

# La investigación educativa: reflexiones a lo largo de una vida académica

Educational research: reflections throughout an academic life

Francisco Javier Tejedor<sup>1,a</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Salamanca, España

✉ [atejedor@usal.es](mailto:atejedor@usal.es)

## Resumen

La comunidad educativa en general considera que la investigación educativa no proporciona resultados útiles. Tratamos de reflexionar sobre los fundamentos de esta opinión intentando aportar propuestas que puedan aproximarnos a la consecución del objetivo que consideramos prioritario de la investigación educativa: aportar explicaciones razonables de los hechos o fenómenos estudiados orientados a producir la información necesaria para mejorar la acción educativa. Pero no es fácil delimitar las características que debe tener esa investigación. Los profesores utilizarán más investigación “para el aula” cuando los investigadores afinen cómo presentan sus descubrimientos a los profesores. Es preferible, adaptar los materiales de investigación a las necesidades de los profesores en lugar de esperar que los profesores aprendan a leer la investigación. O mejor, llevar a cabo investigación “en el aula” por los propios profesores.

**Palabras clave:** Investigación educativa; criterios de calidad; innovación; utilidad; mejora de la acción educativa.

## Abstract

In general, the educational community considers the educational research does not provide useful results. We try to reflect on the basis of this opinion, trying to provide proposals in order to reach the objective that we consider prioritative in educational research: provide reasonable explanations of the facts or phenomena studied oriented to produce the necessary information to improve the educational practice. But it is not easy delimit its characteristics. Teachers will use more research “for the classroom” as researchers refine how they present their findings to teachers. It is preferable to tailor research materials to the needs of teachers rather than waiting for teachers to learn to read the research. Or better, to carry out research “in the classroom” by the teachers themselves.

**Keywords:** educational research; quality criteria; innovation; improvement of educational action.

## INTRODUCCIÓN

*“Decir que la investigación educativa está desprestigiada o que no obtiene resultados útiles para la educación son dos expresiones categóricas que reflejan no sólo el sentir de quienes las enunciaron sino de la comunidad educativa en general. La investigación y la práctica educativas van por caminos distintos, irreconciliables y casi opuestos, lo que hace que su colaboración se antoje muy complicada” (Perines y Murillo, 2017).*

Aceptamos esta opinión e intentaremos aportar propuestas que puedan posibilitar esa colaboración demandada (Sabariego, 2004) y aproximarnos a la consecución del objetivo que consideramos prioritario de la investigación educativa: producir información necesaria para contribuir a la mejora de la acción educativa (Tejedor, 2018).

A nivel metodológico tratamos de reflexionar sobre las características que ha de tener la investigación para contribuir a la mejora de la acción educativa (Dendaluce, 1988; Buendia et al., 2004; Tejedor, 2004; Jimeno, 1990). Revisamos las propuestas metodológicas que pueden en mayor medida facilitar el puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción educativa (Tejedor, 2005; Abad et al., 2021, Bisquerra, 2004). Analizamos la relación existente entre la investigación y el desarrollo de la innovación, considerando las características que ha de tener aquella para guiar la acción innovadora.

## LA INVESTIGACIÓN AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN

La ciencia y la técnica son factores determinantes del desarrollo en el mundo moderno y se puede decir que casi es imposible en la actualidad operar en cualquier campo sin valerse de los recursos que ella nos ofrece. Se cifran las esperanzas en el conocimiento científico para hacer frente a problemas como la carencia de alimentos, frenar el deterioro de los recursos naturales, remediar las enfermedades, prevenir catástrofes...

Entendemos como deseable y creemos como necesario el establecimiento de una mayor vinculación entre la “ciencia” y la “educación, pese a aceptar que la educación no es una ciencia de la misma naturaleza que la concebida por Popper, Khun, Lakatos...Estaría más bien encuadrada en la categoría de “disciplinas sociales”, caracterizadas como “tecnologías” y definidas como “un conjunto de conocimientos organizados, obtenidos de manera rigurosa, que ayudan a resolver con eficacia problemas de interpretación de la realidad (Bunge, 1980). Estas “disciplinas sociales”, mezcla de conocimiento teórico y acción práctica que reclaman perspectivas propias, que le han de venir dadas por la investigación, son ciencias aplicadas orientadas hacia la búsqueda de conocimientos útiles que intentan resolver la tradicional dicotomía entre teoría y práctica a través de un campo de conocimientos compatibles con la ciencia coetánea (Trillo, 2005), situando la norma de validez de todo conocimiento en su practicidad, su utilidad. Se exige la proyección del conocimiento hacia la solución de los problemas sociales (educativos) atendiendo de forma prioritaria los valores culturales y éticos (conviene recordar aquello de que la grandeza de la ciencia es su servidumbre).

Consideramos por tanto que la investigación educativa debe ser una actividad formal, sistemática, controlada, empírica y objetiva. Debe poseer los atributos del método científico. Su objetivo básico debe ser aportar explicaciones razonables de los hechos o fenómenos estudiados a fin de contribuir a la creación de un cuerpo coherente de conocimientos que nos permitan introducir mejoras en la educación.

Pero no es fácil ponerse de acuerdo a la hora de concretar su finalidad ni de delimitar las características que debe tener esa investigación: para unos se trata de desarrollar el

conocimiento sobre los procesos educativos (actos de investigación) en tanto que otros consideran prioritario la mejora de la práctica (actos sustantivos). Se intenta definir cómo puede el conocimiento obtenido por actos de investigación contribuir a transformar la realidad educativa. Las buenas intenciones de los consejos de las ciencias sociales no han sido suficientes para garantizar la productividad de los programas de acción educativa.

Una importante condición para el tipo de investigación que aquí se sugiere es la que admite como problemas de investigación aquellos que se plantean a los prácticos de la educación, entendiendo que sólo por ellos pueden ser resueltos (Duggan y Gott, 1995). El éxito de la investigación dependerá de la medida en que los enseñantes se vean incitados por la misma a reflexionar sobre su actividad. Así entendida, la participación activa de los prácticos en las tareas investigadoras es una necesidad indispensable.

Quienes se esfuerzan por lograr la síntesis de posturas, tratarán de analizar científicamente actos de investigación) lo que se viene haciendo por los prácticos de la educación (actos sustantivos); de transformar en "conocimiento científico" la experiencia de los prácticos (Kerlinger, 1977). La consecución plena de este objetivo va a requerir la participación conjunta de unos y otros en las tareas de investigación, lo que supone concebir la investigación educativa como "un proyecto de acción", como "un programa de intervención", vinculada a las necesidades especificadas por los prácticos.

Aproximarnos a la consecución de ese objetivo nos permite plantear el tema en términos de modalidades de investigación, diversas pero convergentes, que necesitan complementarse:

- a) Actos de investigación para el aula: búsqueda de teorías que nos ayuden a entender los procesos de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de la gestión educativa. Se trata de generar teorías sustantivas que busquen su fundamento en la complejidad de la práctica. Posiblemente, la mayor deficiencia de la investigación educacional, que explica su escasa utilidad, consiste en el hecho de que no se apoya en una teoría. Se actúa en el marco del "desnudo empirismo": se recogen datos mediante un cuestionario o una encuesta y se intenta encontrar una respuesta "observando" la información...
- b) Actos de investigación en el aula (sustantivos): procesos de innovación para el cambio, se supone que para mejorar las cosas. La generación de una teoría sustantiva no es sólo el punto de llegada de un proceso sino el punto de partida del siguiente; ese es el mecanismo lógico del avance científico.

Desde mi punto de vista este ciclo "teoría-hechos-investigación-teoría" no se ha producido en el contexto pedagógico y ello ha supuesto que la investigación se convierta en esfuerzos aislados para explicar hechos aislados; se pierde gran parte de su sentido al no entroncarse en una teoría que dé forma a los hallazgos habidos y que, al tiempo, genere nuevas ideas para seguir trabajando (Díaz, 2009). Este planteamiento equivale a entender la investigación como un conjunto de actuaciones sucesivas orientadas a conceptualizar la realidad (la práctica). Para conseguir este objetivo puede seguirse un doble proceso:

- De teorización: Este proceso empieza en los hechos. Es un proceso ascendente, inductivo. Sus elementos constitutivos serían los datos, la formación de proposiciones y la articulación de teorías.
- De verificación: La investigación parte de la teoría y desciende a la realidad empírica. Los elementos fundamentales serían la teoría, los modelos, las hipótesis, la realidad y la

verificación que relaciona las ideas y los hechos. Es un proceso descendente, hipotético-deductivo.

Me manifiesto, si cabe con más argumentos metodológicos de los expuestos hace años (Tejedor, 1988; 2018), partidario de la corriente de opinión epistemológica que potencia el valor de la teoría, bajo la afirmación de que cualquier actividad investigadora mejorará si obtiene sus premisas de los estudios teóricos. Y ello admitiendo que es la experiencia, la práctica, quien genera ideas a la investigación. La interpretación de los resultados de la investigación debe retomar la conceptualización teórica.

Así pues, por investigación educativa entendemos el estudio de los métodos y procedimientos utilizados para obtener un conocimiento científico (una explicación y una comprensión) de los fenómenos educativos orientado a la solución de problemas educativos y sociales.

Y en el mejor de los mundos posibles, ese conocimiento científico puede obtenerse por cualquiera de las tres modalidades de investigación científicamente acreditadas: básica, aplicada e investigación-acción.

Obsérvese que hacemos referencia a la investigación básica. Podemos encontrar opiniones de autores que en su día abrieron las pautas a metodologías de convergencia y al establecimiento de puentes entre la teoría y la práctica que nos recuerdan el valor fundamental de la investigación básica, en todos los ámbitos del conocimiento, incluido el educativo. Me estoy refiriendo a Mario Bunge. Destaco algunas citas de su discurso de investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Salamanca:

*“La investigación básica consiste en la búsqueda de la verdad independientemente de su posible uso práctico. Alimenta a la técnica sin ser técnica, porque la técnica diseña medios para cambiar el mundo en lugar de estudiarlo” (Bunge, 2003, p.2).*

*“Nuestra cultura se caracteriza por su dependencia de la investigación básica. Es deseable por tanto fomentar la ciencia básica, no sólo para enriquecer la cultura sino también para nutrir la técnica” (Bunge, 2003, p.2).*

La inclusión entre las modalidades de investigación científicamente acreditadas de la investigación aplicada y la investigación-acción se debe sin duda, a la aportación, entre otros, de Kurt Lewin (1951) y a la conceptualización posterior de Gibbons (1997), caracterizando, frente al modo tradicional, las nuevas formas de producir conocimiento (modo 2) en los siguientes términos:

- Los problemas de investigación se plantean en un contexto de aplicación. El conocimiento ha de ser útil para alguien...
- El conocimiento ha de ser socialmente distribuido.
- Se contempla la posibilidad de aportaciones transdisciplinares para la construcción de un campo científico determinado.
- Se amplía el número de lugares potenciales en los que se puede crear conocimiento.
- La responsabilidad social impregna todo el proceso de producción del conocimiento (solución de problemas y satisfacción de necesidades).
- Se utilizan nuevos criterios para evaluar la calidad de la producción científica, incorporando criterios relacionados con aspectos sociales, económicos, políticos,...

La preocupación por los fundamentos teóricos que orientan la investigación activa se debió, inicialmente a Kurt Lewin y a su famoso aforismo: "No investigar sin acción y no actuar sin investigación". Los estudios sobre tipologías le van a permitir analizar los cambios producidos tras un proceso de intervención; su teoría surge de una experiencia práctica.

La noción de investigación activa supone no sólo la concreción de una investigación aplicada sino también un vínculo estrecho con la investigación fundamental. Este elemento activo de la investigación ha sido ya reconocido empíricamente y utilizado con fines prácticos e intervencionistas.

Para Lewin, investigación e intervención se apoyan mutuamente. La intervención sacará partido de la investigación en la medida en que ésta se extienda a la solución de problemas prácticos. La investigación activa se asimila, enriqueciéndola, a la noción de investigación aplicada, con dos importantes proyecciones:

**a) Una de carácter cuantitativo**, que se concreta en la denominada "investigación orientada", pudiendo incluso diferenciar dentro de ésta entre investigaciones orientadas hacia conclusiones e investigaciones orientadas hacia la toma de decisiones.

Aunque estos dos tipos de investigaciones orientadas tratan de establecer el "puente" entre la teoría y la práctica, es quizá, la investigación orientada hacia la toma de decisiones la más indicada para guiar los procesos de intervención, adoptando a su vez dos variaciones que algunos autores consideran importantes:

- Investigación operacional centrada en la actuación de los protagonistas que han de poner en práctica las pautas innovadoras
- Investigación de productos, centrada en el desarrollo de materiales, programas instructivos o proyectos de intervención curriculares novedosos; vinculados en mayor medida a los procesos de intervención: una investigación dirigida a la consecución de fines prácticos, útiles, y no por ello carente de marco teórico que la guíe.

A nosotros nos interesa ahora destacar, que este tipo de investigación, con todas las variantes citadas y que hoy muchos denominan genéricamente "investigación evaluativa" por el énfasis que se pone en la importancia de la toma de decisiones vinculadas a los resultados del proceso de investigación, se estructura como un eslabón del proceso tecnológico de la intervención.

La complejidad e incertidumbre de la práctica profesional en los diferentes escenarios de toma de decisiones, así como el advenimiento de una educación en proceso de cambio pueden hacernos pensar en la conveniencia de fundamentar los cambios (por ejemplo, la incorporación de las TIC en las aulas), en las evidencias (¿científicas?) que los investigadores, especialmente quienes más acercan sus estudios a la práctica cotidiana, o los propios profesores, vayan aportando.

La innovación es cambio educativo, esto es, en su concepción más simple, cambio orientado hacia una mejora (Latorre, 2007). Conceptualización que alude a una característica que en la innovación educativa resulta fundamental: las innovaciones tienen que ser evaluadas y será necesario que dicha evaluación se lleve a cabo en relación con unas metas y unos objetivos concretos, primando por tanto el valor del contexto. Pero debe tenerse en cuenta que la innovación implica transformaciones en las prácticas, no se identifica con lo que ocurre en el nivel de las ideas, de la reflexión o de la teoría, aunque se sustente en éstas; se refleja fundamentalmente en acciones que producen cambios sustanciales en las prácticas (Navarro, Jiménez y Thoillier, 2017).

Con esta afirmación nos situamos en el interesante marco de las relaciones entre investigación e innovación educativa: para unos son casi sinónimos, para otros hay importantes matices diferenciales. En lo que confluyen ambas perspectivas es, por una parte, en reconocer la conveniencia de que los proyectos y las iniciativas innovadoras se elaboren y desarrollen de forma rigurosa (lo que anula gran parte de las diferencias que puedan establecerse entre ambos conceptos) y, por otra, en intentar fundamentar los cambios en procesos reflexivos de análisis sobre la realidad que pretendemos mejorar (Tejedor, 1995). Cada vez me parece más evidente que si conseguimos que la investigación educativa se convierta en sustento natural de las innovaciones en educación (o se confunda con ellas), nuestro sistema educativo encontrará en la vinculación investigación-innovación una de las fuerzas transformadoras que tanto necesita.

**b) Otra de carácter cualitativo**, que se concreta en las diferentes modalidades de la investigación-acción.

La investigación en la acción deben ser entendida como la síntesis de dos dimensiones indisociables de un mismo proyecto; sólo así se puede comprender la práctica; la finalidad de la investigación es a la vez explicativa y normativa: se investiga para perfeccionar nuestro conocimiento, fundamentar racionalmente la práctica y transformar la realidad (Elliot, 1993). La actividad desarrollada es a la vez un acto de investigación y un acto sustantivo. Las teorías se hacen válidas por medio de la práctica. Es una ideología que nos enseña que los profesores pueden ser tanto productores como consumidores de investigación. El propósito último de la investigación es comprender y comprender es la base de la acción para la mejora (Pérez Serrano, 1990).

La investigación-acción propuesta por Kurt Lewin (1951, editado en español en 1978) posee las siguientes características:

- Es una actividad desarrollada por grupos o comunidades con el propósito de cambiar las circunstancias de acuerdo con una idea compartida. La investigación del profesorado debe ser una empresa colaborativa. La comunidad educativa tiene el derecho y el deber de implicarse en la búsqueda de una educación de más calidad. La investigación, sobre todo, debe realizarse en los centros educativos que debe estimular y potenciar la actitud investigadora del profesorado.
- Es una práctica social reflexiva, donde no cabe hacer ninguna distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esa práctica. Las prácticas (sociales, escolares...) son consideradas como "actos de investigación", como "teorías en acción" o "explicaciones hipotéticas que han de ser examinadas y valoradas en términos de su potencialidad para realizar cambios valiosos".
- Se enfatiza la búsqueda de conocimiento capaz de orientar la práctica educativa formando al docente en recursos y competencias para solucionar los problemas con los que pueda encontrarse.

Para Lewin la investigación, innovación e intervención se apoyan mutuamente. La intervención sacará partido de la investigación a medida que ésta se extienda a la solución de problemas prácticos.

Lewin establecía un proceso disciplinado de investigación en la acción, con un claro paralelismo con el método científico, y articulado en una espiral de actividades realizadas en el siguiente orden: clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica; formular estrategias de acción para resolver el problema; poner en práctica y evaluar las

estrategias de acción; nueva diagnosis de la situación (se entra en la siguiente espiral). La investigación activa se asimila, enriqueciéndola, a la noción de investigación aplicada.

## CÓMO SE INVESTIGA

Quedan muy lejos aquellos tiempos en los que Campbell y Stanley escribían:

*"El método experimental es el único medio de zanjar las disputas relativas a la práctica educativa, única forma de verificar adelantos en el campo pedagógico y único método para acumular un saber al cual pueden introducirse mejoras sin correr el riesgo de que se descarten caprichosamente los conocimientos ya adquiridos a cambio de novedades de inferior calidad"* (Campbell y Stanley, 1978, pp. 11).

En términos generales y pudiendo aplicarse a los distintos tipos de investigación puede afirmarse, como ya se establecía desde hace años (CIDE 2000), que la metodología utilizada viene caracterizada por:

- su sencillez, rayando en muchos casos la ingenuidad y la simpleza
- abuso y rutina de la utilización de determinadas técnicas (sobre todo el cuestionario)
- análisis de datos parcialmente inadecuados a los planteamientos de investigación; en algunos casos, uso de técnicas inadecuadas a los planteamientos propuestos en la investigación
- carencia de reconceptualización, al no conectar más que parcialmente los resultados con los problemas inicialmente planteados
- escasa proyección de los resultados a la solución de problemas prácticos, aunque actualmente se hayan mejorado los porcentajes de profundidad investigadora que ofrecía el CIDE: *"La mayoría de las investigaciones se preocupan todavía de describir la realidad (80%), pocas intentan explicarla (13%) y se reduce a su mínima expresión el número de las que plantean cambiarla (7%), es decir, aportar pautas para la práctica educativa..."* (Grañeras y otros, 1998, p.147).

Respecto a los instrumentos de obtención de datos destaca el uso prioritario del cuestionario. Se van incorporando otras técnicas (observación, entrevista...), pero sigue siendo el cuestionario claramente el instrumento de investigación educativa más utilizado. En algunos casos los datos se obtienen por la cesión de fondos institucionales.

La deficiencia más notoria de no pocas de las investigaciones realizadas sigue siendo la falta de contextualización, en un doble sentido: por una parte, sin la adecuada referencia teórica y, por otra, desligados de la acción docente.

Podríamos considerar que la superación de la valoración comentada supondría llevar a cabo el proceso investigador con la intención de lograr los siguientes cuatro objetivos:

- Comprender la realidad educativa: tratar de conocer en profundidad los acontecimientos, indagando en las complejas relaciones entre las diferentes variables que entran en juego en la práctica educativa.
- Explicar los fenómenos educativos: tratar de establecer causas y efectos de las diferentes prácticas y situaciones educativas, controlando algunas variables, estableciendo mediciones fiables y tratando de establecer relaciones explicativas generales.

- Transformar datos en información y conocimiento: tratar de dar sentido a los datos obtenidos a través de la interpretación y contrastación con la teoría pedagógica para avanzar en el conocimiento de la realidad educativa.
- Proyectar los resultados de la investigación a la mejora de la realidad educativa.

## TEMÁTICAS QUÉ SE INVESTIGAN

El Programa marco de investigación e innovación en Europa para 2021-2027 ([Horizonte Europa 2027](#)) fija los objetivos planificados sobre tres pilares: Ciencia excelente, Desafíos y competitividad y Europa innovadora. Este tercer pilar establece tres referentes de promoción y gestión (Consejo Europeo de Innovación, Ecosistemas Europeos de Innovación e Instituto Europeo de Innovación y Tecnología) y un objetivo claro a conseguir: mejorar el sistema europeo de I+i. Este programa se vincula con todos los ámbitos económicos y sociales, por tanto también educativos.

Los temas tradicionales de investigación educativa que han dado lugar a numerosas investigaciones en el pasado (eficacia docente, atención a las diferencias individuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación del rendimiento...) siguen siendo objeto de indudable interés para los investigadores. Junto a los temas clásicos de estudio van apareciendo, lógicamente, nuevas líneas temáticas de investigación tratando de ayudar a dar respuesta a los problemas de la sociedad actual: interculturalidad, socialización, aplicación de las nuevas tecnologías...

Algunos de los campos de mayor interés investigador están siendo:

- Informes sobre el sistema educativo español, sobre todo en lo referente a los resultados de pruebas internacionales: PISA (evaluación de estudiantes); IEA: TIMSS (Matemáticas y Ciencias), PIRLS (Comprensión lectora), ICCS (Educación Cívica y ciudadana) y ICILS (competencias digitales)
- Didácticas especiales (Matemáticas, Lengua...)
- Estudios sobre escuelas eficaces, formación de profesores y buenas prácticas docentes, siguiendo las pautas marcadas por estudios de gran relevancia ([CIDE,2001](#); [Muñoz-Repiso et al. 1995](#)).
- Estudios sobre adquisición de competencias y la propia experiencia educativa ([Contreras y Pérez de Lara, 2014](#)).
- Atención a la diversidad en educación: multiculturalidad, desigualdades en educación, atención a los más capaces, profundizando las pautas propuestas por trabajos iniciáticos relevantes ([Fernández, 2002](#); [Touron y Reyero, 2002](#)).
- La investigación sobre recursos y aplicaciones de la Tecnología Educativa, atendiendo a las modalidades presenciales y no presenciales ([García-Valcárcel, 2003](#); [Barroso y Cabero, 2010](#); [Area y Adell, 2021](#); [Gil, 2023](#)).



## SUGERENCIAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

### Respecto a los problemas metodológicos

Cara a la siempre posible y desde luego deseable mejora, por una parte, de la fundamentación científica de la investigación educativa y, por otra, para favorecer su contribución a la solución de problemas prácticos y al desarrollo de estrategias de innovación, resumo, de forma esquemática, mi opinión sobre alguno de los considerandos previamente analizados:

- Fundamentar teóricamente las investigaciones. Consideremos que “Un conjunto de datos no es una investigación al igual que un conjunto de piedras no es una casa” (Poincaré, 1984))
- Tenemos que potenciar el papel a desempeñar por el diseño de investigación y delimitar con claridad el papel que la estadística tiene en el análisis de datos: el método estadístico es un instrumento muy preciso de trabajo científico, pero no es más que un instrumento.
- Parece fuera de toda duda la conveniencia de incorporar a las tareas de recogida y análisis de datos las nuevas propuestas con soporte informático, tanto en el contexto de la investigación cuantitativa como cualitativa. Las ayudas más evidentes serían: tareas iniciales de documentación y revisión de la literatura; intercambio y comunicación en el seno de la comunidad científica; instrumento de recogida de información (aplicación de cuestionarios y procesamiento de las respuestas); análisis de datos y redacción y difusión del informe.
- La investigación educativa está en una situación que exige, después de la fase de entusiasmo y de ensayo sin orden de todas las técnicas, un esfuerzo de racionalización y de simplificación (Sancho Gil et al, 2020).
- Es preciso un tipo de investigación unida a proyectos de innovación que incluya la participación de profesores e investigadores en el marco de una política curricular. Hay que cerrar el proceso I+D+i: investigar para crear algo nuevo, probarlo (evaluarlo) e investigar de nuevo su incidencia en los cambios.
- La investigación más relevante será aquella que, contribuyendo a mejorar la práctica, ofrezca hipótesis cuya aplicación pueda verificarse con la propia acción docente. Esta investigación no puede ser otra que aquella que consiga la adecuada síntesis entre las diversas estrategias metodológicas. Parece razonable perseguir equilibradamente el rigor y la relevancia.

A estas consideraciones, de carácter más técnico, podríamos añadir otras de carácter “sustantivo”, comenzando por destacar la necesidad cada vez mayor de proyectar los resultados de la investigación a la práctica educativa, campo donde más claramente se pone de manifiesto la necesidad de convergencia entre las diferentes actitudes metodológicas.

- mejorar el uso de las metodologías positivistas avanzadas, adecuando las técnicas a los objetivos de la investigación

- impulsar el uso de metodologías naturalistas rigurosas, respetando sus exigencias epistemológicas, evitando caer en la falacia del “todo vale”
- replantearse la necesidad de considerar la metodología como una tecnología en la que es necesario formarse permanentemente si queremos incorporar con criterios de calidad los avances metodológicos
- fomentar plataformas de encuentro y diálogo entre los investigadores, docentes y los responsables de la gestión educativa
- la investigación debe ser útil; hay que dar respuestas y soluciones a los problemas; debemos intentar favorecer el impacto social de los hallazgos relevantes
- abogar por la complementariedad metodológica (Ramírez y Lugo-Ocando, 2020). La falta de convergencia metodológica está dificultando el avance de la Pedagogía en su conformación científica y está produciendo por añadidura cada día un mayor alto grado de dependencia respecto a otras ciencias (Psicología, Sociología...).

## ¿Cómo aprovechar las aportaciones de la investigación “para el aula” en el “aula”?

Admitimos de entrada que la enseñanza tiene que ser una profesión informada por la investigación. Esta es la forma más segura y exitosa de garantizar el progreso en el aprendizaje. Además de las oportunidades para realizar investigaciones en sus propias aulas, los docentes necesitan acceder a los resultados de la investigación de otros que puedan ser relevantes para los procesos de aprendizaje de sus alumnos (García Rodríguez et al. 2023).

Interesante nos parece considerar algunas de las condiciones que pueden facilitar la utilización práctica de los resultados de la investigación. Destacamos algunas de estas condiciones: aproximar los contenidos de la investigación al desarrollo del currículum; crear estructuras de difusión de experiencias innovadoras; establecimiento de un clima de diálogo que facilite el intercambio de opiniones entre investigadores y prácticos, antes, durante y después del proceso de investigación (Jiménez, 2020).

La aceptación de los profesores de la ayuda que pueda proporcionarles la investigación educativa y el apoyo de las administraciones escolares para crear una cultura de investigación educativa en el aula son dos elementos que contribuirán al éxito escolar. La existencia de disposiciones organizativas y las buenas relaciones en los centros educativos favorecerá el desarrollo de actividades investigadoras en el aula y la aceptación de las propuestas generadas por otros investigadores (García Rodríguez et al. 2023).

El profesorado necesita comprender los beneficios de la investigación, e incorporarla como un compromiso de la escuela. Los directivos y los docentes más implicados en sus tareas tienen un papel destacado en gestionar y promover el uso de la investigación por el profesorado.

Sugerimos, en la línea marcada por Stenhouse, (1987), hace casi ya cuarenta años, que si se quiere aumentar el impacto positivo de la investigación en el aula es necesario reducir la distancia entre la teoría y la práctica, asignándole al profesorado un papel activo en el diseño, desarrollo y evaluación del currículo y, así mismo, incorporarle a la comunidad científica a la que pertenecen los teóricos de la enseñanza, lo que ayudará a eliminar las barreras para la innovación.

Algunos de los obstáculos que dificultan el desempeño de las tareas investigadoras del profesor se relacionan con los siguientes aspectos: inadecuado marco teórico de los

procesos de enseñanza; concepción eficientista del currículo; investigación dominada por la racionalidad tecnológica; estudios innovadores del tipo "central-periferia"; rol docente empobrecido...

La superación de estas dificultades requiere, al menos, tres consideraciones: conectar la investigación a la práctica educativa (es decir, fomentar la investigación-acción); caracterizar el centro docente como unidad de investigación y facilitar la colaboración entre los centros escolares y los centros de producción investigadora.

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

Estas pautas contribuirán, sin duda, en aumentar la consideración de la docencia como profesión beneficiada por la investigación y en construir al mismo tiempo la capacidad escolar para usarla.

Se podrá así, como señala Latorre (2007), contribuir a crear un conocimiento propiamente educativo: a) Útil, pertinente para manejar la complejidad del hecho educativo y para resolver las situaciones problemáticas que plantea la acción educativa (enseñanza); b) Experiencial, cargado de valor propositivo y orientado a la práctica; su construcción requiere que el educador (profesorado) reflexione sobre la experiencia profesional y personal y c) Componente clave para una acción educativa (enseñanza) de calidad, apostando por un educador (profesorado) capaz de cambiar y transformar su práctica.

Se trata, en definitiva, de ir poniendo los cimientos para la conquista del futuro (una mejor acción educativa) que sólo será factible por una suma de calidades. Y el principal criterio de calidad de la investigación educativa debe venir dado por su contribución a esa mejora, por su utilidad.

## Referencias bibliográficas

- Abad, G. et al. (2021). *La investigación educativa. Teoría y práctica*. Editorial Tecnocientífica Americana.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla
- Buendía, L., González, D. y Pozo, T. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. La Muralla.
- Bunge, M. (1980). *La investigación científica*. Ariel.
- Bunge, M. (2003). La investigación básica. La gallina de los huevos de oro. *Discurso de recepción del Doctorado Honoris Causa. Universidad de Salamanca*. Localización. [www.usal.es](http://www.usal.es).
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu.
- CIDE (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. MEC-CIDE.
- CIDE (2001). *Treinta años de investigación educativa institucional en España*. CD. MEC-CIDE.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2014). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.

- De la Orden, A. y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa. Naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 7-29.
- Dendaluze, I. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Narcea.
- Díaz Costa, E. (2009). *Impacto de la investigación educativa en la práctica docente*. Tais.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fernández, S. (2002). La adaptación curricular de aula para el alumnado de altas capacidades, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54 (2-3), 269-298.
- García Rodríguez et al. (2023). 20 años sobre el impacto de la investigación educativa en la práctica. Recomendaciones y propuestas de mejora. *REICE*, 22(1), 121-140.
- García-Valcárcel, A. (2003). *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. La Muralla.
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Pomares-Corredor.
- Gil, J. (2023). *Educación y Comunicación en una sociedad postdigital*. Octaedro.
- Grañeras, M. et al. (1998). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación*. CIDE.
- Horizonte Europa (2021). Nuevo Programa marco de la UE 2021-2027.
- Jiménez, R. (2020). *Investigación educativa: Introducción a las metodologías clásicas y emergentes*. Comares editorial.
- Jimeno, J. (1990). Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 180, 80-86.
- Kerlinger, F.N. (1977). The influence of Reserach on Education Practice. *Educational Researcher*, 6 (8), 5-12.
- Latorre, A. (2007). *Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Lewin, Kurt. (1978). *La teoría de campo en la ciencia social*. Paidós.
- Muñoz-Repiso, M. et al. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. CIDE.
- Navarro, E., Jiménez, E. y Thoillier, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación*. Unir editorial.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Dykinson.
- Perines, H. y Murillo, F.J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa?. Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46, 181, 89-104.
- Ramírez, M.S. y Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en la innovación educativa. *Comunicar* 28 (65)
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Sabariego, M. (2004). La investigación educativa. Génesis, evolución y características en R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*, La Muralla.
- Sancho Gil, J.M. et al. (Coords) (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Editorial Octaedro.

- Tejedor, F.J. (1994). La experimentación como método de investigación educativa. En V. García Hoz (Ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 256-285). Rialp.
- Tejedor, F.J. (2004). Investigación educativa. ¿Hacia dónde vamos? . En L. Buendía, D. González y T. Pozo (Eds.), *Temas fundamentales en la investigación educativa* (pp. 63-107). La Muralla.
- Tejedor, F.J. (2005). Algunas reflexiones sobre el devenir de la investigación educativa a lo largo del siglo XX. En F. Trillo (Ed.), *Las ciencias de la educación de ayer al mañana* (pp. 247-284). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2002). Investigación educativa e internet. *XXI Revista de Educación*, 4, 25-42.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2012). Sociedad tecnológica e investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 251, 3-26.
- Tejedor, F. J. (2018). Investigación educativa. la utilidad como criterio social de calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 315-330.
- Tójar, J.C. (2001). *Planificar la investigación educativa. Una propuesta integrada*. Fundec.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Tourón, J. y Reyero, M. (2002). Identificación y diagnóstico de los alumnos de alta capacidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54 (2-3), 311-340.
- Trillo, F. (2005). *Las ciencias de la Educación del ayer al mañana*. Servicio de Publicaciones e Intercambio científico. Universidad de Santiago de Compostela.