

# Desafíos para Aumentar el Uso de los Resultados de la Investigación Educativa

## Challenges for Increasing the Use of Educational Research Results

Marta Camarero-Figuerola \*, Juana-María Tierno-García, Pilar Iranzo-García y Ana-Inés Renta-Davids

*Universitat Rovira i Virgili, España*

### DESCRIPTORES:

Información  
 Ciencia  
 Escuelas  
 Universidad  
 Acceso

### RESUMEN:

La usabilidad de la investigación educativa sigue siendo un desafío en las políticas, agendas internacionales, y en los foros científicos. En educación el desencuentro percibido entre los intereses de la comunidad investigadora y las necesidades del ejercicio docente es amplio. Pretendemos comprender cómo esa dicotomía influye en los usos, temáticas de interés y formas de acceso a los resultados de los procesos de indagación educativa, y plantear propuestas que faciliten la utilización de evidencias en la mejora de la práctica. Se trata de una metodología de carácter cualitativo propio de un estudio comprensivo descriptivo. Se han realizado entrevistas semiestructuradas a 10 informantes clave (2 responsables de políticas educativas, 4 directivos escolares y 4 docentes) de la provincia de Tarragona (España). Los resultados muestran que las evidencias de la investigación se usan, mayoritariamente, en planificación y gestión de procesos. Las temáticas de interés son heterogéneas (metodologías y funcionamiento educativo, principalmente). El acceso a los resultados de investigación, aunque variado (revistas, formación permanente, recursos on-line), está lastrado por un lenguaje excesivamente técnico, falta de tiempo y escasa aplicabilidad percibida. Se concluye que las políticas para optimizar el uso de la investigación deben promover la mejora de la formación inicial y permanente, el impulso de dinámicas colaborativas que involucren a docentes desde el diseño inicial de la investigación y el establecimiento de valores consensuados por la comunidad educativa.

### KEYWORDS:

Information  
 Science  
 Schools  
 Universities  
 Access

### ABSTRACT:

The usability of educational research continues to be a challenge in international policies and agendas, and scientific forums. In education, the perceived mismatch between the interests of the research community and the needs of the teaching practice is wide. We aim to understand how this dichotomy influences the uses, topics of interest and ways of accessing the results of educational research processes, and put forward proposals that facilitate the use of evidence to improve practice. This is a qualitative methodology typical of a comprehensive descriptive study. Semi-structured interviews were conducted with 10 key informants (2 education policy makers, 4 school managers and 4 teachers) in the province of Tarragona (Spain). The results show that the research evidence is mostly used in planning and process management. The topics of interest are heterogeneous (mainly methodologies and educational performance). Access to research results, although varied (journals, lifelong learning, on-line resources), is hampered by excessively technical language, lack of time and low perceived applicability. The conclusion is that policies to optimize the use of research involve initial and ongoing training, the promotion of collaborative dynamics involving teachers from the initial design of the research and the establishment of agreed values by the entire educational community.

### CÓMO CITAR:

Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., Iranzo-García, P. y Renta-Davids, A. I. (2023). Desafíos para aumentar el uso de los resultados de la investigación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 61-84.  
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.004>

## 1. Introducción

El reto de conseguir un mayor uso de la investigación para mejorar los procesos educativos es un tema recurrente que se plantea desde hace tiempo por parte del colectivo de investigadores. Ya en 1826 se creó la “Society for the Diffusion of Useful Knowledge” para hacer llegar al gran público ciencia, literatura, historia y ética. Posteriormente se intensificó el desarrollo de estudios sobre estrategias basadas en evidencias o en investigaciones científicas, y numerosas reformas educativas se fundamentaron en ellos (Dagenais et al., 2012). En los años 70 y 80 el paradigma del profesor-investigador de Stenhouse (1979) tuvo un fuerte impacto en los planes de investigación educativa y, más tarde, los trabajos de Shulman (2004) sobre la evolución del conocimiento ‘experto’ en la enseñanza demandaban hacer ese conocimiento público, revisarlo críticamente y someterlo a evaluación por parte de la comunidad profesional docente, para generar nuevo conocimiento.

Así mismo, el Consejo Europeo (2002) considera el conocimiento como clave para el crecimiento económico y social, para lo cual hay que producirlo y usarlo promoviendo una mayor relación entre la investigación y la formación. Particularmente, en los últimos diez años, el Consejo Europeo ha priorizado las políticas educativas basadas en evidencias y ha sugerido a los países miembros utilizar evidencias científicas en la toma de decisiones políticas en materia educativa (Pellegrini y Vivianet, 2020) a través de numerosas iniciativas, tal como queda reflejado en informe de Eurydice de 2017 (Comisión Europea, 2018). Autores como Castells (2001), recogiendo y legitimando el concepto de “sociedad del conocimiento”, y Willinsky, que en 1998 creó la "Public Knowledge Project (PKP)", son ejemplos relevantes de esa consideración.

En ese sentido, para que la educación consiga su cometido ha de generar procesos de aprendizaje y cambio, tanto en lo individual como en lo colectivo, que exigen estrechos vínculos entre la investigación, las políticas y la práctica y el establecimiento conjunto de las prioridades educativas (Cain, 2016; Ion y Iucu, 2014). Concretamente, el desafío está en que los educadores hagan uso de la investigación para mejorar los resultados de su práctica (Joyce y Cartwright, 2019). Sin embargo, hay un amplio acuerdo en que son escasas las políticas efectivas basadas en la investigación y en que, además, la investigación educativa no ha logrado considerarse creíble, útil y de calidad (Sancho, 2010).

Los estudios vinculados al movimiento de movilización del conocimiento (*Knowledge Movement*, KM) que plantean estrategias de uso y transferencia del conocimiento reconocen el papel de los investigadores, de los usuarios, de las instituciones educativas y sociales y de las políticas gubernamentales (Levin, 2011, 2013; Murillo y Perines, 2017; Qi y Levin, 2013). Algunas de estas iniciativas están muy ligadas a lo que se conoce como ‘nuevos actores’ (Avelar, 2016) y tienen una gran capacidad de generar tendencias influyentes en la opinión pública y en la toma de decisiones políticas.

La realidad es que los prácticos hacen escaso uso de los resultados de investigación y no está claro qué condiciones son las que lo facilitan o dificultan (Booher et al., 2020; Joram et al., 2020; La Velle y Flores, 2018). Algunos trabajos señalan el uso de materiales (Cain, 2016; Flynn, 2019) así como la creación de tendencias educativas divulgadas y comercializadas por empresas a partir de resultados de investigaciones, siendo éstas, de alguna manera, apropiaciones y/o transferencias de la investigación encubiertas. Lo cierto es que usabilidad es distinto de practicidad, siendo la primera la condición de conocer cuáles son los usuarios potenciales de toda investigación desde el inicio de la misma (Fischman, 2016). Otros estudios señalan la existencia de una

brecha entre la investigación educativa y la práctica educativa (Mohajerzadeh et al., 2021), y resaltan la distancia entre una investigación generalista y descontextualizada, preocupada por realizar predicciones causales (“funciona”), pero que provee de poco sustento para producir una efectividad local (“funciona aquí”) (Joyce y Cartwright, 2019).

Por otra parte, sabemos que la cultura, organización y criterios de éxito o productividad de los centros educativos de primaria y secundaria son distintos de los de las universidades. Mientras los primeros están actualmente regidos por estándares de rendimiento escolar basados en evaluaciones externas con amplia presión internacional, las universidades se rigen por rankings internacionales de publicaciones en revistas con nivel de impacto que siguen los criterios comerciales de sus empresas editoriales. Por otra parte, el sector político focaliza el uso de la investigación en legitimar sus decisiones y, aunque éstas pretendidamente se basan en evidencias, raramente contemplan cómo contextualizarlas.

Ante esta situación, es necesario considerar determinados factores que la revisión de la literatura científica vincula directamente al uso de la investigación educativa.

## 2. Factores clave en el uso de la investigación

El acercamiento al conocimiento sobre el uso de la investigación se puede hacer desde diferentes enfoques. Un marco común es el planteado por Weiss (1998) que atiende a cuatro usos. En el uso instrumental, los resultados obtenidos en la investigación se aplican directamente y los cambios propuestos se pueden asimilar en el desarrollo cotidiano de los centros educativos. El uso conceptual comporta un cambio en el pensamiento y, por lo tanto, aborda procesos más complejos y difusos que generan aprendizaje y permite comprender mejor la realidad, aunque no implique siempre la aplicación, si las condiciones organizativas u otras no son favorables al cambio. El uso estratégico pretende movilizar apoyo a una posición previa, es decir, legitimar las decisiones tomadas. El uso indirecto se basa en que los resultados y conclusiones de los estudios ejercen influencia en las decisiones de entidades o servicios no directamente relacionados con la propia investigación.

Otro marco es el de Rogers (2005), centrado en el “usuario” de la investigación. En este modelo, se analizan aspectos como el sistema, las características de la investigación y los canales de comunicación; los niveles de uso (desde el no-uso al abuso) y los propósitos instrumental, conceptual y estratégico; factores intervinientes en el uso, que incluyen las actitudes en tanto éstas lo afectan directamente y son un predictor del mismo (cinismo, escepticismo, posición positiva y motivación). Rogers recoge propósitos concretos del uso de la investigación: incrementar la eficacia, reflexionar sobre la práctica, aprender sobre los materiales, entre otros. No obstante, Forbes (2022) identifica dos tipos de problemas básicos en el uso de la investigación educativa. Por un lado, los relacionados con el investigador: investigaciones de poca calidad y de poco valor aplicado y problemas de comunicación e implementación de los resultados. Por el otro, los relacionados con el usuario: desconfianza en la evidencia proporcionada por la investigación, falta de poder, tiempo y recursos para implementar cambios en la práctica y una competencia limitada para comprender la investigación. Estos dos marcos nos sirven para detenernos en la revisión de los siguientes aspectos.

### 2.1. Características de la investigación

La naturaleza de la investigación, los intereses y necesidades de los prácticos, el tipo de contexto profesional, o la amplitud del contexto son elementos clave que pueden

facilitar o dificultar el uso de la investigación. Booher y otros (2020) encontraron que, aunque los y las docentes valoran positivamente la investigación, en muchos casos la encuentran irrelevante para su práctica. Asimismo, existen barreras para su aplicación (Cain, 2016; Flynn, 2019; Ion y Iucu, 2014) como son el lenguaje demasiado técnico o la complicada localización de trabajos relevantes y adecuados al propio contexto, mientras que los prácticos prefieren reportes fáciles de leer y de aplicación inmediata (Van Schaik et al., 2018).

El contacto entre investigadores y potenciales utilizadores del conocimiento es un predictor del uso de la investigación. En ese sentido, el conocimiento local (de contextos cercanos) se centra más en intereses y experiencias conectados con los de los prácticos facilitando su transferencia y uso de la investigación. Por el contrario, el conocimiento general lo dificultaría, ya que se enfoca hacia intereses más propios de los investigadores, canalizados a través de revistas especializadas (Dagenais et al., 2012; Keen y Todres, 2006).

Ahora bien, la relevancia del factor local vs. general radica en que lo local se puede convertir en general cuando es publicado o diseminado y su integración sirve de base para las políticas educativas (Avelar, 2016). En general, la investigación local debe ser relevante para los contextos locales y las necesidades del aula y basarse en una alta calidad de comunicación entre investigadores y prácticos porque esa alta implicación en la investigación predice su mayor uso. En este sentido, Penuel y otros (2020) argumentan la necesidad de una mayor colaboración entre los diferentes agentes implicados en la investigación, la práctica y la política. Así mismo, se relaciona la mayor experiencia docente con una mayor predisposición hacia el uso, siempre y cuando se cuente con el apoyo institucional. Por ejemplo, Wollscheid y otros (2019) identificaron que la existencia de organizaciones creadas para potenciar los vínculos entre investigación, política y práctica favorece la transferencia de la creación de conocimiento al contexto práctico.

En cuanto a qué temas son requeridos en la práctica, se recogen (Ion e Iucu, 2014) tecnologías aplicadas a la educación, interculturalidad y competencias lectoras, por parte de docentes; desarrollo profesional y tecnologías, desde la visión de orientadores e interculturalidad y desarrollo profesional, por las asociaciones profesionales. Aunque parcial, apuntar a los temas de interés expresados por los prácticos, parece del todo relevante.

## ***2.2. Concepción de la investigación***

La concepción que se tiene por parte de los prácticos incide directamente en sus actitudes a la hora de aplicar sus resultados. Algunos estudios previos señalan que los y las docentes conceptúan la investigación sobre todo desde planteamientos cuantitativos basados en muestras amplias y control de variables que parecen asegurar propuestas creíbles y que funcionan, aunque –paradójicamente– evalúen las investigaciones desde sus propias creencias y experiencias (Ratcliffe et al., 2005; Shkedi, 1998).

En concreto, otros estudios previos más recientes muestran que los prácticos no creen que los resultados de investigación se puedan generalizar y/o transferir a sus contextos de práctica porque las características y condiciones de la población son diferentes (Van Schaik et al., 2018). Además, los prácticos muchas veces se sienten incómodos ante la incertidumbre de la investigación educativa (Joram et al., 2020), mientras que prefieren información que les provea de certezas. Otras investigaciones muestran que los prácticos, aunque consideran que la investigación es valiosa e importante, muchas

veces la encuentran irrelevante para resolver sus problemas cotidianos (Booher et al., 2020).

Ante esta disparidad de posiciones, se confirma la necesidad de modificar preconcepciones y actitudes, ya que “la investigación genera conocimiento sobre lo que es, mientras que los profesores han de decidir qué hacer” (Cain, 2016, p. 622). Es decir, el uso de la investigación debería ser una aplicación realizada por los prácticos y adaptada a sus propios contextos, de manera que permita una toma de decisiones más inteligente en la resolución de los retos educativos (Ball en Avelar, 2016; Biesta, 2007).

### **2.3. Canales de comunicación (acceso)**

Aunque muchos docentes valoran la investigación, concurren algunas dificultades para que apliquen sus resultados, como la falta de accesibilidad que marca, al menos, tres tipos de límites:

- **Accesibilidad digital:** el acceso a la información mediante recursos digitales es una vía para trasladar los resultados de la investigación a la práctica. Lo que en sí mismo es una fortaleza, lleva asociada la debilidad de la cantidad de información existente, muy dispar y diversa, que exige filtros complejos que mediatizan su uso.
- **Accesibilidad formal:** para acceder a los resultados en formatos que faciliten síntesis o resúmenes y con un lenguaje pensado para una audiencia de profesionales docentes, y a través de las vías eficaces, ordinarias y habituales de los centros educativos. Keen y Todres (2006) habla de la necesidad de una “difusión activa” entendida como la que está adaptada a una determinada audiencia.
- **Accesibilidad profesional:** falta de recursos económicos (algunas publicaciones son de pago); falta de tiempo para aplicar y experimentar, ya que las políticas educativas no contemplan esas tareas como funciones requeridas para el ejercicio docente; falta de aplicabilidad directa, ya que los cambios exigen formación específica y procesos de colaboración que comporten reflexión y adaptación a los propios contextos.

Según el estudio de Ion e Iucu (2014), los pocos que acceden lo hacen a través de colegas (53%) primando las experiencias más cercanas como foco de conocimiento, algunos señalan asociaciones profesionales y ninguno alude a sindicatos profesionales. Los profesores prefieren información de fácil acceso, con exigencias mínimas de tiempo, y que no requiera conocimientos o habilidades de búsqueda (Thomm et al., 2021). En definitiva, son factores relevantes:

- Los contactos entre investigadores y profesionales, que aseguran resultados de investigación más personalizados y contextualizados aumentando la pertinencia de la investigación para los profesionales y, en consecuencia, la probabilidad de su uso (McGann et al., 2020; Murillo y Perines, 2017).
- La participación en redes y asociaciones, porque aumentan procesos de transferencia situada (Cooper et al., 2017; Penuel et al., 2020).
- La implicación en el proceso de investigación, diseño, seguimiento y aplicación de resultados (Van Schaik et al., 2018), porque acerca los intereses de investigadores y prácticos, o incluso la participación en procesos de investigación-acción (Wahlgren y Aarkrog, 2020).

## 2.4. Características de los centros educativos destinatarios

Las organizaciones profesionales deberían promover el uso de la investigación para generar mejoras en los procesos educativos y facilitar condiciones profesionales que lo permitan.

El rol de la especificidad del contexto es relevante en la movilización del conocimiento (La Velle y Flores, 2018). En ese sentido, la cultura organizativa de la institución educativa puede obstaculizar la colaboración entre profesionales y centros de investigación o incentivarla a partir de investigaciones surgidas del análisis de necesidades de la propia realidad. Desde esta perspectiva, se asume que los prácticos no sólo son “consumidores” o “aplicadores”, sino que son agentes que colaboran, diseminan y construyen conocimiento, por lo que deben implicarse desde el diseño hasta su desarrollo y evaluación (Flynn, 2019).

Las características de los centros educativos y sus liderazgos condicionan su propia capacidad para aprender siendo relevantes (Dagenais et al., 2012): la apertura a iniciativas de cambio, el apoyo a la colaboración con tiempo y recursos, incluyendo la tecnología y priorizando el desarrollo profesional, la experiencia previa y el apoyo al personal en el uso de la investigación. Además, a nivel de sistema educativo tener unas preocupaciones políticas, los recursos y la financiación disponibles. Algunos estudios indican la existencia de una ‘cultura de la investigación’ como aquellos aspectos informales de la organización escolar que acepta o no la incorporación de innovación, la experimentación y la toma de decisiones (Joram et al., 2020; Van Schaik et al., 2018).

Se reclama a docentes y profesionales de la educación directamente implicados en el uso de la investigación, características como la capacidad de formular preguntas sobre los retos planteados en la práctica y de encontrar soluciones localizando la investigación, valorándola críticamente, infiriendo de los datos, practicando mejoras y diseñando sus propios proyectos de investigación. Las características personales más relevantes serían autoeficacia y compromiso, participación previa en la investigación, formación para investigar, años de experiencia y ganas de innovar.

Sobre la base de hacer una reflexión sobre el uso de la investigación en educación por parte de diversos agentes “prácticos”, en este trabajo nos centramos en responder a las siguientes preguntas:

- ¿Para qué se aplican los resultados de la investigación educativa en la práctica profesional?
- ¿Qué temas de investigación educativa afirman usar para la toma de decisiones y cuáles deberían investigarse más?
- ¿Qué estrategias dicen usar para acceder a los resultados de la investigación educativa?
- ¿Qué mejoras sugieren para facilitar el uso de la investigación educativa?

## 3. Método

El proyecto de investigación que da lugar a este artículo fue aprobado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad español en la convocatoria de Redes de Excelencia (EDU2017-90606-REDT), y llevado a cabo por la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).

Su finalidad ha sido mejorar el impacto, la difusión y la transferencia de las investigaciones en la práctica educativa en España, mediante el establecimiento de una agenda de prioridades de investigación sobre liderazgo y mejora escolar, acorde con el diagnóstico de necesidades; a través de:

- Un estudio preliminar sobre las condiciones del impacto de la investigación educativa en las políticas y en las prácticas a partir de la revisión de la literatura, así como del análisis de experiencias exitosas.
- Un estudio exploratorio sobre necesidades y usos de la investigación en la mejora y el liderazgo en educación, mediante entrevistas semiestructuradas (n=52) en cinco comunidades autónomas (Andalucía, Asturias, Cataluña, Madrid y Murcia). A partir de sus resultados, se elaboró un cuestionario *ad hoc* (n=350) para profundizar en los aspectos más relevantes.

Este artículo, se centra en el segundo estudio, y más concretamente, en el análisis de las entrevistas a informantes clave de Cataluña (n=10), personas que tienen los siguientes perfiles: responsables en la toma de decisiones de políticas educativas públicas, directivas escolares y/o docentes de diferentes etapas educativas. En este sentido, aunque se ha utilizado una única técnica de recogida de datos, no se ha renunciado a la triangulación de agentes, incorporando sus diferentes puntos de vista y sensibilidades.

La metodología cualitativa utilizada nos permite comprender cómo los sujetos experimentan, perciben, crean, modifican e interpretan la realidad educativa a partir de su experiencia (Latorre et al., 1996). Con esta mirada, hemos llevado a cabo un proceso de análisis de contenido de tipo cualitativo (Bardin, 2002; Ruiz Olabuénaga, 1999) para organizar toda la información obtenida y proceder a su interpretación, siguiendo las fases descritas por Arbeláez y Onrubia (2014): fase teórica (revisión de las transcripciones de las entrevistas y establecimiento de las primeras hipótesis de trabajo), fase descriptiva-analítica (reducción, categorización, síntesis y comparación de los datos) y fase interpretativa (a través de las categorías emergentes, identificando las regularidades y las lógicas de pensamiento y acción).

### *Participantes*

La selección de las personas participantes ha sido intencional, a través de un muestreo de tipo no probabilístico, cualitativo, basado en criterios o dimensiones (Patton, 1990). En el Cuadro 1 se detalla su perfil, que es heterogéneo, teniendo en cuenta criterios de género y edad. En el caso de docentes, directores y directoras, también lo es en cuanto a titularidad del centro, experiencia profesional y etapa educativa en que desarrollan su función. Para garantizar la total confidencialidad, se ha identificado la procedencia de cada cita textual mediante las iniciales DOC (docentes), DIR (directores/as), POL (políticos/as) junto a un número secuencial del 1 al 4.

### *Instrumento*

Con la finalidad principal de obtener la mayor riqueza descriptiva de los relatos, el instrumento utilizado para recopilar y analizar la información ha sido la entrevista en profundidad (Taylor y Bogdan, 2000).

La pauta de la entrevista fue diseñada a partir de los objetivos de investigación y del análisis previo del marco teórico. En un primer momento, fue validada por pares con experiencia en investigación educativa, de la Red RILME y, posteriormente, por personal con amplia experiencia docente y en cargos de gestión. Valoraron tanto la

claridad de la redacción como la pertinencia de las cuestiones y, en algunos casos, realizaron observaciones, comentarios y propuestas de redacción alternativa.

### Cuadro 1

#### *Caracterización de los participantes*

		Género	Edad	Experiencia		Tipología del Centro Educativo
Docentes	DOC1	Mujer	49	10		Formación Adultos (Privado-Concertado)
	DOC2	Mujer	55	33		Instituto Público
	DOC3	Mujer	26	2		Escuela Privada-Concertada
	DOC4	Hombre	33	8		Escuela Pública
		Género	Edad	Experiencia		Tipología del Centro Educativo
				Docente	Dirección	
Directores	DIR1	Hombre	38	11	9	Escuela Privada-Concertada
	DIR2	Hombre	55	32	11	Instituto Público
	DIR3	Hombre	40	17	5	Escuela Pública
	DIR4	Mujer	52	30	16	Escuela Pública
		Género	Edad	Cargo		
Políticos	POL1	Hombre	54	Director de los Servicios Territoriales de Educación de Tarragona		
	POL2	Mujer	48	Directora General de Educación Primaria e Infantil de la Generalitat de Catalunya		

Finalmente, la entrevista en profundidad se estructuró en 2 bloques: uso de la investigación y necesidades de investigación para facilitar su uso, con un total de 16 ítems.

En todos los casos se solicitó el consentimiento informado y se garantizó el uso ético de los datos. Las entrevistas, llevadas a cabo en los lugares de trabajo de las personas participantes en 2019, fueron registradas con una grabadora digital y tienen una duración media de 45 minutos. Para buscar la credibilidad de la investigación, las transcripciones de las entrevistas fueron enviadas a cada participante para su revisión y confirmación.

#### *Análisis de datos*

El análisis de contenido inductivo, nos permitió identificar las categorías emergentes (definición conceptual de las unidades temáticas) y seleccionar las citas textuales que mejor ilustran esas categorías. Se realizó una triangulación de investigadores para evitar la subjetividad en la categorización, buscar la saturación discursiva y, sobre todo, consensuar la interpretación de los aspectos más complejos y polisémicos.

En el tratamiento de datos se utilizó el programa Atlas.ti (versión 9). En el Cuadro 2 se observan las categorías y códigos resultantes del análisis.

### Cuadro 2

#### *Categorías y códigos de los usos de la investigación educativa*

<i>Usos de la investigación educativa (1.a)</i>
1.a.1 Planificación
1.a.2 Gestión de los procesos educativos
1.a.3 Metodología
1.a.4 Desarrollo profesional
1.a.5 Evaluación



---

*Temas de interés en la investigación educativa (1.b)*

- 1.b.1 Temas que consultan
    - 1.b.1.1 Consultan sobre metodología
    - 1.b.1.2 Consultan sobre liderazgo
    - 1.b.1.3 Consultan sobre evaluación
    - 1.b.1.4. Consultan sobre funcionamiento del sistema educativo
  - 1.b.2 Temas que necesitan
    - 1.b.2.1 Necesitan sobre atención alumnado
    - 1.b.2.2 Necesitan sobre Innovaciones
    - 1.b.2.3 Necesitan sobre liderazgo
    - 1.b.2.4 Necesitan sobre gestión emocional
    - 1.b.2.5 Necesitan sobre colaboración comunidad educativa
- 

*Acceso a la investigación (1.c)*

- 1.c.1 Acceso investigación
    - 1.c.1.1 Formaciones
    - 1.c.1.2 Recursos online
    - 1.c.1.3 Recomendaciones de compañeros
    - 1.c.1.4 Revistas científicas
    - 1.c.1.5 Redes Sociales
    - 1.c.1.6 Informes Internacionales y nacionales
  - 1.c.2 Dificultades de acceso
    - 1.c.2.1 Logística
    - 1.c.2.2 Falta de tiempo
    - 1.c.2.3 Aplicabilidad
- 

*Sugerencias para mejorar el uso de la investigación (1.d)*

- 1.d.1 Facilidad en el acceso
  - 1.d.2 Mayor aplicabilidad
  - 1.d.3 Mayor relación entre investigación-docencia
- 

## 4. Resultados

A continuación, se muestran los principales resultados, organizados por bloques temáticos, que responden a las preguntas de investigación formuladas en este trabajo. En el Cuadro 3, se muestra el porcentaje de aparición de cada categoría y código.

Para facilitar la lectura de los siguientes subapartados, se han marcado en **negrita** las categorías, en *cursiva* los códigos utilizados y entre “comillas” las citas textuales de las entrevistas.

### 4.1. Usos de la investigación educativa en la práctica profesional

Los y las docentes no suelen consultar artículos científicos de manera directa, pero sí lo harían indirectamente en tanto que aplican la legislación vigente que tiene en cuenta los resultados de las investigaciones, así como a través de acciones de formación específica, de redes sociales y revistas divulgativas. Directores y directoras añaden, además, que hacen un uso indirecto de las investigaciones a través del trabajo colaborativo en redes y de su interés personal y vocacional por temáticas concretas.

Tan sólo un director alude a un uso directo de los resultados de la investigación mediante la consulta de bases científicas para fundamentar y argumentar su toma de decisiones: “Ahora queremos cambiar y utilizar la metodología de trabajo cooperativo, pero antes vamos a documentarnos sobre qué libros y autores están hablando sobre esto, quién lo ha implementado y cómo funciona” (DIR4).

**Cuadro 3****Porcentaje de unidades de análisis por categorías y códigos**

Categoría	Códigos	DIR	DOC	POL	Total
Usos de la investigación educativa (13%)	1.a.1	1,3%	1%	0,4%	2,7%
	1.a.2	3,2%	1,3%	0,4%	4,9%
	1.a.3	0%	1,3%	0%	1,3%
	1.a.4	1,8%	1,3%	0%	3,1%
	1.a.5	0%	0%	1%	1%
Temas de interés en la investigación educativa (33,6%)	1.b.1	8%	4,9%	2,3%	15,2%
	1.b.2	8%	8%	2,4%	18,4%
Acceso a la investigación (35,9%)	1.c.1	11,5%	8%	3,4%	22,9%
	1.c.2	5,4%	6,3%	1,3%	13%
Sugerencias para mejorar el uso de la investigación (17,5%)	1.d.1	2,7%	3,6%	1,8%	8,1%
	1.d.2	0,9%	2,2%	0,9%	4%
	1.d.3	2,3%	1,3%	1,8%	5,4%

Por último, las personas involucradas en política afirman hacer un uso directo de los resultados para “trabajar con indicadores claros y contundentes” (POL1) y son conscientes de la necesidad de “conectar las propias necesidades de los centros educativos con los grupos de investigación para que también pueda haber intercambio y sobre todo generación de evidencias” (POL2).

En general, se afirma tener en cuenta las investigaciones en los procesos de **planificación**. En la docencia, resulta más útil incorporar *temas emergentes* en las planificaciones y en la toma de decisiones sobre *aspectos didácticos*. En cambio, el personal directivo alude al *proyecto de dirección y la planificación anual* a partir de la “revisión y actualización del proyecto de dirección para establecer y fijar los objetivos de los próximos 4 años” (DIR2). También para el *diseño de estrategias de evaluación*, después de investigar sobre el tema para “hacer una nueva programación teniendo en cuenta la evaluación por proyectos, por competencias, etc.” (DIR2). En política se concreta un uso que les permite *ajustar al entorno* las acciones planificadas: “escuchar cada vez más la necesidad del contexto de cada centro para adecuarse al entorno” (POL1).

Los tres colectivos también consideran que la investigación influye en la **gestión de los procesos educativos**. Las personas involucradas en docencia la consideran una fuente de *mejora del aula* para modificar la forma de dar clase, “para que los niños estén más motivados e interesados” (DOC4), y también para atender a la diversidad del aula: “conociendo más sobre trastornos, por qué existen, cómo afrontarlos, etc.” (DOC3). Para políticos y políticas puede ser un elemento clave en su *toma de decisiones* ya que afirman que “estamos colaborando con instituciones externas para generar evidencias y que éstas nos permitan una toma de decisiones singular, más justa y ajustada” (POL2). Para la dirección escolar puede haber usos más concretos como: la *mejora de la comunicación, la gestión de la calidad* (rendición de cuentas) a partir de un “trabajo de gestión de procesos certificados en ISO y una revisión del sistema de manera periódica” (DIR2); el *impulso del trabajo en red* (compartiendo experiencias e información) ya que “para generar cambios tienes que estar bien formado en todo lo que es el trabajo con equipos” (DIR04) y, en definitiva, la *mejora del centro* en todos los niveles: “temas que provocan cambios y me ayudan a mejorar la situación en el centro” (DIR4).

Docentes, directores y directoras coinciden al afirmar que la investigación puede contribuir a su **desarrollo profesional**, en la medida en que facilita una *formación específica*: “en cursos de formación de liderazgo nos enseñan a tomar decisiones

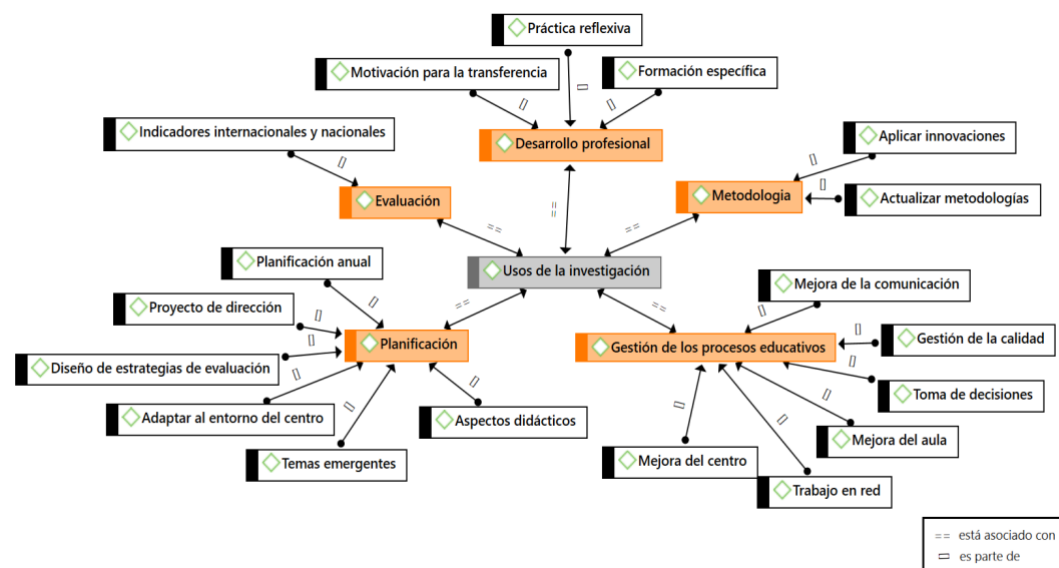
fundamentadas en estudios y que tengan rigor científico” (DIR4) y de *práctica reflexiva* relacionada con la innovación y la gestión educativa que permite la mejora profesional: “la clase que actualmente realizo es el resultado de mucha reflexión y cambio” (DOC02). Algunas personas con funciones directivas, añaden la finalidad de *promover la motivación para la transferencia* y que “todo el mundo se sienta valorado, reconocido y cuenten con un equipo en el que respaldarse para poder avanzar” (DIR1); además de “hacer un traspaso de información de las formaciones al profesorado de su ciclo” (DIR4).

Sólo docentes verbalizan que los resultados de la investigación ayudan a mejorar las **metodologías**, permitiendo su *actualización*: “cuando leo sobre metodologías nuevas como el *flipped classroom*, me intereso por averiguar qué es y cómo lo puedo aplicar en mi aula” (DOC4) y la puesta en *marcha de innovaciones*: “usando los resultados de las investigaciones educativas para implementar cambios en la metodología del aula” (DOC1).

Finalmente, sólo una persona, con perfil político, dice utilizar la investigación para la **evaluación**, especialmente para generar evidencias en los procesos de rendición de cuentas. Los *indicadores* recogidos en informes nacionales e internacionales “se utilizan para medir, monitorizar, hacer acompañamiento y evaluación de todas las acciones que estamos iniciando” (POL2).

### Gráfico 1

#### Usos de la investigación



#### 4.2. Temas de interés en la investigación educativa

Los temas son bastante heterogéneos, pero los tres colectivos concretan aspectos relacionados con las **metodologías**: *trabajo colaborativo*: “también la dinamización grupal” (DOC02), *trabajos por proyectos*: “especialmente trabajar por competencias” (DOC1) y *didácticas en general*: “para que generen cambios a nivel de las aulas” (DIR4). Además, suscitan interés las metodologías que incorporan las *tecnologías* desde un punto de vista transversal con la finalidad de que “los alumnos se motiven y estén más interesados con la gamificación” (DOC4) o el *flipped-classroom*. También se alude a la *neurociencia* “aplicada al mundo escolar” (DIR1) y a la psicología evolutiva, y a la incorporación de *metodologías alternativas*: “como el mindfulness, la biodanza, etc.

trabajamos aspectos de movimiento corporal y hemos introducido yoga, pilates, meditación y respiración” (DOC1).

Hay interés general por temáticas relacionadas con el **funcionamiento del sistema educativo** como las *políticas educativas*: “todo lo que son contextos educativos” (DOC2) y formación profesional permanente sobre *el currículum* y “*la planificación educativa*”(DOC2) de las materias específicas, la *orientación* del alumnado y la *innovación* basada en evidencias o la “mejora pedagógica cuantificable, es decir, todo aquello que se está experimentando, ver qué resultados están floreciendo en distintos lugares” (POL1) y *desafíos* educativos concretos como “el abandono escolar prematuro, la fidelización del alumnado, etc.” (DIR2).

Directores, directoras y el personal con cargo político señalan que usan investigaciones para realizar la **evaluación**, para la incorporación de *estrategias, recursos evaluativos e indicadores*: “me interesan todos los temas relativos a resultados académicos, ya que éstos permiten ver si evoluciona un centro o una población de una zona. Otros temas que me ayudan son los relacionados con los datos socioeconómicos y datos intangibles” (POL1). La búsqueda de *evidencias* a partir de los resultados académicos para “analizar bien los elementos que están incidiendo en que los alumnos aprendan bien” (DIR4) sería otra temática destacada.

Sólo directores y directoras dicen usar la investigación para informarse de temas relacionados con el **liderazgo** como la *gestión de personal*: “desde que soy director, veo que el liderazgo se lleva a cabo tanto en lo que son empresas e incluso entre un grupo de amigos, más que nada porque es la gestión de personal” (DIR3), la *comunicación* y la *mediación* de conflictos; y las *características personales*, ya que “la actitud tiene un efecto que contagia a las personas con las que estamos colaborando” (DIR1). También suscitan interés temas tan específicos como el *neuroliderazgo*.

Los tres colectivos manifiestan necesitar más información sobre temáticas relacionadas con **cambios e innovaciones**, como las *metodologías*: “didácticas que generen cambios a nivel organizativo y repercutan directamente en el aprendizaje” (DIR4), “estudios relativos a las tecnologías para conseguir una transformación” (POL1) y “más información sobre escuelas vivas y metodologías alternativas, libres, e innovadoras” (DOC1). Otro foco de interés es la *productividad* debido a que “no hay mucha literatura, en comparación con las empresas, sobre cómo aumentar la productividad de los centros” (DIR1) y conseguir mejorar los resultados: “lograr la excelencia educativa en los centros educativos” (POL1). También reclaman más estudios sobre las temáticas de *planificación curricular* y la *evaluación* ya que “el currículum es competencial pero los maestros no sabemos evaluar por competencias” (DOC4) y más información “sobre el impacto, la evaluación del impacto y la recogida de evidencias” (POL2). Asimismo, se interesan por estudios sobre el *trabajo en red*: “para generar intercambio de conocimiento y también para cambiar o dinamizar metodologías en los entornos escolares” (POL2) y sobre cómo mejorar los *espacios educativos* (arquitectura, diseño del aula, mobiliario).

Docentes y personal con cargo directivo piden más información en aspectos relacionados con la **atención al alumnado** como el *acompañamiento*: “la identidad, el autoconocimiento, la autoconfianza, tener seguridad de uno mismo” (DOC1) para evitar el abandono escolar y llevar a cabo la *prevención del absentismo*. También información para abordar las *conductas disruptivas* del alumnado ya que “cada vez hay más niños que están desmotivados y que no tienen una actitud adecuada” (DOC4). A pesar de que reconocen que ya hay estudios, reclaman más información aplicada sobre la atención a la *diversidad*: “todos sabemos la teoría, pero cuando tenemos alumnos con

diversidades funcionales y específicas, es complicado que los maestros estén preparados para atender con calidad a toda la diversidad” (DIR4) y tratar de “potenciar la equidad y el equilibrio para evitar la segregación escolar” (POL1). Otro tema recurrente gira en torno a los *deberes* y “la forma en la que los debemos enfocar” (DOC3).

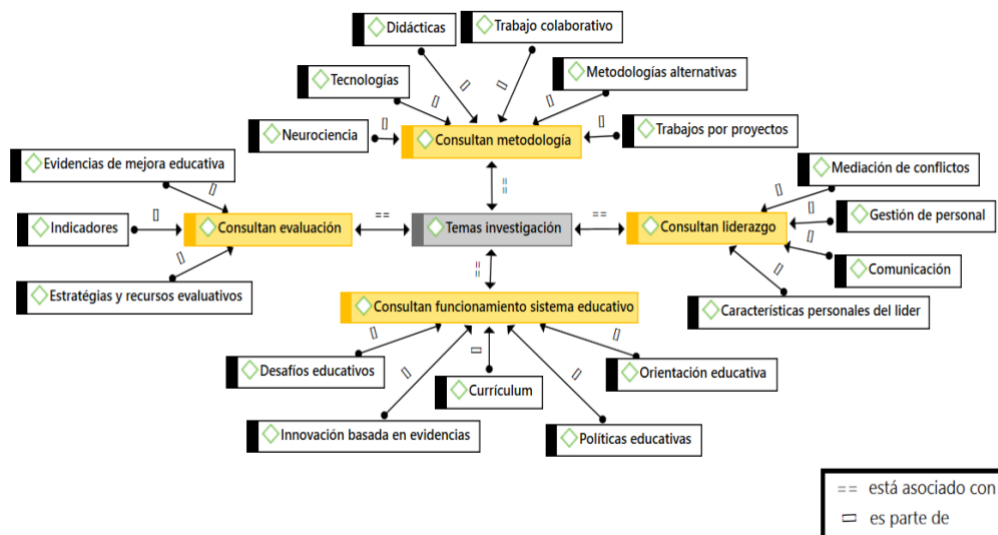
Docentes, políticos y políticas reclaman más estudios para mejorar la **colaboración con la comunidad educativa** y, más concretamente, con la *familia* ya que “muchas veces no existe una buena comunicación y se responsabiliza a los maestros cuando tendría que ser una responsabilidad compartida” (DOC3) y con las *entidades* del entorno para “tener un plan integral completo para que las familias se “queden” en la escuela” (POL1). Directores y directoras se interesan por la **gestión emocional**, que les permita avanzar en la creación de relaciones colaborativas.

Ante la pregunta explícita sobre el **liderazgo** educativo, todos requieren de mayor investigación sobre *modelos de liderazgo* (distribuido, democrático y pedagógico): “para dirigirnos hacia el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y de la inspección educativa” (POL2). Se enfatiza el liderazgo docente ya que “no sólo tenemos que buscar el liderazgo pedagógico por parte del equipo directivo sino del claustro de profesores” (POL1), es decir, “el liderazgo docente en el aula” (DOC2).

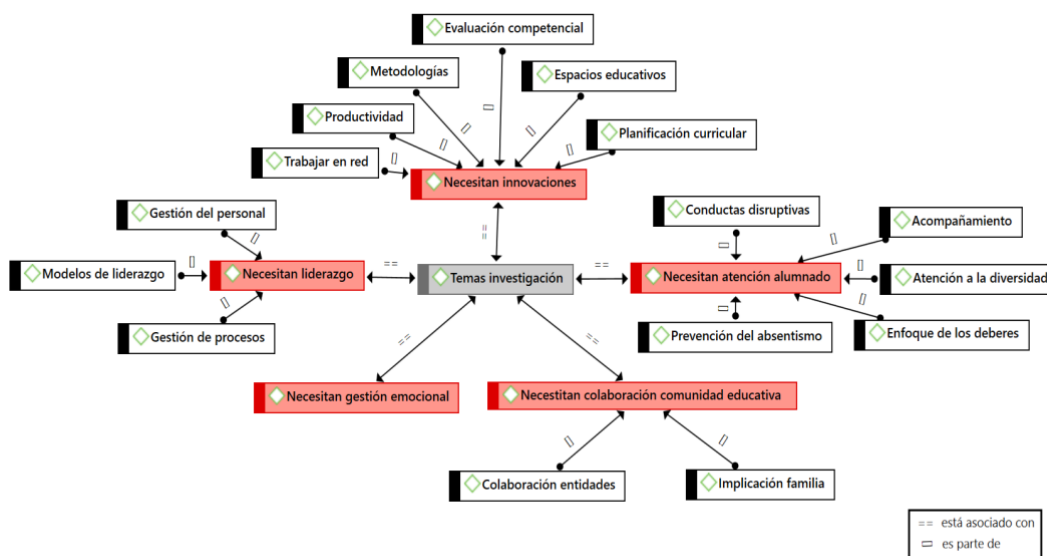
Directores y directoras también muestran interés por la *gestión de personal* y la *gestión de procesos*, especialmente en relación al liderazgo personal y a la comunicación: “no tengo formación ni en derecho, ni en contratación, ni en gestión económica. Se tendría que desarrollar más el hecho de adquirir herramientas que faciliten la gestión” (DIR2), ya que “existe mucha literatura sobre la temática, pero en el mundo empresarial” (DIR1).

**Gráfico 2**

*Temas de investigación que consultan*



**Gráfico 3**  
*Temas de investigación que necesitan*



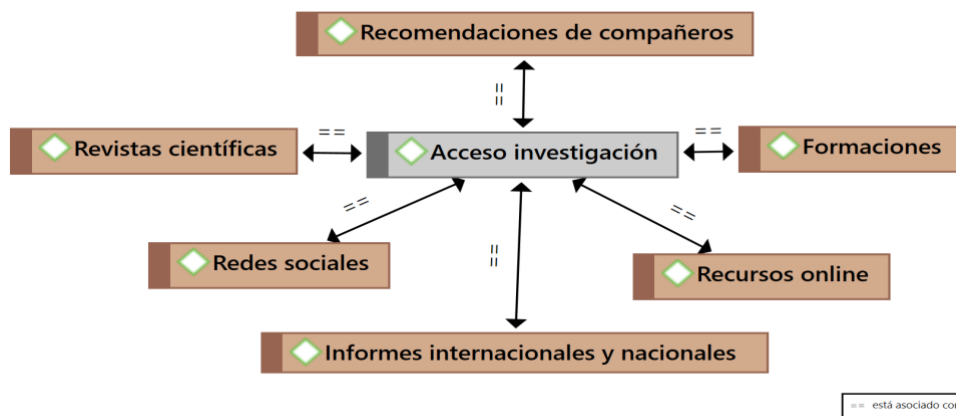
**4.3. Acceso a los resultados de la investigación educativa**

Se alude a una gran variedad de fuentes de acceso a los resultados de la investigación. En general, se dice consultar con asiduidad **revistas** de divulgación científica que reciben habitualmente en los centros educativos: “consulta revistas de difusión y allí veo experiencias de alguien que ha probado un resultado” (DOC2) o “consulta revistas indexadas en bases científicas” (POL2). Los cursos, congresos o jornadas y otras *acciones de formación permanente* son considerados una fuente para acceder a los resultados de la investigación, así como “la bibliografía que he extraído de las formaciones” (DOC1) y de los **recursos online**, a través de blogs, páginas webs especializadas y material audiovisual como TED, YouTube, *streaming*, etc.

El personal docente y directivo también dice utilizar **redes sociales** como Facebook y Twitter: “para recibir actuaciones y experiencias que se están haciendo en otros ámbitos” (DIR2), además de consultar **libros** especializados y del **trabajo en red** para compartir y reflexionar con otros colegas. Tan sólo responsables políticos señalan que los **informes** (PISA AVAC) “hacen reflexionar al gobierno y poner en marcha planes de mejora” (POL1) y son su principal fuente de acceso a los resultados: “en estos marcos generalmente hay indicadores que nos permiten equilibrar o alinear con los objetivos que nosotros nos marcamos” (POL2).

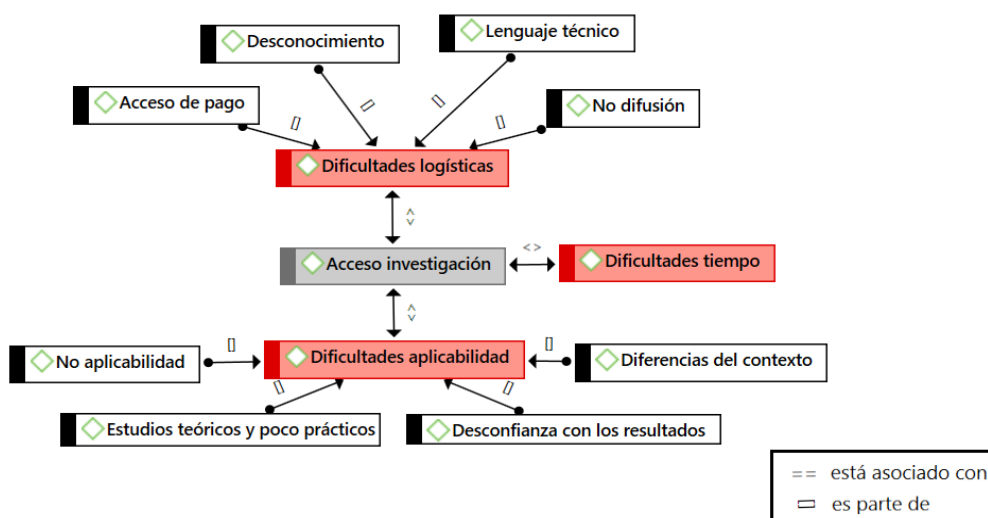
Los tres colectivos coinciden en señalar **barreras logísticas** para acceder a la investigación, ya sea por el *desconocimiento*: “hay un desconocimiento absoluto sobre cómo acceder a esta investigación porque no sabría por dónde empezar a buscar” (DIR4) o por la dificultad del *lenguaje técnico*: “la investigación sigue unos canales bastante cerrados y al maestro no le acaba de interesar ese planteamiento cerrado, el lenguaje, o no acaba de entender la aplicabilidad... un poco por la misma metodología científica” (DOC2). También representa un problema que el acceso sea de *pago* o que no se haga una *difusión* de los hallazgos de las publicaciones, adaptada a las características y vías habituales para acceder al conocimiento de cada audiencia.

**Gráfico 4**  
*Acceso a la investigación*



En general, se critica la **escasa aplicabilidad a la propia realidad**, por ser estudios muy *teóricos* y poco prácticos: “son temas demasiados amplios que no dan respuestas a problemas concretos de un docente en el aula” (DIR4) y que no se pueden extrapolar por las *diferencias del contexto*: “el perfil del alumnado no suele coincidir con el de las investigaciones” (DIR03) y “la aplicación práctica a veces es mínima o nula y es una lástima porque lo lógico sería que fuese real y aplicable al día a día” (DOC2). De una manera más o menos explícita, existe una cierta *desconfianza* a que realmente esas investigaciones funcionen: “hay veces que los mismos profesores no aplican las nuevas tendencias o las conclusiones a las que llegan las investigaciones porque ellos mismos no les dan credibilidad” (DIR4) en sus realidades educativas ya que “hay una desconexión entre la investigación que se hace en las universidades y las necesidades de investigación de las propias escuelas” (POL2). También por una concepción errónea de la aplicabilidad de la investigación “quizás el docente busca la varita mágica que le solucione todos los problemas, pero la ciencia no funciona así. No es una varita mágica” (DOC2).

**Gráfico 5**  
*Dificultades en el acceso a la investigación*



Docentes, directores y directoras consideran que, en ocasiones, el motivo para no tener en cuenta los resultados es la **falta de tiempo**: “los maestros tenemos poco tiempo en

el trabajo. En las horas sin niños siempre tienes reuniones, coordinaciones, etc. y si te pones a buscar en internet te pierdes por la cantidad de información que hay” (DOC4) y no “tienen tiempo para la reflexión de la práctica ni la autocrítica” (DIR3).

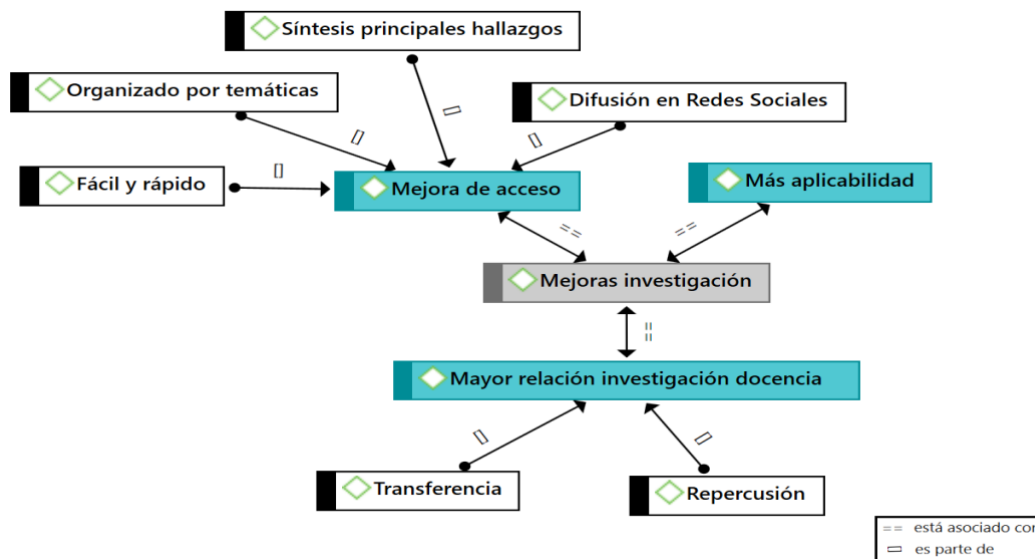
#### 4.4. Sugerencias para mejorar el uso de los resultados de la investigación

Para finalizar, hemos recogido sus sugerencias sobre cómo mejorarían el uso de los resultados de las investigaciones. Los tres colectivos coinciden en la importancia y necesidad de una **mayor relación investigación-docencia** para favorecer la *transferencia* de los resultados. Para conseguir una mayor *repercusión* de los estudios realizados es necesario apostar por: “hacer investigaciones más centradas en contextos concretos para tener referentes de investigación en todo tipo de centros” (DIR3) y “conseguir un equilibrio vinculando al entorno social dentro de la educación” (POL01). También consideran que se ha de buscar **más aplicabilidad** de los resultados de los estudios, aunando científicidad y sensibilidad hacia las necesidades reales de los centros educativos: “que las investigaciones estén abiertas a la colaboración de los centros y profesionales para generar debate, transferencia, etc.” (DIR2) y “tener contacto directo con el equipo de investigación” (DOC1).

Docentes, directores y directoras consideran que el **acceso** debe ser más *fácil*: “se valora poder acceder a la información de forma rápida y online” (DIR1) y *organizado* “por temáticas, áreas, metodologías o ámbitos, y todo esto lo tuviera en una página todo aglutinado” (DOC2). Para ello, proponen, por ejemplo, que se realicen buenas *síntesis* de los hallazgos principales: “tener la información más resumida” (DOC4) y que se utilicen las *redes sociales* para su difusión: “este conocimiento debería ser mucho más compartido y accesible. Pienso que nos falta encontrar canales de comunicación y divulgación” (POL2).

Gráfico 6

Propuestas de mejora el uso de la investigación



## 5. Discusión y conclusiones

En este trabajo hemos planteado una serie de cuestiones sobre el uso de los resultados de las investigaciones para aumentar su incidencia en la mejora de la práctica educativa de la mano de políticas que lo promuevan. Para responder a las preguntas de



investigación, partimos de un análisis de trabajos de referencia realizados en contextos diversos sobre esa misma preocupación, así como de los resultados obtenidos en una investigación realizada en nuestro ámbito geográfico. En ese sentido, destacamos en primer lugar, las coincidencias entre los resultados y la literatura científica sobre el uso de la investigación. Ello sugiere que existen aspectos relativos al uso de la investigación que son comunes en los diferentes contextos de estudio.

Si consideramos qué uso hace cada colectivo de la investigación, podemos afirmar que los responsables políticos la utilizan fundamentalmente para legitimar sus decisiones ante profesionales y población en general, por lo que los trabajos más consultados son los que recogen grandes muestras que describen realidades tipo –como serían los informes nacionales e internacionales– y aportan evidencias “*de lo que funciona*” (Cain, 2016). Según Joyce y Cartwright (2019), uno de los problemas que se atribuye al uso de este tipo de investigación es que está desligada del contexto de la práctica y suele ser poco relevante para la mejora educativa, por lo que estos autores sugieren promover aquella investigación que ofrece soluciones a los problemas prácticos de forma más contextualizada. En línea con estudios previos (Fraser et al., 2018), el uso de la investigación educativa por parte de directores y directoras escolares se centra en la aplicación de estrategias para introducir mejoras organizativas y curriculares. De ahí que sus intereses se relacionen con el ejercicio del liderazgo en los que la gestión de personal y los procesos colaborativos reviertan en un mayor aprendizaje de los estudiantes. Coincidiendo con Dagenais y otros (2012), nuestros resultados muestran que el colectivo de docentes hace uso de investigaciones de ámbito local y general. Por una parte, buscan fundamentalmente soluciones prácticas que sean fáciles de aplicar en su propio contexto (Avelar, 2016; Cain, 2016; Flynn, 2019; Ion e Iucu, 2014), de ahí que las experiencias o trabajos llevados a cabo por colegas sean los más utilizados, en lugar de estudios publicados en revistas científicas. Una explicación para esta situación podría ser que, como apuntan Galindo-Domínguez y otros (2022), los y las docentes encuentran dificultades para transferir los resultados de la investigación a la práctica y por ello se apoyan más en resultados ya comprobados por sus pares que funcionan en la práctica. Por otra parte, consideran más fiables las investigaciones desarrolladas desde planteamientos cuantitativos y sus resultados son todavía más aceptados si refuerzan sus propios planteamientos (Cain, 2016), permitiendo legitimar y reforzar su práctica (Wahlgren y Aarkrog, 2020).

En cuanto al acceso, tanto el personal docente como el directivo mencionan la potencia de internet y, concretamente, las redes sociales como estrategias para acceder a los resultados de las investigaciones. Estos resultados resuenan con estudios previos que indican que maestros y maestras, así como directores y directoras, acceden a los resultados de la investigación a través de contactos estrechos entre compañeros de trabajo o personas clave tales como estudiantes, familiares o personal de supervisión y/o de inspección (Fraser et al., 2018). Además, los participantes de nuestro estudio reconocen que parten de un desconocimiento de cómo obtener información válida y útil, en línea con estudios previos que indican que los prácticos tienen dificultades para la búsqueda y valoración de la investigación de calidad (Booher et al., 2020; Joram et al., 2020; Forbes, 2022). La falta de tiempo y el uso de un lenguaje excesivamente técnico son también dificultades comúnmente esgrimidas por esos colectivos que resuenan con la investigación previa (Dagenais et al., 2012; Ion e Iucu, 2014). Frente a estas barreras de acceso, muchas son las iniciativas implementadas en diferentes contextos para estrechar los vínculos entre investigadores y prácticos y promover la colaboración (Joyce y Cartwright 2019, McGann et al., 2020; Penuel et al., 2020), pero su resultado aún es limitado. En este sentido, es interesante la propuesta de Wollscheid y otros (2019) quienes sugieren incorporar un ‘agente promotor o negociador’ entre el

ámbito de la investigación y la práctica para facilitar la transferencia y aplicabilidad de los resultados de la investigación.

Conocer los temas que interesan a los prácticos y establecer una agenda de investigación según esos intereses sin duda puede ayudar a estrechar la brecha en investigación y práctica (Joyce y Cartwright, 2019). En este sentido, los temas que dicen consultar y que, además, proponen nuestros participantes como relevantes para su desarrollo profesional y mejora educativa, coinciden con Ion e Iucu (2014): colaboración profesional y gestión de procesos de calidad (directores); estrategias metodológicas y didácticas para atender a la diversidad del alumnado, así como modelos de gestión del aula más cooperativos e interculturales, centrados en el aprendizaje y en una mayor autoconciencia y autogestión por parte de los estudiantes (docentes); cómo hacer exitosos los sistemas educativos locales (responsables políticos). Obviamente se trata de temáticas asociadas a las funciones específicas de esos agentes, que indican una cierta actualización e interés por lo que educativamente se considera relevante a nivel internacional. No obstante, y siguiendo el argumento de Joyce, & Cartwright (2019), para tender puentes entre la investigación y la práctica se requiere algo más que una investigación centrada en tópicos de interés, lo que implica planes detallados para la implementación y aplicación de los resultados de la investigación.

Tal como también apunta la investigación previa, la formación inicial y permanente del profesorado se erige como una de las vías más importantes para forjar actitudes y creencias favorables al uso de la investigación en la práctica (Perines e Ion, 2021) y la adquisición de habilidades de investigación y de búsqueda de información rigurosa (Esquivel-Martín et al., 2019). La calidad de la formación del profesorado está directamente asociada a la calidad de la transferencia de la investigación y a la movilización del conocimiento (La Velle y Flores, 2018). En este sentido, los hallazgos de nuestra investigación muestran que el diseño de las acciones formativas ha de recoger los intereses de directores, directoras y docentes y canalizar los avances teóricos a los que acceder, aunque esto suponga una forma indirecta de usar la investigación.

El personal con responsabilidad política participante en esta investigación se muestra preocupado por la formación inicial en la que se debería profundizar en estrategias como la investigación-acción, para establecer una relación entre investigadores y 'prácticos' mucho más fluida. Así se evitaría la enorme distancia percibida entre universidades y sistema educativo, favoreciendo actitudes más proclives a considerar valiosos los trabajos de unos y otros (Flynn, 2019; Levin, 2011; Murillo y Perines, 2017). Los planes de estudio diseñados a partir de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior ya contemplan algunos planteamientos en ese sentido. Pero, en general, queda camino por recorrer para que la cultura investigativa forme parte real de la formación inicial.

Para dar respuesta a la última pregunta planteada en este trabajo sobre cómo mejorar el uso de la investigación y ofrecer una perspectiva se requiere un abordaje multidimensional, tal como apuntan Ion y otros (2021), y ante la situación descrita, sugerencias destacadas serían:

- La formación inicial y permanente ha de incorporar conocimientos específicos sobre diseño, desarrollo y evaluación de procesos investigativos.
- Se deberían generar mecanismos que fomenten el trabajo colaborativo entre universidades y escuelas y la implicación de los prácticos desde el mismo diseño de la investigación. En este sentido, la importancia de la tutoría

universitaria durante el Practicum es indiscutible (Mérida-Serrano et al., 2020).

- La docencia debe basarse en unos valores compartidos por profesionales de la educación, familias, cargos políticos y profesionales de la investigación, a través de la formación reflexiva sobre la práctica y en una comunidad colaborativa e inclusiva. Los procesos de investigación-acción constituyen una importante estrategia para vincular el conocimiento de la investigación con el conocimiento práctico a partir de interacciones directas (Flynn, 2019; Stenhouse, 1979). Los profesores que participan en investigaciones reconocen “fallos” en su ejercicio que les motivan a mejorar (Flynn, 2019) y aumentan el uso de las investigaciones (Levin, 2011).
- Los proyectos de investigación deben incluir estrategias para realizar una difusión adaptada a las diferentes audiencias para mejorar la comprensión y adaptación a diferentes realidades y contextos (adecuando lenguaje, realizando síntesis, publicando en revistas de acceso habitual en las escuelas, ...). Algunas iniciativas públicas y/o agencias especializadas se ocuparían de ello (McGann et al., 2020; Wollscheid et al., 2019) así como también iniciativas llevadas a cabo en el marco de alianzas entre la universidad y las escuelas (Cain, 2019).

Sin embargo, estas sugerencias no pueden implementarse sin una implicación decidida de políticas educativas que sitúen la investigación educativa al servicio de las escuelas, potencien la capacidad de los centros para liderar los cambios y refuercen las redes educativas del territorio, tal como lo indica la literatura sobre este tema en el ámbito nacional (Ion et al., 2021) e internacional (McGann et al., 2020; Pellegrini y Vivanet, 2020; Penuel et al., 2020). Todo ello requeriría, como mínimo, una dotación de recursos, una simplificación de los procesos de gestión, un centro de formación para el liderazgo, la incorporación de la dedicación a la investigación como tiempo de trabajo del profesorado y como requisito para el acceso a la dirección e inspección; es decir, el diseño de un Plan nacional de R+D educativa a partir de la elaboración previa de un Libro Blanco (Riera, 2019).

En Cataluña, recientemente (Decret 274/2018) se ha creado una unidad destinada a la investigación educativa con funciones específicas para promover planes de investigación conjunta con las universidades, mecanismos de colaboración con la Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación y la elaboración y difusión de informes periódicos con resultados aplicables al ámbito educativo y al diseño de estrategias de transferencia específica en aulas, centros y liderazgo pedagógico. Pero, a tenor de nuestra investigación, la implementación de estas funciones está todavía en una fase muy temprana. Aunque, existen otros indicios positivos como el estudio de la Fundación Bofill, que aborda la importancia de aumentar la relación entre la investigación y la mejora educativa para la toma de decisiones de políticas educativas (Riera, 2019).

Todo lo anterior hace más urgente el esfuerzo por compartir los conocimientos progresivamente validados sobre la producción de la investigación, la utilización de los saberes y la vinculación entre ambos. Las políticas educativas han de considerar la investigación en las universidades y centros de investigación, y la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación, como escenarios críticos para el uso satisfactorio y compartido de la investigación.

Finalmente, se destacan como limitaciones las propias de los estudios cualitativos de este tipo. No es un estudio extrapolable por el tamaño limitado de la muestra, pero sí

podría ser un estudio transferible a otros contextos educativos. Se analizan diferentes perfiles profesionales (dirección escolar, docencia y política educativa) en un único análisis y ello podría crear ciertos sesgos. En este sentido, si se ampliara la muestra de cada uno de los colectivos y se hiciera un análisis independiente se podrían identificar seguramente nuevos usos y necesidades de la investigación educativa, así como profundizar en algunas características ya identificadas en esta investigación.

Las limitaciones señaladas y la necesidad de incrementar el uso de los resultados de la investigación educativa, no disminuyen el valor de la aportación, sino que abren nuevas líneas de investigación para profundizar en el uso y valor de esta. En cuanto a la perspectiva de la investigación, apuntamos hacia posibles líneas futuras que podrían completar este estudio cualitativo con una nueva fase del estudio más cuantitativa para conocer de manera más general el uso por parte del personal docente de los resultados de la investigación educativa en su práctica educativa diaria. Todo ello con el fin de disminuir el distanciamiento entre la teoría (publicaciones científicas) y la práctica (aplicación en las aulas).

## Agradecimientos

Esta investigación se enmarca en el proyecto aprobado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad español en la convocatoria de Redes de Excelencia (EDU2017-90606-REDT), liderado por la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).

## Referencias

- Avelar, M. (2016). Interview with Stephen J. Ball: Analysing his contribution to education policy research. *Education Policy Analysis Archives*, 24, art. 2368. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Arbeláez, M. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones*, 14(23), 14-31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Akal.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 5-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Booher, L., Nadelson, L. S. y Nadelson, S. G. (2020). What about research and evidence? Teachers’ perceptions and uses of education research to inform STEM teaching. *The Journal of Educational Research*, 113(3), 213-225. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1782811>
- Cain, T. (2016). Research utilisation and the struggle for the teacher’s soul: A narrative review. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 616-629. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252912>
- Cain, T. (2019). School-university links for evidence-informed practice. *Education Science*, 9(2), 97-118. <https://doi.org/10.3390/educsci9020097>
- Castells, M. (2001). *La era de la Información: Economía, sociedad y cultura*. Vasa.
- Comisión Europea. (2018). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo Europeo. (2002). *Conclusiones de la presidencia*. Consejo Europeo.

- Cooper, A., Klinger, D. A. y McAdie, P. (2017). What do teachers need? An exploration of evidence-informed practice for classroom assessment in Ontario. *Educational Research*, 59(2), 190-208. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310392>
- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Ramde, J. y Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: A review of empirical research. *Evidence and Policy*, 8(3), 285-309. <https://doi.org/10.1332/174426412X654031>
- Esquivel-Martín, T., Bravo-Torija, B. y Pérez-Martín, J. M. (2019). Brecha entre investigación y praxis educativas en la enseñanza de biología. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 75-91. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.004>
- Fischman, G. E. (2016). ¿Para qué y para quién investigamos? Estrategias de producción y de movilización del conocimiento de las facultades de educación en Norteamérica. *Documento de Trabajo*, 55, 89-121.
- Flynn, N. (2019). Facilitating evidence-informed practice. *Teacher Development*, 23(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1505649>
- Forbes, C. (2022). Exploring barriers and solutions to encouraging evidence-into-use within an embedded evaluation approach: Reflections from the field. *Review of Education*, 10, e3351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3351>
- Fraser, C., Herman, J., Elgie, S. y Childs, R. A. (2018). How school leaders search for and use evidence. *Educational Research*, 60(4), 390-409. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1533791>
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Valero-Esteban, J. M. y Verde-Trabada, A. (2022). Diseño y validación de la escala de percepción hacia la investigación educativa en profesores universitarios y no universitarios. *Estudios sobre Educación*, 43, art. 4. <https://doi.org/10.15581/004.43.004>
- Ion, G., Díaz-Vicario, A. y Suárez, C. I. (2021). Evidence-informed educational practice in catalan education: From public agenda to teachers' practice. *CEPS Journal*, 11(2), art. 1062. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1062>
- Ion, G. y Iucu, R. (2014). Professionals' perceptions about the use of research in educational practice. *European Journal of Higher Education*, 4(4), 334-347. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.899154>
- Keen, S. y Todres, L. (2006). *Communicating qualitative research findings: An annotated bibliographic review of non-traditional dissemination strategies*. Institute of Health and Community Studies Bournemouth University.
- Joyce, K. E. y Cartwright, N. (2019). Bridging the gap between research and practice: Predicting what will work locally. *American Educational Research Journal*, 57(3), 3-38. <https://doi.org/10.3102/0002831219866687>
- Joram, E., Gabriele, A. J. y Walton, K. (2020). What influences teachers' "buy-in" of research? teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980>
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones.
- La Velle, L. y Flores, M. A. (2018). Perspectives on evidence-based knowledge for teachers: Acquisition, mobilisation and utilisation. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 524-538. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516345>
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550431>

- Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2-31. <https://doi.org/10.1002/rev3.3001>
- Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., Olivares-García, M. A., Rodríguez-Carrillo, J. y Muñoz-Moya, M. (2020). El practicum, un espacio para la investigación transformadora en los contextos educativos infantiles. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 17-34. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.001>
- Mohajezadeh, H., Martin, A., Christ, J. y Widany, S. (2021). Bridging the gap between science and practice: Research collaboration and the perception of research findings. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.790451>
- McGann, M., Ryan, M., McMahon, J. y Hall, T., (2021). T-REX: The teachers' research exchange: Overcoming the research-practice gap in education. *TechTrends*, 64, 470-483. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00486-4>
- Murillo, F. J. y Perines, H. (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 81-99. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48800](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48800)
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Sage.
- Pellegrini, M. y Vivonet, G. (2020). Evidence-based policies in education: Initiatives and challenges in Europe. *Review of Education*, 4(1), 25-45. <https://doi.org/10.1177/2096531120924670>
- Penuel, W. R., Riedy, R., Barber, M., Peurach, D., LeBouef, W. y Clark, T., (2020). Principles of collaborative education research with stakeholders: Toward requirements for a new research and development infrastructure. *Review of Educational Research*, 90(5), 627-674. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>
- Perines, H. y Ion, G. (2021). How do prospective teachers understand educational research? *The Teacher Educator*, 56(1), 101-116. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1846831>
- Qi, J. y Levin, B. (2013). Assessing organizational efforts to mobilize research knowledge in education. *Education Policy Analysis Archives*, 21(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n2.2013>
- Ratcliffe, M., Bartholomew, H., Hames, V., Hind, A., Leach, J., Millar, R. y Osbourne, J. (2005). Evidence-based practice in science education: The researcher-user interface. *Research Papers in Education*, 20(2), 169-186. <https://doi.org/10.1080/02671520500078036>
- Riera, J. (2019). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Fundació Bofill.
- Rogers, E. M. (2005). *Diffusion of innovations*. Free Press.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- 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.
- Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: Essays on Higher Education*. Jossey-Bass.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: A challenge for qualitative researchers, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-577. <https://doi.org/10.1080/095183998236467>
- Stenhouse, L. (1979). Using Research means doing research. En A. Dahl, A. Lysne y P. Rand, (Eds.), *Spotlight on educational problems* (pp. 71-82). Oslo University Press.
- Taylor S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.

- Thomm, E., Sälzer, C., Prenzel, M. y Bauer, J. (2021). Predictors of teachers' appreciation of evidence-based practice and educational research findings. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(3), 173-184. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000301>
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W. y Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>
- Wahlgren, B. y Aarkrog, V. (2020). Bridging the gap between research and practice: How teachers use research-based knowledge. *Educational Action Research*, 29(1), 118-132. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1724169>
- Weiss, C. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *The American Journal of Evaluation*, 19(1), 21-33. [https://doi.org/10.1016/s1098-2140\(99\)80178-7](https://doi.org/10.1016/s1098-2140(99)80178-7)
- Wollscheid, S., Stensaker, B. y Bugge, M. M. (2019). Evidence-informed policy and practice in the field of education: The dilemmas related to organizational design. *European Education*, 51(4), 270-290. <https://doi.org/10.1080/10564934.2019.1619465>

## Breve CV de las autoras

### Marta Camarero-Figuerola

Licenciada en Pedagogía por la Universitat de Barcelona. Premio extraordinario de máster en Formación de Profesionales de la Formación y doctora en Tecnología Educativa por la Universitat Rovira i Virgili (URV). Actualmente, es profesora e investigadora del Departamento de Pedagogía (URV). Imparte docencia en los Grados de Educación Infantil y Primaria. Miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME) y del ISSPP. International Successful School Principal Project. Ha realizado estancias de investigación en la University of Nottingham (Reino Unido) y en la Universidad de Sevilla (España). Editora de IJELM International Journal of Educational Leadership and Management. Sus líneas de investigación son: dirección escolar, liderazgo educativo y mejora escolar. Email: [marta.camarero@urv.cat](mailto:marta.camarero@urv.cat)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6116-0882>

### Juana-María Tierno-García

Profesora Agregada del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora en Pedagogía. Ha sido Responsable del Grado de Educación Social (2008-2016) en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la URV. Desde 2016, es Directora del Departamento de Pedagogía (URV). Miembro de la Red de Investigación en Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME) y del International Successful School Principal Project (ISSPP). Sus principales áreas de investigación son: investigación y evaluación en educación, mejora y liderazgo educativos, desarrollo profesional docente. Email: [juanamaria.tierno@urv.cat](mailto:juanamaria.tierno@urv.cat)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1027-7332>

### Pilar Iranzo-García

Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Licenciada en Pedagogía y Ciencias de la Educación y Doctora en Pedagogía. Ha sido asesora curricular en el Departamento de Educación (Generalitat de Catalunya). Ha

formado parte del equipo Decanal de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (FCEP) como responsable del grado de educación infantil (2008-2017). Miembro de la Red de Investigación en Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). Sus áreas de investigación son: mejora y liderazgo escolares; desarrollo profesional docente; investigación y evaluación en educación. Email: [pilar.iranzo@urv.cat](mailto:pilar.iranzo@urv.cat)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-9205>

### **Ana-Inés Renta-Davids**

Profesora Lectora Serra Hunter del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili (URV) desde 2018. En 2009 obtuvo el Máster Erasmus Mundus para la Formación de Formadores por la Universidad de Granada y en 2013 obtuvo el Doctorado en Educación por la Universidad Rovira i Virgili, bajo la dirección del Dr. Ángel Pío González Soto. Sus principales líneas de investigación son: formación inicial y continua docente, aprendizaje en el lugar de trabajo, evaluación de competencias, estilos de aprendizaje y motivación. Email: [anaines.renta@urv.cat](mailto:anaines.renta@urv.cat)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0145-5141>