

Revista Complutense de **Educación**

ISSN: 1130-2496

[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48800](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48800)EDICIONES  
COMPLUTENSE

## Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa

F. Javier Murillo<sup>1</sup>; Haylen Perines<sup>2</sup>

Recibido: abril 2015 / Evaluado: mayo 2015 / Aceptado: junio 2015

**Resumen.** Esta investigación busca conocer las percepciones que los docentes no universitarios tienen de la investigación educativa. Para ello se desarrolló un estudio cualitativo en el que se aplicó una entrevista semi-estructurada a veinte docentes experimentados (diez de Primaria, diez de Secundaria; la mitad iniciados en investigación, la mitad no iniciados). Los resultados, en coherencia con otros estudios, apuntan a que los docentes son muy críticos con la investigación educativa ya que dudan de la calidad de las investigaciones, de la utilidad de los resultados, de la forma en que la investigación está escrita como también del lenguaje que emplea para ser comunicada. Asimismo, los profesores ven los temas investigados como poco pertinentes y señalan la formación de grado como uno de los elementos que incide en sus percepciones. También hay una mirada crítica hacia el investigador, al que ven como una persona muy alejada de la realidad de las aulas.

**Palabras clave:** investigación; profesor; percepción; educación.

### [en] How non-university teachers perceive educational research

**Abstract.** This research seeks to understand the perceptions that non-university teachers have about educational research. In order to do so, a qualitative study was carried out passing a semi-structured interview to twenty experienced teachers (ten from Primary, ten from Secondary Education, half of them familiarized with research, the other half, not familiarized with initiated). The results, consistent with other studies, suggest that teachers are very critical of educational research because they question the quality of research, the usefulness of the results, the way in which research is written as well as the language used to make it public. Also, teachers see the topics investigated as irrelevant and indicate teacher training as one of the elements that influences their perceptions. There is also a critical look at the researcher, whom they see as a person who stands away from the reality of the classroom.

**Keywords:** research; teacher; perception; education.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Revisión de la literatura. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid (España)

E-mail: [javier.murillo@uam.es](mailto:javier.murillo@uam.es)

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Madrid (España)

E-mail: [profesorahaylen@gmail.com](mailto:profesorahaylen@gmail.com)

**Cómo citar:** Murillo, F.J. y Perines, H. (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 81-99.

## 1. Introducción

Los docentes, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, consideran que los investigadores educativos desconocen por completo la realidad de las aulas, por lo que los estudios que realizan, poco o nada pueden aportarles en la mejora de su práctica educativa. Esta frase, tan radical como inquietante, es uno de los resultados de la investigación de Gore y Gitlin (2007) con 232 docentes norteamericanos de diferentes etapas y especialidades. Perfectamente reflejar la opinión de muchos profesores españoles.

Esta negativa percepción por parte de los profesionales de la educación se complementa con ideas sobre la falta de calidad de las investigaciones educativas, la ausencia de interés práctico de las temáticas estudiadas, o lo poco comprensible de muchos de los artículos de investigación. Todo ello generó que hace ya más de 20 años el por entonces presidente de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA), Carl Kaestle (1993), hablara de la "terrible reputación" de la investigación educativa (*The awful reputation of education research*).

Si se quiere que la investigación educativa cumpla su propósito: contribuir a la mejora de la educación, está claro que es necesario reducir esa profunda brecha entre la investigación y la práctica. Y un primer paso es conocer qué piensan los docentes de la investigación. De esta forma, existe una fructífera línea de investigación que busca conocer cómo perciben los docentes la investigación educativa (p.ej., Bartels, 2003; Behrstock, Drill y Miller, 2009; Broekkamp y Van Hout- Wolters, 2007; Cherney, Povey, Head, Boreham y Ferguson, 2012; Cordingley, 2008; Ion y Iucu, 2014; Levin, 2013; McDonald, Badger y White 2001; Shkedi, 1998; Vanderline y van Braak, 2010; Williams y Coles, 2007; Zeuli, 1994) con provocadores resultados al respecto.

Esta negativa percepción se da, sin duda, entre los docentes españoles. Sin embargo, no contamos con abundantes investigaciones que nos den cuenta de la misma. Si bien algunos autores se han interesado en la distancia entre la investigación y la práctica educativa (Fernández Cano, 2001; Muñoz-Repiso, 2004, 2005; Murillo, 2006, 2011; Orden-Hoz y Mafokozi, 1999; Salgueiro, 1998; Sancho, 2010;) y existe una tesis que analiza el impacto de la investigación educativa sobre la práctica (Díaz Costa, 2009), hay pocos trabajos que profundicen específicamente en la percepción que los docentes tienen de la investigación. Este estudio pretende determinar las percepciones que los docentes, de acuerdo su nivel educativo y experiencia en investigación, tienen de la investigación educativa.

## 2. Revisión de la literatura

Existe una fructífera línea de investigación que estudia la relación entre la investigación educativa y la práctica (p. ej., Dagenais et al., 2012; Edwards, 2000; Hemsley-Brown y Sharp, 2003; Hodgkinson, 2004; Korthagen, 2007, 2010; Slavin, 2002; Spiel y Strohmeier, 2012; Thomas y Pring, 2004; Vanderline y van Braak,

2010). Y, dentro de ella, existen trabajos que se han centrado específicamente en cómo los docentes perciben y usan la investigación educativa (Beycioglu, Ozer y Ugurlu, 2010; Burkhardt y Schoenfeld, 2003; Huberman, 1990; Joram, 2007).

Las lecciones aprendidas de las múltiples investigaciones desarrolladas sobre las percepciones de los docentes hacia la investigación educativa pueden agruparse en cuatro grandes temas: a) la percepción de que la investigación es de mala calidad, b) la escasa utilidad de los resultados y poca pertinencia de los temas de investigación, c) la inadecuada comunicación de la investigación y, por último, d) la visión crítica de la formación del profesorado como medio de difundir los resultados de investigación.

Una buena cantidad de investigaciones han señalado que los docentes dudan de la calidad de los investigadores y de sus trabajos. Por ejemplo, los estudios de Gore y Gitlin (2007) y Vanderline y van Braak (2010) revelan que los profesores miran con desconfianza a los investigadores porque construyen sus estudios basándose en la visión parcelada que tienen sobre el entorno educativo.

La utilidad de los resultados de la investigación es un tema que aparece de forma reiterada en este tipo de trabajos. En una investigación clásica, Zeuli (1994), entrevistando a una docena de docentes, encontró que estos dudan de la utilidad de los resultados de las investigaciones ya que no ven que les proporcione algo aplicable en sus clases. Estos resultados coinciden con los que obtiene Bartels (2003), cuyo estudio revela que los docentes dudan de la incorporación de los resultados en su profesión porque creen que no les servirán para algo concreto, la misma idea es mencionada por el estudio ya citado de Gore y Gitlin (2007). Otro ejemplo lo aporta el trabajo de MacDonald, Badger y Whites (2001), donde los docentes, en este caso en formación, afirman que la investigación es un conocimiento demasiado teórico y difícil de trasladar a la práctica.

Un tercer grupo de críticas hace referencia a la poca pertinencia de los temas de la investigación. Dos estudios nos sirven para ilustrarlo. La investigación de Everton, Galton y Pell (2000), centrada en la opinión que profesores de distintas áreas y años de experiencia tienen de la investigación, revela que los docentes creen que los temas de la investigación son alejados de su contexto. Estos resultados son coincidentes con lo señalado por Broekkamp y Van-Hout-Wolters (2007) donde los docentes afirman que la investigación no trabaja con temas innovadores y basados en sus necesidades.

Otro elemento que aparece de forma reiterada en la literatura es la crítica a la forma de comunicar los resultados de investigación. Por ejemplo, Latham (1993) realiza un estudio en el que compara el consumo de literatura científica entre profesionales de la educación, ingeniería, derecho y medicina, a través de entrevistas. La investigación revela que los docentes son los más críticos con el lenguaje que utiliza la investigación. Zeuli (1994) agrega otro elemento: los docentes son incapaces de entender las etapas y procesos investigativos que son necesarios para producir un artículo. Shkedi (1998) reafirma las dificultades que tienen para comprender el lenguaje de la investigación y agrega que los elementos más incomprensibles son los estadísticos. Investigaciones más recientes, como la de Bartels (2003), Gore y Gitlin (2007) o Vanderline y van Braak (2010), reiteran que los docentes rechazan los artículos por su lenguaje especializado.

El análisis crítico de los programas de formación de profesorado como medio de difusión de la investigación es un aspecto que también se menciona en algunos estudios. El trabajo de Gitlin et al. (1999), por ejemplo, señala que los docentes en formación esperan mayor contacto con la investigación durante sus estudios y que les gustaría tener más oportunidades de participar en ella. MacDonald et al. (2001), por su parte, señalan que los programas de formación requieren ser revisados, intentando reconciliar los discursos divergentes de la investigación y la práctica educativa del aula mediante la educación de los docentes en temas y estrategias basadas en la investigación.

Resultados más alentadores sobre la utilidad de los programas de formación se obtienen de los trabajos de Demircioglu (2008) y de Jyrhämä (2008). Por una parte, los participantes del estudio de Demircioglu (2008) señalan que como resultado del curso de investigación los docentes sienten que aprenden habilidades básicas de investigación educativa, lo que les permite valorar positivamente la investigación. Los resultados del estudio de Jyrhämä (2008) señalan que los docentes en formación valoran el enfoque basado en la investigación como fundamental en la formación docente.

Por último, es interesante señalar los resultados de la investigación de Díaz Costa (2009) sobre el impacto de la investigación educativa en la práctica. Allí encontró que los docentes no consideraban la investigación para sus decisiones porque piensan que los resultados son inaplicables en su realidad, dado el desconocimiento que los investigadores tienen sobre ella.

### **3. Metodología**

El objetivo principal de esta investigación es determinar las percepciones que los docentes, de acuerdo su nivel educativo y experiencia en investigación, tienen de la investigación educativa.

Los participantes del estudio son 20 docentes en ejercicio, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por cuotas con dos criterios (tabla 1). El primer criterio es el nivel educativo donde el docente se desempeña: Primaria (10) y Secundaria (10) y también la especialidad de los profesores de Secundaria: cinco de humanidades y cinco de ciencias. Un segundo criterio está determinado por la iniciación del docente en investigación. Entendemos por docentes iniciados en investigación a aquellos que durante sus carreras académicas y/o profesionales han tenido experiencias en el área de la investigación. La mayoría de estos docentes tienen o están cursando un máster académico o de investigación. La edad media es de 40 años, 16 de experiencia y son profesores que trabajan en distintos centros del sistema público y privado de Madrid, España. Contar con participantes de diferentes características y centros docentes tiene como función garantizar la validez de los resultados a través de una triangulación de las fuentes de datos en el espacio.

		<b>Iniciados en la Investigación</b>	<b>No iniciados en la investigación</b>
<b>Primaria</b>		5 docentes	5 docentes
<b>Secundaria</b>	Humanidades	3 docentes	2 docentes
	Ciencias	2 docentes	3 docentes

Tabla I. Distribución de los participantes

Entre mayo y noviembre del 2014 a cada participante se le realizó una entrevista semi-estructurada centrada principalmente en: i) características de la investigación educativa, ii) utilidad de la investigación educativa, e iii) importancia de la investigación para su práctica. La utilización de la entrevista semi estructurada se debe a que el estudio pretende conocer las percepciones de los docentes de una manera flexible y distendida, lo que requiere adaptar y modificar el orden, contenido y estructura de las interrogantes. A cada docente se le entregó un informe con las interpretaciones de su entrevista para corroborar que estas fueran las adecuadas.

Tras realizar la transcripción de las entrevistas se determinaron las categorías que permitieron segmentar las citas más importantes. Con el apoyo del software Atlas.Ti6 se creó una unidad hermenéutica donde se determinaron una serie de códigos: algunos surgieron desde el análisis de las entrevistas y otros provenían de categorías previas elaboradas en coherencia con el marco teórico. Posteriormente se aplicaron los códigos a todas las entrevistas, se organizaron los más importantes en familias y se redactaron los resultados y conclusiones

El software Atlas.Ti6 permitió tener una visión panorámica de los documentos primarios y facilitó la creación de mapas conceptuales que orientaron la construcción de la teoría. En la figura I se exponen las principales categorías y códigos con sus respectivas relaciones de frecuencia y vínculo<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Los códigos escritos con mayúscula pertenecen a los nombres de cada familia El paréntesis en cada código indica el número de citas vinculadas al código y el número de vínculos entre códigos respectivamente.

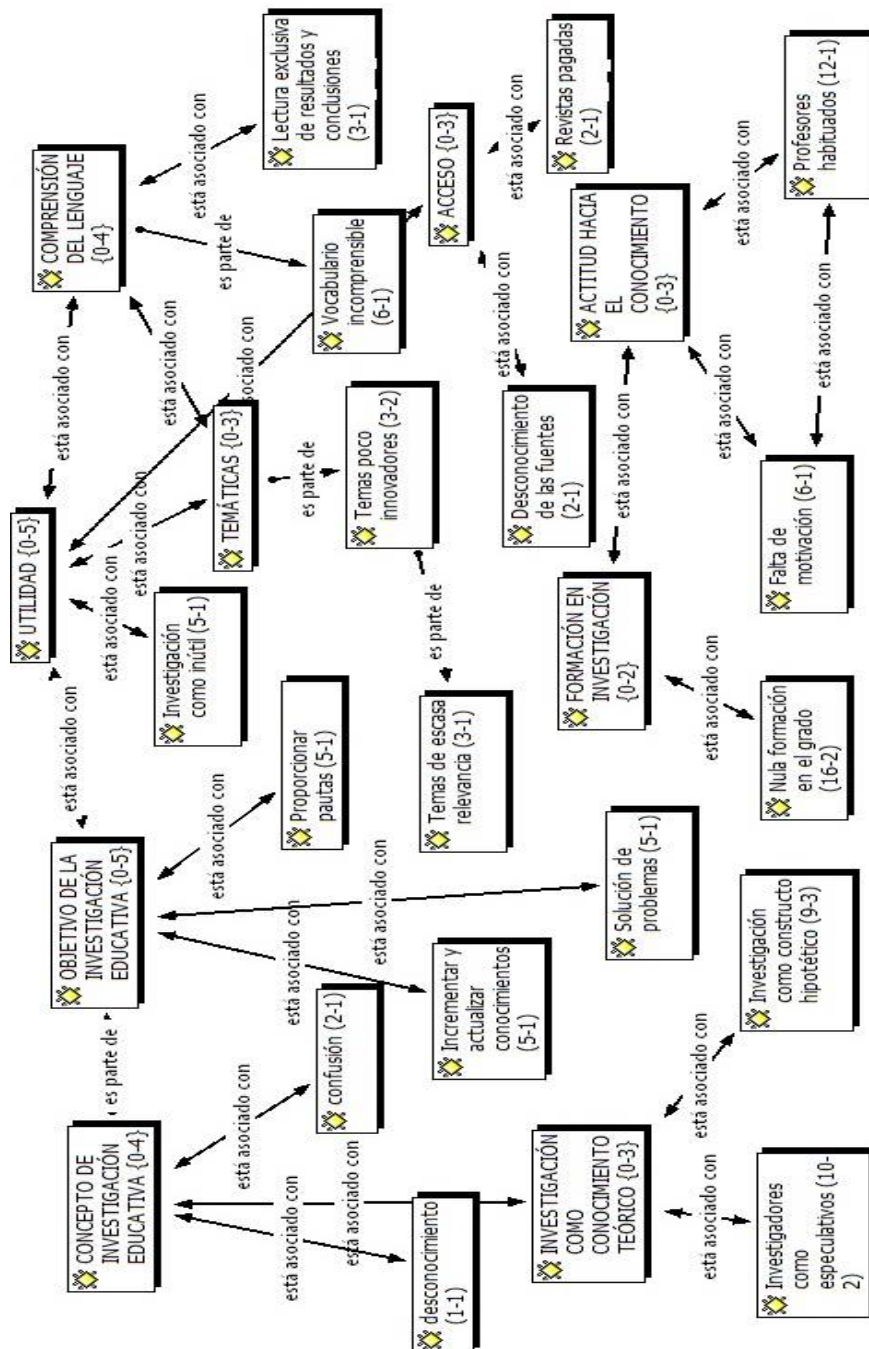


Figura I: Categorías descriptivas percepciones de los docentes

## 4. Resultados

Organizamos los resultados en siete apartados en función de las categorías analizadas en el discurso de los docentes.

### 4.1. Concepto y objetivo de la investigación educativa

Llama la atención, en primer lugar, la lejanía con que los docentes perciben la investigación. Algo que no va con ellos, que está muy lejos de sus intereses, necesidades o fuentes para la mejora del desarrollo profesional. Incluso se observa un cierto desconocimiento de qué es la investigación educativa ya que al preguntarles qué opinan de ella no saben específicamente a qué nos estamos refiriendo. Algunos de ellos, especialmente los no iniciados, creen que la investigación educativa son las propuestas curriculares o metodológicas que llegan a los centros escolares. Para otros, la investigación educativa forma parte de las novedades didácticas que encuentran en internet. El testimonio de una docente de Secundaria es revelador:

*¿A qué te refieres con investigación?, ¿a la investigación didáctica?, ¿a las ideas que a veces nos llegan para que hagamos clases más innovadoras? (D7:55)<sup>4</sup>*

El concepto de investigación educativa como propuesta curricular se da mayoritariamente en los docentes no iniciados en la investigación. Distinta es la situación en aquellos que han tenido alguna formación en investigación ya que tienen más claridad al momento de referirse a ella. Por ejemplo, un docente de Secundaria iniciado señala que la investigación educativa es aquella herramienta que a través de estudios empíricos permite a los docentes reorientar su camino y tener mayor claridad para tomar decisiones. Su testimonio es el siguiente:

*La investigación es una pieza clave en el mundo de la educación porque está basada en hechos reales, que investiga y profundiza a través de muestras y ejemplos sacados de la realidad escolar. Por lo tanto, lo que ella diga permite que los profesores tomemos mejores decisiones y mejoremos nuestra manera de hacer clases y evaluar. (D6:35)*

Al indagar en el principal objetivo de la investigación educativa los docentes iniciados y los no iniciados tienen distintas opiniones. No hay mayores diferencias en cuanto al nivel educativo. En el caso de los iniciados, algunos de ellos creen que el objetivo de la investigación educativa es ayudarlos para que reflexionen sobre su práctica a través de innovaciones y sugerencias. Consideran que la investigación les permite conocer más información sobre problemáticas educativas que en muchos casos no han sabido resolver, por lo que la ven como un importante aporte para mejorar sus prácticas y mantenerse actualizados:

---

<sup>4</sup> De este modo se señala el indica el número y línea de la entrevista, derivados de la transcripción y analizados en el software Atlas ti. La letra D es la abreviación de la palabra docente.

*Con la investigación educativa te enteras de cosas nuevas, aporta estudios detallados de cosas que te pueden servir, te dice lo que anda bien y lo que anda mal en la educación. (D8:60)*

Otro docente de Secundaria agrega que la investigación permite conocer una visión distinta de las problemáticas educativas, al entregar una mirada desde fuera del aula que permite ver las situaciones educativas desde otra perspectiva:

*La investigación permite a los profesores tener la capacidad de poder ver la clase desde una perspectiva diferente, porque cuando uno está adentro de la sala de clases, uno piensa en el tiempo que tiene para prepararla, entonces que llegue otra persona, otra visión, que te diga míralo desde otra perspectiva, yo creo que en eso la investigación ayuda mucho (D5:60)*

Los docentes iniciados valoran la existencia de la investigación educativa y la consideran una herramienta fundamental de su profesión. Incluso, creen que es su deber consultar investigación y mantenerse al tanto de sus avances.

Por su parte, los docentes no iniciados tanto de Primaria como de Secundaria tienen una opinión diferente. Para ellos, el objetivo de la investigación es entregarles pautas sobre cómo hacer sus clases, señalando las etapas didácticas o metodológicas que puedan seguir para alcanzar sus metas de aprendizaje. Una docente de Secundaria no iniciada señala:

*Te insisto, yo creo que en lo que los textos de investigación caen en que no entregan pautas generalizables, para que yo pudiera aplicar esto, o sea, una sistematización, algo que se pueda convertir en una unidad de trabajo. (D7:41)*

Como vemos, algunos docentes esperan que la investigación educativa no les proporcione sólo información para reflexionar, como señalaban los iniciados, sino que les aporte una herramienta práctica y factible de aplicar.

#### **4.2. Investigación como conocimiento teórico**

Un grupo importante de docentes entrevistados considera que la investigación se encuentra muy alejada de su práctica cotidiana, ya que es construida por expertos universitarios que no conocen las situaciones y procesos que se dan en el aula y que quizás nunca han trabajado en un colegio o instituto. Según ellos, los investigadores, al no tener experiencia en educación Primaria o Secundaria, publican artículos basados sólo en teorías y constructos hipotéticos que no se fundamentan en lo que realmente ocurre en las aulas. Esta opinión es compartida por los docentes con independencia de su nivel educativo e iniciación en investigación. Veamos una opinión de una de las entrevistadas de Primaria no iniciada:



*Los investigadores son muy teóricos para construir el conocimiento, están en las universidades, allá es lindo hablar de educación, pero en el aula la cosa es distinta. Lo teórico es teórico, y lo concreto es concreto, y eso deriva del aula, no del escritorio de un investigador. (D3:50)*

Este hecho genera una mirada un tanto despectiva de parte de algunos docentes hacia los investigadores, a los que ven como simples teóricos de la educación que poco pueden aportarles a su trabajo. Los perciben como agentes externos a los centros educativos que no participan en procesos de enseñanza concretos y que sólo hablan de educación sin conocerla realmente. Por ejemplo, un profesor iniciado de Secundaria opina lo siguiente:

*Los investigadores viven en otro mundo, y hacen sus cosas, se enteran entre ellos y ya está ¿y los profesores qué? Entonces, si van a hablar de lo que pasa en aula, deberían al menos acercarse un poco más, “bajar” un poco desde las universidades a los centros educativos, preguntar nuestra opinión. (D10:56)*

### **4.3. Temáticas de la investigación educativa**

Otro elemento en que coinciden los participantes es que la investigación aborda temas poco relevantes para su trabajo en el aula. Efectivamente, en sus opiniones destaca el hecho de que los investigadores eligen temas que son importantes sólo para ellos mismos y para otros investigadores, muchas veces están basados en sus especialidades académicas y no en temáticas que sean de interés para un docente de aula. En esta opinión no hay mayores diferencias en el nivel e iniciación. El testimonio de un docente no iniciado de Primaria es el siguiente:

*Falta que los investigadores se pongan los zapatos de los profesores y digan: vamos ¿qué les interesa a estos profesionales saber? Y que se acerquen más a nosotros. (D2:40)*

Algunos de los docentes son incluso más claros: el mayor interés de los investigadores es publicar en revistas de prestigio, por lo que eligen temas en los que son expertos y así logran una mayor cantidad de publicaciones. Esto genera que la investigación se centre en contenidos reiterativos y alejados de lo que un docente realmente quiere conocer. Una docente iniciada de Secundaria nos dice lo siguiente:

*Los investigadores siguen investigando los temas en los cuales son expertos, aquellos en los que son especialistas, entonces la cosa no avanza, no progresa, liderazgo, gestión, otra vez liderazgo: lo que ya se sabe. (D9:70)*

Asimismo, los profesores reiteran la necesidad de que los temas de la investigación educativa sean más innovadores. Agregan que la rapidez de los procesos educativos actuales exige una investigación que vaya a un ritmo más acelerado, que pueda dar respuestas a problemáticas educativas con mayor

premura, tal como podemos leer en el siguiente testimonio de un docente no iniciado de Primaria:

*En los tiempos actuales nos estamos dando cuenta que la educación es mucho más inmediatista por lo tanto necesitamos cambios rápidos, necesitamos darnos cuenta de cosas antes de que ocurran...creo que la investigación educativa se ha quedado mucho en los años 50, (...) creo que la investigación educativa ha sido monótona, ha estado estancada, ha sido más de lo mismo. (D2:80)*

#### **4.4. Utilidad de los resultados de la investigación educativa**

Los docentes coinciden en que es fundamental que la investigación educativa proporcione resultados útiles para su trabajo. Y en la actualidad sienten que no cumple con ese objetivo. Sin embargo, los profesores iniciados y los no iniciados ven de diferentes maneras la situación al tener distintos conceptos de utilidad.

Por una parte, tenemos a los profesores iniciados en investigación, quienes creen que un resultado útil es aquel que les permite informarse de una nueva herramienta pedagógica que les oriente sobre cómo tomar nuevas decisiones, permitiéndoles reflexionar sobre su práctica, tal como podemos ver en el siguiente testimonio de una docente de Secundaria:

*Creo que los resultados que entrega la investigación deben ayudarme a tomar mejores decisiones, debe permitirme hacer algo, cambiar alguna cosa, reafirmar que estoy haciendo bien algo, o que lo estoy haciendo mal. (D9:45)*

Sin embargo, algunos participantes iniciados también tienen una opinión crítica sobre los resultados ya que consideran que los artículos deberían exponerlos de mejor manera. Para los profesores, los resultados están explicados de una manera demasiado confusa, no sólo por el vocabulario técnico propio de algunas investigaciones, sino por la poca claridad con que son presentados por el investigador. Estos participantes, a pesar de valorar que los resultados permiten conocer mejor su profesión, creen que deberían ser más específicos. Así lo señala uno de las docentes de Secundaria:

*Los resultados de la investigación educativa son útiles, pero a veces cuando los lees es que están escritos de una manera muy enredada, no están bien ordenados, dicen un poco de algo, luego cambian a otro tema, luego retoman lo dicho anteriormente, luego vuelven a señalar citas, entonces sucede que lo que como profesor quieres saber se pierde un poco. (D10:70)*

Como vemos en la opinión anterior, para algunos profesores el problema no es sólo del lenguaje de la investigación, sino que la poca claridad y precisión con que son expuestos los resultados.

Una opinión distinta tienen los participantes no iniciados, quienes creen que los resultados de la investigación son útiles cuando les señalan qué deben hacer concretamente en sus clases, proporcionando algo similar a un manual o instructivo

breve que señale ejemplos, esquemas, resúmenes e información específica de cómo utilizar la estrategia o idea investigada. Por ejemplo, una docente de Secundaria señala lo siguiente:

*El problema que le veo yo es que los resultados de una investigación no facilitan la sistematización, en el aula; o sea, no es algo que te proponen como un ejemplo, ya que nunca te facilitan la posibilidad de que tú eso lo incorpores a tu trabajo, de manera concreta, con ejemplos aplicables. (D7:75)*

Incluso, uno de los entrevistados cuestiona que la investigación educativa en general sea útil para su trabajo como docente:

*La investigación es útil para mí, para enriquecimiento intelectual como docente, pero creo que no es útil en la praxis... ¿cómo concreto lo que me dice?, ¿cómo lo llevo al aula? (D15:25)*

#### **4.5. Comprensión del lenguaje de la investigación educativa**

Para los docentes, algunos artículos de investigación son incomprensibles ya que utiliza un lenguaje abstracto y especializado que no es fácil de entender, sumado a una redacción que utiliza términos específicos y desconocidos para ellos.

Esta percepción muestra algunas diferencias en relación al nivel educativo ya que los docentes de Secundaria tienen una mayor comprensión de las palabras que emplea la investigación, especialmente aquellos de la especialidad de ciencias. Los docentes de Primaria son más enfáticos al decir que el lenguaje empleado les parece prácticamente imposible de entender. En relación al nivel de iniciación en investigación los docentes iniciados señalan que tienen ciertas dificultades para comprender el lenguaje de la investigación pero que pueden lograr entenderla gracias a la formación específica que han tenido en el tema. Sin embargo, asumen que es un lenguaje complicado y que si no tuvieran dicha formación o experiencia tendrían mayores dificultades, distinta es la opinión de los profesores no iniciados. Veamos una cita de un docente iniciado:

*Para mí, leer investigación no se me hace tan difícil porque en el máster leemos artículos en casi todas las jornadas, estamos aprendiendo a detectar problemas, redactar objetivos y todo eso. Entonces eso facilita mi acercamiento a los artículos, se me hace más fácil entenderlos, aunque igual hay cosas que me parecen demasiado elevadas y específicas. (D14:60)*

Cabe mencionar que los profesores iniciados creen que para los profesores que no han tenido mayor contacto con investigación el lenguaje de los artículos es prácticamente incomprensible, tal como lo señala el siguiente testimonio:

*La investigación muchas veces dice: "vamos a usar el método no sé qué",... lo nombra pero ¡ya está! a lo mejor hay gente que sí que entiende, y para ellos sí que vale, pero si*

*no conoces el término ahí quedas. He tenido suerte pero soy una excepción en relación a muchos otros colegas que no leen investigación. (D19:45)*

Por su parte, los profesores no iniciados señalan que cuando ven un artículo sólo leen las conclusiones ya que el resto del texto, especialmente el marco teórico y la metodología, les parece prácticamente imposible de entender, debido al lenguaje técnico y específico al que hemos hecho referencia. Las palabras que emplean los artículos les parecen muy complejas y entenderlas requiere un esfuerzo adicional que en muchos casos no están dispuestos a hacer, ya que deben releer, buscar definiciones, sinónimos y aclaraciones de términos:

*Si los artículos de investigación están creados para que un profesor los entienda, deberían tener un lenguaje más amigable, porque es muy científico y al ser así genera una distancia. Como profesor voy a preferir leer algo más sencillo, un resumen, una lista de sugerencias, algo así, más cortito y ágil. (D8:45)*

#### **4.6. Acceso a la investigación**

Hay docentes que consideran a la investigación educativa como un ámbito inaccesible. Creen que los artículos científicos no están a su alcance ya que tras ser publicados permanecen en un ámbito muy académico y alejado de su contexto. Es una opinión mencionada mayoritariamente por profesores no iniciados tanto de Primaria como de Secundaria.

Los entrevistados sienten que no conocen las fuentes donde leer investigación relevante y útil para su trabajo, ya que los investigadores publican en revistas académicas que no ven como cercanas ni fáciles de consultar. Sin embargo, reconocen que internet facilita el acceso a todo tipo de información y que también depende de ellos tomar la iniciativa de leer estudios actuales. Sin embargo, hay otros entrevistados que señalan que las revistas de investigación son pagadas, por lo que no todas están disponibles gratuitamente en internet lo que imposibilita que lean artículos fácilmente. Así lo expresa una docente de Primaria no iniciada:

*No es fácil acceder a investigaciones, porque si bien pueden estar en internet, acceder a ellas implica conocer bien qué páginas son las adecuadas, y lo que es peor aún, en algunas sólo puedes leer el resumen porque son pagadas y obviamente en el colegio no la consideran una prioridad, por lo tanto, entre leer un resumen y leer un ejemplo de una estrategia de un colega en la web, prefieres la segunda opción, que además es más rápida y fácil. (D20:40)*

Esto nos hace pensar que los docentes, más que criticar el acceso a las revistas, lo que hacen es un reproche implícito a la falta de orientación que tienen frente a tanta información disponible. Así lo señala una de las entrevistadas:

*Quizás los artículos están en internet, pero ¿qué hago con ellos?, ¿cómo me entero de cuáles son los artículos más importantes y útiles?...pues que alguien me lo diga, porque de lo contrario me ahogo con tanta información. (D1:55)*

#### 4.7. Crítica de los docentes a su formación y actitud hacia el conocimiento

Los docentes explican su percepción de la investigación a través de una crítica a algunos aspectos de su profesión.

La primera crítica que los docentes formulan es la escasa formación en investigación que han recibido en el grado. Para ellos, en sus estudios universitarios no reciben preparación en el tema ya que tienen pocas posibilidades de conocer los elementos constitutivos de un texto científico y más aún de investigar. Así lo señala una docente de Secundaria iniciada en el siguiente testimonio:

*Creo que la carrera universitaria también influye (...) sería fundamental que todos los estudiantes termináramos nuestras carreras con una investigación. Tener una unidad en una asignatura específica es muy poco para formarte en el tema. (D10:59)*

Otro profesor de Secundaria señala que la actitud de desinterés que algunos docentes manifiestan hacia la investigación se explica por la escasez de lecturas científicas que tienen en el grado, ya que no leen artículos de investigación como parte de un hábito. En cambio los docentes que sí leen investigación son aquellos que tienen o están teniendo formación específica en el tema a través de un posgrado. Su opinión es la siguiente:

*Un elemento fundamental que influye en el poco interés de los docentes son las pocas o nulas lecturas de investigación en el grado. Claro, en el máster en el que estoy cambia la situación porque es un posgrado, pero la generalidad de las carreras de grado no le da mucha importancia al tema. (D5:55)*

Como vemos, la crítica a la formación de grado es señalada por los docentes iniciados y por los no iniciados en investigación con independencia de su nivel y especialidad. Sin embargo, se hace evidente que los iniciados le dan mayor importancia, ya que al tener formación en el máster o doctorado pueden comparar las experiencias de investigación que tuvieron en el grado con las que tuvieron en el posgrado.

La segunda crítica que señalan los docentes es la actitud que algunos docentes tienen hacia la adquisición de nuevos conocimientos. Los entrevistados señalan que sus pares no tienen motivación frente a la obtención de nuevos conocimientos ya que se acostumbran a las prácticas que ya han probado como efectivas. Esto genera una pasividad frente a la utilización de nuevas herramientas que son proporcionadas a través de la literatura de investigación. Así lo señala el testimonio de un docente iniciado de Secundaria:

*La mayoría de los colegas piensa: “yo sé hacer esto y no me saques de aquí porque no quiero hacerlo, es que me da igual”, en la mayoría de los casos no es una resistencia sino que una acomodación, estoy cómodo con lo que hago y no quiero esforzarme en mirar algo nuevo que me da la investigación. (D17:45)*

Asimismo, algunos profesores consideran que esta actitud de pasividad frente a nuevos conocimientos enfatiza la distancia entre ellos y la investigación. Uno de los entrevistados de Secundaria no iniciado nos dice lo siguiente:

*Los profesores somos cómodos, nos gusta seguir haciendo lo que ya sabemos hacer y eso obstaculiza aún más que la investigación llegue con más fuerza a nuestras prácticas. (D12:68)*

Uno de los docentes iniciados de Secundaria agrega que cuando el profesor obtiene una plaza en una institución educativa, se olvida de la profesionalización de su trabajo:

*Incluso creo que el docente tiene una cuota de responsabilidad en esta distancia teórica - práctica, porque creo que en nuestro contexto cuando un profesor alcanza un empleo se convierte en un empleo y no en una profesión. (D6:55)*

Al parecer, la percepción de los docentes apunta a que la poca disposición al nuevo conocimiento es generada por la anhelada obtención de un puesto laboral. Cuando el profesor consigue un trabajo se siente seguro y se acostumbra a él por lo que se perfecciona sólo en la medida que se le exige, no como iniciativa personal constante y como una contribución a su profesión y no sólo a su trabajo.

Si bien no vimos grandes diferencias entre los profesores de acuerdo a los criterios para seleccionarlos: Primaria y Secundaria (Humanidades y Ciencias) e iniciados o no iniciados en investigación sí pudimos identificar algunos aspectos. Por ejemplo, los docentes no iniciados, en general, desconocían qué es la investigación educativa y para qué sirve, creían que una investigación es inútil si no les entrega pautas a seguir y la consideraban como inaccesible. Por otra parte, los iniciados manejaban un concepto más acabado de lo que es la investigación educativa y ampliaban su utilidad a la mejora de sus conocimientos y habilidades como docente. También vimos una diferencia entre profesores de Primaria y Secundaria en el tema del lenguaje de la investigación. Para los profesores de Secundaria el vocabulario de la investigación era levemente más comprensible, especialmente para aquellos docentes de Ciencias que conocen con mayor propiedad conceptos como hipótesis o muestra.

## **5. Discusión**

Los resultados de esta investigación apuntan a que los docentes españoles tienen la misma imagen negativa que tienen sus colegas en otros países, mala imagen que ya había sido señalada en la investigación internacional. De esta forma, se constata que los profesores y profesoras perciben a la investigación educativa como un tipo de conocimiento abstracto, inútil, de mala calidad y alejado de su práctica cotidiana.

Vemos coincidencias con los trabajos de Bartels (2003), de Everton, Galton y Pell (2000), de McDonald et al. (2001) o de Vanderline y van Braak (2010) en los

que se encontró que la gran mayoría de docentes no universitarios la investigación es un saber teórico, alejado de la realidad de las aulas. Un conocimiento construido por investigadores que lejos de preocuparse de temas realmente importantes, estudian temas que ya conocen y que poco o nada aportan a los profesores. Los hallazgos también coinciden con los estudios de Bartels (2003) y Zeuli (1994) donde los docentes señalan que prefieren el conocimiento derivado de la experiencia por sobre el de la investigación.

Estudios centrados en la comunicación de la investigación, tales como los de Latham (1993), Shkedi (1998) o Gore y Gitlin (2007), encontraron que el vocabulario de los artículos de investigación aleja a los docentes, dado tiene dificultades en comprenderlo. Dato también hallado en la presente investigación.

Sin embargo, también encontramos algunas diferencias de este estudio con la investigación desarrollada en otros países. Y quizá la más llamativa es que, según trabajos como los de Everton, Galton y Pell (2000) y Gitlin et al. (1999), la imagen mejora al incrementar la formación en investigación de los docentes, y que se empiezan a vislumbrar algunas complicidades o comprensiones entre los profesores que han asistido a Master de Investigación o que han participado en investigaciones. Este hecho no ha aparecido en nuestra investigación. Las diferencias en la concepción de la investigación entre “iniciados” y “no iniciados” son mínimas. ¿Será la baja calidad de los cursos de investigación que se imparten en nuestros masters?

En todo caso, llama poderosamente la atención esa visión tan negativa de los docentes españoles, tanto de Primaria como de Secundaria, hacia la investigación educativa. Trabajos previos de carácter teórico como los de Fernández Cano (2001), Murillo (2006) o Sancho (2010), aun anticipando estos resultados, no alcanzan el nivel de dramatismo que se ha encontrado en este trabajo. Ni siquiera la tesis de Díaz Costa (2009) encontró resultados tan radicales. Tanto es así, que, sin duda, es necesaria una seria reflexión y la toma de medidas urgentes.

## 6. Conclusiones

Las negativas percepciones que tienen los docentes sugieren que la investigación educativa debe reevaluar sus temas de trabajo, analizar su estructura de funcionamiento y replantearse los mecanismos de difusión que utiliza.

En primer lugar, es importante que los investigadores reconsideren los criterios que utilizan para elegir los temas que abordan en sus estudios. ¿Cómo se deciden estos temas? Con la desaparición, hace más de 15 años, del Concurso para otorgar ayudas a la investigación educativa del Ministerio de Educación donde orientaba el desarrollo de investigaciones sobre temáticas concretas, la elección de los temas a investigar depende sólo de los propios investigadores. Criterios de evaluación de la investigación donde priman artículos de un solo autor o de muy pocos y publicados en algunas revistas, hace que se fomente la hiper especialización y se alejen los temas de las necesidades reales de los centros.

Para lograr un acercamiento a las temáticas que interesan a los profesores se requiere modificar las relaciones distantes que históricamente han tenido los

investigadores con los docentes mediante la construcción de puentes comunicativos entre ellos. Una posible línea de investigación podría abocarse a saber qué temas de investigación son interesantes para los profesores.

Otro tema es la difusión de la investigación. Actualmente, los criterios de publicación de investigaciones científicas están motivados principalmente por el Factor de Impacto recogido en el *Journal Citation Reports* (JCR) el cual no sólo otorga mayor prestigio a los investigadores sino que también favorece su promoción profesional. Sin embargo, medir la calidad de los artículos por número de JCR no garantiza que obtengamos investigaciones que contribuyan a la mejora de las prácticas educativas. Por lo tanto, se hace necesario que los investigadores logren un mayor equilibrio entre sus intereses por la distinción académica y su preocupación por aportar información útil para la educación y sus protagonistas.

Quizás hace falta que los investigadores generen iniciativas de interacción con los docentes donde escuchen sus opiniones y sugerencias. En la interacción activa entre investigadores y docentes puede generarse la relación de reciprocidad que propone Huberman (1994) cuya fundamentación se basa en una relación biunívoca de trabajo colaborativo: quien produce el conocimiento es un difusor que transfiere el conocimiento a un usuario; el usuario lo utiliza y vuelve a comunicarse con el difusor para expresarle sus necesidades.

En tercer lugar, los investigadores pueden ser más conscientes de cómo presentan la investigación para los profesores, tal estrategia requeriría esfuerzos para lograr que los resultados sean comunicados de manera más clara y concisa. Quizás la clave no está en simplificar el lenguaje de la investigación sino en lograr que existan intermediarios entre los investigadores y los profesores: personas encargadas de acercar la información de los artículos a los centros educativos de una manera más comprensible.

Finalmente, se hace necesario someter a debate la forma en que la investigación forma parte de los programas de formación de los docentes, tanto inicial como permanente, sugiriendo la posibilidad de que las asignaturas sean revisadas y replanteadas para favorecer el acercamiento a la investigación por parte de los futuros profesores.

Está claro que si queremos que la investigación educativa comience a tener un impacto en la toma de decisiones de docentes y directivos escolares, es necesario que se produzca una transformación en las políticas de investigación educativa (o la existencia de una política de investigación), en el trabajo de los investigadores y en el quehacer de docentes y directivos. En estas conclusiones nos hemos centrado en los investigadores, no como únicos responsables, pero sí como quienes, desde nuestro punto de vista, deben ser los primeros en iniciar el proceso.

## 7. Referencias bibliográficas

- Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 737-753.
- Behrstock, E., Drill, K. y Miller, S. (2009). Is the supply in demand? Exploring how, when and why teachers use research, Learning Point Associates, paper presented at the



- Annual Meeting for American Education Research Association*, Mayo 2010, Denver, CO.
- Beycioglu, K., Ozer, N. y Ugurlu, C.T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1088-1093.
- Broekkamp, H. y Van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220.
- Burkhardt, H. y Schoenfeld, A. H. (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3-14.
- 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 Perspectives of Academic Educational Researchers. *International Journal of Educational Research*, 56, 23-34.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: Focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37-52.
- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P.C. Bernard, R.M., Ramde, J. y Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: a review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285-309.
- Demircioglu, I. H. (2008). Learning How to Conduct Educational Research in Teacher Education: A Turkish Perspective. *Online Submission*, 33(1).
- Díaz Costa, M.A. (2009). *Impacto de la investigación educativa en la práctica docente*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Edwards, T. (2000). 'All the Evidence Shows...': Reasonable expectations of educational research. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 299-311.
- Everton, T., Galton, M. y Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research: Knowledge and context. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26(2), 167-182.
- Fernández Cano, A. (2001) Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, 324, 155-170.
- Gitlin, A.D., Barlow, L., Burbank, M. D., Kauchak, D. y Stevens, T. (1999). Pre-service teachers' thinking on research: Implications for inquiry oriented teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 753-769.
- Gore, J. M. y Gitlin, A.D. (2007). [Re] Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching*, 10(1), 35-58.
- 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.
- Hodkinson, P. (2004). Research as a form of work: expertise, community and methodological objectivity. *British Educational Research Journal*, 30(1), 9-26.
- Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: a qualitative study. *American Educational Research Journal*, 27(2), 363-91.
- Huberman, M. (1994). Research utilization: The state of the art. *Knowledge and Policy*, 7(4), 13-33.
- Ion, G. y Iucu, R. (2014). Professionals' perceptions about the use of research in educational practice. *European Journal of Higher Education*, 4(4), 334-347.

- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 123-135.
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. y Kansanen, P. (2008). The appreciation and realization of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-16.
- Kaestle, C. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31.
- Korthagen, F. A. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation an International Journal on Theory and Practice*. 13 (3), 303-310.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 83-102.
- Latham, G. (1993). Do educators use the literature of the profession? *NASSP Bulletin*, 77, 63-70.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2-31.
- Macdonald, M., Badger, R. y White, G. (2001). Changing values: what use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 949-963.
- Muñoz-Repiso M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa?. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 8-14.
- Muñoz-Repiso, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. *Avances en Supervisión Educativa*, 1.
- Murillo, F.J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A.D. Correa (Coords.), *Innovación e investigación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23-54). Madrid: La Muralla.
- Murillo, F.J. (2011). Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 3-12.
- Orden Hoz, A. y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 7-29.
- Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona. Ediciones OTAEDRO.
- S.LSancho, J.M. (2010). Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 34-46.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-77.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Spiel, C. y Strohmeier, D. (2012). Evidence-based practice and policy: When researchers, policy makers, and practitioners learn how to work together. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 150-162.
- Thomas, G. y Pring, R. (Eds.) (2004). *Evidence-Based Practice in Education*. Maidenhead: Open University Press.

- 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.
- Williams, D. y Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective. *Educational Research*, 49(2), 185–206.
- Zeuli, J. S. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 39-55.