

20 Años sobre el Impacto de la Investigación Educativa en la Práctica. Algunas Recomendaciones y Propuestas de Mejora

20 Years about Educative Impact Research upon Practice. Some Recommendations and Improvement Proposals

M^a del Pilar García Rodríguez *, Jose Manuel Coronel, Inmaculada Gómez Hurtado y Inmaculada González-Falcón

Universidad de Huelva, España

DESCRIPTORES:

Impacto
Investigación
Educación
Práctica educativa
Conocimiento

RESUMEN:

En los últimos veinte años, la investigación sobre el impacto sobre la práctica educativa ha sido objeto de una atención creciente en el contexto internacional y se ha convertido en una preocupación de los profesionales, investigadores y responsables políticos. En este sentido, la literatura se ha ocupado de explorar cómo el impacto es actualmente teorizado e investigado. El objetivo de este trabajo ha sido derivar recomendaciones y propuestas de mejora para cerrar la brecha de larga duración existente entre la investigación y la práctica, a partir de la revisión de la literatura correspondiente al periodo 2000-2020 de los estudios sobre el impacto de la investigación educativa en la práctica. Se revisaron las bases de datos WOS, Scopus y ProQuest. Partimos de 237 artículos, seleccionamos 145 y realizamos un análisis de contenido identificando un total de 50 recomendaciones y propuestas, de carácter general, asociadas a los contenidos requeridos y, por último, aquellas vinculadas a consideraciones metodológicas. Los resultados del análisis realizado, reflejan el conocimiento disponible en torno al impacto de la investigación educativa en la práctica, los agentes principales implicados, las políticas a desarrollar en diversos ámbitos, las orientaciones metodológicas sugeridas, así como las implicaciones para la formación inicial y permanente del profesorado

KEYWORDS:

Impact
Research
Education
Educative practice
Knowledge

ABSTRACT:

In the last two decades, the impact of educational research on school improvement processes has received increasing attention in the international context and has become an important concern for teachers, researchers and policy makers. Literature has explored how impact is theorised and researched. The aim of this paper is to drive recommendations and proposals to close the stubborn and long-standing gap between research and practice, based on the review of the literature corresponding to the period 2000-2020 of the studies on the impact of educational research in practice. We have conducted a systematic literature review in the WOS, Scopus and ProQuest databases focusing on the impact of educational research between 2000 and 2020. From 237 articles identified, we selected 145. We drew up a system of categories for the content analysis and identified 50 proposals and recommendations. The results reflect the available knowledge regarding the impact of educational research in practice, the main agents involved, the policies to be developed in different fields and suggested methodological guidelines, as well as the implications for initial and ongoing teacher training.

CÓMO CITAR:

García Rodríguez, M. P., Coronel, J. M., Gómez Hurtado, I. y González-Falcón, I. (2023). 20 años sobre el impacto de la investigación educativa en la práctica. Algunas recomendaciones y propuestas de mejora. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 121-140.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.007>

1. Introducción

La necesidad y relevancia de las relaciones entre la investigación y la práctica educativa, son innegables. El desarrollo de la educación tiene en la investigación uno de sus principales baluartes; y la investigación se nutre de las necesidades, dificultades, ... de la práctica. De ahí que estudiemos esas relaciones, sabiendo que se trata de un fenómeno muy complejo (Vanderlinde y van Braak, 2010).

El impacto de la investigación es una nueva prioridad para políticos, investigadores en el desarrollo de su carrera profesional y profesorado en general, en sus intentos por dar respuestas a los procesos de mejora de sus centros y alumnado (Goldring y Berends, 2009). En la literatura, existen diferentes fórmulas a la hora de su definición. Así, el Comité de Evaluación del Consejo de investigación social y económico del Reino Unido (ESRC, 2020) considera el impacto de la investigación como la contribución demostrable que la investigación excelente hace a la sociedad y la economía, incluyendo tanto el impacto académico, para cambiar la comprensión y hacer avanzar el método científico, la teoría y la aplicación entre y dentro de las disciplinas, como el impacto económico y social, y sus beneficios para las personas, organizaciones o naciones. Además, el impacto de la investigación puede incluir: a) Impacto conceptual sobre el conocimiento, entendimiento y actitudes, b) Impacto instrumental sobre la política y la práctica, c) Impacto en el desarrollo de capacidades y habilidades técnicas y personales, y d) Impactos de conectividad duraderos sobre la existencia y fortalecimiento de redes de personas y organizaciones que entiendan y usen la investigación (Tilley *et al.*, 2018). Paralelamente, las investigaciones en torno al impacto en el ámbito educativo, se agrupan en torno a diferentes procesos: a) los usos de evidencias para la mejora del sistema educativo (Brown *et al.*, 2016; Lysenko *et al.*, 2015; Moutafidou *et al.*, 2012; ...), b) el uso y movilización del conocimiento para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, favorecer los desempeños del alumnado (Callie, 2013; Cooper, 2014; Ellwood *et al.*, 2013; Jones *et al.*, 2015), y c) la transferencia de la investigación sobre el campo profesional (Fielding *et al.*, 2005; McCartney *et al.*, 2018; REF, 2021). Todos estos procesos tienen como meta última acercar la investigación a la práctica y, de esta forma, aumentar el impacto de aquella.

Los intentos de acercar la investigación a la práctica han sido objeto de una atención creciente en el contexto internacional en las últimas décadas. A la complejidad del estudio, la diversidad de enfoques existentes y la amplitud del campo debemos añadir que, en cada contexto, se definen y articulan principios de actuación que orientan las políticas asociadas a la toma de decisiones en este ámbito. En cualquier caso, las líneas de trabajo reflejadas en la literatura identifican diferentes acercamientos teóricos y conceptuales para su estudio, diferentes procesos y enfoques de abordaje, diferentes actores e instancias implicados, pero todos compartiendo el deseo de acercar la investigación y la práctica educativas. Además, la literatura revisada refleja no sólo la existencia de análisis críticos acerca del estado de la cuestión, sino que incorpora la puesta en práctica y evaluación de diversas experiencias para mejorar el uso del impacto de la investigación.

En este sentido, los estudios de impacto representan una excelente oportunidad para obtener cierta comprensión acerca del modo en que este binomio se desarrolla. El objetivo de este trabajo es hacer un balance de la situación y de las problemáticas asociadas. En cualquier caso, en el contexto de asuntos educativos y comunitarios complejos, la valoración del impacto a menudo presenta considerables problemas y/o

peculiaridades para llevarse a efecto (Gardner, 2011; Gardner et al., 2008). A continuación, señalamos algunos de ellos:

- Hay que tener en cuenta que para entender cómo se está abordando el impacto en el ámbito internacional, debemos considerar que éste se encuentra claramente influenciado por la idiosincrasia de cada país y de su tradición investigadora y que los cambios alcanzables variarán en función de los contextos políticos y de la capacidad que tengan las instituciones de incorporarlos (ESRC, 2020; Gorad y Taylor, 2001; Jones et al., 2013).
- Cuando la política pública busca calibrar la calidad y el impacto de la investigación, existe una necesidad apremiante de reconsiderar las relaciones entre educación / investigación y política educativa. Esto nos lleva a conocer el carácter y las prácticas controvertidas y cambiantes de la educación, la política educativa y la educación / investigación, y las definiciones competitivas y complejas del significado del impacto de la investigación (Lingard, 2013).
- La importancia de la investigación es innegable para el desarrollo del campo educativo tanto académica como profesionalmente. La gran pregunta es si la investigación está teniendo el impacto (productos, logros y efectos) sobre el campo profesional en todos los niveles micro, meso y macro-institucional (Villaveces et al., 2005). En este sentido, el reconocimiento de la brecha entre investigadores educativos y maestros a la hora de comprender la falta de impacto de la investigación educativa ha sido reflejado insistentemente en la literatura (Cain y Allan, 2017).
- Existen dificultades en los procesos de evaluación de la calidad derivadas del carácter normativo de la educación y los problemas de valorar la diversidad dentro de una agenda de impacto. Hay tensiones entre dos modos de concebir la investigación educativa, una más cercana al modelo de ciencia y otra concebida más como un campo profesional (Yates, 2005).
- No se trata sólo de identificar y reconocer las dificultades existentes, sino de informar del modo de superarlas para mejorar la educación, para una mejor movilización del conocimiento (Buchanan, 2013; Honerod, 2012), para dar respuesta a las necesidades del alumnado y alcanzar unas expectativas de rendimiento de cuentas (Goldring y Berends, 2009); en definitiva, para mantener una visión de la educación como una práctica minuciosa y concienzudamente moral y política que requiere una continua deliberación y respuesta democrática (Biesta, 2007) y donde las ciencias sociales tienen el potencial de ayudar a interpretar y abordar los complejos desafíos que enfrenta la sociedad (Bannister y Harrill, 2013).

A pesar de la prevalente opinión actual, que considera el impacto de la investigación sobre la práctica docente nulo o muy bajo, hay margen de mejora para conectar más estrechamente investigación y práctica, y las consecuencias positivas que auspiciaría tal acercamiento (Fernández Cano, 2001). Partimos de que el análisis del impacto de la investigación educativa en la práctica aparece como un asunto complejo y diverso en su abordaje. Los trabajos revisados han contribuido, sin lugar a dudas, a generar debates y estimular un flujo de nuevas ideas en nuestro campo sobre cómo cerrar la obstinada y persistente brecha entre la investigación y la práctica educativa. Es en este contexto en el que nos planteamos analizar la producción científica sobre el impacto de la investigación en la práctica educativa.

2. Método

El trabajo que se presenta es una revisión de la literatura (Cruz-González et al., 2020; Gough, 2007; Petticrew y Roberts, 2006) sobre el impacto de la investigación educativa en la práctica. Coincidimos con Alexander (2020) en que la revisión es tanto un resultado como un proceso. En este sentido, el objetivo ha sido elaborar una síntesis de los artículos publicados sobre la temática en las bases de datos WOS, Scopus y ProQuest, en el periodo comprendido entre el año 2000 y el 2020 con la intención de ofrecer un balance de la situación actual y problemáticas asociadas en el binomio investigación y práctica educativas.

Se realizaron búsquedas con las siguientes palabras clave: *Educational Research Impact* (Impacto de la investigación educativa); *Knowledge dissemination/use* (Difusión/uso del conocimiento); *Research Utilisation* (Uso de la investigación) en Educación; *Research and Decision Making in Education* (Investigación y toma de decisión en educación). Se incluyó en los análisis las revistas científicas, libros, *papers* e informes. A la vista del volumen de artículos seleccionados en el proceso de búsqueda (237 en total), decidimos excluir las tesis doctorales y/o tesinas, presentaciones y actas, enciclopedias y obras de referencia. El proceso de inclusión de los estudios en nuestra revisión fue realizada a través de la revisión de pares (Cruz-González et al., 2020; Sarthou, 2016). Una vez realizada la búsqueda, los cuatro autores procedieron a la lectura de los trabajos, elaborando un sistema de categorías emergentes (Cuadro 1) y seleccionaron aquellos relevantes para el objetivo planteado.

Cuadro 1

Sistema de categorías para el análisis

Autores	
Revista, país	
Indexación revistas	JCR / SJR /Scopus
Año de publicación	Entre 2000 y 2020
Naturaleza del trabajo	Teórico / Práctico
Tema del artículo	1. Uso de la investigación 2. Movilización. Propuestas para mejorar la investigación e incrementar su impacto 3. Valoración del impacto de la investigación
Vision	1. Docentes / 2. Investigadores 3. Docentes e investigadores 4. Agencias estatales/ organizaciones políticas 5. Profesorado en formación 6. Escuela- alumnado
Método	1. Cuantitativo 2. Cualitativo 3. Mixto 4. No investigación. Reflexión teórica. 5. Experiencia práctica (intervenciones, evaluaciones, etc.) 6. Literatura/revisiones sistemáticas
Instrumentos	Cuantitativo: descripción de los cuestionarios, estructura y muestra Identificación de instrumentos cualitativos empleados de acuerdo a los temas Cualitativos: temas y visiones
Objetivos	En estas dimensiones, realizamos una selección cualitativa de contenido, que reflejara las ideas principales expuestas en el artículo
Resultados	
Conclusiones	

Los artículos se analizaron según un doble proceso cuantitativo y cualitativo basado en las categorías de análisis del Cuadro 1. En el primero de los casos se utilizó el programa estadístico SPSS (versión 26), y en el segundo se aplicó el análisis de contenido (Gough et al., 2017), aplicando las directrices de la teoría fundamentada (Carrero et al., 2012). Durante todo el proceso se siguieron las recomendaciones y directrices del *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis -PRISMA-* (Page et al., 2021). El proceso implementado nos permitió agrupar la información clave en diferentes tablas o gráficos resumen. En todo el proceso participaron los cuatro autores a fin de garantizar la coherencia y rigor del análisis (Alexander, 2020; Higgins y Deeks, 2011).

El sistema de categorías elaborado (Cuadro 1) para el análisis de los datos, se empleó como base para el análisis de la totalidad de artículos revisados. Un ejemplo es el Cuadro 2.

Cuadro 2

Ejemplo de análisis de un artículo

Ref_Artículo	Brown, C. (2017). Further exploring the rationality of evidence informed practice: a semiotic analysis of the perspectives of a school federation. <i>International Journal of Educational Research</i> , 82 28-39.
Autores	Brown, C.
Revista, País	International Journal of Educational Research, United Kingdom
Indexación base de datos	JCR_Scopus
Año de publicación	2017
Naturaleza del trabajo	2
Tema del artículo	3
Visión	1
Método	2
Instrumentos	Entrevistas a 15 profesores
Objetivo/s	Cómo lograr la eficacia de la conexión de la investigación y la práctica
Resultado/s	El profesorado necesita comprender los beneficios de la investigación; reconocer el papel de los líderes seniors en este proceso; los beneficios son considerados en tanto herramienta para la aplicación local
Conclusiones	Hay que salir del aula e incorporarse a redes de colaboración

La búsqueda arrojó inicialmente 237 artículos: 139 de WoS, 44 de Scopus y 54 de ProQuest. Seleccionamos 145 que reunían los criterios de selección. Los artículos desestimados estaban repetidos en las distintas bases de datos, o su contenido se centraba en áreas específicas (química, matemáticas, ...). Clasificados estos trabajos por el índice de impacto de las revistas en las que fueron publicados, resultaron 87 artículos de revistas JCR, 22 de SJR, 23 de Scopus y 13 entre reseñas en revistas de libros e informes. Analizando su enfoque, 49 eran trabajos teóricos (33,8 %) y 96 prácticos (66,2 %).

Estos trabajos se han publicado en más de 70 revistas diferentes, siendo las que más publican en esta temática la *British Educational Research Journal* con 12 artículos en el periodo analizado; seguida del *European Educational Research Journal* con 7 artículos, *Journal of Education for Teaching* con 6 estudios y con 5, *Cambridge Journal of Education*, *Contemporary Social Science*, *Evidence and Policy*, *Oxford Review of Education* y *The Australian Educational Researcher*.

Los años más prolíficos han sido 2017, 2018 y 2019 (19, 18 y 16 artículos respectivamente). Respecto a los principales países que desarrollan estudios sobre impacto, encontramos el Reino Unido, Canadá, Nueva Zelanda, Australia, China, Malasia, Turquía, Rumanía, Bélgica Argentina, España y China.

Partiendo de estos 145 artículos, y para este trabajo, empleamos las tres últimas categorías de análisis: Objetivos; Resultados y Conclusiones, al objeto de guiar el proceso de codificación (Carrero et al., 2012; Gibbs, 2012), a partir de la lectura del contenido de cada uno de estos tres elementos. De este modo, tratamos de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada:

- ¿Cuál es la situación del impacto de la investigación educativa en la práctica y qué tipo de problemáticas quedan reflejadas en los trabajos revisados?

Tras la codificación, los datos quedaron organizados, dispuestos y sintetizados alrededor de tres ejes de contenido (Cuadro 3) dando como resultado un total de 50 ideas clave.

Cuadro 3

Resultados del análisis de contenido

Recomendaciones y propuestas de mejora del impacto	Nº aportaciones identificadas
Recomendaciones y propuestas de mejora (generales)	22
Recomendaciones y propuestas de mejora (contenido)	12
Recomendaciones y propuestas de mejora (metodológicas)	16
<i>Totales</i>	<i>50</i>

3. Resultados: Recomendaciones y Propuestas

3.1. Recomendaciones y propuestas de mejora (generales)

La enseñanza tiene que ser una profesión informada por la investigación. Esta es la forma más segura y exitosa de garantizar el progreso en el aprendizaje. Además de las oportunidades para realizar investigaciones en sus propias aulas y más allá, los maestros necesitan acceder a los resultados de la investigación de otros que puedan ser relevantes para los procesos de aprendizaje de sus alumnos (Burton, 2004).

La comprensión de los maestros sobre la investigación educativa y el apoyo de las administraciones escolares para crear una cultura de investigación educativa en la escuela son dos elementos que contribuyen al éxito de la investigación educativa en ellas (Ismail et al., 2019). La existencia de disposiciones organizativas y de un ambiente de confianza y buenas relaciones en las escuelas favorece el aprendizaje, la experimentación y el uso de la investigación (Brown et al., 2016).

El profesorado necesita comprender los beneficios de la investigación, e incorporarla como un compromiso de la escuela (Brown y Zhang, 2016; Brown, 2017). Aquí los líderes escolares tienen un papel destacado en gestionar y promover el uso de la investigación por el profesorado (Brown et al., 2018) y en promover la visión, comprometerse en acciones, y establecer contextos de aprendizaje eficaces (Booher et al., 2020; Brown y Zhang, 2017).

Aumentar el impacto de la investigación en la práctica comienza con el reconocimiento por parte de los investigadores del trabajo del profesorado con el alumnado en lograr objetivos y oportunidades de aprendizaje (Cai et al., 2017).

Los profesores utilizarán más investigación cuando los investigadores afinen cómo presentan sus descubrimientos a los profesores. Es preferible, adaptar los materiales de investigación a las necesidades de los profesores en lugar de esperar que los profesores aprendan a leer la investigación (Miller et al., 2010).

Insistir en la importancia de aumentar la relevancia y accesibilidad de la investigación, cultivando la docencia como profesión basada en la investigación y construir la capacidad escolar para usar la investigación. Necesidad de un enfoque más sistemático para potenciar el uso de la investigación (Lysenko et al., 2015) en el que la teoría asuma un papel emancipador y relevante (Hoppers y van der Westhuizen, 2018).

Iniciar y ampliar el trabajo conjunto, conocer el estado de las relaciones, entre profesorado, escuelas, no descuidar la identidad del profesorado, favorecer el reconocimiento colectivo, financiar el patrocinio, favorecer el papel del liderazgo, favorecer la originalidad de cada escuela, el compromiso en el tiempo de las iniciativas, identificar las prioridades individuales, identificar las necesidades institucionales, controlar los tiempos y dedicaciones asociados a estas tareas, son recomendaciones y líneas de trabajo para los diferentes actores e instancias implicadas (Fielding et al., 2005).

La creación de conocimiento proporciona un modo eficaz de comunicar la investigación, aunque sólo puede darse en circunstancias donde los investigadores trabajen conjuntamente con los profesores. Estas actividades y relaciones deben asociarse al desarrollo profesional (Brown y Rogers, 2014).

La implementación de una estrategia de mejora dirigida a aumentar los niveles de compromiso con la investigación y los enfoques de práctica basados en la evidencia requieren de medidas de evaluación de la calidad ajustadas a los contextos de producción de la investigación educativa y al modo en que la calidad de la investigación pueda ser desarrollada (McEwen et al., 2008).

Son necesarios cambios en: los programas de formación inicial y permanente del profesorado; en los modelos tradicionales de transferencia; y en los criterios de evaluación de la actividad investigadora (Perines, 2018a, 2018b; Perines y Murillo, 2017).

La investigación educativa desempeña un papel importante en el aprendizaje de los profesores en formación, ya que proporciona una perspectiva disciplinada desde la cual los alumnos pueden derivar nuevas ideas y entendimientos relacionados con su propia práctica en desarrollo, así como una base crítica de para formular, examinar y justificar sus puntos de vista mediante la referencia a un conjunto más amplio y colectivo de experiencia (Counsell et al., 2000).

Hay que tener en cuenta la importancia del contexto: comprender el papel de los académicos en la movilización de la investigación en la práctica, señalando los recursos, el papel de los líderes y las comunidades en el desarrollo de una investigación en colaboración, dada la complejidad que presenta el proceso de utilización de la investigación (Ion et al, 2019; Wubbles y Tartwijk, 2017). Además, es preciso buscar conexiones directas entre las evidencias de investigación y las preocupaciones de los distritos locales ya que la investigación conlleva diferentes significados en diferentes situaciones (Asen et al., 2013; Williams, 2013).

El impacto no necesita medirse exclusivamente a través de resultados a corto plazo, tales como calificaciones y otras medidas de logro inmediato. Ello supone ampliar el impacto de la investigación educativa y, por tanto, aclarar los objetivos educativos que esperamos alcanzar. Las futuras editoriales deben examinar los enfoques, algunos no

convencionales, para realizar e informar investigaciones impactantes de las condiciones bajo las cuales los estudiantes pueden lograr una gama más amplia de objetivos (Cai et al., 2017).

Se hace necesario promocionar todo tipo de investigaciones –no sólo aquellas basadas en la evidencia para la comunidad educativa– y disponer de criterios de calidad en todos los enfoques adoptados (Witty, 2006).

Crear una cultura en el sector público que apoye y valore la investigación. Las redes de comunicación, los vínculos entre investigadores y profesionales, y una mayor participación de los profesionales en el proceso de investigación, han surgido como estrategias para mejorar el impacto de la investigación (Hemsley-Brown y Sharp, 2003). Paralelamente, hay que hacer un esfuerzo por salir del aula e incorporarse a redes de colaboración (Brown, 2017).

Los políticos deben utilizar recursos de la investigación orientado a los prácticos; mantener la necesidad de emplear estrategias para hacer un uso instrumental de la investigación, incluyendo la reconsideración de la producción y la difusión de la investigación; facilitar el flujo del conocimiento dentro de la administración y un estudio más en profundidad de los usos conceptuales de la investigación (Farley-Riple, 2012).

La investigación educativa representa una (mejor) práctica de apoyo a escala cuando está en sintonía con las necesidades de los diseñadores educativos. Los investigadores educativos podrían centrar explícitamente sus esfuerzos de creación y difusión de conocimiento hacia los consumidores de investigación con los mayores efectos directos en la enseñanza y el aprendizaje: los diseñadores educativos (McKenney y Shunn, 2018)

La integración de la investigación, enseñanza y la práctica profesional requiere un compromiso de los académicos para darles tiempo y espacio a la hora de desarrollar nuevas identidades como académicos activos en la investigación (Mathieson, 2019).

Los académicos, -para ser más conocedores y más capaces de tener en cuenta la perspectiva de aprendizaje de los prácticos, ya que éstos son una audiencia cuyas necesidades no se ajustan a los sistemas de rendimiento de cuentas o de financiación como los de los investigadores-, deben participar en arenas políticas y en políticas de modo más productivo (Cordingley, 2008; Darling-Hammond, 2016).

Las colaboraciones tienen éxito cuando se comprende la percepción investigadores sobre la relación entre la investigación práctica y la mejora de los resultados (Siguroardóttir et al., 2018).

La investigación social debe ir más allá de las fronteras de la academia, pero hay que formar a los investigadores para afrontar este reto (Ellwood et al., 2013).

3.2. Recomendaciones y propuestas de mejora (contenido)

La investigación que más impacto tiene es la que se realiza sobre aspectos prácticos concretos muy contextualizados y en la que los investigadores tienen experiencia liderando y con capacidad de enganchar y conectar con la cultura de poner en conexión lo teórico con lo práctico/toma de decisiones (Lovat, 2003).

Es necesaria una investigación en y desde la realidad en las aulas, que atienda las necesidades de los actores educativos que se ven afectados por las prácticas institucionales (Gutiérrez-Rico et al., 2019). Las aulas y las escuelas son escenarios donde nuevos significados y nuevas formas de entender son creados y compartidos.

Por esta razón, debemos considerar nuevas formas de entender y discutir el contexto de cambio que la investigación educativa debe conllevar (Fitzclarence, 2003).

Desarrollar proyectos de investigación que involucren tanto a investigadores como a profesionales, leer sobre hallazgos de investigación en revistas y mejorar la comunicación entre investigadores y profesionales son estrategias útiles que facilitan la utilización de la investigación en la práctica (Ion e Iucu, 2016).

El tipo de investigación que tiene más probabilidades de cerrar la brecha entre la enseñanza y la investigación es aquella que proporcione datos continuos y detallados sobre la experiencia de los estudiantes individuales, análisis en profundidad de los cambios que tienen lugar en los estudiantes, conocimiento, creencias y habilidades, y formas de identificar las relaciones interactivas en tiempo real entre estos dos tipos diferentes de datos (Nutall, 2004).

Aspectos como un entendimiento compartido de los propósitos generales; análisis contextual continuo del sistema existente para la mejora colaborativa; atravesar las fronteras profesionales y sociales dentro de las escuelas y empleo de redes; desarrollo de la capacidad de liderazgo en todos los niveles del sistema; creación y mantenimiento de un mandato político fuerte en los niveles nacionales y locales, pueden servir de base en la creación de un marco estratégico para reflexionar sobre cómo el sistema escolar puede ser ayudado a hacer un mejor uso del conocimiento de la investigación (Chapman y Ainscow, 2019).

Hay que valorar las posibilidades para una mayor exploración de la investigación de la práctica y la práctica de la investigación tanto en la formación inicial como continua de los docentes. La práctica de la formación del profesorado debe basarse en el estudio de la práctica de la enseñanza, así como en la investigación que aborde la enseñanza de la práctica (Miles et al., 2016).

Hay que reconsiderar el plan de estudios de formación docente para responder a las crecientes incertidumbres y complejidades de la enseñanza en el siglo XXI. Resulta crucial incluir y desarrollar los elementos éticos, sociales, culturales y políticos en la formación inicial y la idea de enseñanza como un espacio de transformación. La práctica docente y la investigación se convertirían en dos elementos cruciales que también necesitan un compromiso a largo plazo que requiera una colaboración fuerte y más consistente entre las escuelas y las universidades (Flores, 2018).

Hay que buscar el compromiso auténtico de los usuarios y la explotación de las ideas cultural y políticamente actuales. Por ello, se precisa de una perspectiva sustantiva y a largo plazo dotada de una apropiada infraestructura que maximice el impacto de la investigación en educación (Pollard, 2008).

La formación en la mejora de la interpretación de los resultados de la investigación disminuye la complejidad y favorece la visibilidad, con lo que se estrecha la distancia entre la investigación y la práctica (Watling et al., 2018).

La investigación solo contribuirá de manera útil al aprendizaje de los alumnos, siempre que se apliquen ciertos principios fundamentales que rigen la inclusión de la investigación dentro de su formación. Las ideas y argumentos basados en la investigación deben ser vistas por los alumnos y los mentores de las asignaturas, para que tengan una relevancia práctica significativa con respecto a la práctica en el aula; deben seleccionarse cuidadosamente e integrarse estratégicamente dentro del curso y deben obtener una evaluación crítica informada (Counsell et al., 2000).

Es preciso fomentar el componente reflexivo de la investigación y la práctica docente en los programas de formación docente existentes, bajo una visión democrática de la educación. Integrar la enseñanza y la investigación y promover la práctica docente como un espacio de transformación en lugar de un proceso de adaptación o de aplicación de la teoría representa un movimiento hacia la movilización del conocimiento y la práctica informada de la investigación (Flores, 2018).

Al considerar el trabajo conjunto como una extensión significativa de las identidades profesionales de los docentes y de los investigadores educativos, las actividades de intermediación pueden ser una palanca para reducir la brecha entre la investigación y la práctica (Hartmann y Decristan, 2018).

3.3. Recomendaciones y propuestas de mejora (metodológicas)

Es necesario apostar por enfoques cualitativos para profundizar en los asuntos relevantes para el profesorado y las escuelas (Beycioglu et al., 2010).

Al valorar el papel de los métodos cualitativos y la formación reflexiva del profesorado como elemento fundamental del profesorado que investiga, se reconoce la importancia de integrar experiencias de investigación auténticas en el currículo de formación del profesorado fuera del contexto de los cursos de métodos, al igual que los modelos establecidos en las ciencias, e iniciar esta formación en pregrado por las implicaciones en la construcción de la identidad del profesor investigador (Del Carlo et al., 2010).

Parece conveniente el empleo de enfoques dialógicos que enfatizan la voz de los docentes que evocan su experiencia de participar en la investigación para enfatizar aspectos como el propósito y la consecuencia, que resalta las dimensiones del control y la autonomía de los docentes; el aprendizaje de los docentes y la respuesta afectiva; los factores contextuales que influyen en la experiencia de investigación de los docentes; el grado de confianza y colaboración que experimentan los docentes investigadores, y las contradicciones manifiestas (Leat et al., 2015).

Es preciso abrir un diálogo que pueda comenzar a normalizar una teoría de la práctica y la investigación como elemento central de la identidad profesional de los docentes. En este sentido, la investigación-acción aparece como una herramienta poderosa para que los maestros la utilicen en su práctica y como elemento que incide en su identidad profesional (Schutz y Hoffman, 2017).

Una mayor cooperación entre investigadores podría lograrse estableciendo comunidades de aprendizaje profesional o promoviendo un modelo de investigación basado en el diseño y el establecimiento de comunidades de aprendizaje profesional (Vanderlinde y van Braak, 2010).

Los proyectos de investigación-acción en donde participan profesionales universitarios y escolares para trabajar en colaboración en una comunidad de aprendizaje profesional son una alternativa relevante para mejorar el impacto de la investigación sobre la docencia y el aprendizaje (Attorps y Kellner, 2017).

Es preciso explorar las relaciones entre las metodologías cualitativas de investigación educativa y la formación de profesores prácticos reflexivos. El papel de los métodos cualitativos y la formación reflexiva del profesorado puede ser relevante como elemento fundamental del profesorado que investiga (Del Carlo et al., 2010).

Se requiere una investigación de corte cualitativo y con carácter internacional, capaz de atender y reflejar demandas/preocupaciones profesorado, que aborde cuestiones tanto de aula y se proyecte sobre su desarrollo profesional (Beycioglu et al., 2010), y

que vaya más allá de la mera replicación en el trabajo que lleve a cabo el profesorado (Brown y Flood, 2018).

No sólo utilizar los recursos formativos que ya funcionan (Miller *et al.*, 2010); el uso de plataformas digitales puede favorecer el acceso y la construcción de conocimiento a nivel internacional de la profesión de enseñanza e incrementar el impacto de la investigación en educación (Jones *et al.*, 2015).

Apostar por trabajo colaborativo Academia-Escuela-Administración (Miller *et al.*, 2010).

Desarrollar proyectos de investigación que involucren tanto a investigadores como a profesionales (Ion e Iucu, 2016) y que combinen teoría y práctica (Attorps y Kellner, 2017).

El trabajo entre investigadores universitarios y organizaciones comunitarias que participan en actividades de movilización de conocimiento en educación crea capacidad para el uso de la investigación para informar la toma de decisiones. Las asociaciones son más informales que las entidades formales. El modo de comunicarse los socios es parte integral de su éxito (Edelstein, 2016).

Los académicos implicados en la investigación deben dar importancia al empleo de contactos, seminarios e informes para presentar la investigación a los políticos y prácticos junto con la reuniones y actividades de diseminación procurando hacer a medida la investigación cuando los prácticos son el foco (Cherney *et al.*, 2012).

En el proceso de promover una agenda socialmente más justa no hay otra alternativa que buscar formas alternativas (utópicas) de hacer la investigación educativa (Mills, 2018).

Producir reseñas de usuarios profesionales para reducir la “brecha de difusión” entre docentes e investigadores. En lugar de documentos académicos cuidadosamente discutidos, la mayoría de los profesionales quieren síntesis breves y legibles de hallazgos de investigación confiables que puedan informar directamente su trabajo. Esto es lo que las reseñas de usuarios profesionales tienen como objetivo proporcionar (Burton, 2004).

La implicación de los usuarios para el diseño y la mejora de la investigación fortalece las garantías de la investigación tanto a nivel de los políticos como de la comunidad de prácticos. Los seminarios sobre prácticas basadas en la evidencia son una buena apuesta para conectar investigación y el campo práctico, garantizando los productos de la investigación y la mejora de las relaciones (Edwards *et al.*, 2007).

4. Discusión y conclusiones

Los trabajos revisados han contribuido, sin lugar a duda, a generar debates en la comunidad científica y estimular un flujo de nuevas ideas en nuestro campo sobre cómo cerrar la brecha obstinada y de larga duración entre la investigación y la práctica. Como deducimos de los textos extraídos de nuestra revisión, no es una tarea fácil. No obstante, es cierto en cuanto a las propuestas aportadas, que éstas ofrecen una plataforma desde la que tomar decisiones e iniciar acciones concretas de mejora en ámbitos como: la formación inicial y permanente; las políticas profesionales de académicos y prácticos; las fórmulas de difusión de la investigación para hacerlas más accesibles y útiles; el desarrollo de planes de fomento de la movilización del conocimiento; el fomento de investigaciones de corte cualitativo como la investigación-acción, etc.

Así, por una parte, es preciso, reconocer la importancia decisiva de la formación tanto inicial como permanente como un eje esencial sobre el que centrar el trabajo. La formación docente debe permitir una relación positiva entre la investigación educativa y el conocimiento y la práctica docente. Los estudios revisados reflejan que la investigación puede enriquecer el conocimiento y la práctica profesional de los docentes, pero construir esta relación de manera holística en los programas formativos presenta desafíos prácticos considerables. Junto a ello, hay que trabajar también con los docentes y que se les reconozca el esfuerzo de integrar la investigación en sus rutinas. Para fomentar los usos de la investigación y la movilización del conocimiento, la literatura insiste en la importancia de las políticas de formación inicial y permanente del profesorado. Así, por ejemplo, McCartney et al. (2018), incluye programas formativos para trabajar la conexión de la investigación con la práctica; Miller et al., (2010) incide sobre la necesidad de mejorar la formación inicial profesorado a la hora de reconocer buena investigación; Adorno, (2012), o Counsell et al. (2000) en fomentar la conexión entre la investigación-acción colaborativa y la alfabetización crítica en la formación de profesores, tanto inicial y permanente (Camarero-Figuerola et al., 2023); la recomendación de Ion e Iucu, (2016) o Cervantes (2019), en reforzar la formación de posgrado para aumentar el impacto sobre la mejora de la enseñanza; o en la formación para mejorar la interpretación de los resultados de la investigación (ya que disminuye la complejidad y favorece la visibilidad, con lo que se estrechan las distancias entre la investigación y la práctica) que propone Watling et al. (2018). Concretamente, en relación a la formación inicial para las etapas de Educación Infantil y Primaria, especialmente, para la primera, la propuesta que el Ministerio de Universidades (2023) de España ha presentado para su debate recientemente se acerca, en cierto modo a lo reflejado en esta revisión al recoger de manera explícita en el apartado de formación básica un módulo formativo de 6 créditos denominado: Investigación para la innovación educativa en la profesión docente con las siguientes competencias a adquirir: i) Asume en su ejercicio profesional y punto de vista crítico y constructivo orientado a la innovación e investigación educativa sobre la práctica de la realidad docente; ii) Adquiere la formación básica de la realidad docente siguiendo el método científico (formula supuestos/hipótesis, diseña proceso, recopila y valora de forma crítica la información para la resolución de problemas); iii) Despliega el rol investigador de forma colaborativa aplicando metodología de investigación-acción. Esta proposición no hace más que constatar la configuración de los planes de estudios de los Grados de Magisterio, donde la formación para la investigación educativa sigue siendo una asignatura pendiente, nunca mejor dicho.

Respecto a los actores, en el Espacio Europeo de Investigación Educativa, es preciso reivindicar el papel de las asociaciones en la creación de un actor soberano en relación con el desarrollo de las políticas educativas respecto a la investigación (Pataki, 2015). Así, actividades de las asociaciones como la EERA y las experiencias de los investigadores emergentes adquieren un papel protagonista con un potencial claro de contribución a los retos planteados, abogando por una pan-europea comunidad de investigación (Halet y Fidalgo, 2014). Otros ejemplos, serían las organizaciones de corretaje de investigación (gubernamentales, sin fines de lucro, con fines de lucro y membresía) que adquieren un papel activo entre los productores y usuarios de investigación de gran utilidad para acercar investigación y práctica educativas (Cooper, 2014). También, las organizaciones comunitarias pueden usar la investigación para identificar intereses comunitarios comunes e influenciar a los sistemas escolares para que sirvan a esos intereses (Baun, 2003). Por su parte, los líderes escolares que trabajan para la mejora deben implementar políticas capaces de optimizar la gestión de la gran cantidad de datos disponibles, poniendo en práctica tres principios: desarrollar un

hábito mental de indagación; convertirse en alguien alfabetizado en datos y, crear una cultura de investigación (Earl y Kazt, 2006). Las asociaciones de investigación y los académicos deben reparar el link entre la investigación y la práctica y re-implicarse en el campo de la política educativa (Becky, 2011). Las universidades deben promover el cambio de las políticas de desarrollo profesional, y cambiar el enfoque en la formación inicial, permanente y de posgrado. Ello, unido a la labor de las administraciones educativas, ha de producir un cambio en las políticas profesionales de los docentes y en el desarrollo de su trabajo. Particularmente, entre los factores identificados, encontramos el papel de los académicos, determinado por las políticas de promoción, que todavía hoy no enfatizan el papel de la transferencia. Así, la fuerte tendencia a publicar artículos en revistas alejadas del campo específico de la investigación educativa en las áreas de educación, es puesta de manifiesto por Ruiz-Corbella et al., (2023).

A ello va unido la necesidad de acometer cambios en las fórmulas de difusión de la investigación para hacerlas más accesibles y, particularmente, en los modos de difusión en formato revista/artículo, que quizás merezca una revisita (Murillo et al., 2017). Paralelamente, en todo el proceso de movilización del conocimiento, señalar, la apuesta por los enfoques cualitativos, dialógicos y de investigación-acción y una mayor cooperación entre los diferentes agentes intervinientes (Attorps y Kellner, 2017; Ion e Iucu, 2016; Leat et al., 2015).

Asimismo, es importante reconocer las limitaciones de nuestro trabajo. En este sentido, la búsqueda bibliográfica presenta limitaciones por las decisiones que los investigadores hemos tomado (criterios de inclusión/exclusión; bases de datos seleccionadas; momento en el que lo realizamos; la propia subjetividad a la hora de definir categorías y de hacer los análisis de contenido). A ello se une la complejidad misma del concepto de impacto. No hemos identificado una definición clara, unívoca y compartida a nivel internacional. De hecho, en diferentes países la definición se encuentra en diferentes niveles de desarrollo. Por otra parte, la gran variabilidad de perspectivas conceptuales, procesos, agentes y enfoques metodológicos en el abordaje del impacto, hace que se complejicen aún más los posibles análisis.

Creemos que hay un campo emergente de estudio, que requiere de más atención y análisis y que exige la articulación de alternativas a la situación existente y la creación de redes internacionales. Algunas de las líneas futuras pasar por el impulso de la transferencia de la investigación *ad hoc*, según las necesidades de las escuelas y centros educativos concretos, con diseños de investigación cualitativos o mixtos que estén basados en la colaboración y participación en la investigación tanto de investigadores como de los docentes y gestores políticos. En este sentido, no hay que olvidar las necesidades a nivel de los centros educativos derivadas de acercar la investigación educativa a la práctica. En esta tarea no están implicados los docentes únicamente, sino la escuela en su conjunto. Ello significa que las políticas encaminadas a tal fin deben entenderse como políticas para el desarrollo de la organización y la mejora de la escuela en la que la implicación y colaboración de todos los colectivos implicados (administración, investigadores, docentes y comunidad educativa) resulta absolutamente imprescindible. De este modo, la mejora de las escuelas puede verse claramente incrementada y evidenciada a partir del conocimiento generado. Sólo si logramos el trabajo conjunto de estos colectivos, podremos garantizar el éxito de las acciones emprendidas.

Agradecimientos

Este manuscrito se ha realizado gracias al proyecto y a la financiación obtenida a través del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (ref. EDU2017-90606-REDT; proyecto desarrollado de 2018 a 2020). Agradecemos el trabajo y apoyo de la Red RILME (Red de Liderazgo y Mejora Educativa) y al investigador principal del proyecto, F. Javier Murillo.

Referencias

- Adorno, A. L. (2012). Collaborative action-research and locally situated teaching practice: Two studies in perspective. *Calidoscopio* 10(1), 58-64.
- Alexander, P. A. (2020). Methodological guidance paper: The art and science of quality systematic reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. <https://doi.org/10.3102/0034654319854352>
- Asen, R., Gurke, D., Conners, P., Solomon, R. y Gumm, E. (2013). Research evidence and school board deliberations: Lessons from three Wisconsin school districts. *Educational Policy*, 27(1), 33-63. <https://doi.org/10.1177/0895904811429291>
- Attorps, I. y Kellner, E. (2017). School-university action research: Impacts on teaching practices and pupil learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(2), 313-330. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9686-6>
- Bannister, J. y Hardill, I. (2013). Knowledge mobilisation and the social sciences: Dancing with new partners in an age of austerity. *Contemporary Social Science*, 8(3), 167-175. <https://doi.org/10.1080/21582041.2013.770910>
- Baun, H.S. (2003, 22 de abril). *How communities can use research to hold school systems accountable* [Comunicación]. AERA, Chicago.
- Becky, F. (2011). Increasing impact? An analysis of issues raised by the impact agenda in educational research. *Scottish Educational Review* 43(2), 4-16. <https://doi.org/10.1163/27730840-04302002>
- Beycioglu, K., Ozer, N., Ugurlu, C. T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1088-1093. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.004>
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory* 57(1), 1-22. <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>
- Brown, C. y Zhang, D. (2016). Un-rational behaviour? What causes discrepancies between teachers' attitudes towards evidence use and actual instances of evidence use in schools? *Journal of Educational Administration*, 54(4), 469-491. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2015-0033>
- Brown, C. y Flood, J. (2018). Lost in translation? Can the use of theories of action be effective in helping teachers develop and scale-up research-informed practices? *Teaching and Teacher Education*, 72, 144-154. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.007>
- Brown, C. y Rogers, S. (2014). Measuring the effectiveness of knowledge creation as a means of facilitating evidence-informed practice in early years settings in one London borough. *London Review of Education*, 12(3), 245-260. <https://doi.org/10.18546/LRE.12.3.01>

- Brown, C. y Zhang, D. (2017). How can school leaders establish evidence-informed schools: An analysis of effectiveness of potential school policy levers. *Educational Management, Administration & Leadership*, 45(3), 382-401. <https://doi.org/10.1177/1741143215617946>
- Brown, C. (2017). Further exploring the rationality of evidence informed practice: A semiotic analysis of the perspectives of a school federation. *International Journal of Educational Research*, 82, 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.001>
- Brown, C., Daly, A. y Liou, Y-H. (2016). Improving, trust, improving schools. Finding of a social network analysis of 43 primary schools in England. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 69-91. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0004>
- Brown, C., Zhang, D., Xu, N. y Corbett, S. (2018). Exploring the impact of social relationships on teachers' use of research: A regression analysis of 389 teachers in England. *International Journal of Educational Research*, 89, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.04.003>
- Buchanan, A. (2013) Impact and knowledge mobilisation: What I have learnt as chair of the economic and social research council evaluation committee. *Contemporary Social Science*, 8(3), 176-190. <https://doi.org/10.1080/21582041.2013.767469>
- Burton, L. (2004). A new venture-bridging the gap between educational research and policy and practice. *British Educational Research Journal*, 30(1), 3-7.
- Cai, J., Morris, A., Hohensee, C., Hwang, H., Robison, V. y Hiebert, J. (2017). Clarifying the impact of educational research on learning opportunities. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(3), 230-236. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.48.3.0230>
- Cain, T. y Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. *Oxford Review of Education* 43(6), 718-732. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1316252>
- Callie, M. (2013). Reducing the gap between educational research and second language teachers' knowledge. *Evidence & Policy* 9(2), 185-206. <https://doi.org/10.1332/174426413X662509>
- Camarero-Figuerola, M., Tierno García, J.M., Iranzo-García, P. y Barrios-Arós, C. (2023). Desafíos para aumentar el uso de la investigación en la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 56-77. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.004>
- Chapman, C. y Ainscow, M. (2019). Using research to promote equity within education systems: possibilities and barriers. *British Educational Research Journal*, 45(5), 899-917. <https://doi.org/10.1002/berj.3544>
- Carrero, V., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2012). *El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Centro de Investigación Sociológica.
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-74. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>
- Cherney, A., Povey, J., Head, B., Boreham, P. y Ferguson, M. (2012). What influences the utilization of educational research by policy-makers and practitioners? The perspective of academic educational researchers. *International Journal of Educational Research*, 56, 23-34. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.08.001>
- Cooper, A. (2014). Knowledge mobilisation in education across Canada: A cross-case analysis of 44 research brokering organisations. *Evidence & Policy* 10(1), 29-59. <https://doi.org/10.1332/174426413X662806>

- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education* 38(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/03057640801889964>
- Counsell, C., Evans, M., McIntyre, D. y Raffan, J. (2000). The usefulness of educational research for trainee teachers' learning. *Oxford Review of Education*, 26(4), 467-482. <https://doi.org/10.1080/713688548>
- Cruz-González, C., Lucena Rodríguez, C. y Domingo Segovia, J. (2020). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31-53. <https://doi.org/10.1177/1741143219896053>
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- Del Carlo, D., Hinkhouse, H., Isbell, L. (2010). Developing a reflective practitioner through the connection between educational research and reflective practices. *Journal of Science Education and Technology* 19(1), 58-68.
- Economic and Social Research Council. (2020). Definitions of impact. ESRC.
- Earl, L. y Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world harnessing data for school improvement*. Corwin Press.
- Edelstein, H. (2016). Collaborative research partnerships for knowledge mobilization. *Evidence & Policy*, 12(2), 199-2016. <https://doi.org/10.1332/174426415X14399903490979>
- Edwards, A., Sebba, J. y Rickinson, M. (2007). Working with users: Some implications for educational research. *British Educational Research Journal* 33(5), 647-661. <https://doi.org/10.1080/01411920701582199>
- Ellwood, P., Thorpe, R. y Coleman, C. (2013). A model for knowledge mobilisation and implications for the education of social researchers. *Contemporary Social Science*, 8(3), 191-206. <https://doi.org/10.1080/21582041.2012.751496>
- Farley-Ripple, E. N. (2012). Research use in school district central office decision making: A case study. *Educational Management Administration & Leadership* 40(6), 786-806. <https://doi.org/10.1177/1741143212456912>
- Fernández Cano, A. (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, 324, 155-170.
- Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., Horne, M., Robinson, C. y Thorp, J. (2005). *Factors influencing the transfer of good practice*. University of Sussex.
- Fitzclarence, L. (2003). The impact of educational research. teacher knowledge in action. *The Australian Educational Researcher*, 30(2), 33-42. <https://doi.org/10.1007/BF03216788>
- Flores, M. A. (2018). Linking teaching and research an initial teacher education: Knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621-636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>
- Gardner, J. (2011). Educational research: What (a) to do about impact. *British Educational Research Journal*, 37(4), 543-561. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.596321>
- Gardner, J., Holmes, B. y Leitch, R. (2008). Where there is smoke, there is (the potential for) fire: soft indicators of research and policy impact. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 89-104. <https://doi.org/10.1080/03057640801890004>
- Gibbs, S. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

- Goldring, E. y Berends, M. (2009). Leading with data. Pathways to improve your school. En E. Goldring y M. Berends (Eds.), *The importance of data-based decision making* (pp. 5-22). Corwin Press.
- Gorad, S. y Taylor, C. (2001). *A preliminary consideration on the impact of market forces on educational standards*. School of Social Sciences.
- Gough, D. (2007). Weight of evidence. A framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education* 22(2), 213-228.
<https://doi.org/10.1080/02671520701296189>
- Gough, D., Oliver, S. y Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews*. Sage.
- Gutiérrez-Rico, D., Almaraz-Rodríguez, O. D. y Bocanegra-Vergara, N. (2019). Concepciones del docente en sus formas de percibir el ejercicio de la investigación desde su práctica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 149-161.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10019>
- Halet, F. y Fidalgo, P. (2014). Educational research capacity building in the European Union: A critique of the lived experiences of emerging researchers. *European Educational Research* 13(4), 425-433. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2014.13.4.425>
- Hartmann, U. y Decristan, J. (2018). Brokering activities and learning mechanisms at the boundary of educational research and school practice. *Teaching and Teacher Education*, 74, 114-124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.016>
- Hemsley-Brown, J. y Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-471.
<https://doi.org/10.1080/0305498032000153025>
- Higgins, J. P. T. y Deeks, J. J. (2011). Selecting studies and collecting data. En J. P. T. Higgins y S. Green (Eds.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (pp. 151-187). Wiley.
- Honerod, M. (2012). Educational research and useful knowledge: Production, dissemination, reception and implementation. *European Educational Research Journal*, 11(1), 58-61.
<https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.1.58>
- Hoppers, C. O. y van der Westhuizen, G. (2018). Emancipatory learning and educational research. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 58(3), 519-529.
<https://doi.org/10.17159/2224-7912/2018/v58n3a5>
- Ion, G., Marin, E. y Proteasa, C. (2019). How does the context of research influence the use of educational research in policy-making and practice? *Educational Research for Policy and Practice* 18, 119-139. <https://doi.org/10.1007/s10671-018-9236-4>
- Ion, G. y Iucu, R. (2016) The impact of postgraduate studies on the teachers' practice, *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 602-615.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1253674>
- Ismail, S., Nur, A., Raman, A. y Purnomo, Y. W. (2019). A mixed-method study of the epistemological teacher-beliefs towards educational research in classroom teaching practices. *International Journal of Instruction*, 12(4), 393-406.
<https://doi.org/10.29333/iji.2019.12426a>
- Jones, H., Jones, N., Shaxson, L. y Walker, D. (2013). *Knowledge, policy and power in international development: A practical framework for improving policy*. Overseas Development Institute.
- Jones, S. H., Procter, R. y Younie, S. (2015). Participatory knowledge mobilisation: An emerging model for international translational research in education, *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 555-573. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1105540>

- 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. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1021193>
- Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113-131. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.781515>
- Lysenko, L. V., Abrami, P. C., Bernard, R. M y Dagenais, C. (2015). Research use in education: An online survey of school practitioners. *Brock Educational Journal* 25(1), 35-54. <https://doi.org/10.26522/brocked.V25i1.431>
- Lovat, T. (2003). The relationships between research and decision making in education: An empirical investigation. *The Australian Educational Research* 30(2), 43-55. <https://doi.org/10.1007/BF03216789>.
- Mathieson, S. (2019). Integrating research, teaching and practice in the context of new institutional policies: A social practice approach. *Higher Education*, 78(5), 799-815. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00371-x>.
- McCartney, E., Marwick, H., Hendry, G., Ferguson, E. C. (2018). Eliciting student teacher's views on educational research to support practice in the modern diverse classroom: A workshop approach. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 342-372. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1498748>
- McEwen, J., Crawshaw, M., Liversedge, A. y Bradley, G. (2008). Promoting change through research and evidence-informed practice: A knowledge transfer partnership project between a university and a local authority. *Evidence & Policy*, 4(4), 391-403.
- McKenney, S. y Schunn, C. D. (2018). How can educational research support practice at scale? Attending to educational designer needs. *British Educational Research Journal*, 44(6), 1084-1100. <https://doi.org/10.1002/berj.3480>
- Miles, R., Lemon, N., Mathewson Mitchell, D. y Reid, J. A. (2016). The recursive practice of research and teaching: Reframing teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(4), 401-414. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169502>
- Miller, S. R., Drill, K. y Behrstock, E. (2010). Meeting Teachers half way making educational research relevant to teachers. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 31-34. <https://doi.org/10.1177/003172171009100706>
- Mills, M. (2018). Educational research that has an impact: "Be realistic, demand the impossible": 2016 Australian association for research in education presidential address. *Australian Educational Researcher*, 45(5), 569-583. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0284-9>
- Ministerio de Universidades. (2023). *Proyecto de Orden UNI/XXX/2023, de XX de X, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Infantil*. Ministerio de Universidades.
- Moutafidou, A., Melliou, K. y Georgopoulou, A. A. (2012). Educational research and teacher development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 156-161. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.034>
- Murillo, F. J., Perines, H. y Lomba, L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 183-200.
- 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. <https://doi.org/10.17763/haer.74.3.e08k1276713824u5>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Pataki, G. (2015). Novel forms of research governance and their possible impact on the future of educational research. *European Educational Research Journal* 14(1), 56-64. <https://doi.org/10.1177/1474904114566140>
- Perines, H. (2018a). La investigación educativa: Percepción de docentes en ejercicio, docentes en formación y agentes educativos. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 123-142.
- Perines, H. (2018b). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *ESE. Estudios sobre Educación* 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Perines, H. y Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>
- Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. Blackwell.
- Pollard, A. (2008). Knowledge transformation and impact: Aspirations and experiences from TLRP. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/03057640801889949>
- Research Excellence Framework (REF). (2021). *Index of revisions to the 'Guidance on submissions' (2019/21)*. Research Excellence Framework.
- Ruiz-Corbella, M., Arteaga-Martínez, B., López-Gómez, E. y Galán, A. (2023). Luces y sombras del proceso de acreditación a catedrático de universidad: el caso de las áreas de educación (2018-2022). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(4), 65-85. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.004>
- Sarthou N.F. (2016). Key points of discussion in scientific research evaluation: Peer review, bibliometrics and relevance. *Revista de Estudios Sociales* 58, 76-86. <https://doi.org/10.7440/res58.2016.06>
- Siguroardóttir, A. K, Morris, A., Skoglund, P. y Tudjman, T. (2018). Knowledge partnerships between schools and universities: modelling the process of connection and relations. *Evidence & Policy*, 14(4), 683-705. <https://doi.org/10.1332/174426417X14872517690770>
- Schutz, K. M. y Hoffman, J. V. (2017). I practice teaching: Transforming our professional identities as literacy teachers through action research. *Reading Teacher*, 71(1), 7-12. <https://doi.org/10.1002/trtr.1592>
- Tilley, H., Ball, L. y Cassidy, C. (2018). *Research excellence framework (REF) impact toolkit*. Overseas Development Institute.
- 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. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- Villaveces, J. L., Orozco, L. A., Olaya, D. L., Chavarro, D. y Suárez, E. (2005). ¿Cómo medir el impacto de las políticas de ciencia y tecnología? *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(2), 125-146.
- Watling, J., Neal, Z. P., Lawlor, J. A., Mills, K. J. y McAlindon, K. (2018). What makes research useful for public school educators? *Admin Policy Ment Health*, 45, 432-446. <https://doi.org/10.1007/s10488-017-0834-x>
- Williams, G. (2013) Researching with impact in the global south? Impact-evaluation practices and the reproduction of 'development knowledge'. *Contemporary Social Science*, 8(3), 223-236. <https://doi.org/10.1080/21582041.2012.751495>

- Witty, G. (2006) Education (al) research and education policy making: is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, 32(2), 159-176.
- Wubbles, T. y Tartwijk, J. (2017). Evidence informed innovation of education in the Netherlands: Learning from reforms. En M. Eryaman y B. Scheneither (Eds.), *Evidence and public good in educational policy, research and practice* (pp.125-142). Springer.
- Yates, L. (2005). Is impact a measure for quality? Some reflections on the research quality and impact assessment agendas. *European Educational Research Journal*, 4(4), 391-403.
<https://doi.org/10.2304/eej.2005.4.4.5>

Breve CV de los/as autores/as

M^a del Pilar García Rodríguez

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva (España). Ha trabajado como maestra en sus inicios profesionales. Doctora en 2002. Sus contribuciones y trabajo académico se han centrado en el estudio de los entornos de aprendizaje y su influencia sobre los desempeños escolares, en conexión con la diversidad escolar y los factores de riesgo de abandono. Sus más recientes proyectos se centran en la dirección escolar y liderazgo educativo, y en el impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. Email: mpgarcia@uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4796-781X>

José Manuel Coronel

Catedrático de Universidad. Su actividad docente se centra en la formación inicial de futuros docentes de Educación Infantil. Sus áreas de investigación se centran en el análisis cualitativo de las organizaciones educativas, particularmente el impacto de la investigación sobre la práctica educativa, el liderazgo educativo y las culturas docentes. Email: coronel@uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0376-341X>

Inmaculada Gómez Hurtado

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva (España). Sus áreas de investigación incluyen la educación inclusiva, el impacto de la investigación sobre la práctica docente, el liderazgo educativo, y metodologías docentes. Email: inmaculada.gomez@dedu.uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0843-5784>

Inmaculada González-Falcón

Profesora Titular de Universidad de Educación Inclusiva y Métodos docentes de la Universidad de Huelva (España). Sus áreas de investigación incluyen el liderazgo educativo, el impacto de la investigación sobre la práctica docente, educación intercultural y educación infantil. Email: inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0294-4246>