

[Registrarse](#)[Entrar](#)

e-ISSN: 1885-0286

[Actual](#)[Números anteriores](#)[Acerca de](#)

[Inicio](#) / [Números anteriores](#) / [Núm. 1: Julio \(2005\). Presentación](#) / [Artículos](#)

## Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas

**Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre**

### Resumen

La autora pone de relieve el divorcio existente entre la investigación educativa y la práctica docente, planteando que los investigadores desconocen la realidad de las aulas y los profesores no incorporan a su práctica los avances de la investigación. Un tercer elemento en discordia lo constituyen los políticos que emprenden sus reformas sin tener apenas en cuenta el saber de unos y otros, dando más cabida a posiciones ideológicas que científicas.

Añade que en el proceso de transformación de los sistemas educativos en organizaciones que aprenden pueden jugar un papel importante las estructuras mediadoras capaces de poner en contacto las tres comunidades interesadas (profesores, investigadores y responsables de las políticas educativas). Tras analizar las redes y organismos que varios países han puesto en marcha para realizar esta función -OCDE, Eurydice, PREAL-, destaca la potencialidad mediadora de la Inspección de Educación que podría aportar su cualificado saber a la toma de decisiones.

### ABSTRACT

The author highlights the divorce between the educational research and the teaching practice, arguing that researchers ignore the real facts of the classrooms and teachers do not incorporate the assessments of researchers in their teaching practice. A third discordant element are politicians who develop reforms without taking into account the knowledge of

the former and the later, and paying special attention to ideological positions rather than to science ones.

She remarks that, in the process of transforming educational systems into learning organizations, the mediating staff can play an important role, as the only professionals capable of making these three segments -teachers, researchers and politicians responsible of educational policies- get in touch. After an analysis of the schedules and organizations that several countries have developed to carry out this aim -OCDE, Eurydice, PREAL- she points out the mediating power of the Educational Inspectorate, whose staff could contribute their qualified knowledge in the decision-making.

## **Artículo**

### **INTRODUCCIÓN**

En este comienzo de milenio, tenemos gran cantidad de conocimientos sobre educación, adquiridos mediante de varios siglos de práctica docente y algunas décadas de investigación acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se ha avanzado mucho en saberes como la psicología evolutiva y diferencial, la socialización infantil, política educativa, organización escolar, desarrollo del currículo, didáctica, impacto del uso de las tecnologías en la enseñanza, eficacia de la escuela, procesos de mejora escolar, interacción en el aula, formación, actitudes y conducta del profesorado, liderazgo de las organizaciones educativas, papel de las familias en la educación, técnicas de evaluación...y un largo etcétera. Por otro lado, a lo largo de la historia y en especial en los últimos años, ha cambiado enormemente la sociedad en su conjunto, los modos de vida, los valores y, sobre todo, las comunicaciones y la transmisión de la información; lo que ha generado condiciones y necesidades educativas totalmente nuevas. Y, sin embargo, la mayoría de las instituciones escolares de hoy en día se parecen muchísimo en lo esencial a las de hace medio siglo. Han mejorado en ciertos aspectos, tienen buenas instalaciones, disponen de material didáctico abundante y de unas cuantas herramientas tecnológicas. Pero, en el fondo, la educación ha cambiado poco y se ha adaptado mal a las nuevas necesidades personales y sociales.

La investigación educativa y la práctica docente viven casi en mundos separados, sin generar entre ellas la sinergia que sería de esperar. Se ve con cierto desconsuelo cómo se malgastan energías en ambos lados por la falta de diálogo, porque es evidente que muchos de los problemas que se plantean los profesores ya están resueltos a nivel teórico y que la investigación resultaría mucho más relevante si partiera de un acercamiento a quienes están en los centros escolares. Los docentes miran a los investigadores con recelo, como a teóricos que desconocen por completo la realidad de las aulas; los investigadores culpan del inmovilismo de la educación a los profesores, que no evolucionan en su práctica incorporando a ella los avances de la investigación, tal como hacen los profesionales de casi todos los demás ámbitos; y los políticos, con frecuencia, emprenden sus reformas sin tener

apenas en cuenta el saber de unos y otros, dando más cabida a posiciones ideológicas y a imágenes mediáticas de la educación que a un conocimiento hecho de rigor científico y reflexión serena sobre la práctica.

Angel Gabilondo, Rector de la Universidad Autónoma de Madrid, en una entrevista publicada por *le País* en junio de 2004 decía que "hay que vincular la educación a la innovación y la investigación, porque esa es la base fundamental de un país diferente". En efecto, una reforma a fondo del sistema educativo sólo puede hacerse sobre la base de un sólido vínculo de la práctica con la investigación. Sin embargo, en España, lejos de mejorar, la relación entre ambas actividades parece haber empeorado en los últimos años. Los avances de la investigación no llegan apenas al aula ni a los despachos donde se toman las decisiones sobre los sistemas educativos y en educación se considera, como en ningún otro campo profesional, que "cualquier tiempo pasado fue mejor". Es decir no sólo no hay ayuda mutua sino que no existe ningún deseo de que la haya, lo cual es mucho más grave. Desde luego no es nada fácil encontrar un equilibrio entre los distintos polos implicados y se corre el peligro de adoptar una postura simplista y algo maniquea, poniéndose de uno u otro lado, sin tener en cuenta la otra cara de la realidad. Pero no hay que olvidar que la razón no está nunca en una sola orilla del problema y las buenas respuestas requieren cooperación, suma de esfuerzos.

Entre nosotros ni siquiera existe apenas reflexión y debate público sobre este tema, salvo excepciones (Sancho y Hernández, 1997; de la Orden y Mafokozi 1999, Fernández Cano 2001, etc.) que no han llegado a suscitar reacción alguna ni en la comunidad académica, ni en el mundo de la práctica escolar, ni entre los responsables de la política de educación e investigación. Los investigadores siguen trabajando, desde luego, pero el sistema educativo no parece beneficiarse gran cosa de ello, ni los diversos actores preocuparse de que así sea. En gran medida esta falta de interés ha venido asociada a un movimiento "anti-pedagogía" entre los docentes, alentado desde ciertos medios oficiales. Pero los propios investigadores, sin duda, han tenido también su parte de responsabilidad, al trabajar con más frecuencia desde un modelo "Olimpo" de la ciencia pura sin contaminación de la práctica, que desde uno "Ágora" de una investigación hecha desde y para la escuela real (OCDE 1995)

Sin embargo, en el ámbito internacional el tema de las relaciones de la investigación con la política educativa, por un lado, y con la práctica docente, por otro, es actualmente objeto de una polémica viva, planteada desde diversos ámbitos, que ha dado lugar a importantes contribuciones teóricas y a acciones de política educativa de envergadura. Porque es fundamental encontrar una forma de abordar el problema que redunde en la necesaria cooperación entre los implicados y, mediante ella, en una mejora de la educación a la altura requerida por los tiempos que corren.

## **LA POLÉMICA INTERNACIONAL SOBRE LAS RELACIONES ENTRE INVESTIGACIÓN Y**

## **PRÁCTICA EDUCATIVAS**

El grave error cometido al plantear las relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente es hacerlo desde modelos explicativos clásicos, basados en el esquema simplista investigación-difusión-desarrollo-implantación. Según este esquema se supone que todo sucede de un modo mecanicista y lineal: se investiga, se difunde, se hacen desarrollos aplicables de la investigación y eso genera automáticamente una buena práctica. Este planteamiento ha ejercido sobre investigadores y profesores mucha presión y, al no dar lugar a los resultados esperados, ha generado una fuerte polémica acerca de la utilidad y sentido de la investigación educativa, por un lado, y de la falta de fundamentación científica de la enseñanza, por otro.

Hace unos años, el prestigioso inspector y profesor británico David Hargreaves (1996) suscitó de nuevo la polémica, con su ya célebre conferencia en la Asamblea anual de la Agencia para la Formación de Profesorado el Reino Unido (TTA). Su intervención tuvo el efecto de provocar una toma de conciencia de la envergadura del problema entre profesores, investigadores y autoridades educativas y dió lugar a una gran cantidad de respuestas, foros de discusión y acciones de diversa índole, que duran hasta nuestros días. Las tesis de la conferencia pueden resumirse del modo siguiente:

La enseñanza, al contrario de lo que ocurre en el campo de la medicina, donde la sinergia entre investigación y práctica ha producido avances significativos, no es una profesión basada en evidencias científicas (research-based o evidence-based profession); la culpa de esta situación la tiene sobre todo la investigación educativa, que no ha sabido ser útil para la fundamentación de la práctica docente, ni crear un cuerpo de conocimientos sólidos e indiscutibles con sentido acumulativo, ni difundir adecuadamente sus resultados; como, hoy más que nunca, la mejora de la educación requiere que ésta se base en el saber generado científicamente, la mejor solución es que los profesores, que conocen las necesidades de la práctica, hagan un tipo de investigación libre del academismo estéril de la llevada a cabo por los investigadores ajenos a la escuela; consecuentemente, gran parte de los fondos destinados a investigación educativa deben ser redirigidos, por un lado, a financiar los estudios hechos por los propios profesores sobre el terreno, y, por otro, a la Oficina para los Estándares en Educación (OFSTED) para que los inspectores hagan estudios sobre los informes que ellos mismos realizan a partir de la inspección a las escuelas.

La conferencia de Hargreaves tuvo un enorme impacto en el Reino Unido. Provocó por parte de la TTA acciones encaminadas al fomento de la investigación en las aulas y a la promoción de la "enseñanza como profesión basada en evidencias". También dió lugar a dos informes nacionales sobre la investigación educativa, en los que se basaron algunas decisiones políticas que afectan a la organización y financiación de la misma. Pero, sobre todo, suscitó numerosas respuestas por parte de expertos, profesores e investigadores, en uno y otro

sentido, es decir, unas en apoyo de la postura de Hargreaves y otras bastante críticas con ella, aunque siempre aceptando gran parte de sus argumentos.

Los dos informes sobre la investigación educativa fueron llevados a cabo, uno por la inspección desde el OFSTED (Tooley, 1998) y otro por el Departamento de Educación (Hillage et al.,1998) respectivamente y ambos fueron muy críticos acerca de la calidad y utilidad de la investigación educativa. Como respuesta a estos informes, el gobierno creó dos centros mediadores entre investigación y práctica educativas: el EPPI-Centre (Evidence for Policy and Practice) encargado de llevar a cabo revisiones sistemáticas de los resultados de la investigación educativa, para hacerlos más accesibles a políticos y profesores, y el NERF (National Education Research Forum) para establecer prioridades de financiación más acordes con las necesidades de los usuarios.

Para completar la visión de los distintos aspectos de esta polémica acerca de las relaciones entre investigación y docencia, nos fijaremos en tres de las numerosas reacciones suscitadas en el mundo académico por la intervención de Hargreaves: la de Hancock (1997), la de Hammersley (2002) y la de Hemsley-Brown y Sharp (2002). Las dos primeras sintetizan bien los puntos débiles del planteamiento de la conferencia en la TTA, una desde la perspectiva del profesorado y otra desde la de la investigación educativa. La tercera tiene la peculiaridad de estar escrita desde un organismo no universitario de investigación, el NFER, que juega un papel de intermediario entre la investigación y la práctica educativa, y, por tanto se sitúa a priori en una buena perspectiva neutral. Todas ellas admiten la mayoría de los argumentos expuestos por Hargreaves, pero añaden nuevos ángulos de enfoque y matices, que les llevan a conclusiones diferentes, más o menos críticas, con su postura.

Hancock se pregunta por qué los profesores son reacios a hacer investigación y responde con cuatro razones explicativas, basadas en su propia reflexión y avaladas por las opiniones de otros académicos. Las causas aducidas, que, sin duda, reflejan una realidad que suscribiríamos desde otras latitudes, son las siguientes:

La primera de ellas es la falta de expectativa social de que los docentes no universitarios hagan investigación y teoricen sobre su práctica, lo que les lleva a no sentirse llamados a este tipo de actividad.

La segunda se refiere a las propias condiciones y características de su trabajo, muy centrado en el "hacer", con fuertes implicaciones emocionales y de relación interpersonal, que conduce a los profesores a rechazar lo que no se considera útil para resolver los problemas inmediatos.

La tercera es la falta de confianza en sí mismos de los profesores como profesionales que tienen algo que decir, debido a su falta de participación en el diseño de las políticas de cambio educativo.

La cuarta razón es el desencuentro entre las metodologías más consolidadas en la investigación educativa y los modos de trabajar de los docentes.

Este conjunto de razones parece apuntar a que la docencia y la investigación son actividades muy diferentes, que exigen formación, tiempos, capacidades y motivaciones distintas y que, por tanto, difícilmente pueden ser compatibles para que las realice un mismo profesional. Concluye el artículo sugiriendo algunos modos creativos de apoyo a los profesores, para que puedan llevar a cabo actividades de investigación incardinadas en la docencia.

El trabajo de Hammersley y colaboradores va más allá de la reacción a la conferencia de la TTA y hace un planteamiento en profundidad de las relaciones entre investigación y práctica educativa. Pero el primer capítulo del libro se dedica íntegramente a hacer una evaluación punto por punto de la conferencia de la TTA y de sus consecuencias. Se centra en desmontar lo que llama falacias subyacentes a los dos principales argumentos de Hargreaves: que la investigación educativa ha fracasado en la producción de un corpus consistente de conocimientos y que sus resultados son de poca utilidad para los profesores.

Aun admitiendo la parte de verdad que hay en ambas afirmaciones, considera Hammersley que la primera olvida las dificultades metodológicas intrínsecas a la investigación en un campo como la educación, semejante en ciertos aspectos al de la medicina, pero en absoluto idéntico a él, entre otras cosas porque un médico trata a los pacientes individualmente y el profesor ha de hacerlo en grupo, lo que es fuente de muchas de las dificultades de la enseñanza. La segunda afirmación parte de una concepción simplista y lineal de las relaciones entre investigación y práctica educativa y de una noción demasiado instrumental de lo que es la relevancia práctica, que, de ningún modo puede reducirse a la repercusión inmediata y visible. Concluye su crítica afirmando que la propuesta de Hargreaves de reformar radicalmente la investigación educativa se parece más al discurso "anti-profesionales" de algunos políticos que a una intervención académica y que las políticas derivadas de esta propuesta están resultando contraproducentes y, lejos de mejorar la calidad de la investigación, la están dañando.

Las investigadoras del NFER, Hemsley-Brown y Sharp, toman como punto de partida de su estudio la comparación efectuada por Hargreaves entre la medicina y la educación en cuanto al uso de la investigación para mejorar la práctica. En medicina las decisiones profesionales, como el tratamiento que se ha de prescribir en unas condiciones determinadas, están basadas en los resultados de investigación disponibles; por el contrario los profesores rara vez acuden a investigaciones para tomar decisiones respecto a sus alumnos. El estudio consiste en analizar si, en efecto, los médicos y enfermeras utilizan más la investigación que los profesores y directores de centros, y qué factores condicionan el mayor o menor uso.

Tras la revisión de 183 artículos e informes de investigación, llegan a la conclusión de que los profesores no suelen estar interesados o implicados en investigación educativa ni son

usuarios asiduos de revistas profesionales, mientras entre los médicos esta es una práctica habitual. Los principales factores negativos que parecen motivar este desinterés de los profesores son la escasez de tiempo, la falta de confianza en los resultados de la investigación, que se consideran irrelevantes o teóricos, la dificultad de entender el lenguaje de los investigadores, la mala difusión de los estudios, la mayor relevancia concedida a otras fuentes de información y la falta de incentivos. En cambio, como factores positivos para que exista "consumo" habitual de investigación por parte del profesorado, se señalan las buenas relaciones entre investigadores y docentes, el que los estudios se centren en la escuela, la participación de los profesores en estudios de postgrado y la implicación de éstos en trabajos de investigación. El porqué de las diferencias entre el colectivo docente y el sanitario parece residir no tanto en resistencias individuales como en la cultura institucional de cada uno de ellos, que incita más o menos a la adquisición de conocimientos para realimentar la práctica. De modo que modificar el grado de uso de la investigación por parte de los profesionales de la enseñanza implica sobre todo un cambio cultural.

Este debate (del que hemos hecho una mínima síntesis), suscitado en el Reino Unido y extendido después al ámbito internacional, es de gran trascendencia para el futuro inmediato de la investigación educativa y de la propia educación. A él se han unido voces académicas de todo el mundo y ha dado lugar a varias acciones de la OCDE sobre el tema de la generación y utilización del conocimiento en educación entre las que destaca la publicación (OCDE, 2000) de una serie de aportaciones de expertos de gran prestigio (como el propio Hargreaves y Kogan del Reino Unido, Saussois de Francia, Lundvall de Dinamarca, Bauer y Carnoy de Estados Unidos, etc.). Lo más importante de este debate es la toma de conciencia de la necesidad de modificar el propio planteamiento de las relaciones entre investigación y docencia para encontrar una vía de cooperación fructífera entre ambas, desde la convicción de que las buenas relaciones entre ambas actividades son cruciales para la mejora de la educación.

## **UN PLANTEAMIENTO DIFERENTE DE LAS RELACIONES ENTRE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE**

Como hemos dicho, el enfoque excesivamente simple y optimista acerca del impacto de investigación sobre la modificación de la práctica de la enseñanza no ha sido beneficioso para ninguna de ellas. Se basaba en un modelo industrial de funcionamiento (producción de saber ==> mediación/difusión ==> aplicación) según el cual, la investigación debería producir de forma inmediata resultados que se convertirían en pautas de actuación para los docentes. Ya hemos visto que la consecuencia natural de este planteamiento erróneo ha sido el pesimismo posterior al comprobar que no se han cumplido en absoluto las previsiones.

En el momento actual los planteamientos de esta cuestión son mucho más realistas y complejos. Ya no se supone que la investigación vaya a resolver todos los problemas de la

educación ni a tener repercusiones en la práctica de forma inmediata. Pero eso no significa que no quepa esperar nada de ella, sino que es preciso ajustar las expectativas por medio de un cambio de enfoque. Los modelos no lineales se han impuesto como única forma de abordar la cuestión en sus justos términos. Las complejas relaciones entre producción y utilización del saber se pueden explicar, entre otros, mediante "modelos interactivos" (OCDE 2000) modelos de "ilustración moderada" (moderate enlightenment) (Hammersley, 2002), o modelos "epidemiológicos" (Cros, 1999).

El "modelo interactivo" se caracteriza por enfatizar la interdependencia entre los elementos del sistema, de manera que los tres procesos fundamentales (producción, mediación y utilización) se influyen mutuamente y los diferentes actores pueden adoptar uno u otro papel según el momento.

Al hablar de "ilustración moderada" (frente al modelo industrial o al de ilustración fuerte) Hammersley se refiere a que la práctica no puede fundarse de forma directa en lo que la investigación produce, ni ésta orientarse sólo a la generación de resultados inmediatamente útiles. Los procesos de retroalimentación entre una y otra son contingentes, pasan por la mente de los docentes y administradores de la educación "ilustrados", que, entre otros conocimientos, manejan resultados de investigación para tomar sus decisiones.

Por su parte, la expresión "modelo epidemiológico" se refiere a un modo de expansión del conocimiento que recuerda más al contagio que a la imposición o la utilización mecánica. Los primeros "afectados" por las perspectivas innovadoras abiertas por la investigación serían algunos profesores pioneros, para irse después expandiendo hasta institucionalizarse de forma generalizada.

Todos estos modos de interpretar las relaciones entre práctica e investigación tienen en común tres aspectos: por un lado, el haber rebajado sustancialmente las expectativas acerca de la capacidad de la investigación educativa para provocar cambios en la práctica; por otro, el considerar que las fronteras entre productores y usuarios del saber no son en absoluto nítidas; y, por último, el afirmar que entre ellos se dan relaciones en red, no lineales. El papel de la investigación educativa en este enfoque es mucho más limitado de lo que se pretendió en una concepción maximalista. Pero es un papel necesario, consistente en "iluminar" conceptos y relaciones, de forma indirecta y lenta, basado en la construcción acumulativa de conocimiento contrastado, no en la provisión de recetas de uso inmediato, ni en la justificación de decisiones tomadas de antemano.

La creación, transferencia e integración del saber en la práctica se daría en un "sistema que aprende", mediante relaciones triangulares que se alimentan mutuamente. Desde esta perspectiva, los docentes son profesionales innovadores y generan un saber desde la acción y la reflexión, que se trasfiere a los investigadores y a los responsables políticos; a su vez los investigadores producen conocimiento mediante la realización de estudios, incorporando

los saberes y/o los cuestionamientos provenientes de la práctica y lo transmiten a docentes y políticos; éstos por su parte recogen el saber generado desde la investigación y la práctica para tomar decisiones que sirvan de apoyo y marco a la investigación y a la actividad educativa, a la innovación y al desarrollo de la profesión docente. Los tres vértices del triángulo, así como todos los actores y tareas implicadas, están al servicio de la calidad de la educación que es la razón de ser de todos ellos.

Lo más difícil de este planteamiento son las resistencias por parte de todos: la resistencia de muchos profesores a un cambio de cultura que implica un modo diferente de entender su profesión; la resistencia de los investigadores a implicarse en la problemática concreta de las escuelas, demasiado cómodos en su aséptico mundo académico; la resistencia de los políticos a dejar hablar a la realidad más alto que a sus propios criterios o a los intereses de su partido. Pero hay ejemplos de que este cambio de mirada es posible y da buenos resultados.

El movimiento de investigación de Mejora de la Eficacia de la Escuela (Reynolds, Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll y Langeweij, 1997) es un buen ejemplo de intento de colaboración, en pie de igualdad, entre docentes que llevan a cabo un proceso de cambio en su centro escolar e investigadores que intentan iluminarlo con el conocimiento adquirido a partir de los estudios sobre Eficacia escolar, aprendiendo a su vez del modo de hacer de los docentes implicados. Al menos esa es la intencionalidad. En la realidad todavía está demasiado dirigido por los investigadores académicos y, hoy en día, resulta difícil pensar que pueda ser de otro modo, dado como se plantean en el mundo de la investigación los requisitos para la recepción de fondos, la formalización de informes, la rigidez de las publicaciones, etc. Falta aun mucho para potenciar el movimiento de retroalimentación por el que los prácticos digan su palabra y los teóricos la escuchen como parte sustancial de su trabajo. Unos y otros, investigadores y profesores necesitan un mayor reconocimiento, mutuo y por parte de la sociedad, de su status profesional. Pero al menos el proceso está en marcha.

## **LAS ESTRUCTURAS MEDIADORAS ENTRE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVAS. POSIBLE PAPEL DE LA INSPECCIÓN**

En el proceso de transformación de los sistemas educativos en organizaciones que aprenden pueden jugar un papel importante las estructuras mediadoras entre la generación de conocimiento y la acción, tanto en los ámbitos nacionales como en los internacionales. Es fundamental poner en contacto a las tres comunidades interesadas (profesores, investigadores y responsables de las políticas educativas) para reforzar sus capacidades de utilización provechosa de la información. Varios países han puesto en marcha recientemente redes y organismos para realizar esta función y, por su parte, en las últimas décadas, algunos organismos o instituciones internacionales están jugando un papel importante en este sentido, con diversas estrategias de apoyo a los responsables políticos.

Dos ejemplos nacionales interesantes son el EPPI Center -ya mencionado más arriba- en el Reino Unido y la What Works Claringhouse (WWC) en Estados Unidos (OCDE, 2003a). El EPPI tiene por misión aportar su ayuda a quienes quieren hacer balance de lo que ya se sabe sobre una serie de problemas de la práctica y política educativa, con el objeto de capitalizar el saber sobre educación. El programa WWC (2004) es una iniciativa del centro de investigación educativa del Ministerio de Educación norteamericano en la que colaboran institutos de investigación de diversas universidades, seguramente heredera de la trayectoria generada hace una veintena de años a partir del informe *A nation at Risk* y la subsiguiente publicación por el Departamento de Educación de USA (1994) del excelente documento *What works? Research about teaching and learning*. Su misión es triple: favorecer el uso de metodologías rigurosas en la investigación educativa; propiciar el aprovechamiento del conocimiento generado en educación para la toma de decisiones políticas; y facilitar al gran público los resultados de las investigaciones de interés. Todo ello se lleva a cabo mediante un proceso de síntesis que culmina con la colocación en Internet de informes temáticos.

En cuanto a los organismos internacionales, nos referiremos brevemente a tres de ellos, que consideramos emblemáticos en cuanto a mediación entre conocimiento y política educativa, por distintas razones. La OCDE, por ser una potente organización, que cubre un ámbito geográfico amplio, con gran prestigio y fuerte influencia en los Estados miembros; Eurydice, en el ámbito europeo, entidad más modesta, pero con una misión mediadora explícita; y, por último, el Programa para la Promoción de la Reforma en América Latina y el Caribe (PREAL) organización aun incipiente y con escasos avances, pero que, además de referirse a una región importante para nosotros, tiene la peculiaridad de un enfoque coincidente con el que se ha expuesto al comienzo de este apartado. En el caso de Iberoamérica habríamos podido también mencionar las acciones de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que realiza también una función de apoyo a la toma de decisiones mediante la generación de conocimiento.

Hemos visto como la OCDE (2004) se ha ocupado con pertinencia del tema específico de las relaciones entre investigación, práctica y toma de decisiones en educación. Además, de manera continua y sistemática, realiza, fundamentalmente a través del Centro para la Investigación e Innovación en Educación (CERI), informes de expertos, evaluaciones y estudios que tienen por objetivo proporcionar elementos para una toma de decisiones informada a los responsables políticos de los Estados miembros. En esta línea se enmarcan, por ejemplo, las actividades del proyecto sobre Indicadores Internacionales de los Sistemas Educativos (INES), las publicaciones del proyecto *La escuela del mañana*, o las evaluaciones llevadas a cabo dentro del Programa internacional para la evaluación de los estudiantes (PISA).

Eurydice (2004) es una red institucional, cuya misión es la recogida, análisis, producción y difusión de conocimiento referente a los sistemas educativos europeos. Está integrada en el

Programa Sócrates y compuesta de unidades nacionales coordinadas por una unidad europea. Fue creada hace más de veinte años con la finalidad expresa de realizar una función mediadora entre la información y la toma de decisiones. Tiene por tanto una característica específica muy en consonancia con los planteamientos innovadores respecto a la educación del futuro: ser una red. Las redes se consideran los "componentes críticos de los sistemas de transferencia de saberes" (OCDE, 2003b). Para cumplir su misión, lleva a cabo diversas actividades, como son la creación y mantenimiento de bases de datos sobre los sistemas educativos, la elaboración de indicadores sobre la educación europea y la realización de estudios comparados sobre temas de interés comunitario. Todo ello pretende proporcionar conocimientos a las administraciones educativas de los Estados de Europa, sobre diversos aspectos de la educación. La red trabaja sin descanso para hacer sus productos cada vez más pertinentes, para identificar a sus usuarios prioritarios y para dar la máxima difusión a los conocimientos generados.

El Programa para la Promoción de la Reforma en América Latina y el Caribe, PREAL, (2004) tiene como misión "promover un diálogo regional informado sobre reforma y política educativa". Incluye entre sus acciones, de modo prioritario, el aprovechamiento de la información generada por evaluaciones y estudios para el apoyo de la toma de decisiones. Quizá lo más interesante de este organismo es haber adoptado la nueva perspectiva de considerar la política como resultado de un aprendizaje organizativo, de tal modo que se ha producido ya "un cambio de la unidad de análisis" (Reimers y Mc Ginn, 1997). Es la propia organización, en este caso el propio sistema educativo en su conjunto, con su complejo entramado de agentes que toman decisiones de diversos tipos dentro de él, el que aprende y, por tanto, quien debe ser informado.

Todos estos ejemplos de estructuras mediadoras indican valoración del inmenso potencial encerrado en las buenas relaciones entre investigación educativa y práctica. En el caso de España, esta función ha venido siendo desempeñada institucionalmente desde la administración pública, primero por el INCIE y luego por su sucesor el CIDE, durante más de treinta años, con más o menos medios y fortuna (en los últimos años con poco de ambas cosas). Quizá el problema ha sido que el carácter demasiado pionero de este organismo no ha ido en consonancia con la situación social de la educación. Se generó la estructura antes de que se hiciera sentir la necesidad de ella y no se ha sabido apreciar su potencial por parte de ninguna de las tres comunidades implicadas antes mencionadas, aunque quizá de ellas son los investigadores quienes más han valorado este centro.

Me permito aquí sugerir la potencialidad mediadora entre investigación y práctica educativas de la Inspección de Educación, aún por explorar. Es ésta, a mi juicio, una institución que aún tiene que encontrar su lugar en el nuevo enfoque del sistema educativo como organización que aprende, pero que, sin duda, ocupa (o debería ocupar) un lugar privilegiado en él, dada su situación natural de bisagra entre la generación de conocimiento y la realidad educativa. La capacitación de los propios inspectores, por un lado, y la

situación intermediaria de la estructura, por otro, convierte a la inspección en instancia adecuada para realizar una reflexión de conjunto sobre la realidad educativa, poner en contacto a investigadores y profesores y aportar su cualificado saber, generado mediante teoría y práctica, a la toma de decisiones.

El cambio de enfoque no es sencillo, son grandes las dificultades para encontrar un camino a la vez equilibrado y audaz, que permita el intercambio fructífero entre la práctica y la investigación educativa. Pero es alentador comprobar que ya hay muchas personas trabajando en esta línea, en equipos pequeños y anónimos, en escuelas diseminadas por todo el mundo, y también desde marcos institucionales amplios nacionales o internacionales. Todos los profesionales de la educación tenemos de cara al futuro una tarea ardua pero apasionante de cooperación.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Carnoy (2000). Notes sur la production et l'utilisation du savoir dans le secteur d'éducation. Société du savoir et gestion des connaissances. Paris: OCDE

Cros, F. (1999). L'Innovation en éducation: un possible gestion de future. Les Écoles Innovantes. Paris: OCDE.

Eurydice (2004) <http://www.eurydice.org>

Fernández Cano, A. (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. Revista de Educación, Num. 324 (2001): 155-170.

Hallam, S. (1998). How can we engage practitioners, managers and policy makers with research process and its outcomes

Hammersley, M. (2002). Educational Research, Policymaking and Practice. London: Paul Chapman Publisher

Hancock, R. (1997). Why are Class Teachers Reluctant to Become Researchers? British Journal of In-service Education, Vol. 23, No. 1.

Hargreaves, D.H. (1996). Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects. Teaching Training Agency Annual Lecture.

Hemseley-Brown, J. and Sharp, C. (2002). The utilisation of research by practitioners in education: has Medicine got it cracked?. Paper presented at BERA Annual Conference (Exeter, 12-13 September 2002)

Hillage, J. et al. (1998) Excellence in Research on Schools. London: Department for Education and Employment

OCDE (2004) <http://www.oecd.org>)

OCDE (1995). La Recherche et le développement en matière d'enseignement. Tendances, résultats et défis. Paris: OCDE.

OCDE (1999). Les Écoles Innovantes. Paris: OCDE.

OCDE (2000). Société du savoir et gestion des connaissances. Paris: OCDE

OCDE (2003a). Des nouveaux défis pour la recherche en éducation. Paris: OCDE

OCDE (2003b). Réseaux d'innovation. Des nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes. Paris: OCDE

Orden Hoz. A. & Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, nº 1, págs. 7-29.

PREAL (2004) <http://www.preal.cl>

Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, S., Stoll, L. y Langewij, N. (1997). Escuelas eficaces para mejorar la enseñanza. Madrid: Santillana.

Sancho, J.M. y Hernández, F. (1997). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. Revista de Educación, 312, pp. 81-110.

Tooley, J. with Darby, D. (1999) Educational Research: a critique. London: OFSTED WWC (2004) <http://www.w-w-c.org>

---

#### Cómo citar

Muñoz-Repiso Izaguirre, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. *Avances en Supervisión Educativa*, (1). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/163>

Formatos de citación 

---

#### Número

[Núm. 1: Julio \(2005\). Presentación](#)

#### Sección

Artículos

---

#### Publicado

2005-07-01

---