

LA UTILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

The usefulness of educational research

L'utilité de la recherche éducative

Santiago NIETO MARTÍN

*Universidad de Salamanca. Facultad de Educación
Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca*

BIBLID [0212 - 5374 (1996) 14; 41-61]

Ref. Bibl. NIETO MARTÍN, Santiago. La utilidad de la investigación educativa. *Enseñanza*, 1996, 14, 41-61

RESUMEN: Durante los últimos treinta años se ha producido un gran debate en torno a la utilidad de la investigación educativa. En base a ello, en el presente artículo se realiza una reflexión más al respecto.

En primer lugar planteamos la necesidad de superar toda una serie de «tópicos» que han irradiado las discusiones. Posteriormente exponemos los diferentes modelos y enfoques en los que poder considerar con detalle las distintas perspectivas de utilización de la investigación.

Centramos la discusión, en tercer lugar, en una serie de núcleos de interés tales como la investigación orientada hacia la política educativa, la formación del profesorado, la elaboración y reelaboración del conocimiento educativo y profesional, el profesor como investigador, bases y bancos de datos, procesos de difusión... para, finalmente realizar una serie de propuestas específicas y generales orientadas a la optimización, en sus diferentes vertientes y perspectivas, de las posibilidades de la investigación educativa.

SUMMARY: During the last thirty years there has been considerable debate on the usefulness of educational research. Taking this debate as a basis, this article gives further reflections on this subject.

First of all, we pose the need to overcome a whole series of «commonplaces» which have pervaded the discussions. Then we present the different models and approaches that can be used for a thorough consideration of the different aspects

of the use of research. Thirdly, we concentrate the discussion on a series of points of interest, such as research directed towards educational policy, teacher training, the elaboration and re-elaboration of educational and professional knowledge, the teacher as a researcher, data bases and data banks, diffusion processes... to conclude by making a series of specific and general proposals directed the optimization of the possibilities of educational research in all its different aspects and from different perspectives.

RESUME: Au cours de ces trente dernières années on a assisté à une longue discussion concernant l'utilité de la recherche éducative. Dans cet article, donc, nous présentons une réflexion sur ce sujet.

En premier lieu nous proposons d'aller au-delà d'une série de topiques qui ont été présents dans toutes les discussions. Nous exposerons postérieurement les divers modèles et points de vue permettant de considérer de façon détaillée les différentes perspectives d'utilisation de la recherche.

Nous centrons la discussion, en troisième lieu, sur une série de centres d'intérêt tels que la recherche orientée vers la politique éducative, la formation du professorat, l'élaboration et la réélaboration de la connaissance éducative et professionnelle, le professeur en tant que chercheur, les bases et banques de données, les processus de diffusion...

Finalemt, nous émettrons une série de propositions spécifiques et générales orientées vers l'optimisation des possibilités de la recherche éducative dans ces diverses approches.

INTRODUCCIÓN

Sin duda, resulta un contrasentido plantear la cuestión de la utilidad de la investigación educativa, cuando habría que admitir que la investigación, en sí misma, por el hecho de serlo, ya es un «bien útil». Y, sin embargo, no es menos cierto que en el ámbito educativo, la utilidad de la investigación, entendida como capacidad para «satisfacer» diferentes tipos de necesidades teóricas o prácticas de la educación, ha estado sometida a profundas discusiones durante los últimos años, motivo este por el que planteamos algunas reflexiones al respecto.

Admitiendo el principio fundamental de lo que supone la investigación en los procesos de innovación educativa, y por tanto, su incidencia en la calidad de la educación, tal y como se recoge en cualquier tratado pedagógico, y como explícitamente se reconoce en los diferentes documentos legislativos, simplemente manifestar que la *innovación educativa debe abordarse desde distintos enfoques investigadores* que faciliten las acciones dinámicas internas de las instituciones educativas, a partir de normas, teorías y procesos reflexivos y autorreflexivos que deben irradiar e incidir sobre los distintos factores y dimensiones que *favorecen* la mencionada calidad educativa. Así pues, los estudios sobre innovación educativa no son, en modo alguno, meras exhortaciones acerca de posibles, deseables y convenientes cambios en educación, sino que utilizan *formulaciones teóricas* procedentes de un gran número de investigaciones en torno a la educación.

En esta discusión se plantea un interrogante esencial y central, cual es, si la realidad educativa se ve modificada o mejorada por efecto de la investigación. Pues bien, tal cuestión sólo puede ser contestada a partir del análisis crítico de los distintos tipos metodológicos de la investigación educativa, así como, también, a las diferentes instancias y las formas de la pretendida modificación.

1. HACIA LA SUPERACIÓN DE «TÓPICOS»

Con respecto a los distintos tipos metodológicos, debemos poner de relieve que no existe una investigación educativa que pueda explicarse con precisión mediante uno sólo de los distintos paradigmas; por otra parte, una determinada perspectiva metodológica no puede servir de molde para desarrollar criterios para los que no fue concebida. Por lo tanto, no existen razones convincentes para que los investigadores educativos intenten legitimar permanentemente, y menos en exclusiva, un determinado paradigma (cualquiera que fuere); de hecho, existen razones para no hacerlo, puesto que dicha legitimación conllevaría la idea de contemplar a los otros paradigmas como competidores a los que merece la pena tener en cuenta (Howe y Eisenhart, 1993).

Los criterios bajo los que se realiza cualquier investigación responden a una pregunta compleja y variable, que debe concretarse en términos de éxitos y fracasos de la investigación; éxitos y fracasos que sólo pueden juzgarse en relación con los propósitos existentes (Kaplan, 1964). La metodología, en última instancia, ha de estar ligada a tales propósitos, y debe responder a los criterios establecidos; en definitiva, «pueden y deben proliferar metodologías legítimas de investigación» (Howe y Eisenhart, 1993: 177), siendo éstas especialmente importantes para la investigación educativa.

El hecho de que, efectivamente, a lo largo del presente siglo haya imperado un determinado tipo de investigación educativa, no justifica las exacerbadas críticas que se han producido en los últimos veinte años sobre la falta de repercusión práctica de la investigación. La críticas realizadas sobre las deficiencias de la propia metodología de investigación (positivista, naturalmente), sobre las diferencias entre lenguaje y los sistemas interpretativos de los investigadores y de los profesionales docentes, la inadecuación de los canales de comunicación entre investigadores y enseñantes, la falta de conocimiento de los docentes sobre los procesos de investigación... siguen estándò «ahí», y, en nuestra opinión, son cuestiones que deben situarse en otro marco de discusión. Por lo tanto, y a pesar de ello, no podemos, todavía, seguir anclados en toda una serie de tópicos en torno a la investigación educativa, algunos de los cuales enumeró brevemente:

– Uno de los que suele estar siempre presente, es el de que este tipo de investigación no tiene ni el *prestigio* ni la *incidencia* social que han adquirido otros. Naturalmente, *eso es así*, y si es así, habrá que analizar, conocer y comprender el porqué de ello.

– Uno más, el de que los sistemas educativos, y por lo tanto, la actividad educativa, han existido antes de que se *instaurara* la investigación educativa como

tal. También *eso ha sido así*; pero ha sido así, al igual que ha ocurrido con la física, la medicina, la biología...

– Un tercer aspecto que se ha heredado históricamente, motivado por el peso de una tradición que ha existido durante siglos, es considerar que en el «oficio» de enseñar existe poco más que un simple *dispensario* educativo encargado de distribuir información y habilidades «juzgadas» como provechosas para el desarrollo social, vocacional e intelectual del alumno. En mi opinión, esta confusión, no confirmada, ha resultado devastadora durante largo tiempo.

– Una consideración más se referiría a la *importancia* que tiene la investigación científica en educación; sin embargo, esta posición, como sabemos, no suele ser compartida por todos por cuanto se produce una frecuente acusación sobre el escaso correlato teórico-práctico de la investigación educativa, cuestión ésta que se ha constituido en una de las claves del debate.

– Existe un tópico más al que quiero hacer referencia, y es al *contenido* de la investigación educativa; aunque parece razonable pensar que «lo más interesante» es desarrollar una investigación aplicada que permita resolver los diversos problemas educativos, sin embargo, debemos asignar a la investigación básica (que no es sólo teórica, por cuanto incluye también la investigación experimental) el papel que justamente le corresponde. A veces, el necesario y razonable afán clasificatorio, ha llevado a discusiones muy poco resolutivas en el tema de la utilidad de la investigación.

– Una sexta consideración, está relacionada con quién o quienes deben realizar la investigación. Tradicionalmente, ésta era una labor genuina de las Universidades, sin excluir a otros organismos públicos o empresas; sin embargo, resulta evidente que la investigación educativa, dadas sus peculiares características y finalidades, no siempre requiere de específicos «inventores», ni demasiada «organización» como para poder reflexionar y actuar científicamente sobre el fenómeno educativo.

– Finalmente, no debemos olvidar las irrisorias/ridículas dotaciones financieras asignadas al desarrollo de proyectos investigadores en torno a la educación, lo que, también, sin duda, ha propiciado la «confirmación» de hipótesis absolutamente erróneas y equivocadas.

Pues bien; se puede manifestar que algunos de los *tópicos* referidos han llegado a ser considerados como *principios generales*, de los que se ha pretendido obtener «pruebas», que han dado lugar a valoraciones y expresiones triviales, cuando no a *lecturas capaces de explicar dichos tópicos de forma «muy interesante»*; e interesada.

Investigar en educación es responder, en cierto modo, en función de cómo se entienda el hecho educativo bajo cada perspectiva científica, lo que encierra unas determinadas concepciones y prácticas investigadoras. Con el paso del tiempo se ha abierto camino una concepción más funcional y abierta en el campo de la investigación y de sus instrumentos, y ha obligado a profundizar en las características y en las exigencias de los distintos modelos. Las nuevas sabidurías disciplinares, sin perder las pretensiones de explicación total, tienden a caracterizarse, también y cada vez más, hacia actuaciones de cada realidad y de cada momento.

2. LA UTILIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Como consecuencia del incremento de conocimientos basados en la investigación educativa, entendemos que se observa con mayor claridad el que dichos conocimientos pueden y deben ser utilizados en la *creación de políticas*, en el *desarrollo de la práctica* y en la *introducción de productos tangibles*. En esa dirección, Weiss (1988) ha identificado siete enfoques de utilización de la investigación en las ciencias sociales, enfoques, todos ellos, que parecen poderse aplicar, con mayor o menor intensidad, en el campo de la educación.

Cada tipo de conocimiento se prevé combinado con un enfoque orientado hacia su utilización en la forma de matriz de dos entradas: en la primera, los tres tipos de conocimiento, y, en la segunda, los siete enfoques de su utilización, de tal manera que no todas las «células» de esta matriz estarían asociadas con una aplicación específica.

ENFOQUES DE UTILIZACIÓN	TIPOS DE CONOCIMIENTO		
	Creación de políticas	Desarrollo de la práctica	Introducción de productos tangibles
Impulsado por el conocimiento			
Resolución de problemas			
Interactivo			
Ilustrado			
Político			
Táctico			
Orientado hacia la investigación			

FIG. 1

Esta sistematización de la *creación del conocimiento* con la *utilización del mismo*, parecería ser el marco apropiado dentro del cual *considerar con detalle* el proceso mediador de la difusión o de la trasmisión del conocimiento. Por otra

parte, parece probable que ciertos modelos del proceso de difusión se relacionen, bien con categorías específicas de la creación de conocimiento, bien con categorías de la utilización del mismo, o posiblemente, con la «célula» específica dentro de la representación gráfica clasificatoria de creación-utilización.

Respecto a los siete enfoques o modelos que considera Weiss (1988) en la utilización de la investigación en las ciencias sociales, realizamos un breve comentario:

a) *En el enfoque impulsado por el conocimiento* subyace la idea de que la investigación básica revela algunos resultados que tienen aplicación directa en la práctica educativa. Estaríamos ante un proceso lineal, de escasa relevancia en el ámbito educativo.

b) *Respecto al enfoque de resolución de problemas*, podemos decir que cuando un problema existe y es identificado, pero falta información sobre cómo resolverlo, tanto políticos como prácticos buscan el que la investigación les proporcione el conocimiento de que se carece, lo que produciría un consenso sobre las metas.

c) En el caso del enfoque interactivo, tanto investigador como práctico interactúan en la búsqueda, tanto del conocimiento, como de la solución a un problema, conduciendo a un programa sustancial de investigación y desarrollo.

d) *Mediante el enfoque ilustrado* (y valga la redundancia), la ilustración obtenida a través de los efectos acumulados de una gran cantidad de estudios, contribuye a un cambio en el pensamiento sobre ciertas cuestiones educativas. Tiende a influir en la política de manera más sutil, a través de generalizaciones y orientaciones de un público informado.

e) *En el enfoque político*, se produce el reconocimiento de que la política y la práctica están influidas por un cuerpo acumulado de resultados de la investigación, lo que conduce a que políticos y prácticos resuelvan llevar a cabo ciertos cambios, para luego buscar las pruebas que legitimen una decisión que ya se ha tomado.

f) *El enfoque táctico* se encuentra relacionado con el político, por cuanto, una vez tomadas las decisiones, posteriormente han sido desafiadas. En estas circunstancias, es común comisionar la investigación como una acción de retraso, a fin de permitir que se establezca una nueva política o práctica.

g) El punto de vista del *enfoque orientado hacia la investigación* radica en que el proceso de investigación es de valor por sí mismo. Parte del supuesto que si los creadores de políticas y los prácticos están directamente comprometidos en la empresa investigadora, no sólo facilitarán la consecución y los hallazgos de la investigación, sino que también promocionarán una difusión y una aceptación más amplia de este conocimiento, haciendo hincapié en la unidad de tres componentes principales: creación, difusión y utilización del conocimiento, y contribuyendo a la ampliación del horizonte del debate y la reformulación de problemas.

En parte, este modelo es el que subyace en la investigación-acción y en los movimientos de los profesores como investigadores o como evaluadores, y que ya fueron abogados a principios del presente siglo, pero que hasta años bien recientes no habían «ganado» la aceptación de la que hoy gozan.

3. HACIA UNA INVESTIGACIÓN ÚTIL: NÚCLEOS DE DISCUSIÓN Y REFERENCIA

A la vista de la matriz expuesta en la *gráfica 1* podemos manifestar que la investigación educativa tiene, principalmente, dos tipos de «consumidores»: por una parte, los profesores y los administradores de las instituciones educativas; por otra, los creadores de la política educativa. Por lo tanto, es en estos dos ámbitos sobre los que centramos, de una u otra forma, una serie de reflexiones que, a modo de núcleos de discusión, se orientan hacia la búsqueda útil de la investigación educativa.

a) *Tesis primera: investigación orientada hacia la política educativa*

Para tratar de definir correctamente lo que se entiende por investigación orientada hacia la creación de una política educativa, debemos centrarnos mejor en términos de su *función instrumental*, que en los propios temas de estudio. Cuando se *diseña* y se *gestiona* la investigación en educación con el propósito específico de informar sobre decisiones políticas o de asistir o monitorizar su implementación, se utiliza la terminología *investigación orientada hacia la política educativa* para distinguirla del enfoque diseñado para extender las fronteras del conocimiento, cual es la investigación fundamental.

El propósito de esta investigación es proporcionar una base de información para la toma de decisiones. Políticos, administradores y profesores añaden luego sus propios «juicios de valor» necesarios, supuestamente, para que la política y la práctica se basen firmemente en las pruebas empíricas realizadas. El modelo implícito en esta percepción radica en que la investigación se realiza para establecer los «hechos» que luego son utilizados para formar juicios (Nisbet, 1988).

Este tipo de investigación se *diseña* para llevar cambios *en la manera en cómo se lleva a cabo la educación*, o más explícitamente, consiste en intentos sistemáticos orientados a la comprensión del proceso educativo, y, a través de esta comprensión, mejorar su eficacia, haciendo *borrosas* las distinciones entre los distintos tipos de investigación.

Por lo tanto, la esencia de la investigación orientada hacia políticas educativas radica en términos de *propósito*, y no en el sujeto o el método, y eso, a pesar de los procesos *amorfos* que conlleva la construcción de cualquier política educativa. Pretende generar resultados que operen dentro del contexto, realizando recomendaciones para la acción. Por otra parte, dado que corre el riesgo de quedarse atrás en los acontecimientos, obliga a realizar los trabajos en la realidad y de manera regular.

Disfunciones entre investigadores y responsables de políticas educativas

Sin embargo, no podemos olvidar una realidad incuestionable, y es la motivada por las disfunciones entre investigadores y responsables de la política educativa.

Los creadores de políticas educativas están interesados, principalmente, o casi exclusivamente, en un tipo de investigación dirigido hacia los problemas que

están en su «agenda». Como manifiesta Husén (1988), los políticos, al igual que los abogados en los tribunales, tienden a seleccionar «las pruebas» que interpretan como apoyo a sus propios puntos de vista; y ello está enmarcado por su propio horizonte, determinado y, a veces, estrecho, motivado por el propio devenir de las decisiones políticas.

Por otra parte, los resultados de la investigación educativa difícilmente pueden estar disponibles al momento en que los creadores de políticas educativas los necesitan para las decisiones que deben tomarse, y que, por lo tanto, requieren un acceso inmediato a los resultados.

En consecuencia, el investigador educativo tiene un horizonte bastante diferente al del responsable de políticas educativas, estableciéndose un marco para la investigación en el que suelen generarse *disfunciones* entre los investigadores y los creadores de políticas. Dichas disfunciones son debidas a las diferencias de marcos y valores que se establecen a partir de los distintos objetivos y finalidades que existen entre ellos. Y estas diferencias, influyen, sin duda, en la relación entre creadores de políticas e investigadores.

Pero además, mientras la investigación educativa no asume posibles doctrinas partidistas, los responsables políticos *sólo* quieren consejos que van de una orientación a otra; así mismo, el hecho de que la educación mantenga una estrecha relación con ciertas teorías filosóficas y políticas, supone correr el riesgo de convertirla en *evangelizadora ideológica*, lo que acarrea un efecto nocivo sobre su credibilidad, sobre todo si viene motivada por colectivos educativos con diferentes orientaciones políticas.

No obstante, el impacto de la investigación es «ejercido» por el cuerpo total de información y de la conceptualización de los diferentes temas que produce la investigación educativa. No proporciona «productos» de la misma manera que la investigación en las ciencias físicas, pero sí tiende a *infiltrarse* lentamente en las deliberaciones de la política.

La contribución de la investigación educativa está integrada en una perspectiva global que los creadores de políticas aplican sobre un tema particular, iluminando las decisiones que normalmente no son tomadas en «ningún punto dado del tiempo», sino que se producen sobre *acontecimientos* (Husén y Kogan, 1984).

b) *Tesis segunda: investigación educativa y formación del profesorado*

Puede afirmarse que, hasta no hace muchos años, la sociedad *no había esperado* nunca que la escuela fuera sistemáticamente reflexiva en lo que se refiere a su trabajo, por la sencilla razón de que no «había nada» que fuese de gran complejidad en la labor de instrucción; en consecuencia, pocos problemas en/de la enseñanza podrían requerir una investigación y reflexión sistemática y rigurosa.

En consecuencia, la formación de los maestros/profesores, de cualquier manera que se llevara a cabo, se concebía convencionalmente, en el mejor de los casos, formada por tres componentes esenciales: educación general, estudios especializados sobre la disciplina o disciplinas que se deberían de enseñar y formación

profesional para la enseñanza. Había una confianza casi absoluta, si bien ingenua, en que con sólo lograr el «contacto» con el contenido disciplinario se resolverían los posibles problemas pedagógicos.

Entendemos, pues, que los actuales modelos de formación del profesorado deben imbuir aquellas *actitudes* que son consideradas básicas para una investigación innovadora, por cuanto, trabajar *con/entre* los problemas educativos, requiere estudiar, reflexionar, analizar y conocer lo más a fondo posible dichos problemas. Por otra parte, si así no fuera, difícilmente podría mantenerse el principio defendido por prestigiosos pedagogos de que «la investigación, para resultar útil a los profesores, exige que éstos comprueben en sus aulas sus implicaciones teóricas». La actividad educativa requiere una búsqueda penetrante del significado y de la lógica de su trabajo, lo que conlleva concebir la enseñanza como una profesión intelectual, y no meramente distributiva.

Los conceptos, las teorías, el lenguaje, las técnicas y los instrumentos... que se emplean en la investigación educativa, son compartidos por psicólogos, sociólogos y especialistas en investigación educacional; y, sin embargo, «en esto», casi no toman parte los maestros/profesores.

Es de destacar, no obstante, que a pesar de admitirse sensibles y tradicionales deficiencias y omisiones en la formación del profesorado, no ha sido óbice para que siempre hayan surgido tenaces grupos aislados de profesores que encienden y conservan con entusiasmo actitudes innovadoras y críticas en su desarrollo profesional; proporcionan, sin duda, una advertencia alentadora de lo que potencialmente puede ser el centro educativo.

El profesorado, tradicionalmente, ha carecido de *mentalidad investigadora*, y eso, con independencia del plano en el que queramos situar su actividad. Resulta incuestionable una formación inicial orientada hacia la investigación y el diagnóstico pedagógico, y, sin embargo, por paradójico que parezca, los actuales diseños curriculares de formación del profesorado presentan sensibles carencias al respecto.

c) Tesis tercera: las políticas educativas y la investigación

En general, las políticas de investigación educativa operan a través de tres niveles nítidamente comprensibles; por una parte, la creación y el establecimiento gubernamental de instituciones «encargadas» de la investigación (CIDE, ICEs, Centros de Profesores...); por otra, la selección de estudios conductuales pertinentes (convocatorias públicas de las diversas instituciones); y, una tercera, la utilización de resultados, cuestión ésta última, en la que estamos centrando nuestro interés.

La *entrega* de nuevos conocimientos a los profesores se entiende como parte de un proceso extendido de síntesis, donde los cuerpos de los resultados de investigación están recogidos y se hacen interpretables.

El proceso real de mejora en las instituciones educativas debe entenderse a partir de las mejoras programáticas sugeridas por la investigación, junto con las

ideas de los practicantes y la opinión de colegas respetados, así como, naturalmente, del consistente apoyo administrativo. El énfasis, pues, se traslada desde el diseño de la innovación educativa hasta la *movilización del personal receptivo*. Y este proceso, en opinión de Timpane (1988), es político, y sólo en un lugar secundario, técnico.

Por otra parte, los nuevos conocimientos sobre educación «entran» en las deliberaciones políticas a través de procesos compatibles de infiltración de dicho conocimiento y del aumento de decisiones. Los resultados de muchos estudios se absorben irregularmente, como parte de la *información del ambiente*, y de la cual se toman las decisiones. Esto se produce a largo tiempo, y no en un momento repentino o decisivo; existe, pues, un amplio campo de juego para las decisiones políticas.

d) *Tesis cuarta: investigación y elaboración/reeleboración del conocimiento educativo y profesional*

Es muy importante reconocer que en el campo de la educación, el «corpus» de conocimiento que ha tenido el efecto más profundo y real sobre la política y la práctica educativa, no se ha derivado de la investigación, sino de la sabiduría acumulada de los profesores y de los administradores que trabajan en las escuelas y las distintas unidades administrativas de todo el mundo (Keeves, 1988).

El sistema acumulativo y sistemático de conocimiento sobre la educación debido a la investigación es un fenómeno propio del presente siglo. No obstante, desde las décadas del 60 y del 70, ha sido posible documentar el impacto de la investigación, más allá de la duda, a la contribución que se ha hecho durante este siglo a la práctica y a la política educativa (Suppes, 1978), y eso sin recordar la influencia producida en los sistemas educativos de los países más desarrollados, tanto en su estructura, como de remodelaciones profundas en la línea de las nuevas tendencias pedagógicas y sociales, desde el nivel preescolar hasta en universitario.

Rich (1977), en un estudio sobre el uso de la información educativa concluyó en que era importante distinguir entre la *utilización instrumental* y la *utilización conceptual* del conocimiento científico; lo que en otros términos se distingue entre conocimiento para la acción y conocimiento para la comprensión. Asimismo, Fullan (1980) distingue dos tipos de conocimientos disponibles para su utilidad: el que puede ser aplicado a un problema en particular, derivado de un estudio de investigación específico o de una colección de estudios, y aquel otro que se refiere al conocimiento acumulado.

La elaboración del conocimiento, junto a su uso, se encuentra asociado a los principios, las concepciones y los paradigmas fundamentales, que constituyen una base para la comprensión del fenómeno educativo. Aunque, esencialmente, se genera un conocimiento de naturaleza teórica, sin embargo, existen resultados que surgen de la investigación que tienen aplicaciones directas en la política y en la práctica educativa.

Pero además, entiendo que se produce, también, un importante tipo de resultado de la investigación, cual es la preparación de un *producto tangible* que incorpore los hallazgos de la investigación para su aplicación y uso directo en las aulas. Y, sin embargo, esta es una dimensión sin desarrollar de forma precisa y adecuada. Así mismo, es de resaltar la dimensión que supone la investigación como *factor de elaboración y reelaboración del conocimiento profesional*, y ello, con independencia de las perspectivas epistemológicas y metodológicas bajo las que se afronte.

En ese sentido, si la acción educativa que desarrollan los profesores suele responder a la forma en que han integrado los conocimientos especializados, a la influencia cultural generada por otros ámbitos no institucionales, a los conocimientos desarrollados por el propio profesor en su acción práctica... hemos de convenir que la investigación educativa centrada en los fenómenos, los factores y los procesos que se producen en el ámbito de las actuaciones didácticas resulta fundamental por dos razones (Rué, 1992):

- la primera, porque permite avanzar en profundidad sobre el conocimiento de la actividad educativa, conceptualizándola y adaptándola a las necesidades de los propios agentes educativos;
- la segunda, porque la investigación centrada en los problemas de los propios agentes educativos constituye el más alto grado de regulación y análisis de la actividad docente.

Ahora bien, el hecho de que definamos un marco de referencia para la elaboración y utilización del conocimiento científico en educación, no significa alejarnos de las disparidades científicas bajo las que se puede reflexionar al respecto, tal y como ya hemos puesto de manifiesto.

e) *Tesis quinta: el profesor como investigador*

La idea de los profesores como investigadores se asocia, normalmente, con Stenhouse, director de The Schools Council's Humanities Project (1967-1972). El planteamiento esencial que se realiza acerca del profesor que investiga reflexionando sobre su propia práctica radica en que el diagnóstico de los diferentes estados y movimientos de la complejidad del aula, la elaboración, experimentación, evaluación y redefinición de los modos de intervención, *es claramente un proceso de investigación* en el «medio natural» (Elliott, 1990), poniendo un énfasis especial en el carácter cooperativo de las deliberaciones prácticas.

Sin llegar al rigor de la expresión de Keynes, cuando manifestaba que «los hombres prácticos que se creen exentos de cualquier influencia intelectual, normalmente suelen ser esclavos de un economista difunto», consideramos, efectivamente, que el conocimiento científico acumulado a lo largo de la historia debe convertirse en un instrumento imprescindible para apoyar la reflexión de los profesores, aunque, sin embargo, no puede sustituirla. En ese sentido, Elliott (1990) enfatiza la necesidad de pasar de una reflexión individual a una reflexión cooperativa para desarrollar conocimientos prácticos que emergen del diálogo, el contraste...

A partir del planteamiento realizado, «los centros educativos se transforman así en *centros de desarrollo profesional del docente* donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis, teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del *currículum*, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica» (Pérez Gómez, 1990: 18).

En el marco descrito, resulta adecuada la metodología de investigación promovida por la *investigación-acción*, que considera al profesor como investigador de su propio trabajo, definiendo los problemas que han de ser investigados y cuya solución debe reflejarse en su propia práctica. Aunque este tipo de investigación también puede acarrear determinados problemas, sin embargo, pretende constituir un terreno fértil sobre el que pueda crecer la investigación educativa, por cuanto supone centrarse en un marco de cuestionamiento, en el que se pudieran redefinir temas y percepciones educativas.

Por otra parte, y como simple referencia, mencionar otros tipos de investigación (colaborativa, participativa...), que pretenden generar maneras nuevas de alterar algunos aspectos de la investigación, modificándose sensiblemente la tarea de diseminación y reduciendo la distancia entre los investigadores y los docentes. De hecho, y salvando las inevitables distancias, en esta línea de concurrencia podrían inscribirse algunos convenios de colaboración entre departamentos universitarios y de enseñanza secundaria (MEC, 1995).

f) *Tesis sexta: documentación, información y diseminación de la investigación educativa. Bases y bancos de datos*

En el campo de la investigación educativa debe existir una *unidad* necesaria entre los procesos de creación, difusión y utilización del conocimiento. La creación presupone la utilización, y sin difusión y diseminación, la creación y la utilización permanecen sin conexiones.

Obviando realizar comentarios sobre lo que supone la *documentación*, entendida como colección, clasificación, recuperación y distribución de todo tipo de *información*, y ésta, a su vez, como recurso esencial para el desarrollo y el progreso de la investigación, así como la *diseminación*, como el proceso por el cual los resultados de la investigación alcanzan a los diferentes públicos, resulta razonable pensar que la investigación educativa requiere establecer un sistema de redes que, a modo de lo que Haberman (1981) denomina «acción comunicativa», permita los vínculos y las conexiones necesarias entre las distintas personas, instituciones y entidades que los crean, y que han de estar orientados al uso efectivo del conocimiento generado. En términos parecidos podríamos referirnos a las bases y bancos de datos.

No obstante, y para concluir la muy breve, pero obligada referencia a estas imprescindibles dimensiones relacionadas con la investigación, es de esperar un gran desarrollo y perfeccionamiento en un futuro inmediato, tanto de la documentación como de los diferentes servicios de información, diseminación y bancos de datos a todos los niveles, superando las importantes limitaciones económicas, así como las tecnológicas y políticas.

g) *Tesis séptima: la investigación y los procesos de difusión*

Aunque a través de los modelos de creación y utilización del conocimiento se produce, también, la difusión del mismo, no son, sin embargo, éstos, los únicos procedimientos de transmisión y difusión. Se puede hablar de un *modelo clásico* en forma de «difusión planificada» (Rogers y Shoemaker, 1971), donde una innovación - se comunica por diversos canales - durante un período sostenido de tiempo - a los miembros del sistema social y educativo. Aunque existen otros modelos (entre los más conocidos, el de *investigación, desarrollo y difusión*, el de *resolución de problemas*, o bien, el de *interacción social*), que difieren en su grado de comprensibilidad, no obstante, el modelo que parece más adecuado es el denominado *modelo de enlace*. En éste destaca la presencia de un medio de conexión, puesto que un contacto directo, cara a cara, raramente es posible en el trabajo educacional entre los usuarios y el sistema de fuentes o recursos. Como se observa en la *figura 2*, el modelo consta de tres componentes: sistema de recursos, medio de enlace y sistema del usuario.

La *perspectiva de enlace* combina las características más apropiadas de los modelos anteriores, y es la más útil por cuanto permite un diagnóstico de la necesidad y una orientación planeada de los recursos, sea en la forma del conocimiento, sea en la práctica o producto innovador, asegurando su relevancia al usuario (Keeves, 1990).

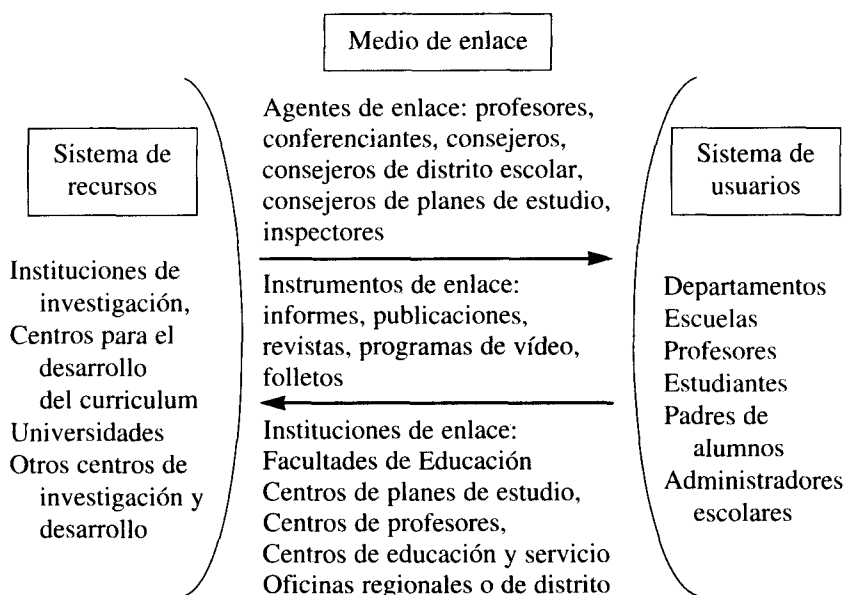


FIG. 2

Enfoques de difusión planificada

No existe un método único que por sí sólo pueda ser recomendado para llevar a cabo la transmisión efectiva de conocimientos útiles en la educación. Existen muchos enfoques que deberían ser utilizados cuando y donde se considere apropiado. La mayoría de las actividades de diseminación en la educación pueden entenderse dentro de un *continuum* (figura 3), que va, desde una orientación hacia la investigación, el desarrollo y la difusión, hasta otra dirigida hacia la resolución de problemas a niveles de la escuela y el aula.

Este marco continuo en la difusión representado en la figura puede ser utilizado para dar breve cuenta de los principales tipos de programas o actividades formales planeadas que están operando en la transmisión de conocimientos sobre la educación. Hay que reconocer que existen actividades informales que concurren, también, en la difusión del conocimiento; serían los *modelos de interacción social*, aunque podrían ser utilizados más deliberadamente a través del establecimiento de redes entre individuos.

En la planificación de estrategias para amplios programas de difusión parece importante dar plena consideración a la gama de alternativas que operan en el *continuum*. Sin embargo, es necesario reconocer la necesidad de una plena cooperación entre los individuos y las agencias implicadas, en vez de depender de los programas que se originan sólo en el sistema de recursos o desde una burocracia centralizada.

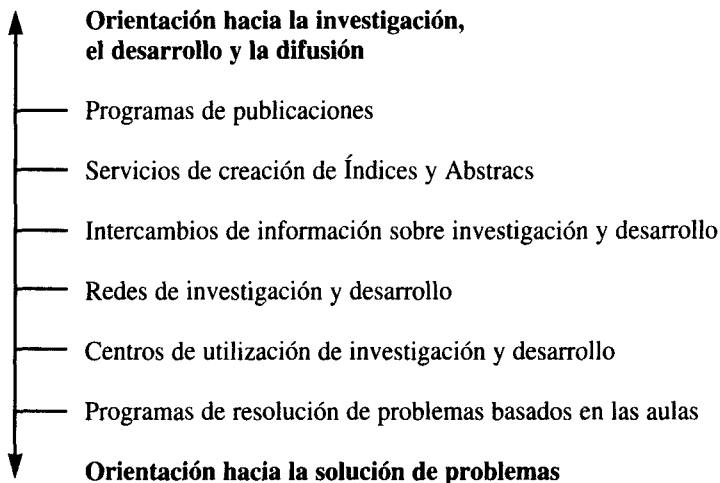


FIG. 3

Después de una época de desarrollo intensivo en el campo de la educación, la tarea fundamental en la difusión del conocimiento es encontrar fórmulas de síntesis de las pruebas disponibles y presentar los resultados de tal manera que sean

lo más significativos posibles para los diferentes públicos que se encargan de los sistemas escolares, así como de quienes implementan los cambios en los sistemas, las escuelas y las aulas.

Una vez sintetizadas las pruebas disponibles, resulta necesaria la tarea de constituir centros de diseminación, en los cuales los agentes de enlace trabajarían para promocionar, tanto políticas, como prácticas, que se incorporarían al proceso de la educación.

h) *Tesis octava: la utilización del conocimiento*

Cuando estudiamos la utilización del conocimiento, en realidad estamos tratando sobre la comprensión y mejora de dicha utilización en marcos de la práctica profesional y la creación de políticas públicas. El tema en sí es producto de la histórica conciencia reflexiva acerca de la importancia del conocimiento en las sociedades contemporáneas y ha ido acompañado del surgir de roles y prácticas profesionales para la utilización de conocimientos en campos como la agricultura, la salud mental y la educación (Cernada, 1982).

De una revisión metodológica y conceptual de la literatura existente sobre la utilización de conocimientos en la educación, Dunn y Holzner (1982) concluyen en que las cuatro proposiciones siguientes proporcionan un marco integrador sobre la cuestión:

a) *El uso del conocimiento es interpretativo*, lo que significa que los productos del conocimiento potencialmente transferibles, bien estén basados en la investigación, o bien, en la experiencia, «no hablan por sí mismos». Son interpretados por las personas interesadas en términos de sus propios marcos de referencia.

b) *La utilización del conocimiento está restringida socialmente*. Los procesos interpretativos de la utilización de conocimientos en sí, están localizados en la estructura social, a la vez que están limitados por las responsabilidades de «rol», las «redes» y otros aspectos de carácter institucional.

c) *El uso o la utilización del conocimiento es sistémico*, por cuanto los problemas de la utilización raramente pueden descomponerse en partes aisladas, implicando todo un sistema de problemas en la producción, organización, almacenamiento, recuperación, transferencia y utilización del mismo.

d) *El uso de conocimiento es transactivo*, puesto que, de hecho, es tramitado entre partes comprometidas en actos simbólicos o comunicativos, que «negocian» la idoneidad, la relevancia y la lógica de las afirmaciones de conocimiento.

Los conceptos expuestos, permiten el análisis de los sistemas de conocimientos sociales, la construcción de dichos conocimientos y prácticas socio-educativas y el estudio de focos estratégicos en el análisis de los procesos de utilización de los conocimientos, teniendo en cuenta, por tanto, que las actividades relacionadas con su utilidad son distribuidas en la sociedad de forma diferencial (Dunn, Holzner y Zaltman, 1990). No obstante, el campo de la investigación y la práctica profesional en el uso del conocimiento, es una «empresa» relativamente moderna, que «necesita» aún ser construida.

i) *Tesis novena: hacia modelos interactivos entre políticos, investigadores y docentes*

Las contribuciones de la investigación a la *teoría* pedagógica, a las *políticas* educativas y a la *práctica* docente no son fácilmente reconciliables; sin embargo, la «empresa» investigadora podría verse gravemente afectada si se percibiera cualquiera de las tres como de menor importancia.

En el marco de la investigación educativa, entiendo que pueden desarrollarse diversos modelos interaccionistas. Así, es preciso aplicarlos a la relación de la investigación orientada a las políticas educativas, donde la asociación entre la política, la administración y la investigación se desarrolle de tal manera que cada una de ellas *ilumine* a las otras.

El efecto que supone el desarrollo de la investigación educativa proporcionada por los profesores, es el de colocar los estudios educativos en marcos de cuestionamiento. No obstante, si ésto es posible, se debería ir más allá de lo que son los problemas rutinarios, para preocuparse por los parámetros utilizados para pensar sobre la educación, para redefinir los temas y para reestructurar las concepciones. En este caso, la interacción entre profesores e investigadores se convierte en crucial. No es una tarea fácil, pero vale la pena intentarlo.

Aunque se debe argumentar (y así lo hemos hecho), a favor de una estructura intermedia entre investigación y aplicación a través de grupos consultivos, sin embargo, este elemento puente se puede «crear» más fácilmente con un cambio de las relaciones entre docentes e investigadores, donde, en un contexto definido por lo que se busca y lo que se puede ofrecer, cada uno acepta las contribuciones del otro a cada propuesta, a cada tema o a cada problema.

Ciertamente, hay que buscar un equilibrio entre los modos autónomos y los de respuesta de la investigación educativa. Una asociación más estrecha de la investigación con la política y la práctica ganará en coherencia si mantenemos la actitud de situar un pie en cada uno de los dos mundos: el teórico y el práctico.

4. A MODO DE PROPUESTAS GENERALES Y ESPECÍFICAS

No se puede dudar de que las posibilidades de la educación han aumentado, y de que la investigación educativa ha progresado considerablemente. Sin embargo, con la pretensión de realizar algunas valoraciones finales y formular propuestas que puedan resultar operativamente de interés, tomo en consideración tres reflexiones previas, alguna de ellas ya mencionada:

— La primera gira en torno a la justificación que Stenhouse (1993: 176) realizaba en torno al desarrollo de sus programas de investigación educativa, manifestándose en los siguientes términos: «estoy hablando de mi práctica cotidiana como investigador educativo y profesor de profesores»; y concluía: «pero mi práctica no tiene éxito. Sólo podremos alcanzar el éxito bajando el listón. El futuro se conforma más sólidamente gracias a nuestra dedicación a aquellas empresas que juzgamos que vale la pena acometer, aunque no lleguemos a ver cumplidas nuestras aspiraciones».

– La segunda se refiere al hecho de que el sistema de conocimientos constituye el más importante recurso de una sociedad, con capacidad para posibilitar el aprendizaje y desarrollo colectivo. Dado que las personas vivimos en una realidad que, a menudo, puede resultarnos áspera y difícil, es en la sociedad en la que podemos llevar a término «nuestras aspiraciones», aprendiendo y tomando de ella todo aquello que intelectualmente pueda ser constructivo.

– Y la tercera gira en torno al reconocimiento, ya manifestado antes, de que en el campo de la educación, como pone de relieve Keeves, el «corpus» de conocimiento que ha tenido el efecto más profundo y real sobre la política y la práctica educativa, no se ha derivado de la investigación, sino de la sabiduría acumulada de los profesores y de los administradores que trabajan en las escuelas y las distintas unidades administrativas de todo el mundo.

A partir de las tres reflexiones que acabo de mencionar, parece oportuno situar la problemática de la utilidad de la investigación en sus justos términos. Ni pueden desbordarse, por exceso, las posibilidades de la investigación en educación, ni, por defecto, sus limitaciones. Creo, simplemente, que el listón de la utilidad hay que situarlo en la *confluencia y máxima dedicación* de los distintos sectores implicados: políticos, docentes, investigadores... *donde cada uno de ellos trate de conformar, con la mayor coherencia posible, las obligaciones que genera el contexto profesional.*

Por todo ello, y alejándonos de la obsesión por realizar propuestas cuya resolución pudiera resultar de difícil consecución, parece razonable la admisión de los siguientes planteamientos, tal y como hemos realizado en otro lugar (Nieto Martín, 1996):

1. La superación de disfunciones entre investigadores y responsables políticos, estableciendo consensos en los diseños orientados hacia el establecimiento de cambios *en la manera de llevar a cabo los procesos* educativos.

2. Una investigación orientada hacia la toma de decisiones. A ella, tanto políticos, como profesores y administradores añadirán luego, necesariamente, sus propios «juicios de valor».

3. El desarrollo profesional del docente como investigador, orientado hacia actitudes innovadores y críticas en el desarrollo de su labor, enfatizando el carácter cooperativo de las deliberaciones prácticas.

4. Defender la proliferación de metodologías legítimas de investigación, que, en todo caso, deberán juzgarse en términos de «éxito». Consideramos que todos los puntos de vista son legítimos. Cada perspectiva se centra en aspectos diferentes de la realidad, y, de hecho, puede valorar los mismos aspectos de modo distinto.

5. Profundizar en el conocimiento de la actividad educativa, conceptualizándola y adaptándola a las necesidades de los propios agentes educativos. La investigación centrada en las necesidades constituye el más alto grado de regulación y análisis de la actividad docente.

6. Diseñar, experimentar y validar nuevas estrategias y metodologías educativas, *capaces* de lograr mejoras significativas de calidad.

7. Integrar la investigación en los planes institucionales, detectando la realidad y «construyendo» propuestas realistas capaces de insertarse en la práctica educativa.

8. Elaborar *productos tangibles* que incorporen los hallazgos de la investigación educativa para su aplicación y uso directo en las aulas, presentando mensajes coherentes y consistentes, y proporcionando información adecuada al público específico que va a recibirla. Esta es una dimensión esencial que está sin desarrollar de forma precisa y adecuada.

9. Que la formación del profesorado contemple aquellas *actitudes* que son consideradas básicas para una investigación innovadora, superando su tradicional carencia de *mentalidad investigadora* y posibilitándole la búsqueda penetrante del significado y de la lógica de su trabajo.

10. Que profesores e investigadores lleguen a *conseguir* un lenguaje compartido. Aunque, efectivamente, es necesario incrementar la preparación para la investigación de los profesores, queda también mucho por hacer en la utilización de un lenguaje más comprensible entre ambos.

11. Comprender que investigar en educación es responder, en cierto modo, a las distintas perspectivas científicas existentes, lo que determina unas concepciones y prácticas investigadoras específicas en cada caso.

12. Superar las «rigurosas» distinciones entre investigación pura e investigación aplicada en educación. Debemos entender que *toda* investigación se diseña para llevar a cabo cambios en el proceso educativo.

13. Esforzarse por establecer modelos interactivos que permitan la comprensión, aceptación e integración de resultados en modificaciones prácticas.

14. Entender que en el proceso real de mejora en las instituciones educativas deben contemplarse las propuestas programáticas sugeridas por la investigación sin excluir las ideas y reflexiones de los practicantes, así como del firme y consistente apoyo político y administrativo.

15. Comprender que, en cualquier caso, la utilidad de la investigación educativa siempre requiere de la *movilización del personal «operativo» y «receptivo»*. Y esto se puede conseguir, en primer lugar, a través de «programados» procesos políticos; y, en segundo lugar, solventando problemas estrictamente técnicos.

16. Conseguir un clima favorable, un estilo, una forma de actuar y una identidad propia entre los distintos «constructores» y «consumidores» de la investigación educativa.

Finalmente, y considerando el *universo* relacionado con la documentación, así como con la información, diseminación y difusión de la investigación, estamos en el umbral tecnológico que ha de revolucionar dicho universo desde el punto de

vista de la utilidad. *La nueva tecnología va a marcar un futuro que evolucionará hacia un ordenamiento de secuencias e imágenes que acortarán o alargarán nuestro tiempo, nuestro trabajo y nuestra reflexión, así como, además, entiendo que dicho ordenamiento facilitará ser mucho más creativos que hasta el momento presente.* Las posibilidades de esta nueva tecnología respecto al tema de referencia, están aún por explotar adecuadamente. Y ésto sí que es, también, un gran reto.

BIBLIOGRAFÍA

- AIKIN, W. M. (1942): *The story of the eight-year-study. With conclusion and recommendations.* Nueva York: Progressive Education Association Publications.
- ANDERSON, J. y ROSIER, M. J. (1990): Data banks and data archives, en Keeves, J. P.: *Educational Research Methodology and Measurement.* Chicago, Illinois: Pergamon Press.
- ANGULO, J. F. (1990): *Innovación y evaluación educativa.* Málaga: Universidad.
- APARICIO, F. y GONZÁLEZ, R. M. (1994): *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios.* Madrid: ICE de la Universidad Politécnica.
- APPLE, M. W. (1987): *Educación y poder.* Barcelona: Paidós/MEC.
- BERLINER, D. C. (1987): Knowledge is power: A talk to teachers about a revolution in the teaching profession, en Berliner, D. C. y Rosenshine, B. V. (eds.): *Talks to teachers.* Nueva York: Random House.
- BHOLA, H. S. (1982): Planning change in education and development: the CLER model in the context of a mega model, *Viewpoints to Teaching and Learning*, 58 (4), 1-35.
- BIDDLE, B. J. y ANDERSON, D. S. (1986): Theory, methods, knowledge and research on teaching, *Third Handbook of Research on Teaching.* New York: Macmillan.
- BUCHMANN, M. (1984): The use of research knowledge in teacher education and teaching, *American Journal of Education*, 92 (4), 421-439.
- BUCHMANN, M. (1986): *Reporting and using educational research: Conviction or persuasion.* Report number 96. Michigan State University: IRT.
- CARR, W. (1989): ¿Puede ser científica la Investigación Educativa?, *Investigación en la Escuela*, 7, 37-47.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.
- CERNADA, G. P. (1982): *Knowledge into action: a guide to research utilization.* New York: Baywood, Farmingdale.
- CLARKE, M. (1982): Technology and knowledge, *Journal of Further and Higher Education*, 6 (2), 8.
- CRONBACH, L. J. y SUPPLES, P. (1969): *Research for tomorrow's schools: disciplined inquiry for education.* Londres: McMillan.
- DUNN, W. N. (1983). Qualitative methodology, *Knowledge, Creation, Diffusion, Utilization*, 4 (4), 590-597.
- DUNN, W. y HOLZNER, B. (1982): *Methodological Research on Knowledge Use and School Improvement.* Washington: Final Report. US Department of Education.
- DUNN, W., HOLZNER, B. y ZALTMAN, G. (1990): Knowledge utilization, en Keeves, J. P.: *Educational Research Methodology and Measurement.* Chicago, Illinois: Pergamon Press.
- EISNER, E. W. (1984): Can educational research inform educational practice?, *Phi Delta Kappan*, 65 (7), 447-452.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

- ERDAS, E. (1987): Enseñanza, investigación y formación del profesorado, *Revista de Educación*, 284, 159-198.
- ESPINET, M. (1992): De la investigación educativa a la investigación en la acción: una respuesta al malestar de la comunidad educativa, en Rué, J. (coord.): *Investigar para innovar en educación*. Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GETZEL, J. W. (1978): Paradigm and practice: on the impact of basic research in education, en Suppes, P. (ed.): *Impact of Research on Education*. Washington: national Academy of Education.
- GIMENO, J. (1987): Las posibilidades de la investigación educativa en desarrollo del currículo y de los profesores, *Revista de Educación*, 284, 245-272.
- GIMENO, J. (1990): Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica, *Cuadernos de Pedagogía*, 180, 80-86.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GLASS, G. V. (1987): What Works. Politics and Research, *Educational Researcher*, 16 (3), 5-10.
- GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GUBA E. G. (1968): Development, diffusion and evaluation, en Eidell, T. L. y Kitchell, J. M.: *Knowledge Production and Utilization in Educational Administration*. Oregon: University.
- HAVELOCK, R. G. (1973): *Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge*. Ann Arbor, Michigan: Centre for Research and Utilization of Scientific Knowledge.
- HAVELOCK, R. G. y HUBERMAN, A. M. (1980): *Innovación y problemas de la educación*. Paris: UNESCO.
- HOUSE, E. R. (1988): Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural, *Revista de Educación*, 286, 5-34.
- HOWE, K. y EISENHART, M. (1993): Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos, *Revista de Educación*, 300, 173-189.
- HUBERMAN, M. (1985): What knowledge is most worth to teachers? A knowledge use perspective, *Teaching and teacher education*, 1 (3), 251-262.
- HUBERMAN, A. M. y MILES, M. B. (1984): *Innovation Up Close. How School Improvement Works*. New York: Plenum.
- HUSEN, T. (1990): Educational research and policy making, en Keeves, J. P.: *Educational Research Methodology and Measurement*. Chicago, Illinois: Pergamon Press.
- HUSEN, T. y KOGAN, M. (1984): *Educational Research and Policy: How Do They Relate?* Oxford: Pergamon.
- KEEVES, J. P. (1990): The Creation, Diffusion and Utilization of Knowledge, en *Educational Research Methodology and Measurement*. Chicago, Illinois: Pergamon Press.
- KERLINGER, F. (1977): The influence of research on educational practice, *Educational Research*, 9, 8-9.
- KLAFKI, W. (1988). ¿Se modifica la realidad escolar por efecto de la investigación escolar?, *Revista de Educación*, 286, 97-113.
- MEC (1995): *Proyectos de cooperación entre Departamentos universitarios y Departamentos de Institutos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional*. Madrid: BOE de 24 de febrero de 1995
- MORTIMORE, P. (1995): Acogida de la investigación educativa, en Walford, G.: *La otra cara de la investigación*. Madrid: La Muralla.
- NISBET, (1990): Policy-oriented, en Keeves, J. P.: *Educational Research Methodology and Measurement*. Chicago, Illinois: Pergamon Press.

- NISBET, J. y BROADFOOT, P. (1980): *The impact of research on polity and practice in education*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- PÉREZ JUSTE, R. (1988): Investigación y proceso de innovación educativa, *Bordón*, 40 (3), 455-466.
- POPKWITZ, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- REIN, M. y WHITE, S. H. (1977): Can policy research help help policy?, *The Public Interest*, 49, 119-136.
- RICH, R. F. (1977): Uses of social science information by federal bureaucrats: knowledge for action versus knowledge for understanding, en Weiss, C. H. (ed.): *Using Social Research in Public Policy Making*. Lexington, Massachusetts: Heath.
- RICHARDSON, V. (1987): What happens to research on the way to practice?, *Theory into Practice*, 26 (1), 38-43.
- RUE, J. (coord.) (1992): *Investigar para innovar en educación*. Barcelona: ICE Universidad Autónoma.
- SANCHO, J. M^a (1992): Una delimitación compleja de la problemática de la investigación educativa, en Rué, J. (coord.): *Investigar para innovar en educación*. Barcelona: ICE Autónoma.
- SCRIVEN, M. (1980): Self-referent research, *Educational Researcher*, 9 (6): 11.
- SHAVER, J. (1982): *Making research useful to teacher*. Boston: National Council for the Social Studies.
- SKILBECK, M. (1988): El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza de la IDD (Investigación, Desarrollo, Diseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo), *Revista de Educación*, 286, 35-60.
- STENHOUSE, L. (1975): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1993): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SUPPES, P. C. (1978): *Impact of research on education: some case studies summaries*. Washington: National Academy of Education.
- TAYLOR, W. (ed.) (1973): *Research perspectives in education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- TIMPANE, M. (1990): Politics of educational research, en Keeves, J. P.: *Educational Research Methodology and Measurement*. Chicago, Illinois: Pergamon Press.
- TOM, A. R. (1985): Rethinking the relationship between research and practice in teaching, *Teaching and teacher education*, 1 (2), 139-153.
- TRAVERS, R. (1983): *How Research Has Changed American Schools: A History from 1840 to the Present*. Kalamazoo, MI: Mythos Press.
- TROW, M. (1990): Policy analysis, en Keeves, J.P.: *Educational Research Methodology and Measurement*. Chicago, Illinois: Pergamon Press.
- TUCKMAN, B. W. (1990): A proposal for improving the quality of published educational research, *Educational Researcher*, 19 (9), 22-25.
- VÁZQUEZ, G. (1980): La investigación pedagógica ante la cuestión de la calidad de la educación, *Revista de Educación*, 264, 29-41.
- WEISS, C. H. (1980): Knowledge creep and decision accretion, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 1 (3), 381-404.
- VIDAL XIFRE, M^a C. (1992): Fuentes de financiación y política de investigación en el contexto de la educación intercultural en Europa, *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida (III)*. Salamanca: X Congreso Nacional de Pedagogía.
- YATES A. (1978): El futuro de la investigación educativa, *Revista de Educación*, 258-259, 5-14.
- ZALTMAN, G., DUNCAN, R. y HOLBEK, J. (1973): *Innovations and Organizations*. New York: John Wiley & Sons.