

Juana M. Sancho Gil
Fernando Hernández Hernández
Lourdes Montero Mesa
Juan de Pablos Pons
J. Ignacio Rivas Flores
Almudena Ocaña Fernández
(coords.)

Caminos y derivas para otra investigación educativa y social

Juana M. Sancho Gil, Fernando Hernández
Hernández, Lourdes Montero Mesa, Juan de
Pablos Pons, J. Ignacio Rivas Flores y
Almudena Ocaña Fernández (coords.)

Caminos y derivas para otra investigación educativa y social



Colección Universidad

Título: *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*

Reconocimiento:



Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital (EDU2015-68718-REDT) (<<http://reunid.eu>>).



Primera edición (papel): julio de 2020
Primera edición (epub): septiembre de 2020

© Juana M. Sancho Gil, Fernando Hernández Hernández, Lourdes Montero Mesa, Juan de Pablos Pons, J. Ignacio Rivas Flores y Almudena Ocaña Fernández (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com - www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-18083-69-3
eISBN (epub): 978-84-18348-03-7

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

La locura es hacer lo mismo una y otra vez y esperar resultados diferentes.

Atribuida a Albert Einstein y a Rita Mae Brown
en *Sudden Death* (1983)

Para cada problema complejo hay una respuesta clara, simple y equivocada.

H. L. Mencken.

*Podría decirme, por favor, ¿qué camino debo seguir desde aquí?
Eso depende mucho de dónde quieras llegar –dijo el Gato.
No me importa mucho dónde... –dijo Alicia.
Entonces no importa por dónde vayas –dijo el Gato.
Mientras llegue a algún lugar –añadió Alicia como explicación.
Oh, seguro que lo harás –dijo el Gato, si solo caminas lo suficiente.
Alicia en el País de las Maravillas, Lewis Carroll*

Sumario

Presentación

1. Introducción: sentido y contenido del texto

JUANA M. SANCHO, FERNANDO HERNÁNDEZ, LOURDES MONTERO,
JUAN DE PABLOS, J. IGNACIO RIVAS Y ALMUDENA OCAÑA

PARTE I – ONTOEPISTEMOLOGÍAS EMERGENTES: DE AQUELLO QUE NO SE PUEDE SEPARAR

2. Reexplorando «la materia»: implicaciones para la investigación educativa y social

BEATRIZ REVELLES BENAVENTE Y JUANA M. SANCHO GIL

3. Más allá de la máquina antropocéntrica: hacia una educación e investigación poshumanistas

SARA CARRASCO SEGOVIA Y AURELIO CASTRO VARELA

4. La investigación poscualitativa: origen, referentes y permanente devenir

JOSÉ MIGUEL CORREA, ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ Y AINGERU
GUTIÉRREZ-CABELLO

5. Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social:
rompiendo con la hegemonía epistemológica
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES, MARÍA JESÚS MÁRQUEZ GARCÍA,
MARCIAL GARCÍA LÓPEZ y PIEDAD CALVO LEÓN
6. El giro feminista: «No es oro todo lo que reluce»
PILAR BALLARÍN DOMINGO
7. El giro inclusivo en la investigación socioeducativa
CARMEN ALBA Y MELANIE NIND
8. Las epistemologías del *self*
MONTSERRAT RIFÀ-VALLS Y MARTA BERTRAN TARRÉS

PARTE II – PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

9. La investigación participativa y colaborativa
VÍCTOR M. HERNÁNDEZ RIVERO, SONIA CASILLAS MARTÍN,
MARCOS CABEZAS GONZÁLEZ Y VERÓNICA BASILOTTA GÓMEZ-
PABLOS
10. Investigación educativa desde la perspectiva sociocultural
PILAR COLÁS BRAVO, JUAN DE PABLOS PONS, PATRICIA
VILLACIERVOS MORENO Y MERCEDES LLORENT VAQUERO
11. Investigación basada en diseño (DBR)
JESÚS VALVERDE-BERROCOSO, M. ROSA FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ,
M. DEL CARMEN GARRIDO-ARROYO, LAURA MALINVERNI y
FRANCISCO IGNACIO REVUELTA DOMÍNGUEZ
12. Etnografía en la era (pos)digital
ADRIANA GEWERC Y BORIS VAZQUEZ-CALVO

13. La investigación (educativa) basada en las artes: genealogías, derivas y expansiones
FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ Y JUDIT ONSÈS SEGARRA
14. Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo
PABLO CORTÉS GONZÁLEZ, ANALÍA E. LEITE MÉNDEZ, M. ESTHER PRADOS MEGÍA Y BLAS GONZÁLEZ ALBA
15. Investigación sobre tecnologías educativas: más allá de los artefactos
MANUEL AREA-MOREIRA, RAQUEL MIÑO-PUIGCERCÓS, PABLO RIVERA-VARGAS Y CRISTINA ALONSO-CANO
16. Ampliar miradas y compromisos de la investigación educativa con la formación de la ciudadanía
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ Y JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ

PARTE III – ÉTICA, EVALUACIÓN, DIVULGACIÓN, IMPACTO Y RESPONSABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

17. Investigación ética en tiempos de algoritmos y *Big Data*
RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ, SAVILLE KUSHNER y ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ
18. Responsabilidad social de la investigación educativa
TERESA GONZÁLEZ-RAMÍREZ, ANA GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, JESÚS CONDE-JIMÉNEZ, SALVADOR REYES-DE-CÓZAR Y ÁNGELA LÓPEZ-GRACIA
19. Divulgación y valoración de la investigación educativa y social

ESTHER MARTÍNEZ PIÑEIRO, LOURDES MONTERO MESA Y JESÚS
RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

Autoría

Responsabilidad social de la investigación educativa

TERESA GONZÁLEZ-RAMÍREZ, ANA GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, JESÚS CONDE-JIMÉNEZ,
SALVADOR REYES-DE-CÓZAR Y ÁNGELA LÓPEZ-GRACIA

Resumen

En este capítulo se abordan las exigencias que la sociedad actual plantea a la investigación educativa, el concepto de *responsabilidad social* y la disfuncionalidad entre producción, transferencia y uso del conocimiento pedagógico, así como las problemáticas asociadas al flujo investigación-sociedad, de lo cual resulta evidente el escaso impacto de la investigación.

En este entramado surge un nuevo paradigma: investigar con y para la sociedad, con el objetivo de poner en valor el compromiso de la investigación con el progreso y la equidad. Eliminar los espacios inconexos y crear relaciones dialógicas entre políticas científicas, investigadores, prácticos y agentes sociales son exigencias de este modelo. Se apuesta por una investigación útil, confiable y accesible para todos. La transformación social y la innovación educativa deberían venir acompañadas y fundamentadas en los resultados de la investigación. En el texto se revisan los modelos de transferencia, claves para generar una investigación de calidad con impacto social. El avance hacia la transferibilidad pasa por fortalecer la vía de investigación y desarrollo (I+D) de carácter colaborativo que retroalimente la práctica profesional.

Palabras clave: transformación social de la investigación educativa, modelos de transferencia, calidad de la investigación educativa, valor social de la educación, investigación e innovación responsables (RRI)

18.1. Introducción

Abordar la responsabilidad social de la investigación educativa nos sitúa ante una temática de gran trascendencia para la educación en

la que confluyen tradiciones y dimensiones de naturaleza muy diversa.

La elaboración de este capítulo parte de la premisa de que la investigación cumple su auténtica función cuando contribuye a dar respuesta a los problemas que la sociedad actual tiene planteados. Las problemáticas que rodean al escaso impacto de la investigación educativa en la práctica nos acompañan desde hace décadas sin respuestas claras y útiles que pongan en valor el papel de la investigación educativa para optimizar la educación como proceso humano, intencional y sistemático (Torres, 2013; De la Orden, 2004).

La investigación sobre el fracaso escolar, el uso de las tecnologías digitales, la educación no sexista o la educación inclusiva, entre otras, cuenta con una sólida base de conocimiento e indicaciones precisas para orientar y transformar las prácticas educativas y, en definitiva, contribuir con ello al sentido más noble de la educación: la mejora de las personas y por extensión de la sociedad en su conjunto.

La revisión de la literatura sobre cómo se ha tratado esta disfuncionalidad entre producción, transferencia y uso del conocimiento pedagógico cuenta con un amplio recorrido (Feuer, Towne y Shavelson, 2002). Tradicionalmente, esta aproximación se ha realizado teniendo como referencia la cultura epistémica dominante; atribuyendo en ocasiones las deficiencias a la escasez de teorías susceptibles de ser contrastadas empíricamente o a una limitada capacidad de la investigación para orientar la acción educativa (Knor-Cetina, 1999). Sin embargo, ese argumentario se ve abocado a cambiar de signo; las políticas científicas a nivel internacional, investigadores, prácticos de la educación y agentes sociales en su conjunto reclaman una investigación de calidad para la transformación social. La investigación por y para la sociedad es una línea estratégica de desarrollo social, económico y político; la utilidad del conocimiento científico en educación es hoy más que nunca una exigencia social (Buslón, 2017).

18.2. Políticas vinculadas al impacto de la investigación. Líneas estratégicas

Las políticas y las líneas estratégicas que de ellas derivan, modulan la actividad de los científicos y juegan un papel fundamental en la transferencia de los resultados de la investigación a la práctica. Plantear, por tanto, el contenido de las políticas como instrumentos dirigidos a promover la responsabilidad social de la investigación educativa resulta una cuestión clave.

A nivel macroestructural, las políticas científicas contribuyen a la creación y desarrollo de una cultura científica. La cultura científica de una sociedad es un indicador del valor social de la investigación como eje que vertebra la transformación y la cohesión social. Las políticas tienen, así, la responsabilidad y el compromiso de crear espacios en los que se pueda hacer más y mejor investigación e innovación. Desde esta perspectiva, la investigación que no tiene impacto científico y social carece de valor.

Así lo ha puesto de manifiesto la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). En su informe (CRUE, 2018) alerta de que nuestro país es la undécima potencia mundial en producción científica, pero tan solo aporta un 1 % del total de las patentes internacionales (p. 6). Este nivel tan bajo de transferencia ha desencadenado propuestas programáticas para establecer sinergias entre políticas científicas, investigadores, prácticos de la educación y agentes sociales; en consecuencia, la propuesta del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en 2018, sobre el Sexenio de Transferencia (CRUE, 2018: 6) sitúa a las universidades ante el reto de transferir su saber a la sociedad a partir de cuatro líneas estratégicas: la formación de las personas, la realización de actividades con otras instituciones, la generación de riqueza económica a nivel local y, finalmente, generando valor social. Todo con el objetivo de favorecer el bienestar social.

Todas ellas remarcan que el valor de la transferencia se centra «en el producto, servicio o proceso que realmente se transmite a la

sociedad o que se incorpora a un proceso productivo en concepto de mejora sustancial» (CRUE, 2018: 22).

De igual manera, en las propuestas de España Horizonte 2030 o la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (CEPAL, 2019), la investigación es una línea estratégica para el desarrollo social, económico y político; de hecho, la introducción del concepto de *investigación e innovación responsable* (RRI, siglas en inglés de *Responsible Research and Innovation*) para realizar «Ciencia con y para la Sociedad» (SwafS, siglas en inglés de *Science with and for Society*) es una de las líneas estratégicas del anterior programa Horizonte 2020. Desde estas coordenadas, el impacto social es una exigencia para la generación de investigación (Comisión Europea, 2019). Así, la investigación y la innovación serán responsables «cuando las decisiones sobre la aceptabilidad y deseabilidad de estas y sus resultados puedan ser apoyadas por todas las personas afectadas y/o implicadas presentes y futuras en un diálogo abierto en condiciones simétricas de participación» (Sanahuja, 2016: 290). Esto supone integrar a los destinatarios en los procesos de generación de investigación e innovación de cara a garantizar su éxito. Así, las estrategias y prácticas basadas en RRI fomentan la generación de I+D a partir de la participación activa de los actores de la práctica, lo cual produce una cooperación activa entre ciencia y sociedad; ello impulsa, de este modo, una ciencia de excelencia en la que conciencia y responsabilidad social van asociadas (Andrés, Sanahuja y Fernández, 2019). Esta agenda política sobre RRI puede actuar como instrumento para el desarrollo de nuevos esfuerzos de investigación e innovación más responsables (Tassone, O'Mahony, McKenna, Eppink y Wals, 2018).

Las políticas tienen, por tanto, una doble misión: por un lado, seguir apoyando la investigación educativa como motor de cambio y, por otro, garantizar la transferencia de sus resultados a la realidad social. Para ello son necesarias iniciativas que vinculen de manera estrecha investigación y toma de decisiones. Esto supone que las políticas se comprometan con desafíos, proyectando asociaciones y

colaboraciones entre todos los agentes implicados (Coburn y Penuel, 2016). La creación de los *research-practice partnerships* (RPP) es una iniciativa basada en el establecimiento de colaboraciones mutuas, a largo plazo, entre profesionales e investigadores, organizados intencionalmente para investigar problemas concretos de la práctica docente, buscando soluciones para mejorar los resultados de una zona geográfica específica. El desarrollo de estas iniciativas puede ayudar a la realización de investigaciones viables, útiles y orientadas a ayudar a los profesionales, garantizando los canales de transferencia.

18.3. Problemáticas asociadas al flujo Investigación educativa – Sociedad

Tal y como hemos venido argumentando, las políticas científicas deben estimular que se establezca una relación fluida entre la investigación educativa y la sociedad en su conjunto, la cual demanda una investigación de calidad orientada a la transformación social; sin embargo, sigue existiendo una brecha visible entre investigación y práctica educativa. Son numerosas las investigaciones que han analizado los posibles motivos de este fenómeno. Entre las causas más recurrentes que alegan los docentes, encontramos la diferencia entre la cultura investigadora y la cultura de los responsables políticos o de los profesionales de los centros educativos (Osher y Snow, 1997). De ahí la creencia de que son realidades estancas sin interacción ni canales de comunicación entre ellas (Hirschhorn y Geelan, 2008). En todo caso, esta no es la única causa. Otro de los problemas identificados es que la investigación educativa arroja pocos resultados concluyentes y rara vez confirma la validez de las teorías educativas (Kennedy, 1997). Igualmente, la escasez de resultados prácticos conduce a los docentes a considerar estos como artificiales, inaccesibles, irrelevantes y no fidedignos, con resultados triviales e inconsistentes

o poco útiles para su práctica docente (Broekkamp y Van Hout-Wolters, 2007; Warby, Greene, Higgins y Lovitt, 1999). Por último, otro aspecto que conviene visibilizar es la dificultad para consultar y localizar la investigación existente, ya que esta suele difundirse en espacios poco frecuentados por los docentes (Wilson y Corbett, 2000).

En esta línea, la revisión de la bibliografía sitúa el problema en diferentes dimensiones y se proponen soluciones para minimizar o cerrar la brecha existente. Wilson y Corbett (2000) apuestan por la figura de expertos capacitados para la transferencia del conocimiento, mientras que Ginsburg y Gorostiaga (2001) discuten una serie de enfoques para mejorar la comunicación entre investigadores:

- La mediación: crear un rol cuya función es la traducción de los resultados de la investigación al profesorado.
- La educación: educar a las personas para que comuniquen mejor sus ideas y su trabajo, así como para aumentar su conciencia acerca de la importancia y relevancia de los miembros de la otra cultura.
- La expansión de roles: alentar a los miembros de cada comunidad a entrar en la otra cultura por un tiempo como estrategia para fomentar la apreciación y la conciencia, aunque *a priori* no alentaría la comunicación y diálogo entre los protagonistas.
- La investigación orientada a la toma de decisiones, también llamada *investigación aplicada*. El investigador y el profesional se asocian para producir un producto que el maestro usa e informa a medida que se realiza la investigación.
- La investigación de acción colaborativa: comunicación conjunta, reflexión y acción entre profesor e investigador. Este enfoque utiliza la tendencia natural de los educadores hacia la consulta para impulsar la fusión de la investigación y la práctica.

- La investigación colectiva y la praxis: tanto los investigadores como los profesionales son considerados agentes de investigación, así como objetos de investigación. Ambos están involucrados en la acción y reflexión. Según los autores, esta es la única colaboración verdadera, en la que se construye teoría y se pone en práctica.

La tabla 1 que mostramos a continuación muestra un resumen de las principales problemáticas encontradas en la literatura científica; además, se proponen líneas de actuación a modo de soluciones para disminuirlas.

Tabla 1. Problemáticas y soluciones vinculadas a la brecha investigación-práctica.

Problemáticas
<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia entre la cultura investigadora y la cultura escolar. • Poca investigación educativa empírica: resultados pocos concluyentes. • Falta de aplicabilidad: escasez de resultados prácticos. • Dificultad de acceso a los artículos científicos de impacto. • Ambigüedad del material de investigación. • Uso técnico y complejo del lenguaje.
Soluciones
<ul style="list-style-type: none"> • Generación de políticas de transferencia de la investigación específica. • Investigación con aplicaciones prácticas. • Proporcionar evidencia de los beneficios. • Existencia de intermediarios. • Tiempo para leer y usar la investigación.

Con independencia de lo ya comentado, es evidente que los investigadores necesitan de docentes, aulas y prácticas educativas para tener objetos de estudio. Sin embargo, la cuestión que se nos plantea es si el profesorado, sus aulas, sus prácticas educativas, sus estudiantes, etc., pueden sacar provecho de un artículo científico. A nuestro entender, el profesorado necesita la investigación, por un lado, porque les permite estar actualizados en novedosas líneas de investigación y, por otro lado, porque la investigación le proporciona un respaldo y garantías a la hora de justificar las estrategias adoptadas, materiales usados, etc.

(Hirschhorn y Geelan, 2008). Sin embargo, toda la responsabilidad no es de los docentes. Carnine (1997, 1999) visibiliza la necesidad de hacer investigaciones que repercutan positivamente en la sociedad a través de su utilidad en los centros educativos. Para ello propone que la investigación sea utilizable, confiable y accesible. Las aportaciones del movimiento *Education Based On Research* son un buen ejemplo de cómo los profesores pueden aprender a elaborar juicios que provienen de los resultados de la investigación (Coburn y Penuel, 2016; Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2017; Wilson, 2017).

De ahí la importancia que adquieren los modelos de transferencia que trataremos a continuación, pues buscan crear escenarios en los que, de una parte, los docentes sientan la necesidad de acudir a la investigación, usando los resultados de esta para plantear cambios en la práctica educativa y, de otra, para que los investigadores focalicen su mirada en las necesidades y problemáticas que ellos plantean.

18.4. Modelos de transferencia para la gestión del conocimiento científico en educación

Las acciones de transferencia tienen un impacto sobre el empleo, el crecimiento económico y el desarrollo social. Estas son el reflejo de políticas para que el tránsito entre producción y uso del conocimiento sea plausible; a la vez, se apoyan en propuestas que modelan el papel que juegan todos los actores implicados para evaluar el impacto que esa actividad produce. Los modelos de transferencia se convierten, por tanto, en el instrumento en el que podemos observar cómo se construye el trazado hacia la transferibilidad y las dificultades asociadas al mismo.

Si la demanda de transferencia viene impulsada por las políticas, estas se traducen en propuestas programáticas de investigación que derivan en problemas para los investigadores; si esa exigencia

proviene de la realidad social, las problemáticas que se plantean no tienen respuesta por parte de quien genera el conocimiento, resultando un espacio inconexo de relaciones y con escasa capacidad dialógica. Cada una de ellas ha ido creando culturas epistémicas muy diferentes y con escaso impacto social. Sin embargo, seguir indagando en las causas de la no transferencia o en los factores que facilitan o dificultan la transferencia no es suficiente; es necesario crear políticas e instrumentos que establezcan la cadena de valor para que la transferencia sea una realidad y la sociedad en su conjunto se beneficie de los resultados de la investigación educativa como expresión de una adecuada gestión del conocimiento. Analizar, por tanto, los modelos de transferencia es una cuestión relevante para valorar su alcance en el impacto y la proyección social de la investigación educativa.

Tradicionalmente, la literatura científica (Biesta, 2007) ha utilizado dos modelos de referencia: El modelo técnico y el modelo cultural de transferencia. El modelo técnico se basa en una relación robusta entre ciencia y tecnología en el que el desarrollo de procesos y productos innovadores viene directamente determinado por el conocimiento científico. Es lo que se conoce como Ciencia en Tecnología (*Technology Transfer*). De acuerdo con la CRUE (2018) la transferencia de tecnología puede definirse como «el proceso para la formalización de conocimientos, habilidades y técnicas que proceden de las actividades de investigación y desarrollo (I+D)» (p. 60). Entre sus principales características se encuentran la experimentación en la producción de conocimiento, la continua retroalimentación entre producción de conocimiento científico y avance de la tecnología, la búsqueda continua de procesos de invención en centros de I+D y el disponer de una base de conocimiento codificado que facilite una fácil transferencia de la ciencia a la tecnología.

A diferencia del anterior, el modelo cultural de transferencia se fundamenta en explotar las oportunidades del «aprender haciendo». Desde este modelo el desarrollo de cualquier actividad en educación

nos proporciona información acerca de cómo mejorar la práctica a través de sus diferentes interpretaciones; pero el avance en la práctica se realiza al margen del progreso científico. La producción de conocimiento a partir de la práctica desarrollada es un objetivo añadido a la práctica profesional no su objetivo intencional. El modelo técnico ha privilegiado el contenido, la forma y las posibilidades de comercialización de lo que se transfiere; el modelo cultural ha creado un conocimiento tácito, escasamente formalizado, solo transferible a través de la relación interpersonal.

En un desarrollo posterior, Díaz Costa (2009) propone el modelo interactivo. Este modelo enfatiza la interdependencia entre los elementos del sistema de manera que los tres procesos fundamentales (investigación, desarrollo y uso) se influyen mutuamente adoptando los actores papeles diferenciados según el momento. Una premisa axiomática de este modelo es el reconocimiento y valoración de los saberes construidos por el docente en su práctica pedagógica, ya que de esto dependerá la calidad, pertinencia, credibilidad y el impacto de los trabajos realizados por los investigadores (Murillo, 2006). Asociado a este modelo surge la formación investigadora del docente como factor clave para la transferibilidad de la investigación educativa. Interiorizar los procesos de investigación que respaldan su actividad aporta una mayor comprensión sobre las formas de utilizar la investigación para satisfacer las necesidades de los prácticos en contextos específicos.

A los modelos anteriormente identificados se han incorporado otros que analizan esas relaciones de interdependencia desde otras referencias. En este sentido, ha ido cobrando relevancia el modelo de transferencia basado en el potencial de los resultados de la investigación para la generación de políticas. Desde este modelo, la investigación sirve de catalizador para la creación de políticas: situando el origen de la investigación en las necesidades reales de sus destinatarios y el modus operandi en motivar y enganchar a los usuarios de las políticas a partir de actividades de desarrollo

(Greenhalgh, Raftery, Hanney y Glover, 2016). Es el caso del Marco de Acción SPIRIT, del Sax Institute de Australia (Redman *et al.*, 2015), líder nacional en la promoción de políticas sanitarias a través del uso de la evidencia de investigaciones científicas.

Finalmente, el modelo propuesto por Farley-Ripple, May, Karpyn, Tilley y McDonough (2018) representa un esfuerzo por mejorar la calidad y la disponibilidad de la investigación científica en educación. Su propuesta se fundamenta en crear nuevas formas de pensar para que exista un mayor entendimiento entre comunidades de investigación y práctica y fortalecer, así, los lazos que las unen. Para estos autores, esa distancia aumenta sobre la base de cinco creencias: *a*) inutilidad de los productos derivados de la investigación, *b*) naturaleza y calidad de la investigación, *c*) los enfoques que originan los problemas de investigación, *d*) las estructuras, procesos e incentivos en los que se soporta la investigación, y *e*) las relaciones específicas entre comunidad científica y comunidad de práctica. La usabilidad de los productos generados por la investigación modula, según estos autores, las relaciones entre investigación y práctica.

En definitiva, la sostenibilidad de la transferencia exige modelos holísticos y comprensivos que integren y armonicen a cada uno de sus actores. El avance hacia la transferibilidad pasa por fortalecer la vía de investigación y desarrollo (I+D) formalizada a partir del «diseño de experimentos» que retroalimenten la práctica profesional. El disponer de trabajos de metaanálisis sobre investigaciones educativas es otra línea de desarrollo necesaria para impulsar y facilitar la transferencia. En los últimos años se ha puesto de manifiesto la importancia que la Práctica Basada en la Evidencia tiene para el conjunto de las ciencias, pero más en especial para aquellas que combinan la intervención con la generación de conocimiento (Barrera-Algarín, Malagón-Bernal y Sarasola-Sánchez-Arévalo, 2017).

18.5. Calidad de la investigación educativa para la transformación social

La investigación de calidad deberá mostrar un alto nivel de conciencia de los problemas sociales planteando soluciones a los problemas de la humanidad (Sánchez y Zaldívar, 2016), así como el compromiso de académicos e investigadores para desarrollar una investigación educativa orientada a la transformación social superando las posturas reproduccionistas y proponiendo actuaciones educativas de éxito (Buslón, 2017) que mejoren la vida de los ciudadanos.

En la Agenda 2030, adoptada en la Asamblea General de Naciones Unidas (2015) para el Desarrollo Sostenible, se destacó la necesidad de garantizar una educación de calidad para todos y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Mejoras educativas que deberían provenir en gran medida de las evidencias aportadas por la investigación educativa (Tejedor, 2018). En este sentido, el proyecto INCLUD-ED (Flecha, 2015), financiado por la Unión Europea, demostró que el fracaso escolar y la exclusión social se explican fundamentalmente por las acciones implementadas, más que por las características contextuales. Este hecho confiere importancia a los resultados de la investigación científica basada en evidencias, como aspectos claramente transferibles a diferentes contextos y actuaciones educativas de éxito que permiten, por ejemplo, reducir el abandono escolar temprano, mejorar la convivencia en los centros u ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos (García-Carrión, Molina, Grande López y Buslón, 2016; Grima-Farrell, 2018).

A partir de estas referencias, el impacto social y científico de las investigaciones, si bien es difícil de estimar y medir con precisión, se ha convertido en un indicador de calidad de la investigación cada vez más importante. Indicadores que se utilizan a nivel científico para medir el impacto de los libros, las revistas y artículos han de tener su correlato a nivel social para considerar en qué medida los

resultados obtenidos contribuyen a resolver los problemas de los ciudadanos y a mejorar su vida. Su consideración en las políticas públicas y programas de desarrollo para la población es otra exigencia para una investigación de calidad. Proyectos como IMPACT-EV: *Evaluation the impact and outcomes of EUSSH research (2014-2017)* (Reale et al., 2017) o SIOR (*Social Impact Open Repository*) (2015) de la Universidad de Barcelona han incorporado el impacto social como criterio de calidad de la investigación.

Esta búsqueda de impacto social ha ido transformando los problemas de investigación y las metodologías de investigación. Tradicionalmente, la investigación educativa ha tratado de conseguir mayor impacto social relacionando la mejora del rendimiento académico con variables como la calidad de la formación del profesorado, la participación de las familias, etc., a las que se han incorporado nuevos focos de interés, tales como la democratización del conocimiento, la ciencia abierta, la educación inclusiva, la educación en valores en la sociedad tecnológica actual, la ecopedagogía, etc. Variaciones que dependen de las preocupaciones y problemas más acuciantes de cada época y de la sensibilidad social ante los problemas de la ciudadanía.

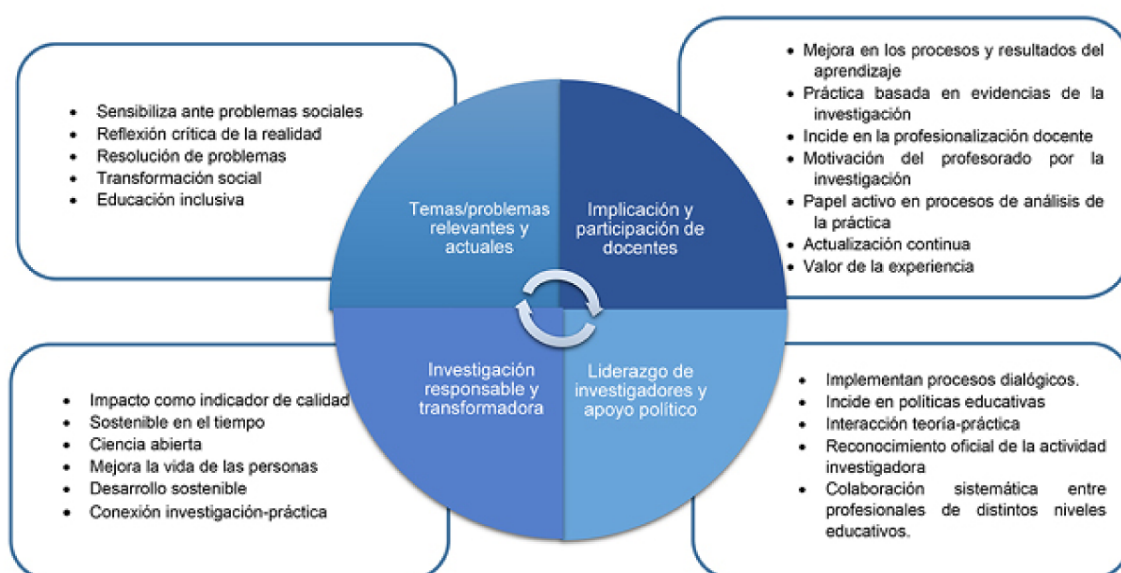
De igual manera, el enfoque y las metodologías de investigación que se relacionan con una investigación de impacto, responsable y transformadora parten de la reflexión crítica de la realidad, hacen uso de procesos comunicativos y dialógicos y se centran desde una perspectiva cualitativa en el análisis de los factores sociales que pueden transformar la realidad social. Desde esta perspectiva, se asume la capacidad de las personas para modificar las estructuras sociales y se enfatiza el valor de la experiencia dentro de un contexto cultural, así como los relatos y argumentos de los participantes basados en la reflexión sobre sus vivencias.

En definitiva, el objetivo es acercarnos a la realidad desde una perspectiva multidimensional para poder transformarla, asumiendo la construcción colaborativa del conocimiento mediante procesos

interactivos entre los diversos actores sociales y, por supuesto, entre los investigadores y los sujetos investigados (Gómez y Díez-Palomar, 2009), estableciendo procesos dialógicos en los que se sometan a escrutinio las teorías y las experiencias prácticas para encontrar la verdadera explicación de los fenómenos estudiados y elaborar las propuestas para mejorar el futuro de la educación, sin renunciar a ampliar las concepciones y fundamentos teóricos de la práctica docente.

Todas estas consideraciones nos llevan a proponer un modelo de investigación para el impacto (modelo IPI) basado en 4 ejes: 1) identificación de problemas socialmente relevantes, 2) implicación de los docentes y educadores, 3) liderazgo de investigadores y apoyo político, y 4) investigación responsable y transformadora (figura 1).

Figura 1. Propuesta de modelo de investigación para el impacto (modelo IPI).



18.6. A modo de conclusión

La investigación científica actual debe responder a los desafíos mundiales, aportando información relevante que sirva de base a las decisiones políticas sobre desarrollo sostenible y mejora de la educación de toda la población, garantizando la equidad e igualdad de oportunidades, así como planteando soluciones a los problemas de la humanidad (Sánchez y Zaldívar, 2016).

Las investigaciones puramente descriptivas de los fenómenos educativos no han dado lugar a cambios significativos, la transformación educativa deseable no avanza en paralelo a los resultados de la investigación científica y se diría que la transferencia es escasa y con poca incidencia en la praxis (Broekkamp y Van Hout-Wolters, 2007). Esta falta de nitidez en cómo realizar el trazado hacia la transferibilidad ha desencadenado la denominada *crisis de la investigación educativa* (Perines, 2018), caracterizada por la falta de credibilidad y la desconexión entre la investigación y la práctica educativa.

Por todo ello, se impone el concepto de *investigación responsable*, comprometida con el progreso y la equidad, estableciendo procesos de colaboración y sinergias entre políticas, investigadores, prácticos y agentes sociales para afrontar los desafíos a los que se enfrenta la sociedad actual. Asimismo, se defiende la utilidad de los resultados de la investigación educativa para la toma de decisiones, la transformación social y la innovación educativa. Todo ello asumiendo que el papel de la investigación no es proporcionar soluciones a la educación, sino ampliar las concepciones de la práctica docente (Hirschhorn y Geelan, 2008).

El estudio de la transferencia de la investigación educativa se ha planteado a través de diferentes modelos: técnico, cultural, interactivo, etc. Todos ellos ponen de manifiesto la interdependencia entre la investigación, la praxis y la política educativa, así como entre los diferentes profesionales que están involucrados en estos procesos, concluyendo que deben fortalecerse los vínculos entre ellos para conseguir que la transferencia sea una realidad y un verdadero indicador de la calidad de la investigación.

18.7. Referencias

- Andrés, A., Sanahuja, R. y Fernández, F. (2019). *Aplicación de la investigación e innovación responsable (RRI) en los parques científicos y empresariales*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. <10.3389/fpsyg.2012.00429>.
- Asamblea General de Naciones Unidas (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <<https://n9.cl/l2ot>>.
- Barrera-Algarín, E., Malagón-Bernal, J. L. y Sarasola-Sánchez-Arévalo, J. L. (2017). El meta-análisis como elemento de innovación educativa de la práctica basada en la evidencia en trabajo social. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21 (3), 259-275. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489013>>.
- Biesta, G. J. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), 295-301. <<https://doi.org/10.1080/13803610701640227>>.
- Broekkamp, H. y Van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational research and evaluation*, 13 (3), 203-220. <<https://doi.org/10.1080/13803610701626127>>.
- Bulsón, N. (2017). *Investigación con impacto social: educación de éxito*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Dpto. de Sociología. Facultad de Economía y Empresa. <<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/119641>>.
- Cahnmann-Taylor, M. y Siegesmund, R. (2008). *Arts-based Research in Education: Foundations for practice*. Nueva York: Routledge. <<https://cutt.ly/krqa4aS>>.
- Carnine, D. (1997). Bridging the research-to-practice gap. *Exceptional Children*, 63 (4), 513-521.

<<https://doi.org/10.1177/001440299706300406>>.

— (1999). Campaigns for moving research into practice. *Remedial and Special Education*, 20 (1), 2-6. <<https://doi.org/10.1177/074193259902000101>>.

CEPAL (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas. <<https://n9.cl/yah6>>.

Coburn, C. E. y Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45 (1), 48-54. <<https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>>.

Comisión Europea (2019). *Horizon 2020. Work Programme 2018-2020. Science with and for Society*. <<https://n9.cl/7urx>>.

CRUE (2018). *Transferencia del Conocimiento. Nuevo modelo para su prestigio e impulso*. CRUE Universidades Españolas, Santander Universidades. <http://www.agoraceg.org/system/files/transferencia_del_conocimiento_-_crue.pdf>.

De la Orden Hoz, A. (2004). Producción, transferencia y uso del conocimiento pedagógico. En: Buendía, L., González, D. y Pozo, M. T. (coords.). *Temas fundamentales de la investigación educativa* (pp. 15-29). Madrid: La Muralla.

Díaz Costa, E. (2009). *Impacto de la investigación educativa en la práctica docente* (tesis doctoral no publicada). Granada, Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. <<https://n9.cl/y63r>>.

Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. y McDonough, K. (2018). Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47 (4), 235-245. <<https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>>.

Feuer, M. J., Towne, L. y Shavelson, R. J. (2002) Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31 (8), 4-14.

Flecha, R. (ed.) (2015). *INCLUD-ED Consortium. Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*.

Barcelona: Springer. <<https://n9.cl/dv2p>>.

García-Carrión, R., Molina, S., Grande López, L. y Buslón, N. (2016). Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 115-132. <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007>>.

Ginsburg, M. y Gorostiaga, J. (2001). Relationships between theorists / researchers and policy makers / practitioners: Rethinking the two-culture thesis and the possibility of dialogue. *Comparative Education Review*, 45 (2), 173-196. <[10.1086/447660](https://doi.org/10.1086/447660)>.

Gómez González, A. y Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI. *Education in The Knowledge Society (EKS)*, 10 (3), 103-118. <<https://n9.cl/mmrk>>.

Greenhalgh, T., Raftery, J., Hanney, S. y Glover, M. (2016). Research impact: a narrative review. *BMC Medicine*, 14 (78), 1-16. <<https://doi.org/10.1186/s12916-016-0620-8>>.

Grima-Farrell, C. (2018). Bridging the Research-to-Practice Gap: Implementing the Research-to-Practice Model. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42 (1), 82-91. <<https://doi.org/10.1017/jsi.2018.9>>.

Hirschhorn, M. y Geelan, D. (2008). Bridging the research-practice gap: research translation and/or research transformation. *Alberta Journal of Educational Research*, 54 (1), 1-13. <<https://n9.cl/2k9gm>>.

Kennedy, M. M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26 (7), 4-12. <<https://doi.org/10.3102/0013189X026007004>>.

Knor-Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures*. Cambridge: Harvard University Press.

Murillo, J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En: Escudero, T. y Correa, A. (coords.). *Investigación*

en innovación educativa: Algunos ámbitos relevantes (pp. 23-51). Madrid: La Muralla.

Osher, D. y Snow, S. (1997). Using technology to link families and schools to research-based information. En: Robertson, A. S. (ed.). *Proceedings of the Families, Technology and Education Conference* (pp. 257-265). Chicago: National Parent Information Network.

Perines, H. (2018) ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. <<https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>>.

Reale, E., Avramov, D., Canhial, K., Donovan, C., Flecha, R., Holm, P., Van Horik, R. *et al.* (2017). A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. *Research Evaluation*, 27 (4), 298-308. <<https://doi.org/10.1093/reseval/rvx025>>.

Redman, S., Turner, T., Davies, H., Williamson, A., Haynes, A., Brennan, Green, S. *et al.* (2015). The SPIRIT Action Framework: A structured approach to selecting and testing strategies to increase the use of research in policy. *Social Science & Medicine*, 136-137, 147-155. <<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.05.009>>.

Sanahuja, R. (2016). *Aspectos éticos de la investigación e innovación responsable (RRI) en la universidad* (tesis doctoral no publicada). Castellón: Universitat Jaime I. <<http://cort.as/-Ebpo>>.

Sánchez, J. C. y Zaldívar, M. (2016). Investigación científica y responsabilidad social: factores de impacto en las instituciones de educación superior del Ecuador. *Cofín Habana*, 10 (2), 200-213. <<https://n9.cl/l71y>>.

SIOR (2015). *Social Impact Open Repository*. Barcelona: Universidad de Barcelona. <<https://www.ub.edu/sior/criteria.php>>.

Tassone, V. C., O'Mahony, C., McKenna, E., Eppink, H. J. y Wals, A. E. (2018). Re-designing higher education curricula in times of systemic dysfunction: a responsible research and innovation

perspective. *Higher Education*, 76 (2), 337-352. <<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0211-4>>.

Tejedor, F. J. (2018). Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 315-330. <<https://doi.org/10.6018/rie.36.2.326311>>.

Warby, D., Greene, M., Higgins, K. y Lovitt, T. (1999). Suggestions for translating research into classroom practices. *Intervention in School & Clinic*, 34 (4), 205-212. <<https://doi.org/10.1177/105345129903400402>>.

Wilson, E. (2017). *School-based Research: A Guide for Education Students*. Londres: Sage.

Wilson, B. y Corbett, D. (2000). *The Prospects for disseminating research to a hungry field*. Boston: The National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. <<https://n9.cl/vmtuy>>.