

Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas

Understanding the pedagogical gap between the educational research and the reality of teachers: an analysis of the difficulties and proposals

Héctor Galindo-Domínguez * 

Haylen Perines² 

Ana Verde Trabada³ 

José Manuel Valero Esteban⁴ 

¹ Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Spain

² Universidad Internacional de Valencia, Spain

³ Universidad Internacional de La Rioja, Spain

⁴ Universidad Camilo José Cela, Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: hector.galindo@opendeusto.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde Trabada, A., & Valero Esteban, J.M. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas [Understanding the pedagogical gap between the educational research and the reality of teachers: an analysis of the difficulties and proposals]. *Educación XX1*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>

Fecha de recepción: 10/02/2021

Fecha de aceptación: 12/10/2021

Publicado online: 29/06/2022

RESUMEN

Al contrario que en otras áreas del conocimiento en las cuales la investigación es sinónimo de progreso, en el ámbito educativo la investigación no se acaba de concebir como un pilar esencial que permite mejorar la práctica educativa. Tomando este problema como punto de partida, se analizaron las respuestas abiertas de 264 docentes españoles de todas las etapas educativas, quienes dieron sus razones principales por las que el profesorado no le daba la suficiente importancia a la investigación educativa, así como sus propuestas para mejorar esta situación. Después de un análisis inductivo, los hallazgos apuntan a que se detectaron un total de 19 razones por las que el profesorado no le da importancia a la investigación educativa y 15 propuestas para mejorar la implicación y competencia del profesorado. Tras los correspondientes análisis se apreció un alto grado de unanimidad en la amplia mayoría de las dificultades o barreras del profesorado hacia la investigación educativa, así como en las propuestas para mejorar esta situación independientemente de su etapa educativa de origen. Por una parte, las principales dificultades que presenta el profesorado y por las cuales no se implica lo suficiente con la investigación educativa son 4: Falta de formación, falta de tiempo, zona de confort docente y dificultad de transferencia de los resultados al aula. Por otra parte, las principales propuestas que hace el profesorado para mejorar esta situación son 4: Formación a lo largo de la etapa universitaria así como a lo largo de sus vidas profesionales, cambio en la distribución del tiempo destinando una serie de horas a la investigación y reducir en cierto grado las horas de docencia, reparto de incentivos al profesorado que investiga (económicos, méritos...), y la presentación de propuestas de investigación prácticas y reales con temas que el profesorado se encuentre en clase.

Palabras clave: investigación educativa, práctica basada en evidencias, profesorado, barreras, propuestas de investigación

ABSTRACT

Unlike other fields of knowledge in which research is synonymous of progress, in the educational field, research is not seen as a pillar to improve teaching practice. Taking this problem as a starting point, open responses of 264 Spanish teachers from all educational stages were analysed on the reasons why teachers do not give importance to educational research, as well as the possible proposals to improve this situation. After an inductive analysis, the findings suggest that there was a total of 19 reasons why teachers do not give importance to educational research, and 15 proposals to improve their involvement, being these categories accepted unanimously regardless the educational stage of the teachers. On the one hand, the main reasons why educational research does not impact on teaching practice were 4: lack of training, lack of time, teachers' comfort zone and difficulty of transference of the results to the classroom. On the other hand, the main proposals to improve this situation were also 4: training throughout the university degree and throughout working life, changing the distribution of time (fewer hours of teaching and more hours of

research), distribution of incentives (economic, merits ...), and proposal of practical and real topics of what the teachers need in class.

Keywords: educational research, evidence-based practice, teachers, barriers, research proposals

INTRODUCCIÓN

El concepto de práctica basada en evidencias tiene su origen en el campo de la educación médica, convirtiéndose rápidamente en la principal herramienta para la toma de decisiones clínica. Este paradigma no ha sido exclusivo del ámbito médico, sino que a través de los años se ha ido expandiendo a otras áreas relacionadas con la medicina, como la odontología, la enfermería o la fisioterapia, entre otras, así como a otras áreas no relacionadas con la medicina, como la sociología o los recursos humanos (Davies et al., 2000). No obstante, en educación este punto de vista sobre la importancia de las evidencias científicas ha sido más complejo de instaurar. De hecho, en 1996, el investigador británico David Hargreaves hizo llegar al ámbito educativo el debate sobre si la educación, a diferencia de la medicina, era o no un campo basado en evidencias científicas. Dicho autor indicaba que, mientras los físicos tomaban sus decisiones profesionales basadas en los mejores hallazgos científicos disponibles, la educación no usaba la evidencia para decidir qué era mejor para sus procesos. A pesar de esta crítica opinión, Hargreaves (1996) mantiene que la investigación educativa es la que tiene que cambiar el modo en que se está llevando a cabo, generando entre otros puntos, un mayor diálogo entre investigadores y docentes.

Es digno de tener en cuenta que con el paso de los años, y con la sociedad entrando plenamente en la burbuja de la información y las tecnologías, los mitos o neuromitos relacionados con los procesos psicoeducativos ha continuado expandiéndose entre el profesorado, llevando a la consolidación de la incompreensión del conocimiento científico sobre su área de estudio, que puede tener consecuencias nefastas en la práctica docente (Karakus et al., 2015).

¿Por qué los profesionales de la educación apenas consideran importante la investigación educativa?

Al observar la literatura reciente, se aprecia cómo la naturaleza de las principales razones por las que los docentes consideran irrelevante la investigación educativa son variadas. Estudiando las razones internas que impiden que algunos docentes se dediquen a la investigación, se señala principalmente la falta de habilidades de los docentes para utilizar el conocimiento científico (van Schaik et al., 2018),

probablemente por la falta de formación de los docentes en torno al tema de investigación educativa (Ion & Lucu, 2014), aunque se señalan otras razones internas como la falta de tiempo para investigar (Kostoulas et al., 2019). En esta línea, autores como Anwaruddin & Pervin (2015) señalan que los docentes no se comprometen con la investigación porque no han sido “alfabetizados” en ella cuando estaban en su formación inicial. Esta falta de formación intencionada y sostenida en la materia dificulta su posterior aplicación en su práctica docente (Perines & Campaña, 2019). Esta formación también incluye el lenguaje utilizado por la investigación, que según autores como van der Linde & van Braak (2010) también se convierte en un obstáculo para que los docentes consulten la investigación educativa. Gran parte del trabajo sitúa la responsabilidad de formar a los docentes en las universidades al tener el deber de brindar currículos en los que se enseñe a los futuros docentes a realizar investigaciones y a utilizar adecuadamente sus resultados (Vereijken et al., 2018).

La inclusión de asignaturas que abordan aspectos de la investigación educativa en la organización curricular es un elemento que se menciona en la literatura. En este sentido, Demircioglu (2008) destaca la pertinencia de revisar las debilidades de los planes y programas del profesorado en materia de investigación educativa. Por ejemplo, varios estudios (p. ej., Ion & Lucu, 2014; Anwaruddin & Pervin, 2015; van Schaik et al., 2018) destacan que en algunos casos los docentes sabían realizar una investigación de manera muy superficial, pero prácticamente no habían conocido investigadores educativos en su proceso de formación.

Pero si no es a través de la investigación, ¿cómo generan conocimiento los docentes? La realidad es que a partir de estudios previos se observa cómo el conocimiento profesional del docente se construye principalmente a través de su propia experiencia o la de sus compañeros, más que a partir de ninguna evidencia científica (Díaz, 2010). Esta forma puramente empirista y pragmática de generar conocimiento supone que la docencia puede acabar siendo entendida como una disciplina puramente práctica, carente de fundamento teórico (Díaz, 2010), lo que en consecuencia puede provocar una mayor ruptura entre la práctica pedagógica y el conocimiento generado a través de las Ciencias de la Educación (Perines, 2017). Sin embargo, en ocasiones esta experiencia se completa con información teórica y práctica a través de diversas fuentes, destacando los cursos de formación que ofrece la escuela, las publicaciones de instituciones oficiales y libros (Everton et al., 2000).

Sin embargo, es curioso pensar cómo entre las prácticas docentes más utilizadas para mejorar la docencia se encuentra la reflexión (Galaz et al., 2011; López-Yañez et al., 2011). La reflexión debe entenderse, en esta línea, como una potente herramienta que dota al profesorado en alto grado de las competencias necesarias para transformar su práctica profesional a partir de procesos de evaluación de su

propia acción educativa (Tardif, 2004). Partiendo de este punto de vista, puede ser pertinente pensar que los docentes requieren de una base de conocimiento científico en Ciencias de la Educación que les permita pensar no solo desde un punto de vista empírico, sino también desde un punto de vista teórico y meta-teórico, con el objetivo de que, en ese proceso de reflexión, tengan el mayor número de oportunidades para transformar significativamente sus prácticas educativas (Díaz et al., 2019). Cerrar la brecha entre la investigación educativa y la práctica docente, y avanzar hacia la enseñanza basada en la ciencia, se ha convertido en una consideración clave y prioritaria para el desarrollo profesional y las políticas públicas en varios países (p. ej., British Education Research, Royal Society of Arts, 2014; The Teaching Council of Irlanda, 2017).

Otro grupo de razones ajenas a los propios docentes radican en la constitución de la investigación educativa. Entre las principales dificultades en el uso de la investigación inherentes a la propia investigación educativa, la literatura refleja principalmente la complejidad del lenguaje que se utiliza (van der Linde & van Braak, 2010), la dificultad de extrapolar los resultados de los estudios al aula (van Schaik et al., 2018) y la poca relevancia de los resultados de investigación para su enseñanza (Kostoulas et al., 2019). En referencia a la dificultad de la extrapolación, autores como Biesta (2007) destacan los peligros de entender la investigación educativa como una herramienta que permite conocer únicamente qué metodologías de enseñanza funcionan. Este autor explica cómo la investigación educativa es mucho más que explicar qué técnicas o estrategias funcionan para un determinado objetivo, ya que los hallazgos encontrados en un determinado estudio solo nos permiten comprobar qué funcionó, pero no nos ayudarán a saber qué funciona o qué funcionará, lo que significa que los resultados de las investigaciones no pueden ser redactados como verdades absolutas. La finalidad de estar en posesión de este conocimiento no es otra que conocer de antemano la relación que existe entre las acciones y las consecuencias de nuestras acciones a la hora de resolver los problemas de la forma más inteligente.

Finalmente, la literatura también incluye algunas dificultades vinculadas al poco apoyo que los docentes reciben de los equipos de dirección escolar para leer, involucrarse e investigar en el aula escolar. Este hecho dificulta la vinculación de la universidad y los investigadores con los docentes de aula (Hemsley-Brown y Sharp, 2003; van Schaik et al., 2018).

¿Cómo mejorar el compromiso de los docentes con la investigación educativa?

En un trabajo centrado en cómo mejorar la relación entre la investigación educativa y la práctica docente, Perines & Murillo (2017) concluyen que las sugerencias de los docentes apuntan hacia cuatro elementos: la necesidad de

que los investigadores publiquen estudios cercanos a los docentes, el papel de las administraciones en la difusión de la investigación, los cambios en la formación del profesorado dentro de las universidades y el análisis crítico de las actitudes del profesorado hacia la investigación. La idea de acercar la investigación educativa a un público no investigador y colaborar con investigadores y docentes para acercar la investigación a la práctica ha sido una idea discutida previamente (Broekkamp & Hout-Wolters, 2007). En efecto, de la literatura previa se sabe que los principales temas que preocupan a los docentes son aquellos sobre los que les gustaría seguir aprendiendo e investigando más. Estas cuestiones están vinculadas principalmente a poder mejorar la motivación y eliminar la falta de implicación de los alumnos, conocer y comparar las diferentes estrategias didácticas, mejorar la relación entre profesores y alumnos, mejorar el rendimiento académico de los alumnos y ayudarlos a gestionar y analizar la información de la mejor manera posible, entre otros (Everton et al., 2000; Perines y Murillo, 2017). Tener en cuenta estos intereses podría ser clave para proponer estudios atractivos a los docentes.

Además, en los últimos años ya se ha trabajado en proyectos que buscan reducir la brecha entre la investigación y la práctica. Uno de los proyectos más destacados en el panorama internacional es el proyecto “Teachers Research Exchange (T-REX)” propuesto por McGann et al. (2020). Este proyecto se ha materializado como una comunidad en línea que se está poniendo a prueba en Irlanda, en respuesta a la brecha entre la investigación y la práctica. Según estos autores, la práctica docente basada en evidencias se ha convertido en una frase de moda que tiene buenas intenciones; sin embargo, para evitar convertirse en un término vacío, las prácticas de diferentes grupos —políticos, investigadores, docentes— tienen que alinearse más. Además de los aspectos de contextos globales y organizacionales, surgen otros problemas como el tiempo limitado de las personas y el acceso a los recursos de investigación.

En el panorama universitario actual surgen una serie de aspectos para comprender la falta de implicación con la investigación educativa. Específicamente, se ve como uno de los principales obstáculos para que los docentes universitarios no investiguen es el tipo de contrato con pocas horas que tienen. Esto significa que las horas que pasan en la universidad son pocas, y esas horas se dedican exclusivamente a la docencia (Perines, 2020). Además, también mencionan la falta de capacitación y apoyo en términos de recursos financieros (MacDonald, Badger y White, 2001; Levin et al. 2011). Es por estas razones que trabajar desde las instituciones para mejorar estas condiciones puede ser interesante para promover el interés de los docentes por la investigación educativa.

Justificación y objetivo de esta investigación

En la literatura actual existen trabajos que han investigado la distancia entre la investigación educativa y la práctica docente (eg Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; Perines y Murillo, 2017; Van der linde & van Braak, 2010), mostrando el bajo impacto que tiene la investigación sobre la realidad de los docentes. Al respecto, Díaz (2010) destaca la necesidad de conformar paulatinamente un marco teórico más amplio para consolidar el fenómeno de la falta de impacto de la investigación educativa. En la misma línea, autores como Bauer et al. (2015) indican que una forma de reducir la distancia entre la investigación educativa y la práctica docente es implementar prácticas docentes basadas en evidencia. Venet & Barros (2017, p.421) señalan que “la evaluación del impacto de la investigación educativa es un proceso insuficientemente estudiado, tanto desde el punto de vista teórico como práctico-metodológico”.

Una forma de avanzar hacia la reducción de esta brecha y optimizar la forma en que el conocimiento científico en el campo de la educación impacta en la realidad de los docentes es investigar tanto las causas de esta distancia como las formas de mejorar la participación de los docentes en la investigación.

Por un lado, este trabajo busca sistematizar los principales problemas o barreras que encuentran los docentes a la hora de investigar en educación. Por otro lado, el trabajo también busca sistematizar los principales aportes que realizan los docentes para mejorar su involucramiento con la investigación educativa.

METODOLOGÍA

Participantes

Participaron en el presente trabajo un total de 264 docentes (Edad = 36.03; DT = 11.64) con alta experiencia en el campo de la educación (Años = 7.94; DT = 10.24). Del total, 195 eran mujeres y 69 hombres. Finalmente, 45 eran profesores de Educación Infantil, 101 de Educación Primaria, 58 de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, y 60 de Educación Universitaria en el ámbito de la Pedagogía y la Educación.

La muestra fue seleccionada por métodos no probabilísticos. Por un lado, el profesorado no universitario eran profesores de toda España que estaban cursando un máster universitario en el que los autores ejercen como docentes dentro del mismo. Por otro lado, el profesorado universitario era profesorado de las universidades donde trabajan los autores y de aquellas con las que tienen una relación más estrecha. En concreto, en esta investigación han participado

profesores de la Universidad Camilo José Cela, la Universidad del País Vasco, la Universidad de Cantabria, la Universidad de Deusto, la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad de Vigo. La tasa de respuesta de los docentes no universitarios fue del 17% (204/1200), y la tasa de respuesta de los docentes universitarios fue del 14.3% (60/858). Toda esta información se representa gráficamente en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra por género y etapa educativa

Variable	Categorías	n (%)
Género	Hombres	195 (73.9%)
	Mujeres	69 (26.1%)
Etapa educativa en la que ejercen	Educación Infantil	45 (17.0%)
	Educación Primaria	101 (38.3%)
	Educación Secundaria, Bachillerato y FP	58 (22.0%)
	Educación Universitaria	60 (22.7%)

Procedimiento

Para el presente trabajo se utilizó un cuestionario *ad-hoc*. En el cuestionario recogimos variables contextuales sobre los participantes (género, edad, años de docencia y etapa educativa), y respuestas a dos preguntas abiertas relacionadas con la investigación educativa. Estas dos preguntas abiertas fueron discutidas, elaboradas y aceptadas por unanimidad por el equipo de investigación. Se decidió presentar estas dos preguntas ya que son dos preguntas que nos permiten conocer el origen del problema y las posibles soluciones al mismo.

- ¿Cuáles son las principales razones por las que los profesores no dan suficiente importancia a la investigación educativa?
- ¿Qué propuestas haría para que los docentes se comprometieran más con la investigación educativa?

Para responder a las preguntas, los autores se pusieron en contacto con los docentes explicándoles el objetivo del estudio y las tareas a realizar. Asimismo, se les informó de los principios éticos (protección, tratamiento y tratamiento de la información; posibilidad de no participación...), así como de la posibilidad de recibir un informe con los principales resultados más destacados del estudio una vez finalizado. En este caso, los participantes, a través de otro enlace, debían indicar el correo electrónico al que querían que se les enviara el informe. Así, las respuestas y el correo electrónico fueron proporcionados por diferentes enlaces digitales. Se garantizó el anonimato al no solicitar información que pudiera comprometer o

vincular a cada individuo (nombres, apellidos, DNI...), y se garantizó la privacidad al recolectar y hacer uso de datos en bases de datos privadas de los autores (en este caso, almacenados en la aplicación *DropBox*).

Quienes aceptaron participar, respondieron digitalmente y fuera del horario comercial, a través de *Google Forms*, a las preguntas que se muestran arriba. Finalmente, todas las respuestas fueron recogidas en un documento de *Excel*.

Análisis de datos

El análisis se realizó a través de dos programas diferentes: *Excel* y *SPSS Statistics 24.0*. En un primer momento se realizó un análisis inductivo, se construyeron las categorías y se codificaron las diferentes respuestas. Para garantizar la validez de las categorías, cada respuesta fue verificada por cada uno de los autores de la presente investigación. Para llevar a cabo el proceso de codificación, luego de enumerar los temas que se incluyeron en las respuestas, se puntuó con un 1 las respuestas que trataban un tema determinado y con un 0 las respuestas que no trataban un tema determinado. Una vez realizado este primer análisis, la base de datos se transfirió a *SPSS Statistics* donde se realizaron análisis de frecuencia, pruebas de *Kruskal-Wallis* y análisis de correspondencia. Los análisis de frecuencias se realizaron con la muestra total, mientras que las pruebas de *Kruskal-Wallis* y análisis de correspondencias se realizaron considerando la etapa educativa en la que trabajan los docentes, con el fin de buscar posibles diferencias significativas.

Estas posibles diferencias significativas entre grupos se analizaron mediante los valores de “p” de las pruebas de *Kruskal-Wallis*, así como mediante los valores de varianza explicada y los p-valores.

RESULTADOS

Principales razones por las que los docentes no dan suficiente importancia a la investigación educativa

Para proceder con este análisis, se encontraron tres grandes grupos, cada uno con una serie de razones. Estos grupos fueron: motivos por aspectos institucionales (f = 40), motivos por aspectos de investigación (f = 88) y motivos por aspectos personales (f = 266). En primer lugar, en relación con las razones institucionales y reunidas en orden de frecuencia se mencionaron las siguientes:

En primer lugar, en relación con las razones institucionales, se mencionaron las siguientes, por orden de frecuencia:

- Falta de recursos ($f = 13$): Se refiere a la falta de recursos disponibles para la investigación en educación. Por ejemplo, “la falta de recursos para investigar” (caso 86).
- Apoyo institucional ($f = 5$): Se refiere al poco apoyo recibido y poco valor institucional percibido que se le da a la investigación educativa. Por ejemplo, “Falta de motivación por parte del equipo directivo” (caso 238).
- Disociación ($f = 5$): Se refiere a la desconexión que existe entre la universidad, los investigadores y otros profesionales con el entorno escolar. Por ejemplo, “Falta de acercamiento de los profesionales a los centros educativos para demostrar en qué están trabajando” (caso 63).
- Exceso de burocracia ($f = 5$): Se refiere al exceso de burocracia o papeleo que encuentran los docentes. Por ejemplo, “Exceso de burocracia que nos impide tener tiempo para centrarnos en estudiar las novedades en investigación educativa” (caso 84).
- No se requiere para el trabajo ($f = 5$): Se refiere a cómo hacer investigación no es un requisito del trabajo. Por ejemplo: “trabajo no requerido para elegir o permanecer en el trabajo” (caso 169).
- Trabajo no remunerado o mal remunerado ($f = 4$): Se refiere a las tareas de investigación como mal remuneradas o no remuneradas en absoluto. Por ejemplo: “Trabajo no remunerado” (caso 169).
- Inestabilidad laboral ($f = 3$): Se refiere a aspectos contractuales, como la inestabilidad laboral que presenta parte del profesorado, contratos de jornada reducida, etc., hecho que dificulta que los docentes dediquen tiempo a la investigación. Por ejemplo: “A veces es difícil involucrar a las personas por varios motivos: por falta de motivación, por falta de conocimientos, por falta de estabilidad laboral en el mismo centro” (caso 119).

En segundo lugar, en relación a las características de la investigación, se mencionaron por orden de frecuencia las siguientes:

- Dificultad de transferencia al aula ($f = 43$): Se refiere a la dificultad de trasladar al aula los datos obtenidos de la investigación educativa o la capacidad de no reflejar la realidad del aula. Por ejemplo, “Las respuestas que traes a los problemas en el aula no siempre funcionan. El factor más determinante es, con mucho, el maestro”. (caso 30).
- Falta de valor o importancia ($f = 21$): Se refiere al poco valor que los docentes le dan a la investigación educativa. Por ejemplo: “Piensan que no tienen valor ni importancia en la vida diaria” (caso 5).
- Conceptos difíciles de interpretar ($f = 16$): Se refiere a la falta de comprensión de los conceptos estadísticos y a la dificultad para interpretar los resultados de la investigación educativa. Por ejemplo, “A veces es complejo de entender” (caso 118).

- Carencia de beneficios ($f = 8$): Se refiere a la complejidad para observar los beneficios potenciales de la investigación educativa. Por ejemplo: “Falta de información sobre su efecto positivo” (caso 92).

En tercer lugar, en relación con las razones personales, se mencionaron las siguientes:

- Falta de formación ($f = 91$): Se refiere a la falta de formación, práctica o desconocimiento para realizar investigación educativa. Por ejemplo: “Porque puede que no hayan recibido suficiente información y formación al respecto” (caso 102).
- Falta de tiempo ($f = 77$): Se refiere a la escasez de tiempo disponible para hacer investigación en educación. Por ejemplo, “Por falta de tiempo, los docentes tenemos que dedicar mucho tiempo a nuestro trabajo, y el mayor problema a la hora de investigar o implementar nuevas estrategias es que no suelen tener el tiempo necesario” (caso 126).
- Zona de Conveniencia/Confort ($f = 43$): Se refiere a la postura del docente de no salir de su zona de confort. Incluye rasgos como la comodidad, la conformidad o la pereza. Por ejemplo, “La tranquilidad que tienen en el aula siguiendo la educación tradicional y no sumándose a la búsqueda de nuevas metodologías, buscando lograr mejores resultados” (caso 27).
- Falta de interés e implicación ($f = 26$): Se refiere a la falta de implicación, interés, motivación, dedicación o iniciativa que el profesorado pueda mostrar hacia la investigación educativa. Por ejemplo, “supongo que la falta de ganas e interés por ello” (caso 106).
- Sobrecarga de trabajo en exceso ($f = 16$): Se refiere al exceso de trabajo con el que se encuentra el personal docente en las instituciones. Por ejemplo: “La sobrecarga de trabajo práctico impide dedicar tiempo al trabajo teórico” (caso 36).
- Miedo a lo desconocido ($f = 7$): Se refiere al miedo o desconfianza en las capacidades de los docentes a la hora de realizar investigaciones. Por ejemplo: “Miedo a lo desconocido” (caso 183).
- Práctica solo basada en la experiencia ($f = 6$): Se refiere a la percepción que tienen los docentes de dar plena importancia en su práctica a la experiencia. Por ejemplo, “Quizás porque piensan que lo importante es la práctica educativa, es decir, la experiencia del resto de sus compañeros en la escuela” (caso 78).

Finalmente, se creó una categoría de Otros ($f = 7$) que recogía las ideas no incluidas en las categorías anteriores.

Tabla 2*Razones de la falta de importancia hacia la Investigación Educativa por Etapa Educativa*

Categoría	Aspecto	Total		Grupos				p
		Frecuencia	%	EI	EP	ESO	EU	
Falta de formación	Personal	91	34.5	18	39	15	19	.324
Falta de tiempo	Personal	77	29.2	10	25	21	21	.225
Zona de Conveniencia / Confort	Personal	43	16.3	8	19	10	6	.510
Dificultad de transferencia al aula	Investigación	43	16.3	5	14	10	14	.317
Falta de interés e implicación	Personal	26	9.8	6	8	5	7	.716
Falta de valor o importancia	Investigación	21	8.0	4	9	4	4	.940
Sobrecarga de trabajo en exceso	Personal	16	6.1	0	8	4	4	.306
Conceptos difíciles de interpretar	Investigación	16	6.1	5	8	1	2	.150
Falta de recursos	Institucional	13	4.9	3	6	2	2	.776
Falta de beneficios	Investigación	8	3.0	1	2	2	3	.726
Miedo a lo desconocido	Personal	7	2.7	2	4	1	0	.384
Práctica solo basada en la experiencia	Personal	6	2.3	2	2	0	2	.451
Apoyo institucional	Institucional	5	1.9	2	2	0	1	.439
Disasociación	Institucional	5	1.9	0	1	3	1	.198
Exceso de burocracia	Institucional	5	1.9	0	0	4	1	.014
No requerido para el trabajo	Institucional	5	1.9	1	1	0	3	.196
Trabajo no remunerado o mal remunerado.	Institucional	4	1.4	0	1	1	2	.529
Inestabilidad laboral	Institucional	3	1.1	0	1	0	2	.288
Otros	-	7	2.7	1	2	0	4	.138

Nota. EI, Educación Infantil; EP, Educación Primaria; ESO, Educación Secundaria; EU, Educación Universitaria.

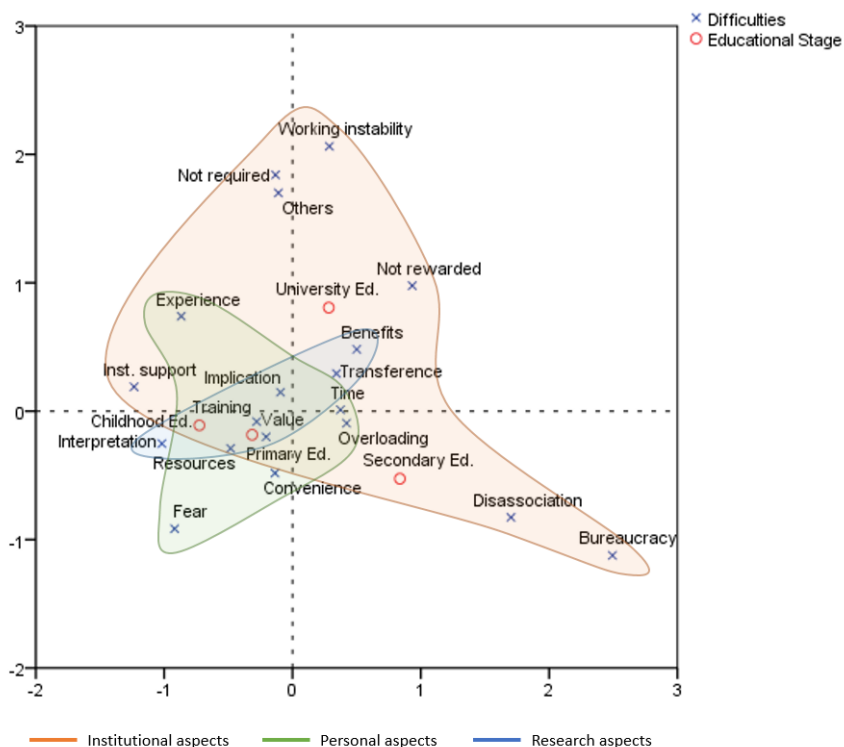
A través de este análisis *Kruskal-Wallis* se pretende conocer posibles diferencias estadísticamente significativas entre las distintas etapas educativas para cada una de las categorías estudiadas. De este análisis se observan varios resultados interesantes.

Por un lado, se puede observar cómo las razones más importantes que aportan los docentes son principalmente razones personales, seguidas de razones innatas a la investigación educativa. Estos datos sugieren que el principal foco de atención debe ponerse en el trabajo con los docentes de aula, más que en aspectos relacionados con la propia investigación o aspectos institucionales.

Por otro lado, se aprecia que estos resultados son compartidos de forma casi unánime entre el profesorado de todas las distintas etapas educativas, ya que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas. La única excepción es la categoría de Exceso de burocracia ($p = .014$), en la que el profesorado de Educación Secundaria hace mayor referencia a ella.

Con el fin de representar de forma más visual las diferentes categorías y su relación con las diferentes etapas educativas, se realizó un análisis de correspondencias. En este caso, la inercia total explicada fue $\Phi^2 = .153$; $p = .328$. La distribución de ejes fue bastante equitativa de forma que el eje X explicaba una parte de esa inercia ($\lambda = .085$; 55.6%) y el eje Y otra parte bastante similar al primer eje ($\lambda = .053$; 35.0%).

Figura 1
Dificultades por etapas educativas



Como era de esperar del análisis anterior de *Kruskal-Wallis*, la gran mayoría de categorías, así como las diferentes etapas educativas, estaban muy próximas al punto de origen suponiendo un alto grado de concordancia entre ambas variables. Finalmente, tal y como se recoge en la Figura 1, se puede observar cómo es cierto que existen una serie de motivos institucionales que, sin ser estadísticamente significativos, están más ligados a una determinada etapa educativa, como es el caso de la categoría de disociación y la etapa de educación secundaria, o el caso de las categorías de inestabilidad laboral y no requerido para el trabajo con la educación universitaria. A pesar de que el modelo no fue estadísticamente significativo, este análisis de correspondencia (ver Anexo I para más información) destaca que para el eje X, los docentes de Educación Infantil (CPID = .307; SID = -.726) tienden a comentar motivos más personales, como la falta de formación (CPID = .061; SID = -.279), las dificultades para interpretar un estudio (CPID = .142; SID = -1.01), o el miedo a la hora de realizar una investigación (CPID = .051; SID = -.918), entre otros, a diferencia del profesorado de educación secundaria (CPID = .498; SID = .837) que suele señalar más razones institucionales y de investigación, como la disociación entre investigación y práctica pedagógica (CPID = .124; SID = 1.70) o el exceso de burocracia que manejan (CPID = .266; SID = 2.49). En el caso del eje Y, se encontró que los docentes de educación secundaria (CPID = .248; SID = -.526) tienden a señalar motivos personales, como el miedo al realizar una investigación (CPID = .063; SID = -.915) o zona de confort (CPID = .108; SID = -.482), en contraste con los docentes de educación universitaria (CPID = .688; SID = .806) que tienden a señalar más motivos institucionales, como su inestabilidad laboral (CPID = .138; SID = 2.06), o la no exigencia de realizar investigación por su trabajo (CPID = .183; SID = 1.70).

Principales propuestas para mejorar la investigación educativa

Una vez más, en este análisis se encontraron tres grandes grupos. Estos grupos fueron: Propuestas relacionadas con aspectos personales ($f = 138$), propuestas relacionadas con aspectos institucionales ($f = 155$) y propuestas relacionadas con aspectos de investigación ($f = 75$).

En primer lugar, en relación con las razones institucionales y reunidas en orden de frecuencia se mencionaron las siguientes:

- Distribución del tiempo ($f = 58$): Se refiere a cómo se debe redistribuir el tiempo, dedicando más horas a la investigación y reduciendo las horas de docencia. Por ejemplo: “Estoy seguro de que, si pudieran hacerlo dentro de su horario de trabajo, la gente se involucraría mucho más. Una vez que termina su horario de trabajo, los docentes quieren tener tiempo para ellos (lo que veo lógico)” (caso 13).

- Incentivos ($f = 49$): Se refiere a cómo se debe dar algún tipo de incentivo (económico, beca, reconocimiento, mérito, motivación, mejores contratos...) a los docentes para que investiguen. Por ejemplo: “Reconocimiento de méritos y reconocimiento de salario” (caso 31).
- Recursos ($f = 14$): Se refiere a cómo se debe dar mayor cantidad de recursos materiales y espaciales a los docentes para facilitar la investigación. Por ejemplo: “Facilitar la investigación y darles los medios para llevarla a cabo” (caso 23).
- Apoyo institucional ($f = 13$): Se refiere a cómo la dirección de los centros educativos debe hacer un mayor esfuerzo aportando ideas, motivación, propuestas, implicación para impulsar iniciativas educativas relacionadas con la investigación educativa. ... Por ejemplo: “La necesidad de un mayor número de propuestas de las escuelas a los docentes” (caso 53).
- Enlace universitario ($f = 13$): Se refiere a cómo se debe mejorar el enlace entre las universidades y los centros educativos, a través de grupos de expertos o asesores, por mencionar algunos. Por ejemplo: “Establecer una línea real y eficaz de colaboración entre los centros educativos y la universidad. Es decir, en función de una necesidad experimentada en los centros o detectada por la universidad, se establecerán grupos de trabajo para el apoyo desde la investigación; y los expertos ayudarán y facilitarán a los docentes en su práctica diaria” (caso 39).
- Burocracia ($f = 6$): Se refiere a cómo se debe reducir la cantidad de burocracia que debe manejar un docente. Por ejemplo: “Reducción de trámites en el día a día” (caso 58).
- Ratio / Tamaño de la clase ($f = 2$): Se refiere a cómo se debe reducir la ratio de alumnos por profesor. Por ejemplo: “Reducción de ratios que permitan realizar todo el trabajo en horario laboral, y así disponer de tiempo para la investigación, la innovación, la introducción de nuevas metodologías...” (caso 24).

En segundo lugar, en relación a propuestas relacionadas con aspectos de investigación, se encontraron las siguientes:

- Realidad del aula ($f = 34$): Se refiere a cómo debe abordarse la investigación la realidad del aula y la práctica docente. Se discute cómo una vía posible podría ser la difusión utilizando un lenguaje sencillo, que permita su comprensión por todos los docentes. Por ejemplo: “Que los resultados de la investigación realizada se adapten a la realidad de la práctica docente y que suponga una transferencia de conocimiento real” (caso 106).
- Intereses ($f = 23$): Se refiere a cómo se debe investigar sobre temas de interés significativos y actuales para motivar a los docentes a investigar. Por ejemplo: “Proporcionar temas interesantes y actuales en el ámbito educativo” (caso 2).

- Exponer utilidad ($f = 18$): Se refiere a cómo se debe presentar a los docentes la utilidad y los beneficios potenciales del uso de la investigación educativa. Por ejemplo: “Es necesario enseñar cómo la investigación educativa puede contribuir a mejorar la función docente” (caso 42).

En tercer lugar, en relación con motivos personales y recogidos por orden de frecuencia se mencionaron los siguientes:

- Formación ($f = 90$): Se refiere a cómo se debe promover la formación y la práctica en investigación tanto a lo largo de la carrera universitaria, como a lo largo de los años de docencia en servicio. Por ejemplo: “Cursos específicos de investigación en educación, y formación en análisis e interpretación de resultados” (caso 88).
- Trabajo en equipo ($f = 22$): Se refiere a cómo se debe promover el trabajo en equipo al introducir la investigación educativa a los docentes. Por ejemplo: “Colaborar con otros docentes para promover la motivación” (caso 20).
- Tareas del trabajo ($f = 17$): Se refiere a cómo los docentes deben considerar la investigación educativa como un objetivo más en su trabajo diario. Por ejemplo: “Incorporar en nuestros objetivos pedagógicos realizar una investigación por curso” (caso 8).
- Impacto social ($f = 5$): Se refiere a cómo se debe cambiar la mentalidad de los docentes para hacerles ver que se debe investigar en educación para aportar nuestro granito de arena a la sociedad. Por ejemplo: “Trataría de hacer de todo el mundo de la investigación y la publicación un mundo más honesto, con menos competitividad y con más ganas reales de contribuir a la sociedad” (caso 85).
- Objetivos profesionales ($f = 4$): Se refiere a cómo los docentes deben sentirse motivados para establecer objetivos más profesionales, entre ellos, avanzar en la investigación educativa. Por ejemplo: “Ponerte más retos y metas en tu trabajo diario” (caso 3).

Finalmente, se creó una categoría de Otros ($f = 14$) que recogía las ideas no incluidas en las categorías anteriores.

Por un lado, en cuanto a esta segunda pregunta, las propuestas son bastante equilibradas en los tres ámbitos analizados: aspectos personales, institucionales e investigativos. Es por ello que el profesorado señala que para mejorar la implicación del profesorado con la investigación educativa se debe abordar el problema desde estos tres tipos de propuestas.

Tabla 3

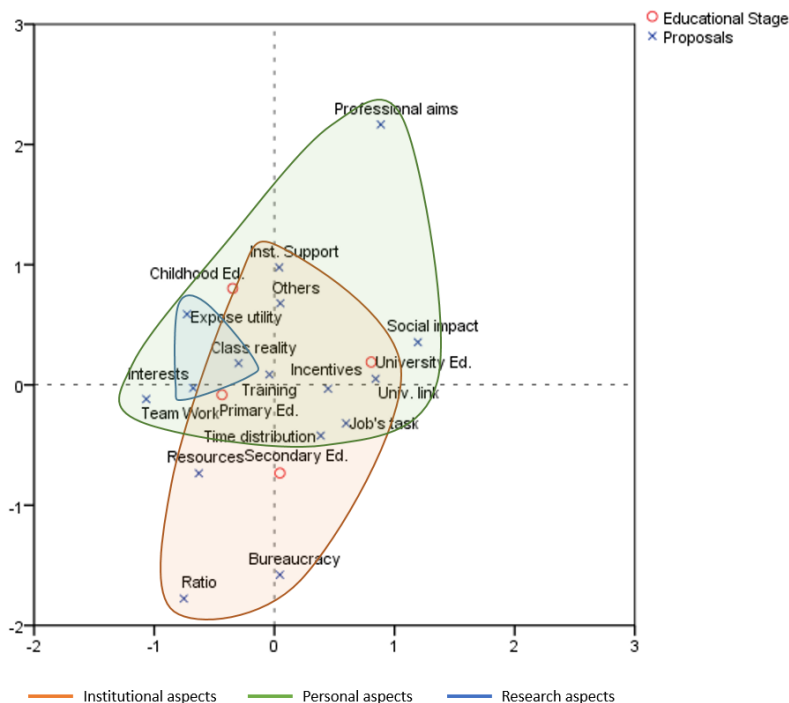
Propuestas para mejorar la involucración del profesorado en la investigación educativa por etapas educativas

Categoría	Aspecto	Total		Grupos				p
		Frecuencias	%	El	EP	ESO	EU	
Formación	Personal	90	23.5	14	37	15	24	.503
Distribución del tiempo	Institucional	58	15.1	6	17	17	18	.079
Incentivos	Institucional	49	12.8	7	14	11	17	.250
Realidad de la clase	Investigación	34	8.9	7	14	6	7	.810
Intereses	Investigación	23	6.0	4	12	4	3	.388
Trabajo en equipo	Personal	22	5.7	4	13	4	1	.069
Exponer utilidad	Investigación	18	4.7	6	7	3	2	.193
Tarea del trabajo	Personal	17	4.4	2	4	5	6	.451
Recursos	Institucional	14	3.6	2	6	5	1	.329
Apoyo institucional	Institucional	13	3.4	4	4	1	4	.372
Enlace universitario	Institucional	13	3.4	1	4	2	6	.298
Burocracia	Institucional	6	1.5	0	2	3	1	.310
Impacto social	Institucional	5	1.3	0	2	0	3	.207
Objetivos profesionales	Personal	4	1.0	2	0	0	2	.108
Ratio	Institucional	2	0.5	0	1	1	0	.638
Otros	-	14	3.6	4	4	2	4	.584

Nota. El, Educación Infantil; EP, Educación Primaria; ESO, Educación Secundaria; EU, Educación Universitaria

Por otro lado, se aprecia que estos resultados son compartidos casi unánimemente, independientemente de la etapa educativa de los docentes, ya que se encontraron diferencias no estadísticamente significativas en ninguna de las categorías del análisis inductivo. A pesar de estos resultados, cabe señalar que se encontraron dos valores tendenciales en cuanto a la distribución del tiempo ($p = .079$) a favor de los docentes de educación primaria, secundaria y universitaria; y el trabajo en equipo ($p = .069$) a favor de los de educación primaria maestros.

Con el fin de representar de forma más visual las diferentes categorías y su relación con las diferentes etapas educativas, se realizó un análisis de correspondencias. En este caso, la inercia total explicada fue $\Phi^2 = .140$; $p = .178$. La distribución de ejes era bastante uniforme de forma que el eje X explicaba una parte de esa inercia ($\lambda = .067$; 47.8%) y el eje Y otra parte bastante similar al primer eje ($\lambda = .053$; 37.5%).

Figura 2*Propuestas por etapa educativa*

Como era de esperar del análisis anterior de *Kruskal-Wallis*, la gran mayoría de categorías, como las distintas etapas educativas, se encontraban muy próximas al punto de origen, suponiendo un alto grado de concordancia entre ambas variables: etapa educativa en la que ejercen los docentes y propuestas de actuación para mejorar la percepción hacia la investigación educativa. Finalmente, en la Figura 2 podemos ver cómo la gran mayoría de propuestas se muestran a corta distancia entre sí. Sin embargo, también hay una serie de aspectos institucionales como la ratio y la burocracia, y una serie de aspectos personales, como los objetivos profesionales, que se muestran más desconectados de la nube de propuestas del profesorado de las distintas etapas educativas.

A pesar de que el modelo no resultó estadísticamente significativo, este análisis de correspondencias (ver Anexo II para más información) destaca que para el eje X, el profesorado de Educación Primaria tiende a destacar las propuestas relacionadas con la investigación como un objeto que debe abordarse realizando investigaciones de temas interesantes (CPID = .106; SID = -.676) y exponiendo su utilidad CPID = .096; DIE = -.727; además de referirse a la importancia institucional de promover

el trabajo en equipo (CPID = .253; SID = .447) y dotándolos de suficientes recursos materiales (CPID = .056; SID = -.628), en contraste con los docentes universitarios que destacan otros tipo de propuestas externas, como fomentar incentivos (CPID = .099; SID = .447), mejorar el vínculo entre la universidad y la escuela (CPID = .093; SID = .842), exigir la investigación como tarea del trabajo (CPID = .061; SID = .596), así como fomentar el impacto social de los estudios de investigación (CPID = .072; SID = 1.19). En el caso del eje Y, se encontró que los docentes de Educación Secundaria (CPID = .484; SID = -.733) tienden a señalar propuestas de gestión, como distribución del tiempo (CPID = .118; SID = -.422), reducción de la burocracia (CPID = .171; SID = -1.57), mayor cantidad de recursos (CPID = .086; SID = -.735), y reducción de la ratio (CPID = .072; SID = -1.77), a diferencia del profesorado de Educación Infantil que suele señalar propuestas personales, institucionales y de investigación, como fijarse objetivos más profesionales (CPID = .214; SID = 2.16), exponiendo la utilidad de realizar una investigación (CPID = .071; SID = .588), así como mejorar el apoyo institucional (CPID = .142; SIC = .977).

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio ha sido conocer las barreras a las que se enfrenta el profesorado de todas las etapas educativas a la hora de implicarse en la investigación educativa, así como las propuestas realizadas por el profesorado de todas las etapas educativas para mejorar su implicación en la investigación educativa.

Los resultados muestran que existe una alta unanimidad en las dificultades y en las propuestas recogidas por el profesorado de las diferentes etapas educativas. En total, tras el análisis inductivo realizado, se detectaron 19 barreras que dificultan la implicación del profesorado en la investigación educativa y 15 propuestas para mejorar esta situación.

Por un lado, entre las barreras más relevantes que dificultan la implicación del profesorado en la investigación educativa encontramos la falta de formación, la falta de tiempo, la dificultad para salir de la zona de confort, todas ellas dificultades relacionadas con aspectos personales y, por último, la dificultad de transferir los resultados de la investigación al aula (dificultad de transferencia al aula), lo que podríamos considerar como una barrera de investigación. Algunas de estas barreras han sido mencionadas previamente en la literatura actual; por ejemplo, falta de capacitación (p. ej., Ion & Lucu, 2014), falta de tiempo (p. ej., Kostoulas et al., 2019) y dificultad para transferir los resultados de la investigación al aula (p. ej., Schneider & Keesler, 2007; Van der Linde & Van Braak, 2010; van Schaik et al., 2018). No obstante, el presente estudio no solo las menciona, sino que las destaca como las dificultades más significativas y, además, destaca una nueva dificultad que surge entre los docentes no recogida previamente en la literatura, como es la dificultad

para salir de la zona de confort una vez que el docente está trabajando. De estudios previos se sabe que para crecer y aprender profesionalmente es necesario que los docentes en servicio salgan de su zona de confort (Falter & Barnes, 2020).

Esta hipótesis está motivada por los hallazgos de trabajos previos (por citar algunos, Brown, 2008; Davis-Berman & Berman, 2002; Leberman & Martin, 2003) que sostienen que la toma de riesgos y una vulnerabilidad moderada pueden resultar en un proceso de aprendizaje de mayor calidad. Además, autores como Fecho et al. (2005) incluso hablan del hecho de que el verdadero aprendizaje se produce en este escenario fuera de la zona de confort, en el que el profesor se encuentra en un estado de *tambaleo*, y abraza una tensión e inquietud moderadas. Conscientes de estos hallazgos, es necesario insistir en la necesidad de motivar a los docentes para que salgan de esta zona de confort haciendo uso de la diversidad de herramientas que las instituciones educativas tienen a su alcance (incentivos, formación, distribución temporal...).

Por otro lado, entre las propuestas más destacadas para que los docentes se involucren más en la investigación educativa, encontramos las siguientes 4: (1) la necesidad de mayor formación a lo largo de la carrera universitaria, así como a lo largo de la vida profesional; (2) mejorar la distribución temporal, dedicando un número de horas a la investigación y menos horas a la docencia; (3) ofrecer incentivos a los profesores que investigan; (4) centrar la investigación educativa en la realidad de clase. La literatura previa destaca la importancia de fomentar la formación (e.g., Everton et al., 2000; Perines y Murillo 2017; Vereijken et al., 2018), repensar la distribución del tiempo dedicado a la investigación y la docencia (eg, McGann et al., 2020) , y considerando la realidad de la clase a la hora de realizar una investigación (Everton et al., 2000; McGann et al., 2020), pero esta investigación va un paso más allá y recoge estas categorías como factores clave para mejorar la investigación educativa en los docentes de todas las edades y niveles educativos. Además, si bien trabajos previos han señalado la necesidad de promover recursos económicos especialmente en docentes universitarios para impulsar la investigación educativa (e.g., Perines 2020), parece que aún es un desafío pendiente. Tal y como se refleja en este trabajo, el profesorado de todas las etapas educativas considera este factor fundamental para empezar a implicarse más en la investigación educativa.

Los hallazgos del presente trabajo tienen una serie de implicaciones, tanto teóricas como prácticas. Teóricamente, el mayor aporte de este trabajo radica en la capacidad de desarrollar una fundamentación teórica más sólida y robusta sobre un fenómeno social relevante como es la falta de impacto de la investigación educativa (Díaz, 2010).

En relación a las implicaciones prácticas, este trabajo pretende servir como punto de referencia para mejorar los planes docentes de las universidades y centros educativos. En este sentido, estudios previos han señalado que los planes

didácticos de la investigación educativa deben basarse en dos principios: (1) fomentar la cooperación entre los docentes, y (2) fomentar hábitos de reflexión que puedan ayudar a los docentes en su proceso de generación de conocimiento educativo (Izquierdo & Izquierdo, 2010). Partiendo de estos dos principios y considerando todas las dificultades y propuestas surgidas en nuestra investigación, parece necesaria una reelaboración de los planes de actuación para universidades y centros educativos.

Además, este estudio también pretende servir como punto de inflexión de las políticas públicas y escolares que se vinculan a esta temática. En este sentido, debemos considerar que hoy en día ya existen leyes educativas que contemplan la importancia de la investigación educativa y la necesidad de llevarla a cabo. Por ejemplo, en el contexto español, estos detalles se han incluido muy recientemente en la ley educativa. En este sentido, en el artículo 102.3 de la reciente Ley Orgánica 3/2020 se comenta lo siguiente sobre la obligación de las administraciones centrales de garantizar la formación permanente del profesorado en programas de innovación e investigación:

“Asimismo, [las administraciones] son responsables de impulsar los programas de investigación e innovación, promover el trabajo colaborativo y las redes profesionales y los centros para el fomento de la formación, la autoevaluación y la mejora de la actividad docente” (p. 122918).”

Del mismo modo y recientemente incorporado a la ley educativa, en el artículo 132, entre las competencias del director de los centros educativos se incluye la necesidad de fomentar y motivar los programas de investigación en sus contextos:

“Es competencia del director promover la cualificación y formación del equipo docente, así como la investigación, la experimentación y la innovación educativa en el centro” (p. 122925).

Es importante considerar este marco legal, ya que se ha encontrado que cuando las políticas de investigación educativa basadas en las necesidades de los docentes son correctamente tomadas en cuenta, impactan significativamente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Darling-Hammond, 2016; Davies et al. al., 2000).

Finalmente, este trabajo no está exento de limitaciones que deberán ser abordadas en futuros estudios. En primer lugar, la limitación más significativa está relacionada con el tipo de metodología utilizada. Es cierto que el tipo de metodología cualitativa utilizada para analizar las respuestas abiertas de los docentes es válida para captar una mayor cantidad de detalle, pero podría ser una información menos válida y fiable que la obtenida por otro tipo de métodos de investigación más robustos, como los obtenidos a través de pruebas paramétricas cuantitativas, siempre que se utilicen instrumentos con buenas propiedades psicométricas y muestras sig-

nificativas. En este caso, para asegurar que todas las respuestas quedaran reflejadas en sus respectivas categorías, los autores realizaron la clasificación en grupo para discutir posibles discrepancias y seleccionar la categoría o categorías más relevantes para una determinada respuesta (Lew et al., 2018). Sin embargo, podría ser interesante que futuros estudios, tanto a nivel nacional como internacional, repitan este trabajo para dar un mayor grado de solidez al fenómeno estudiado.

Aun considerando las limitaciones anteriores, se espera que el presente trabajo sirva de referencia a las instituciones educativas y políticas, como ya se empieza a ver en algunas universidades españolas que están mejorando la implicación y competencia en investigación educativa de sus estudiantes y docentes. Estas dificultades y propuestas podrían servir como posibles lineamientos a la hora de diseñar intervenciones prácticas y políticas relacionadas con la investigación educativa dentro de sus planes institucionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anwaruddin, S., & Pervin, N. (2015). English-language teachers' engagement with research: Findings from Bangladesh. *Professional Development in Education*, 41(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.861860>
- Bauer, J., Prenzel, M., & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis-im Lehrerberuf. Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), 188-192. shorturl.at/IEKOW
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- British Educational Research Association (BERA) & Royal Society for the Encouragement of the Arts, Manufacturing and Commerce (RSA). (2014). *Research and the teaching profession*. BERA.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>
- Brown, M. (2008). Comfort zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3-12. <https://doi.org/10.1007/BF03401019>
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91.
- Davies, H., Nutley, S. M., & Smith, P. C. (2000). *What works: Evidence-based policy and practice in the social services*. Policy Press.
- Davis-Berman, J., & Berman, D. (2002). Risk and anxiety in adventure programming. *Journal of Experiential Education*, 25, 305-310. <https://doi.org/10.1177/105382590202500209>

- Demircioglu, I. H. (2008). Learning how to conduct educational research in teacher education: A Turkish perspective. *The Australian Journal of Teacher Education*, 33(1), 1-17.
- Díaz, E. (2010). Impacto de la investigación educativa en la práctica docente [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. DigiBug.
- Díaz, E., Fernández, A., Nadim, T., & Caamaño, C. (2019). Modeling and estimation of the rate of impact of educational research on teaching practice. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(2), 211-228.
- Everton, T., Galton, M., & Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research: knowledge and context. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 167-182.
- Falter, M. M., & Barnes, M. E. (2020). The importance of the "Comfort Zone" in preservice teachers' evaluation of video analysis sessions as a tool for enhanced reflection. *Teacher Education Quarterly*, 47(2), 64-85.
- Fecho, B., Graham, P., & Hudson-Ross, S. (2005). Appreciating the wobble: Teacher research, professional development, and figured worlds. *English Education*, 37, 174-199.
- Galaz, A., Fuentealba, R., Cornejo, H., & Padilla, A. (2011). *Estrategias reflexivas en la formación de profesores y de formadores de profesores*. Universidad Austral de Chile.
- 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.
- Hargreaves, D.H. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects* [Conferencia]. Annual Lecture of the Teacher Training Agency (TTA), Londres.
- Ion, G., & Lucu, R. (2014). Professionals' perceptions about the use of research in educational practice. *European Journal of Higher Education*, 4(4), 334-347.
- Izquierdo, M., & Izquierdo, A. M. (2010). Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 107-123.
- Karakus, O., Howard-Jones, P. A., & Jay, T. (2015). Primary and Secondary school teachers' knowledge and misconceptions about the brain in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 1933-1940.
- Kostoulas, A., Babić, S., Glettler, C., Karner, A., Mercer, S., & Seidl, E. (2019). Lost in research: educators' attitudes towards research and professional development. *Teacher Development*, 23(3), 307-324.
- Leberman, S., & Martin, A. (2003). Does pushing comfort zones produce peak learning experiences? *Australian Journal of Outdoor Education*, 7(1), 10-19. <https://doi.org/10.1007/BF03400765>

- Levin, B., Cooper, A., Arjomand, S., & Thompson, K. (2011). Can simple interventions increase research use in secondary schools? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 126, 1-29.
- Lew, S., Yang, A. H., & Harklau, L. (2018). Qualitative methodology. En A. Phakiti, P. De Costa., L. Plonsky., & S. Starfield (Eds.), *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* (pp. 79-101). Palgrave Macmillan.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, sec. I, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- López-Yañez, J., Sánchez-Moreno, M., & Altopiedi, M. (2011). Professional communities of practice that sustain school improvement processes. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- 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,
- McGann, M., Ryan, M., McMahon, J., & Hall, T. (2020). T-REX: The teachers' research exchange. Overcoming the research-practice gap in education. *TechTrends*, 1-<http://dx.doi.org/14.10.1007/s11528-020-00486-4>
- Perines, H., & Campana, K. (2019). La alfabetización de los futuros docentes en investigación educativa: Una reflexión teórica desde el contexto de Chile. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(1), 7-18.
- Perines, H. (2017). The invisible walls between the education research and the teachers. *Ciencia y Educación*, 1(1), 11-21.
- Perines, H. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*, 13(4), 139-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>
- Perines, H., & Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerecias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104.
- Schneider, B., & Keesler, V. (2007). School reform 2007: Transforming education into a scientific enterprise. *Annual Review of Sociology*, 33, 197-217.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- The Teaching Council. (2017). *Initial teacher education: Criteria and guidelines for Programme providers*. The Teaching Council.
- Van der Linde, 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.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>

- Venet, R. & Barros, R. (2017). Impact assessment in educational research. Reflections in light of the introduction of scientific results. *Maestro y Sociedad*, 14(3), 419-433.
- Vereijken, M. W. C., van der Rijst, R. M., de Beaufort, A. J., van Driel, J. H., & Dekker, F. W. (2018). Fostering first-year student learning through research integration into teaching: Student perceptions, beliefs about the value of research and student achievement. *Innovations in Education and Teaching International*, 55, 425-432.

ANEXOS

Anexo 1: Análisis de correspondencias de P1: Razones de la falta de importancia hacia la Investigación Educativa

Tabla 4

Resumen del modelo

	Valor singular	Inercia	X ²	Sig.	Proporción de Inercia		Valor singular de confianza	
					Explicada	Acumulada	DT	Correlación 2
1	.291	.085			.556	.556	.042	.078
2	.231	.053			.350	.906	.050	
3	.120	.014			.094	1.000		
T		.153	61.1	.328	1.000	1.000		

Tabla 5

Puntos de fila

Etapa ed.	Masa	Puntuación en dimensión		Inercia	Contribución				
		1	2		De Punto a Inercia de Dimensión		De dimensión a inercia de punto		
					1	2	1	2	Total
E.I.	.170	-.726	-.110	.034	.307	.009	.767	.014	.781
E.P.	.379	-.314	-.183	.020	.129	.055	.542	.146	.688
E.S.O.	.207	.837	-.526	.056	.498	.248	.752	.236	.988
E.U.	.244	.282	.806	.042	.067	.688	.134	.866	1.000
Total Activo	1.000			.153	1.000	1.000			

Tabla 6
Puntos de columna

Dificultades	Masa	Puntuación en dimensión		Inercia	Contribución				
		1	2		De Punto a Inercia de Dimensión		De dimensión a inercia de punto		
					1	2	1	2	Total
Valor	.052	-.205	-.200	.001	.008	.009	.551	.415	.966
Transferencia	.107	.343	.293	.006	.043	.040	.629	.365	.993
Implicación	.065	-.094	.148	.003	.002	.006	.065	.129	.194
Beneficios	.020	.501	.482	.003	.017	.020	.543	.399	.942
Formación	.227	-.279	-.081	.006	.061	.006	.912	.061	.973
Interpretación	.040	-1.018	-.252	.013	.142	.011	.948	.046	.994
Recursos	.032	-.482	-.290	.003	.026	.012	.776	.222	.998
Tiempo	.192	.374	.011	.008	.092	.000	.987	.001	.988
Conveniencia	.107	-.137	-.482	.006	.007	.108	.091	.892	.983
Disasociación	.012	1.702	-.827	.013	.124	.037	.837	.157	.993
Sobrecarga	.040	.421	-.094	.009	.024	.002	.238	.009	.247
Apoyo institucional	.012	-1.235	.190	.007	.065	.002	.839	.016	.854
Miedo	.017	-.918	-.915	.008	.051	.063	.556	.438	.995
Burocracia	.012	2.493	-1.123	.028	.266	.068	.802	.129	.931
Experiencia	.015	-.867	.740	.006	.039	.035	.543	.314	.857
Inestabilidad laboral	.007	.287	2.063	.008	.002	.138	.022	.884	.906
No recompensado	.010	.933	.978	.005	.030	.041	.518	.451	.969
No requerido	.012	-.132	1.841	.010	.001	.183	.006	.961	.967
Otros	.017	-.110	1.700	.012	.001	.218	.005	.993	.999
Total activos	1.000			.153	1.000	1.000			

Anexo 2: Análisis de correspondencias de P2: Propuestas para mejorar la implicación del profesorado hacia la investigación educativa

Tabla 7

Resumen del modelo

	Valor singular	Inercia	X ²	Sig.	Proporción de Inercia		Valor singular de confianza	
					Explicada	Acumulada	Explicada	Acumulada 2
1	.259	.067			.478	.478	.045	-.064
2	.229	.053			.375	.852	.047	
3	.144	.021			.148	1.000		
Total		.140	53.5	.178	1.000	1.000		

Tabla 8

Puntos de fila

Etapa ed.	Masa	Puntuación en dimensión		Inercia	Contribución				
		1	2		De Punto a Inercia de Dimensión		De dimensión a inercia de punto		
					1	2	1	2	Total
E.I.	.165	-.347	.803	.036	.077	.464	.144	.684	.829
E.P.	.369	-.436	-.082	.026	.272	.011	.700	.022	.722
E.S.O.	.207	.046	-.733	.032	.002	.484	.004	.797	.801
E.U.	.259	.806	.190	.047	.650	.041	.932	.046	.978
Total Activo	1.000			.140	1.000	1.000			

Tabla 9
Puntos de columna

Propuestas	Masa	Puntuación en dimensión		Inercia	Contribución				
		1	2		De Punto a Inercia de Dimensión		De dimensión a inercia de punto		
					1	2	1	2	Total
Intereses	.060	-.676	-.025	.008	.106	.000	.891	.001	.892
Realidad de la clase	.089	-.298	.181	.003	.031	.013	.754	.246	1.000
Objetivos profesionales	.010	.886	2.166	.016	.032	.214	.137	.727	.864
Formación	.236	-.042	.087	.003	.002	.008	.034	.130	.164
Distribución temporal	.152	.385	-.422	.013	.087	.118	.454	.481	.935
Burocracia	.016	.046	-1.579	.010	.000	.171	.001	.926	.927
Exponer utilidad	.047	-.727	.588	.013	.096	.071	.516	.299	.815
Trabajo en equipo	.058	-1.066	-.118	.018	.253	.003	.936	.010	.946
Incentivos	.128	.447	-.031	.007	.099	.001	.973	.004	.977
Recursos	.037	-.628	-.735	.009	.056	.086	.396	.480	.877
Ratio	.005	-.754	-1.777	.005	.012	.072	.166	.817	.983
Apoyo institucional	.034	.040	.977	.008	.000	.142	.002	.976	.978
Enlace universitario	.034	.842	.051	.008	.093	.000	.802	.003	.805
Tarea del trabajo	.045	.596	-.319	.006	.061	.020	.693	.176	.869
Impacto social	.013	1.193	.355	.011	.072	.007	.448	.035	.483
Otros	.037	.050	.679	.005	.000	.074	.005	.815	.820
Total activos	1.000			.140	1.000	1.000			

