

# LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: PERCEPCIÓN DE DOCENTES EN EJERCICIO, DOCENTES EN FORMACIÓN Y AGENTES EDUCATIVOS.

EDUCATIONAL RESEARCH: PERCEPTION OF IN SERVICE TEACHERS, PRE-SERVICE TEACHERS AND EDUCATIONAL AGENTS

Haylen Perines Véliz (\*)  
*Universidad de La Serena*  
*Chile*

## Resumen

El propósito de este artículo es exponer los hallazgos de los principales estudios empíricos que abordan la relación entre la investigación educativa y los docentes. Para ello, se realiza una revisión de una serie de propuestas en torno al tema, las que se organizan en tres grupos: investigaciones centradas en profesores en ejercicio, en docentes en formación y estudios que comparan las percepciones de los profesores con otros agentes educativos. En la generalidad de los trabajos, los profesores se muestran críticos con la investigación, caracterizándola como un saber abstracto y descontextualizado de su realidad. Los docentes en formación tienen opiniones más optimistas, sin embargo, consideran que su preparación en el tema es insuficiente para realmente convertirse en lectores activos de la investigación educativa. Como conclusión, se indica que se requieren cambios en la relación entre investigadores y profesores y que la formación en investigación debe ser más intencionada y permanente.

**Palabras clave:** investigación pedagógica, práctica pedagógica, percepción de la investigación pedagógica, valoración de la investigación pedagógica.

## Abstract

This article seeks to expose the findings of the main empirical studies that address the relationship between educational research and teachers. For this, we reviewed a series of proposals on the subject, which are organized in three groups: research focused on in-service teachers, teachers in training and studies that compare the perceptions of teachers and other educational agents. In general, teachers are critical of the research, characterizing it as an abstract and decontextualized knowledge of their reality. Pre-service teachers have more optimistic opinions. However, they consider that their preparation in the subject is insufficient to really become active readers of educational research. In conclusion, we indicate that the relationship between researchers and teachers requires changes and that training in research should be more intentional and permanent.

### (\*)Autor para correspondencia:

Haylen Perines Véliz  
Universidad de La Serena.  
Proyecto de Mejora Institucional FIP  
ULS1501.  
Instituto Interdisciplinario de Ciencia y  
Tecnología.  
Avenida Raúl Bitrán Nachary N° 1305,  
Campus Andrés Bello, La Serena, Chile.  
Correo de contacto:  
haylen.perines@userena.cl

©2010, Perspectiva Educacional  
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

**Keywords:** educational research, teaching practice, perception of educational research, appreciation of educational research.

RECIBIDO: 22 de diciembre de 2016  
ACEPTADO: 1 de noviembre de 2017  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.649

## 1. Introducción

En la década de los noventa surgieron dos trabajos que, a la fecha, pueden ser considerados emblemáticos en el análisis de la relación entre la investigación educativa y la práctica docente. Uno de ellos presenta “la terrible reputación de la investigación educativa” (Kaestle, 1993) mientras que el otro afirma que la enseñanza “no era una profesión basada en evidencias” (Hargreaves, 1996). Con tales afirmaciones categóricas, los dos estudios cuestionaron claramente si la investigación cumplía o no con sus objetivos principales, los que no son otros más que ayudar a que la educación progrese, avance e impacte en la práctica educativa (Bauer & Fischer, 2007; Biesta, 2007; Lavis, Robertson, Woodside, McLeod & Aberlson, 2003). La explicitación de este problema generó que en los círculos de investigadores se empezara a discutir sobre la crisis de la investigación educativa y de sus posibles consecuencias para la educación (Alhumidi & Uba, 2017; Bartels, 2003; Berliner, 2002; Haberfellner & Fenzl, 2017; Murillo, 2006, 2011; Perines & Murillo 2017a, 2017b; Zeuli, 1994).

La importancia de profundizar este tema no es menor, ya que si la investigación no logra incidir, impactar ni transformar la práctica educativa ¿para qué investigamos?, ¿de qué sirve escribir prestigiosos artículos de investigación que no tendrán incidencia en la vida de los profesores? Y lo que es más importante aún: ¿qué importancia tiene la investigación para los docentes? Con este contexto como precedente es importante analizar lo que hasta el momento se ha investigado. Qué piensan los docentes y los distintos agentes académicos acerca de la investigación, cómo la perciben, qué les parece; son algunas de las interrogantes que autores de distintas partes del mundo se han formulado y cuyos hallazgos serán expuestos en este trabajo.

La metodología utilizada se fundamentó en una indagación bibliográfica cuyo principal buscador fue el google académico (en inglés, *google scholar*), conocido por especializarse en literatura científico-académica. El principal criterio de búsqueda fue el tema “la distancia entre la investigación educativa y los docentes” a través de descriptores como: investigación educativa, distancia, práctica docente, percepciones sobre la investigación educativa. De esta forma se tuvo acceso a un sinnúmero de artículos tanto en español como en inglés, de los cuales se seleccionaron 40 para este estudio. El criterio que discriminó esta selección se basó, con algunas excepciones, en que fueran artículos empíricos. El intervalo de tiempo de estas investigaciones está entre los años 1993 y 2017.

Uno de los aspectos que caracteriza a estos estudios es la diversidad de objetivos, metodologías y participantes. Por ello, y para facilitar la descripción de las investigaciones, la infor-

mación está organizada de acuerdo a los participantes: docentes en ejercicio (aquellos que ya ejercen su profesión), docentes en formación (aquellos que se están formando para ser profesores) y comparaciones entre las visiones de diferentes agentes educativos. Además, dentro de cada grupo, los datos se exponen relacionados a distintos ejes temáticos.

### **1.1. Los profesores en ejercicio y su relación con la investigación educativa**

En términos generales, los profesores en ejercicio se muestran suspicaces respecto a la utilidad de la investigación educativa, al trabajo que realizan los investigadores y a las temáticas que estos estudian. Además, consideran que la investigación utiliza un lenguaje elevado, complejo e incomprensible que nada tiene que ver con su práctica cotidiana (Murillo & Perines, 2017).

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

Con el objetivo de exponer estos estudios se indican, a través de un orden cronológico, sus objetivos y metodologías, para posteriormente mencionar sus principales resultados.

### **1.2. Elementos que obstaculizan la relación entre la investigación y la práctica docente**

En este contexto, se entienden como obstáculos todos aquellos elementos que impiden que exista una relación más cercana entre la investigación y la práctica docente. Las finalidades y metodologías de las investigaciones que buscan identificar estas dificultades son expuestas por orden cronológico, con la excepción a esta regla: los estudios de Beycioglu et al. (2010) y Everton et al. (2000). Estos trabajos, al compartir un enfoque metodológico similar, son mencionados conjuntamente.

En los años 90, Latham (1993) y el Shkedi (1998) llevan a cabo estudios con un objetivo similar: conocer las opiniones de los docentes sobre la investigación educativa. En el caso

de Shkedi (1998), entrevista a 47 docentes en ejercicio, mientras que Latham (1993) recoge las opiniones de 20 profesionales de cuatro áreas diferentes: medicina, ingeniería, derecho y educación.

En la siguiente década, se encuentran los estudios de las anglosajonas Gore y Gitlin (2004) y de Behrstock et al. (2009) cuyos objetivos son, respectivamente, identificar las percepciones de los docentes sobre la producción y uso del conocimiento, y profundizar en las opiniones de los profesores sobre la investigación educativa. Gore y Gitlin (2004) aplican cuestionarios y realizan entrevistas a 232 profesores de Australia y Estados Unidos, en tanto que Behrstock et al. (2009) llevan a cabo nueve grupos focales con 49 profesores norteamericanos.

Algunos de los estudios más recientes que abordan este tema son los de Kutlay (2013) y de Taylor (2013), realizados en Turquía y Nueva Zelanda, respectivamente. El objetivo de Kutlay (2013) es indagar en las visiones que 52 profesores tienen sobre su compromiso con la investigación. Las evidencias son recopiladas a través de un cuestionario y un grupo de los participantes es entrevistado. En el caso de Taylor (2013), se busca conocer cómo dos grupos de profesores de secundaria se relacionan con la investigación para lo cual utiliza un estudio de caso.

Tal como se ha mencionado, la excepción al orden cronológico que se ha seguido la constituyen los estudios de Beycioglu et al. (2010) y de Everton et al. (2000), debido a que comparten los objetivos y el instrumento utilizado. Lo que sucede, es que Beycioglu et al. (2010) adaptan al contexto de Turquía el cuestionario que Everton et al. (2000) habían construido y utilizado diez años antes en Reino Unido. El objetivo de Everton et al. (2000) es conocer la opinión que profesores de distintas áreas y años de experiencia tienen de la investigación y lo que se proponen Beycioglu et al. (2010) es indagar en la opinión que los docentes tienen acerca del impacto y el valor de la investigación educativa.

La muestra de Beycioglu et al. (2010) es de 300 docentes seleccionados aleatoriamente. Asimismo, el estudio de Everton et al. (2000) surge desde el interés que la Agencia de Formación del Profesorado (Teacher Training Agency) estaba mostrando por lograr que la docencia fuera una profesión basada en evidencias científicas. Para realizar el estudio se distribuyen cuestionarios en las revistas de dos organizaciones de docentes y se analizaron, por medio de métodos cuantitativos, los instrumentos disponibles.

Se describen los resultados de los estudios mencionados de acuerdo a los principales ejes temáticos que surgieron de ellos: la investigación como un saber demasiado teórico, la

mirada suspicaz hacia su utilidad, los problemas para comprender la información de los estudios y las temáticas de las investigaciones como elementos ajenos a la realidad.

El primer tópico a desarrollar es la percepción que tienen los docentes de que la investigación es un conocimiento especulativo que logra ser interesante para otros profesionales, pero no para ellos (Kutlay, 2013). Las opiniones de los entrevistados del estudio de Latham (1993) reflejan que los profesores son quienes leen menos artículos y quienes le dan menos importancia para su quehacer laboral en comparación con ingenieros, abogados y médicos. Entre los argumentos que utilizan los docentes se menciona, principalmente, la falta de interés por un tipo de conocimientos que no les proporciona nada tangible para su práctica cotidiana.

En algunas investigaciones también se menciona la falta de tiempo para consultar estudios (p. ej., Behrstock et al., 2009; Kutlay, 2013). Los docentes se sienten sobrepasados con su extenuante jornada laboral, por lo que esperarían que la investigación les diera respuestas más precisas a sus problemáticas en reemplazo de un texto teórico y descontextualizado.

Particularmente, en el estudio de Behrstock et al. (2009) los participantes mencionan que consultar una investigación no forma parte de sus prioridades cuando buscan información para sus clases, ya que les parece excesivamente abstracta. Por el contrario, prefieren leer textos más sencillos y focalizados en temas más específicos. De acuerdo con autores como Gore y Gitlin (2004) o Shkedi (1998), queda la sensación de que la oposición entre los docentes y la investigación es más preocupante de lo que parece. Básicamente, los profesores esperan que la investigación educativa sea trascendente, cercana y adecuada a su trabajo y se sienten defraudados cuando esto no ocurre.

Con una evidente relación con el primer tema mencionado, el segundo tópico que se desarrolla es la mirada suspicaz que tienen los docentes hacia la eventual utilidad de la investigación educativa. Para los participantes de algunos estudios (p. ej., Behrstock et al., 2009; Taylor, 2013) gran parte de las investigaciones no son tan útiles como idealmente debieran, sea por el contenido que exponen, por la forma de presentación y por cómo estos estudios son difundidos. A los docentes el contenido les parece poco innovador, la presentación difícil de comprender y las formas de difusión son percibidas como acciones dirigidas a los investigadores.

Si bien los profesores no se oponen a la existencia de los estudios, su uso concreto no les queda suficientemente claro. Desde la visión de Behrstock et al. (2009), cambiar esta

realidad requiere que las investigaciones sirvan para proporcionar ejemplos posibles de extrapolar a las clases y que sean más precisas al indicar el contexto donde surge el estudio, considerando que los profesores son muy suspicaces con propuestas realizadas en escenarios distintos a los propios. Las investigaciones deben dejar en claro qué realidad o población fue estudiada y si los hallazgos pueden ser generalizados a otras situaciones.

Se encuentran opiniones más positivas sobre la utilidad de la investigación educativa en los resultados de Beycioglu et al. (2010), donde el 68% de los profesores valora los resultados de la investigación educativa, en oposición al 32% que nunca los han considerado como importantes para su trabajo.

El tercer tópico identificado en estos estudios son los problemas que expresan los docentes para comprender la información que proporcionan los estudios científicos. Por ejemplo, los trabajos de Gore y Gitlin (2004), Latham (1993) y Shkedi (1998) aportan evidencias sobre un rechazo radical al lenguaje de las investigaciones, el que les parece impreciso y especializado. Asimismo, no logran comprender a cabalidad los datos estadísticos que algunos de ellos utilizan. Al contrario de estas formas de comunicación, los profesores prefieren consultar literatura que se articule de forma más entendible.

El trabajo de Gore y Gitlin (2004) señala que las investigaciones requieren que los profesores posean mayores experiencias y capacidades para comprender los hallazgos que estas proporcionan. Entre estas aptitudes se encuentran el manejo de la terminología conceptual propia de la investigación, que es desconocida para muchos de ellos.

Y, por último, el cuarto tema a mencionar son los tópicos que estudian los investigadores, los que son considerados por los docentes como lejanos a sus escenarios cotidianos. Los profesores suponen que los investigadores, al momento de elegir los contenidos que profundizarán, no toman en cuenta los contextos reales de la educación (Behrstock et al., 2009; Everton et al., 2000).

De acuerdo a los participantes del estudio de Everton et al. (2000), los resultados de la investigación pueden llegar a ser valiosos e importantes para el progreso de la educación, pero los temas estudiados deben estar más vinculados con la realidad de los profesores. Everton et al. (2000) indaga sobre los tópicos educativos que a los docentes les gustaría que fuesen investigados en un futuro próximo. Los temas más mencionados son: comparación de diferentes estrategias de enseñanza (61%), modelos de comportamiento eficaces de los docentes (57%) y las estrategias para la enseñanza de las diferentes habilidades de los

docentes (54%). También se aprecian algunas diferencias entre los temas que docentes de primaria y secundaria prefieren para ser investigados. La primera elección de los docentes de primaria (estrategias para la enseñanza de los diferentes grupos) es la octava elección de los profesores de secundaria mientras que la primera elección de los docentes de secundaria (la mejora de la motivación y la deserción de los estudiantes), es séptima en orden de prioridad para los profesores de primaria.

### **1.3. El impacto de los proyectos de investigación en la práctica de los profesores**

El segundo grupo de estudios se centran en la forma en que algún proyecto de investigación impacta en la práctica docente. Entre ellos destacan los trabajos de Simons et al. (2003), Boardman et al. (2005), Hall et al. (2006), y Sinnema et al. (2011).

En el año 2003, Simons et al. pretenden determinar la contribución de la investigación a la mejora de la enseñanza. Para ello, evalúan un programa de investigación nacional realizado en Inglaterra. El proyecto que involucra 29 escuelas, siete autoridades educativas locales y cuatro universidades, busca motivar a los profesores a colaborar con la investigación y aumentar la calidad de la investigación docente. Dos años después, Boardman et al. (2005) realizan un trabajo donde examinan las opiniones de los profesores sobre un programa de investigación en Estados Unidos y la medida en que consideran útiles sus resultados. Para lograrlo utilizan grupos focales con 49 participantes.

Por su parte, Hall et al. (2006) exploran las experiencias de los profesores en una investigación-acción implementada en 33 centros educativos de Inglaterra. En el primer año del estudio, los investigadores entrevistan a 20 docentes a quienes les consultan por tres elementos: su experiencia en la investigación-acción donde estaban participando, la influencia del proyecto en sus visiones de la realidad y cómo perciben sus relaciones con los investigadores universitarios. En el segundo año entrevistan a 24 docentes, a quienes se les pregunta por la forma en que los nuevos saberes adquiridos afectan su forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre cómo han compartido estos nuevos conocimientos.

Cinco años después, Sinnema et al. (2011) investigan el impacto de una intervención de enseñanza en la mejora de las prácticas docentes y en el aprendizaje de sus estudiantes. El trabajo de campo se basa en entrevistas a 26 profesores de primaria y secundaria, antes, durante y después de un proyecto de investigación de un año de duración.

Los resultados de estas investigaciones se presentan bajo un tema común entre ellos: los criterios que utilizan los docentes para aprobar la información que les proporcionan las investigaciones. Estos criterios se alejan de las estructuras metodológicas propias de los estudios y se relacionan directamente con sus propias experiencias cotidianas.

En términos generales, los profesores participantes de estos estudios sienten que los resultados de la investigación no siempre son extrapolables a la realidad de sus estudiantes y se muestran escépticos en cuanto a su real validez (Boardman et al., 2005; Sinnema et al., 2011). Los docentes toman sus decisiones de acuerdo a lo que han probado en el aula o bien intercambiando información con sus pares.

Buscando explicar la forma en que los profesores valoran los saberes que proporciona la investigación, Simons et al. (2003) incorporan el concepto de generalización situada. Con esta expresión los autores explican que la generalización de los resultados de una investigación no se restringe a los elementos metodológicos propios de los estudios científicos, sino que se logra gracias a la confianza implícita y colectiva que se construye entre los profesores. En otras palabras, la validez de la información se fundamenta en los acuerdos que establecen los profesores dentro de su espacio y de su cultura laboral. Si un conocimiento es aprobado gracias al consenso tácito que han establecido, es válido para ellos como una fuente fiable de conocimientos.

El concepto de generalización situada se relaciona con tres elementos que deben ser considerados para lograr que los profesores utilicen los hallazgos de la investigación. En primer lugar, los docentes tienen que re-interpretar el significado de los resultados en un escenario concreto de enseñanza. En segundo lugar, la presentación de los hallazgos obtenidos debe estar estrechamente conectada con el contexto desde donde surgió la información y no alejada de ella. Y, en tercer lugar, la interpretación consensuada de los hallazgos debe actuar como un mecanismo que filtra la información, con la finalidad de que la propuesta sea aceptada en la práctica.

Por otra parte, resultados mucho más optimistas son los que obtienen Hall et al. (2006), considerando que los profesores de su estudio valoran positivamente la investigación-acción donde participaron y sienten que esta forma de acercarse a la investigación les permitió reflexionar sobre su trabajo. Estos docentes también destacan que compartir los aprendizajes con sus pares es de suma importancia para ellos, por lo que subrayan la posibilidad de que exista un equilibrio entre el trabajo en equipo con sus colegas y la utilización de la investigación. Una de las conclusiones del estudio es que lograr una mejor relación entre

la investigación educativa y la práctica de los profesores no es una meta fácil de alcanzar y lograr el avance necesario en esta materia requiere ubicar a los docentes en el centro de la atención y trabajar activamente con sus necesidades e inquietudes.

#### **1.4. Los docentes en formación y su relación con la investigación educativa**

En términos generales, los estudios centrados en las opiniones de los docentes que están en formación demuestran que, para ellos, la investigación es importante si los resultados que obtiene son factibles de aplicar en los escenarios donde se desempeñarán en el futuro (Demircioglu, 2008; Gitlin, Barlow, Burbank, Kauchak, & Stevens, 1999; Jyrhämä et al., 2008; MacDonald, Badger & White, 2001; Pendry & Husbands, 2000).

Utilizando la misma organización de la descripción de las percepciones de los profesores en ejercicio, primero se mencionan cronológicamente los objetivos y metodologías de las investigaciones más relevantes, para posteriormente exponer sus resultados.

En primer lugar, en el estudio de Gitlin et al. (1999), se propusieron establecer cómo la investigación educativa ha impactado en el trabajo de 37 docentes en formación al principio y al final de un programa de investigación. Por medio de un cuestionario se les pregunta, por ejemplo: ¿qué es la investigación educativa y cuáles son sus propósitos?, ¿la investigación se hace cargo de sus preocupaciones como futuros docentes?, ¿cómo puede mejorar la investigación? Para profundizar en la información que proporcionan los cuestionarios los investigadores entrevistan a 16 futuros profesores, ocho de primaria y otros ocho de secundaria.

Pendry y Husbands (2000) se propusieron conocer si la lectura de artículos de investigación por parte de los profesores en formación puede ser un aporte para sus conocimientos. Los participantes del estudio son 141 futuros docentes de 18 instituciones de educación superior que leen artículos de investigación en el periodo de un año. Por otra parte, MacDonald et al. (2001) examinan la forma en que un curso de investigación influye en las visiones que 55 docentes en formación tienen durante ese período, utilizando un cuestionario al principio y al final de un curso.

Por último, se hace referencia a los estudios de Demircioglu (2008) y de Jyrhämä et al. (2008) realizados en Turquía y Finlandia, respectivamente. En el caso de Demircioglu (2008), se utiliza el cuestionario y la entrevista para examinar las actitudes que 74 estudiantes de

pedagogía tienen hacia un curso de métodos de investigación. Jyrhämä et al. (2008) intentan describir las opiniones de 113 futuros docentes sobre los programas de formación que están recibiendo. En este estudio, los participantes son un grupo especial de docentes en formación ya que todos, antes de entrar en la formación del profesorado, habían trabajado como docentes sin serlo oficialmente.

Los hallazgos de las investigaciones mencionadas pueden resumirse en tres grandes tópicos: la importancia de que la investigación entregue recursos prácticos vinculables con la experiencia, el desprestigio de la investigación como un conocimiento descontextualizado de la realidad y el examen crítico de los programas de formación. Se desarrollan estos temas en las siguientes líneas.

La importancia de que la investigación entregue recursos prácticos vinculables con la experiencia es un tema que se reitera en algunas investigaciones (p.ej., Gitlin et al., 1999; MacDonald et al., 2001). Para los profesores en formación, los objetivos y hallazgos de la investigación son prácticos en la medida en que muestren sugerencias concretas que refuercen y mejoren el trabajo de los docentes. En otras palabras, los participantes pueden desarrollar un compromiso con la investigación siempre y cuando esta se pueda conectar con la experiencia en el aula. La preferencia por la información tangible y práctica puede estar ocasionada por la estructura convencional de los programas de formación del profesorado, los que, en ocasiones, otorgan demasiada importancia a los aspectos teóricos de los aprendizajes en desmedro de sus aplicaciones prácticas. En respuesta, los futuros docentes buscan elementos más concretos y posibles de utilizar con sus estudiantes (Gitlin et al., 1999).

Del mismo modo, las opiniones, las creencias y los saberes de los profesores en formación están estrechamente relacionados con lo que sucede en las aulas y, en menor medida, con la investigación (MacDonald et al., 2001). Además, las experiencias de los otros profesores más avezados les parecen fundamentales para aprender de la profesión que en poco tiempo van a ejercer, ya que observan en el ejemplo de sus futuros compañeros de labores, una fuente confiable para aprender y adquirir conocimientos.

La búsqueda de resultados prácticos se relaciona con el segundo tema a desarrollar: el desprestigio de la investigación como un conocimiento descontextualizado de la realidad. Una opinión que se reitera entre ellos es que la investigación es un conocimiento abstracto y muy difícil de trasladar a la práctica, ya que se expresa de una manera incomprensible (Gitlin et al., 1999; MacDonald et al., 2001).

La opinión que los profesores expresan sobre los investigadores tampoco es muy positiva. En general, son vistas como profesionales que trabajan en un ámbito totalmente lejano a la práctica. Específicamente, en el estudio de Gitlin et al. (1999) la mayor parte de los futuros profesores no cambian sus puntos de vista sobre la investigación al final del programa en el que participaron, ya que la siguen considerando como una mera teoría especulativa que no se relaciona con las exigencias de su trabajo.

Un trabajo que constituye una excepción dentro de la imagen negativa de la investigación la proporcionan Pendry y Husbands (2000). En este trabajo, los participantes tienen una opinión bastante positiva acerca de la investigación, incluso, varios de ellos afirman que les parece un aprendizaje fundamental para su preparación profesional. No obstante, la lectura frecuente de artículos sigue siendo muy limitada y un obstáculo para que consulten este tipo de fuentes más habitualmente.

El análisis crítico de los programas de formación de profesorado es el tercer tema que se ha identificado. Los futuros docentes, en general, consideran que en su formación conocen la investigación de manera superficial (Gitlin et al., 1999), situación que no les parece adecuada para una buena preparación como educadores. Los estudiantes esperarían tener un mayor contacto con la investigación durante sus años como alumnos y les gustaría tener más oportunidades de participar activamente en ella. En algunos estudios (Demircioglu, 2008; MacDonald et al., 2001) se señala la importancia de que los programas de grado sean modificados, buscando dar más espacio y relevancia a las asignaturas que trabajan las etapas y fundamentos de la investigación. Las evidencias de estos autores dejan claro que reconciliar los discursos divergentes de la investigación y de la práctica educativa requiere la formación concreta de los docentes en los métodos investigativos.

También existen algunas apreciaciones más favorables sobre los cursos de investigación donde han participado los futuros docentes (Jyrhämä et al., 2008). En ellas, se destaca que a través de estos cursos los estudiantes aprenden los contenidos básicos de la investigación educativa, como por ejemplo: identificar problemas de investigación, plantear hipótesis, seleccionar una metodología y elegir los instrumentos de recolección de datos. Estas acciones les permiten valorar favorablemente a la investigación educativa y tener una mejor imagen de ella (Demircioglu, 2008). Concretamente, los docentes participantes del estudio de Jyrhämä et al. (2008) tienen una buena opinión del enfoque basado en la investigación que han conocido en la carrera y lo identifican como un elemento prioritario dentro de su formación como futuros profesores.

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

También hay estudios que, además de acercarse a las visiones de los docentes, incluyen entre sus participantes a diversos agentes educativos con el objetivo de comparar sus formas de pensar sobre la investigación (p.ej., Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; Joram, 2007; Nicholson-Goodman & Garman, 2007; Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais & Janosz, 2014; Ratcliffe et al., 2005; Vanderlinde & van Braak 2010; Williams & Coles, 2007). Con la expresión agentes educativos se hace referencia a aquellas personas que desarrollan un trabajo vinculado directamente con la educación, como formadores de docentes, investigadores, líderes de la escuela, psicólogos escolares, entre otros.

Es acá donde se rompe la organización temporal que -hasta ahora- se ha empleado. A continuación, se exponen los objetivos y las metodologías de las investigaciones anteriormente mencionadas de acuerdo con los agentes educativos que tuvieron como protagonistas para, posteriormente, mencionar sus resultados más importantes.

Los trabajos de Broekkamp y van Hout-Wolters (2007) y de Vanderlinde y van Braak (2010) incluyen a un grupo de investigadores entre sus participantes. El primero de ellos busca indagar en los elementos que ayuden a disminuir la distancia entre la investigación y la práctica, mientras que el segundo se propone indagar en la brecha entre la investigación educativa y la práctica. Los autores Broekkamp y van Hout-Wolters (2007) incluyen en su estudio a profesores, líderes de la escuela, intermediarios e investigadores a los que piden responder un cuestionario y participar en un debate. Vanderlinde y van Braak (2010) trabajan con investigadores, formadores de docentes, directores de escuela, responsables políticos y profesores, a los que organizan en cuatro grupos focales de 12 participantes cada uno.

Por otra parte, el estudio de Ratcliffe et al. (2005) explora las percepciones sobre el uso actual de la investigación educativa utilizando la entrevista y los grupos focales con profesores de primaria y secundaria (algunos con experiencia en investigación), autores de libros de texto, formadores de profesores y responsables políticos, entre otros.

En un trabajo que incluye a docentes, administradores y otros profesionales como psicólogos y técnicos en educación, Lysenko et al. (2014) evalúan una iniciativa estatal focalizada en cómo las escuelas utilizan los resultados que provienen de la investigación. Se seleccionan 66 centros públicos de secundaria de Canadá, donde los autores aplican el Cuestionario

sobre el Uso de la Información Basada en la Investigación (*QURBI*). El cuestionario, desarrollado por los canadienses Dagenais, Janosz, Abrami, Bernard y Lysenko (2008), busca analizar los factores que influyen en el uso de la investigación por parte de los profesionales de la educación.

Una comparación entre las visiones de directores y profesores es lo que llevan a cabo los estudios de Nicholson-Goodman y Garman (2007) y Williams y Coles (2007). En el caso del primero de ellos, los investigadores examinan las opiniones que profesores y directores tienen de la investigación a través de un estudio de enfoque cualitativo basado en 62 entrevistas biográfico-narrativas. Por su parte, Williams y Coles (2007) analizan cómo los profesores y directores de Reino Unido aplican la información que proporciona la investigación. Los participantes son 312 profesores y 78 directores de escuelas de infantil, primaria y secundaria, con los cuales utilizan cuestionarios, entrevistas y grupos focales.

Por último, el trabajo de Joram (2007) se centra exclusivamente en docentes, pero incluye a los formadores de ellos también. Este estudio se propone identificar las diferentes opiniones que docentes en formación, docentes en ejercicio y formadores de profesores tienen de la investigación educativa. Para ello realizan entrevistas con 44 participantes distribuidos entre 28 docentes en formación, nueve en ejercicio y siete formadores de profesores.

En términos generales, los participantes de los siete estudios mencionados asumen que existe una considerable distancia entre la investigación y la práctica educativa. Si bien la mayoría de los agentes educativos reconoce la existencia de esta brecha, es percibida con mayor fuerza por los docentes.

Antes de mencionar los principales hallazgos de estas investigaciones, es importante señalar que en estos estudios nuevamente se encuentran ciertos tópicos ya mencionados, como por ejemplo: los temas que seleccionan los investigadores, la forma en que es transferida la investigación o el acceso a ella, asuntos que, en algunos casos, serán abordados nuevamente.

Se explican los datos que proporcionan estos estudios a través de tres elementos: los tópicos intrascendentes de las investigaciones, la poca frecuencia con que los docentes consultan estudios y la importancia de sus experiencias concretas.

En primer lugar, se observa que para algunos de los agentes educativos los temas que seleccionan los investigadores para llevar a cabo sus investigaciones surgen desde contextos

diferentes al aula y están referidos a cuestiones muy delimitadas que solo interesan a los mismos investigadores. Un ejemplo de ello lo proporcionan los docentes de los estudios de Broekkamp y van Hout-Wolters (2007) y de Vanderlinde y van Braak (2010), quienes coinciden en sentir desconfianza respecto al valor de la investigación educativa. Sus principales argumentos son que los investigadores manejan temas irrelevantes y poco aplicables a su realidad. Cabe mencionar que, si bien los profesores participantes de estos dos estudios, advierten la existencia de una distancia entre la investigación y la práctica, también indican que como educadores es su deber involucrarse más con la investigación de forma autónoma e informada.

En segundo lugar, se evidencia la escasa frecuencia con que los profesores consultan las investigaciones. El estudio de Lysenko et al. (2014) refleja que los profesores, administradores u otros profesionales no leen artículos de investigación. Por su parte, los resultados de la investigación de Williams y Coles (2007) evidencian que el 50% de los participantes confía en las investigaciones, sin embargo, los datos proporcionados en las entrevistas y en los grupos de discusión revela una serie de preocupaciones que se contradicen con dicho porcentaje. Por ejemplo, los participantes reconocen que carecen de los conocimientos necesarios para evaluar adecuadamente la información que proporciona la investigación, opinión que comparten tanto directores como profesores.

El tercer tema identificado es la importancia de las verdaderas experiencias de los profesores. Los docentes sienten que su mayor riqueza pedagógica y su mejor fuente de conocimientos es la interacción con sus estudiantes. De acuerdo a algunos autores, estos saberes no pueden ser ignorados por los investigadores, sino que deben ser un recurso fundamental para la formulación y construcción de sus estudios (por ejemplo: Joram, 2007; Nicholson-Goodman & Garman, 2007; Ratcliffe et al., 2005).

En la organización anterior se ha excluido el estudio de Joram (2007), el que realiza una comparación entre docentes en formación, en ejercicio y formadores de profesores. En el estudio, los docentes en ejercicio relatan situaciones cotidianas de su trabajo basándose en su experiencia y solo algunos de ellos utilizan los aprendizajes adquiridos en cursos de investigación. Cuando se pregunta a los participantes qué tipo de investigación prefieren, casi todos coinciden en mencionar algún tipo de investigación empírica, lo que se manifiesta con mayor fuerza en los docentes en ejercicio. Asimismo, si la investigación les ha permitido o no cambiar su pensamiento es indicado afirmativamente solo por el 7% de los docentes en formación, y por un 25% de los docentes en ejercicio. En cambio, cuando se les pregunta si utilizan la investigación para adquirir nuevos conocimientos las cifras aumentan, ya que

la respuesta es favorable en el 64% de los futuros profesores y en un 33% de los docentes en ejercicio. Por otra parte, cerca de la mitad de los docentes en ejercicio (44%) dicen que utilizan la investigación solo si confirma sus creencias. A esto se suma que las recomendaciones que realizan los investigadores serán consideradas como elementos relevantes solo para el 11% de los profesores en formación y para el 22% de los docentes en ejercicio.

## 2. Conclusiones

A través de la exposición de los distintos estudios empíricos abordados en este trabajo, se evidencia que durante el periodo seleccionado ha existido una creciente preocupación internacional en torno al tema en cuestión. Investigadores de Australia, Estados Unidos, Reino Unido, Israel, Turquía, Nueva Zelanda, España, entre otros países, han querido conocer qué relación existe entre la investigación educativa y la práctica de los profesores. Es de esperar que este interés siga en aumento y que se sigan realizando estudios que profundicen en esta temática. La idea es que las futuras investigaciones continúen orientando el camino a seguir en la erradicación de la distancia entre la investigación y la docencia, mostrando cuáles son las inquietudes tanto de profesores como de investigadores y qué iniciativas se pueden llevar a cabo para lograr un mejor acercamiento entre ellos.

Otro aspecto importante que se ha apreciado, aunque con algunas excepciones, es que las opiniones de los docentes son bastante críticas. Para los profesores en ejercicio la investigación es un saber demasiado abstracto, inútil y difícil de comprender. Por su parte, las opiniones de los docentes en formación son levemente más optimistas, al considerar que la investigación educativa sí puede ser útil para su profesión, sin embargo, condicionan esta utilidad a la posibilidad de conectar los datos expuestos con su futuro trabajo de manera concreta y aterrizada. Los futuros profesores también son enfáticos al señalar que durante la carrera docente tienen pocas o nulas posibilidades de conocer la investigación educativa. Se puede apreciar que la generalidad de los profesores se siente alejada de la investigación al no lograr conectarla con su realidad inmediata ni con su contexto educativo.

Para superar esta distancia y esta percepción sobre la investigación educativa, debe haber cambios profundos en la formación de los profesores, tanto en la preparación previa como en la permanente (Perines & Murillo, 2017a). Los futuros docentes deben conocer con detalle la investigación, lo que incluye tomar conciencia de su utilidad, aprender a investigar y también adquirir el hábito de consultar investigación científica. Por otra parte, los profesores en ejercicio deben tener la posibilidad de asistir a cursos de formación que aborden investigaciones, donde se les permita, por ejemplo, debatir sobre hallazgos de

estudios provenientes de distintos tipos de publicaciones. Ta vez este tipo de iniciativas pueden marcar la diferencia entre un profesor que rechaza a la investigación y entre otro que se muestra más receptivo y dispuesto a consultarla.

También debe haber cambios en la forma en que la investigación está formulada, especialmente en cómo los investigadores se comunican con los profesores. Al parecer, tal y como se está haciendo, no se está logrando trabajar *con, desde y para* la práctica docente. Actualmente, existen pocas o nulas instancias de diálogo, ya que parece que tanto los investigadores como los docentes pertenecen a dos mundos antagónicos que se limitan a observar el trabajo del otro desde el escepticismo, sin comunicarse, sin debatir, y sin escucharse. Suena radical y quizás pesimista, pero mientras no se construyan puentes comunicativos reales entre ambos mundos las percepciones de los profesores seguirán siendo tan escépticas como las que se han revisado en este trabajo.

### 3. Referencias bibliográficas

- Alhumidi, H. A., & Uba, S. Y. (2017). Arabic Language Teachers' Engagement with Published Educational Research in Kuwait's Secondary Schools. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 20-30. Doi: 10.5430/ijhe.v6n2p20
- Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 737-753. Doi: 10.1080/13803610701626150
- Bauer, K. & Fischer, F. (2007). The educational research-practice interface revisited: a scripting perspective. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 221-236. Doi: 10.1016/j.tate.2003.06.001
- Behrstock, E., Drill, K. & Miller, S. (2009). Is the supply in demand? Exploring how, when and why teachers use research. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- Berliner, D.C. (2002). Comment: Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20. Doi: 10.3102/0013189X031008018
- Beycioglu, K., Ozer, N. & Ugurlu, C.T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1088-1093. Doi: 10.1016/j.tate.2009.11.004
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13(3), 295-301. Doi: 10.1080/13803610701640227
- Boardman, A.G., Argüelles, M.E., Vaughn, S., Hughes, M.T. & Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of research-based practices. *The Journal of Special Education*, 39(3), 168-180. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ722295.pdf>
- Broekkamp, H. & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220. Doi: 10.1080/13803610701626127
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P.C., Bernard, R.M. & Lysenko, L. (2008). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: a review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285-309. Doi: 10.1332/174426412X654031
- Demircioglu, I.H. (2008). Learning How to Conduct Educational Research in Teacher Education: A Turkish Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(1), 1-17. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504400.pdf>
- Everton, T., Galton, M. & Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research: Knowledge and context. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26(2), 167-182. Doi: 10.1080/02607470050127081
- Gitlin, A.D., Barlow, L., Burbank, M.D., Kauchak, D. & Stevens, T. (1999). Pre-service teachers' thinking on research: Implications for inquiry oriented teacher education. *Teaching and*

- Teacher Education*, 15(7), 753-769. Doi: 10.1016/S0742-051X(99)00015-3
- Gore, J.M. & Gitlin, A.D. (2004). [Re] Visioning the academic–teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching*, 10(1), 35-58. Doi: 10.1080/13540600320000170918
- Haberfellner, C. & Fenzl, T. (2017). The utility value of research evidence for educational practice from the perspective of preservice student teachers in Austria—A qualitative exploratory study. *Journal for Educational Research Online/ Journal für Bildungsforschung Online*, 9(2), 69- 87. Recuperado de <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/766>
- Hall, E., Leat, D., Wall, K., Higgins, S. & Edwards, G. (2006). Learning to learn: Teacher research in the zone of proximal development. *Teacher Development*, 10(2), 149-166. Doi: 10.1080/13664530600773119
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Londres: Morata
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 123-135. Doi: 10.1016/j.tate.2006.04.032
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realization of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-16. Doi: 10.1080/02619760701844993
- Kaestle, C. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31. Doi: 10.2307/1177303
- Kutlay, N. (2013). A Survey of English Language Teachers' Views of Research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 188-206. Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.055
- Latham, G. (1993). Do educators use the literature of the profession? *NASSP Bulletin*, 77(550), 63-70. Doi: 10.1177/019263659307755009
- Lavis, J.N., Robertson, D., Woodside, J.M., McLeod, C.B. & Abelson, J. (2003). How can research organizations more effectively transfer research knowledge to decision makers? *Milbank Quarterly*, 81(2), 221-248. Doi: 10.1111/1468-0009.t01-1-00052
- Lysenko, L.V., Abrami, P.C., Bernard, R.M., Dagenais, C. & Janosz, M. (2014). Educational Research in Educational Practice: Predictors of Use. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 1-26. Recuperado de <http://www.equiperenard.ca/wp-content/uploads/2014/08/1477-6859-1-PB.pdf>
- MacDonald, M., Badger, R. & White, G. (2001). Changing values: what use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 949-963. Doi: 10.1016/S0742-051X(01)00042-7

- Murillo, F.J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A.D. Correa (Eds.), *Innovación e investigación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23-54). Madrid: La Muralla.
- Murillo, F.J. (2011). Hacer de la Educación un ámbito basado en evidencias científicas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55119880001/index.html>
- Murillo, F.J. & Perines H. (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 81-99. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/48800>
- Nicholson-Goodman, J. & Garman, N.B. (2007). Mapping practitioner perceptions of 'it's research based': scientific discourse, speech acts and the use and abuse of research. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 283-299. Doi: 10.1080/13603120701257297
- Pendry, A. & Husbands, C. (2000). Research and practice in history teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 321-334. Doi: 10.1080/03797720600625275
- Perines H. & Murillo F.J. (2017a). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 251-268. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art15.pdf>
- Perines, H. & Murillo F.J. (2017b). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60450097006.pdf>
- Ratcliffe, M., Bartholomew, H., Hames, V., Hind, A., Leach, J., Millar, R. & Osborne, J. (2005). Evidence-based practice in science education: The researcher-user interface. *Research Papers in Education*, 20, 169-186. Doi: 10.1080/02671520500078036
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-577. Doi: 10.1080/095183998236467
- Simons, H., Kushner, S., Jones, K. & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalization. *Research Papers in Education*, 18(4), 347-364. Doi: 10.1080/0267152032000176855
- Sinnema, C., Sewell, A. & Milligan, A. (2011). Evidence-informed collaborative inquiry for improving teaching and learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 247-261. Doi: 10.1080/1359866X.2011.597050
- Taylor, M. (2013). Social science teachers' utilization of best evidence synthesis research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 48(2), 34-50. Recuperado de <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=858963897580976;res=IELHSS>
- Vanderlinde, R. & 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. Doi: 10.1080/01411920902919257

Williams, D. & Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective. *Educational Research*, 49(2), 185-206. Doi: 10.1080/00131880701369719

Zeuli, J.S. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 39-55. Doi: 10.1016/0742-051X(94)90039-6