo a construir estudios. Este participante considera que no es un argumento válido disminuir la validez de un investigador porque nunca ha dado clases en un centro escolar. Agrega que la profesión de un investigador no es ser docente de Primaria o Secundaria ya que es un profesional formado y preparado para

hacer precisamente ese trabajo y no otro, por lo que es absurdo pedirle que se asemeje a un profesor no universitario. Sus palabras son las siguientes:

*Un investigador ha estudiado para ser eso: un investigador. Debemos ser menos egocéntricos los docentes, que nosotros estemos en el aula no quiere decir que otras personas no puedan hablar de nuestro trabajo. Incluso, mirarlo desde afuera puede ser aún más objetivo porque como nosotros estamos siempre es complejo mirar nuestros propios errores. (D5,E,S,I:19)*

*Los investigadores han estudiado para ser investigadores, no para ser profesores de un centro. Entonces podemos criticarlos, pero no porque no han estado en nuestras aulas sino que por las otras cosas que hemos estado analizando: los temas, el lenguaje, la lejanía, etc. Pero no el hecho de que simplemente tengan otra profesión. Me parece una crítica injusta. (D5,E,S,I:19)*

### **6.1.2.2. Las prioridades académicas de los investigadores**

Un elemento indicado por algunos docentes, especialmente aquellos que son iniciados en investigación, es que los investigadores tienen dos prioridades principales: mejorar sus condiciones laborales con la publicación de artículos y publicar para que otros investigadores los lean.

Es sabido que la publicación de artículos por parte de los investigadores facilita su ingreso y permanencia en una universidad. Además, al publicar pueden aumentar su salario y ascender laboralmente hasta, en lo posible, ser catedráticos. De acuerdo a la opinión de algunos profesores, los investigadores están más preocupados de estos elementos de promoción y ascenso que de escribir textos que aporten a la práctica docente. En otras palabras, los investigadores priorizan la producción de estudios que avalen su prestigio sin poner mayor atención en el impacto de sus investigaciones en la educación. El testimonio de uno de los participantes es el siguiente:

*Porque la gente lo que necesita es publicar para avanzar, y entonces lo que la gente necesita son X publicaciones para sus sexenios, para su promoción profesional. A ese objetivo irán dirigidos, mientras más artículos son mejores investigadores y por ende mejor evaluados para alcanzar plazas. Y esto no es totalmente negativo porque probablemente todos haríamos lo mismo en nuestro trabajo si así fuera, el problema surge cuando el investigador se cierra en estos objetivos y se olvida de que su responsabilidad no es sólo publicar para crecer profesionalmente sino que también... (D10,E,S,I:25)*

Del mismo modo, los profesores sienten que los investigadores tienen como prioridad escribir para otros investigadores, quienes se convierten en los receptores ideales de los estudios porque serán quienes los citen en sus propias investigaciones. Por este motivo, redactan los textos en el formato propio del mundo de la investigación, con un lenguaje especializado y una complejidad en el discurso que se vuelve difícil para un profesor no universitario. Los docentes consideran que el afán de los investigadores, de escribir para sí

mismos, es una forma muy restrictiva de ver los estudios, ya que así siempre serán leídos por su círculo cerrado de personas. Además, se deja de considerar el impacto de los estudios en los centros educativos y en el quehacer de los profesores, como también el eventual beneficio que la investigación puede significar para el progreso de la educación. Las palabras de algunos participantes son las siguientes:

*La investigación tiene como único objetivo que los estudios sean leídos por otros investigadores. Y esos mismos investigadores escriben para otro investigador, o sea, convierten su producción en un círculo cerrado de difusión. Debería pretender ejercer algún tipo de influencia en los docentes, ayudarnos en algo, acercarse a nuestra realidad e inquietudes. (D13,E,P,I:13)*

*Si los investigadores pensarán no sólo en su fama y pensarán un poco en los profesores harían estudios más fáciles de entender. Pero en el fondo no creo que les interesemos ni que estemos presentes en sus reflexiones cuando planifican los estudios que llevan a cabo. Los textos están pensados para otros investigadores, de hecho son publicados en revistas que quizás un docente de un centro común y corriente jamás leerá. Esa es la realidad desde mi punto de vista. (D19,E,P,I:36)*

### **6.1.2.3. El prestigio académico de los investigadores**

Las prioridades académicas de los investigadores que mencionamos anteriormente se relacionan con el prestigio académico de los mismos, temática que también es señalada por los profesores al momento de explicar sus diferencias con ellos. En este punto, no vemos mayores diferencias entre los docentes de acuerdo a su nivel educativo e iniciación en investigación.

Los profesores piensan que los investigadores se mueven en un plano poco accesible y distinto al de ellos, en el que construyen una teoría remota y poco concreta. En este plano, el prestigio académico del investigador y la fama que puede adquirir entre sus pares es fundamental, o disminuyendo la importancia del impacto de las investigaciones en el contexto escolar. Estas opiniones generan una mirada un tanto apática de parte de algunos docentes hacia los investigadores, a quienes observan como agentes externos a los centros educativos, que no participan en procesos de enseñanza concretos y que hablan de educación sin conocerla en profundidad. Algunos de sus testimonios nos dicen lo siguiente:

*Los investigadores viven en otro mundo, y hacen sus cosas, se enteran entre ellos y ya está ¿y los profesores qué? Entonces, si van a hablar de lo que pasa en aula, deberían al menos acercarse un poco más, bajar un poco desde las universidades a los centros educativos, preguntar nuestra opinión. (D15,E,S,NI:16)*

*Los investigadores deben sentarse en nuestras aulas. No pueden hacer su vida y su trabajo sólo en las universidades. Si vinieran más a nuestros institutos podrían percibir otras situaciones y factores que no observan en sus despachos. (D16,E,S,NI:30)*

*Es que no sé si a los investigadores les interesa la difusión de lo que hacen. He tenido muchos profesores en psicopedagogía, investigadores buenísimos que publican y su mayor empeño es publicar libros o artículos, tener renombre. Que eso luego tenga repercusión en la escuela no sé si les importará pero la sensación que nos daba a los estudiantes era que no era así. (D5,E,S,I:19)*

Como vemos en la primera cita, el docente menciona que los investigadores deberían “bajar” desde las universidades a los centros escolares, con lo que destaca la percepción de lejanía con que son observados. Incluso, el decir que deben bajar también puede significar que las universidades son percibidas como lugares inaccesibles y ubicados en un ámbito intelectual que está por encima de los profesores, lo que les produce cierta incomodidad. De acuerdo con algunos participantes, el afán de publicar de los investigadores se ve respaldado por la constante competencia que hay en la Universidad por ir ascendiendo laboralmente y por destacarse dentro del círculo de investigadores. El testimonio de un docente así lo refleja:

*A los investigadores les interesa publicar, lo cual no me parece mal pero sólo quieren escribir en aquellas revistas que sólo leerán otros investigadores y que los docentes ni siquiera conocemos. En el fondo les interesa el prestigio y sobresalir entre sus pares de la misma universidad: ¿quién es mejor?, ¿quién publica más?, ¿quién tiene más artículos en revistas conocidas? Todo esto los acerca a un status que les gustaría conseguir. (D20,E,S,I:31)*

Los investigadores se sienten recompensados al ver el número de citas de sus artículos, lo cual fomenta el anhelado prestigio y reitera la idea que los investigadores escriben para sus pares, ya que son ellos quienes los citan. De acuerdo a algunos participantes el número de citas no es suficiente para medir realmente el impacto que dicho artículo tiene en la educación:

*¿Quiénes citan artículos? Pues otros investigadores, entonces es como un círculo cerrado donde se van leyendo entre ellos. Se citan entre ellos y los propios investigadores se citan mil veces en sus propios textos, es alucinante. (D6,E,S,I:39)*

*Si sólo se fijan en la cantidad de citas es que algo anda mal, si ellos como investigadores creen que eso es suficiente para medir cuanto han convencido a los profesores creo que no corresponde. Supongo que debe haber un objetivo más allá de la cantidad de citas...debe buscarse que la educación progrese, avance. Eso pienso yo que debe ser el fin último de investigar los problemas que se producen en la investigación. (D6,E,S,I:40)*

El afán de prestigio académico es visto por algunos docentes como un problema que aumenta aún más la oposición entre docentes e investigadores. Debido a que los investigadores escriben para ascender laboralmente y para ser leídos por sus pares, eligen temas en los que se sienten expertos y especialmente capacitados ya que así pueden lograr una mayor cantidad de publicaciones. Si escriben sobre los tópicos que manejan con

propiedad pueden ir realizando varios artículos de manera simultánea y publicarlos con mayor rapidez:

*Los investigadores siguen investigando los temas en los cuales son expertos, aquellos en los que son especialistas, entonces la cosa no avanza, no progresa, liderazgo, gestión, otra vez liderazgo: lo que ya se sabe. Siempre tienen como prioridad lo que ellos creen. Escriben lo que ellos piensan que puede ser interesante para la sociedad, pero siempre lo hacen acerca de lo mismo. (D9,E,S,I:26)*

#### **6.1.2.4. Los beneficios laborales de los investigadores**

Otra de las diferencias que de acuerdo a los docentes existe entre ellos y los investigadores, son los beneficios laborales a los que pueden optar. Desde la perspectiva de los profesores es distinto el reconocimiento social que recibe un investigador que imparte docencia en una universidad y la que tiene un profesor que trabaja en Primaria o Secundaria, opinión que es señalada principalmente por los docentes no iniciados.

De acuerdo a algunos participantes, cuando ellos aprenden algo nuevo, se preocupan de ser mejores profesionales o invierten tiempo en formación, lo hacen de manera autónoma y casi anónima, ya que es una iniciativa que no tiene mayor importancia para el centro educativo donde trabajan. Los directivos no les reconocen esta decisión personal como algo valioso para la institución o para los estudiantes.

Por el contrario, los profesores sienten que el investigador, al publicar estudios e ir perfeccionándose en su quehacer, puede optar a importantes beneficios laborales, tanto salariales como de mejor distribución de la carga horaria. Los participantes observan esta diferencia con una sensación de desagrado implícito, ya que se preguntan: ¿por qué ellos sí y nosotros no?, ¿por qué ellos obtienen beneficios aunque publiquen siempre lo mismo? Estas interrogantes provocan que se sientan disconformes, y que consideren injusto que los investigadores reciban más y mejores estímulos motivacionales en comparación a ellos. Una de las entrevistadas de Secundaria señala lo siguiente:

*Otra cosa que ocurre es que el profesor está muy maltratado, y hay diferencia entre los beneficios que obtiene un docente de Secundaria y uno universitario porque en la Secundaria también se hacen cosas y se hacen muchísimos esfuerzos, pero no hay reconocimiento. En cambio, un docente de universidad puede publicar 16 veces el mismo artículo y obtiene sexenios, menos horas en aula, etc. (D10,E,S,I:24)*

Los docentes piensan que su profesión es muy poco valorada, debido a que la gente los mira con menosprecio y desestimación en comparación a otras carreras y profesiones; las personas subestiman a la docencia como un trabajo sencillo, poco complejo y que cualquiera puede llevar a cabo. Los profesores se sienten constantemente cuestionados por los padres y por la sociedad en general ya que todos se toman con propiedad el derecho de opinar sobre su desempeño, sobre los resultados que obtienen con los estudiantes, sobre lo que hacen y lo que no hacen. En cambio, los investigadores no

reciben constantemente este tipo de cuestionamientos ya que la sociedad asume que realizan una importante labor profesional, que además genera respeto y admiración.

Para algunos participantes, esta situación de menosprecio social hacia la profesión docente no ocurre con otros trabajos que son considerados como importantes, complejos de estudiar y que no cualquiera puede realizar. Por ejemplo, una de las docentes menciona que la sociedad valora enormemente el rol de un médico y nadie cuestiona ni emite juicios acerca de lo que ellos hacen y dicen. Hace una analogía entre la docencia y la medicina. Sus palabras son las siguientes:

*Por ejemplo si te preguntan ¿qué estudias?: medicina. Pues decir medicina se te llena la boca y la gente te sonrío porque te considera lo más guay del mundo. Pero si dices: soy maestro, te dicen ahh bueno...vale con una expresión como de ahhhhhhh es profesor de manera despectiva y como teniendo pena por ti. (D17,E,P,NI:18)*

Una de las profesoras se muestra desanimada frente a la creencia errónea de que un profesor de Primaria se pasa la mayoría del tiempo haciendo manualidades con los estudiantes. Esta participante se siente ofendida por esas opiniones ya que ve en ellas un reflejo de la imagen del docente como un profesional con poca preparación y que realiza actividades poco trascendentes:

*A veces la gente te dice que estás todo el día pintando estrellitas, pues no. Hago muchas más cosas. O todos los días sumando. Pues no: hago muchas más cosas que tú desconoces, que la sociedad desconoce la gran mayoría del trabajo que hacemos. Me enfada enormemente que la gente piense eso de nuestra profesión. (D15,E,S,NI:16).*

### **6.1.3. Los conocimientos sobre la investigación que posee el docente**

Existe un grupo importante de profesores que maneja escasos conocimientos sobre la definición, funciones y utilidad de la investigación educativa, lo que se traduce en ciertas dudas acerca del concepto. En este punto vemos algunas diferencias en relación al nivel educativo de los participantes y también vemos distintos puntos de vista entre los docentes iniciados y los no iniciados.

Para desarrollar este tema nos referiremos, en primer lugar, al desconcierto que produce el concepto de investigación educativa en algunos profesores, para luego centrarnos en la carencia de formación investigativa en los estudios de grado. Posteriormente se menciona la incomprensión de los trabajos de investigación por parte de los docentes y, finalmente, lo poco accesible que les parece la investigación.

#### **6.1.3.1. Dificultades para definir la investigación educativa**

Al analizar las perspectivas de los profesores, vemos que algunos de ellos manifiestan desconocimiento, desconcierto y confusión acerca de qué es la investigación educativa y para qué sirve. Frente al concepto de investigación se sienten desorientados y les cuesta

hablar con seguridad sobre el tema, lo que se da principalmente entre los profesores no iniciados en investigación. Veamos algunas de sus citas representativas:

*Mmm la investigación...ahhhh, las estrategias de investigación, ¿o no?, ¿o la bibliografía que vemos en los libros de textos? (D15,E,S,NI:32)*

*Al hablar de investigación se me viene a la cabeza la bibliografía especializada de nuestras áreas, en mi caso las ciencias sociales, también pienso en los libros con experiencias educativas... ¿o estoy equivocada? Es que en realidad me enredo un poco porque no es algo de lo que hable regularmente. (D7,E,P,NI:55)*

Al parecer, detrás de estas opiniones hay un problema mucho más profundo: quizás el hecho de no saber con certeza y seguridad qué es la investigación educativa, ni tampoco cuáles son sus objetivos, características y eventual utilidad provoca un rechazo hacia ella. Tal vez los profesores critican a la investigación como mecanismo de defensa frente al miedo a sentirse poco capacitados en su área, ya que si bien señalan que la investigación les parece irreal, teórica e inútil no saben con seguridad a qué nos estamos refiriendo.

Por ejemplo, en la dinámica de los grupos focales los profesores se enfrentan a un diálogo entre colegas a los que ven por primera vez. Esto puede influir en el hecho que los docentes critiquen de manera tan dura a la investigación, ya que frente a personas desconocidas experimentan un pudor implícito al no tener respuestas claras cuando se analiza el concepto. En consecuencia, los profesores adoptan una postura severa, rígida y a la defensiva, argumentando básicamente que no necesitan de la investigación para ejercer su profesión.

Como hemos señalado, estas confusiones frente al concepto de investigación se dan mayoritariamente en los docentes no iniciados. Por el contrario, los profesores que han hecho o están haciendo un máster tienen una mejor relación con la investigación y conocen, en distintas formas, su definición general. Por ejemplo, un docente de Secundaria iniciado indica que la investigación educativa es aquella herramienta que a través de estudios empíricos permite a los docentes reorientar su camino y tener mayor claridad para tomar decisiones. Otro de los profesores iniciados afirma que la investigación es un recurso al cual se debe recurrir de manera regular para adquirir nuevos saberes. Los testimonios de ambos participantes son los siguientes:

*La investigación es una pieza clave en el mundo de la educación porque está basada en hechos reales, que investiga y profundiza a través de muestras y ejemplos sacados de la realidad escolar. Por lo tanto, lo que ella diga permite que los profesores tomemos mejores decisiones y mejoremos nuestra manera de hacer clases y evaluar. (D6,E,S,I:47)*

*La investigación es un recurso que está siempre disponible, está hecho por gente especializada en el tema que intenta aportar algo a la literatura educativa y al conocimiento de todos quienes trabajamos por la educación. El problema es que hay que utilizarlo más y mejor. (D20,E,P,I:50)*

### **6.1.3.2. La formación inicial en investigación**

La formación docente es uno de los tópicos más mencionados por los profesores, quienes, de manera bastante generalizada, afirman que no conocieron la investigación en el grado y que por este factor no la consideran una herramienta importante para su profesión en la actualidad. Si bien es una opinión indicada por varios docentes, vemos algunas diferencias de acuerdo a la iniciación en investigación y al nivel educativo donde ejercen.

En una visión generalizada, los profesores adoptan una postura más bien crítica frente a la escasa formación en investigación que han recibido en sus carreras. Para ellos, en sus estudios universitarios no recibieron suficiente preparación en el tema ya que tuvieron muy pocas posibilidades de conocer los elementos fundamentales de las investigaciones, los ítems constitutivos de un texto científico y menos aún de investigar. La investigación no está considerada como un contenido regular de su preparación profesional y es un elemento prácticamente ausente en sus estudios. Algunos de los participantes afirman que nunca han conocido la investigación y que lo poco que conocieron de ella fue muy superficial:

*La carrera universitaria también influye (...) jamás hice una tesis o una investigación real. Entonces sería fundamental que todos los estudiantes termináramos nuestras carreras con una investigación. Tener una unidad en una asignatura específica es muy poco para formarte en el tema. Además, en mi caso lo poco que conocí fue principalmente teórico y memorístico. (D20,E,P,I:50)*

*Cuando estudiaba simplemente no conocí nada de este tema. No sé si ahora ha cambiado pero en la época que yo estudié Magisterio no existía este tema en ninguna de las asignaturas que cursé. Honestamente es así y cualquiera de los colegas de mi edad te lo pueden confirmar. (D2,E,P,I:61)*

En cuanto al nivel de iniciación en investigación, entre profesores iniciados y no iniciados encontramos algunas diferencias.

En el caso de los participantes no iniciados, la actitud de desinterés que algunos docentes manifiestan hacia la investigación se explica por la escasez de lecturas científicas que tuvieron en su formación inicial, ya que la consulta de estudios o artículos de investigación no fue parte de sus prácticas, experiencias y hábitos. De acuerdo a estos profesores, lo que ocurre es que la investigación simplemente no existe en las carreras, no hay ninguna formación, y lo poco que conocen no proviene de una formación propiamente tal, sino que de situaciones aisladas que muchas veces son iniciativas de algún profesor que les ha expuesto algún estudio. Esta carencia de formación investigativa les parece el elemento base del debate, ya que si no la conocieron cuando se estaban preparando será muy difícil que la utilicen y la lean regularmente en la actualidad:

*No tuve ningún contacto con la investigación cuando hice la carrera, quizás algunos elementos teóricos, pero creo que fue lo mínimo. De todas maneras, en caso de haber aprendido algo no tuvo la más mínima*

*trascendencia porque hoy en día es un tema totalmente desconocido para mí. (D2,E,P,NI:61)*

Una de las participantes señala que es muy poco probable que consulten investigación cuando ingresan al mundo laboral ya que nunca fue un contenido frecuente para ellos, que han ejercido su profesión durante años sin la necesidad de utilizarla y la observan como un instrumento que no es imprescindible para su desempeño. Esta es una opinión muy arraigada en sus pensamientos ya que afirman: si nunca la he utilizado para desarrollar mis clases, ¿por qué tendría que hacerlo ahora?:

*Simplemente no ha sido parte de mi formación por lo tanto no será algo que consulte por iniciativa propia. Y no quiere decir que no me parezca valiosa es que no es parte de mis hábitos, no pertenece a mi contexto cotidiano. Entonces a esta altura de mi carrera es difícil que modifique mis prácticas. (D7,E,S,NI:61)*

Para referirse a la escasez de formación de los profesores, esta docente hace una analogía entre la formación inicial de los profesores y la formación que los padres realizan con sus hijos durante la niñez:

*Cuando eres un niño absorbes las enseñanzas de tus padres e incluso de manera involuntaria las utilizas en tu adultez porque son parte de tu diario vivir. Lo mismo sucede con la formación de un profesor, ya que cuando ejerza la profesión aplicará y pondrá en práctica todo lo que aprendió durante el transcurso de la carrera. Si mis padres me enseñaron a cepillarme los dientes todos los días, cuando sea adulto lo seguiré haciendo. Si en la universidad me enseñaron la importancia de los artículos de investigación cuando ejerza la profesión los utilizaré. (D7,E,S,NI:62)*

En el otro lado encontramos las opiniones de los docentes iniciados, quienes muestran una postura con similitudes y diferencias en relación a los profesores no iniciados. Recordemos que para los participantes iniciados la investigación es un recurso más valioso, útil e importante en comparación a las opiniones de los no iniciados. A pesar de esta valoración positiva asumen que hay una distancia abismal entre la investigación y la práctica docente:

*Hay una distancia enorme, casi no cuantificable entre los profesores y la investigación, somos como el polo norte y el polo sur, cada uno por su lado. (D15,E,P,I:72)*

Al mismo tiempo, entre los docentes iniciados surge una opinión generalizada: los conocimientos de investigación que poseen han sido adquiridos en sus estudios de máster y no en el grado, en lo que coinciden con los no iniciados al mencionar el desconocimiento generalizado de la investigación que tuvieron en la carrera:

*La verdad es que antes del máster conocía muy poco de investigación, prácticamente nada, había oído un poco, algo se oye en los medios de comunicación como "los científicos han descubierto" bla bla bla, pero más allá de eso no adquirí mayores conocimientos. Ahora he tenido que*

*conocerla y he estudiado algunos elementos relevantes que me han parecido bastante interesantes. (D9,E,P,I:53)*

A propósito de este tema, uno de los docentes señala que sí tuvo contacto con la investigación en sus estudios de grado, pero que fue una experiencia aislada y propia de una de las asignaturas de la carrera, donde un profesor en particular complementaba la teoría con resultados de estudios. El profesor considera que esta situación fue algo propio de la iniciativa autónoma de dicho docente y que no era una generalidad en el resto del profesorado. Sus palabras son las siguientes:

*En el máster que hice conocí con detalle qué es la investigación y tuve suerte con los profesores que tuve. Sin embargo, en la carrera tuve un profesor que nos mostraba estudios e investigaciones bastante interesantes. Se valoran esos esfuerzos, que en este caso nacía de ese profesor, no era la mayoría de ellos. (D18,E,P,I:61)*

Como vemos, la crítica a la formación inicial es indicada por los docentes iniciados y por los no iniciados en investigación con independencia de su nivel y especialidad. Sin embargo, se hace evidente que los iniciados tienen una mirada distinta de la situación, ya que al tener formación en investigación pueden comparar las experiencias en investigación que tuvieron en la carrera con las que tienen o tuvieron en el posgrado.

Algunos docentes iniciados asumen que sin la preparación específica de los estudios de máster no tendrían mayores conocimientos sobre la investigación educativa y sus características, tampoco manejaban conceptos relacionados con la investigación y se identifican con los profesores no iniciados que dicen prácticamente no conocerla. Dos de los docentes iniciados nos dicen lo siguiente:

*Un elemento fundamental que influye en el poco interés de los docentes son las pocas o nulas lecturas de investigación en la carrera. Claro, en el máster en el que estoy cambia la situación porque es un posgrado, pero la generalidad de las carreras no le da mucha importancia al tema y eso hoy en día tiene consecuencias directas en este tema, que no leemos investigaciones. (D20,E,P,I:50)*

*Lo que sé de investigación ha sido gracias al máster que hice el año pasado, antes de eso no tenía la menor idea de lo que era un estudio. Ahora me siento más preparado porque antes no conocía nada de eso. Y sin duda me parece positivo aprender de este tema, que me ha ayudado bastante para estar más vigente y más enterado de ciertos avances. (D10,E,P,I:48)*

En las palabras de los docentes iniciados se señala que existe un salto muy grande entre la carrera inicial, el máster y el aula. Para ellos, la brecha que hay entre la investigación y la práctica se explica, en parte, por la desconexión generalizada entre los tres elementos. En la carrera inicial recibes una formación principalmente teórica, orientada a metodologías, evaluaciones y otros elementos de la práctica docente, pero que no explican ni profundizan los objetivos, contenidos y funciones de la investigación educativa. En el máster, los profesores conocen la investigación y en muchos casos sienten que ingresan a

un mundo completamente diferente al que conocieron en la carrera. Les cuesta asimilar las utilidades que puede tener la investigación ya que han estado habituados a no consultarla. Suponiendo que como docentes de aula intentan aplicar estas utilidades se enfrentan al obstáculo del acelerado del poco tiempo disponible para terminar los currículos previstos, lo que imposibilita dedicarle el tiempo suficiente a la investigación y detenerse a reflexionar sobre los estudios que leen:

*Al estar todo tan desconectado se pierde la utilidad de la investigación educativa. En la carrera recibes algo, luego en el máster otra cosa y en el trabajo real haces otra producto del contexto. Cuando entiendes lo valiosa que es la investigación te enfrentas al obstáculo del tiempo y del ritmo que llevan los centros educativos. (D10,E,P,I:48)*

Los profesores iniciados sugieren que la preparación en investigación no debe ser sólo aquella que se recibe en los cursos obligatorios, o en las iniciativas autónomas de cada docente, sino que debería derivar de una formación de base, recibida de forma intencionada desde los primeros años de estudio. Les parece lamentable que sólo hayan conocido la investigación educativa en los estudios de máster, ya que hubieran esperado relacionarse con sus objetivos y funciones durante la carrera, para en el futuro pudieran manejarla mejor y en lo ideal utilizarla de forma más productiva. Las palabras de los docentes son las siguientes:

*Sin duda, la formación docente influye en la forma en que yo miro la investigación. Con más formación todo podría ser mejor. Es que sin el máster no la hubiera conocido jamás. (D5,E,P,I:39)*

*Falta que se prepare mejor a los docentes, es decir, está muy bien que haya una investigación educativa, pero que haya también un tiempo para esa formación que no vaya a costa del propio docente, mucha formación y perfeccionamiento dependen de la buena voluntad e iniciativa de las personas. (D14,E,P,I:21)*

En general, los docentes de Primaria y Secundaria asumen que tienen una carencia importante de formación en investigación aunque con algunas diferencias de acuerdo a la formación específica de cada grupo de participantes. Los docentes de Primaria han estudiado Magisterio y los de Secundaria han estudiado una licenciatura y posteriormente se han formado como profesores a través del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) o del Máster de Secundaria en el caso de aquellos participantes que tienen entre 1 y 5 años de experiencia.

Muchos de los docentes entrevistados de Primaria expresan su convicción de que la forma de acceso a los estudios de Magisterio está relacionada con su formación durante esos estudios y con los bajos niveles de exigencia en la selección de los futuros maestros y maestras. Algunos de ellos destacan que Magisterio no debería ser la opción donde la gente ingresa porque no les dio la calificación de la selectividad para estudiar otra profesión. Uno de los participantes indica que quienes desean ser profesores deben ser personas con una profunda vocación de servicio, implicados con el mundo del

conocimiento, que se sientan comprometidos con la educación y que estén dispuestos a aprender:

*Hoy en día cualquiera es maestro, da igual si te gusta o no porque no hay mayores parámetros de exigencia, es una carrera demasiado accesible entonces ingresa quien quiera. En muchos casos personas que no alcanzaron la calificación esperada en la prueba de selectividad. (D4,E,P,I:21)*

*Para ser maestros con ganas de aprender cosas nuevas y estar comprometidos con la educación hay que exigir más. No puede ser que un maestro, que se dedica precisamente a enseñar, no quiera aprender cosas nuevas. (D4,E,P,I:21)*

Otro de los participantes de Primaria, afirma que existe una estrecha relación entre: la selección del profesorado, la formación docente inicial en las carreras de Magisterio y la forma en que los profesores se relacionan con la investigación. De acuerdo a su opinión, si los docentes conocen mejor la investigación durante sus estudios de grado, leen y aprenden a investigar, evidentemente la van a consultar más, una vez que comiencen a ejercer la profesión. Quienes ingresan a la carrera de Magisterio deberían ser personas realmente comprometidas con ser maestros, que quieren ser profesores voluntariamente y por un profundo sentido de responsabilidad con la labor de educar. Así se manifiesta en sus palabras:

*Los que deben ser seleccionados para ser profesores no deberían sólo tener un puntaje bajo en la selectividad y entrar a Magisterio. Alguien que esté en la educación debe mostrar que ha tenido una voluntad social y que esté implicado, que tenga una vocación de servicio a la sociedad. (D18,E,P,I:21)*

*El perfil de un maestro debería cambiar hacia parámetros más exigentes y más complejos. Si una persona ingresa a la carrera de Magisterio debe ser porque le gusta la profesión y porque siente que lo hará con ganas y compromiso. Si la persona es así de comprometida no tendrá problemas para aceptar a la investigación como un conocimiento importante y valioso. A esto debe sumarse que en las carreras de Magisterio debe haber un trabajo más profundo con la investigación, más perdurable en el tiempo. (D18,E,P,I:22)*

La misma participante indica que mejorar la formación inicial de los docentes depende de una voluntad política muy sencilla y factible de ejecutar, que sólo es proponérselo, planificarlo bien y atreverse a introducir los cambios en los planes de estudio. Es una acción hecha desde la buena intención y con el firme propósito de que la educación mejore. Este cambio en los programas, que incluya más contenidos relacionados con la investigación, debe provenir de los líderes políticos que toman las decisiones a nivel gubernamental. Sus palabras son las siguientes:

*Hacer cosas mejores por la formación de los docentes depende de decisiones políticas que surgen desde la voluntad de las personas. El gobierno, el Ministerio de Educación, las Administraciones o quienes estén*

*a cargo de las decisiones deben introducir cambios reales en los programas, incluyendo más asignaturas de investigación. Es que no cuesta nada analizar el tema e intentar hacer mejor las cosas. (D18,E,P,I:22)*

En el otro lado encontramos a los profesores de Secundaria, quienes han tenido una formación distinta a los de Primaria. Como decíamos anteriormente, ingresan a una licenciatura y luego realizan una especialización para ser docentes. La mayoría de los participantes de nuestro estudio han estudiado el CAP y sólo algunos han hecho el máster de Secundaria. Tomando en cuenta este antecedente, vemos que los profesores de Secundaria coinciden con los de Primaria en sentirse alejados de la investigación, refiriéndose de una manera muy crítica a la formación en el CAP. A esta preparación la consideran muy básica, desprovista de profundidad y poco asertiva en cuanto a contenidos y metodologías. Dentro de la carencia de contenidos mencionan que la investigación educativa es un elemento que jamás estudiaron. Los testimonios de algunos participantes son los siguientes:

*En el CAP te enseñan lo básico, pero bastante básico. Es principalmente un aprendizaje teórico de los elementos esenciales de la enseñanza. En esa teoría entran algunos elementos de evaluación o metodología, pero de investigación no vimos nada. (D5,E,S:58)*

*En mis tiempos hacíamos el CAP, el que te daba la formación básica para ser docente. Estudiabas elementos esenciales, de hecho las prácticas eran prácticamente voluntarias. No conocíamos nada de investigación, ni lo fundamental, ni nada. Para mí es algo muy nuevo. (D12,E,S,NI:49)*

Los participantes que han hecho el máster de Secundaria no muestran especiales discrepancias con las de aquellos profesores que hicieron el CAP, ya que reiteran que su formación en investigación ha sido escasa, sin embargo, reconocen que en el máster se les mostró los lineamientos básicos de la investigación, y que conocieron algunos estudios:

*Tuvimos una asignatura que nos hablaba de la investigación, nos enseñaron los elementos de un estudio, aprendimos algo de los artículos de investigación. Era bastante teórico, entonces cuesta que se convierta en un aprendizaje. (D51,E,S,NI:49)*

*En el trabajo de fin de máster aprendí un poco de investigación porque hice un pequeño estudio, muy sencillo. También tuve que familiarizarme con un marco teórico, las citas bibliográficas y esas cosas. (D49,E,S,NI:49)*

### **6.1.3.3. La comprensión del lenguaje de la investigación**

La comprensión de los estudios o de los artículos de investigación es un tema mencionado por un número importante de docentes, quienes los observan como textos prácticamente impenetrables, ya que utilizan un lenguaje especializado que no es fácil de entender, sumado a una redacción que usa términos desconocidos para ellos. Esta opinión no muestra grandes diferencias en relación al nivel educativo de los docentes pero sí en cuanto al nivel de iniciación en investigación.

Los docentes iniciados indican que tienen ciertas dificultades para comprender el lenguaje de la investigación pero que logran entenderla gracias a la formación específica que han tenido en el tema. Muchos de ellos son estudiantes de posgrado, por lo que la terminología y estructura que utiliza la investigación le parece conocida. Sin embargo, estos participantes asumen que si no tuvieran dicha preparación tendrían mayores problemas para entender los estudios, como ocurre con los profesores no iniciados:

*Puedo entender un estudio o un artículo en general, tampoco es que sea una experta, pero vamos, lo entiendo. De todas maneras esto no es lo que ocurre con la generalidad de mis colegas, si hago un sondeo rápido en mi colegio, mis compañeros no se enterarían de nada, eso te lo aseguro. Entonces sin el máster que hice estaría igual que ellos. (D3,E,P,I:70)*

*Para mí, leer investigación no se me hace tan difícil porque en el máster leemos papers en casi todas las jornadas, estamos aprendiendo a detectar problemas, redactar objetivos y todo eso. Entonces eso facilita mi acercamiento a los artículos, se me hace más fácil entenderlos, aunque hay cosas que me parecen demasiado elevadas y específicas. (D6,E,S,I:68)*

De acuerdo a los participantes que han sido iniciados en la investigación educativa, los profesores que no han tenido mayor contacto con la investigación se enfrentan a una importante barrera comunicativa, lo cual les parece lamentable y preocupante, ya que en muchos casos hay estudios que aportan información muy valiosa que queda sin ser comprendida. Como docentes iniciados en investigación se sienten incluso afortunados de poder entender los artículos en comparación a sus compañeros. Veamos el siguiente testimonio:

*La investigación muchas veces dice: vamos a usar el método no sé qué... lo nombra pero ¡ya está! a lo mejor hay gente que sí que entiende, y para ellos sí que vale, pero si no conoces el término ahí quedas. He tenido suerte de participar en una investigación y tengo un máster donde ves estas cosas más seguido y puedes leer con mayor cercanía, pero yo soy una excepción en relación a muchos otros colegas que no leen investigación. (D20,E,S,I:78)*

Por otra parte, encontramos las opiniones de los docentes no iniciados, que en términos generales también critican el lenguaje de la investigación pero de una forma más enfática. Desde la perspectiva de estos profesores, el lenguaje empleado por las investigaciones es muy elevado y no está pensado para que un profesor no universitario lo entienda. Esta dificultad de comprensión acentúa la distancia entre la investigación y la práctica y fomenta en el profesor la preferencia por aquellos textos sencillos que resuman información y que propicien una lectura sin mayores complicaciones:

*Si los artículos de investigación están creados para que un profesor los entienda, deberían tener un lenguaje más amigable, porque es muy científico y al ser así genera una distancia. Como profesor voy a preferir leer algo más sencillo, un resumen, sugerencias didácticas o algo similar, más breve y llevadero. (D15,E,S,NI:38)*

Algunos de estos participantes afirman que cuando han leído un artículo de investigación sólo han revisado las conclusiones y parte de los resultados, ya que el resto del texto, especialmente el marco teórico y la metodología, les parece prácticamente imposible de entender, debido al lenguaje específico al que hemos hecho referencia. Las palabras que emplean las investigaciones les parecen muy complejas y entenderlas requiere un esfuerzo adicional que en muchos casos no están dispuestos a hacer, ya que deben releer, buscar definiciones, sinónimos y aclaraciones de términos. Así lo señalan los siguientes entrevistados de Primaria y Secundaria respectivamente:

*He tenido en mis manos alguna vez un artículo o estudio. Pocas veces por supuesto. La verdad es que los he mirado por encima hasta llegar a la parte que me interesa, o sea, a las conclusiones. Las conclusiones son aquel elemento que me permitirían aprender algo nuevo o algo útil. (D17,E,P,NI:38)*

*Es que si me pides que lea un artículo o un estudio en su totalidad...te mentiría si te digo que así lo hago. La verdad es que me salto las partes que no me parecen importantes y busco aquello que puede aportarme algo real y concreto. Quizás los resultados y las conclusiones. (D7,E,S,NI:38)*

Llama la atención la opinión de uno de los docentes no iniciado. Para él, el lenguaje técnico y especializado utilizado en los estudios y artículos es una manera que utilizan para disfrazar las palabras con elementos abstractos y darle más autoridad al texto. De esta forma, los discursos adoptan una apariencia más científica, más profesional, más seria y aparentemente más profunda. Su testimonio es el siguiente:

*Además se usa una terminología ficticia que no está sustentada en una necesidad real (...) la terminología que muchas veces se usa en investigación es impostada, no es necesaria, es para revestir de autoridad algo mayor seriedad y supuesta trascendencia...entonces los profanos que la leemos nos perdemos. (D15,E,S,NI:49)*

Pero no todos los participantes critican el lenguaje de la investigación. Para uno de los profesores el lenguaje técnico y especializado es propio de la disciplina investigativa y de sus códigos de trabajo. Desde su opinión, la investigación no debería cambiar sus palabras para impactar en la práctica y ser más leída por los docentes, ya que lo que afecta principalmente la relación entre la investigación y los profesores no es el lenguaje empleado en los estudios sino la actitud distante que tienen los investigadores con la escuela. Así lo reflejan sus palabras:

*Los investigadores deben seguir escribiendo así como lo hacen, con sus propias palabras, porque ese lenguaje es el que les pertenece. Lo que debe cambiar es cómo se acercan a los centros y a los docentes, que nos escuchen, que nos pregunten, que nos cuenten lo que hacen. Es la actitud la que nos aleja de la investigación, sumado a muchos otros factores pero no es el lenguaje el factor esencial que resolvería este conflicto, al*

*contrario, si cambian el lenguaje dejarían de ser investigaciones y ese no es el objetivo. Se pretende que la investigación sea más requerida por nosotros y que la veamos con mayor cercanía, no se requiere que la investigación cambie sus elementos esenciales. (D8,E,S,NI:51)*

#### **6.1.3.4. El acceso a la investigación**

A las dificultades para comprender el lenguaje de los estudios científicos se suma que la investigación es un ámbito inaccesible para algunos profesores. Una parte de estos, especialmente los no iniciados, consideran que los estudios y los artículos no están a su alcance debido a que después de ser publicados permanecen en un ámbito muy académico y al que no pueden acceder fácilmente. Los participantes sienten que no conocen las fuentes donde leer investigaciones relevantes y útiles para su trabajo, ya que los investigadores publican sus estudios en revistas académicas que no ven como cercanas ni fáciles de consultar. Estos profesores reconocen que Internet facilita el acceso a todo tipo de información, sin embargo, indican que las revistas de investigación son pagadas, por lo que no todas están disponibles gratuitamente en la web. Así lo expresan los siguientes testimonios de profesores no iniciados de Primaria y Secundaria respectivamente:

*Es que para mí los artículos no son accesibles. Son muy alejadas las investigaciones, no están al alcance de los docentes, no están a la mano. (D14,E,P,NI:51)*

*No es fácil acceder a investigaciones, porque si bien pueden estar en Internet, acceder a ellas implica conocer bien qué páginas son las adecuadas, y lo que es peor aún, en algunas sólo puedes leer el resumen porque son pagadas y obviamente en el centro no la consideran una prioridad, por lo tanto, entre leer un resumen y leer un ejemplo de una estrategia de un colega en la web, prefieres leer una estrategia bien resumida y explicada con claridad. (D7,E,S,NI:41)*

En torno a este tópico existe una interesante discrepancia entre dos participantes. Para uno de ellos, la investigación educativa está ampliamente disponible en Internet y al alcance de todos quienes quieran consultarla. Destaca precisamente la expresión “quienes quieran consultarla” ya que para él, esto depende en gran medida de la intención e interés del docente. Sus palabras son las siguientes:

*A mí lo que me ha llegado de investigación educativa ha sido porque la he buscado, he mirado en Internet algunas revistas buscando información sobre temas que necesito para mi quehacer diario. Nunca he esperado que alguien me vaya a dejar la información a mis manos. (D8,E,P,NI:51)*

*Vuelvo a ser muy radical porque yo creo que los bancos de artículos están en páginas web, y ningún profesor puede decir actualmente que no puede meterse a Internet. No leer nada nuevo, sea información, artículos, nuevas normas, lo que sea, depende mucho del interés del docente de ir más allá de lo que sabe. Hoy en día ningún profesor puede decir que no puede conectarse a Internet alguna vez en el día. (D8,E,P,NI:51)*

En el otro lado, vemos una opinión totalmente contraria a la que hemos descrito ya que para el otro participante, la investigación educativa no está disponible para todos los docentes y lo poco que saben de ella les llega a través de los medios de comunicación o de las redes sociales, lo que muchas veces es sólo una situación circunstancial y no forma parte de una acción intencionada por parte de ellos:

*Sí, algo se puede leer. En la televisión puedes oír algunos avances de la investigación, también en algún programa radial o en el periódico: se ha estudiado, o se propone, o los especialistas, los estudiosos opinan que...de esta manera a lo mejor me he enterado de algo. (D17,E,P,NI:56)*

*Pues yo los artículos que leo es en twitter y mucha gente sube cosas que yo no vería normalmente, y entonces algo te interesa y lo pinchas. En twitter es donde más veo cosas interesantes sobre investigaciones. (D17,E,P,NI:56)*

Esta discrepancia se hace significativa a lo largo de toda la investigación, la dicotomía: investigación accesible e investigación inaccesible se reitera en el transcurso de este estudio y refleja las diferencias que surgen en las opiniones de los docentes.

Cuando los participantes tratan el tema del acceso, van dando señales de que su crítica no se centra mayoritariamente en que los estudios sean accesibles, sino en la desorientación que sienten frente a la información que eventualmente pueden recibir. Tienen la sensación de que los investigadores no acercan la investigación a las aulas y que no existe una real orientación a los docentes para que sepan realizar una búsqueda adecuada de los artículos de su interés. Los participantes esperan una mayor orientación frente a la cantidad elevada de información que pueden encontrar en las búsquedas online. Lo que esperan de parte de los investigadores es que les muestren el mejor el camino a seguir ya que si encuentran estudios en la web no siempre sabrán elegir o discriminar cuáles son más útiles y de mejor calidad:

*Quizás los artículos están en Internet, pero ¿qué hago con ellos?, ¿cómo me entero de cuáles son los artículos más importantes y útiles?...pues que alguien me lo diga, porque de lo contrario me ahogo con tanta información. (D15,E,S,NI:51)*

*En Internet hay información y debemos ser capaces de buscarla de manera autónoma. El problema es no me parece fácil buscar artículos de investigación que sean realmente relevantes para mi clase. No sé muy bien cómo buscar la verdad. (D1,E,P,NI:3)*

#### **6.1.4. La actitud del docente frente a la investigación**

Hasta ahora hemos visto que entre las afirmaciones de los docentes se evidencia una crítica generalizada a la investigación en su conjunto, ya sea a la forma en que está escrita, a los temas que elige y a la visión que se tiene de los investigadores como personas poco centradas en los intereses de los docentes. Pero esta visión crítica no sólo se evidencia desde el profesor hacia la investigación, sino que también existe un importante juicio

valorativo hacia el propio gremio docente, como un colectivo que no está interesado en informarse, actualizarse, y mucho menos en leer investigación. Para algunos de los profesores una de las claves para disminuir la distancia entre la investigación y la práctica es precisamente el cambio en su actitud.

En esta valoración no existen mayores diferencias entre docentes de Primaria y Secundaria, pero sí de acuerdo a la iniciación en investigación. Aunque algunos docentes no iniciados mencionan la actitud, especialmente en lo que respecta a la falta de vocación, vemos que los profesores iniciados son mucho más enfáticos al responsabilizar al propio profesor de la falta de interés hacia la lectura de investigaciones. Desarrollamos este tema a través de la adquisición de nuevos conocimientos y la vocación del profesor. Conozcamos mejor estas ideas.

#### **6.1.4.1. La adquisición de nuevos conocimientos**

Una parte de los docentes, especialmente los iniciados, indican que algunos de sus pares no tienen una actitud positiva hacia la adquisición de nuevos conocimientos. Afirman que hay profesores que no tienen motivación frente a la obtención de nuevos saberes ya que se acostumbran a las prácticas que han probado como exitosas, volviendo a utilizarlas en reiteradas ocasiones y sin mayores variaciones. Para ellos, esto genera una excesiva pasividad frente a la utilización de nuevas herramientas que pueden ser proporcionadas a través de la literatura de investigación. Veamos el testimonio de un docente iniciado de Secundaria:

*La mayoría de los colegas piensa: yo sé hacer esto y no me saques de aquí porque no quiero hacerlo, es que me da igual, en la mayoría de los casos no es una resistencia sino que una acomodación, estoy cómodo con lo que hago y no quiero esforzarme en mirar algo nuevo que me da la investigación. (D5,E,S,I:17)*

De acuerdo con estos participantes la actitud de pasividad frente a nuevos conocimientos incrementa la relación distante que hay entre ellos y la investigación. Cambiar la situación depende, en gran medida, de la manera en que el docente sea capaz de recibir e incorporar la investigación a su práctica:

*Supongamos que la investigación llega más a nuestros oídos, sería muy positivo tanto para docentes como para investigadores. Pero aunque hubiera mayor difusión, la actitud del profesor va a seguir marcando la diferencia. Mientras más cerrados somos, más distancia habrá entre nosotros y la investigación. Es una cosa muy obvia. (D13,E,P,I:59)*

Los entrevistados observan de manera crítica que existan profesores desinteresados, pasivos, adiestrados en su trabajo, poco innovadoras y encerrados en su quehacer. Piensan que es una actitud preocupante, porque denota un conformismo y desmotivación que caracteriza a una parte importante de su colectivo. Si dicha actitud no logra modificarse, es prácticamente imposible que los profesores se interesen por leer un artículo, un estudio o

incluso cualquier tipo de texto útil para su formación profesional. A propósito, dos docentes iniciados señalan lo siguiente:

*Los profesores somos cómodos, nos gusta seguir haciendo lo que ya sabemos hacer y eso obstaculiza aún más que cualquier conocimiento novedoso llegue con más fuerza a nuestras clases y a nuestras formas de ver la enseñanza. (D4,E,P,I:28)*

*Es que somos un grupo muy resistente al cambio, a lo nuevo...nos falta ser más activos, sin duda, si cambiáramos esta actitud los profesores leerían más. No es la única solución pero sí creo que podría ayudar bastante. (D6,E,S,I:32)*

Asimismo, los testimonios de los participantes proporcionan evidencias de que en los centros educativos existen dos grupos de profesores, aquellos que rechazan las iniciativas de aprendizaje que vayan más allá del aula y los que sí están dispuestos a adquirir nuevos saberes. Por un lado, están los educadores que se resisten y se niegan a leer algún contenido que les demande un tiempo adicional al que ya entregan al trabajo o más energía de la que ya invierten en las clases. Estos profesores se sienten incómodos frente a cualquier quehacer que les exija más dedicación ya que les parece suficiente con lo que tienen en las horas regulares. Son profesionales que no mostrarán mayor interés en consultar la investigación educativa:

*Siempre en los centros hay dos tipos de profes. El grupo más quieto y el grupo más activo. El grupo más tranquilo no tiene ninguna intención de leer otra cosa ya que sólo se limita a hacer su clase y cumplir con las exigencias institucionales. No le interesa ir más allá de lo que ya saben. Se restringen a lo que le corresponde y luego se van para casa. Lamentablemente es un grupo numeroso el que opta por este camino, que es mucho más breve y sencillo. (D4,E,P,I:29)*

Una de las docentes no iniciadas de Primaria justifica en cierta medida la actitud conformista y pasiva de algunos profesores. Para ella, el ritmo actual de la vida de un profesor obstaculiza que pueda consultar estudios ya que la profesión docente va con mucha prisa para cumplir los objetivos institucionales, por lo que no hay tiempo para detenerse a reflexionar, leer más textos y desarrollar un aprendizaje constante:

*En este tema influye el tema del ritmo que tenemos en los centros. Todo va demasiado rápido y buscamos alcanzar metas que no nos dejan tiempo ni espacios para sentarnos a leer, pensar y analizar. (D17,E,P,NI:18)*

Como vemos, estos docentes mencionan el agobio laboral y la falta de tiempo como elementos que influyen en la escasez de lecturas de investigaciones que realizan. En su opinión, el ritmo actual de los procesos educativos, acelerados e inmediatistas, no da tiempo para detenerse a consultar investigación, sumado a que los textos son extensos y requieren un nivel de dedicación que no siempre poseen:

*Si tú sales del centro después de estar en horario completo con una bolsa llena de exámenes que tienes que corregir, al día siguiente los tienes que entregar. Si a la semana no está funcionando tanto los padres como el*

*director te van a meter caña (...) ¿hay investigaciones? claros que las hay ¿pero para cuándo?. (D16,E,P,NI:30)*

*A mí, coger 5 o 6 folios... no las voy a leer. Voy a buscar algo más específico, pero algo así muy denso, o muy rebuscado o con muchos datos no me interesa porque no me da la vida. (D11,E,S,NI:33)*

En las citas anteriores vemos que los profesores se sienten abrumados y fastidiados, por lo que cualquier actividad adicional a su jornada será vista como un peso que no siempre quieren cargar:

*Entonces cuando vienen a presentarte algo que es una mejora muchas veces la gente la interpreta como una nueva demanda sobre una gran carga que llevan, entonces provoca un rechazo inicial porque lo que sientes es que te van a poner algo más en la mochila para que tú sigas cargando, la gente sospecha que debe trabajar más. (D15,E,S,NI:16)*

En el otro extremo está el grupo de profesores que sí se interesa por adquirir nuevas ideas para aplicar a sus clases. Son docentes que se perfeccionan de manera autónoma, buscan nuevas informaciones y contenidos, se nutren con saberes recientes y constantemente sienten la inquietud por conocer algo inédito. Estos profesionales también se sienten abrumados y superados por la carga laboral, pero poseen una mayor iniciativa para invertir tiempo en nuevas lecturas:

*Hay profesores que siempre quieren aprender más, que siempre están interesados, y aunque estén agotados hacen un esfuerzo por al menos intentarlo. Siempre tienen esa energía, esa iniciativa. Estos colegas podrían interesarse en leer más investigación si es que se dan las condiciones para hacerlo, por supuesto. (D9,E,S,I:27)*

A propósito de las diferencias en el perfil de los docentes, una de las profesoras iniciadas de Secundaria relata una experiencia que tuvo en su centro educativo donde pudo observar de cerca estos dos polos de la actitud docente:

*El otro día nos entregaron un libro que hablaba de los trabajos en grupo y me pareció muy interesante. Lo conté en el departamento de lengua, y un colega dijo: es que los niños deben saber leer desde Primaria, la velocidad lectora no es mi problema. Pero también hubo profesoras que luego se acercaron a preguntarme y que sí les interesaría aplicarlo. Ese grupo más abierto y motivado es mínimo, son sólo unos pocos. (D20,E,S,I:31)*

Dentro del grupo de docentes que muestran una actitud positiva hacia el conocimiento existe la sensación de que no se les valora adecuadamente. Estos participantes se sienten desmotivados frente al poco reconocimiento que reciben cuando hacen esfuerzos personales para convertirse en profesionales más preparados y con mejores capacidades. Los profesores que constantemente se perfeccionan e invierten tiempo y energía en hacerlo no reciben gratificaciones explícitas a nivel profesional, lo cual consideran una situación lamentable. Si hubiera más reconocimiento, otros profesores también se motivarían para aprender más y tener una mejor actitud frente al conocimiento:

*Los perfeccionamientos docentes son poco reconocidos. No me refiero a los obligatorios sino a todo aquello que haces por tu cuenta, con tu esfuerzo, incluso con tu dinero. Esos esfuerzos son bastante ignorados dentro de los centros. (D18,E,P,I:35)*

*Es que a nadie le importa lo que tú haces por tu cuenta. En el fondo, es una cosa de motivación y convicción personal con tu profesión. Cada persona debe perfeccionarse sin esperar necesariamente una retribución pero sí sería bueno que fuera más valorado porque de esa manera otros compañeros también querrían perfeccionarse más. (D10,E,S,I:31)*

Para estos participantes la continuación de los estudios o la realización de cursos además de los obligatorios son acciones que les permiten sentir una satisfacción personal y una sensación de crecimiento profesional, que intenta sustituir la carencia de un reconocimiento en el plano social o económico. De acuerdo a la opinión de algunos profesores, el poco interés por adquirir nuevos saberes propicia un estancamiento intelectual en las personas. Esta paralización se explica por medio de la adquisición mínima de nuevos conocimientos y el mantenimiento de los docentes en el sistema educativo como consecuencia de la reiteración de una misma rutina. Una de las explicaciones de este estancamiento puede ser la obtención de una plaza en una institución educativa. De acuerdo a algunos docentes, el conseguir un puesto laboral puede ocasionar que el docente se olvide de la profesionalización de su trabajo y adopte una actitud de conformismo e inactividad propia de un empleo mecánico, y no de una profesión ejercida como tal. Puede ocurrir que ese docente se sienta demasiado confortable en la plaza que obtuvo, por lo que se acomoda al sistema e intenta repetir una rutina que no fomenta la innovación o el cambio:

*Incluso el docente tiene una cuota de responsabilidad en esta distancia teórica-práctica, porque en nuestro contexto cuando un profesor alcanza un empleo se convierte en un empleo y no en una profesión. Se queda ahí muy a gusto sabiendo que está relativamente seguro. (D3,E,P,I:15)*

*Muchos docentes se quedan paralizados cuando obtienen la tan ansiada plaza. Se conforman y se quedan ahí haciendo todos los días lo mismo. Al repetir todos los días la misma rutina se van haciendo especialistas en ciertas estrategias y ciertas formas de hacer su clase que le dan una seguridad que está dispuesto a tranzar. (D19,E,P,I:36)*

Aunque el estancamiento de los docentes es mayormente mencionado por los docentes iniciados en investigación, hay un profesor no iniciado que también lo indica como una debilidad dentro de su colectivo. Este participante da como ejemplo una charla con investigadores a la que fue invitado dentro de la zona donde él trabaja. Relata que fue una invitación que se extendió a muchos centros y utilizando una serie de mecanismos de difusión, tanto estrategias tradicionales de afiches y convocatorias como mensajes en redes sociales. Sin embargo, el docente relata con desánimo que se inscribieron sólo seis personas, considerando que el tema a tratar era la influencia de las redes sociales en la vida de los estudiantes, un tópico que supuestamente debería interesar a muchos

profesores. La situación provocó que se sintiera desilusionado de sus colegas, ya que se quedó con la idea que no quieren aprender cosas nuevas:

*Por ejemplo el curso que yo he planteado es un curso que ha estado en Internet, se ha dado difusión en facebook y twitter y hemos tenido, no en mi cole, sino que en muchos otros, sólo 6 matriculados. Y es un curso centrado en los problemas de las redes sociales y es una dificultad que tenemos todos. (D14,E,P,NI:27)*

Frente a la descripción de esta situación, una de las docentes de Primaria no iniciada afirma estar de acuerdo con que se necesitan nuevas estrategias para abordar el uso de las redes sociales por parte de los estudiantes. Sin embargo, resta mérito al relato de su compañero, al señalar que en su colegio tuvieron un problema grave con unos estudiantes y el uso del facebook dentro del aula, pero que lo habían resuelto con el sentido común de la comunidad escolar. Para esta participante, lo más adecuado y pertinente para resolver la problemática fue apoyarse en el consenso de los integrantes de la institución:

*Hace dos años tuve un problema gordo con esto de los móviles y el facebook y lo resolvimos con el sentido común. No siempre hay que leer un estudio para solucionar problemas que surgen de manera espontánea. Lo conversamos entre algunos profesores, hablamos con los chicos y lo resolvimos. (D3,E,P,NI:15)*

Vemos una importante diferencia entre las dos perspectivas que hemos descrito. Por un lado, un docente que intenta informarse y respaldarse con estudios para sobrellevar los conflictos que pueden producir las redes sociales en el trabajo con los estudiantes. Por otro lado, vemos una profesora que cree firmemente en el sentido común del centro como herramienta principal para la resolución de conflictos. Mientras algunos profesores están motivados por respaldar sus decisiones a través de estudios y se sienten interesados en consultarlos de manera autónoma, otros prefieren utilizar la experiencia, el consenso de la comunidad escolar y el sentido común.

#### **6.1.4.2. La vocación del profesor**

Anteriormente hemos señalado que para algunos participantes la falta de actitud hacia la adquisición de conocimientos se debe a que muchos de ellos no están interesados en obtenerlos y que están estancados intelectualmente.

Algunos profesores agregan la vocación docente, como un elemento importante para que un profesor tenga una mejor disposición hacia los saberes y por ende hacia la investigación. Esta opinión es mencionada mayoritariamente por los docentes de Primaria, tanto iniciados como no iniciados, considerando que son ellos quienes ingresan directamente a una carrera de Magisterio. Distinta es la situación de los profesores de Secundaria, que han tenido otro proceso para llegar a la docencia, y, por ende, no mencionan notoriamente el factor vocación. De acuerdo a los profesores de Primaria la falta de actitud de los docentes y la escasa vocación por la profesión están relacionadas

con la baja exigencia que tiene la carrera de Magisterio ya que ingresan a ella quienes no alcanzaron la calificación para otra profesión. Por ende, ven en Magisterio una posibilidad de ingresar a la universidad aunque no sea la opción que tenían como prioridad. Para estos participantes, el hecho que haya personas que ingresan a Magisterio por otros motivos y no por vocación, influye en el interés que muestren por aprender y adquirir nuevos conocimientos de manera constante, ya que van a preferir quedarse con el mínimo de saberes, evitando profundizar demasiado en ellos. Algunos testimonios nos dicen lo siguiente:

*Mucha gente entra a Magisterio porque su calificación no le alcanzó para otra cosa. Es un elemento importante porque si entras a una carrera que no te satisface al 100% quizás no te vas a esforzar demasiado en tu profesión. La verás como un empleo normal y corriente, sin detenerte a buscar mejores herramientas. Con vocación hay más ganas, más ánimo, más compromiso. (D13,E,P,I:16)*

*Si una persona entra a Magisterio por vocación va a tener mayor interés por aprender más. Si tiene vocación por lo que hace se va a esmerar por hacer mejor las cosas. (D14,E,P,NI:28)*

Por su parte, algunos docentes de Secundaria discrepan con esta idea. Recordemos que estos profesores son especialistas en un área y llegan a la pedagogía en un proceso posterior, a través del CAP o del máster de Secundaria. Para estos participantes, la vocación no es el único elemento importante para que un docente se sienta motivado por ampliar sus conocimientos, ya que es una decisión personal que va más allá de tener o no tener vocación por la docencia. Leer e informarse acerca de nuevos saberes debería depender de cada persona, de su interés por el aprendizaje y de su iniciativa por hacer mejor su trabajo:

*No es un tema de vocación necesariamente, sino que de interés y ganas en hacer mejor las cosas cada día. Yo estudié filología primero, no Magisterio y ahora que trabajo como profesora intento aprender más día a día, aunque haya llegado a la docencia después de un tiempo y por una vía diferente. (D12,E,S,NI:40)*

Uno de los profesores agrega que optar por la docencia después de hacer hecho la licenciatura, no quiere decir que no tengan vocación. Ella defiende que estudiar una especialidad como primera opción es un tema de elecciones personales que no desemboca necesariamente en una falta de vocación y en un desinterés por la enseñanza una vez que la ejercen:

*En el caso de los docentes de Secundaria debemos leer de nuestra especialidad constantemente para no quedarnos atrás...y se supone que en primera instancia muchos de nosotros no sabíamos si seríamos docentes en el futuro, pero eso no quiere decir que no nos pongamos a leer cosas novedosas y a nutrirnos de nuevos saberes. (D5,E,S,I:17)*

## 6.2. VISIONES DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN

En el apartado anterior nos centramos en las visiones que los profesores en ejercicio tienen de la investigación educativa, donde vimos una crítica generalizada a la investigación, por ser un saber teórico, descontextualizado e inútil. Para ampliar nuestro estudio y profundizar en el pensamiento de los profesores, nos hemos acercado también a las opiniones que los docentes en formación tienen de la investigación. El análisis de sus perspectivas nos ha permitido observar la situación desde otro punto de vista, lo que sin duda enriquece el debate y nos permite, más adelante, comparar las visiones de docentes que ejercen la profesión con las de profesores que están en la etapa de preparación para serlo.

En términos generales, los profesores en formación tienen una opinión positiva de la investigación educativa al considerarla un elemento útil e importante para su futura profesión. Si bien existen algunas variaciones de acuerdo al nivel que cursan, los estudiantes sienten que la investigación es una herramienta necesaria para optimizar las prácticas docentes. Hemos dividido la exposición de estos resultados a través de cinco temas: concepto de investigación educativa, utilidad de la investigación educativa, actitud del docente hacia la investigación educativa, visión del investigador y visión de la formación en investigación. Estos cinco tópicos han surgido desde el análisis de las categorías analizadas en los discursos de los profesores (Ver Figura 6.2).

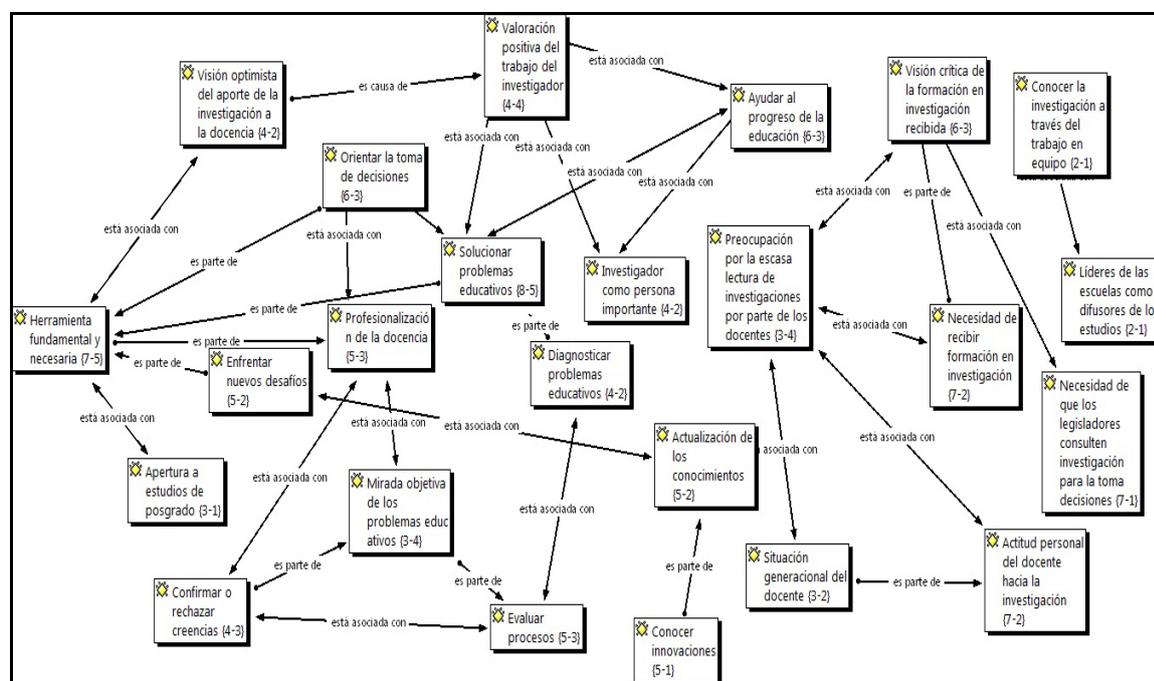


FIGURA 6.2. CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS DE LAS VISIONES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

Fuente: Elaboración propia.

### 6.2.1. El concepto de investigación educativa

El concepto de investigación educativa que manejan los estudiantes de Magisterio varía de acuerdo al nivel que cursan dentro de la carrera. Los profesores en formación de primer y segundo año tienen definiciones de investigación más superficiales y generales que los de tercero y cuarto. No conocen en profundidad el concepto pero se esfuerzan en intentar esbozar algunas ideas. En general, estos estudiantes asocian la investigación con una herramienta que busca identificar y solucionar los problemas que afectan a la educación y los aspectos específicos del aula. También la observan como una oportunidad para adquirir conocimientos más actualizados y conocer metodologías más innovadoras. Dos de las entrevistadas señalan lo siguiente:

*Es un método que se utiliza para detectar problemas que pueda tener el sistema educativo. Gracias a la investigación es posible identificar aspectos que pueden necesitar mayor atención y énfasis. (DF6,S:20)<sup>3</sup>*

*La investigación puede servir para que conozcamos nuevas formas de hacer las cosas, quizás cosas más creativas, más novedosas, menos rutinarias y menos monótonas de hacer la cosas. Yo lo miro así... la educación día a día enfrenta problemas y hay que buscar formas de solucionarlos, la investigación puede tener gran utilidad para eso. (DF3,S:8)*

Una de las estudiantes de segundo año realiza una asociación entre la adquisición de conocimientos sobre la investigación educativa y la posibilidad de continuar estudios de posgrado. Para ella, quienes se dedican a profundizar aspectos de la investigación son aquellas personas que cursan o pretenden cursar estudios de máster o doctorado. La estudiante observa esta situación como algo meritorio e importante ya que valora positivamente la continuación de los estudios y el seguir profundizando en temas educativos a través de la investigación. Continuar aprendiendo debería ser una meta planteada por todos los educadores con el objetivo de estar mejor instruidos y preparados. Así lo expresan sus palabras:

*La investigación educativa es algo muy importante dentro de la formación de un docente que quiera seguir sus estudios de posgrado, que quiere hacer un máster, o un doctorado. Se va especializando en el área de la investigación y va avanzando en los grados académicos. Esas personas deben sí o sí adquirir conocimientos y habilidades que tengan relación a la investigación. (DF5,S:16)*

*Me parece bien que haya gente que quiera seguir estudiando y avanzando en sus carreras. Ir creciendo profesionalmente debería ser una aspiración de todos quienes se dedican a la educación. Mientras más preparados estamos, es mejor para nuestros estudiantes. (DF5,S:16)*

---

<sup>3</sup> De este modo se señala la línea de la entrevista, derivada de la transcripción y análisis en el software Atlas.ti. Las letras DF son la abreviación de la expresión docente en formación. Las letras P,S,T Y C son la abreviación de primero, segundo, tercero o cuarto año de formación respectivamente.

Por su parte, los estudiantes de tercer año esbozan una definición más profunda y detallada de la investigación educativa, en la que incluyen conceptos más específicos de la misma. Estos participantes asocian la investigación con un proceso científico basado en hipótesis que buscan ser verificadas o rechazadas, lo que requiere de la observación constante de la realidad para detectar problemas o elementos que sean interesantes de indagar. En palabras de una estudiante:

*La investigación pretende comprobar o rechazar ideas o suposiciones que los investigadores llaman hipótesis. Averiguan, profundizan y analizan si esa idea inicial que tenían es o no verdadera. Por ejemplo: los profesores con vocación son mejores explicando un contenido; eso habría que comprobarlo. Estas ideas observan la realidad siempre y desde ahí sacan sus problemas a investigar. (DF14,T:50)*

Los futuros profesores de tercer año que ya han cursado la asignatura de metodología de investigación amplían un poco más el concepto. Ellos reiteran algunos de los términos mencionados por los estudiantes de primero y segundo, pero agregan que la investigación es un sistema organizado de búsqueda de información basada en un método riguroso y planificado llevado a cabo por personas especializadas. El método sigue ciertas etapas organizadas previamente, las que deben ser ejecutadas con profesionalismo y seriedad:

*La investigación se basa en criterios de orden científico. Se plantea una idea que se busca indagar, comprobar, ver si es verdadera y para eso los investigadores se acercan a la realidad y prueban las hipótesis. No es un proceso desordenado sino que sigue ciertas etapas ordenadas de acuerdo a una línea. (DF11,T:39)*

Los estudiantes de cuarto año tienen conocimientos más amplios y detallados de la investigación educativa en comparación con los estudiantes de primero, segundo o tercero. Esta situación puede ser explicada porque dichos participantes tienen algunas nociones de metodología de la investigación ya que han cursado las asignaturas relativas al tema, han hecho prácticas en centros educativos y tienen un mayor bagaje de conocimientos acerca de su futura profesión producto del avance paulatino en la carrera. Los futuros profesores de cuarto año definen a la investigación educativa como una disciplina que busca conocer en profundidad algún fenómeno utilizando de manera sistemática el método científico. También mencionan la importancia que tiene la observación de la realidad por parte del investigador y caracterizan la investigación educativa nombrando conceptos como: observación, hipótesis, diseño, muestra, análisis cualitativos y/o cuantitativos, resultados, etc. Las palabras de una de las participantes son las siguientes:

*La investigación educativa se basa en criterios de orden científico y en ella son relevantes conceptos como el tipo de estudio, el diseño, la muestra, etc.; al igual que la recopilación de antecedentes para establecer hipótesis acerca del tema. Parte de la idea que hay que observar la realidad para detectar un tema que sea interesante, que plantee dudas. (DF16,C:56)*

Varios de los entrevistados de cuarto año señalan que han tenido la oportunidad de leer algunos artículos de investigación de autores internacionales y también españoles. Señalan que estos textos han estado centrados en distintos temas de su interés, como calidad de la educación, la formación docente, la importancia del contexto en el aprendizaje, entre otros:

*Estuvimos leyendo un par de artículos que el profesor nos mostró. Leímos un poco del contexto y de cómo influye en la educación. Fue interesante. Me parece que en otra asignatura anterior también leímos un artículo para analizar los resultados y comentarlos en clases, era de la educación en Finlandia... para que pudiéramos comparar algunos aspectos con la nuestra. (DF18,C:62)*

### **6.2.2. La utilidad de la investigación educativa**

En relación a la utilidad de la investigación educativa las opiniones de los futuros profesores tienen bastantes coincidencias con independencia del nivel que cursan. Entre ellos predomina la idea de que la investigación es un recurso de gran utilidad y la describen como un material fundamental, necesario y esencial en los procesos educativos. De manera prácticamente generalizada, los estudiantes de Magisterio le atribuyen una utilidad positiva a la investigación educativa al observarla como una herramienta que permite identificar situaciones que necesitan ser optimizadas. La ven como una posibilidad de observar de manera analítica diversos aspectos de la educación y están convencidos de que su lectura debe posibilitar la mirada crítica de la realidad en la que los educadores están inmersos diariamente:

*La investigación no sólo debe servir para buscar métodos nuevos sino que también para evaluar lo que ya se ha hecho y ver si está bien o está mal. De esa manera es posible analizar de manera crítica las situaciones educativas, pero de una manera crítica que sea constructiva, positiva y con el objetivo de mejorar algún aspecto deficiente. (DF15,T:53)*

*Las situaciones que ocurren en las aulas pueden ser analizadas gracias a lo que dicen los estudios, se pueden mirar las cosas de otra forma, así se convierte en un elemento de utilidad, que aporte en algo al trabajo de los maestros. (DF16,T:60)*

Al mismo tiempo, los estudiantes de Magisterio piensan que, al diagnosticar falencias del sistema, la investigación facilita la evaluación de los modelos educativos utilizados tradicionalmente en la escuela. Incluso, la utilización responsable de la investigación puede llevar a proponer cambios que impliquen transformaciones en los paradigmas establecidos, destacando la importancia de que haya cambios sustanciales en los esquemas educativos existentes. Desde la perspectiva de estos participantes es importante observar críticamente las prácticas educativas y enfatizan en que es necesario hacerlo. Con el apoyo de la investigación se pueden generar instancias de autocrítica dentro de los centros escolares donde las instituciones observen su realidad, su organización, sus

formas de funcionamiento y su estructura desde la perspectiva de los investigadores educativos, lo que puede ser significativo para su mejora. A propósito de este tema, una de las entrevistadas de tercero señala que una de las debilidades que ve en los centros escolares que ha visitado en sus prácticas es precisamente la falta de autocrítica del personal docente y directivo, lo cual le ha llamado profundamente la atención y le parece un obstáculo para que los procesos educativos mejoren su calidad. Sus palabras son las siguientes:

*He quedado un poco impactada e incluso desilusionada con la falta de autocrítica dentro de los centros educativos. Si se cree que todo lo que se hace está bien es imposible avanzar. Hay algunos profesores y también directivos que siempre creen que tienen la razón y aunque tengan muchos años de experiencia no pueden creerse dueños de la verdad (DF12,T:42)*

*La investigación debe ayudar a que los centros miren lo que se ha descubierto o lo que se ha analizado acerca de temas que les quejan y nutrirse de esa nueva información...y si se están haciendo mal las cosas, comenzar a cambiarlas. (DF12,T:42)*

Otra de las ideas que surge en el discurso de los estudiantes es que la investigación educativa es útil porque aporta sugerencias, técnicas y consejos acerca de qué caminos se pueden seguir para que la educación siga avanzando:

*La investigación puede servirnos para recibir consejos, quizás no los dicen explícitamente en un apartado de: "consejos" sino que los lectores lo deben entender e intentar interpretar adecuadamente. (DF18,C:51)*

*Los resultados de las investigaciones deberían ayudar a buscar nuevos métodos de enseñanza para mejorar los niveles de aprendizaje, por eso es muy importante que nos informemos de resultados de estudios y trabajos hechos por personas que se dedican a eso, que buscan problemas, que observan la educación desde otra perspectiva, incluso más lejana pero por lo mismo puede ser enriquecedora. (DF12,T:71)*

Algunos de los participantes conciben a la investigación como un instrumento que permite a los educadores estar siempre atentos a los cambios metodológicos que surgen en la literatura y a la forma global en que se entiende el concepto de educación. Para ellos, el crecimiento y desarrollo profesional de los docentes debe ir de la mano con los avances en la investigación ya que como educadores no pueden quedarse atrás de los progresos. Sus palabras son las siguientes:

*Es un método útil porque detecta problemas que pueda tener el sistema educativo. Es evidente que hay muchos problemas y situaciones complicadas que requieren mejora y evolución. La investigación debería servir para eso también. (DF1,P:1)*

*Sirva para buscar herramientas que permitan mejorar la educación. Si se centra en investigar situaciones educativas debe servir para que todo el proceso educacional mejore, me refiero a nivel global y en coherencia a los avances y actualizaciones. (DF14,T:51)*

*La educación va cambiando, y la investigación nos debería ayudar para estar al tanto de estos cambios y no quedarnos atrás. Las nuevas generaciones vemos que las cosas van cambiando con mucha prisa entonces las investigaciones que surgen hoy en día deberían ser útiles para eso, para que los profesores estén actualizados y enterados de los avances en materias de educación. (DF15,T:53)*

Un grupo importante de futuros docentes considera que la investigación es útil para ayudar a enfrentar los nuevos desafíos que surgen día a día en los centros educativos. Estos desafíos, a veces difíciles de resolver, requieren que la comunidad escolar utilice todos los recursos que tiene disponible para lograrlo, dentro de los cuales la investigación debería ocupar un lugar importante. Una de las entrevistadas afirma que, por ejemplo, frente a los problemas del uso masivo de la tecnología por parte de los estudiantes los docentes pueden sentirse confundidos al momento de enfrentar el tema, por lo que deberían apoyarse en estudios realizados por expertos que han indagado en esa realidad, la han diagnosticado y han encontrado hallazgos que pueden ser de utilidad. Sus palabras son las siguientes:

*Por ejemplo, el uso de Internet en los estudiantes es un problema latente, entonces el cómo enfrentarlo puede generar confusiones dentro de la institución. El centro va a ocupar todo lo que tiene en poder resolverlo. En ese caso debe no sólo recurrir a la experiencia, sino que también los directivos y los profesores deben leer qué ha dicho la investigación acerca de eso. De esa manera se pueden complementar ambos saberes, el de la experiencia y el de la investigación, pueden nutrirse porque ambas son importantes. (DF17,C:60)*

Los entrevistados consideran que la investigación educativa es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque permite dar una mirada más objetiva de las problemáticas educativas. Para una de las estudiantes no es posible que las personas se conformen con un conocimiento único e inflexible sino que se debe seguir aprendiendo de manera constante apoyándose en nuevos saberes, como por ejemplo, los que provienen de la investigación educativa. Para otro de los entrevistados un docente puede diagnosticar problemas que se dan en su aula de manera intuitiva, pero para solucionarlos no sólo requiere de su experiencia o sentido común sino que también necesita la rigurosidad de la investigación. La investigación puede proporcionarle esa mirada externa provista de imparcialidad y significativa en la resolución de los conflictos:

*Un profesor puede saber y detectar que existe un problema educativo o una situación que requiere apoyo, sin embargo, es necesaria la rigurosidad científica por medio de investigaciones que den otra mirada de la misma situación. No basta nuestra intuición, es muy válida por supuesto pero también la investigación hace un gran trabajo que debe ser aprovechado por las personas que trabajan en la educación. (DF20,C:71)*

A propósito del carácter principalmente objetivo de la investigación, algunos participantes piensan que a través de ella se profesionaliza el trabajo docente al otorgarles un corpus de conocimientos empíricos interesantes de profundizar. Los estudios o artículos son útiles

para conocer y tomar conciencia de elementos que en ocasiones no son tomadas en cuenta. La opinión de uno de ellos es la siguiente:

*A veces nos armamos una idea de las cosas basada sólo en suposiciones. Entonces la investigación puede servir para superar el nivel de suposiciones y alcanzar un nivel más objetivo o cercano a la realidad. A veces la experiencia del día a día puede limitar las perspectivas, entonces hay que leer más otras fuentes, como la investigación, por ejemplo.*  
(DF18,C:68)

Para los estudiantes de Magisterio, la investigación debe ayudar a derribar o confirmar mitos instalados en las aulas y en las formas de pensar de los profesores. Algunos de ellos señalan que, en ocasiones, los docentes se apoyan en pensamientos que se van instalando fuertemente en su quehacer, pasando de generación en generación y permaneciendo en una especie de cultura colectiva difícil de cambiar. Estas creencias pueden generar una mirada muy cerrada de parte de los profesores frente a ciertos acontecimientos, ya que favorecen los estereotipos y las ideas no fundamentadas con suficientes respaldos. De acuerdo a los futuros maestros la investigación puede servir para derrocar o corroborar aquellas creencias que no están aportando a la mejora de los procesos:

*Por ejemplo: la gente puede creer toda la vida que los estudiantes de zonas marginales no pueden aprender lo mismo. O que el director no influye demasiado en la escuela. Puede alguien hacer un buen estudio, una buena investigación que demuestre la información o diga lo contrario.*  
(DF16,C:59)

*Los mitos existen mucho en educación, esas ideas cerradas que se transmiten de generación en generación, que van de boca en boca y se convierten en una verdad. Quizás esas ideas deben ser más analizadas y más criticadas, para eso hay que mirar estudios que permitan abrir un poco las perspectivas.* (DF17,C:62)

Como vemos, los estudiantes de Magisterio piensan que la docencia no debe apoyarse exclusivamente en las experiencias vividas dentro del aula ni tampoco de manera única en aquello que se transmite entre los profesores de manera colectiva. Esto no quiere decir que desvaloricen estas vivencias, sino que sugieren que las decisiones y determinaciones de los profesores también deben basarse en estudios que validen o rechacen ideas a través de evidencias empíricas. Otra opinión generalizada entre los entrevistados es la asociación de la investigación educativa con la posibilidad de conocer innovaciones educativas, especialmente nuevas habilidades, estrategias y metodologías. Los estudiantes esperan que la investigación les ayude a superar la estructura fija y el prototipo de educación tradicional que aún impera en las aulas, centrada en los libros de textos, en la enseñanza vertical, homogénea y poco abierta a la diversidad. Por ejemplo, uno de los participantes de tercer año afirma que la investigación puede ser útil para que los docentes conozcan nuevas formas de trabajar con los estudiantes de acuerdo a sus distintas capacidades, partiendo de la base que no todos aprenden de la misma forma. Señala que una debilidad

de la educación tradicional es no saber cómo trabajar con los niños que necesitan una atención diferente:

*La investigación puede servir para estar al tanto de nuevas metodologías quizás más dinámicas, más ágiles, que puedan ayudar a la atención a la diversidad y a saber educar a los chicos que tiene alguna discapacidad. No todos los alumnos aprenden igual y, hasta la fecha, la educación no se hace cargo de esas situaciones. (DF15,T:55)*

Una de las utilidades que mencionan los estudiantes para explicar la importancia que le atribuyen a la investigación es el acrecentamiento de los conocimientos, realizando una asociación entre la investigación educativa y la posibilidad de ampliar el corpus intelectual que ya poseen previamente:

*Lo bueno de la investigación es que da nuevos saberes acerca de temas educativos. Los nuevos saberes permiten ampliar lo que uno ya sabe y eso es muy positivo para todos quienes trabajan en la educación. Si hay más conocimientos, podemos aprender más y ocupar esos conocimientos en beneficio de los estudiantes, que son y deben ser el centro de atención de todo el proceso. (DF2,P:4)*

A los estudiantes les agrada y les parece positivo que la investigación les puede ayudar a ir más allá de lo que ya se conoce en materias educativas y así superar lo cotidiano y habitual de los procesos educativos. Como profesores en proceso de formación tienen la energía de la innovación, las ganas de hacer cosas nuevas y la disposición para innovar:

*Los profesores deberíamos ocupar las investigaciones para ir más allá de lo que ya se sabe. Tenemos que evaluar lo que ya se sabe y apoyarnos en la investigación para ir mejorando. Todo lo que viene desde atrás debe ser analizado porque a veces nos quedamos un poco en la rutina de lo conocido. No quiero que me pase eso cuando empiece a trabajar. (DF20,C:72)*

*Mientras más conocimientos tengamos acerca de la educación, mejor será nuestro desempeño. Si adquirimos nuevos saberes, nos informamos mejor y buscamos mejores herramientas, estaremos más capacitados para enfrentar nuestra profesión, entonces todo lo que aporte a que mejoren nuestros conocimientos debe ser bienvenido. (DF10,S:35)*

### **6.2.3. La actitud del docente hacia la investigación educativa**

La actitud que tiene el docente hacia la investigación es un tema que mencionan tanto los profesores en ejercicio como los que están en formación. En términos globales, una parte de los participantes considera que consultar investigación depende, en gran medida, de la iniciativa personal de cada persona. Desde la perspectiva de los estudiantes de Magisterio, un profesor que quiere optimizar sus prácticas, actualizarse y adquirir nuevos conocimientos debería interesarse por leer artículos de forma periódica. Si los docentes tienen una actitud positiva hacia los estudios, pueden contar con mejores recursos para

desarrollar su profesión. Dos testimonios de estudiantes de tercero y cuarto señalan lo siguiente:

*Es cierto que la investigación será importante para quien quiera realmente mirarla y leerla. O sea, también depende de la iniciativa de cada profesional. Si eres autónomo y quieres irte actualizando vas a consultar estudios y cosas así que te permitan hacer mejor tu trabajo. (DF9,T:31)*

*Leer artículos también depende de cada persona, si tienes un mínimo de interés y de respeto por lo que estás haciendo y de verdad valoras lo que haces te exiges a ti mismo el aprender más, el reciclarte y el perfeccionarte. (DF19,C:69)*

Una de las estudiantes de tercero de Magisterio, si bien es crítica con la excesiva pasividad de algunos docentes frente a la adquisición de nuevos conocimientos, reconoce que es algo que también puede pasarle a ella y a sus compañeros cuando ingresen al mundo laboral. Para ella, en la etapa que se encuentran actualmente están con más energía y entusiasmo frente al aprendizaje contante pero con el tiempo y las experiencias dicha energía puede ir decayendo:

*Hay profesores muy cómodos, no digo que nosotros no llegaremos nunca a ser así, quizás también nos suceda, pero al ser cómodos prefieren seguir repitiendo siempre la misma rutina sin leer nada nuevo. Simplemente si no te interesa, no leerás nada de estudios y artículos. Pero también es cierto que nuestra posición actual nos da más energía, más vitalidad, ojalá con los años nos podamos mantener así y que nuestra buena disposición no decaiga. (DF13,T,DAM:47)*

Para otros de los entrevistados, la actitud del docente hacia la investigación también puede estar relacionada con la dinámica del centro, ya que la presencia de un grupo de docentes que se interesan por leer y consultar estudios puede influir positivamente en los demás para que también lo hagan. Lo mismo sucede con las decisiones del equipo directivo del centro: en los claustros o reuniones de departamento pueden utilizarse activamente resultados de investigaciones o artículos recientes, lo que debe ser gestionado por el propio equipo directivo. De esa manera todos se enterarían de lo que está pasando en materias de investigación y contarían con un estímulo por parte de los líderes, lo que podría servir para motivarlos y comprometerlos con el tema:

*He visto en mis prácticas que hay centros muy involucrados y comprometidos con utilizar investigaciones para buscar nuevas estrategias educativas, también depende un poco de cómo el equipo directivo gestiona sus reuniones. Con un pequeño esfuerzo quizás el director puede mostrar a los profesores resultados de algún estudio y así la palabra investigación ya no les parece tan ajena. (DF12,T:43)*

Otra de las temáticas que surge al analizar la actitud de los profesores es el factor generacional, o sea, la edad que tiene cada profesor y sus años de experiencia docente. De acuerdo a algunos de los estudiantes, la importancia que cada docente le dé a la

investigación en su forma de ejercer la profesión, depende de la etapa generacional en la que se encuentra. Para ellos, los profesores con más experiencias o con más edad recibieron una instrucción basada en métodos más antiguos, clásicos y tradicionales y, por ende, han desarrollado su pedagogía en esa línea de acción. En consecuencia, será mucho más difícil que estos profesionales lean estudios, debido a que no les parecen elementos propios de sus hábitos ya adquiridos y adoptados hace muchos años. En cambio, los docentes más noveles y ellos mismos como profesores en formación pueden sentirse más cercanos a las novedades e innovaciones metodológicas como parte de una actitud más receptiva y abierta hacia nuevos recursos. De acuerdo a los estudiantes, otro factor que influye en las diferencias generacionales es el manejo absoluto de Internet que tienen los futuros docentes y los profesores jóvenes, que es el mecanismo más idóneo para consultar investigaciones de forma fácil e inmediata:

*Entonces si me pongo en el lugar de los profesores que ejercen pues imagínate, seguro que ellos estudiaron hace mucho tiempo dónde lo que más leían eran libros, ten por seguro que casi no conocieron artículos. Pero la idea es que eso cambie y los futuros profesores conozcamos mejor la investigación para que nos apoyemos en ella cuando estemos ejerciendo. (DF14,T:52)*

Por otra parte, los futuros profesores se muestran preocupados frente a la falta de apoyo de parte de las políticas públicas para disminuir la distancia entre la investigación y la práctica docente. Para algunos estudiantes las Administraciones deben velar por una mejor utilización de los resultados de la investigación en las escuelas. Estas deberían apoyar sus decisiones en los hallazgos de los estudios, teniendo como prioridad dar solución a los problemas educativos a la luz de la investigación. Las decisiones públicas en materias de educación deberían leer y escuchar en mayor medida los resultados de las investigaciones, ya que de esta forma podrían planificar mejor las leyes, reformas y medidas adoptadas:

*Estoy segura de que si se conociera realmente la importancia y efectividad de la investigación educativa y se le diera un espacio en las políticas nacionales, las debilidades del sistema estarían mejorando. No sólo los profesores y los futuros profesores deberíamos conocerla más, sino que también quienes toman las grandes decisiones de un país. Hay que tomar esas decisiones mirando lo que han encontrado estudios acerca del tema ¿me entiendes?, no es llegar y cambiar las leyes porque sí. (DF19,C:69)*

*Muchos de los fracasos en materias de educación pública son porque los gobiernos no escuchan los aportes de las investigaciones. Si los estudios fueran más escuchados las cosas podrían mejorar. (DF18,C:65)*

Una de las entrevistadas agrega que aunque se intente, no es posible ignorar los avances que logran los investigadores porque surgen día a día y muchos de dichos avances pueden ser de gran utilidad para el progreso de la educación:

*Los profesores y nosotros como futuros profesores no debemos ignorar la investigación educativa para tomar decisiones. Es algo que existe, que está allí disponible para ser aprovechado. Entonces hay que oírlo más. También es cierto que hay investigaciones buenas y malas entonces la persona debe leer y buscar las más adecuadas. (DF7,C:60)*

Como vemos, para los docentes en formación, la importancia de la investigación educativa radica en que proporciona elementos que facilitan el camino para que la educación avance y supere sus dificultades. La asocian con una mejora de las prácticas actuales y con la posibilidad de que el nuevo conocimiento que aporta se convierta en una acción concreta y asequible para los profesores.

#### **6.2.4. La visión del investigador**

Los docentes en formación tienen una opinión bastante positiva sobre los investigadores educativos, valorando su trabajo y lo que significan para la sociedad. Desempeñarse como investigador no es una tarea fácil, ya que requiere de gran experticia en el área, además de minuciosidad, rigurosidad y posesión de un afán científico que no todas las personas logran desarrollar:

*Un investigador realiza acciones complicadas...no es fácil llevarlo a cabo, no es llegar y meterse a una carrera de investigador y punto. Muchos de ellos llegan a su profesión después de haber pasado una serie de etapas, después de haber leído muchas cosas y después de haber profundizado en ellas. (DF19,C:68)*

*Los investigadores hacen en un arduo trabajo en el cual es importante el carácter objetivo para conocer los problemas a fondo y acercarse a la verdad. La objetividad le da una mirada más seria a los problemas, y lograr ser objetivo no es una tarea fácil, entonces no cualquier persona puede ser investigador. (DF20,C:67)*

Desde la visión de los estudiantes de Magisterio, los investigadores son profesionales que aportan elementos importantes para el perfeccionamiento de las prácticas educativas. Destacan que detrás de una investigación existe un trabajo metódico y sistemático realizado por un profesional que busca alcanzar resultados fiables. Uno de los estudiantes señala que los investigadores pueden hacer estudios centrados en tópicos más amplios, por ejemplo, en el clima escolar, y también investigaciones más específicas, por ejemplo, de la pedagogía Waldorf.

Aunque los futuros docentes valoran positivamente el rol de los investigadores también mencionan algunas impresiones más críticas acerca de su trabajo. Un grupo de ellos afirma que los investigadores viven en un plano demasiado académico, elevado y poco cercano al docente de aula, lo que limita su acercamiento a la realidad de las aulas y una mayor difusión de su trabajo:

*También es cierto que algunos investigadores están en otro contexto, muy diferente al de los profesores. Entonces no existe comunicación ni tampoco conexión entre ellos. El investigador está en un plano y el profesor está en otro. No interactúan, no hablan, no dialogan, lo que debe cambiar. (DF19,T:68)*

Los estudiantes afirman que como profesores en formación tienen mayores posibilidades de interactuar con los investigadores en comparación a un profesor en ejercicio, ya que están inmersos en su contexto y cotidianidad. Al estar en la Universidad reciben clases de parte de los investigadores, los sienten más cercanos y los perciben como personas accesibles para dialogar e intercambiar opiniones:

*En la Universidad hay más posibilidades de ver a los investigadores como personas más cercanas, más normales. O sea, ellos son quienes nos dan las clases entonces podemos hacerles preguntas, tocar diversos temas, debatir y conocer los estudios que hacen. Incluso nos han hecho leer sus propias investigaciones. (DF18,T:50)*

Desde la perspectiva de estos participantes, la relación más cercana que pueden establecer los futuros docentes con los investigadores es una posibilidad que tienen de manera casi exclusiva, ya que los docentes en ejercicio no cuentan con estas oportunidades, al estar inmersos en su trabajo de aula en contextos externos a la Universidad. Como vemos, permanecer un tiempo al interior de las universidades facilita que los futuros docentes adopten una mirada más positiva hacia el rol del investigador y a la comprensión global del trabajo que desempeñan:

*Si un profesor que trabaja en un colegio está por allí todo el tiempo, prácticamente no conocerá lo que hacen los investigadores. Es diferente cuando estamos acá en la uni, la relación con lo que ellos hacen es mejor y un poco más habitual. (DF10,S:35)*

### **6.2.5. La visión de la formación en investigación**

Hemos visto que la visión generalizada entre los estudiantes de Magisterio es que la investigación es muy necesaria para que la educación progrese y que los investigadores realizan una labor muy respetable e importante para la sociedad. De forma paralela a estas valoraciones, hemos identificado también algunas opiniones más críticas hacia la investigación, específicamente hacia la formación que están recibiendo en el tema. Para algunos de los entrevistados, especialmente los de tercero y cuarto, la formación en investigación podría ser mejor de la que reciben actualmente. Si bien valoran que han leído algunos estudios y que han conocido los elementos esenciales de la investigación, piensan que pueden existir iniciativas más tempranas para profundizar en ellos. Por ejemplo, los estudiantes de tercero que aún no cursan las asignaturas de metodologías de investigación ven con preocupación que recién las vayan a tener en el siguiente curso, ya que les parece un poco tardío para lograr familiarizarse realmente con ella:

*El año que viene tenemos que hacer una investigación y estamos un poco perdidos. Nos falta más relación con la investigación. Conocemos muy poco, casi nada sólo hay una asignatura lo cual no es suficiente para formar adecuadamente a una persona en el tema. Si bien no todos queremos ser investigadores sí necesitamos saber más de ella para utilizarla más en nuestro futuro. (DF14,T:51)*

Los estudiantes de tercero y cuarto que ya han tenido la asignatura de metodología valoran positivamente lo que han aprendido en ella, sin embargo, creen que para aprender a utilizarla deben conocerla desde los primeros años de estudio. Estos participantes critican que en primero y segundo no hayan conocido nada de investigación, ya que esperarían tener un contacto más temprano con ella para ir acercándose a sus características y funciones. Sería ideal que desde primer año de carrera tuvieran contacto con artículos y resultados de estudios, quizás no de una manera tan sistemática como en la asignatura correspondiente, pero sí como parte de una iniciación en el tema. De esta manera podrían incorporar la investigación a sus conocimientos:

*Es cierto que en tercero y cuarto tenemos mayor madurez para entender más de estudios de investigación, pero quizás desde primero puede haber mayor acercamiento, contactos breves pero importantes que logren hacer que nos vayamos interesando en el tema. (DF17,C:61)*

Una de las futuras profesoras señala que en Magisterio debería existir una cultura diferente en torno a la investigación, capaz de fomentar una profesionalización de la carrera y un mejor nivel de preparación de los estudiantes:

*Si se formara mejor a los docentes, la solución a los problemas educativos serían más profesional. Es cierto que cada problema es único pero lo que vi en mis prácticas es que a veces se usa lo que dice la mayoría y punto, sin apoyarse en lo que otras personas ya han descubierto acerca de ese problema. (DF18,C:65)*

De acuerdo a uno de los participantes aprender más de la investigación no quiere decir que en la carrera se reemplace la formación específica de un máster. El objetivo es que se fomente un mayor uso de la investigación como recurso útil y actualizado para el actuar docente. Sus palabras son las siguientes:

*No deseamos convertirnos en investigadores expertos pero eso no quiere decir que no vamos a querer utilizar los recursos que proporciona la investigación educativa para mejorar las prácticas. (DF11,T:40)*

Con esta última idea finalizamos la exposición de las visiones que los profesores en formación tienen de la investigación educativa. En el siguiente apartado el desafío es mayor, ya que comparamos estas valoraciones con las que poseen los docentes en ejercicio.

### **6.3. COMPARACIÓN ENTRE LAS VISIONES DE DOCENTES EN EJERCICIO Y DOCENTES EN FORMACIÓN**

En el presente capítulo nos hemos centrado en las visiones que los docentes tienen sobre la investigación educativa basándonos en sus diferentes experiencias profesionales y dividiéndolos entre aquellos profesores que trabajan en un centro escolar y aquellos que se están preparando para ello en la carrera de Magisterio. Luego de haber expuesto sus perspectivas por separado, lo que hacemos es comparar sus apreciaciones, analizando las semejanzas y diferencias que surgen entre ellas.

Hemos organizado la información de acuerdo a cuatro temas principales: la utilidad de la investigación educativa, la actitud hacia el conocimiento científico, la valoración del rol del investigador y la mirada hacia la formación en investigación. La utilidad de la investigación y la mirada hacia el investigador son los dos tópicos donde vemos mayores diferencias entre los profesores en ejercicio y los que están en formación. En cambio, la actitud hacia el conocimiento y la forma en que observan su formación muestran mayores coincidencias en sus apreciaciones.

#### ***6.3.1. La utilidad de la investigación educativa***

En relación a la utilidad que los participantes le atribuyen a la investigación, vemos diferencias y semejanzas entre los docentes en ejercicio y los que están en formación. En términos generales, los profesores que ya ejercen la profesión, y especialmente los no iniciados, ponen en duda la utilidad de la investigación y critican el hecho de que no sirva para nada, a diferencia de los futuros docentes, quienes tienen una mirada menos crítica hacia ella y destacan las múltiples utilidades que posee para su profesión. Entre los docentes en ejercicio el principal elemento a considerar en esta comparación es el nivel de iniciación en investigación ya que en cuanto al nivel educativo (Primaria y Secundaria) no hemos encontrado elementos relevantes de contrastar con los profesores en formación.

Para comparar las distintas apreciaciones de nuestros participantes debemos reiterar algunos de los principales resultados que hemos expuesto en este estudio. Recordemos que para una parte importante de los profesores en ejercicio la investigación no les sirve para nada concreto y su utilidad está condicionada a la posibilidad de aplicar concretamente la información que entregan los estudios. En estas visiones vimos algunas discrepancias en relación al nivel de iniciación en investigación de los participantes. Por un lado tenemos a los docentes no iniciados, para quienes la investigación es útil si les proporciona pautas sobre cómo hacer sus clases, señalando las etapas didácticas o metodológicas que puedan seguir para alcanzar sus metas de aprendizaje. En el otro lado encontramos las opiniones de los docentes iniciados en investigación, para quienes las pautas sistematizadas no son la única utilidad que puede tener la investigación. Para ellos

la educación no es como una receta de cocina donde aplicas los ingredientes y se soluciona el problema, sino que se requiere de un trabajo mucho más profundo, donde los aportes de la investigación pueden ser relevantes.

Teniendo como antecedente el pensamiento de los profesores en ejercicio, ahora nos referimos a las perspectivas de los docentes en formación, para quienes la investigación educativa es un recurso de gran utilidad para su profesión y la califican como algo fundamental, necesario y esencial en los procesos educativos.

Como vemos, los docentes en formación tienen una opinión mucho más optimista sobre la utilidad de la investigación en comparación a los profesores en ejercicio no iniciados, quienes ponen en duda que exista una utilidad práctica más allá de la entrega de pautas de trabajo.

Al mismo tiempo, vemos algunas semejanzas entre lo señalado por los estudiantes de Magisterio y los docentes en ejercicio que sí están iniciados en investigación. Entre estas similitudes, vemos que ambos grupos coinciden en que la investigación puede generar instancias de autocrítica dentro de los centros escolares, con el objetivo de que puedan observar su realidad desde una perspectiva de análisis y reflexión. La investigación debe ayudar a que los centros escolares hagan cambios reales, miren lo que otros han descubierto, observen los avances de la ciencia de la educación para aprender de ello y lograr seguir avanzando.

Los futuros docentes agregan que no es posible que las personas se conformen con un conocimiento estático, y que debe ser un desafío personal seguir nutriéndose de diversos saberes. Los profesores toman consciencia de ciertas situaciones de manera intuitiva pero para solucionarlos no sólo requieren de su experticia sino que también deben ser capaces de complementar su experiencia con la información que proporciona la investigación. Estas ideas coinciden con lo que han señalado los docentes en ejercicio iniciados, quienes destacan que la investigación permite conocer una visión distinta de las problemáticas educativas. Esta mirada diferente favorece que las escuelas analicen las debilidades y fortalezas de los procesos que llevan a cabo. Desde esta perspectiva la investigación puede ayudar a los profesores a decir: estoy haciendo esto de una forma en particular, ¿y si la hago de otra?, ¿y si esta otra forma es mejor y me da mejores resultados? La idea no es cerrarse ni encapsularse en una idea fija, sino que ser capaces de recibir lo que digan los investigadores con la mirada puesta en la superación de las debilidades de la educación.

### ***6.3.2. La valoración del rol del investigador***

La forma en que los docentes observan a los investigadores es una temática donde encontramos importantes diferencias entre los profesores en ejercicio y aquellos que están en formación. Mientras los docentes que ejercen ven a los investigadores como

profesionales teóricos y descontextualizados, los estudiantes de Magisterio los consideran como profesionales cercanos y de vital importancia en el progreso de la educación.

Por una parte, los docentes que ejercen, con independencia de su nivel educativo e iniciación en investigación, piensan que los investigadores viven en un plano abstracto y poco accesible, donde construyen una teoría poco concreta. Estas opiniones generan una mirada un tanto despectiva de parte de algunos docentes hacia los investigadores, a quienes ven como simples teóricos de la educación o como forasteros de la realidad educativa. Lo que realizan los investigadores les parece algo “fuera de órbita”, fuera de su alcance, y además escrito en un lenguaje poco comprensible. Los profesores en ejercicio se preguntan: ¿qué es lo que más importa a los investigadores? Y se responden: publicar y ser reconocidos por ello. En otras palabras, tienen la sensación de que a los investigadores no les interesa ser reconocidos por ser leídos por los profesores porque esto no les da ningún beneficio concreto.

Si comparamos estas visiones con las que poseen los profesores en formación identificamos importantes diferencias, ya que como anunciábamos los futuros docentes tienen una buena opinión sobre los investigadores. Si bien estos participantes sienten que la investigación podría buscar mejores mecanismos de difusión, la valoración que tienen sobre los investigadores es bastante positiva ya que los observan como profesionales cercanos, muy preparados y que cumplen una importante función en la educación. Entre los elementos que los estudiantes destacan, se encuentran la rigurosidad y sistematicidad del trabajo de los investigadores, además de la mirada diferente que proporcionan sobre las problemáticas educativas.

Al contrario de lo que señalan los profesores en ejercicio, para los estudiantes de Magisterio los investigadores son personas con las que pueden interactuar y debatir abiertamente temas educativos. Esta cercanía se explica por el momento académico en el que se encuentran los futuros docentes ya que su vida cotidiana está inmersa en la universidad, donde reciben clases de parte de varios investigadores. Además, de acuerdo a los estudiantes de Magisterio, los investigadores son una pieza fundamental del puzzle educativo, los que deben estar presentes en la globalidad del sistema porque se dedican a estudiar los problemas que allí surgen. Lo que aportan los investigadores debe ser tomado en cuenta con mayor disponibilidad por parte de los profesores porque muchos de sus hallazgos pueden ser realmente significativos.

### ***6.3.3. Visión de la formación en investigación***

La formación en investigación que los profesores han recibido es uno de los asuntos que más se reitera en sus discursos, ya que ven en su preparación una de las fuentes más importantes para adquirir conocimientos en torno al tema. Y, la ausencia de esta formación les parece determinante en las visiones que tienen de la investigación.

Los docentes en ejercicio y aquellos que se están preparando para serlo coinciden en que la formación es un elemento clave en el debate sobre la relación entre la investigación y la práctica. Básicamente, los participantes afirman que es difícil que los profesores se interesen en un contenido si no han recibido una preparación acerca de él que sea realmente formativa y sostenida en el tiempo

A pesar de las coincidencias generales entre las opiniones de los profesores, también existen algunas diferencias relacionadas con las experiencias de formación que ha vivido cada uno. En el caso de los docentes en ejercicio, vemos que muchos de ellos nunca tuvieron contacto con la investigación en sus carreras de grado lo que indudablemente influye en sus visiones, en la desconfianza con que observan a los investigadores y en la forma crítica con que analizan su formación. Estas visiones se presentan principalmente en los profesores que hicieron el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) y en aquellos que no están iniciados en investigación. Por su parte, los profesores iniciados que sí están iniciados, destacan que han conocido la investigación gracias al máster que hicieron posterior a la carrera y no producto de las enseñanzas recibidas en el grado. Muchos de ellos señalan que en la época en que hicieron la carrera, la investigación no estaba presente en sus asignaturas, o si lo estaba no la conocieron. Aquellos que hicieron el CAP indican que recibieron una formación bastante básica por no decir precaria. Si bien esta capacitación ya no existe actualmente, en su momento era un mero trámite para autorizar a los profesionales a dar clases en centros educativos.

Por el contrario a lo que sucede con los profesores en ejercicio, los futuros profesores no tienen una carencia absoluta de preparación en investigación durante el grado, especialmente los de tercer y cuarto año, ya que cuentan con una asignatura centrada en el tema. Esto genera que tengan una opinión más optimista sobre su formación investigativa, a la que valoran positivamente y consideran como algo enriquecedor para su perfil como futuros profesores. Si bien los estudiantes de Magisterio tienen más instancias de preparación en comparación a los profesores en ejercicio, piensan que es una debilidad tener sólo una asignatura de métodos de investigación en el transcurso de toda la carrera. Si bien la asignatura permite conocer aspectos generales de los estudios y realizar un proyecto de investigación, no es suficiente para que los estudiantes profundicen en la materia y logren interiorizarse en ella. En este punto los futuros maestros coinciden con los profesores en ejercicio que han hecho el máster de Secundaria, para quienes la única asignatura en investigación que tuvieron no fue suficiente para lograr que siguieran interesados en la investigación una vez que ingresaron al mundo laboral. Para ellos, con una asignatura te enteras de lo general de la temática pero no logras apropiarte, realmente involucrarte e interesarte en el tema.

En la tabla 6.1 exponemos una síntesis de la comparación que hemos realizado entre las valoraciones de los profesores en ejercicio y las de los futuros educadores.

#### **6.3.4. La actitud de los docentes hacia la adquisición de conocimientos**

La actitud que tienen los docentes hacia la adquisición de nuevos conocimientos es un tema mencionado tanto por profesores en ejercicio como por profesores en formación, los cuales coinciden al señalar que muchos profesores no tienen una buena disposición para conocer nuevos saberes y asumir desafíos intelectuales. Esta mala disposición tiene consecuencias en la mirada que los profesores tienen de la investigación educativa ya que la ven como un saber externo que requiere tiempo y motivación para ser asimilada.

Recordemos que para los docentes en ejercicio la actitud que tiene el profesor hacia la adquisición de conocimientos será fundamental para que lea o no lea investigación educativa. En esta opinión vemos que, en el caso de los profesores no iniciados, la jornada laboral y las exigencias de su trabajo influyen en la actitud que adoptan hacia los estudios. Por su parte, los docentes iniciados, más que responsabilizar a la jornada laboral, creen que el propio profesor es el responsable de su falta de interés hacia la lectura de investigaciones.

Desde la perspectiva de los docentes en ejercicio que sí han tenido contacto con la investigación, existe un grupo de profesores que no se motivan por adquirir nuevas herramientas, ya que se acostumbran a las prácticas que ya han probado como exitosas y las utilizan una y otra vez sin mayores variaciones. Si se les proponen nuevas metas se resisten, buscan excusas, se niegan y en algunos casos responden con expresiones como: “no me interesa”, “lo que yo sé ya es suficiente”, “qué me estás contando si esto ya lo sé”. Ideas muy similares son señaladas por los profesores en formación, para quienes consultar la investigación depende, en gran parte, del interés autónomo que demuestre por alcanzar nuevas metas. En este caso la investigación es importante para quien así lo desee, para quien tenga la intención y la voluntad de explorarla, leerla y plantearse dudas. Lograr cambios en la intención y en las ganas de aprender son elementos claves en la mirada que los docentes tienen de la investigación.

Otra coincidencia que vemos entre las valoraciones de profesores en ejercicio y docentes en formación es la creencia de que existen dos grupos de profesores al interior de los centros educativos. Por un lado, están aquellos profesionales que se resisten a leer información que les exija más tiempo del que ya entregan en sus clases y que no muestran mayor interés en consultar la investigación educativa, son profesionales a los que no les llama la atención la lectura y análisis de otras experiencias. De acuerdo a los profesores en ejercicio, este grupo es más tranquilo, quizás demasiado y no es que hagan mal su trabajo, sino que sólo que se conforman con lo básico de los conocimientos. Particularmente, los estudiantes de Magisterio señalan que hay profesores muy acomodados, muy quietos y bastante habituados a su entorno. Asumen que esto también les puede pasar después de varios años de trabajar, pero que se debe luchar para que esto no suceda y puedan mantenerse activos, motivados y con ganas de hacer mejor las cosas.

Pero también hay otro grupo, más inquieto, más intranquilo con la información que poseen y con más ganas de innovar o leer cosas más novedosas. Algunos de los profesores en formación agregan que en las prácticas que han realizado se nota bastante que hay diferentes tipos de profesores y que ellos como estudiantes observan distintos perfiles de docentes con los cuales se pueden identificar y posteriormente construir su propio perfil como educadores. Docentes en ejercicio y en formación coinciden en que siempre hay gente que tiene ganas de hacer otras cosas, o que siempre está consultando en la web qué cosas novedosas están surgiendo. Miran páginas donde salen cursos distintos a los tradicionales, se apuntan, se lo comentan a otros colegas y tiempo después vuelven a buscar otro curso de su interés, intentando estar al día de las innovaciones.

Uno de los temas en que coinciden los docentes iniciados, no iniciados y en formación es que la obtención de una plaza laboral puede tener consecuencias negativas para algunos profesionales, ya que al sentirse seguros en su puesto olvidan la importancia de su perfeccionamiento. El conseguir una plaza es un anhelo de muchos, por lo que los profesionales luchan por conseguirla, pero, una vez que la obtienen pueden relajarse demasiado y sentirse demasiado seguros.

Los estudiantes de Magisterio señalan la situación generacional de los docentes como un elemento clave en la actitud que tienen hacia los conocimientos. Es un tema nombrado exclusivamente por los docentes en formación y no por los profesores en ejercicio. Los futuros docentes piensan que los educadores con más edad o con más años de experiencia usan una pedagogía tradicional, ya que así fueron formados en sus años de preparación. Por el contrario, los docentes más jóvenes y los futuros profesores pueden estar más cerca de las innovaciones curriculares o metodológicas al ser una generación más actualizada.

TABLA 6.1. COMPARACIÓN ENTRE LAS VISIONES DE DOCENTES EN EJERCICIO Y PROFESORES EN FORMACIÓN

Temática	Profesores en ejercicio		Profesores en formación
	Iniciados	No iniciados	
<b>La utilidad de la investigación educativa</b>	La investigación es útil para acrecentar conocimientos y reflexionar, pero estos profesores dudan de sus aplicaciones prácticas en el aula.	La investigación es útil cuando proporciona pautas sobre cómo hacer las cosas. En caso contrario, se convierte en algo prácticamente irrelevante para ellos.	La investigación tiene múltiples utilidades, entre las que se destacan el conocer innovaciones, evaluar los procesos educativos, derribar los mitos instalados en las creencias de los profesores, profesionalizar la labor docente y optimizar los saberes que poseen.
<b>La valoración del rol del investigador</b>	Los investigadores viven en un plano abstracto y alejado de la realidad. El prestigio académico como investigador en su principal prioridad, como también el obtener beneficios laborales. Los investigadores eligen temas que sólo a ellos les interesan.	Los investigadores son personas ajenas al proceso educativo ya que viven en otro ámbito. Los investigadores construyen sus estudios sin la observación real de los procesos ya que no se acercan a las inquietudes de los profesores.	Los investigadores son un elemento fundamental dentro del sistema educativo ya que realizan un trabajo que entrega una perspectiva diferente de las problemáticas. El trabajo de un investigador es arduo y riguroso, por lo que significan un gran aporte a la educación
<b>La mirada hacia la formación en investigación</b>	La formación específica en el máster ha permitido que estos docentes conozcan la investigación. Sin embargo, en sus carreras de grado no tuvieron experiencias significativas en el tema.	La formación en investigación es prácticamente nula durante el grado. El no conocer estudios ni tampoco las características de la investigación genera que no la consulten.	Los estudiantes de Magisterio reciben una formación en investigación en el tercer año de la carrera, lo cual les parece muy relevante y necesario. Sin embargo, creen que tener una asignatura o es suficiente para desarrollar un interés permanente por la investigación.
<b>La actitud hacia el conocimiento científico</b>	Es responsabilidad del propio profesor mostrar interés en la lectura de textos científicos. Los profesores se acostumbran a su rutina y no quieren salir de ella. Existen dos grupos de profesores: los estancados y los interesados por aprender cosas nuevas.	Los profesores no se muestran interesados en la lectura de textos científicos porque están agotados y agobiados con su jornada laboral y con las exigencias de ella.	El interés que muestren los profesores frente a la lectura de investigaciones es fundamental para darles una mejor utilidad. Existen dos grupos de profesores: los que no se movilizan frente al conocimiento y los que sí están interesados en la adquisición de nuevos saberes. La actitud que adoptan los profesores frente al conocimiento científico depende también de una situación generacional. Mientras más mayores son, menos interés tendrán en las investigaciones.

Fuente: Elaboración propia.

## **Capítulo 7.**

### **PERCEPCIONES DE LOS ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN**

---

En el capítulo anterior nos centramos en las visiones que los docentes tienen sobre la investigación educativa, para lo cual revisamos las perspectivas de los profesores en ejercicio, de los futuros maestros y luego las comparamos entre sí.

En este capítulo nos enfocamos en las percepciones de los profesores pero en relación a los artículos de investigación como una forma de comunicación de los estudios. En primer lugar, relatamos lo que los docentes piensan sobre un artículo de difusión, para posteriormente señalar lo que nos dicen acerca de un artículo académico. En última instancia hacemos una síntesis de ambas visiones.

## 7.1. LOS ARTÍCULOS DE DIFUSIÓN *VERSUS* LOS ARTÍCULOS ACADÉMICOS

El trabajo que realizan los investigadores genera diariamente una gran cantidad de estudios con distintas temáticas y características, los cuales pretenden ser transmitidos a la sociedad. Una de las formas más conocidas de comunicar los estudios a la comunidad es por medio de los artículos de investigación que son publicados en revistas especializadas.

Los artículos de investigación se construyen en coherencia a sus posibles receptores y utilizando diferentes temáticas o estructuras, lo que posibilita que existan una diversidad de este tipo de textos. Dentro de esta variedad hay dos modalidades que se encuentran presentes habitualmente en la literatura de investigación, nos referimos a los artículos de difusión y a los artículos académicos. Mientras los artículos de difusión son textos más breves y sencillos, los textos académicos son más extensos, utilizan información estadística y un lenguaje especializado. Un ejemplar de cada uno de estos textos es lo que precisamente leyeron los profesores de este estudio, cuyos resultados exponemos en el transcurso de este capítulo.

Para referirnos a las percepciones sobre los dos artículos, primero nos centramos en el artículo de difusión, luego en el académico, y finalmente nos referimos a una visión conjunta en relación a ambos textos. En la figura 7.1 se señalan las categorías descriptivas de las visiones de ambos artículos.

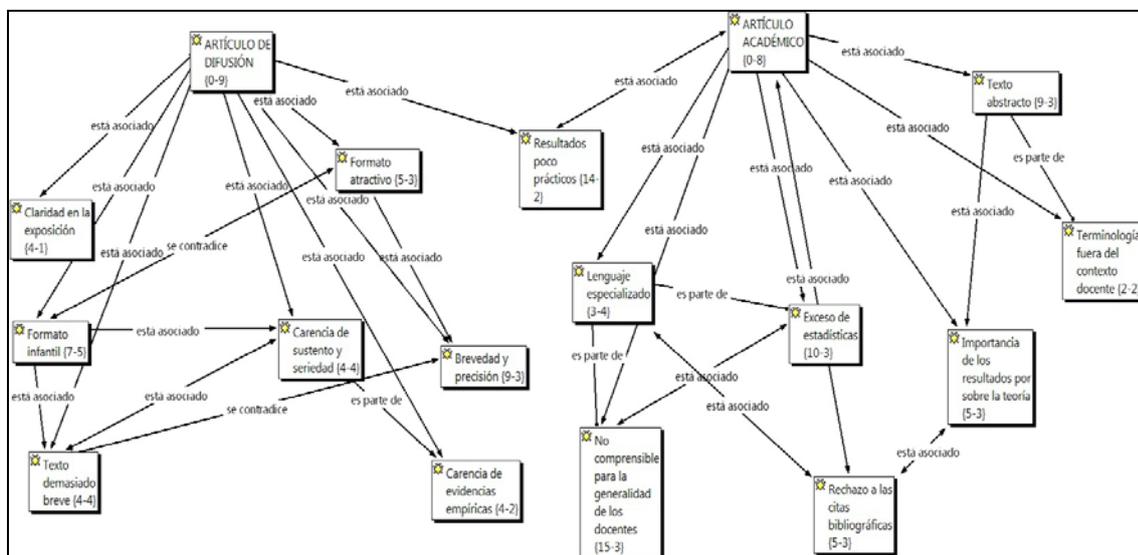


FIGURA 7.1. CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LOS ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Fuente: Elaboración propia.

### **7.1.1. Percepciones del artículo de difusión**

Uno de los primeros elementos que llama la atención en las reacciones de los docentes frente al artículo de difusión es la controversia respecto a la valoración del texto. Efectivamente, mientras que algunos docentes lo encuentran muy útil e interesante, otros los critican por sobre-simplificar la realidad y no aportar evidencias ni información útil. Recordemos que este artículo tiene tres folios, cuenta con dos ilustraciones, tres referencias bibliográficas y tiene como tema principal los grupos interactivos al interior de las aulas.

La primera postura, que es un artículo útil e interesante, es defendida mayoritariamente por los docentes de Educación Primaria, aunque no exclusivamente, con independencia de si están iniciados o no en la investigación. Estos profesores consideran que es un texto muy claro, preciso, bien explicado y simple de entender, lo cual les agrada y les permite leerlo con mayor cercanía. Sirven de muestra las palabras de dos docentes de Primaria iniciados en investigación:

*Este artículo da ejemplos claros y específicos de cómo se dan estos grupos y eso me aporta bastante ya que puedo mirarlo como ejemplo (...) El texto aporta testimonios de colegas que lo han utilizado en distintas especialidades entonces así uno mira y aprende, ve lo que sirve e intenta aplicarlo. (D6,E,P,I:71)*

*El primer texto, el más breve, me gustó más que el extenso, es más concluyente porque da más ejemplos respecto sobre lo que se llevó a cabo con los niños. Al entregar ejemplos se hace más llevadera la lectura y la comprensión. Es más fácil, más cómodo y más ágil. (D2,E,P,NI:56)*

Como vemos, a estos docentes les agrada el artículo por la cercanía que el texto tiene respecto a su quehacer cotidiano y por los ejemplos útiles que incluye. Otro testimonio nos dice lo siguiente:

*...es más concluyente porque da más ejemplos respecto a lo que se llevó a cabo con los niños. Deja más clara la idea que se estudió y se transmite con mayor relajo a nosotros los lectores. Te dan ganas de leerlo y de llegar hasta el final. (D14,E,P,NI, p.80)*

Otra de las opiniones favorables en torno al texto es que algunos profesores han valorado especialmente el lenguaje que utiliza, que les parece sencillo, fácil de entender y mucho más llevadero. Inevitablemente lo comparan con el artículo más extenso y sienten mayor agrado por el de difusión, precisamente por la brevedad del texto, que permite leerlo sin esfuerzo:

*Sin duda el artículo breve es más sencillo, el otro se hace muy pesado...el ser breve también facilita las cosas, dan ganas de leerlo por completo porque es comprensible y dinámico. El otro requiere mucho más esfuerzo y la explicación adicional de ciertos conceptos. (D3,E,P,I:61)*

Un nuevo elemento valorado positivamente por parte de los docentes de Primaria es la tipografía de la revista, más amable, llamativa y cuidada, lo que la hace visualmente atractiva; recordemos que el texto utiliza un par de ilustraciones a color. Para ellos, estas características facilitan que presten atención a su lectura y les entusiasme conocer su contenido. Los testimonios de los participantes destacan que tenga un lenguaje sencillo, un vocabulario entendible y un formato más bien atractivo:

*El más breve está escrito en un lenguaje simple y poco complicado. Me parece más agradable para leer y es comprensible para cualquier profesor de aula que quiere aprender algo nuevo. Eso es un elemento importante porque es valorable que los textos de este tipo sean accesibles para todos en cuanto al lenguaje. (D17,E,P,NI:71)*

*Este texto es más claro y tiene un vocabulario más entendible. Utiliza un formato mucho más atractivo y atrayente de mirar. No dices: que aburrido leer esto sino que por el contrario, te parece una acción interesante. (D14,E,P,NI:57)*

*Quizás hasta el tipo de papel es diferente, los colores, el tamaño de la letra, la disposición del texto. Visualmente es más atractivo que el otro, está muy bien dividido entre los apartados, utiliza una imagen que me gusta. (D17,E,P,NI:72)*

Asimismo, a los docentes les agrada la temática del artículo y el hecho que les dé una visión diferente de las situaciones de aula. El tópico de los grupos interactivos les parece atractivo e innovador y algunos de ellos indican que lo han aplicado en sus clases. Por su parte, uno de los profesores destaca que el texto leído puede ser útil para observar las cosas desde otra perspectiva ya que a veces los docentes están muy concentrados y ocupados en sus deberes y responsabilidades, por ende, escuchar lo que otros especialistas digan puede resultar positivo. Sus palabras son las siguientes:

*Sí, aporta, por ejemplo, la capacidad de poder ver las clases desde una perspectiva diferente, porque cuando uno está dentro de la sala de clases, uno piensa en lo que tiene que hacer, sobre todo pensando en el tiempo que tiene para prepararla, entonces que llegue otra persona, otra visión que te diga míralo desde otra perspectiva... en eso ayuda este texto. (D19,E,P,I:71)*

La postura que hemos descrito, de valorar positivamente el artículo breve, se enfrenta con otra perspectiva mucho más crítica en relación a él, defendida principalmente por los profesores de Secundaria.

En primer lugar, encontramos críticas al formato de edición que la revista *Cuadernos de Pedagogía* utiliza. Por ejemplo: que sea en color, que el artículo esté precedido por una ilustración, que destaque algunas frases a modo de titulares y que aparezca escasa bibliografía, son elementos que se critican por infantilizar la información. Estos docentes creen que se les subestima como profesionales, que se les mira prácticamente como niños que no están capacitados para entender un texto más complejo y extenso. Y es una

sensación que no les agrada, al contrario, les molesta y los predispone a mirar críticamente el aporte de los estudios. Algunos de sus testimonios son los siguientes:

*Este texto es tan pero tan simple que pierde fuerza, se deshace y no logra ser convincente. En vez de parecerme algo ágil e interesante me choca que sea tan...no sé cómo decirlo...tan para niños que leen algo por primera vez. (D5,E,S,I:35)*

*Es demasiado sencillo, muy superficial...no tiene suficientes evidencias. No logra llamar mi atención ni tampoco me hace pensar que puede aportarme algo útil. Quizás es un prejuicio mío pero esa es la sensación que me dejó. Le falta más veracidad, algo más creíble. (D8,E,S,NI:41)*

También encontramos críticas a la excesiva brevedad del artículo y al enfoque demasiado sintético que utiliza. Para los profesores que defienden esta opinión, estas dos características le dan una visión demasiado superficial al texto ya que al ser tan breve y sencillo no logra profundizar ni explicar mejor los argumentos que utiliza. Sienten que le falta más sustento e incluso mayor seriedad ya que se queda sólo en explicaciones banales y especulaciones. Como hemos dicho, esta postura crítica es mayoritariamente vista en los docentes de Secundaria. Para algunos de ellos, es un artículo dirigido a profesores de Primaria y no para ellos:

*No me sirve en absoluto, porque para empezar creo que está pensado para la Primaria y no para Secundaria. No tiene nada que ver con mis intereses ni con las cosas que yo busco al leer un texto. (D10,E,S,I:51)*

*Definitivamente va dirigido a docentes de Primaria e incluso de Infantil. Pero para profesores de Secundaria no lo veo en ningún caso. El lenguaje, los dibujos, incluso la brevedad, son cosas que a mí no me hacen ningún sentido. (D9,E,S,I:48)*

Entre las opiniones críticas hacia el artículo de difusión que los profesores señalan, se menciona que este carece de suficientes evidencias empíricas ya que solamente entrega un par de ejemplos los que no les parecen suficientes, ya que no logran dar un respaldo real al texto. Consideran que carece de mayor objetividad y de datos más creíbles:

*El artículo de los grupos interactivos carece de evidencias más creíbles, incluye ejemplos sencillos, quizás poco profundos, como artículo le falta para tener más respaldos y evidencias. (D7,E,P,NI:35)*

*... se forman grupos ¿cómo?, ¿con qué criterio?, ¿se da a elegir?, o sea, falta mayor descripción del proceso. Entonces pierde credibilidad porque genera muchas dudas y vacíos. (D20,E,P,I:74)*

Como vemos, de acuerdo a la opinión de un grupo de docentes el artículo de difusión es demasiado sencillo, poco creíble, superficial e incluso poco serio. Estos docentes asocian un artículo de investigación a un texto más extenso, con más ejemplos, citas y respaldos.

Quizás esta opinión puede estar relacionada con un elemento que aparece de forma reiterada en la literatura: la desconfianza de los docentes hacia la investigación cualitativa, valorando mayoritariamente los resultados empíricos que utilizan cifras y estadísticas

porque estos datos le proporcionan una información más creíble. Las palabras de uno de los participantes son las siguientes:

*Tomar las opiniones de un solo alumno, y sólo las positivas, es muy tendencioso; es decir, yo quiero buscar algo, quiero encontrar resultados, pero si yo voy a poner si el aprendizaje, como dice acá son mejores relaciones, no puedo poner la opinión de sólo tres alumnos y que todos dicen que sí, podría hacer una encuesta, podría hacer una evaluación de otro tipo, algo que le dé un sustento mucho más objetivo. (D5,E,S,I:55)*

No deja de llamar la atención que algunos docentes muestren desconfianza hacia la investigación cualitativa que no utiliza cifras ni estadísticas ya que en el siguiente apartado, cuando se refieren al artículo más académico también critican las cifras y estadísticas que este presenta. En otras palabras, los participantes critican la información excesivamente cualitativa y sin otros respaldos, pero también lo que ellos consideran como excesivamente estadístico e incomprensible desde el punto de vista del lenguaje cuantitativo. Veamos con más detalle qué dicen los docentes en relación al artículo más extenso.

### **7.1.2. Percepciones del artículo académico**

Las reacciones de los profesores tras la lectura del artículo más académico (Monereo, Castelló, Martínez-Fernández, 2013) fueron, en general, bastante críticas. Si bien en el artículo de difusión encontramos dos polos de opiniones claramente diferenciados, en este caso las opiniones tienden a ser más lapidarias con el texto. Una de las opiniones más mencionada entre los docentes entrevistados es que el lenguaje utilizado en el texto es elevado, especializado y estadístico. A los profesores este lenguaje les parece un tanto ajeno, ya que no lo manejan con propiedad, les parece lejano, descontextualizado y complejo de entender. Por ejemplo, una profesora de Educación Primaria y no iniciada en la investigación afirma lo siguiente:

*Me costó entender algunas siglas o términos que aparecían (...) Evidentemente el artículo extenso es más complicado, se incluyen términos que no manejo y que se me hacen lejanos y poco claros. (D17,E,P,NI:56)*

*Ocupa un lenguaje técnico, evidentemente más específico y dirigido un público más especializado, como los propios investigadores y las personas que se dedican al mundo de los estudios científicos. Para la generalidad de los profesores es complejo de entender por completo. (D17,E,P,NI:56)*

Algunos docentes defienden que es un artículo con muchas evidencias y respaldos, lo cual les parece valioso porque le da una mayor seriedad al texto, sin embargo, sienten que no está dirigido a ellos como posibles receptores. No se identifican como los destinatarios ideales del texto, tampoco les parece algo cercano ni menos aún entendible porque pretende ser leído por los propios investigadores:

*Este texto no va dirigido a nosotros como profesores de aula, va dirigido a investigadores, entonces no llama mayormente mi atención. Quizás lo ideal para superar estas dificultades es que existan artículos intermedios. Que no sea tan breve, pero tampoco tan elevado. (D14,E,P,NI:61)*

La opinión de este último docente representa una idea que también fue señalada por otros profesores, especialmente los de Secundaria. Lo que ellos esperarían encontrar en los artículos de investigación es algo intermedio entre el lenguaje del artículo más académico y el artículo de difusión. No quieren recibir tanta estadística dura pero tampoco una excesiva simplificación del lenguaje. Al respecto, una de las docentes de Secundaria señala lo siguiente:

*Para mí lo ideal sería leer algo más o menos equilibrado entre el artículo breve y el artículo extenso, quizás una estadística más sencilla, más clara de entender y por otra parte un lenguaje que tampoco sea excesivamente simple sino que adecuado a nuestro nivel educacional y cultural (D6,E,S,I:45)*

Es evidente que uno de los elementos que generan reacciones adversas en los docentes es la incorporación de diferentes elementos estadísticos en el artículo. De hecho, la mayoría de ellos simplemente pasa por alto esa parte del texto y se van directamente a los resultados y conclusiones ya que así pueden captar lo esencial de él. Así lo expresan los siguientes testimonios:

*La parte más dura, la más aburrida, la más estadística, pero como la idea era comprenderlo globalmente me salté lo que se me hacía más tedioso e innecesario y me fui a los resultados y conclusiones. (D7,E,S,NI:58)*

*Podría evitar tener tanta estadística, porque no todos los profesores la entienden, entonces si queremos que sirva para algo evitemos tanto número extraño o simplifiquemos un poco la información. No en exceso pero sí hacerlo un poco más llevadero. (D12,E,S,NI:70)*

*No manejo conceptos tan teóricos, mis saberes los construyo con el contacto con los alumnos, entonces no me vengas a pedir que entienda todas estas rarezas, porque eso son: rarezas. (D14,E,P,NI:40).*

Como vemos, las estadísticas están dentro de los recursos que los docentes utilizan con mayor frecuencia para justificar su rechazo al artículo extenso, ya que les parecen aburridas, monótonas, poco interesantes y teóricas. A propósito de las dificultades para comprender la información estadística, algunos docentes señalan que el artículo no es entendible para la generalidad de los profesores, lo que les parece lamentable ya que su eventual utilidad se ve obstaculizada por la incomprensión del texto. Lo ideal sería que todos los docentes fueran capaces de entender la información que pretende proporcionar el artículo:

*Aunque suene doloroso, no cualquier colega podría entender completamente este artículo. Y esto no es lo ideal, al contrario, ojalá todos los profesores podamos entender este tipo de textos que intentan*

*enseñarnos nuevos elementos y proporcionarnos información valiosa, pero si la mayoría no lo entiende... (D10,E,S,I:55)*

Una de las docentes señala que si la generalidad de los profesores no entiende el artículo significa que algo anda mal en las formas de comunicar los estudios a la sociedad. Se supone que a los investigadores les interesa también que sus textos sean leídos por los investigadores lo que evidentemente no está sucediendo en la realidad. Sus palabras son las siguientes:

*Como he estudiado un máster entiendo algo, puedo comprender el texto a nivel global, pero si pienso en la mayoría de mis colegas me doy cuenta que no es así. Entonces, si no es entendible para los docentes algo funciona mal porque yo supongo que a los investigadores también les interesa ser leídos por nosotros ¿o no? (D6,E,S,I:33)*

Entre las visiones de los docentes surge una idea bastante llamativa. Sucede que algunos profesores consideran que la presencia de citas bibliográficas en el artículo impide una lectura fluida de él. Esta opinión es compartida por profesores iniciados y no iniciados y se basa en que las referencias señaladas entre paréntesis cortan abruptamente la lectura del texto, se vuelven tediosas, molestas e innecesarias:

*Y luego me resultan muy tediosos los artículos de investigación porque como siempre tienen que poner entre paréntesis la referencia bibliográfica aunque sólo sea el autor y la fecha, es que impiden una lectura continuada y se va cortando la idea. (D2,E,P,NI:11)*

No deja de ser una apreciación peculiar, ya que para los investigadores es totalmente normal incluir referencias y es un elemento obligado de encontrar en la parte teórica de un estudio. Sin embargo, para algunos docentes es un nuevo obstáculo para leer artículos.

Otro de los temas señalados por los profesores es la puesta en duda de la utilidad del artículo. Esta opinión es compartida por varios docentes, con independencia de su especialidad o nivel de iniciación en investigación. Los participantes señalan que, si bien el artículo aborda un tema interesante que logra llamar su atención, no proporciona elementos que puedan utilizar concretamente en sus clases, por medio de una sugerencia metodológica o una aportación más directa. Por ejemplo, un docente de Primaria no iniciado nos da la siguiente opinión:

*Es alejado de la realidad, es de una u otra forma muy metafórica, creo que ahora necesitamos cosas más reales, más sensatas, o sea, un tipo de qué hacer, no sé, determinar las etapas de los niños, las dificultades que enfrentan, las estrategias más adecuadas, eso me parece utilitario. El tema de los trabajos en grupo es interesante pero me cuesta encontrar su utilidad práctica y concreta. (D14,E,P,NI:59)*

Los profesores piensan que el artículo académico se queda en lo abstracto, en algo que no les parece útil para su práctica. Los docentes esperan que el texto les proporcione ejemplos de actividades realizables en el aula, lo que no encuentran al leerlo. Esto provoca que el contenido del artículo les parezca no apto para aterrizarlo en un aula real.

Ellos esperarían la exposición de situaciones concretas que les faciliten la aplicabilidad en el aula, acompañadas de ejemplos prácticos:

*La teoría muchas veces deja de ser significativa para la práctica y esto me pasó con este artículo. Me parece que tiene muchos respaldos, explica con detalle cada elemento pero cuando pienso en mi aula, en mis estudiantes, me cuesta relacionarlo. (D1,E,P,NI:2)*

*Quiero que alguien me cuente realmente mira esto se hace así y así, de manera más concreta, con ejemplos más prácticos y con menos tecnicismos, porque los tecnicismos no me aportan una información demasiado valiosa que trascienda en mi quehacer como profesor. (D12,E,S,NI:47)*

## **7.2. DIFERENCIAS EN LAS PERCEPCIONES DE AMBOS ARTÍCULOS**

Ambos artículos fueron elegidos, principalmente, por su carácter práctico y por su contenido, que suponíamos podía ser de interés para los profesores. La temática de los textos se centra en las estrategias de interacción que pueden utilizar en su aula: el artículo académico se focaliza en trabajo en equipo de los estudiantes y el artículo de difusión en los grupos interactivos en aula. Estos tópicos fueron elementos valorados positivamente por muchos docentes a quienes les parecieron interesantes y vinculados con su realidad. Así lo refleja el testimonio de uno de los participantes:

*Me gustaron los temas globales que tocaron ambos estudios. Los trabajos en grupo son algo más común de hablar pero me gustó conocer esa experiencia. En el caso de los grupos interactivos también me pareció un tema interesante de conocer porque es algo más novedoso. Además los dos textos hablan de cosas que relacionas con lo que tú haces con tus estudiantes. (D6,E,S,I:33)*

La valoración positiva de los docentes sobre la temática de los artículos se percibe, especialmente, cuando estos sienten que lo que han leído tiene que ver con su práctica. Se sienten identificados con la información que reciben y es una sensación que les agrada. Muchos participantes se sienten satisfechos, recompensados e incluso contentos al observar que la investigación se puede centrar en elementos que ellos ya utilizaron en sus clases con anterioridad a consultar los artículos, y como producto de sus experiencias concretas. Para la mayoría de ellos, leer de manera científica lo que ellos hacen en su aula les proporciona una sensación de autoridad, como si lo que están haciendo está bien o es lo correcto al estar respaldado por una investigación. Dos de los profesores nos dicen lo siguiente:

*Al mirar superficialmente los textos no me imaginé de qué se trataban, sólo me imaginé que eran de algo de educación, pero ya al leerlos lo relacioné con experiencias vividas, con cosas que yo he hecho. Una vez llevamos los padres a aula, fue un poco caótico pero lo relacioné enseguida con lo que dice el texto más breve. (D1,E,P,NI:2)*

*Leer estos textos reafirma lo que yo ya he hecho, lo que he vivido. O sea, que bien que lo yo hago sea analizado por investigadores de manera más científica. Es ver mi práctica cotidiana reflejada en un marco teórico. O sea, lo que se hace de manera intuitiva, se vuelve objetivo en un corpus teórico. (D12,E,S,NI:47)*

Cuestión completamente diferente es la utilidad que los docentes le atribuyen a los artículos ya que ponen en duda la real aplicación práctica de lo que han leído dentro de la cotidianidad de su trabajo. Las siguientes palabras son perfectamente representativas del sentir general:

*Si lo miro desde el punto de vista de que me aporten algo creo que sí lo hacen, me aportan conocimientos sobre el tema de la educación porque en el aula tú te olvidas un poco de que la ciencia progresa. Pero no te niego que me cuesta un poco concretar lo que leo, quizás la exposición de la información es muy compleja, al menos en el artículo extenso. Me cuesta explicártelo...pero la forma en que se haga útil... me cuesta un poco evidenciarla. (D10,E,S,I:55)*

*La lectura de estos textos es un enriquecimiento, es una meta cognición de lo que uno como profe hace. Es útil para mí, para mi enriquecimiento intelectual como docente, pero utilitario en la praxis... mmm lo pondría en duda. (D1,E,P,NI:1)*

Es decir, los docentes valoran positivamente la información global que transmiten los artículos e incluso creen que su lectura les puede ayudar a tener un conocimiento más profundo de la educación. Sin embargo, no están de acuerdo con que de los textos se puedan extraer lecciones para mejorar su propia práctica en el aula. Uno de los docentes es muy claro al respecto:

*Hay muchas cosas que se dicen y se formulan en teoría pero la práctica es otra, es otro escenario, es otra realidad. Entonces no sé si lo que leo acá pueda ser útil de manera concreta porque en tu clase te enfrentas a una serie de dificultades y factores que no son considerados en los estudios. (D5,E,S,I:55)*

Los profesores piensan que los textos aportan mucha información interesante pero no ejemplifican de manera clara cómo pueden incorporar ese contenido a sus clases. Así lo señala una docente no iniciada de Secundaria:

*El problema que le veo yo, es que no facilitan la sistematización, en el aula, o sea, es algo que te proponen como un ejemplo, pero que nunca te facilitan la posibilidad de que tú eso lo incorpores a tu trabajo. (D12,E,P,I:57)*

Para los docentes, en general, los artículos son textos enriquecedores y valiosos para su profesión, pero dudan de poder incorporar las aportaciones a sus aulas. Una crítica que realizan principalmente los docentes iniciados es que los contenidos de los artículos que leyeron no son generalizables a todos los contextos educativos. A pesar de valorar y entender el contenido de los textos, estos profesores enfatizan en que serán significativos para ellos en la medida que cada profesor vea qué tan útil pueden ser los resultados y

conclusiones para su clase en particular. Por ejemplo, algunos docentes dudan de que el trabajo colaborativo señalado por el artículo académico sea beneficioso para todas las clases ya que cada una de ellas es diferente. También ponen en tela de juicio que el trabajo interactivo, mencionado en el artículo de difusión, pueda ser relevante, por ejemplo, en una clase de Secundaria. Todas estas valoraciones pueden significar que, a pesar de que los docentes iniciados valoran positivamente la investigación, consideran que las experiencias en el aula son sus herramientas principales para tomar decisiones. Pueden apoyarse en la investigación pero como una acción complementaria a lo que ellos adquieren a través de la práctica.

Junto con la temática y la utilidad de los artículos un tercer elemento que surge en el discurso de los docentes es su desconfianza hacia la investigación y sus resultados. Existen críticas claras a la falta de calidad de los estudios, especialmente a cuestiones de validez externa y de transferibilidad de resultados. Así, aparecen en sus discursos palabras que apuntan a que los contextos en que se hacen los estudios son ideales y demasiado perfectos, con pocos estudiantes y muy homogéneos. Por ende, les da la sensación de que los resultados que obtienen son los que querían encontrar:

*Le criticaría a los dos textos sacar conclusiones muy amplias a partir de una sola experiencia, no sé si el objetivo de los artículos puede funcionar en otros contextos, eso me deja un vacío, un espacio que no lo logro completar. Quizás estos textos son muy idealistas, porque en un aula real hay muchos alumnos, entonces lo hace poco operativo. (D7,E,P,NI:35)*

*Si los miro más críticamente, veo que me hablan de escenarios pedagógicos bastante ideales, donde será fácil llegar a esos resultados. Es distinto estar en un aula con muchos chicos donde quizás no a todos les interese trabajar en grupo o que entren terceras personas en el aula. (D9,E,S,I:48)*

Como hemos mencionado, esta investigación considera dentro de sus criterios de selección de los participantes el nivel de iniciación en investigación: iniciados y no iniciados y el nivel educativo donde ejercen: Primaria o Secundaria.

Hemos visto que las diferencias en las visiones de los docentes de acuerdo a ambos criterios de selección son escasas y se reducen, principalmente, a un mayor rechazo de los profesores de Secundaria al artículo de difusión. Quizás porque en él los participantes son estudiantes de Primaria, o quizás por el esfuerzo de la revista por acercarse a los docentes, que es considerado por ellos como una excesiva simplificación de la información. En cuanto a la iniciación en investigación vimos que los profesores que sí tienen algún tipo de experiencia en investigación tuvieron mejores impresiones del artículo más académico pero no de manera categórica, ya que si bien lo entendían mejor gracias a sus experiencias previas con el tema, también se mostraron críticos con su formato y con escasez de aplicabilidad práctica. Incluso, señalaron que para la mayoría de los profesores es un texto inútil y poco cercano.

Con excepción de estos elementos que diferenciaron parcialmente sus visiones, docentes de Primaria y Secundaria, iniciados o no en investigación convergen en sus opiniones. Todos comparten una especie de cultura de rechazo a la investigación y a su forma de ser comunicada a través de los artículos.

TABLA 7.1. SÍNTESIS COMPARATIVA DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Artículos de investigación	Artículo de difusión	Artículo académico
Docentes de Primaria	Es un texto muy útil, preciso y comprensible. El formato que utiliza es agradable y visualmente atractivo.	Permite actualizar los saberes pero es difícil de utilizar en la práctica. Es excesivamente teórico.
Docentes de Secundaria	Es un artículo pensado para maestros de Primaria. El formato de la revista es infantil. Es demasiado breve y no presenta suficientes evidencias.	No proporciona elementos que se puedan utilizar concretamente en el aula. Es muy abstracto.
Docentes iniciados en la investigación	Carece de evidencias más creíbles que le otorguen mayor validez.	Es muy complejo de comprender para los docentes que no tienen experiencia con investigación. Gracias a su formación en investigación pueden entender la globalidad del texto. Las referencias bibliográficas impiden que la lectura sea continuada.
Docentes no iniciados en la investigación	Realiza generalizaciones a partir de pocos ejemplos.	Utiliza un lenguaje muy complejo y difícil de entender. El uso de estadísticas impide la lectura fluida del texto. Las referencias bibliográficas obstaculizan la lectura

Fuente: Elaboración propia.

## **Capítulo 8.**

### **UNA MIRADA HACIA EL FUTURO: PROPUESTAS DE LOS DOCENTES PARA LA MEJORA DE LA RELACIÓN INVESTIGACIÓN-PRÁCTICA**

---

En los dos capítulos anteriores revisamos las visiones que los docentes tienen de la investigación educativa y de su forma de ser comunicada a través de los artículos. En general, las opiniones de los profesores son bastante críticas ya que la observan como un saber teórico y lejano a su realidad. En cuanto a los artículos las valoraciones no son muy diferentes ya que se mantiene el rechazo general y se pone en duda la aplicabilidad de los textos científicos.

Teniendo como antecedente este escenario un tanto adverso, en el presente capítulo nos centramos en las propuestas que realizan los docentes para mejorar la relación que tienen con la investigación y superar la brecha que existe entre ambos. Las sugerencias de profesores se centran principalmente en tres temáticas. El primero de ellos es el papel de la Administración. El segundo tema es el aporte que puede realizar la propia investigación en la disminución de la brecha, y, el tercero es el docente como elemento central en la superación de la distancia con la investigación.

## 8.1. EL PAPEL DE LA ADMINISTRACIÓN

Antes de referirnos al papel de la Administración presentamos una síntesis de las sugerencias que realizan los docentes, las que, como ya anunciábamos en la introducción de este capítulo, se dividen en tres elementos: el papel de la Administración, las acciones desde la investigación y el docente como núcleo (figura 8.1).

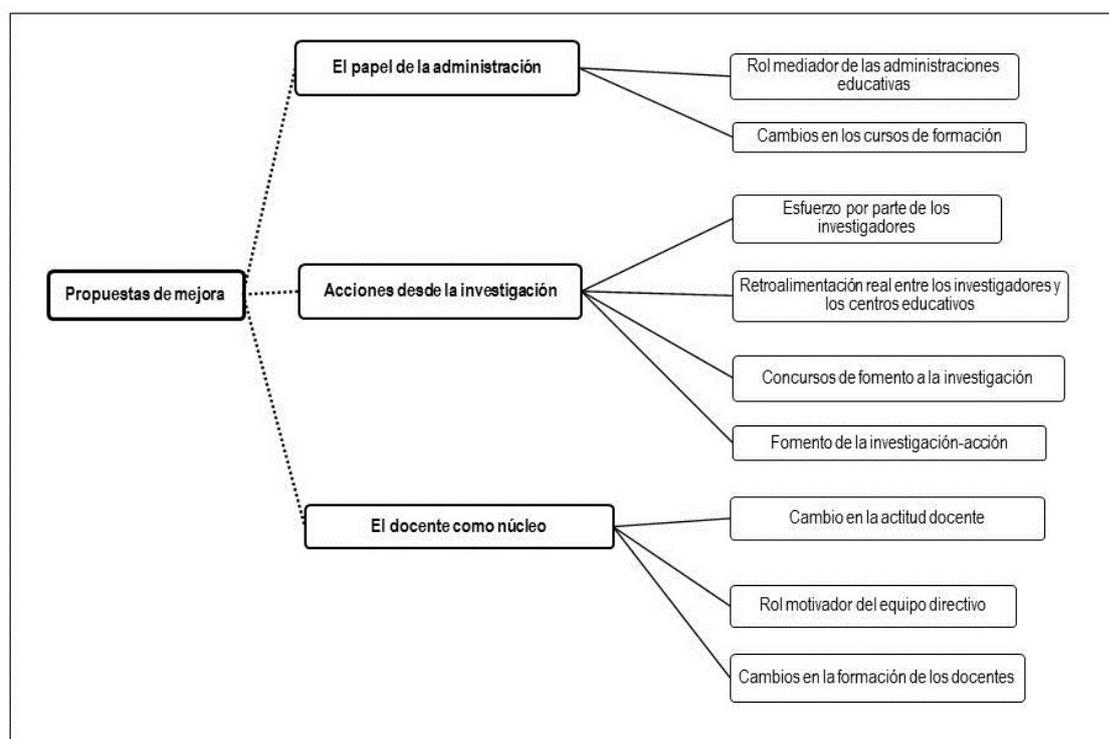


FIGURA 8.1. SÍNTESIS DE LAS SUGERENCIAS DE LOS PROFESORES

Fuente: Elaboración propia.

Como vemos en la figura, la primera propuesta que realizan los docentes se centra en el rol que tiene la Administración en la disminución de la distancia entre la investigación y la práctica docente, donde sugieren dos tipos de iniciativas: el rol mediador de las Administraciones educativas y los cambios en los cursos de formación a los que asisten los profesores. Conozcamos cada una de ellas.

### 8.1.1. El rol mediador de las Administraciones educativas

El rol mediador de las Administraciones educativas es una idea que surge, principalmente, entre los docentes no iniciados de Primaria y Secundaria. Para ellos, es necesario que las Administraciones actúen como intermediarias entre la investigación y las instituciones

educativas seleccionando los artículos o investigaciones que puedan ser útiles para los profesores y estimulando su difusión.

Estos participantes asumen que la información que proporciona la investigación educativa se encuentra disponible a través de los medios electrónicos que facilita Internet pero algunos de ellos se sienten confundidos en relación a qué estudios o artículos consultar. Existe mucha información disponible, con diversas temáticas y estructuras pero es tal la cantidad que los profesores se desorientan y se sienten confundidos en un cúmulo excesivo de datos y textos. Por ello, sugieren que las Administraciones actúen como entidades que canalicen las investigaciones, filtren las más adecuadas y las acerquen a los docentes. Así lo expresan las palabras de algunos participantes:

*Me imagino que tiene que ser la Administración la que debería crear una plataforma o algo similar que nos facilite el proceso de búsqueda. No conozco muchos artículos pero supongo que hay un amplio abanico de información disponible en la web...el problema es cómo seleccionamos las más adecuadas. (D2,E,S,NI:44)*

*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 banco o un repositorio de artículos de investigación gestionado y organizado por la Administración educativa. Si bien no es una idea generalizada, algunos docentes no iniciados de Primaria esperan que existiera este banco de artículos de investigación más cercano al profesor desde el cual pudieran seleccionar más fácilmente aquellos textos que sean de su interés. Una de las participantes hace la analogía entre un banco de artículos y un supermercado donde puedes coger libremente los productos que deseas, comparando y explorando todo lo que te ofrecen. Sus palabras son las siguientes:

*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. Me imagino algo similar a un supermercado donde puedes ver todos los productos, comparar y elegir el que te parece mejor. (D14,E,P,NI:28)*

La idea es que el supermercado de los artículos de investigación acerque los textos de manera más didáctica a los profesores, indicando los temas y títulos disponibles para que estos vayan seleccionando los de su interés. Uno de los participantes sugiere que esta herramienta puede ser una página web con elementos de navegación, contenidos y pestañas específicas divididas de acuerdo a diversas áreas. Algunos docentes apoyan esta sugerencia señalando que si bien existe mucha información disponible en Internet, una página web pública puede ser más atractiva. En la página se podrían exponer, seleccionar y mostrar estudios actualizados a los profesores. Esta plataforma debería ser

constantemente renovada por sus administradores, aportando información útil, novedades y estableciendo una relación dialógica con los profesores que la visitan. De esta manera se podría acercar la investigación a la docencia de una manera más ágil e interesante:

*En Internet hay demasiada información, quizás una página web nos puede servir, pero una página donde no nos compliquemos sino que podamos acceder a artículos divididos en temas. Debería ser una página accesible para todos los profesores que sea muy didáctica, atractiva ¿me entiendes?, que den ganas de visitarla de manera seguida y no aislada. Eso podría ser un aporte para mejorar las cosas. (D12,S,NI:40)*

*Debería haber una página disponible para todos los profesores en la cual un cerebro pensante del Ministerio o de la Administración cuelgue artículos. Es cerebro pensante debe encargarse de seleccionar los textos más adecuados, ir renovando los enlaces, tener algún foro o mail donde los profesores dejen sus dudas o aportaciones. (D11,E,S,NI:34)*

### **8.1.2. Cambios metodológicos en los cursos de formación**

Otra de las propuestas que surge entre los docentes es que una buena manera de acercar la investigación a su práctica es por medio de mejoras en los cursos de formación a los que asisten anualmente. Los profesores señalan que para la mayoría de ellos los cursos son muy tediosos, teóricos y basados sólo en experiencias aisladas. Esta opinión es fundamentalmente señalada por los profesores no iniciados.

Los participantes sugieren que los cursos en los que participan no sólo se centren en teorías y lecturas del tema estudiado sino que también se apoyen en artículos y en resultados de investigaciones. De esta manera podrían complementar la parte teórica con las evidencias concretas y de paso dar a conocer la investigación a los profesores. Tal vez los docentes encargados de los cursos pueden tener un esquema guía planificado previamente donde se incluya a la investigación como un elemento fundamental.

Para los profesores que trabajan en centros públicos, la presencia de este esquema guía, que incluya a los estudios, dependería de la gestión de las Administraciones ya que son ellas quienes distribuyen y organizan los cursos de formación en dichos centros:

*Los cursos que hacemos en verano son sumamente teóricos...entonces quizás una buena forma de mostrarnos la investigación es incluirla en los cursos y complementar la teoría con los resultados de estos estudios. (D19,E,S,I:38)*

*Se me ocurre que la investigación podría estar presente en los cursos de formación, quizás los estudios y las investigaciones podrían incluirse como un elemento necesario de estos cursos. (D15,E,S,NI:43)*

Una de las docentes señala que en los cursos de formación es muy habitual escuchar frases como: “los docentes piensan que”, “en ciertas escuelas sucede esto”, “las escuelas que logran resultados al parecer hacen estas acciones”. De acuerdo a su opinión, en muchos

casos estas oraciones están basadas en experiencias y opiniones aisladas, las que no se deben desmerecer pero podrían tener más fuerza si se les acompaña de otro tipo de evidencias, más formales, más consistentes y convincentes:

*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 interese más en leer ese tipo de textos, los que muchas veces simplemente no conocemos. (D10,E,S,I:24)*

Otro de los profesores agrega que en los cursos de formación se podrían debatir grupalmente resultados de investigaciones o elementos puntuales de ellos. Este docente indica que no se trata necesariamente de aceptar lo que dicen las investigaciones como verdades indiscutibles, sino que se pueden cuestionar y analizar los resultados de acuerdo a los contextos de cada profesor. A través del consenso se potencia el debate, al mismo tiempo que se fomenta la reflexión y también el acceso a la información sobre las investigaciones que puedan resultar útiles para el trabajo de los docentes. Sus palabras son las siguientes:

*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)*

Como vemos, los docentes observan en las gestiones de la Administración un camino de reconciliación entre la investigación y su práctica. Para ellos, si las Administraciones movilizan recursos e iniciativas se facilitaría la difusión de los estudios científicos y el acceso a los mismos.

## **8.2. ACCIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN**

Otra arista de las sugerencias que realizan los profesores se relaciona con las acciones que la propia investigación puede llevar a cabo para acercarse a los docentes. Estas iniciativas se enfocan en el trabajo de los investigadores, como personas que producen estudios y en las universidades como centros donde se generan conocimientos científicos. Apoyándonos en las ideas de los docentes, organizamos los resultados a partir de las cuatro temáticas más abordadas por ellos: esfuerzo por parte de los investigadores, retroalimentación real entre los investigadores y los centros educativos, concursos de fomento a la investigación y fomento de la investigación-acción.

### **8.2.1. Esfuerzo por parte de los investigadores**

Una parte importante de los participantes del estudio señalan que debe existir un mayor esfuerzo de los investigadores para acercarse realmente a los docentes y disminuir la distancia que existe con ellos.

De acuerdo con estas opiniones, los investigadores deben mostrar mayor interés en realizar trabajos dirigidos a quienes trabajan en los centros, por lo que tienen que escribir todo tipo de estudios, dando cabida a aquellos textos más accesibles y comprensibles. Los investigadores no sólo deben preocuparse de ser más reconocidos dentro de su círculo académico sino que también pueden intentar que sus textos sean leídos por profesores u otros agentes educativos vinculados con los centros, como los directivos o los responsables políticos. Esta sugerencia es compartida por los docentes sin mayores diferencias importantes en el nivel educativo o en el nivel de iniciación en investigación. En general, se comparte la sensación de que el investigador vive en un plano abstracto y lejano donde no tiene como prioridad difundir sus estudios a los profesores ni establecer vínculos comunicativos con ellos.

Los participantes sugieren que si los investigadores realmente quieren impactar en la práctica deben analizar críticamente sus objetivos principales e intentar acercarse de manera más intencionada a los docentes y a las escuelas. Algunos testimonios señalan lo siguiente:

*Esto tampoco lo podemos hacer solos. También los investigadores deben tener más claro el objetivo de sus estudios e intentar que ese objetivo se cumpla. Yo supongo que ese objetivo es que no sólo otros investigadores lean sus artículos sino que también los profesores o los directores. (D8,E,S,NI:13)*

*Si los investigadores no cambian el enfoque que le 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 profesores proponen que los investigadores se acerquen a ellos a través de estudios más breves, sencillos y menos abstractos. Los docentes no iniciados, especialmente los de Primaria, sienten que los estudios son muy tediosos y poco atractivos por lo que valoran, por sobre todo, los artículos más sintéticos que usen un lenguaje simple y fácil de entender. Por su parte, los profesores iniciados tienen una opinión un poco más optimista acerca de los estudios y artículos. Para ellos, la forma en que están escritos es propia de su disciplina por lo que no debe cambiar categóricamente. Sin embargo, piensan que los investigadores podrían invertir más tiempo en escribir textos con una estructura más diversa, no sólo artículos para revistas de impacto sino que también estudios más accesibles y más comprensibles, que expliquen de una manera más sencilla los resultados obtenidos. Así lo expresan en las siguientes citas:

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

*Los investigadores deberían escribir algunos textos más simples, incluso más breves, menos elevados, pensando en otro tipo de auditorio y en otro tipo de receptores y no leyéndose siempre a sí mismos o entre sus pares. Una solución al problema es precisamente esa, que se escriban otro tipo de estudios. (D4,E,P,I:28)*

Los profesores también mencionan que una posible gestión por parte de los investigadores es la difusión de sus estudios por medio de las páginas web de las universidades donde trabajan. Quizás estas páginas pueden tener alguna sección centrada exclusivamente en las publicaciones de los docentes-investigadores de esa casa de estudios, las que pueden estar disponibles para que cualquier persona las pueda consultar:

*Las páginas web de las universidades también podrían mostrar con más claridad las investigaciones que allí se producen. Podrían tener secciones por facultad donde se cuelguen los últimos artículos. (D4,E,P,I:28)*

### **8.2.2. Retroalimentación real entre los investigadores y los centros educativos**

Para mejorar la relación entre la investigación y la docencia, los profesores proponen que los investigadores realicen una mejor retroalimentación con los centros en los que recogen datos para sus estudios. Esta sugerencia es principalmente señalada por los profesores iniciados, para quienes los investigadores no deben desvincularse con tanta rapidez de los participantes de sus estudios ni de las instituciones a las que recurren para extraer 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 sin regresar. Indican que los pocos investigadores que han conocido han ido a 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 luego de recoger los datos se desligan completamente de ella y no materializan la devolución de la información por medio de un informe donde se expliciten los resultados y conclusiones más relevantes. En muchos casos, las instituciones y todo su personal se han mostrado muy dispuestos a colaborar con los estudios y han abierto las puertas del centro de una manera muy dispuesta. El problema es que después de aplicar cuestionarios, realizar entrevistas, grupos focales u observaciones, los investigadores y sus equipos no regresan al centro, o si lo hacen, sólo es para recoger más datos, no para generar instancias de diálogo que fomenten la retroalimentación de información a propósito de los resultados que hayan obtenido. Algunas opiniones de los participantes señalan lo siguiente:

*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. Nos piden datos de los chavales 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)*

*Ha venido gente muy cordial a contarnos de investigaciones muy prometedoras pero luego se van. Deberían venir acá al tiempo después a contarnos que han concluido. Sin duda, esa información nos ayudaría a mejorar algunos aspectos de nuestro trabajo. (D6,E,S,I:39)*

Como vemos, los docentes sugieren que, para mejorar la relación entre ellos y la investigación, es necesario que los investigadores y sus equipos se comuniquen mejor con la comunidad escolar a la que acuden a recoger información y que gestionen instancias reales de diálogo entre ellos y la institución.

### **8.2.3. Concursos para incentivar la investigación en los centros educativos**

Los docentes iniciados de Primaria proponen la estrategia de los “concursos de fomento a la investigación” basados en fondos económicos destinados a investigar. La idea es que las universidades estructuren y organicen concursos dirigidos a los centros escolares, cuyo objetivo sea 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.

Esta sugerencia requiere que la convocatoria a los concursos sea difundida masivamente en la comunidad escolar para lograr una importante cantidad de interesados. En caso de ser beneficiados, los equipos ganadores deben realizar una pequeña investigación con el apoyo y asesoramiento 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. La comunidad escolar conocería mejor la investigación y todos tomarían conocimiento del estudio realizado. En palabras de uno de los participantes:

*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. Si conocemos los procedimientos quizás podemos aprender más, interesarnos e involucrarnos. (D3,E,P,I:15)*

Los entrevistados consideran que iniciativas de este tipo permitirían difundir la investigación educativa entre los profesores y los directivos. Esta idea debe contar con el apoyo de las universidades y con una cantidad de recursos económicos que permitan al

equipo directivo beneficiado llevar a cabo la investigación, la cual no pretende tener grandes dimensiones, sino que busca estructurarse como un pequeño estudio con participantes del mismo centro. La idea es que la comunidad escolar se sienta involucrada en la investigación y que participen en ella de manera consciente e informada.

Los docentes que proponen esta iniciativa agregan que al finalizar el proyecto de investigación el profesor universitario que los asesoró debe acercarse al centro para apoyar al equipo directivo en la difusión de los resultados del estudio. De esta manera se generaría una mejor relación entre los centros y las universidades y habría un mayor conocimiento acerca de qué es la investigación y qué utilidad tiene. Uno de los participantes piensa que por medio de estos concursos se superaría el prejuicio de observar al investigador como un personaje ajeno a los procesos educativos ya que se le vería como una persona accesible y que realiza un trabajo útil para la institución:

*Al final del proyecto el docente universitario que apoyó y asesoró al centro debe acercarse y estar con el equipo directivo cuando se difundan los resultados. Con el apoyo del investigador encargado, es más fácil que la comunidad comprenda los resultados. Así todo podría mejorar porque el investigador siempre es visto como un extraño, en este caso eso no ocurriría porque este estaría siempre cerca del proceso. Además de contar con su apoyo durante el proceso también debería estar cerca del centro cuando se expliquen los resultados, conclusiones y sugerencias para que el aspecto a mejorar efectivamente mejore. (D18,E,P,I:35)*

#### **8.2.4. Fomento de la Investigación-Acción**

Una de las iniciativas que se relaciona con los concursos de fomento a la investigación es la utilización de la Investigación-Acción, como una forma de acercar la investigación a la práctica. De acuerdo a 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 entrevistadas, la Investigación-Acción se centra en actividades que surgen en las propias aulas donde se identifican las estrategias que requieren una 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 profesores 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 que en este tipo de estudios ellos pueden participar activamente, con lo que dejan de ser sólo observadores. Además, de acuerdo a la opinión de los docentes, en este tipo de investigación se fomenta la dinámica en la que el investigador apoya el proceso y se involucra activamente con los participantes, asesorándolos, estimulando el cambio y capacitando adecuadamente 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)*

Uno de los docentes piensa que se podrían unir las últimas dos sugerencias: los concursos de fomento a la investigación en centros educativos y el fomento de la investigación-acción. Para este participante, la idea es que quienes sean beneficiados con los fondos del concurso realicen una investigación-acción dentro de su centro. De esta manera, no sólo harían una investigación, sino que también se sentirían más involucrados y con mayores posibilidades de opinar o intervenir en su desarrollo:

*Se pueden unir ambas ideas. Por un lado se fomentan los concursos que entregan recursos y apoyos de investigadores y, por otro lado, el estudio que se llevará a cabo puede ser una investigación- acción. De esta forma se lograrían generar una mejor opinión de los investigadores, los que estarían más cerca de los centros, estarían en contacto directo con los participantes, incluidos nosotros los profesores y se harían cosas concretas por mejorar aspectos que necesitan un apoyo adicional. (D5,E,S,I:19)*

### **8.3. EL DOCENTE COMO NÚCLEO**

La tercera gran propuesta que realizan los profesores uno de los elementos mencionados es el rol que desempeña el propio docente en la superación de la distancia entre la investigación y la práctica. La función que tiene el profesor dentro del sistema educativo es valorada como un elemento de vital importancia ya que, con una mayor formación, actitud y motivación, los docentes pueden mejorar su relación con la investigación. Este primer tema lo dividimos en tres categorías: cambios en la actitud del docente, rol motivador del equipo directivo y cambios en la formación docente.

#### **8.3.1. Cambios en la actitud del docente**

De acuerdo a la opinión de un grupo de participantes, mejorar la relación entre la investigación y la práctica requiere un cambio en la actitud de desinterés hacia los conocimientos que una buena 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 indicada, principalmente, por los profesores iniciados, para quienes la actitud es un elemento crucial para disminuir la brecha entre investigación y práctica. Algunos testimonios de los participantes son los siguientes:

*Si un docente quiere leer estudios o artículos lo hará porque tiene una actitud abierta y receptiva frente a lo nuevo, frente a lo que puede aportarle algo novedoso, innovador y útil para su quehacer. (D18,E,P,I:59)*

*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. Esa 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 uno de los primeros pasos para mejorar la relación entre la investigación educativa y la práctica es que el profesor analice cómo actúa frente a los nuevos conocimientos y haga más esfuerzos para ser más receptivo, flexible y dispuesto a conocer otras formas de adquirir saberes. Este cambio hacia una mejor actitud depende principalmente de cada persona, de cómo se involucra con su profesión y de cómo observa su quehacer diario. Así lo señalan las palabras de los participantes:

*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)*

*Los profesores deben ser capaces de mirar sus actitudes de manera crítica y darse cuenta que no siempre tienen la razón. También se deben mirar otros factores y otros recursos que influyen en el aprendizaje y que es posible conocer en los estudios que hacen otros estudiosos. (D13,E,P,I:35)*

Ahora bien, una parte de los profesores que critican la actitud del docente y que sugieren que esta cambie, también consideran que lograr un cambio de actitud 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 mantengan actualizados. Ellos sienten que se hace necesario un liderazgo motivador que sea capaz de apoyar a los profesores para que se interesen voluntariamente por leer investigación. Esta idea la desarrollamos en el siguiente punto.

### **8.3.2. Rol motivador del equipo directivo**

De acuerdo a algunos de los participantes, el rol que adopte el equipo directivo es un elemento fundamental para acercar la investigación a los docentes. Esta postura es mencionada por profesores iniciados y no iniciados, como también por docentes de Primaria y Secundaria.

Los docentes piensan que si en un centro educativo hay un equipo directivo abierto a la innovación, preocupado de 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. Es importante la forma en que el director, el jefe de estudios o el orientador gestionan los recursos, estimulan al personal y les transmiten una energía que los haga sentirse motivados frente a la lectura no sólo de estudios, sino de variadas fuentes de conocimiento. Sus testimonios nos dicen lo siguiente:

*Si en tu instituto hay un ambiente de buen rollo hacia la mejora de los conocimientos de los docentes, eso tarde o temprano se transmite a todos los profesores. 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 a la investigación y por eso no la leen. (D2,E,P,I:30)*

*Si el equipo directivo lee artículos, puede contarnos de ellos en las reuniones o claustros que tenemos y así nos enteramos un poco. Si ellos nos cuentan de qué se tratan los estudios pueden transmitirnos esa información y nosotros podemos sentirnos motivados a leer un poco. (D7,E,S,NI:53)*

Como vemos, de acuerdo a algunos participantes, una de las claves para acercar la investigación a los profesores es que el equipo directivo, a través de las instancias programadas dentro de su planificación, los inviten a consultar estudios, gestionando los recursos necesarios y mostrándoles que no es un mundo 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 puede hacer por tu cuenta. Esa sería una buena idea para cambiar un poco las cosas. (D11,E,S,NI:34)*

*Los docentes tenemos que tener una mejor actitud y no ser tan parados, en eso estamos de acuerdo, pero también es cierto que si en el claustro miráramos artículos y los reflexionáramos quizás ya no nos parecerían tan lejanos. Los integrantes del equipo directivo también deben orientarnos. (D13,E,P,I:13)*

Una de las docentes de Secundaria afirma que si un profesor se motiva en leer un estudio y lo comenta con sus colegas será parte de un esfuerzo personal. A pesar de lo valioso que puede ser este esfuerzo, no es garantía de que aquellos que escucharon su comentario se comprometan con la lectura de investigaciones o artículos, sigan su ejemplo, lo imiten o valoren su actitud. Por ende, es el equipo directivo el que debe transmitir ese ánimo y esa apertura intelectual hacia lo que proporcionan los estudios:

*Puedo leer un artículo y fenomenal, se los comento a los demás en la sala de profesores pero muchos no me harán caso. En cambio, si el equipo directivo lo estimula, lo muestra y lo expone...quizás tenga mayor efecto. (D20,E,S,I:43)*

*Hace un tiempo compartí entre mis colegas una lectura que hice acerca de las nuevas estrategias para fomentar la comprensión lectora. Adivina qué pasó: la mayoría no me hizo caso, así de simple. Pero es que yo no tengo mayor peso, es distinto que lo comparta el equipo directivo que son quienes conducen el instituto. Si ellos comparten este tipo de lecturas se pueden sacar más consecuencias positivas. (D20,E,S,I:43)*

La misma profesora destaca que la clave no es que el equipo directivo imponga la lectura de investigaciones sino que logre motivar al personal para que lo haga de manera autónoma. La participante agrega que los docentes se sienten incómodos cuando se les obliga a hacer determinadas acciones ya que así toman una actitud a la defensiva y los resultados no son los más óptimos. Por ende, insiste en que la clave del tema es lograr que los profesores tomen conciencia de la importancia que puede tener la investigación para su trabajo y que lo hagan con gusto. Sus palabras son las siguientes:

*Si ves que el jefe de estudios te dice: lean esto, no creo que resulte. Pero si de a poco te van contando en qué consisten las investigaciones pueden generar mejores resultados. La clave no es que te impongan una lectura porque de esa forma no resultará. A los profesores hay que lograr encantarlos con un tema, mostrarles los beneficios de aquello. (D20,E,S,I:44)*

### **8.3.3. Cambios en la formación docente**

Un grupo importante de docentes considera que su preparación como futuros profesores durante sus estudios de grado influye enormemente en la forma en que perciben a la investigación. De acuerdo a los participantes, la investigación no ha tenido un espacio fundamental en sus carreras ya que prácticamente no supieron nada de ella, por lo que no tendrá mayor importancia cuando ejerzan la profesión. Esta opinión es señalada por los participantes iniciados y no iniciados. En cuanto al nivel en el que ejercen no existen diferencias en el fondo de la propuesta, pero sí cuando los docentes se refieren a su formación específica, ya que los docentes de Primaria han hecho la carrera de Magisterio y los de Secundaria llegaron a la docencia a través del CAP o del máster de Secundaria.

Para superar la formación precaria en investigación que los profesores han recibido, 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 consideren la investigación dentro de sus metodologías en aula. Algunos participantes, también de Primaria, agregan que no basta con una asignatura en tercer año de Magisterio sino que debe haber un trabajo más profundo y motivador por parte de los docentes universitarios

para que los futuros profesores incorporen a la investigación dentro de sus lecturas regulares. Los testimonios de los participantes son los siguientes:

*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)*

*Si no hay cambios en las bases de la formación de profesores es muy difícil que la investigación sea más consultada por nosotros. Es inevitable apoyarte en material que alguien te haya explicado. Porque si alguien nos explicara de qué va la investigación quizás la consultaríamos más pero muchos ya somos profesores con experiencia que difícilmente cambiaremos nuestras fuentes de consulta porque así nos formaron. Yo no tuve ninguna asignatura de investigación en la carrera. Supongo que los profesores más jóvenes si la tuvieron. (D17,E,P,NI:41)*

Los docentes de Secundaria no tienen la misma formación que los de Primaria ya que hicieron el CAP o el máster de Secundaria. Estos participantes coinciden en proponer que surjan cambios en la formación en investigación, ya que en las licenciaturas que han hecho antes de ingresar a la docencia no conocieron en profundidad la investigación ni tampoco en sus estudios específicos para ser profesores. Por ejemplo, los docentes de Secundaria que hicieron el CAP señalan que no conocieron nada de investigaciones ni artículos. Los que hicieron el máster de Secundaria afirman que tuvieron una asignatura centrada en el tema, pero que no fue suficiente para lograr dominar con propiedad qué es la investigación educativa, para qué sirve y qué utilidad tiene. Estos participantes proponen que si bien es entendible que no hayan conocido la investigación en las licenciaturas que hicieron, sí debería ser un elemento obligatorio en la formación específica que ellos hacen posteriormente, la cual, en la actualidad, es el máster de Secundaria. Las opiniones de un docente que hizo el CAP y 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 pequeñas investigaciones, leer estudios actuales, manipular pequeñas muestras, analizar el rol del investigador 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 de la investigación en su formación y posterior desarrollo profesional. Así lo expresan los participantes:

*Si hubiera conocido a la investigación en la carrera, creo que sí la leería más porque la tendría incorporada en mis hábitos lectores. Incluso me hubiera gustado conocer más qué hacen los investigadores, cuáles son sus formas de trabajar para superar la forma en que los profesores los observamos. (D8,E,S,NI:62)*

*No tiene que ser necesariamente una tesis sino que breves investigaciones que nos familiaricen más con el tema, porque si sólo conocemos la teoría es muy probable que la olvidemos con el tiempo. (D19,E,P,I:70)*

De acuerdo a un grupo de docentes lo poco que conocieron de la investigación educativa en su formación fue por la iniciativa de algún docente que les mostró alguna estadística o les señaló el resumen de algún artículo. Los participantes agregan que esto no ocurría en la generalidad de la carrera y que tampoco formaba parte de la rutina académica. Sugieren que la situación debe cambiar, ya que si bien se valoran las iniciativas individuales de los profesores, sus acciones deberían ser parte de algo más transversal, que sea parte de la carrera y que no dependa de la buena voluntad de algún docente universitario. Las palabras de uno de los participantes expresan lo siguiente:

*Siempre hay algún docente que te va más allá y te muestra otras cosas. En mi caso tuve un profesor que nos contaba algunos estudios y nos mostró resultados que en este momento no recuerdo pero que me parecieron muy útiles. Pero eran momentos aislados. Si queremos cambios reales no podemos depender de iniciativas sólo de algunos que voluntariamente cuentan de qué va una investigación. (D18,E,P,I:35)*

Hemos visto cómo los profesores no sólo centran sus sugerencias en las Administraciones y los investigadores, sino que también piensan que en su propia iniciativa está una de las claves para disminuir la distancia con la investigación.

## **Capítulo 9.**

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

---

En el presente capítulo exponemos la discusión y las posteriores conclusiones del presente estudio. Tras un resumen que sintetice los hallazgos de esta tesis, establecemos un diálogo entre los datos empíricos que hemos recabado y los resultados obtenidos en otros estudios. Qué hemos aprendido y cómo a partir de nuestro trabajo se puede mejorar la investigación educativa para que pueda realmente impactar en la mejora de la práctica, para que se libere de esa “terrible reputación” de la que nos hablaba Kaestle (1993), constituirán el tercer apartado. Una reflexión sobre las limitaciones (y las fortalezas, que también hay) de este estudio, una mirada al futuro señalando posibles trabajos que de éste se derivan, y unas palabras finales, cierran este capítulo y, con ello, esta tesis.

## 9.1. RESUMEN DE RESULTADOS

En este primer apartado buscamos ofrecer una visión panorámica de los hallazgos encontrados en esta tesis, de tal forma que ayuden a introducir la discusión y las conclusiones que expondremos posteriormente. Se organiza en tres grandes bloques, coincidiendo con los tres objetivos que nos hemos propuesto en el desarrollo del estudio.

El primero de los objetivos de la tesis es *conocer las visiones que los docentes, tanto en ejercicio como en formación, tienen de la investigación educativa*. A este respecto, los resultados que hemos obtenido con los profesores en ejercicio pueden sintetizarse en seis elementos principales, siendo el primero de ellos la visión de la investigación como un conocimiento teórico. Los docentes observan a la investigación como un saber poco concreto, abstracto y que se encuentra absolutamente alejado de su práctica cotidiana. La investigación es construida por expertos universitarios que viven en un ámbito del conocimiento basado en teorías hipotéticas acerca de la educación, que nada tienen que ver con su realidad.

También hemos identificado una crítica de los docentes a las temáticas de los estudios, a las que consideran reiterativas y alejadas de su contexto. Los tópicos utilizados en las investigaciones son poco trascendentales para el trabajo de un profesor al ser seleccionados en coherencia a los intereses de los propios investigadores y no en relación a sus inquietudes como docentes.

El cuestionamiento a la utilidad de la investigación educativa es otro de los aspectos a destacar. Los profesores consideran que la investigación no les sirve para nada concreto porque no logran conectarla con su práctica cotidiana. Si bien para algunos docentes la investigación puede ser útil para reflexionar sobre su profesión o adquirir nuevos saberes, predomina en sus reflexiones la idea de que algo realmente útil es aquello que tiene una aplicación directa en el aula.

Esta desconfianza hacia la investigación se reitera en la opinión que los profesores tienen del trabajo de los investigadores. Los docentes observan de una manera muy suspicaz que los investigadores hablen de educación sin haber dado clases en colegios o institutos, lo que debería ser un requisito para dedicarse a la investigación. A su vez, los profesores son críticos con las prioridades académicas de los investigadores, las que según ellos son mejorar sus condiciones laborales con la publicación de artículos y publicar para que otros investigadores los lean. De esta forma avalan su prestigio pero descuidan el impacto de sus investigaciones en la educación.

La carencia de formación investigativa en el grado es el quinto elemento que hemos identificado. Los profesores piensan que en sus estudios universitarios no recibieron suficiente preparación en temas de investigación ya que tuvieron muy pocas posibilidades de conocer los elementos que constituyen las investigaciones y menos aún de investigar.

Por último, los docentes en ejercicio critican la actitud que alguno de sus pares tienen hacia el conocimiento, quienes no leerán investigación porque no están motivados frente a la obtención de nuevos saberes. A los profesores les preocupa que existan profesionales desinteresados, poco innovadores y ensimismados en su rutina, ya que es una actitud que demuestra un conformismo necesario de erradicar.

Por otra parte, los resultados obtenidos desde las visiones de los docentes en formación pueden sintetizarse en tres temáticas. En primer lugar, entre los futuros profesores predomina la idea de que la investigación es un recurso de gran utilidad y la observan como un material esencial en los procesos educativos. Para ellos, la investigación educativa es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque permite dar una mirada más objetiva de las problemáticas educativas, ayudando a derribar o confirmar mitos instalados en los pensamientos de los profesores.

En segundo lugar, los profesores en formación expresan una positiva valoración del trabajo de los investigadores, destacando que tienen una gran importancia para el progreso de la educación. Desempeñarse como investigador no les parece una tarea fácil, ya que requiere de gran experticia en el área, además de minuciosidad, rigurosidad y posesión de un afán científico que no todas las personas logran desarrollar, por lo que su imagen les inspira respeto y admiración.

Finalmente, los estudiantes de Magisterio sostienen que la formación en investigación podría ser mejor de la que reciben actualmente. Si bien valoran que han conocido algunos estudios y los fundamentos generales de la investigación, piensan que pueden existir iniciativas más prematuras para profundizar en ella. En Magisterio debería existir una cultura diferente en torno a la investigación, capaz de fomentar una profesionalización de la carrera y un mejor nivel de preparación de los futuros maestros.

El segundo objetivo que nos hemos propuesto es *describir las percepciones que los docentes tienen de los artículos de investigación*. En relación a este objetivo, los resultados del presente estudio dejan en evidencia una importante crítica de los profesores hacia los artículos de investigación, a los que perciben como textos interesantes para ampliar sus conocimientos y para reflexionar sobre aspectos de su práctica, pero dudan de su real utilidad en la práctica. En el caso de un artículo más académico los docentes lo perciben como un texto prácticamente impenetrable, principalmente por el lenguaje elevado, especializado y estadístico que este utiliza. De hecho, algunos profesores simplemente pasan por alto las partes del texto que les cuesta comprender y se van directamente a los resultados y conclusiones de él.

Por otra parte, cuando los docentes analizan un artículo de difusión expresan dos opiniones radicalmente diferentes. La primera de ellas es que el artículo es muy útil e interesante debido a su brevedad, sencillez y al lenguaje comprensible que utiliza. Por el contrario, otras opiniones indican que la simplicidad de su lenguaje, del formato que

utiliza y las pocas evidencias que expone más que acercar a los profesores al texto les produce una desagradable sensación de infantilización. Más allá de las diferentes percepciones de ambos artículos, ninguno de los dos parece satisfacer las expectativas e inquietudes de los profesores.

Finalmente, el último objetivo que nos hemos planteado en esta tesis es *describir las sugerencias que realizan los profesores para mejorar la relación entre la investigación y la práctica docente*. Al respecto, los profesores proponen cambios en el papel de las Administraciones educativas, con el objetivo de que estas actúen como intermediarias entre la investigación y los centros, seleccionando los estudios que puedan ser útiles para los profesores y estimulando su difusión. Además, las Administraciones deben preocuparse de incluir la investigación en la formación permanente del profesorado.

Los docentes también sugieren que los investigadores deben mostrar mayor interés en realizar trabajos dirigidos a quienes trabajan en los colegios e institutos, por lo que deben escribir estudios académicos y también otros más accesibles y comprensibles. Asimismo, los investigadores deben ser capaces de mejorar la forma en que devuelven los resultados de sus estudios a los centros desde donde recogieron los datos, al mismo tiempo que las universidades generan acciones de transferencia de conocimientos más sistematizadas y cercanas a la realidad de los centros.

Por último, los profesores proponen que, para superar la formación precaria en investigación que han recibido en el grado, se requieren cambios sustanciales en su preparación profesional cuando están en la carrera. Una revisión exhaustiva de los programas de formación del profesorado debería analizar críticamente cómo se trabaja la investigación en los distintos niveles, procurando que mejore su inclusión y desarrollo. Los docentes también sugieren que el profesorado debe tener una actitud más receptiva y dispuesta hacia la investigación, aceptándola como una forma válida de adquirir y actualizar conocimientos.

## **9.2. DISCUSIÓN**

Durante el desarrollo de esta investigación hemos podido ratificar varios de los puntos mencionados en estudios realizados anteriormente en el ámbito internacional. También notamos algunas diferencias entre nuestros resultados y los de investigaciones previas y la presencia de nuevos elementos que vale la pena considerar. Tomando en cuenta estos antecedentes hemos organizado nuestra discusión a través de cinco tópicos: la imagen negativa de la investigación educativa, las visiones de los futuros docentes, las dificultades en la valoración y comprensión de los artículos de investigación, la Movilización del Conocimiento al interior de las universidades y las visiones de los profesores desde la mirada de sus imaginarios sociales.

### **9.2.1. La imagen negativa de la investigación educativa**

Los resultados de este estudio apuntan a que los docentes españoles tienen la misma imagen negativa de la investigación que tienen sus colegas en otros países, y que ha sido señalada en la literatura internacional. De esta forma, se constata que los profesores observan a la investigación educativa como un tipo de conocimiento abstracto, inútil, de mala calidad y alejado de su práctica cotidiana.

En términos generales, vemos coincidencias entre este estudio y los trabajos previos de Everton y otros (2000), de McDonald y otros (2001), de Beycioglu y otros (2010), de Kutlay (2013) o de Lysenko y otros (2014) donde se encontró que para los docentes no universitarios la investigación es un saber teórico y alejado de la realidad de las aulas.

En relación a esta mala imagen hemos podido confirmar que los profesores se sienten decepcionados cuando relacionan la información que reciben desde la investigación con la aplicabilidad en el aula, porque no encuentran en ella las soluciones a las problemáticas que los aquejan. Estos resultados son coherentes con las investigaciones de Ratcliffe y otros (2005), de Joram (2007) y de Nicholson-Goodman y Garman (2007), en las que se destaca la necesidad que tienen los docentes de contar con herramientas tangibles que puedan vincular con su experiencia. Los profesores no encuentran elementos resolutivos en la investigación educativa por lo que la consideran un saber foráneo y externo a sus experiencias.

A la carencia de aplicación de la investigación en la experiencia “real” de los profesores se suma su preferencia por la lectura de textos breves, y con ejemplos prácticos que proporcionen información específica. Conectando estos elementos con lo señalado en investigaciones anteriores vemos que para los participantes del estudio de Behrstock y otros (2009) leer una investigación no es parte de sus primeras opciones cuando buscan información pedagógica, ya que les parece poco atractiva debido al exceso de información que proporciona: “la investigación puede ser más atractiva para los profesores mediante la inclusión de ejemplos prácticos e ilustraciones (...) de cómo los resultados se pueden traducir fácilmente en sus propias aulas” (Behrstock et al., 2009, p. 9).

Este trabajo también encontró que los profesores observan con desconfianza el aporte de la investigación educativa y se muestran muy escépticos en relación a su validez. Análogamente a lo planteado en los estudios de Boardman y otros (2005) y de Sinnema y otros (2011), los resultados apuntan a la sensación de incredulidad del docente frente a la generalización de la información de los estudios. Si se retoman por ejemplo los planteamientos de Simons y otros (2003) vemos que la desconfianza hacia la validez se relaciona con el concepto de “generalización situada” incorporado por estos autores para explicar que la generalización de los resultados de una investigación no se limita al aspecto metodológico, sino que tiene que ver con los acuerdos implícitos que establecen los docentes dentro de su comunidad escolar: “nuestra evidencia también sugiere que la

generalización es posible gracias a la relación entre los factores situacionales, tales como la confianza que comparten los profesores” (Simons et al., 2003, p. 359).

El lenguaje especializado utilizado en las investigaciones es otro de los argumentos que los profesores mencionan para rechazarlas. Estudios centrados en la comunicación de la investigación, tales como los de Latham (1993), de Shkedi (1998) o de Gore y Gitlin (2004), encontraron que el vocabulario de los artículos de investigación aleja a los docentes de su lectura debido a las dificultades para comprenderlos. Les basta haber tenido sólo una mala experiencia con alguna investigación para considerar que todas son incomprensibles e inútiles. Este dato también es hallado en la presente investigación.

Dentro de la discusión de resultados que hemos realizado hasta el momento, el factor que predomina ha sido la opinión crítica sobre la investigación, en la que nuestro estudio coincide con investigaciones anteriores. Entre estos hallazgos tan lapidarios encontramos una investigación que proporciona resultados más alentadores; nos referimos al estudio de Beycioglu y otros (2010), donde los profesores valoran positivamente la investigación. En nuestro trabajo esta mirada más positiva no forma parte de la generalidad de los profesores, sin embargo, sí la encontramos en algunos de ellos, para quienes la investigación es una herramienta de vital importancia en la actualización de los saberes y en la mirada más objetiva que se debe adoptar al analizar las problemáticas educativas.

La imagen negativa de la investigación que expresan los profesores también se manifiesta en la visión crítica que tienen del investigador. Los docentes piensan que los investigadores son personas ajenas a su contexto, que escriben para citarse entre ellos y no para contribuir a la práctica educativa. Estos hallazgos son coherentes con los trabajos de Bartels (2003), de Everton y otros (2000), de McDonald y otros (2001) y de Vanderlinde y van Braak (2010), en los cuales los profesores indican que los investigadores desconocen la realidad de las aulas porque no se involucran realmente con ellas. Esto genera que estudien temas recurrentes, los que no siempre logran llamar la atención de los profesores.

Los docentes centran su crítica a los investigadores en los tópicos que eligen para abordar sus estudios. Estas apreciaciones se relacionan con los trabajos anteriores de Broekkamp y van-Hout-Wolters (2007) y de Vanderlinde y van Braak (2010), cuyos participantes se muestran escépticos frente al valor de la investigación educativa, argumentando que los investigadores manejan tópicos poco relevantes y muy específicos. Un conocimiento construido por los investigadores, lejos de preocuparse de temas realmente importantes, se centra en contenidos que estos ya conocen y que poco o nada les aportan.

En todo caso, llama poderosamente la atención esa visión tan negativa de los docentes españoles hacia la investigación educativa y en consecuencia hacia los investigadores, Trabajos previos de carácter teórico como los de Antonio Fernández Cano (2001), de Juan Manuel Escudero (2006), de F. Javier Murillo (2006) o de Juana María Sancho (2010), aun

anticipando estos resultados, no alcanzan el nivel de dramatismo que se ha encontrado en este trabajo. Esta particularidad nos obliga a soñar en que nuestra investigación vaya mucho más de identificar esta realidad, sino que se convierta en una fuente de sugerencias y aportaciones valiosas para superarla.

### **9.2.2. Las visiones de los futuros docentes**

Los resultados que obtuvimos al analizar los discursos de los profesores en formación son esencialmente diferentes a lo que nos aporta la literatura en torno al tema. En términos generales, nuestros hallazgos sobre la imagen de la investigación son mucho más optimistas en comparación a los estudios previos, donde predomina una visión más bien negativa de sus aportes para los futuros docentes. Esta discrepancia tiene algunas excepciones cuando se contrasta la imagen que los estudiantes de Magisterio tienen sobre la formación que reciben en investigación o cuando se analiza la vinculación entre la investigación y la práctica, ya que en estos tópicos vemos importantes puntos de encuentro.

Si comenzamos por las diferencias entre nuestros hallazgos y los de trabajos anteriores vemos que los profesores en formación de este estudio expresan opiniones positivas sobre la investigación, al contrario, por ejemplo, de lo hallado en el estudio de MacDonald y otros (2001) donde los docentes expresan que la investigación es un conocimiento excesivamente teórico que no logra influir en las personas que trabajan en las escuelas. Entre estas opiniones críticas surge una voz más optimista, nos referimos al estudio de Pendry y Husbands (2000) en el que los participantes piensan que la investigación es un recurso muy importante para lograr cambios en la educación por lo que debe ser utilizado con mayor frecuencia por el profesorado.

Una diferencia similar se aprecia en la imagen que se tiene del investigador. Los estudiantes de Magisterio son muy generosos con sus comentarios hacia estos profesionales, en cambio, los hallazgos de investigaciones anteriores nos hablan de una visión crítica sobre los mismos, donde predomina la idea de que son personas lejanas al contexto real de los centros escolares (Gitlin et al., 1999).

Encontramos mayores puntos de encuentro entre nuestros resultados y los de estudios previos en las opiniones de la formación de grado y en la mirada de la utilidad de la investigación. Los estudiantes de Magisterio aprecian favorablemente la formación en investigación que han recibido pero esperarían que su preparación en el tema fuera mucho más profunda, detallada y que les permitiera tener un contacto más precoz con la investigación. Coincidentemente con estos hallazgos, Demircioglu (2008) y MacDonald y otros (2001) sugieren que los programas de grado necesitan ser revisados con el objetivo de lograr una mayor relevancia de las asignaturas vinculadas con la investigación. Por su parte, los docentes del estudio de Jyrhämä y otros (2008) y de Demircioglu (2008)

mejoran la imagen que tienen de la investigación una vez que realizan una asignatura de métodos y valoran positivamente lo que han podido conocer de investigación en el grado.

En los hallazgos de algunos estudios previos se destaca que las investigaciones son útiles cuando proporcionan sugerencias concretas que refuercen y mejoren inmediatamente la práctica docente (Gitlin et al., 1999; MacDonald et al., 2001). Lo que se espera encontrar en las investigaciones es la presencia de elementos pragmáticos que sean posibles de utilizar en el aula de manera prácticamente inmediata. En este punto encontramos coincidencias parciales con lo indicado por los estudiantes de Magisterio de este estudio, quienes destacan que la investigación debe darles la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos factibles de trasladar a su aula. Si bien sus comentarios no son tan restrictivos en relación a la utilidad “inmediata” de los saberes al aula sí son enfáticos al señalar que necesitan que la investigación sea capaz de relacionar sus contenidos con la práctica.

En esta investigación hicimos una comparación entre las opiniones sobre la investigación de profesores en ejercicio y docentes en formación. Un planteamiento similar fue desarrollado por Joram (2007), quien encontró que los profesores en ejercicio están más dispuestos a considerar las recomendaciones que realizan los investigadores en comparación a los docentes en formación, hallazgo que es completamente contradictorio con los identificados en nuestra investigación. Recordemos que los profesores que ya ejercen realizan apreciaciones bastante lapidarias acerca de la investigación, desestimando la importancia de la información que esta proporciona. Por otra parte, los futuros profesores del estudio de Joram (2007) indican que utilizan la investigación para adquirir nuevos saberes en mayor medida que los docentes en ejercicio, apreciación que sí es coincidente con los participantes del presente trabajo, ya que los estudiantes de Magisterio se mostraron más interesados en apoyar sus conocimientos en la investigación.

### ***9.2.3. Las dificultades en la percepción y comprensión de los artículos de investigación***

En términos generales, nuestra investigación confirma lo indicado en estudios previos acerca de las opiniones críticas que tienen los docentes sobre los artículos como formas de comunicación de la misma. Los elementos más criticados por los profesores respecto al lenguaje y el uso de estadísticas en los artículos coinciden con los trabajos anteriores de Zeuli (1994), de Shkedi (1998), de Gore y Gitlin (2004), de Bartels (2013) y de Lysenko y otros (2014).

En coherencia con los artículos de Bartels (2003) y de Zeuli (1994), que utilizamos como base de este estudio y de los cuales intentamos replicar algunos aspectos, hemos visto que los docentes de nuestra investigación critican tanto los artículos académicos como los de difusión, y que perciben a estos textos como herramientas teóricas a las que recurren con

poca frecuencia. Los profesores consultan muy poco los artículos de investigación, lo que queda de manifiesto cuando se les pide que lean artículos y varios de ellos indican que es la primera vez que tienen entre sus manos este tipo de textos. Esto los motiva a leerlos con una sensación contradictoria de curiosidad y escepticismo. La poca frecuencia con que los docentes leen investigaciones es mencionada en el estudio de Lysenko y otros (2014), donde los participantes reconocen no consultar la investigación porque es un conocimiento inaccesible y porque su jornada laboral ya les exige demasiado.

Análogamente a lo encontrado por Bartels (2003), los resultados de este estudio apuntan a que la valoración del artículo de difusión es un poco mejor en comparación al académico, aunque de una forma muy limitada. En nuestro trabajo hemos encontrado que es mejor valorado por los docentes de Primaria, especialmente por la sencillez del lenguaje y la simpleza del formato; los profesores de Secundaria, en cambio, califican esa intención como una forma de infantilizar los artículos y a ellos mismos como profesionales. En todo caso, ninguna de las dos opiniones parece que ayude a que los docentes usen la investigación para mejorar la práctica; el artículo de difusión no los satisface porque es muy breve y superficial pero el texto académico tampoco les agrada porque utiliza demasiadas evidencias estadísticas.

Este estudio también determinó que había mínimas diferencias en las percepciones de los artículos entre los docentes iniciados en investigación educativa y los no iniciados. Si bien los profesores con experiencia en investigación logran entender mejor el artículo más académico gracias a sus conocimientos previos, formulan críticas hacia su formato demasiado especializado y se quejan de las estrategias comunicativas de los artículos en general. Este hallazgo coincide parcialmente con lo señalado por Zeuli (1994) cuando menciona que la experiencia en investigación de sus participantes fue relevante en algunos aspectos de su estudio pero que no logró ser determinante en sus resultados. También encontramos algunas diferencias entre este estudio y las investigaciones desarrolladas en otros países, donde vemos que los docentes que reciben formación en investigación mejoran notablemente la utilización de los resultados de investigación, lo que en nuestro caso no es tan categórico. Según los trabajos de Everton y otros (2000) y Gitlin y otros (1999), la imagen de la investigación mejora al incrementar la formación en investigación de los docentes, y se empiezan a vislumbrar algunas complicidades o comprensiones entre la investigación y los profesores que han asistido a algún máster o que han participado en investigaciones.

Por otro lado, los profesores no construyen sus conocimientos ni tampoco toman sus decisiones en relación a lo que leen en un artículo de investigación sino que lo hacen en coherencia con sus experiencias pedagógicas concretas, lo que coincide con lo planteado por Bartels (2003). Para los docentes, los artículos son un recurso valioso e interesante pero no son una herramienta a la que recurran para profundizar sus saberes. Análogamente a estos aspectos, Zeuli (1994) indica que aunque los profesores ven a los

artículos como textos enriquecedores para su formación, las experiencias de aula son su mayor fuente de recursos pedagógicos.

En esta tesis vimos que cuando los docentes leen un artículo académico pasan por alto las primeras páginas del texto. Esta misma apreciación es indicada por Zeuli (1994) cuando menciona que los profesores sólo centran su lectura en los resultados de la investigación y no en las ideas y evidencias que se exponen en la revisión teórica y en la metodología. Esta situación se relaciona con las dificultades para entender la información que exponen los artículos, temática en la que también encontramos correspondencias con investigaciones anteriores.

En coherencia con los resultados de los estudios de Zeuli (1994), de Shkedi (1998), de Bartels (2003), y de Gore y Gitlin (2004), hemos visto que los docentes tienen problemas para comprender los artículos que leen y que les cuesta entender los procesos investigativos que fueron necesarios para producirlos. En nuestro estudio se observa que la información del artículo académico es considerada como muy especializada, y con la excepción de algunos de los docentes, la mayoría de ellos tiene dificultades para entender la terminología cuantitativa y estadística que utiliza. A propósito de esta dificultad, Zeuli (1994) sugiere que sería pertinente que los artículos contaran con descripciones más sencillas de sus elementos fundamentales. Esta sugerencia la encontramos constantemente en el discurso de los profesores, quienes esperan que se les transmita la información de las investigaciones por medio de formatos menos complejos y más agradables de leer.

Hemos dicho que cuando los profesores entregan sus opiniones sobre los artículos de investigación dejan muy en claro que su experiencia en las aulas es más importante que la información proporcionada por los textos. Estas apreciaciones son bastante radicales y, en coincidencia con lo indicado por Bartels (2013), dan señales de que los profesores se auto-perciben como profesionales pertenecientes a otro discurso y a otro plano del conocimiento, con el que se sienten fuertemente identificados. Para fundamentar la forma en que docentes e investigadores defienden su discurso Bartels (2013) se apoya en la teoría de Discursos de James Gee (1990) cuya perspectiva defiende que cuando nos comunicamos con otras personas constantemente estamos dando indicios de nuestra pertenencia a un determinado grupo social, lo que él denomina un Discurso: “cuando usamos el lenguaje, no sólo comunicamos información, sino que estamos constantemente señalamos nuestra pertenencia a diferentes grupos” (Gee, 1990, p. 149) Los seres humanos no sólo muestran constantemente su pertenencia a un Discurso a través del lenguaje verbal y no verbal, sino que también están comprobando si los demás sujetos pertenecen o no a él. Esta fundamentación puede relacionarse con la actitud de los docentes frente a la lectura de los artículos, a los que ven como contenidos externos a su contexto. Esto genera que muestren poca comprensión e interés hacia los textos porque están actuando según su rol social y analizan el artículo desde esa perspectiva. Se

encierran en su contexto, se amparan en él y se muestran poco dispuestos a entender aquellos términos que desconocen.

#### **9.2.4. La Movilización del Conocimiento al interior de las universidades**

Si bien en esta investigación no profundizamos en las dinámicas internas de las universidades como lugares de producción del conocimiento, sí pudimos apreciar ciertas opiniones que los docentes hacen de estas, especialmente en la imagen que tienen de ellas y en la manera de observar el trabajo de los investigadores. Es por este motivo que relacionaremos nuestros resultados con el concepto de Movilización del Conocimiento (KM en sus siglas en inglés), término que fue acuñado por el Consejo del Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC) para referirse a los esfuerzos para superar la distancia entre la producción de conocimientos y sus repercusiones prácticas (Levin, 2011), y que hemos incluido en nuestra revisión teórica. Con el argumento de que los sistemas educativos están buscando nuevas formas de compartir los conocimientos, el KM incluye esfuerzos intencionales para incrementar el uso de evidencias que estén basadas en datos recogidos a través de procesos empíricos (Cooper et al., 2009).

Para los profesores no universitarios, la forma de comunicar la investigación por parte de los investigadores adolece de importantes debilidades. Y una de las principales quejas es que el trabajo de los investigadores permanece exclusivamente en el plano universitario. Estos resultados son coherentes con lo mencionado en los estudios de Arsenijević (2011), de Cooper y otros (2011) y de Sá y otros (2011), cuyo objetivo ha sido analizar las formas de literalmente “movilizar” los conocimientos al interior de las universidades. Particularmente, las investigaciones de Cooper y otros (2011) y de Arsenijević (2011) han indicado que la cultura del KM es reconocida en las universidades como un proceso de adquisición de conocimientos y no como un asunto de distribución o difusión de ellos. Estas ideas se ven reflejadas en las opiniones de los docentes, para quienes los investigadores pasan la mayor parte de su jornada en la realización de investigaciones, publicaciones y eventos académicos dedicando muy poco tiempo a las redes de difusión de sus trabajos en la comunidad educativa. Coincidentemente con el estudio de Qi y Levin (2013) los docentes piensan que los esfuerzos de difusión al interior de las universidades no han sido suficientes y que la mayoría de las iniciativas de transferencia que sí existen, se manifiestan unidireccionalmente desde quienes producen la información hacia los potenciales usuarios, sin dejar espacio a la reflexión y el diálogo.

En este estudio, los profesores sugieren que las páginas web de las universidades pueden exponer los estudios que allí se producen con mayor claridad y por medio de recursos más llamativos, de manera que como docentes se sientan motivados por consultar sus páginas al momento de buscar nueva información. Este tema es mencionado en el estudio de Sá y otros (2011), quienes encontraron que la transferencia de los conocimientos vía online

debe ser un elemento prioritario dentro de las gestiones de las universidades y lograrlo requiere un análisis exhaustivo de todo el funcionamiento comunicacional de la institución.

### ***9.2.5. Las visiones de los profesores desde la mirada de los imaginarios sociales***

Hemos mencionado que los profesores son críticos con la investigación y con los artículos como forma de comunicación de la misma. Sin embargo, después de analizar el tema con mayor detenimiento, nos damos cuenta de que nos encontramos con la presencia de una cultura de rechazo a la investigación a nivel colectivo, que trasciende las perspectivas individuales de cada docente. En este punto debemos recordar la referencia a los imaginarios sociales que hicimos en el marco teórico; entendidos como aquellas significaciones que surgen como una construcción colectiva, impersonal y anónima y que no corresponden precisamente a elementos racionales (Castoriadis, 1997).

Si relacionamos los imaginarios sociales con nuestro tema de estudio, vemos que la actitud de rechazo hacia la investigación que expresan los profesores se manifiesta desde una perspectiva colectiva, y en menor medida desde su individualidad. Los docentes se hacen parte de un discurso grupal, construido de manera implícita al interior de las instituciones educativas. En muchas ocasiones no se hacen conscientes de que se van apropiando de ciertas formas de pensar que no tenían antes de ingresar a una escuela. En este punto, la comparación entre las visiones de los docentes en ejercicio con la de aquellos que están en formación cobra mayor sentido; recordemos que los estudiantes de Magisterio tienen opiniones mucho más favorables de la investigación que los profesores en ejercicio. Esta diferencia puede encontrar una explicación en la teoría de los imaginarios sociales que hemos mencionado. Los futuros docentes tienen estas visiones más optimistas porque aún no ingresan al mundo laboral, por lo que todavía están en el plano del aprendizaje y de la formación. Por el contrario, los profesores que ya están ejerciendo se ubican en una dimensión diferente. Probablemente, un docente que está en su primer día de trabajo no es consciente de que sus formas de pensar sufrirán modificaciones en la medida que se integre con los demás educadores y comience a experimentar la realidad educativa de las aulas. Los profesores se van interiorizando poco a poco en las dinámicas de la institución, comienzan un proceso de interacción, escuchan las visiones de educación de los demás y dialogan con sus pares.

En este punto podemos establecer un diálogo con la teoría de Discursos de James Gee (1990) que ya mencionamos en el apartado anterior. En el caso de la construcción y apropiación del imaginario social parece ser que los futuros maestros tienen un Discurso, mientras que los profesores que ya ejercen la profesión son propietarios de otro. Lo que nos aporta Gee (1990) es que las diferencias entre ambos discursos no tienen que ver con

las individualidades de las personas sino con el rol social que están desempeñando en el grupo al que pertenecen. En otras palabras, los profesores expresan sus opiniones desde la colectividad que los identifica, como miembros de un conglomerado que actúa en coherencia con los códigos culturales que lo regulan.

En nuestra investigación pudimos apreciar que detrás del imaginario social de los profesores se encuentran sus experiencias de vida y las experiencias concretas que han tenido en el aula, lo que incluye las frustraciones propias del choque entre la teoría que conocieron en su formación y los hechos que realmente ocurren en la interacción con los estudiantes. Este encuentro cara a cara con la realidad los hace sentirse aún más identificados con el discurso generalizado de la institución.

Si queremos dar un paso más allá en esta mirada del imaginario social, podemos decir que el rechazo de los profesores hacia la investigación educativa tiene una base irracional y prácticamente inconsciente. Los docentes no conocen en profundidad a la investigación ni tampoco han leído una diversidad de artículos; aun así les parecen contenidos inútiles e innecesarios para sus prácticas. No deja de llamarnos la atención que los profesores sean tan críticos con algo que desconocen. Tal vez se interiorizan a tal punto en el discurso colectivo que se apropian de él casi como una bandera de lucha. Lo curioso es que esto sucede sin que se den cuenta; no logran asimilar que su reacción frente a la investigación es casi visceral.

Una posible interpretación de esta actitud es que los profesores sienten cierto rechazo hacia el investigador y no tanto hacia la investigación educativa, entonces, cuando tienen la posibilidad de dar su opinión sobre la investigación la reprueban categóricamente. Recordemos que en este estudio, los profesores criticaron varios aspectos de los investigadores, por ejemplo, que hablaban de educación sin haber dado clases en colegios o institutos, que sólo se interesaran en su prestigio académico y que trabajaran en temáticas interesantes sólo para ellos mismos. Detrás de estas críticas surge un tema mucho más complejo, nos referimos a la sensación de inferioridad que tienen los profesores en relación a los investigadores, a los que ven como personas con mejores condiciones laborales y lo que es peor, mejor valoradas socialmente. Los profesores tienen la sensación de que muchos critican su trabajo, que todos opinan de sus métodos y resultados pero que muy pocos valoran su labor. En cambio, los investigadores no viven estos cuestionamientos y la mirada que la sociedad tiene de ellos es de respeto, gratitud y reconocimiento.

### **9.3. LECCIONES APRENDIDAS**

El hecho de llegar al final de este camino nos invita a situarnos en el escenario real de quienes participan en el proceso educativo con el único objetivo de hacerles llegar nuestras aportaciones. Concretamos estas aplicaciones prácticas a través de cuatro

grandes temas: las aportaciones para los investigadores, para las Administraciones, para los formadores de profesores y, por último, para los propios docentes.

### **9.3.1. Lecciones aprendidas para los investigadores**

Está claro que si queremos que la investigación educativa tenga un mayor impacto en la práctica de los docentes es necesario que se produzca una transformación no sólo en las políticas de acción de la investigación educativa sino que también en nuestro trabajo como investigadores. Las negativas opiniones que los docentes tienen de nuestro trabajo sugieren que como investigadores debemos reevaluar varios aspectos de él. Si bien no podemos considerarnos los únicos responsables, sí debemos ser los primeros en iniciar el proceso de cambio.

En primer lugar, es importante que reconsideremos y replanteemos los criterios que utilizamos para elegir los temas que abordamos en nuestros estudios, ¿cómo se deciden estos temas?, ¿con quién los consultamos?, ¿se utiliza algún mecanismo que regule la elección de los tópicos? Hace más de 15 años desaparecieron los concursos que otorgaban ayudas a la investigación educativa del Ministerio de Educación y que orientaban el desarrollo de investigaciones sobre temáticas concretas. En la actualidad, la elección de los temas a investigar depende exclusivamente de los intereses personales de los propios investigadores, los que, por lo general, están influenciados por los criterios de promoción y ascenso que les exige la Administración.

Los temas a investigar deben surgir desde la voz de los profesores no universitarios y en coherencia con sus necesidades. Lograr un acercamiento a las temáticas que interesan a los docentes requiere que existan modificaciones en las relaciones distantes que históricamente hemos tenido con los profesores mediante la construcción de puentes comunicativos concretos. Un ejemplo de ello puede ser por medio de cuestionarios que se apliquen en los centros educativos y en los cuales se les pregunte a los profesores cuáles son sus temáticas de interés en materias de investigación. Otra posibilidad que también es factible de llevar a cabo es la realización esporádica de grupos focales donde se profundice en las inquietudes de los profesores y en sus expectativas de la investigación educativa. Este tipo de acciones deberían generar instancias de interacción que nos permitieran pasar de ser investigadores “de” una realidad, a ser investigadores “en” y “con” los agentes de dicha realidad (Fernández Cano, 2001). En la interacción activa entre investigadores y docentes puede generarse la relación de reciprocidad que propone Huberman (1994): quien produce el conocimiento es un difusor que transfiere el conocimiento a un usuario; el usuario lo utiliza y vuelve a comunicarse con el difusor para expresarle sus necesidades e intereses. Tal vez no se trata de renunciar a las temáticas que nos interesan como investigadores pero sí se pueden hacer esfuerzos para complementar dichos intereses con los que llaman la atención a los profesores.

Los investigadores debemos ser más conscientes de la forma en que nos comunicamos con los profesores, lo que requiere esfuerzos para lograr que los resultados de nuestras investigaciones sean transferidos de manera más clara y concisa. La vía más utilizada para comunicar las investigaciones es por medio de los artículos científicos, temática que en los hallazgos de este estudio no dejan de ser preocupantes. Los docentes, aunque con algunas excepciones, tienen una percepción crítica de los artículos de investigación; lo que podría modificarse por medio de diferentes mecanismos. Uno de ellos es el equilibrio que los investigadores debemos tener entre la escritura de artículos más académicos, extensos y complejos, y los artículos de difusión; más cercanos y con formato más agradable. Si seguimos publicando sólo textos extremadamente “duros” seguiremos siendo leídos por otros investigadores, los que tal vez nos citan o incluso nos felicitan en algún congreso por nuestros hallazgos, pero de qué nos vale si nuestro trabajo permanece en un ámbito foráneo al de los profesores, y lo que es peor, no logramos impactar en la práctica educativa que debería ser nuestro objetivo prioritario.

Otro camino para mejorar la transferencia de nuestras investigaciones es que se fomente la existencia y la formación de intermediarios o diseminadores entre los investigadores y los centros educativos: personas encargadas de acercar la información de los estudios a las instituciones escolares de una manera más accesible y comprensible. La eventual presencia de los intermediarios debe ser previamente establecida y regulada por la investigación, además de promocionada y financiada por ella. El objetivo final no es que los investigadores “descanemos” en la figura del intermediario y nos marginemos del proceso de difusión, sino que exista una relación de cooperación entre los investigadores, los intermediarios y las escuelas.

Una de las perspectivas que se relaciona con la difusión de la investigación es la forma en que los investigadores se involucran con los centros educativos donde recogen datos. No es posible que como investigadores nos acerquemos a los centros educativos a buscar información para nuestros estudios si después no realizamos una devolución real de nuestros hallazgos. Los mecanismos que utilizamos para acercarnos a las instituciones son insuficientes porque en muchos casos no transferimos adecuadamente los resultados que obtuvimos y el proceso de difusión queda incompleto. En un principio nos mostramos comprometidos con realizar la devolución de la información pero en la realidad esta intención se va dispersando hasta reducirse sólo a buenas intenciones.

La desatención que los investigadores mostramos hacia los centros genera la sensación de que se acercamos a estos sólo para conseguir nuestros objetivos de publicación y prestigio. Una vez que lo obtenemos perdemos el interés por seguir en contacto con esa escuela lo que es criticado por los profesores y por el resto de la comunidad educativa. Superar esta problemática requiere una mejor concienciación de parte de los investigadores acerca de la responsabilidad profesional que tenemos con los centros a los que recurrimos.

La “devolución” de los resultados de nuestros estudios debe ser parte de una normativa que así lo estipule y lo exija a los investigadores o grupos de investigación. Los mecanismos de difusión que se definan, en acuerdo con los directivos del centro, deben ser respetados por los investigadores.

Un informe entregado a la dirección con los principales resultados es necesario pero no es suficiente, porque se trata de un informe formal y poco dialogado con la institución. Lo que se requiere es una mayor comunicación con los directivos y con los profesores, además de explicaciones más precisas de los resultados obtenidos por parte de los investigadores. Lo que esperan los docentes es que los investigadores apoyemos a la dirección y la asesoremos para que la transferencia de los hallazgos sea significativa para el personal del centro. Una forma de concretarlo es por medio de reuniones periódicas durante el desarrollo de la investigación y cuando esta finalice. Estas reuniones no deben ser las típicas instancias estructuradas donde alguien expone y los demás escuchan sino que debe tener una intención dialógica, donde se reflexione sobre los objetivos del estudio, se compartan los primeros resultados y donde el objetivo principal sea la orientación de los directivos y de los docentes en la comprensión de los alcances del estudio que puedan ser valiosos para el progreso de la institución.

### **9.3.2. Lecciones aprendidas para las Administraciones**

Dentro de los aprendizajes que obtuvimos en esta investigación hemos visto que el papel que juegan las Administraciones educativas es fundamental para superar la distancia entre la investigación y la práctica docente. Así, nos hemos hecho conscientes de que las gestiones administrativas que subyacen a ciertos procesos educativos relacionados con la investigación necesitan ser modificadas.

Decíamos anteriormente que los investigadores debemos ser capaces de equilibrar la producción de publicaciones académicas con las de difusión. Este equilibrio se relaciona con la dicotomía que existe entre la búsqueda de distinción académica y la preocupación por aportar información útil para la educación y sus protagonistas. Frente a esta disyuntiva queda claro que como investigadores priorizamos en la distinción académica, pero, ¿sólo lo hacemos por nuestro prestigio y reconocimiento? La respuesta a esta pregunta debe ser sí y no simultáneamente. Sí, porque evidentemente nos interesa nuestra imagen dentro del colectivo al que pertenecemos pero al mismo tiempo es una respuesta negativa porque además del prestigio necesitamos acercarnos a los criterios de evaluación de la investigación que nos exigen actualmente en España. La forma en que se observan nuestras publicaciones está motivada principalmente por el Factor de Impacto recogido en el *Journal Citation Reports (JCR)*, que forma parte de los criterios que permiten la promoción profesional como investigadores. Sin embargo, medir la calidad de los artículos por número de *JCR* no garantiza que obtengamos investigaciones que contribuyan a la

mejora de las prácticas educativas. La sensación que genera la evaluación de la investigación por el Factor de Impacto es que la publicación científica está siendo dominada por la “numerología” y que es usada inadecuadamente para avalar el expediente de un investigador y no para medir el impacto de la investigación en la práctica.

Para revertir esta situación, las Administraciones educativas deben promover que los criterios de evaluación de la investigación sean modificados; no es posible que sólo midan nuestro trabajo a través de las publicaciones en revistas de alto impacto. Es como observar la punta de un iceberg donde sólo se destaca un aspecto dentro de una situación global que es mucho más amplia. Las publicaciones en revistas *JCR* no pueden ser nuestro único objetivo, sino que nuestros estudios deben estar orientados también hacia la práctica de los profesores. Incluso, el mismo estudio publicado en una revista de alto impacto puede ser explicado en términos más sencillos en una revista de difusión. El problema es que este esfuerzo no vale de nada para las Administraciones, las que solamente nos están exigiendo *JCR*, por lo que los investigadores intentamos ajustarnos a los criterios que así lo permitan. Con esto se fomenta la excesiva especialización de los artículos, los que se van haciendo cada vez más cercanos a los investigadores pero más lejanos a los profesores. Probablemente, los investigadores nos preguntamos qué línea de investigación puede ser más abordable desde el punto de vista de un artículo publicable en *JCR*, y de acuerdo a ello tomamos nuestras decisiones. A todos nos interesa obtener sexenios, por lo que nuestra primera pregunta no es precisamente: ¿qué puedo publicar que sea de interés de los profesores y que impacte en su práctica? Afirmar que esta es nuestra principal interrogante no es precisamente lo que ocurre en la realidad.

Superar estas dificultades requiere que las Administraciones tengan criterios diferenciadores para evaluar la investigación educativa, donde se valoren positivamente otras iniciativas de comunicación de la investigación además de las revistas *JCR*, como son, por ejemplo, las revistas de difusión que ya hemos mencionado. No se trata de reemplazar la producción de artículos orientados hacia revistas académicas, porque este también debe ser uno de nuestros objetivos. De lo que se trata es que otras formas de comunicar las investigaciones también estén incluidas en los criterios de evaluación de la investigación y que sean valoradas por ella.

Otra de las acciones que debe realizar la Administración educativa es la gestión de puentes comunicativos entre los distintos niveles educativos. 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 hallazgos de estudios, se definan temáticas de interés de los profesores y se definan acciones concretas para acercar la investigación a la práctica docente. Este tipo de iniciativas no pueden depender exclusivamente de la voluntad de algún grupo de

investigación que las promueve de manera autónoma, sino que debe depender de las decisiones de las Administraciones educativas.

Finalizamos este apartado señalando una idea que puede parecer soñadora pero al mismo tiempo esperanzadora. Nos referimos a la presencia de profesionales capacitados en investigación al interior de los centros educativos. En otras palabras, sugerimos la existencia de expertos en investigación que tengan la función de ayudar a los profesores a reflexionar sobre cuestiones de su propia práctica por medio de los razonamientos inherentes al método científico. Además, estos profesionales deberían gestionar la difusión de algunas investigaciones al interior de los centros en coherencia a sus necesidades internas. Incluso, con el apoyo de los directivos los expertos en investigación pueden diseñar programas de formación investigadora para profesores adecuados a sus horarios e inquietudes. Estos programas pueden concretarse por medio de capacitaciones constantes que estén centradas exclusivamente en los aportes de la investigación.

### ***9.3.3. Lecciones aprendidas para los formadores de profesores***

La formación de grado de los profesores es un tema mencionado en reiteradas ocasiones por los docentes, para quienes la escasa preparación en investigación que ha recibido es una debilidad de su preparación profesional. Esta carencia los predispone a no querer consultar los estudios científicos, ya que desconocen sus funciones, no manejan el lenguaje que estos utilizan y no han tenido mayores experiencias con ellos.

Superar esta debilidad implica someter a debate la manera en que la investigación se integra en los programas de formación de los docentes, tanto inicial como permanente. Este análisis sugiere la posibilidad de que las asignaturas sean revisadas y replanteadas para favorecer el acercamiento a la investigación por parte de los futuros profesores.

Para los profesores la investigación es un contenido interesante, pero la formación que reciben no es suficiente para profundizar en ella. En las carreras de Magisterio, la investigación se encuentra presente principalmente en la asignatura de métodos de investigación, la que en algunos casos se dan en el tercer año. Idealmente, la investigación debería ser un contenido habitual dentro de las carreras no sólo por medio de una asignatura propia del programa sino que también a través del trabajo de los formadores de profesores en el resto de las materias. 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. Este esfuerzo puede concretarse por medio de la inclusión de artículos o de estudios que refuercen el contenido expuesto en las clases. Existen muchas investigaciones interesantes y útiles para los futuros maestros, sólo falta que tengan la oportunidad de conocerlas, analizarlas y también cuestionarlas.

Una posible alternativa para trabajar más activamente con la investigación en las carreras de Magisterio es la realización de investigación-acción con los estudiantes dentro de

algunas asignaturas. De esta manera pueden sentirse involucrados en la identificación de un problema y en su posible solución concreta, considerando que los profesores del futuro evitan el exceso de teoría y prefieren trabajar con temáticas que puedan tener una aplicación práctica.

Pero, ¿qué pasa con los profesores que ya ejercen la profesión y que recibieron su formación hace mucho tiempo? Con estos docentes habría que centrar el trabajo en los perfeccionamientos que reciben año a año como parte de su formación permanente. Estos cursos deben incluir a la investigación de manera explícita, lo que no sucede en la actualidad. Las Administraciones deben promover cambios en los contenidos de los cursos que se imparten cada año buscando que los profesores reciban 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 medios de debates en torno a ciertos hallazgos, o a través de la lectura y análisis de algunos artículos tanto académicos como de difusión.

Las gestiones en esta materia deberían depender principalmente de las Administraciones educativas en el caso de los centros educativos públicos, y del equipo directivo en el caso de las instituciones privadas. Ambas entidades deberían asumir la importancia de la investigación educativa por medio de su inclusión concreta en los perfeccionamientos y actualizaciones de sus educadores.

#### ***9.3.4. Lecciones aprendidas para los docentes***

Antes de mencionar las lecciones aprendidas para los docentes en ejercicio debemos dejar muy en claro que esta investigación no está enfocada en una crítica al profesorado. Al contrario, lo que se pretende con los aprendizajes que estamos exponiendo es contribuir a la mejora de la relación entre la investigación y su práctica. A continuación mencionamos las lecciones aprendidas para los docentes en ejercicio, quienes al igual que los investigadores y las Administraciones tienen en sus manos la posibilidad de hacer mejor las cosas y contribuir en la disminución de esta distancia.

Entre las opiniones que nos expresaron los profesores observamos una crítica hacia su propio gremio, al que señalaban como un colectivo estancado y acostumbrado a ciertas prácticas, que no se interesa en adquirir nuevos saberes o en actualizar los que ya posee. Tal estancamiento se relaciona directamente con la forma en que los docentes valoran la investigación educativa, a la que observan como un contenido que les demandará una dedicación que ellos no están dispuestos a entregar. También es cierto que esta crítica está focalizada sólo en un grupo de profesores ya que hay otros que sí están interesados en adquirir nuevos conocimientos y en mantenerse informados de los avances en materias de educación. Desde nuestra perspectiva, superar esta falta de interés frente al conocimiento implica que los profesores tomen mayor conciencia de su responsabilidad con la profesión

que eligieron. No se trata de que se conviertan en unos expertos en investigación sino que aprendan a sacar lo mejor de ella en función de sus propios intereses prácticos.

La dificultad para lograr esta mirada reconciliadora con la investigación es que algunos docentes restringen sus utilidades sólo a la entrega de recetas pedagógicas que proporcionen una solución inmediata de sus problemas. La superación de esta valoración limitada de la investigación supone un doble desafío; por una parte, lograr que estos profesores se interesen en consultar la investigación educativa de manera autónoma y por otra que amplíen su perspectiva acerca de la utilidad que esta tiene. Si siguen pensando que sólo es útil cuando proporciona pautas de trabajo se seguirán desilusionando cada vez que lean una investigación ya que no encontrarán lo esperado y seguirán criticándola por el mismo motivo. La pregunta que surge es cómo se puede cambiar esta realidad.

En este estudio hemos aprendido que los propios docentes pueden llevar a cabo pequeñas acciones que contribuyan a mejorar su relación con la investigación. No podemos esperar que todas las acciones vengan de parte de la investigación sino que los profesores también deben ser capaces de observar su quehacer con un mayor sentido crítico. En primer lugar, deben ser más autocríticos con su trabajo; en ocasiones, los profesores conciben su aula como un territorio propio, el que no debe ser evaluado por un agente externo que no ha tenido sus mismas experiencias. Algunos de ellos son reticentes a recibir comentarios pedagógicos de parte de otro profesional (a no ser que sea un colega) lo que por supuesto incluye a los investigadores educativos. A los docentes no les gusta que otras personas le digan lo que deben hacer, actitud que defienden amparándose en la experiencia en el aula que no tienen los investigadores. El profesor debe ser capaz de superar esta actitud de resistencia; no se trata de que acepten sin cuestionar todo lo que decimos los investigadores, sino que sean capaces de mostrar una mejor disposición hacia los hallazgos de la investigación, aceptando que por medio de ella pueden obtener importantes aprendizajes.

Hemos podido apreciar que los profesores valoran por sobre todo la experiencia que tienen en el aula, a la que consideran como su mayor fuente de recursos. El problema surge cuando se enfrentan a estudios que presenten información que sea diferente a dichas experiencias, lo que supone un dilema entre aceptar la presencia de innovaciones o continuar en las prácticas habituales. Desde esta mirada, la investigación se convierte en un problema para estos docentes ya que la observan como un elemento externo que desestabiliza la organización que tanto les ha costado conseguir. En algunos casos las experiencias vividas y la información que se transmite en las distintas generaciones de profesores van configurando una serie de creencias sobre la educación, con las que se identifican apasionadamente y que con el tiempo se convierten en mitos difíciles de modificar.

Lograr que esta situación cambie requiere que los docentes hagan un esfuerzo por profesionalizar su labor por medio de la complementariedad entre la utilización de la experiencia y la información científica. La experiencia es de vital importancia, y no se debe desmerecer, pero también deben ser capaces de apoyar sus conocimientos en investigaciones que les permitan renovar sus saberes, otorgar una mirada más objetiva a su problemáticas, reforzar prácticas, y en consecuencia mejorar su trabajo. Si los profesores comienzan a interesarse en la investigación, pueden complementar sus saberes con la información empírica que entregan los estudios. No deben renunciar a los conocimientos que adquieren por medio de sus vivencias sino que pueden intentar equilibrar la presencia de ambos tipos de saberes en la forma de concebir su profesión. En ocasiones los docentes se quejan de que la sociedad no reconoce adecuadamente su trabajo, pero si ellos mismos no intentan proporcionarle una visión más profesional a lo que hacen, es poco lo que puede hacer el resto de la sociedad para revertir dicha apreciación. En otras palabras, el cambio hacia una mirada más autoexigente de la docencia debe tener su punto de partida en el propio profesor, el que debe ser capaz de enaltecer su propia figura como un profesional capaz de generar y enfrentar las problemáticas que surgen en su contexto.

#### **9.4. FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

En este apartado analizamos de forma global la investigación que hemos desarrollado por medio de la exposición de nuestras principales fortalezas y debilidades. La idea es reconocer nuestros logros y al mismo tiempo tomar conciencia de los nuevos desafíos que podemos emprender.

##### **9.4.1. Fortalezas del estudio**

A continuación detallamos cuáles son los elementos que se destacan de manera favorable en el trabajo que hemos llevado a cabo. Concretamente, hacemos referencia a la lectura de artículos como una estrategia innovadora para alcanzar los objetivos del estudio, a las expectativas de futuro que proporcionan los docentes, a los criterios de selección de los participantes de nuestro estudio y a la interacción “cara a cara” que logramos con ellos.

Nuestra primera fortaleza es *la lectura de artículos como un mecanismo para lograr los objetivos propuestos*. Creemos que utilizar la lectura de dos artículos por parte de los profesores como una herramienta para conocer sus opiniones es una estrategia innovadora dentro del contexto español. Esta forma de acercarse a las visiones de los docentes ha sido empleada en estudios realizados en otros países alcanzando interesantes resultados (Bartels, 2013; Zeuli, 1994) por lo que nos pareció novedoso replicarla con nuestros participantes.

La utilización de esta estrategia nos aportó importantes beneficios. El primero de ellos es que pudimos acercarnos a las visiones de los profesores sobre los artículos de una manera práctica, ya que al entregarles los textos y solicitarles que los leyeran nos permitió que tuvieran un contacto directo con ellos, que los manipularan y los criticaran. Este acercamiento enriqueció nuestro análisis e incluso, creemos que esta estrategia nos dio una mirada más real de la relación entre los artículos y los docentes. Si hubiéramos hecho una entrevista que indagara en su opinión sobre este tipo de textos sin haberles proporcionado algunos ejemplares, tal vez hubiéramos escuchado opiniones menos cercanas a la realidad.

En segundo lugar tuvimos la posibilidad de profundizar en las visiones que los docentes tienen sobre la investigación educativa, ya que detrás de sus apreciaciones acerca de los artículos encontramos indicios de lo que piensan realmente de la investigación. A través de sus discursos pudimos conocer ciertas reflexiones globales que estaban en un plano más implícito y que pudimos ir conociendo gracias a sus percepciones sobre los artículos de investigación.

Nuestra segunda fortaleza es *la indagación en las expectativas de futuro que tienen los profesores acerca de su relación con la investigación*. Al plantear los objetivos de este estudio suponíamos que los docentes tendrían una mirada de escepticismo hacia la información que proporcionan los estudios y los artículos, sin embargo, la realidad de sus visiones fue mucho más crítica de lo que imaginamos. Esta situación nos obligó a replantearnos los objetivos iniciales, analizar sus alcances e incluir nuevas metas, lo que nos motivó a conocer de qué manera se podría disminuir la distancia entre la investigación y la práctica desde la perspectiva de los profesores. De esta forma intentamos ir más allá de las visiones que tienen de la investigación y de los artículos, interiorizándonos en sus proyecciones hacia el futuro de esta problemática. Es así como nuestros participantes realizaron sugerencias y propuestas que pudieran ser de utilidad para acercar la investigación educativa a la práctica docente.

El acercamiento a las sugerencias de los profesores nos parece una fortaleza de nuestro estudio ya que si nos conformamos con sus opiniones sobre la investigación sólo nos quedamos en el plano de la crítica, la que si es complementada con sugerencias se convierte en una crítica constructiva. Eso es precisamente lo que queremos lograr, que nuestra investigación sea algo más que una explicación de las visiones críticas de los profesores. A su vez, por medio de las propuestas que los docentes plantean nos convertimos a su vez en un estudio innovador entre las investigaciones en torno al tema. Muchos trabajos anteriores indican las valoraciones de los profesores acerca de la investigación (p.ej., Beycioglu et al., 2010; Boardman et al., 2005; MacDonald et al., 2001; Shkedi, 1998) pero muy pocos dan el paso hacia el planteamiento de sugerencias concretas para disminuir la brecha con la práctica docente.

La tercera fortaleza de este estudio son *los criterios de selección de los participantes*. Al plantear nuestra investigación desde una perspectiva cualitativa, los criterios de selección de nuestros informantes no se centraron en la cantidad sino que en las características específicas de cada uno de ellos. Recordemos que trabajamos con profesores en ejercicio de Primaria y Secundaria, iniciados y no iniciados en investigación y también con profesores en formación.

Creemos que la selección de los participantes es una fortaleza del estudio porque logramos contar con una pluralidad de profesores. En primer lugar, trabajamos con docentes que ejercían en distintos niveles educativos: Primaria y Secundaria. Y dentro de los docentes de Secundaria seleccionamos participantes de Ciencias y de Humanidades. En segundo lugar, complementamos estas diferencias con la iniciación en investigación. Recordemos que los docentes iniciados en investigación son aquellos que habían realizado un máster o que lo estaban cursando actualmente. A estos dos criterios centrales se suma que buscamos profesores de centros públicos y privados, de distinta edad y años de experiencia docente. Este abanico de elementos nos permitió contar con una diversidad de docentes adecuada a nuestros objetivos.

Tomando en cuenta que los estudios cualitativos tiene la posibilidad de incluir nuevos elementos en coherencia a los resultados que va obteniendo, sentimos la necesidad de contar con las visiones que los profesores en formación tenían de la investigación. En la selección de estos estudiantes también intentamos contar con una diversidad de ellos, por lo que trabajamos con futuros maestros de primero, segundo, tercero y cuarto año. En los estudiantes de tercero intentamos contar también con la opinión de aquellos que ya habían realizado la asignatura de métodos de investigación. Haber incluido a un grupo heterogéneo de profesores en formación enriqueció enormemente nuestro estudio porque nos permitió situarnos en otra perspectiva de análisis y ampliar nuestra mirada del problema.

Finalmente, la cuarta fortaleza de nuestra investigación es *la interacción "cara a cara" que tuvimos con los profesores* al tener la posibilidad de interactuar directamente con ellos por medio de los dos instrumentos utilizados: las entrevistas y los grupos focales. Estos instrumentos requieren que como investigadores nos involucremos en el proceso investigativo a través del diálogo, la mediación y la participación, lo que exige la puesta en práctica de habilidades interpersonales que serán fundamentales en la confianza que se busca generar con los participantes.

En el caso de las entrevistas, optamos por utilizar un formato semi-estructurado, con el objetivo de flexibilizar el diálogo y plantear las preguntas de acuerdo a los discursos que los profesores iban entregando. En este punto tuvimos una gran fortaleza porque en la mayoría de los casos los docentes se mostraron muy dispuestos a darnos su opinión de manera distendida. El contacto cara a cara que tuvimos con ellos fue una ventaja, ya que

nos permitió desarrollar un buen clima de conversación, donde los participantes se sintieron cómodos para expresar sus visiones sobre la investigación y sobre los artículos.

En los grupos focales el panorama fue similar, ya que todos nos encontrábamos inmersos en una dinámica de interacción. Al principio de la conversación, los profesores se mostraron más reticentes a expresar sus opiniones, pero de a poco se fueron relajando hasta el punto de expresarse libremente. Como investigadora tenía que mediar constantemente para el orden de las intervenciones ya que todos querían decir algo para apoyar o contradecir lo que indicaba alguno de ellos. Creemos que esta dinámica de interacciones grupales también es una fortaleza de nuestra investigación porque nos permitió acercarnos a las visiones de los participantes por medio de la indagación en sus puntos de vista dentro de un contexto de confrontación de ideas, lo que sin duda enriqueció sus discursos. Además, este tipo de dinámicas de interacción proporcionan una visión de los elementos no verbales que acompañan a los discursos, los que fortalecen las interpretaciones del investigador. Los gestos, las inflexiones de la voz, los matices, los silencios o el énfasis forman parte de aquello que sin ser verbal entrega valiosa información.

#### **9.4.2. Debilidades del estudio**

A pesar de sentirnos conformes con el proceso de investigación realizado y con sus resultados, asumimos que el estudio presenta algunas limitaciones importantes de valorar para futuras investigaciones.

Una de nuestras debilidades tiene que ver con que los profesores participantes de los grupos focales eran el único grupo disponible. En ocasiones, los profesores son un público poco receptivo a participar como informantes de investigaciones. En nuestro caso esto no fue así con las entrevistas pero sí nos costó bastante contar con voluntarios para los grupos focales. La mayoría de argumentos que utilizaban para rechazar la invitación era la falta de tiempo y el cansancio que sentían al final de la jornada. Afortunadamente, y después de hacer grandes esfuerzos de búsqueda pudimos reclutar los participantes necesarios para conformar los cuatro grupos focales.

A veces, los prejuicios frente a sentirse evaluados han llevado al colectivo docente a resistirse al momento de enfrentar interrogantes acerca de su trabajo. Esta dificultad tuvo consecuencias en que los profesores participantes fueran seleccionados según la conveniencia, o sea, los voluntarios fueron el único grupo disponible para participar en las dinámicas de los grupos focales lo que puede significar que sean los más motivados e involucrados con su profesión.

Otra debilidad de nuestro estudio, aunque dependiendo del punto de vista, es la adopción de un enfoque exclusivamente cualitativo. Tal vez podríamos haber complementado esta visión con un estudio cuantitativo que incluyera una muestra representativa de los

profesores de la comunidad de Madrid. A esta muestra se le podría haber aplicado un cuestionario cuyos resultados complementarían la información recabada por medio de los instrumentos cualitativos que empleamos.

Tal vez hubiera sido interesante conocer las visiones que los propios investigadores tienen de la distancia entre la investigación y la práctica, confrontando sus puntos de vista con los de los profesores, lo que habría ampliado nuestro análisis. No obstante, debemos reconocer que habernos acercado sólo a los docentes nos permitió adentrarnos en profundidad en sus experiencias y valoraciones.

También se podrían haber ampliado los instrumentos que se utilizaron con los profesores en formación. Quizás podríamos haber profundizado más en sus visiones de la investigación a través de la lectura de artículos o de grupos focales tal como lo hicimos con los docentes en ejercicio. La información recabada con estos instrumentos nos hubiera permitido complementar la contrastación que hicimos entre las visiones de los profesores en ejercicio y los estudiantes de Magisterio.

A pesar de las debilidades que hemos señalado, estamos convencidos de que los hallazgos de esta tesis, resultado de un profundo trabajo de análisis, aportan conocimientos útiles para la investigación que puede contribuir a que tenga un mayor impacto en la práctica docente. Sin la intención de plantear generalizaciones aplicables en todos los contextos, creemos que este trabajo aporta a la comprensión global de la relación actual entre la investigación y la práctica docente y al mismo tiempo propone acciones concretas para mejorarla.

#### **9.4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Sobre la base de lo realizado en el presente trabajo pueden plantearse algunas posibles líneas de investigación que permitirían ampliar y enriquecer los conocimientos que hemos adquirido. Sin duda, todavía queda mucho camino por recorrer en la optimización de la relación entre la investigación y la práctica por lo que nos atrevemos a indicar algunas pistas que pueden ayudar a continuar este proceso.

Tal como lo indicamos cuando asumíamos nuestras debilidades, en este estudio quedó pendiente el diseño de un estudio cuantitativo que enriqueciera la información recabada por medio de la metodología cualitativa. Por ejemplo, se puede construir y validar un cuestionario que indague en alguno de los temas que trabajamos en este estudio: la valoración de la investigación, la valoración de la formación en investigación, la percepción de los artículos, las dificultades para leer investigación, las propuestas para mejorar la relación con la investigación o los tópicos de investigación que son de interés para los profesores.

Este último elemento, el de los temas que trabaja la investigación, nos parece un elemento de suma importancia en las proyecciones futuras de este estudio, considerando que el poco interés que mostraban los investigadores por conocer los tópicos que llamaban la atención a los profesores fue una queja constante entre ellos. Por ende, conocer sus preferencias, jerarquizarlas y compararlas de acuerdo a las características particulares de los docentes podría ser de utilidad para los investigadores. También se les puede preguntar ¿qué leen actualmente? o ¿qué leerían en el futuro?

Una línea de investigación que puede ser abordada en futuros estudios son las percepciones de los artículos por parte de los profesores en formación. Recordemos que en nuestra investigación sólo los docentes en ejercicio leyeron artículos, por lo que se podría replicar esta estrategia con los estudiantes de Magisterio con el objetivo de contrastar ambas apreciaciones. Una línea de investigación también centrada en los estudiantes de Magisterio puede ser el análisis detallado de la inclusión de la investigación en los programas de formación, lo que requeriría un estudio al interior de las universidades. Se podría hacer un análisis documental de los programas, se podría aplicar un cuestionario de los docentes universitarios y también se podrían llevar a cabo grupos focales con los estudiantes de Magisterio. Analizar críticamente los programas de formación puede ser de vital importancia para encontrar caminos de reconciliación entre la investigación y la práctica docente.

También al interior de las universidades se puede realizar un estudio centrado en la Movilización del Conocimiento (KM). Una posible investigación centrada en este ámbito puede intentar identificar las estrategias que utiliza una universidad para comunicar sus investigaciones tanto a nivel interno como externo. Se puede estudiar la gestión de las publicaciones, la financiación de las mismas, las formas en que son comunicadas tanto al personal como a la comunidad, la recepción que tiene la página web, entre otras cosas; incluso, este estudio se podría centrar sólo en alguna facultad de educación. Una investigación del KM en educación puede convertirse en un trabajo innovador en España, ya que es un tema relativamente actual y con pocos ejemplos en Europa.

Otro elemento que merece ser estudiado son las dinámicas de adquisición del conocimiento dentro de las escuelas. Recordemos que en nuestras discusiones relacionamos las visiones de los profesores con la presencia de un imaginario social colectivo e implícito que se manifiesta por medio del rechazo hacia la investigación. La construcción del imaginario social de los profesores tiene que ver con las dinámicas internas de funcionamiento de los centros educativos. Por medio de estas dinámicas los profesores van formando su identidad, sus hábitos, sus costumbres, sus visiones de la educación y por sobre todo la manera de relacionarse con el conocimiento. Un estudio cualitativo centrado específicamente en este ámbito sería un paso fundamental en la comprensión de las visiones de los profesores acerca de la investigación y de la educación en su conjunto. Tal vez se puede llevar a cabo una investigación enfocada en un centro

educativo, donde se realicen observaciones, entrevistas y grupos focales con el objetivo de comprender su organización y sus forma de adquirir los saberes entre el personal. ¿De qué manera los directivos gestionan el conocimiento al interior de los centros?, ¿de qué manera los profesores comparten sus saberes?, ¿qué fuentes de información utilizan los docentes? Son interrogantes que plantean un nuevo desafío investigativo.

Se podría conocer también, quizás desde una perspectiva más psicológica, cuáles son los factores psicológicos y emocionales que favorecen u obstaculizan la actitud que tienen los profesores frente a la utilización de los estudios científicos. En este estudio obtuvimos algunas conclusiones en torno a este tema, especialmente cuando nos referimos a los imaginarios sociales. Sin embargo, nuestros resultados merecen una mirada más profunda acerca de los dos grupos de profesores que pudimos identificar: aquellos interesados en apoyarse en la investigación aunque no la conozcan en profundidad y aquellos que no muestran ningún interés por utilizarla, ¿qué hace que algunas personas tengan una mejor disposición hacia el conocimiento y otras no? tal vez la respuesta a esta pregunta podrían ser de utilidad para disminuir la cada vez más amplia distancia entre la investigación y la práctica docente.

## **9.5. PALABRAS DE CIERRE**

Comenzamos este estudio convencidos de que la relación entre la investigación y la práctica era compleja y difícil de abordar, de hecho el título de nuestra investigación así lo refleja. Si bien asumíamos que probablemente íbamos a identificar una mirada distante hacia los estudios de parte de los docentes, jamás dimensionamos el rechazo tan innato y pasional que estos nos manifestarían.

Las razones tradicionales mencionadas por los profesores para resistirse al uso de la investigación como es el lenguaje de los artículos, la falta de tiempo o la inadecuada formación en investigación se nos antojan insuficientes para explicar ese rechazo, casi visceral, a la investigación. Superar estos motivos nos permite plantearnos múltiples líneas de acción posibles de abordar: la formación en investigación de los profesores, la adecuación de los temas, la utilización de un lenguaje de investigación menos hermético, la formación de unidades de difusión con agentes intermediarios; todas estas iniciativas son muy pertinentes y asertivas... pero hay que ir más allá.

Está claro que no hay un único colectivo responsable de la distancia entre la investigación y la práctica docente, como tampoco puede haber una única estrategia para modificar esa realidad. Por ejemplo, a las Administraciones educativas hay que exigirles que se replanteen los criterios con los que se evalúa una buena investigación, porque si esta no impacta en la realidad real de los docentes, de poco sirve. Se deben buscar criterios diferenciados para evaluar el trabajo de los investigadores que no se reduzcan exclusivamente a la publicación en revistas *JCR*. A los formadores de docentes y a los que

diseñan el currículo de su formación, hay que recordarles la necesidad de que una formación en investigación es necesaria y que los cambios merecen el carácter de urgente. Los profesores han de asumir la necesidad del desarrollo profesional como parte de su responsabilidad como educadores, lo que implica un esfuerzo por apoyarse en otras fuentes de conocimiento además de su propia experiencia. En este aprendizaje la investigación debería ser una de las herramientas fundamentales para actualizarse y avanzar.

Y dejamos para el final la responsabilidad de los investigadores, que somos quienes más podemos incidir en la disminución de la distancia con los profesores. Somos nosotros quienes producimos los estudios por lo que es nuestra labor la que está siendo puesta en tela de juicio. Debemos hacer esfuerzos por mejorar la comunicación de las investigaciones que realizamos, porque tal como lo estamos haciendo no estamos logrando impactar en la práctica educativa. Los profesores no sólo critican nuestros artículos sino que además nos consideran agentes foráneos a su quehacer profesional. Como vemos, es una imagen bastante negativa hacia nuestra labor.

La importancia del tema que hemos estudiado no es menor, 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 llamada 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.

Es hora de mirarnos en el espejo y ver realmente en qué nos estamos convirtiendo con el afán casi mecánico de publicar en revistas de impacto. Además de cumplir con los requerimientos administrativos de promoción que se nos exigen en la actualidad, es importante que vayamos más allá de nuestras pretensiones de ascenso e intentemos que los resultados de los estudios lleguen a los destinatarios finales y que sean utilizados por ellos para mejorar la práctica. Si nuestro trabajo no llega a los profesores y se mantiene en un ámbito ajeno no merece la pena llamarnos investigadores educativos. Todos nuestros hallazgos deben tener como fin último impactar en la realidad, generar cambios, despertar acciones novedosas, superar los paradigmas establecidos.

Si y solo si la investigación contribuye a desarrollar una mejor educación, estaremos de verdad colaborando en la construcción de una sociedad más justa. En caso contrario, simplemente estaremos legitimando el mantenimiento de la situación actual. Y la

investigación puede cambiar, si y solo si nosotros, como investigadores, cambiamos nuestra forma de trabajar y de difundir nuestro trabajo. De nosotros depende.

## REFERENCIAS

---

- Abd-El-Khalick, F. y Lederman, N.G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.
- Adams, E. (2000). Post-estructural Feminism in education: An overview. *Qualitative Studies in Education*, 13(3), 477-515.
- Agudelo, P.A. (2012). (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. *Unipluriversidad*, 11(3), 93-110.
- Akmal, T. y Miller, D. (2003). Overcoming resistance to change: A case study of revision and renewal in a US secondary education teacher preparation program. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 409-420.
- Alexander, J.C. (2003). *The meanings of social life: A cultural sociology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Alexander, J.C. (2004). Cultural pragmatics: Social performance between ritual and strategy. *Sociological Theory*, 22(4), 527-573.
- Anderson, G. (1998). *Fundamentals of educational research*. Nueva York: Psychology Press.

- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación-Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Ed.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-70). Buenos Aires: Noveduc.
- Apple, M. (1982). *Education and power*. Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. (1986). *Teachers and texts*. Nueva York: Routledge.
- Arias, F.G. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Aristóteles. (2013/300 a.C.). *Metafísica*. Madrid: Espasa.
- Arnau, J. (1978). *Métodos de investigación en las ciencias humanas*. Barcelona: Ediciones Omega.
- Arsenijević, J. (2011). Methodology for assessment of knowledge management in higher education institutions. *African Journal of Business Management*, 5(8), 3168-3178.
- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C. y Walker, D. (2013). *Introduction to research in education*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Atkinson, E. (2004). Thinking outside the box: An exercise in heresy. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 111-129.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ato, M. (1991). *Investigación en ciencias del comportamiento I: Fundamentos*. Barcelona: PPU.
- Ávila, R. (2005). *Investigación Educativa y cambio social*. Bogotá: Ágora.
- Bachelard, G. (1983). *La formación del espíritu científico*. Madrid: Siglo XXI.
- Bailey, K. (2008). *Methods of social research*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Ball, D.L. y Forzani, F.M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Banet-Hernández, E. (2010). Finalidades de la educación científica en Educación Secundaria: aportaciones de la investigación educativa y opinión de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(2), 199-214.
- Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 737-753.
- Bartolomé, M. (1988). *Aspectos Metodológicos de investigación educativa*. Madrid: Narcea.

- Bates, R. (2002). The impact of educational research: alternative methodologies and conclusions. *Research Papers in Education Policy and Practice*, 17(4), 403-408.
- Bauer, K. y Fischer, F. (2007). The educational research-practice interface revisited: a scripting perspective. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 221-236.
- Bawden, R., Burke S. y Duffy, G. (1979). *Teacher Conceptions of Reading and Their Influence on Instruction*. Michigan, MI: Michigan State University Press.
- 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, IL: Learning Point Associates.
- Bell, M., Cordingley, D., Holdich K. y Saunders, L. (octubre, 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*. Manchester.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Berliner, D.C. (2002). Comment: Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20.
- Berthon, P., Pitt, L., Ewing, M. y Carr, C.L. (2002). Potential research space in MIS: A framework for envisioning and evaluating research replication, extension, and generation. *Information Systems Research*, 13(4), 416-427.
- Best, J. (1983). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Beycioglu, K., Ozer, N. y Ugurlu, C.T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1088-1093.
- 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.
- Blaikie, N. (2009). *Designing social research*. Cambridge: Polity.
- Blanco, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 372-381.
- Blaxter, L. (2010). *How to research*. New York: McGraw-Hill Education.

- Blunkett, D. (2000). Influence or irrelevance: can social science improve government. *Research Intelligence*, 71, 12-21.
- Boardman, A.G., Argüelles, M.E., Vaughn, S., Hughes, M.T. y Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of research-based practices. *The Journal of Special Education*, 39(3), 168-180.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de Secundaria en España. *Revista Perspectiva Educativa*, 44, 11-36.
- Bonilla-Castro, E. y Sehk, P.R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Booth, W.C., Colomb, G.G., Williams, J.M. y Álvarez, J.A. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Madrid: Gedisa.
- 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.
- Box, G.E., Hunter, W.G. y Hunter, J.S. (1989). *Estadística para experimentadores. Introducción al Diseño de Experimentos, Análisis de Datos y Construcción de Modelos*. Barcelona: Reverté.
- Bridges, D. y Watts, M. (2008). Educational research and policy: Epistemological considerations. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 41-62.
- Bridges, D., Smeyers, P. y Smith, R. (2008). Educational research and the practical judgement of policy makers. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 5-14.
- Broekkamp, H. y Van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220.
- Brown, C. y Cooney, T. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Brown, S. (2005). How can research inform ideas of good practice in teaching? The contributions of some official initiatives in the UK. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 383-405.
- Buela-Casal, G. (2010). Índices de impacto de las revistas científicas e indicadores para medir el rendimiento de los investigadores. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 3-19.
- Bunge, M. (1980). *Ciencia y desarrollo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- 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.

- Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teachers and teacher educators. *Oxford Review of Education*, 33(4), 445-467.
- Canales, M. (2006) El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de la investigación social* (pp. 265-287). Santiago de Chile: LOM.
- Carmena, G., Ariza, A., Bujanda, M.E. y Muñoz-Repiso, M. (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid: CIDE.
- Carpio, A.P. (1988). *Principios de filosofía*. Madrid: Glauco.
- 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.
- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1(1), 3-7.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1989). *El imaginario social y la institución*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 35, 1-9.
- Centre for Educational Research and Innovation. (1995). *Education at glance: OECD indicators*. París: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Chafouleas, S.M. y Riley-Tillman, T.C. (2005). Accepting the gap: An introduction to the special issue on bridging research and practice. *Psychology in the Schools*, 42(5), 455-458.
- Chalmers, A.F., Máñez, P.L., Sedeño, E.P. y Villate, J.A.P. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- 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.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1989). Teachers' thought processes. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 255-296). Nueva York: MacMillan.
- Cochran, W.G. (2007). *Sampling techniques*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.
- Cohen, M. y Manion, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, M.R. y Nagel, E. (1973). *Introducción a la Lógica y al Método Científico*. Madrid: Amorrortu.

- Colás-Bravo, P. (2003). Investigación Educativa y Crítica Feminista. *Agora Digital*, (6), 2.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Conde, F. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en el contexto de la historia de las Ciencias. En J.M. Delgado, y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. (pp. 53-68). Madrid: Síntesis.
- Cooper, A. (octubre, 2010). Knowledge mobilization intermediaries in education. Comunicación presentada en la *39<sup>th</sup> Annual Canadian Society for the Study of Education Conference*, Montreal.
- Cooper, A. (2012). *Knowledge mobilization intermediaries in education: A cross-case analysis of 44 Canadian organizations*. Tesis doctoral. Universidad de Toronto, Canadá.
- 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.
- Cooper, A., Rodway-Macri, J. y Read, R. (septiembre, 2011). Knowledge mobilization practices of educational researchers in Canada. Comunicación presentada en el *American Educational Research Association*, New Orleans, septiembre.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Technics and procedures for developing grounded theory*. Londres: Sage Publications.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: Focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37-52.
- Coulter, D. y Wiens, J.R. (2002). Educational judgment: Linking the actor and the spectator. *Educational Researcher*, 31(4), 15-25.
- Counsell, C., Evans, M., McIntyre, D. y Raffan, J. (2000). The usefulness of educational research for trainee teachers' learning. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 467-482.
- Creswell, J.W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P.C., Bernard, R.M. y Lysenko, L. (2008). 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.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- 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.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp.60-77). Madrid: Narcea.
- Delgado, F. (2006). El conocimiento de lo social y humano en el lindero paradigmático. *Acción Pedagógica*, 15, 100-103.
- Demircioglu, I.H. (2008). Learning How to Conduct Educational Research in Teacher Education: A Turkish Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(1), 1-17.
- Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 9-32.
- Dendaluce, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1) 7-24.
- Dendaluce, I. (1999). La investigación educativa ante el tercer milenio. *Revista de Orientación Pedagógica*, 51(4), 363-376.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). Londres: Sage Publications.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process*. Lexington, MA: Heath.
- Díaz Costa, E. (2009). *Impacto de la investigación educativa en la práctica docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: Granada.
- Dorio I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Métodos de Investigación Cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa*. (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Droysen, J.G. (1980/1858). *Histórica. Lecciones sobre la Enciclopedia y metodología de la historia*. Barcelona: Alfa.

- Dussel, I. (2009). Education and the production of global imaginaries: A reflection on teachers' visual culture. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 108(2), 89-110.
- Echeverría, J. (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Barcelona: Cátedra.
- Edwards, T. (2000). "All the evidence shows...": Reasonable expectations of educational research. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 299-311.
- Elliot, J. (2001). Making evidence-based practice educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), 555-574.
- Elliott, J. (1978) Classroom research: Science or commonsense. En R. McAleese y D. Hamilton (Eds.), *Understanding Classroom Life* (pp. 45-58). Berkshire: NFER Publishing Company.
- Enders, J. (2005). Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work. *Higher Education*, 49(1-2), 119-133.
- Eraut, M. (1995). Inservice teacher education. En L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 620-628). Cambridge: Pergamon.
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- Everton, T., Galton, M. y Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research: Knowledge and context. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26(2), 167-182.
- Farrell, J.P. (1999). Changing conceptions of equality of education. En R.F. Arnove, y C.A. Torres y S. Franz (Eds.), *Comparative education: the dialectic of global and the local*, (pp. 149-178). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. París: Unesco.
- Feldman, P.H., Nadash, P. y Gursen, M. (2001). Improving communication between researchers and policy makers in long-term care or, researchers are from Mars; policy makers are from Venus. *The Gerontologist*, 41(3), 312-321.
- Fernández Cano, A. (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, 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.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ford, J.D., Ford, L.W. y D'Amelio, A. (2008). Resistance to change: The rest of the story. *Academy of Management Review*, 33(2), 362-377.
- Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico: filosofía y ética de la ciencia*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. México, DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 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.
- Gall, M.D., Borg, W.R. y Gall, J.P. (1996). *Educational research: An introduction*. Londres: Longman Publishing.
- García Hoz, G. (1946). *Normas elementales de pedagogía empírica*. Madrid: Escuela Española.
- Gaudet, J. (2013). It takes two to tango: knowledge mobilization and ignorance mobilization in science research and innovation. *Prometheus*, 31(3), 169-187.
- Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Philadelphia, PA: Falmer.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin y Garvey.
- Gitlin, A.D., Barlow, L., Burbank, M.D., Kauchak, D. y Stevens, T. (1999). Pre-service teachers' thinking on research: Implications for inquiry oriented teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 753-769.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldín.
- Goode, W.J. y Hatt, P.K. (2008). *Métodos de investigación social*. México, DF: Trillas.
- 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.
- Greeno, J.G. (1995). Understanding concepts in activity. En C.A. Weaver III, S. Mannes y C. R. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 65-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Griffiths, M. (1995). Making a Difference: feminism, post-modernism and methodology of educational research. *British Educational Research Journal*, 21(2), 219-235.
- 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.
- Grossman, P.L., Wilson, S.M. y Shulman, L.S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. En M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-360). Oxford: Pergamon Press.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica.*, pp.148-165. Madrid: Akal.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research.* (pp. 105-117). Londres: Sage.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales.* Madrid: Tecnos.
- Hagger, H. y McIntyre, D. (2000). What can research tell us about teacher education? *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 483-494.
- Hall, E., Leat, D., Wall, K., Higgins, S. y Edwards, G. (2006). Learning to learn: Teacher research in the zone of proximal development. *Teacher Development*, 10(2), 149-166.
- Hammersley, M. (2002). *Educational research, policymaking and practice.* Londres: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- 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: Reino Unido.
- Harris, D.N. y Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7), 798-812.
- Havelock, R.G. (1969). *Planning for dissemination through dissemination and utilization of knowledge.* Ann Arbor, MI: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge.

- Hodkinson, P. (2004). Research as a form of work: expertise, community and methodological objectivity. *British Educational Research Journal*, 30(1), 9-26.
- Honig, M.I. (2004). The new middle management: Intermediary organizations in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 65-87.
- Horner, R.H., Carr, E.G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. y Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179.
- 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.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Joas, H. (1993). *Pragmatism and social theory*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Joas, H. (1997). *GH Mead: A contemporary re-examination of his thought*. Boston, MA: MIT Press.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 123-135.
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. y Kansanen, P. (2008). The appreciation and realization of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-16.
- 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.
- Kerlinger, F.N. (1985) *Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología* (2ª edición). México, DF: Interamericana.
- Knight, J. (2009). What can we do about teacher resistance. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 508-513.
- 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, NJ: Routledge.
- Kuhn, T.S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kuhn, T.S. (1977). *The Essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kutlay, N. (2013). A Survey of English Language Teachers' Views of Research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 188-206.
- Lagemann, E.C. (1997). Contested terrain: A history of education research in the United States, 1890-1990. *Educational Researcher*, 26(9), 5-17.
- Lampert, M. (2009). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education* 61(1-2) 21-34.
- Landsheere, G. de (1982). *La investigación experimental en educación*. París: Unesco.
- Landsheere, G. de (1997). Hystory of Educational Research. En J.P. Keeves (Ed.), *Educational Research, methodology, and measurement: an international handbook*. Cambridge: Pergamon.
- 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. (1992). El posmodernismo y las políticas de ilustración. *Revista de Educación*, 297, 7-24.
- Lather, P. (2004). Scientific research in education: A critical perspective. *British Educational Research Journal*, 30(6), 759-772.
- Latorre, A. (2003). *Investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Laudan, L. (1985). Un enfoque de solución de problemas al progreso científico. En I. Hackings (Comp.), *Revoluciones Científicas*. México, DF: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- 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.

- Leat, D., Reid, A. y Lofthouse, R. (2015). Teachers' experiences of engagement with and in educational research: what can be learned from teachers' views? *Oxford Review of Education*, 41(2), 270-286.
- Lederman, N.G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Leech, B.L. (2002). Asking questions: techniques for semistructured interviews. *Political Science & Politics*, 35(04), 665-668.
- León, O.G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56), 1-20.
- Levin, B. (mayo, 2008.). Thinking about knowledge mobilization. Comunicación presentada en el *Canadian Council on Learning and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*, Toronto, mayo.
- 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.
- Lewis, C., Perry, R. y Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. *Key Methods in Geography*, 117-132.
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lotter, C., Harwood, W.S. y Bonner, J.J. (2007). The influence of core teaching conceptions on teachers' use of inquiry teaching practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(9), 1318-1347.
- Lubinski, C y Vacc, N. (1994). Implementing the professional standards for teaching mathematics: The influence of teachers' beliefs and knowledge on learning environments. *Arithmetic Teacher*, 41(8), 476-79.

- Lysenko, L.V., Abrami, P.C., Bernard, R.M., Dagenais, C. y Janosz, M. (2014). Educational Research in Educational Practice: Predictors of Use. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 1-26.
- MacDonald, M., Badger, R. y White, G. (2001). Changing values: what use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 949-963.
- Marcelo, C. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar: Una revisión personal. En A. Perafán, y A. Adúriz-Bravo (Comps.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. (pp. 45-60). Bogotá: Gaia.
- Martín, N. y Ortoll, I. (2012). Grupos Interactivos: heterogeneidad y optimización de los recursos. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 34-36.
- Masterman, M. (1975). *La naturaleza de los paradigmas. La crítica y el desarrollo del conocimiento*. México, DF: Grijalbo.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- 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.
- Mergendoller, J.R. y Packer, M.J. (1985). Seventh graders' conceptions of teachers: An interpretive analysis. *The Elementary School Journal*, 581-600.
- Mertens, D.M (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mertens, D.M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative y qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mertler, C.A. (2015). *Introduction to educational research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Merton, R.K. (1970). La profecía que se cumple a sí misma. En R.K. Merton (Ed.), *Teoría y estructura sociales* (pp. 419-434). México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Miretzky, D. (2007). A view of research from practice: teachers talk about research, *Theory into Practice*, 46(4), 272-80.

- Monereo, C., Castelló, M. y Martínez-Fernández, J.R. (2013). Predicción del éxito en el trabajo en equipo de estudiantes de Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2) 235-255.
- Moreles Vázquez, J. (2009) Uso de la Investigación en la Política. Una Aproximación a su Estudio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(13).
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Morin, E. (1982). *Science avec Conscience*. París: Librairie Arthème Fayard. [Traducido en 1984. *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Antropos].
- Morin, E. (1990). *El paradigma perdido*. Madrid: Kairós.
- Morin, E. (2002). *Seven complex lessons in education for the future*. París: Unesco.
- Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), 5-24.
- Moss, G. (2013). Research, policy and knowledge flows in education: what counts in knowledge mobilization? *Contemporary Social Science*, 8(3), 237-248.
- Muñoz-Repiso, M. (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, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. *Avances en Supervisión Educativa*, 1.
- Murcia-Peña, N., Pintos J.L y Ospina-Serna, H. (2009). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 12(1).
- Murillo, F.J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A.D. Correa (Coords.), *Innovación e investigación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23-54). Madrid: La Muralla.
- 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. (2016). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, en prensa.

- 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*, en prensa.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Nicholson-Goodman, J. y Garman, N.B. (2007). Mapping practitioner perceptions of 'It's research based': scientific discourse, speech acts and the use and abuse of research. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 283-299.
- Nieto S. (2009). La utilidad de la investigación educativa. *Enseñanza & Teaching* 14, 41-61.
- Nisbet, J. (2005). What is educational research? Changing perspectives through the 20th century. *Research Papers in Education*, 20(1), 25-44.
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review*, 74(3), 273-306.
- Nutley, S.M., Davies, H.T. y Smith, P.C. (2000). *What works?: Evidence-based policy and practice in public services*. Bristol: Policy Press.
- Nutley, S.M., Walter, I. y Davies, H.T. (2007). *Using evidence: How research can inform public services*. Bristol: Policy Press.
- O'Connor, K.E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- Oancea, A. (2008). The importance of being thorough: On systematic accumulations of "what works" in education research. *Journal of Philosophy of Education*, 42(s1), 15-32.
- O'Donoghue, T. y Punch, K. (2003). *Qualitative Educational Research in Action: Doing and Reflecting*. Londres: Routledge Falmer.
- Patrick, H. y Pintrich, P.R. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. En B. Torff, y R.J. Sternberg (Eds.), *Understanding and Teaching the Intuitive mind: Student and teacher learning*, (pp. 117-143). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pendry, A. y Husbands, C. (2000). Research and practice in history teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 321-334.

- Pintos, J.L. (2003). El metacódigo relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 1(2), 21-34.
- Pintos, J.L. (1995). *Los imaginarios sociales: la nueva construcción de la realidad social*. Bilbao: Editorial Sal Terrae.
- Pintos, J.L. (2012). Inclusión-exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *Semata, Ciencias Sociales e Humanidades*, 16, 17-52.
- Platón. (2013/380 a.C.). *La República*. Madrid: Alianza.
- Popper, K.R. (1967). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Porlán, R., Rivero, A y Martín Del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288.
- Pozo, J.I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pring, R. y Thomas, G. (2004). *Evidence-based practice in education*. Nueva York: Open University Press.
- Qi, J. y Levin, B. (2013). Assessing Organizational Efforts to Mobilize Research Knowledge in Education. *Education Policy Analysis Archives*, 21(2), art. 2.
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 24(70), 273-292.
- Ratcliffe, M., Bartholomew, H., Hames, V., Hind, A., Leach, J., Millar, R. y Osborne, J. (2005). Evidence-based practice in science education: The researcher-user interface. *Research Papers in Education*, 20, 169-186.
- Reale, G. y Antiseri, D. (2007). *Historia de la filosofía*. Bogotá: Editorial San Pablo.
- Rich, R.F. (1977). Uses of social science information by federal bureaucrats: Knowledge for action versus knowledge for understanding. En C. Weiss (Ed.), *Using Social Research in Public Policy Making*, (pp. 199-211). Lexington, MA: Lexington Books.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Nueva York: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2010). *Time and narrative* (Vol. 3). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rodriguez, A.J. y Kitchen, R.S. (2005). Teachers' resistance to ideological and pedagogical change: Definitions, theoretical framework, and significance. En A. Rodriguez (Ed.),

- Preparing mathematics and science teachers for diverse classrooms: Promising strategies for transformative pedagogy* (pp. 1-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rojanapanich, P. y Pimpa, N. (2011). Creative education, globalization and social imaginary. *Creative Education*, 2(4), 327-332.
- Rosel, J. (1986) *Metodología experimental en psicología*. Barcelona: Alamex.
- Ross, D.W. (1993). *Teoría de las ideas de Platón*. Madrid: Cátedra.
- Rust, F. (2009). Teacher research and the problem of practice. *The Teachers College Record*, 111(8), 1882-1893.
- Sá, C., Li, S. y Faubert, B. (2011). Faculties of education and institutional strategies for knowledge mobilization: an exploratory study. *Higher Education*, 61(4), 501-512.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 11-30). Madrid: La Muralla.
- Salgueiro, A.M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez Capdequí, C. (2011). Dialécticas de lo Social: el imaginario del iniciar y el iniciar de lo imaginario. En J. Coca, J. Valero, F. Randazzo y J.J. Pintos (Coords.), *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (pp. 15-29). Badajoz: Tremn-Ceasga.
- 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.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sarantakos, S. (2012). *Social research*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Searle, J. (1978). *Actos de habla*. Madrid: Tecnos.
- Shaker, P. (mayo, 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.

- Simons, H., Kushner, S., Jones, K. y James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalization. *Research Papers in Education*, 18(4), 347-364.
- Sinnema, C., Sewell, A. y Milligan, A. (2011). Evidence-informed collaborative inquiry for improving teaching and learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 247-261.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Smetana, J.G. y Bitz, B. (1996). Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67(3), 1153-1172.
- Smith, J.K. y Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational researchers. *Educational Researcher*, 15(1), 4-12.
- 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 curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stofflett, R. y Stoddart, T. (1994). The ability to understand and use conceptual change pedagogy as a function of prior content learning experience. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(1), 31-51.
- Sutton, R.E. y Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries*. Durham, NC: Duke University Press.
- Taylor, M. (2013). Social science teachers' utilization of best evidence synthesis research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 48(2), 34.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). La entrevista en profundidad. En S.J Taylor y R. Bogdan, (Eds.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 100-132). Madrid: Nova-Gráfica.
- Thompson, A.G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. Nueva York: Macmillan Publishing Co, Inc.

- Thompson, G.N., Estabrooks, C.A. y Degner, L.F. (2006). Clarifying the concepts in knowledge transfer: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 53(6), 691-701.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tom, A.R. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Tooley, J. y Darby, D. (1998) *Education Research: An Ofsted Critique*. Londres: OFSTED.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CSIC).
- Van Veen, K. y Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Vanderlinde, R. y van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316.
- Vygotsky, L.S. (1981/1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Walker, J.C. y Evers, C.W. (1988). The epistemological unity of educational research. En J.P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 28-36). Nueva York: Pergamon 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., House, A. y Hamer, S. (2009). Knowledge brokering: the missing link in the evidence to action chain? *Evidence & Policy: a Journal of Research, Debate and Practice*, 5(3), 267-279.
- 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.
- Wellington, J. (2015). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Williams, D. y Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective. *Educational Research*, 49(2), 185-206.

- Willinsky, J. (2001). The strategic education research program and the public value of research *Educational Researcher*, 30(1), 5-14.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Alianza.
- Wundt, W. (1874). *Grundzuge der Physiologischen Psychologie* [Principios de Psicología Fisiologica]. Leipzig: Engelmann.
- Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, 18(3), 163-169.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- 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.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zeuli, J.S. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 39-55.
- Ziman, J. (2003). *¿Qué es la ciencia?* Madrid: Akal.
- Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *Nassp Bulletin*, 90(3), 238-249.