

Investigación y práctica educativa: desentramando una relación compleja desde la mirada de los equipos directivos

Educational research and school practice: unraveling a complex relationship from the perspective of management teams

María Carmen López-López ^{1*} 

Mariana Altopiedi ² 

María José León-Guerrero ¹ 

Reyes Hernández-Castilla ³ 

¹ Universidad de Granada, Spain

² Universidad de Sevilla, Spain

³ Universidad Autónoma de Madrid, Spain

* Autora de correspondencia. E-mail: mclopez@ugr.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

López-López, M. C., Altopiedi, M., León-Guerrero, M. J., & Hernández-Castilla, R. (2024). Investigación y práctica educativa: desentramando una relación compleja desde la mirada de los equipos directivos [Educational research and school practice: unraveling a complex relationship from the perspective of management teams]. *Educación XXI*, 27(2), 115-139. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36752>

Fecha de recepción: 29/01/2023

Fecha de aceptación: 19/09/2023

Publicado online: 28/06/2024

RESUMEN

Aunque se reconoce el efecto de la investigación educativa en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas, la traslación de los resultados de estudios científicos a la práctica educativa no es frecuente ni siempre efectiva. Factores relativos

a la naturaleza de las investigaciones, las culturas organizativas de los centros escolares y las características profesionales del profesorado y los equipos directivos parecen influir en estos procesos. Este artículo tiene como objetivo analizar la visión de los directivos acerca del valor y formas de uso de la investigación en la acción educativa. Los resultados presentados provienen de un estudio cualitativo en el que participaron 15 miembros de equipos directivos escolares pertenecientes a seis provincias españolas. La recogida de información se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas. El análisis se realizó empleando un sistema de categorías generado de forma inductiva y negociado por los miembros del equipo de investigación. Los resultados confirman el limitado empleo de conocimiento científico por los prácticos, así como algunos factores que lo facilitan o dificultan. Se subraya la necesidad de dar un giro en las temáticas de estudio, las formas de investigar y la manera de mostrar los resultados. Se enfatiza, asimismo, el papel clave que pueden jugar las direcciones escolares en el acercamiento de la investigación a la práctica ofreciendo apoyos o generando condiciones que promuevan el análisis y reflexión sobre la investigación, su sentido y la aplicabilidad de sus resultados.

Palabras clave: pedagogía basada en la evidencia, investigación educativa, mejora escolar, liderazgo educativo, dirección escolar

ABSTRACT

Although the impact of educational research on improving teaching and learning processes in schools is recognised, the transfer of the results of scientific studies into educational practice is neither frequent nor always effective. Factors concerning the nature of the research, the organisational cultures of schools and the professional characteristics of teachers and school management teams seem to influence these processes. The aim of this study is to analyse the views of school leaders on the value and ways of using research in educational action. The results presented here are from a qualitative study involving 15 members of school management teams from six Spanish provinces. Information was collected through semi-structured interviews. The data were analysed using a system of categories inductively developed and negotiated by the members of the research team. The results confirm the limited use of scientific knowledge in school practice, as well as some factors that facilitate or hinder it. The need for a change in the topics studied, the forms of research and the way in which the results are presented is underlined. It is also emphasised the key role that school management can play in bringing research closer to practice, offering support or establishing conditions which promote analysis and reflection on research, its meaning and the applicability of its results.

Keywords: evidence-based pedagogy, educational research, school improvement, educational leadership, school management

INTRODUCCIÓN

Investigación y práctica educativa: una relación compleja

Actualmente, se acepta que la acción educativa debe fundamentarse en la investigación, en tanto que proporciona «verdadero conocimiento» (Farley-Ripple, 2012). Como subrayan Kaur et al. (2020), se reivindica la pedagogía basada en la evidencia, considerando que el conocimiento de «lo que funciona» mejora las habilidades de enseñanza del profesorado y los resultados estudiantiles (Cain & Allan, 2017). Según Brown y Zhang (2016), existe una creciente evidencia correlacional de que el empleo de la investigación, como parte de la formación –inicial y continua– de los docentes para abordar prioridades de mejora, tiene una influencia positiva en maestros, escuelas y rendimiento del sistema (Godfrey, 2014). Asimismo, la experiencia de las escuelas «comprometidas con la investigación», que adoptan un enfoque estratégico y concertado en esta área, es generalmente positiva, pues les ayuda a pasar de un modelo instrumental de mejora, basado en los «mejores consejos», a una cultura de aprendizaje donde se trabaja conjuntamente para comprender qué funciona, cuándo y por qué (Godfrey, 2014; Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Este aspecto es, precisamente, el más valorado por los docentes participantes en el estudio de Ion et al. (2021), en tanto les permite identificar qué elementos de su práctica han de mejorar.

Pese a todo, la investigación parece tener poca influencia en la práctica y en la definición de políticas educativas (Levin, 2013; Galindo-Domínguez et al., 2022). Incluso cuando se emprenden esfuerzos por parte de la administración, las instituciones educativas o las universidades, para impulsar prácticas basadas en la investigación, la mayoría de los centros escolares no las adoptan (Ion et al., 2021). En la literatura se identifican cuatro problemas interrelacionados que marcan la relación entre investigación y práctica educativa (Vanderlinde & Van Braak, 2010):

1. La investigación no provee resultados concluyentes, válidos y fiables.
2. La investigación brinda resultados con escasa aplicabilidad práctica.
3. La investigación educativa no es significativa para el profesorado.
4. Los «prácticos» carecen de formación para emplear el conocimiento derivado de la investigación.

Según Watling et al. (2019), los educadores dudan de la relevancia de la investigación para el entorno escolar y de su capacidad para mejorar los resultados educativos. En esto incide la proximidad de las temáticas abordadas en los estudios a la labor cotidiana, en tanto que favorece el reconocimiento de su utilidad, así como la comprensión de su sentido. Influye, asimismo, en que su uso pueda ser:

- a) Instrumental, cuando los participantes pueden citar y documentar los modos de usar resultados de investigación, que se aprecia muy eventualmente;

- b) Conceptual, modelando las perspectivas desde las que se adoptan decisiones, que se observa cuando los participantes señalan cómo debería emplearse la investigación, o usan estudios como referencia general;
- c) Político, difícil de identificar en tanto las intenciones no son explícitas, cuando se manipulan los datos para obtener algún beneficio;
- d) Simbólico, al referenciar estudios para legitimar el propio discurso (Tan & Gilbert, 2014; Farley-Ripple, 2012).

Según estos autores, predominan los usos instrumentales y conceptuales de la investigación, atendiendo a estudios que proporcionan herramientas de enseñanza o mejor comprensión de los procesos.

En definitiva, la brecha entre investigación y práctica en educación persiste (Malouf & Taymans, 2016; Neal, et al., 2015) y constituye un fenómeno más complejo de lo que suele reflejar la literatura. En opinión de estos autores, y para superar esta escisión, es necesario identificar los factores que inciden en este hecho. Por otra parte, los distintos actores expresan opiniones diversas, tanto sobre su extensión como sobre su propia naturaleza (Vanderlinde & Van Braak, 2010). Por ejemplo, el profesorado considera mayor la brecha que otros grupos y se muestra escéptico acerca del valor de la investigación educativa, dado que estima poco relevantes las preguntas planteadas por los investigadores. Los directivos escolares manifiestan posiciones más moderadas, pues sostienen que leen informes de investigación y tratan de incorporar sus resultados a la práctica diaria. Reconocen, no obstante, la presencia de un lenguaje técnico demasiado complejo en los informes de investigación. Por su parte, los administradores educativos no ven la brecha investigación-práctica como un problema, ya que procuran acercar los resultados de la primera a quienes desarrollan la segunda.

Condicionantes del empleo de la evidencia como base de la práctica educativa: el papel de las direcciones escolares

Una condición obvia para el uso de resultados de investigación en la práctica es su accesibilidad, que no se limita sólo a la disponibilidad de fuentes, sino a su cercanía a la práctica (Farley-Ripple, 2012; Galindo-Domínguez et al., 2022), a su compatibilidad con las experiencias y a la posibilidad de experimentarlos para poner en evidencia las ventajas de la investigación sobre la experiencia o la intuición (Watling et al., 2019). Lo anterior requiere saber qué temas de investigación son valorados por el profesorado, contemplando su necesidad de vincular, de manera inmediata, las evidencias con su labor cotidiana. Esto se vería favorecido por la participación del profesorado en la definición de qué y cómo investigar.

Si bien, en el campo de la educación, los investigadores son a menudo los únicos productores de evidencias, en la investigación asociada a la práctica (Penuel et

al., 2017) e investigación acción (Carr & Kemmis, 1988), los educadores también participan en la coproducción o producción de pruebas. Incorporar estas voces –por ejemplo, en el marco de comunidades de aprendizaje profesional (Brown & Zang, 2016)– puede facilitar la utilización de los resultados de investigación en la práctica. Esta posibilidad se ve condicionada por las políticas que organizan el trabajo docente y debe ir acompañada del apoyo de la administración y de los directivos escolares. Un factor central en el uso de la investigación, entre otras cuestiones, es el tiempo disponible (Farley-Ripple, 2012; Galindo-Domínguez et al., 2022). La naturaleza de las metodologías y los resultados de investigación; las orientaciones políticas; las actitudes, percepciones y habilidades del profesorado, y las prácticas de liderazgo escolar condicionan el uso de la investigación educativa (Brown & Zhang, 2016; Cain, 2015; Levin, 2013). A los factores mencionados, Cordingley (2008) agrega el ímpetu para cambiar derivado de la insatisfacción con la situación, formas de entender, ideas o actuaciones. Este afán de mejora puede ser impulsado desde la dirección escolar, dada su capacidad para influir en la motivación, el comportamiento y el desarrollo profesional del profesorado, conformando ambientes favorables a la innovación y al aprendizaje organizativo, esenciales para incrementar el capital profesional de la escuela y responder exitosamente a los desafíos educativos (Khaola & Oni, 2020; Daniëls et al., 2021). Se persigue, pues, que las direcciones escolares ejerzan un liderazgo transformacional orientado al aprendizaje y la convivencia (Villa, 2019) que prioriza la mejora escolar. Esto supone atender a cuatro factores: (1) asegurar la capacidad del profesorado para involucrarse en el empleo de los datos; (2) crear sintonía entre la cultura escolar y el empleo de investigaciones; (3) promover el uso de investigaciones en el marco de la mejora del aprendizaje; (4) generar estructuras, sistemas y dispositivos eficaces para facilitar el empleo y la posibilidad de compartir las mejores prácticas (Earl & Fullan, 2003; Brown & Zhang, 2016). En este sentido, pertenecer a un centro escolar en el que se experimente un clima de apoyo y se cuente con la confianza de líderes y compañeros de profesión facilita el empleo de la investigación como soporte de la práctica docente (Ion et al., 2022).

Es, asimismo, necesario hacer que la información derivada de la investigación se perciba útil, promoviendo marcos de discusión y construcción de saberes. Por ello, según Brown y Zhang (2016), en las comunidades de aprendizaje profesional es más probable que surja el compromiso con la investigación a partir del desarrollo de experiencias que vinculan práctica e investigación (Brown, 2017). Esto equivaldría a hacer de la investigación una norma cultural, una actividad asentada institucionalmente, lo cual requiere que el líder educativo, sea cual sea la posición que ocupe en la estructura formal, promueva una visión de mejora en torno a un proyecto común, elaborado conjuntamente, que proporcione los recursos necesarios y empodere a los docentes para responder a la diversidad de necesidades y a la optimización de los resultados (Earl & Fullan, 2003). En este

sentido, son los directivos escolares quienes tienen más posibilidades de ejercer este papel movilizador. Así se refleja en los resultados del estudio presentado por Gairín (2023), que verifica «la unanimidad que se da a la función de los directivos como soporte moral a los cambios, pero también como dinamizadores de un proceso de cambio» (p. 134).

De manera coincidente, Malin et al. (2020) señalan la necesidad de crear sistemas coherentes, en los que docentes y directivos puedan integrar el conocimiento basado en la investigación con otras formas de saber, especialmente con el saber construido en sus prácticas cotidianas, tomando decisiones educativas consecuentes. Los directivos escolares pueden generar una visión comprometida con la cultura investigadora, promoviendo la implicación del colectivo con la investigación en el marco de «una cultura de aprendizaje». Para ello, resulta central apoyar el compromiso del profesorado con la investigación y crear oportunidades para potenciar las actitudes favorables a la participación en actividades investigadoras y la utilización del conocimiento científico como base de las prácticas educativas (Ion et al., 2022). Así, la participación en la investigación dentro y entre las escuelas requerirá liderazgos «transformacionales» y «centrados en el aprendizaje» (Villa, 2019) dirigidos a generar contextos en los que se trabaje con evidencias (Brown, 2017).

Atendiendo a lo anterior, el presente artículo se centra en conocer la visión de los directivos acerca del valor y formas de uso de la investigación educativa en la práctica educativa.

MÉTODO

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, de carácter descriptivo y de corte cualitativo (Ref. EDU2017-90606-REDT), que ha sido financiada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, y realizada en el marco de la red de excelencia RILME. El propósito general del estudio era determinar las necesidades y usos de la investigación educativa por parte de los tomadores de decisiones de la política educativa pública, de los docentes y de los directivos escolares en relación con la mejora de la educación. Este artículo se centra, específicamente, en la visión del equipo directivo obtenida mediante entrevistas.

La entrevista, como técnica cualitativa, permite recoger gran cantidad de información de manera cotidiana y directa entre investigador y sujeto de investigación (Mayorga, 2004; Sierra, 1998). En este caso se optó por la entrevista semiestructurada. El guion utilizado se generó de forma consensuada por los miembros del grupo de investigación de acuerdo con los objetivos propuestos, y estaba compuesto por trece preguntas distribuidas en dos bloques: I. Uso de la investigación (1. ¿Utilizas los resultados de investigación educativa para la toma de

decisiones en tu práctica profesional? ¿Y para tu desarrollo profesional?; 2. ¿Sobre qué temas usas la investigación educativa para la toma de decisiones?; 3. ¿Cómo aplicas los resultados de la investigación educativa en tu práctica profesional?; 4. Y para tu desarrollo profesional, ¿qué temas de investigación te interesan?; 5. ¿Cómo sueles acceder a los resultados de la investigación educativa que me indicas?) y II. Necesidades de investigación (1. ¿Crees que hay disponible suficiente investigación educativa de calidad para tu uso profesional?; 2. ¿Qué temas crees que necesitarían desarrollarse más?; 3. Si hubiera una investigación mejor y más accesible, ¿usarías más los resultados de la investigación?; 4. ¿Qué concretamente crees que tendría que mejorar la investigación para que usaras más sus resultados en tu práctica profesional?; 5. Si así fuera, ¿sobre qué temas te gustaría tener investigación disponible para la toma de decisiones o para tu desarrollo profesional?; 6. ¿Y especialmente sobre cómo mejorar la escuela?; 7. ¿Y sobre liderazgo escolar?; 8. ¿En qué formato te gustaría que estuvieran accesibles los resultados de la investigación). El guion de entrevista también incluyó un conjunto de preguntas dirigidas a determinar los datos de identificación del entrevistado. Las entrevistas se realizaron previo acuerdo de confidencialidad y anonimato con los entrevistados y su duración oscilaba entre una hora y hora y media.

Una vez realizadas y transcritas, las entrevistas fueron codificadas de acuerdo con el sistema de categorías común, generado de forma inductiva por los miembros del equipo de investigación. El proceso de generación de este sistema se inició con la lectura independiente, por parte de varios miembros del equipo, de seis entrevistas elegidas al azar para extraer categorías y subcategorías de análisis. Este proceso dio lugar a un primer sistema de codificación que fue revisado y completado de manera consensuada por el resto de los miembros del equipo.

El sistema de categorías estaba compuesto por 8 categorías y 55 subcategorías.

En la siguiente tabla se muestran las categorías y algunos ejemplos de subcategorías.

Tabla1

Categorías y ejemplo de subcategorías

Categorías	Ejemplos de subcategorías
Temáticas en los que se usan resultados de investigación	— Metodologías de enseñanza; — Atención a la diversidad; — Recursos didácticos.
Agentes que facilitan el acceso a resultados de investigación	— Equipos directivos; — Compañeros; — Redes; — Centros de profesores.

Categorías	Ejemplos de subcategorías
Vías de acceso a la investigación	<ul style="list-style-type: none"> — Online; — Material bibliográfico; — Reuniones científicas.
Formas de traslación de resultados de investigación a la práctica	<ul style="list-style-type: none"> — Adaptación consensuada con compañeros u otros profesionales; — Reproducción a título personal.
Temáticas de interés para el desarrollo personal, profesional e institucional.	<ul style="list-style-type: none"> — Inteligencia emocional; — Relaciones personales; — Liderazgo; — Relaciones con la comunidad.
Temáticas de interés de naturaleza curricular	<ul style="list-style-type: none"> — Metodología; — Atención a la diversidad; — Evaluación.
Condiciones que favorecen el uso de los resultados de investigación	<ul style="list-style-type: none"> — Formato y lenguaje; — Compromiso de la organización.
Condiciones que dificultan el uso de resultados de investigación	<ul style="list-style-type: none"> — Falta de formación; — Escasez de tiempo.

El análisis de contenido (Miles, et al., 2014) de las entrevistas nos permitió extraer frecuencias de las distintas subcategorías, así como aquellos párrafos que considerábamos significativos o relevantes para evidenciar la visión de los equipos directivos con respecto a la investigación educativa y su papel en la dinamización de su vinculación a la práctica.

Participantes

De los 20 miembros de equipos directivos de centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y de Institutos de Educación Secundaria (IES), que estaba previsto seleccionar de forma intencional, por criterio (4 por cada una de las cinco Comunidades Autónomas participantes), sólo participaron en el estudio 15. Estos pertenecían a seis provincias españolas (Granada, Huelva, Madrid, Murcia, Sevilla y Tarragona) y 10 son hombres y 5 mujeres. Se trata de docentes de dilatada experiencia ($X= 23$, entre 10 y 35 años), aunque con grandes diferencias en cuanto al tiempo en que han ostentado cargos directivos (de 1 a 30 años). De ellos, 12 forman parte de equipos directivos de CEIP y 3 son de IES. Su formación, mayoritariamente, es Magisterio, en distintas especialidades, aunque también hay licenciados en Pedagogía, Psicopedagogía, Filología Hispánica y Ciencias Políticas.

RESULTADOS

De acuerdo con lo planteado en la introducción, partimos de considerar que los directivos escolares pueden desempeñar un rol fundamental en la manera en que el profesorado se acerca y vincula su práctica con los resultados de la investigación educativa cuando ejercen formas de liderazgo que favorecen su empleo, así como la configuración de culturas orientadas al cambio y a fundamentar las decisiones en la exploración de la realidad (Gairín, 2023). A continuación presentamos la visión de los directivos entrevistados, atendiendo a tres dimensiones que aglutinan el conjunto de categorías extraídas. Estas dimensiones son: temáticas de investigación que se vienen utilizando en la práctica educativa, así como aquellas otras que deberían ser investigadas; forma en que el profesorado accede a los resultados de investigación y cómo son transferidos a su práctica, y factores que inciden en el desarrollo de ambos procesos.

Temáticas investigadas: empleo e interés

Según se refleja en el Gráfico 1, son diversas las temáticas en las que, de acuerdo con los directivos consultados, se usan los resultados de la investigación educativa en los centros escolares. La temática más referenciada alude a las metodologías de enseñanza (12) y, en evidente relación con ella, los recursos didácticos (4) y la atención a la diversidad (3).

Figura 1

Temáticas en las que se usan los resultados



Podemos afirmar que las cuestiones en las que más parecen emplearse los estudios científicos son las relativas a la práctica de la enseñanza, como refleja el siguiente testimonio:

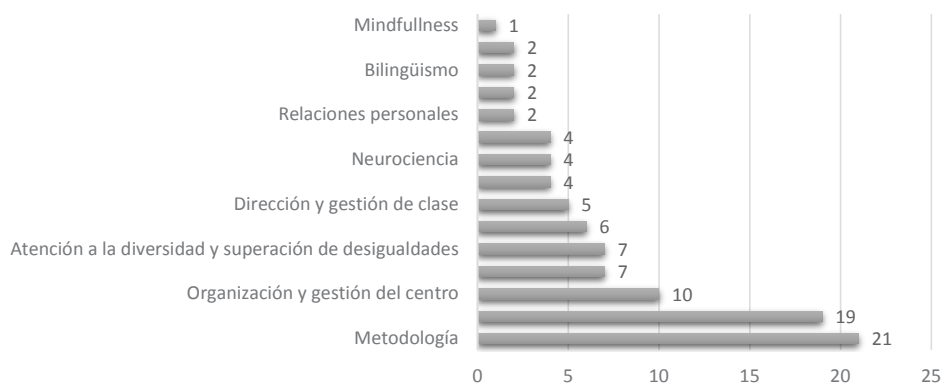
«Por ejemplo, otro sitio en que hemos consultado —aunque no sé hasta qué punto eso se apoya en investigaciones internacionales— pero, hace unos años, en todo el centro decidimos cambiar el método de enseñanza de las matemáticas por el método ABN» (EDS2).

Paradójicamente, los sistemas de evaluación son escasamente mencionados (2) como temáticas en las que los resultados de investigación son considerados. Con similar frecuencia están la organización del centro (3), la detección de carencias en la formación (2), el desarrollo profesional (2) y el bilingüismo (2).

Como muestra el Gráfico 2, los temas que más interesan son la metodología de enseñanza (21) y el liderazgo (19). Dado que los participantes son directivos escolares, las respuestas se ajustan a intereses sobre su práctica, tanto en el ejercicio del liderazgo educativo como en la gestión del aula.

«Hombre, sí que utilizamos sobre todo cosas que vemos que funcionan; como todo esto del aprendizaje-servicio, el aprendizaje cooperativo, etc. También leemos que resultados se están obteniendo. Tratamos de llevarlo a cabo. Claro, teniendo en cuenta las características que hay aquí, cosas que se van haciendo o que vemos que nos pueden venir bien para trabajar con nuestros chicos. Cooperativo, ABP» (EDMA2).

Figura 2
Temas de interés



Los temas cuya frecuencia se sitúa en tercer lugar, son los relativos a cómo organizar el centro y a su gestión (10). Nuevamente, esta apreciación muestra el interés por las cuestiones concernientes directamente a su práctica en la función directiva, como la atención a la diversidad y la apertura a la comunidad (con frecuencia 7 en ambos casos).

«Sobre los grupos humanos, la complejidad, cómo animarlos y entusiasmarlos. Cómo motivarles, que es difícil motivar a los profes. Es difícil cuando todo el mundo está un poco desinflado porque no hay un ambiente muy bueno para la educación pública. Hacerles más innovadores» (EDMA2).

Otras temáticas directamente relacionadas con el aula, como la gestión de la clase (5), los contenidos curriculares (6) o la evaluación (4), también se consideran de interés. Finalmente, hay un arco de gran diversidad que se podría vincular a cuestiones personales como el uso del tiempo de ocio (2), las relaciones personales (2), o el Mindfullnes (1), que aparecen con una frecuencia claramente menor. Curiosamente en este grupo figura, también, la orientación escolar (2), que aparece como cuestión de interés residual entre las temáticas de investigación señaladas.

El acceso y la transferencia de resultados de investigación: vías y agentes facilitadores

Entre las heterogéneas vías de acceso a los resultados, destaca Internet en diferentes formatos (foros, webs, blogs), tanto de uso general (22) como los que proporciona la administración pública (6).

«Sí, de Twitter, por ejemplo. Se accede muy rápido a la información y, además, claro, estamos en un mundo en el cual estamos inundados de información, y la dificultad está en encontrar aquella información relevante y que a ti te pueda interesar. Entonces en Twitter te haces tu propia red social de lo que a ti te interesa» (EDT1).

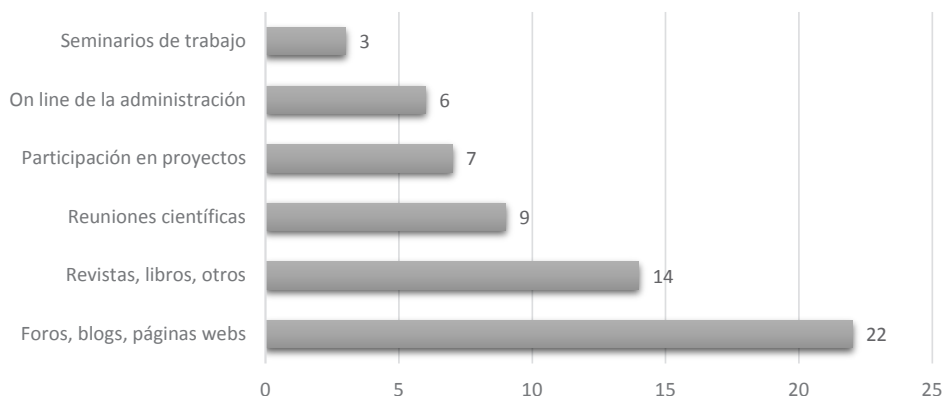
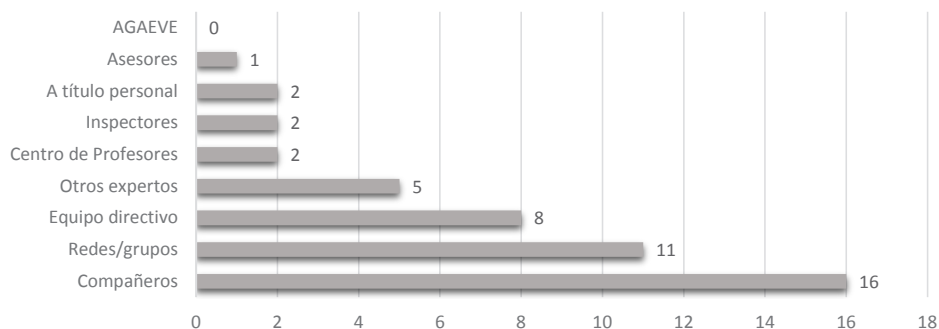
«en el centro estamos suscritos a diferentes revistas que publican sobre resultados en investigación educativa» (EDT4).

«por la lectura de revistas especializadas» (EDT4).

Como se aprecia en el gráfico 3, se apela en menor medida (14) a formatos tradicionales como revistas, libros etc. La asistencia a congresos y reuniones científicas es otro modo de acceso señalado por los entrevistados (9), así como la propia participación en los proyectos de investigación (7) y seminarios de trabajo (3).

En cuanto a los agentes que facilitan el acceso a los resultados de investigación (Gráfico 4), destacan los compañeros (16) y las redes o grupos (11), seguidos por el equipo directivo (8).

«También compartirlo con otras personas, por ejemplo, como decíamos, los tutores. Decirles: «oye mirad este artículo que es muy interesante de cara a vuestra práctica diaria en el aula» (EDT4).

Figura 3*Vías de acceso a los resultados***Figura 4***Agentes que facilitan el acceso a los resultados*

Con menor frecuencia se señalan cauces externos a los centros escolares, como los expertos (5), centros de profesores (2) e inspectores o asesores (1). Curiosamente, la Agencia de Evaluación AGAEVE no es considerada un agente facilitador.

«Lo que hacemos a veces es contactar con algún colegio para ver cómo trabajan por proyectos, como trabajan la robótica, etc., porque si yo me leo un libro sobre robótica o cómo implantarla, no me va a solucionar los problemas que yo voy a tener en el día a día» (EDT1).

En el Gráfico 5 se muestran las formas en que, según los directivos entrevistados, se transfieren los resultados de la investigación a la práctica educativa. La forma más habitual es la adaptación consensuada con otros compañeros de los resultados de investigación (9), aunque también se hace a título personal, por interés propio. En este segundo caso, a diferencia de cuando la adopción de los resultados es colectiva, parece predominar la reproducción, más o menos lineal, de lo recogido en los informes de investigación consultados (5) sobre su adaptación crítica (2).

Figura 5

Traslación de los resultados



Probablemente, la posibilidad de diálogo y discusión entre colegas aporte mayor seguridad a la hora de adecuar los resultados de la investigación al contexto, mientras que en la traslación a título individual se tiende a reproducir y no introducir modificaciones.

«Ese tipo de actividades las hacemos porque hemos leído sobre estos temas y porque vemos la necesidad de que esos momentos de los recreos, en los que los niños tienen que descansar pero que también tienen que hacer actividad» (EDM4).

Condicionantes para la aplicabilidad de los resultados de investigación

En cuanto a las condiciones que más favorecen el uso de la investigación y sus resultados está —confirmando lo comentado anteriormente— la vinculación de esta con la práctica (12) y la accesibilidad a la información (11). También, aunque con una frecuencia algo menor, la visibilidad de las actuaciones (8) y la implicación de los docentes (8) son destacadas como cuestiones que favorecen el uso de los resultados de investigación.

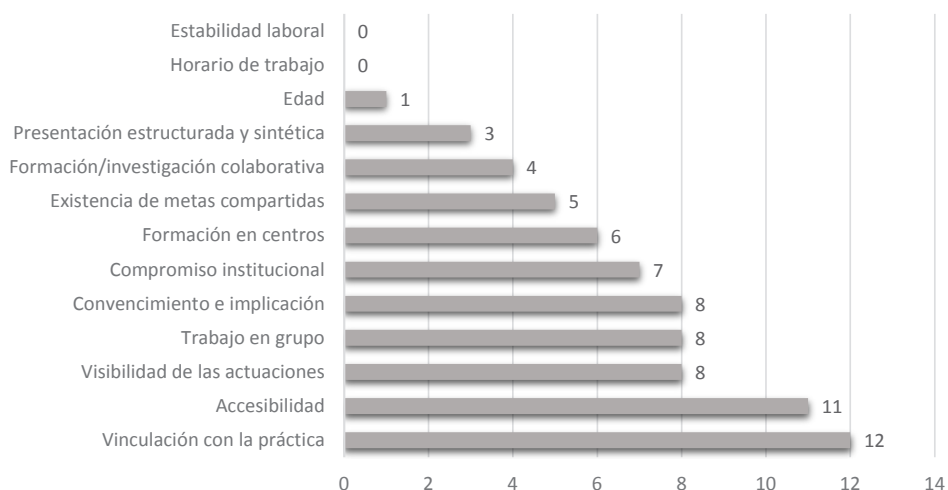
Ateniéndonos a lo comentado previamente, es probable que este compromiso docente se vea promovido por otros de los factores que se señalan, como el trabajo en grupo (8) y el compromiso institucional (7). Una manifestación de este último

podría verse representada por la formación en centros, que es también un elemento destacable (6), al igual que la formación o investigación colaborativa (4).

«Una directiva que tira hacia delante para que los compañeros podamos ser vistos como compañeros, igual que ellos, y que nos vean como maestros, como ellos, a los que pedimos ayuda cuando lo necesitamos y que nos aporten ideas para poder llevar a cabo las cosas. Un equipo directivo echado para adelante con sus compañeros, que respete las ideas y que lleve a cabo su tarea como pienso que es fundamental» (EDM4).

Figura 6

Condiciones que favorecen



Tal como se refleja en la cita, queda en evidencia que el rol del líder educativo es central en el empleo de información proveniente de las investigaciones en las escuelas.

Aunque con menor frecuencia, se menciona, asimismo, la forma en la que se presenta la información (3).

«Debería mejorar... habría que hablar también más con el profesorado para saber cuáles son sus debilidades, cuáles son los problemas que se está encontrando para poder ayudar... si queremos una aplicación directa en un centro educativo hay que saber también cuáles son los problemas que en el día a día se pueden encontrar en un centro para que esas investigaciones puedan surtir efecto» (EDM2).

«La Universidad es la fuente por excelencia de investigación, hay profesionales maravillosos... pero muchas veces hay un poco una desconexión entre los centros

educativos con la Universidad... sería importante que nos la transmitieseis de alguna forma haciendo también pues, no sé, algún tipo de simposio, de jornadas también, de coloquios, de llamarnos y un poco también decir eso, por dónde va la nueva investigación hoy en día» (EDM2).

No parece, en cambio, que cuestiones como la estabilidad laboral, la edad, o las características de los espacios se contemplen como facilitadores del uso de estudios científicos.

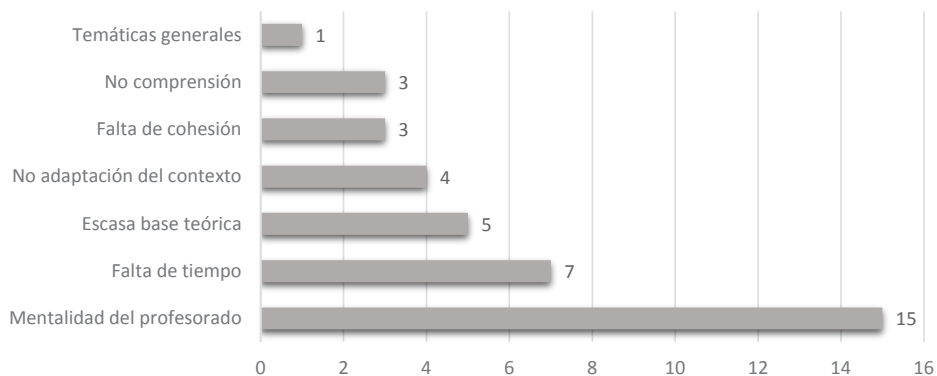
Por el contrario, si nos centramos en los factores que dificultan el uso de los resultados de la investigación educativa (Gráfico 7), encontramos, con la frecuencia más elevada (15), la mentalidad del profesorado.

«... hay veces que los profesores no aplican las nuevas tendencias o las conclusiones a las que llegan las investigaciones porque los mismos profesores no les dan credibilidad [...] Se creen que la investigación que se hace en la universidad es teoría y no conocen en realidad nuestra labor. Es como que no se lo acaban de creer» (EDT3).

En relación con el profesorado, las direcciones participantes en el estudio señalan, como factores que obstaculizan el uso de los resultados de investigación en la práctica, la falta de tiempo (7), su escasa formación teórica (5), sus dificultades para comprender los informes de investigación (3) y su falta de cohesión (3).

Figura 7

Condiciones que dificultan el uso



Otras cuestiones que dificultan el uso de la investigación, ligadas a su naturaleza, son: el carácter general de las temáticas abordadas en los estudios científicos (1) y la consiguiente necesidad de contextualización que supone su aplicación en la práctica (4).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los datos revela que, en opinión de los participantes en el estudio, las dos temáticas en las que más se usan los resultados de la investigación educativa son las relacionadas con la incorporación de metodologías activas a los procesos de enseñanza-aprendizaje (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, etc.) y el uso de las TICs. El interés por estas temáticas estaría ligado al cambio metodológico impulsado con la adopción del enfoque educativo basado en competencias y a la creciente incorporación de las TICs a la enseñanza, acentuada tras la situación generada por la COVID-19. Ambos acontecimientos han contribuido a que gran parte de los procesos de innovación en las instituciones educativas se hayan centrado en estos aspectos (Villa et al., 2015; Trujillo et al., 2020). Las contribuciones de las direcciones escolares apuntan a que el uso de la investigación es, esencialmente, instrumental, pues está especialmente dirigido a dotarse de herramientas aplicables a la enseñanza para resolver un problema o tomar una decisión particular (Tan & Gilbert, 2014; Farley-Ripple, 2012). Coincide esto con los hallazgos de Ion et al., (2021) acerca de la valoración del profesorado de la posibilidad de identificar en estudios científicos aquellas estrategias que funcionan y, de ese modo, saber qué aspectos de la práctica han de reforzarse.

Llama la atención, así mismo, que el interés manifestado por la transformación metodológica no se traslade a un tema tan relevante como el sistema de evaluación. Desde una perspectiva optimista podría pensarse que responde al hecho de que los sistemas de evaluación adoptados en los centros escolares cubren, sobradamente, las necesidades e intereses docentes. Sin embargo, cabe igualmente la posibilidad de que, al igual que ha acontecido en el ámbito universitario, el avance a nivel metodológico que ha supuesto la adopción del enfoque basado en el aprendizaje de competencias no vaya acompañado de una redefinición de los sistemas de evaluación (Cano, 2008; Ión & Cano, 2012). Esto conduciría a una evaluación desarrollada al margen de la acción metodológica que podría generar brechas e incoherencias importantes en los procesos formativos (López et al., 2018). Sería interesante, en este sentido, desarrollar procesos de investigación que, centrados en el análisis de la práctica educativa, permitan clarificar esta cuestión.

Los directivos escolares también subrayan, como temáticas de investigación de especial interés, además de la metodología de enseñanza-aprendizaje, el liderazgo. Un liderazgo que se proyecta no sólo en su papel como administradores y gestores de una institución educativa, sino en su compromiso con la apertura a la comunidad, la mejora de aspectos de naturaleza curricular vinculados con la mejora de la práctica educativa (metodología, contenidos, etc.), y otros ligados al desarrollo personal. Esta diversificación de intereses evidencia el carácter complejo y multifacético del ejercicio de la dirección en educación (Johnson et al., 2020).

Exige el desempeño de labores burocráticas y administrativas, así como de otras de naturaleza social, pedagógica o de crecimiento personal, particularmente, en «un contexto que cambia cada vez más rápidamente y que aumenta la complejidad del gobierno y de la gestión» (Gairín, 2023, p. 134).

Resulta llamativo el puesto poco destacado que ocupan la atención a la diversidad, la orientación y el abandono escolar. Este hecho parece confirmar, como ya señalaran Cardno et al. (2018), que la diversidad no figura entre las prioridades de los directivos escolares. Esta constatación invita a prestar más atención a la formación de las direcciones escolares y a su compromiso con la inclusión y equidad en las escuelas (DeMatthews et al., 2021, Harris, et al., 2017). En estos momentos, y en el caso español, el compromiso político con esta cuestión resulta insuficiente y contradictorio (López-López et al., 2021). La Ley Orgánica 3/2020 de Educación, en su artículo 135.4, establece, para el desempeño de la función directiva, la necesidad de presentar un proyecto de dirección no discriminatorio, orientado a lograr el éxito escolar de todo el alumnado y comprometido con la igualdad entre mujeres y hombres. Sin embargo, la propuesta formativa para el desempeño de la función directiva, publicada por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Real Decreto 894/2014), no incluye ninguna mención a la diversidad, la inclusión o la equidad en las competencias y bloques de contenido contemplados, lo que no deja de ser paradójico.

Entre los agentes que facilitan el acceso a la investigación, se priorizan los compañeros, otros grupos o redes de profesionales ajenas al centro y los propios equipos directos. Los compañeros y los equipos directivos se convierten en factores clave para acceder a nueva información, intercambiar experiencias y materiales, resolver dudas, recibir apoyo y crear grupos de trabajo comprometidos con la innovación y mejora. Resultan agentes clave en el acercamiento de la investigación a la práctica, facilitando su uso para alcanzar objetivos compartidos, fomentando el aprendizaje y empoderamiento de los implicados, e incrementando su profesionalidad en el propio lugar de trabajo (Cain, 2015; Brown & Zhang, 2016). Se fortalecerían así, según Ion et al. (2022), las actitudes favorables hacia la investigación educativa y su empleo en la práctica diaria.

Para Khaola y Oni (2020) y Daniëls et al. (2021), los directivos escolares que ejercen como líderes pueden desempeñar una labor pedagógica importante en la conducción del aprendizaje del profesorado, en su motivación y comportamiento laboral, proporcionando medios, generando condiciones para la innovación y creando climas de aprendizaje organizativo fundados en la confianza en líderes y compañeros docentes (Ion et al., 2022). Aspectos todos ellos esenciales para incrementar el capital profesional de la escuela y responder eficazmente a los desafíos.

La vía de acceso a la investigación más utilizada, según las direcciones escolares, es la virtual, seguida de documentación bibliográfica y reuniones científicas. Se

confirma que la accesibilidad a la información y la rápida visibilidad de los resultados de investigación que ofrece Internet favorecen el uso de la investigación educativa (Cain, 2015; Cordingley, 2008; Farley-Ripple, 2012; Watling et al., 2019). No obstante, para Cordingley (2008) esta accesibilidad a documentos de investigación no debe entenderse sólo en términos de recuperación rápida (accesibilidad física), sino también de capacidad de comprensión de su contenido (accesibilidad cognitiva). Las direcciones escolares pueden contribuir a mejorar esta accesibilidad cognitiva promoviendo la creación de comunidades profesionales de aprendizaje que analizan y reflexionan sobre la investigación, el sentido de esta, su viabilidad y sus posibilidades de aplicación (Farley-Ripple, 2012; Brown & Zang, 2016; Daniëls et al., 2021), a partir de la clara identificación de los aspectos a enfatizar en la actividad cotidiana (Ion et al., 2021).

La traslación de resultados de investigación a la práctica educativa se realiza fundamentalmente, en opinión de los participantes, mediante adaptaciones consensuadas y negociadas. En estos procesos se comparten hallazgos y descubrimientos, se generan condiciones propicias para el trabajo conjunto y se llega a acuerdos sobre qué funciona, qué procede cambiar, por qué, cómo y cuándo (Godfrey, 2014; Hemsley-Brown & Sharp, 2003).

Resultan reveladoras las escasas o nulas referencias a la contribución de los investigadores a este tipo de procesos dirigidos a facilitar el acceso a los resultados de investigación o su traslación a la práctica. Esta ausencia refleja la necesidad de reforzar la relación teoría-práctica, impulsar la transferencia del conocimiento, e incrementar el compromiso de la investigación con la mejora de la práctica educativa y los centros escolares. La tradicional desconexión entre ambos contextos es un factor a considerar en la escasa incidencia que la investigación ha tenido en la mejora de la práctica educativa (Levin, 2013). Por otra parte, aunque Tan y Gilbert (2014) y Watling et al. (2019) han mostrado sus dudas sobre la incidencia del mero acceso al conocimiento derivado de la investigación en la mejora de las prácticas de aula, son muchos los autores que subrayan la necesidad de fortalecer la relación escuela- universidad para reforzar la conexión teoría-práctica e incrementar la aplicabilidad de los resultados de la investigación (Vanderlinde & Van Braak, 2010, Malouf & Taymans, 2016; Brown & Zhang, 2016). Desde esta posición, se recomienda impulsar investigaciones cercanas a la práctica y abiertas a la participación de la comunidad educativa (Carr & Kemmis, 1988; Brown & Zang, 2016; Coburn, et al., 2013; Penuel et al., 2017).

Según los entrevistados, el uso adecuado de los resultados de la investigación educativa, viene condicionado por factores que podríamos considerar intrínsecos a la propia investigación, tales como que el contenido de esta esté vinculado con la práctica, la posibilidad de acceder de forma fácil a sus resultados, su clara exposición y la visibilidad de las actuaciones desarrolladas en los estudios, y que en ellos hayan

participado de forma colegiada los prácticos (Cordingley, 2008 o Farley-Ripple 2012). Señalan también otros condicionantes centrados en el profesorado (escasa formación teórica, dificultades de comprensión de los informes de investigación, falta de cohesión, etc.), y en los centros escolares (ausencia de trabajo en grupo, falta de tiempo, escaso compromiso institucional...).

Los primeros condicionantes deben llevar a los investigadores a plantearse un giro en las temáticas de estudio, así como en las formas de investigar y mostrar lo investigado. La investigación debe estar centrada en las preocupaciones y prioridades de la práctica si se pretende que los docentes la tomen en consideración en sus decisiones para la mejora (Galindo-Domínguez et al., 2022). La vía y la forma en que se muestran los estudios y sus resultados también debe ser analizada, tal como y como sugieren Cordingley (2008) y Farley-Ripple (2012). Estos autores diferencian entre accesibilidad física a los estudios (vía de acceso) y accesibilidad comprensiva ocasionada por la complejidad de los propios informes y su extensión, aspecto este que, aunque en menor grado, también ha sido señalado por los directivos del estudio.

Para salvar el segundo grupo de factores que dificultan el uso de la investigación en la práctica, es necesario que las direcciones escolares generen tiempos y dinámicas en los centros que permitan al profesorado reflexionar, de forma colaborativa, sobre los estudios que el análisis de necesidades ha detectado como necesarios para mejorar su práctica (Brown & Zhang, 2016) y, sobre todo, que propicien la implicación de los miembros del centro educativo en el diseño y desarrollo de estos estudios. Se trata de incorporar diversas voces y a los propios prácticos en los procesos de investigación para facilitar el cambio de un modelo de mejora trasmisor, basado en los «mejores consejos» a otro centrado en la cultura del aprendizaje en el que el personal de la escuela, de forma conjunta, cuestiona el qué y el porqué de los cambios (Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Este cambio es condición prioritaria si se desea garantizar la implementación de los resultados de investigación en la práctica (Brown & Zang, 2016), pero también lo es, que las direcciones escolares apoyen al profesorado cuando este se implica en procesos de investigación- acción (Carr & Kemmis, 1988) o participativa (Díez-Gutiérrez, 2020; Pereda & Prada, 2014), o cuando está interesado en analizar estudios que le permitan mejorar su práctica (Cain, 2015). El trabajo en grupo, el compromiso institucional, así como la capacitación en el centro del profesorado para llevar a cabo procesos de investigación ligados a la práctica, son tareas que deben impulsar los directivos si quieren promover una cultura escolar basada en la indagación y centrada en la mejora del aprendizaje (Brown & Zhang, 2016; Cain, 2015; Levin, 2013). Asimismo, parece imprescindible promover un clima de confianza y apoyo mutuo que facilite el emprendimiento de actividades investigadoras y la utilización del conocimiento científico como base de las prácticas (Ion et al., 2022), dando

lugar a la toma de decisiones educativas fundamentadas en la integración entre el conocimiento académico y el generado por otras vías (Malin et al., 2020).

Estas acciones, lideradas por los equipos directivos, podrían ayudar a salvar muchos de los obstáculos que, según ellos mismos, dificultan el uso de la investigación en el centro educativo. Así, la mentalidad del profesorado, sus actitudes y percepciones, que son los condicionantes más destacados de la falta de aplicabilidad de la investigación en la práctica; junto a su escasa formación teórica, que les impiden poseer las capacidades o habilidades suficientes para generar, comprender (Cordingley, 2008) y utilizar los resultados de la investigación (Brown & Zhang, 2016; Cain, 2015), podrían verse minimizados mediante procesos de formación en los propios centros escolares y liderados por los equipos directivos. Se reconoce esencial, por tanto, la construcción de una cultura centrada en el cambio, basado en la investigación de la realidad y la toma de datos para fundamentar las decisiones, de modo que las organizaciones puedan responder adaptativamente a las transformaciones del contexto (Gairín, 2023).

También se destaca como obstáculo la ausencia de tiempo. Aspecto este que ha sido confirmado por estudios como los de Farley-Ripple (2012), Cain (2015) y Galindo-Domínguez et al. (2022). En estos trabajos se señala la necesidad de que profesorado y equipos directivos puedan disponer de tiempo, durante la jornada escolar, para investigar y analizar informes de investigación. La autonomía de los directivos de los centros en aspectos organizativos y temporales facilita la creación de esos espacios y tiempos para aproximarse a la investigación.

Contribuciones teóricas

Desde un punto de vista teórico, este artículo contribuye a incrementar el conocimiento existente sobre el valor y formas de uso de la investigación en la acción educativa, y lo hace centrándose en las perspectivas de los equipos directivos, algo inusual a pesar del papel clave que desempeñan en los procesos de mejora de las instituciones educativas, de su influencia en el profesorado, y de su capacidad para salvar muchos de los obstáculos que dificultan el uso de la investigación en la práctica educativa (Gairín, 2023; Godfrey, 2014).

Implicaciones

Los resultados del estudio tienen diferentes implicaciones. En primer lugar, revelan la necesidad de emprender investigaciones educativas útiles, ligadas a la práctica, que den respuesta a los intereses y necesidades concretas de escuelas y profesorado, y que proporcionen un conocimiento que pueda ser utilizado por

los docentes para mejorar su práctica (Ion et al., 2021; Galindo-Domínguez et al., 2022). Este tipo de investigación puede ser, así mismo, de gran ayuda para clarificar los desajustes e incoherencias que pudieran existir en la acción educativa (Ión & Cano, 2012; López et al., 2018).

En segundo lugar, los resultados evidencian la conveniencia de contar con culturas y climas escolares que promuevan la colaboración, el aprendizaje de sus miembros y su empoderamiento para cuestionar la práctica, tomar decisiones, e implicarse activamente en procesos de mejora (Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Se trata de generar condiciones favorables en las escuelas para aprender de forma colegiada y llegar a acuerdos y consensos con relación a qué cambiar, por qué y cómo hacerlo, como sugieren Daniëls et al. (2021) y Godfrey (2014).

Finalmente, en tercer lugar, el estudio incide en la relevancia del liderazgo y el papel destacado que las direcciones escolares pueden desempeñar facilitando el uso y acceso a los resultados de investigación, creando condiciones propicias en las escuelas que fomenten la reflexión conjunta sobre la investigación educativa y su viabilidad en su contexto concreto, y apoyando el trabajo colegiado de los docentes y su compromiso con la mejora de la práctica (Daniëls et al., 2021; Gairín 2023). Cualquier progreso en este sentido requiere prestar atención a la formación de las direcciones escolares y al análisis de las actuaciones emprendidas por estas en el desempeño de sus funciones como líderes transformacionales comprometidos con una práctica educativa basada en la investigación de la realidad (Cardno et al., 2018; Johnson et al., 2020; Khaola & Oni, 2020).

Limitaciones y futuros estudios

La mayor limitación de este estudio es de tipo metodológico y radica en el número reducido de participantes. Sería recomendable profundizar en el valor y formas de uso de la investigación en la acción educativa ampliando el número de participantes, con muestras más amplias y representativas. Así mismo, sería igualmente interesante disponer de estudios que analicen la situación en otros países, o de estudios comparados que ofrezcan una perspectiva más global y contrastada sobre la cuestión abordada en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brown, C. (2017). Further exploring the rationality of evidence informed practice: a semiotic analysis of the perspectives of a school federation. *International Journal of Educational Research*, 82, 28-39.

- Brown, C., & Zhang, D. (2016). Is engaging in evidence-informed practice in education rational? What accounts for discrepancies in teachers' attitudes towards evidence use and actual instances of evidence use in schools? *British Educational Research Journal*, 45(5), 780-801. <https://doi.org/10.1002/berj.3239>
- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with research texts: beyond instrumental, conceptual or strategic use. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 478-492. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1105536>
- Cain, T., & Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. *Oxford Review of Education*, 43(6), 718-732. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1316252>
- Cano, M. E. (2008). La evaluación de competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cardno C., Handjani M., & Howse J. (2018). Leadership practices and challenges in managing diversity to achieve ethnic inclusion in two New Zealand Secondary Schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 53, 101-117. <https://doi.org/10.1007/s40841-017-0096-x>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research-practice partnerships: a strategy for leveraging research for educational improvement in school districts*. William T. Grant Foundation.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education* 38(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/03057640801889964>
- Daniëls, E., Muyters, G., & Hondeghem, A. (2021). Leadership training and organizational learning climate: measuring influences based on a field experiment in education. *International Journal of Training and Development*, 25, 43-59. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12206>
- DeMatthews, D .E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Earl, L., & Fullan, M. (2003). Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 383-394, <https://doi.org/10.1080/0305764032000122023>

- Farley-Ripple, E. N. (2012). Research use in school district central office decision making: a case study. *Educational Management Administration & Leadership* 40(6), 786-806. <https://doi.org/10.1177/1741143212456912>
- Gairín, J. (2023). Práctica profesional basada en evidencias y organizaciones que aprenden. *Perfiles Educativos*, 45(180), 122- 138. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60983>
- 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. *Educación XX1*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- Godfrey, D. (2014). Leadership of schools as research-led organizations in the English educational environment: cultivating a research-engaged school culture. *Education Management Administration & Leadership*, 44(2), 1-21. <https://doi.org/10.1177/1741143213508294>
- Harris, J., Carrington, S., & Ainscow, M. (2017). *Promoting equity in schools. Collaboration, inquiry and ethical leadership*. Routledge.
- Hemsley-Brown, J., & 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.
- Ion, G., & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15(2), 249-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>
- Ion, G., Suárez, C. I., & Vicario, A. D. (2021). Evidence-informed educational practice in Catalan education: from public agenda to teachers' practice. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(2), 37-57. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1062>
- Ion, G., Brown, C., & López E. (2022). Achieving research-informed practice amongst teachers in madrid and Catalonia: findings from a quantitative analysis. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 18(2), 80-98. <http://doi.org/10.22230/ijepl.2022v18n2a1123>
- Johnson, A. D., Clegorne, N., Croft, S. J., & Ford, A. Y. (2020). The professional learning needs of school principals. *Journal of Research on Leadership Education*, 16(4), 305-338. <https://doi.org/10.1177/1942775120933933>
- Kaur, A., Nur, A. H. B., Purnomo, Y. W., Zailani, M., Yusof, M., & Suswandari (2020). Educational researchers in Malaysia – who they conduct their research for? *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 28(2),1083-1104.
- Khaola, P. P., & Oni, F. A. (2020). The influence of school principals' leadership behavior and act of fairness on innovative work behaviors amongst teachers. *SA Journal of Human Resource Management*, 18(0), Artículo a1417. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v18i0.1417>

- Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2-31. <https://doi.org/10.1002/rev3.3001>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 340 de 30 de diciembre de 2020.
- López, M. C., León, M. J., & Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- López-López, M. C., León-Guerrero, M. J., & Romero-López, M. A. (2021). La dirección escolar en España y su compromiso con la inclusión. Una asignatura pendiente de evaluación. En I. Aznar, J.A. López., M. P. Cáceres., C. De Barros., & F. J. Hinojo (2021). *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp.163-175). Dykinson.
- Malin, J. R., Brown, C., Ion, G., Van Ackeren, I., Bremm, N., Luzmore, R., Flood, J., & Rind, G.M. (2020). World-wide barriers and enablers to achieving evidence-informed practice in education: what can be learnt from Spain, England, the United States, and Germany? *Humanities and Social Sciences Communications*, 7, 99. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00587-8>
- Malouf, D. B., & Taymans, J. M. (2016). Anatomy of an evidence base. *Educational Researcher*, 45(8), 454-459. <https://doi.org/10.3102/0013189X16678417>
- Mayorga, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 10(1), 23-39.
- Miles, M., Huberman, A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis (3ª ed.)*. SAGE.
- Neal, J. W., Neal, Z. P., Kornbluh, M., Mills, K. J., & Lawlor, J. A. (2015). Brokering the research-practice gap: a typology. *American Journal of Community Psychology*, 56, 422-435. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9745-8>
- Penuel, W., Allen, A., & Finnigan, K. S. (2017). *How research-practice partnerships can support ESSA implementation for educational improvement and equity: a guide for school districts, state education leaders, and researchers*. <https://bit.ly/3IYQGbo>
- Pereda, C., & Prada, M. Á. de. (2014). Investigación-acción participativa y perspectiva dialéctica. *Arxius de Sociologia*, 31, 57-68.
- Real Decreto 894/2014 por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006. Boletín Oficial del Estado nº 270. <https://bit.ly/4cuuzHH>

- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social. En J. Galindo (Ed.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-354). Pearson Educación.
- Tan, K. C. D., & Gilbert, J. K. (2014). Chemistry teaching: impact of educational research on the practices of chemistry teachers in Singapore. *Chemistry Education Research and Practice*, 15(2), 207-218. <https://doi.org/10.1039/C3RP00158J>
- Trujillo, F., Segura, A., & González, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación Educativa*, 7(10), 49-60. <https://bit.ly/3VVuOFZ>
- Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- Villa, A., Arranz, S., Campo, L., & Villa, O. (2015). Percepción del profesorado y responsables académicos sobre el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en diversas titulaciones de educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 245-264.
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Watling, J., Mills, K., McAllindon, K., Neal, Z., & Lawlor, J. (2019). Multiple audiences for encouraging research use: uncovering a typology of educators. *Educational Administration Quarterly*, 55(1) 154-181. <https://doi.org/10.1177/0013161X18785867>

