

LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA

Pilar Colás Bravo¹

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Esta ponencia plantea la proyección de la investigación educativa en la práctica desde una perspectiva multidimensional: política, profesional y cultural. En cada esfera de influencia se revisan las corrientes de pensamiento clásicas y actuales en relación al uso y aplicación de la investigación educativa.

ABSTRACT

This paper proposes the influence which educational research have on practice from a multidimensional approach: political, professional and cultural. Traditional and modern trends in the use and application of educational research are reviewed in each sphere of influence.

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente el impacto social y económico de la investigación es un referente básico en las directrices de las políticas, considerándose también un aspecto fundamental en la evaluación científica.

Programas de investigación a nivel europeo (TSER), nacionales (Planes Nacionales de Investigación), o regionales (Plan Andaluz de Investigación —PAI—), priorizan la proyección aplicada y el impacto social de los resultados científicos. En el III Plan Nacional de Investigación Científica la primacía de la investigación aplicada sobre la

¹ M^ª Pilar Colás Bravo. Profesora Titular de Pedagogía Experimental. Dpto. de DOE y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Fc. Javier, s/n. Universidad de Sevilla. 41005. Sevilla. E-mail: pcolás.cica.es

básica, constituye uno de los aspectos novedosos en relación a anteriores planes. Este cambio de orientación se fundamenta en el análisis de la producción científica española. Según datos de la OTRI (Oficina de Transferencia de Resultados de la Investigación) nuestro país —España— genera gran cantidad de investigación básica de excelente calidad, mientras se importa un porcentaje elevado de patentes, lo que hace que la inversión en investigación sea poco rentable a corto plazo. Estos resultados conducen a establecer nuevas directrices en los planes de investigación. En este argumento existe una estrecha relación entre impacto y rentabilidad económica de la investigación.

Desde un punto de vista científico, la urgencia de la aplicabilidad de los resultados de la investigación a propuestas de intervención educativa ha llevado a replanteamientos epistemológicos y metodológicos, como podemos observar en el surgimiento de la investigación-acción, investigación colaborativa, investigación para el cambio, etc. La preocupación por dar respuestas a demandas de índole práctica que plantean los profesionales del campo de la educación, y la escasa derivación aplicativa de la investigación educativa, origina una reflexión profunda sobre la adecuación de los procedimientos científicos habituales para dar respuestas a estas demandas. Por tanto es la práctica y la necesidad de resolver sus retos lo que propicia un cambio paradigmático en las formas de investigar en educación. En estos planteamientos se entiende que los resultados científicos deben derivar en propuestas de uso para la intervención educativa.

Esta temática en el debate científico no se ha monopolizado en torno a un único enfoque. Bastan como muestra algunas publicaciones recientes que son ejemplificadoras de los distintos planteamientos que en este tema se adoptan.

Esta cuestión, desde un punto de vista clásico, se ha centrado en la dicotomía entre el conocimiento teórico y el práctico y por tanto en la justificación de los modelos de investigación básica y aplicada. El artículo de Kessels, J. y Korthagen, F. (1996), «*The relationships between theory and practice: back to the classics*», retoma y desarrolla esta perspectiva. En él se plantean las características peculiares de los tipos de racionalidad que conlleva el conocimiento teórico y el práctico. Ambos conocimientos difieren en algunos aspectos fundamentales. El conocimiento científico es abstracto, general, teórico y conceptual, mientras el conocimiento práctico es concreto, particular, perceptual y relacionado con el contexto. El referente práctico es indeterminado e indefinido. Por tanto, la tradicional separación de la investigación con la práctica es inherente a la concepción del conocimiento. La propuesta del autor es revalorizar el conocimiento práctico.

Tanto la investigación llevada a término por los prácticos como la investigación formal tienen repercusiones en la práctica, pero según Richardson (1994), de forma diferente. Recientes estudios sobre el impacto de la investigación apuntan hacia cambios significativos experimentados en distintas facetas. Se observan cambios conceptuales que atañen a la importancia del poder y las voces, la naturaleza del conocimiento y a los métodos de investigación.

Las cuestiones de poder y control han cambiado en relación al protagonismo de quiénes crean y construyen el conocimiento sobre la enseñanza práctica. También si tal conocimiento puede ser promovido desde lo restringido a lo general, y el grado en que el conocimiento particular o general puede utilizarse para desarrollar la práctica. Uno de los cambios conceptuales en este sentido atañe, entre otros, a la relación del profe-

sor con la investigación. Se ha modificado la visión del profesor receptor y consumidor de investigación, pasando a considerarlo productor o mediador del conocimiento.

La investigación sobre la práctica de la enseñanza ha variado desde un enfoque basado en conductas efectivas, líneas de investigación predominantes en la década de los 70, hacia una concepción hermenéutica que intenta comprender cómo los profesores le dan sentido a la enseñanza y al aprendizaje.

Los estudios realizados por investigadores sobre la enseñanza analizan el conocimiento, las creencias y percepciones del profesor en relación al aprendizaje, la enseñanza, sus acciones en la clase y los cambios en las prácticas. Estos enfoques implican introducir procedimientos metodológicos, incorporándose, por ejemplo, la observación participante en los contextos de aula y centro. Estos trabajos se realizan mediante investigaciones colaborativas en las que se pretende lograr una validez hermenéutica.

Otra orientación se ha focalizado bajo el concepto de «Voces». Hargreaves, A. (1996) plantea la necesidad de recoger las «voces» de los prácticos y las «voces» de los profesores en la investigación educativa.

Estos planteamientos, entre otros, reflejan formas distintas de ver o entender la proyección práctica de la investigación. A nuestro entender éstas no agotan las posibilidades aplicativas de la investigación.

2. LA PROYECCIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA

Lejos de considerar que la investigación en la práctica ha de entenderse de un modo unidimensional, en el sentido de ser un instrumento útil que proporciona soluciones a los problemas prácticos y por tanto es rentable y eficaz, nosotros a lo largo de esta exposición mostraremos algunas de las dimensiones en las que la investigación se puede proyectar en la práctica. En este punto planteamos que la investigación y por tanto la ciencia, produce muchos tipos de impactos y que su repercusión en la práctica debe entenderse de forma multidimensional. El modo multidimensional de percibir la ciencia asume que ésta tiene muchos rostros, muchas dimensiones, mira hacia muchos horizontes y es imposible valorarla desde una única perspectiva (Fernández Rañada, 1995).

«Desde esta perspectiva multidimensional, la presencia de la ciencia no puede supeditarse a su uso posterior, sino que debe estar enraizada en la cultura, al ser un elemento esencial de cualquier concepción válida del mundo» (Fernández Rañada, 1995:39).

Este planteamiento se traduce en la proyección cultural de la producción científica, originando y configurando formas de entender e interpretar el mundo y los hechos educativos.

La forma de entender la proyección de la ciencia es múltiple. En primer lugar otorga capacidad de comprender la naturaleza de los procesos educativos (teoría) y consecuentemente de ofrecer aplicaciones. Esta dimensión es fundamental para la riqueza y prosperidad de las naciones. En segundo lugar, es un factor clave en la evolución de

las culturas y en los procesos de humanización. Y en tercer lugar, debe contemplarse desde una dimensión personal al configurar un diálogo permanente, es decir, creando una dialogicidad con el mundo exterior y un discurso social.

Hultman y Höberg (1995) sintetizan las repercusiones de la investigación en tres ámbitos en base al siguiente argumento: *«puede ser utilizada de forma racional y técnica para afectar a las conductas, de una forma política para reducir la presión externa y de una forma simbólica para formar expectativas en la sociedad»*.

Otros autores como Richardson (1994) concretan los efectos de la investigación en educación en cambios significativos experimentados que afectan a las políticas educativas, a los discursos científicos-sociales imperantes, a las posiciones paradigmáticas de focalización de los problemas de investigación y a los procedimientos metodológicos e instrumentales de resolución científica.

A lo largo de nuestra tradición científica española contamos con numerosos ejemplos que muestran el efecto multifacético de la investigación educativa. Por ejemplo, la investigación empírica sobre el fracaso escolar ha generado, por una parte, una mejor comprensión de este fenómeno, a la vez que han propiciado pautas de intervención social y educativa y desarrollado un discurso social sobre este fenómeno.

Nosotros en base a la bibliografía y documentación revisada sobre el tema precisamos el impacto a tres niveles como muestra el gráfico siguiente.

Gráfico 1

PROYECCIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA



Explicitamos en los próximos apartados algunas de las dimensiones más claras de la proyección aplicada de la investigación educativa: la dimensión política, profesional, científica y social.

3. LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA: LA DIMENSIÓN POLÍTICA

La exposición de este apartado girará en torno a las siguientes cuestiones: *el discurso que se genera en la comunidad de investigadores en relación al uso que a nivel político se hace de las aportaciones científicas, las directrices actuales de las políticas científicas y los planteamientos paradigmáticos clásicos y actuales en torno a la relación investigación y política.*

El impacto de las investigaciones en las decisiones políticas es un tema de preocupación actual que levanta voces y posiciones muy distintas. En un número reciente de la revista *Educational Researcher* (1997, 26, 5):12-27 se recogen las posiciones de los responsables de la AERA (American Educational Research Association); Berliner, D., Resnick, L. Cuban, L. Col, N. Popham, J. y Goodlad, J. (1997), sobre el efecto de la investigación educativa en las decisiones políticas. Sus aportaciones sintetizan de forma bastante precisa la problemática. Berliner, manifiesta confianza en que la investigación puede aportar opciones o soluciones a la política educativa. «*Existen muchas cuestiones y problemas sociales a los que los resultados, conceptos, tecnologías y teorías educativas podrían dar soluciones alternativas*» por ejemplo, el bajo rendimiento escolar —retención del alumno en el curso— el bilingüismo, programas compensatorios, la formación de padres, etc. Las asociaciones de investigadores profesionales tienen la responsabilidad de que sus voces sean consideradas en las tomas de decisiones políticas.

Resnick, en un tono más pesimista, plantea la dificultad de que haya entendimiento entre investigadores y políticos en base a la contradicción que existe entre la esencia misma de lo científico y lo político. La ciencia tiene un carácter no concluyente, mientras la política necesita datos definitivos. La comunidad científica es crítica y tiene como meta el desarrollo teórico, mientras las necesidades políticas requieren estabilidad y entran en contradicción con la propia idiosincrasia de la comunidad científica.

Guban señala como problema la falta de un acuerdo en la comunidad científica sobre metas y prioridades. La diversidad, heterogeneidad y libertad investigadora, dificulta y complejiza la confluencia de resultados y directrices comunes. Por otra parte Googland denuncia el escaso uso que se hace de la investigación educativa tanto a nivel político como práctico. Las causas las atribuye a la escasa formación del profesorado en investigación y la inaccesibilidad de los informes de investigación, centrados básicamente en la metodología más que en los resultados y sus derivaciones a acciones precisas. Su propuesta se concreta en la elaboración de informes dirigidos a las prácticas y a la toma de decisiones.

Pero si éste es el debate a nivel teórico sobre la repercusión de la investigación educativa en la toma de decisiones políticas, en el caso español y a nivel de actuaciones específicas debemos apuntar algunos datos indicativos, entre otros muchos, de la relación entre investigación educativa y decisiones políticas. La creación del INCE (Instituto Nacional de Calidad Educativa) (INCE, 1997a) es una clara muestra de la

confianza que los políticos ponen en la investigación educativa para la toma de decisiones tanto en políticas educativas nacionales como europeas. Las funciones y líneas de investigación asignadas tienen una clara proyección en las decisiones políticas. Nos referimos a la creación de indicadores de calidad de los sistemas educativos y a la evaluación del mismo (INCE, 1997b). En el primer caso la derivación práctica tendrá cabida dentro de políticas educativas europeas e internacionales, y en el segundo tendrá una proyección más interna, sirviendo para la toma de decisiones sobre la regulación del sistema educativo nacional.

El interés por estrechar las distancias entre investigación y comunidades prácticas se está manifestando en las actuales políticas educativas a través de la puesta en marcha de planes de acción. Recientes estudios (Cousin y Simon, 1996) muestran los beneficios que conlleva la conexión entre investigadores y prácticos en las actividades de investigación: propicia un más eficiente uso de los recursos de investigación, flexibiliza y desarrolla métodos de investigación más sensibles y facilita la utilización de los datos de la investigación. A un nivel epistemológico estos autores plantean que el modelo I + D (Investigación y Desarrollo), actualmente imperante en las políticas nacionales europeas, se sitúa en un referente positivista que asume una difusión delimitada de usuarios. De ese modo se reduce la distancia entre el conocimiento científico y las acciones prácticas. La crítica central se fundamenta en que el modelo da un fuerte valor al desarrollo y la difusión del conocimiento, mientras simultáneamente, minimiza el énfasis emplazado en la relación entre el sistema de producción y los usuarios, o los procesos contextuales dentro de los cuales se utiliza el conocimiento.

En las últimas décadas los teóricos del tema han reconocido la complejidad de la relación entre producción del conocimiento y su utilización y, se han centrado en cuestiones contextuales. Por ejemplo Patton (1987) destaca los factores contextuales políticos e interpersonales como poderosos predictores del uso conceptual e instrumental de los resultados de la investigación. Weis (1991) también enfatiza la importancia del contexto político en los patrones de uso de las aportaciones científicas. Este autor demuestra empíricamente que resultados de investigaciones rigurosos y creíbles no se traducen en impacto, ya que esto está condicionado por los valores y propósitos de los políticos y responsables en las tomas de decisiones. En una posición extrema a este planteamiento clásico están las posiciones interpretativas que defienden que el conocimiento es dependiente de la construcción cognitiva y social de significados por parte de los grupos y de los sujetos. Dentro de esta perspectiva el conocimiento es utilizado por los usuarios sólo cuando es procesado cognitivamente (Louis, 1994 y 1995). La combinación de elementos entre el constructivismo social y la visión tradicional han resultado esenciales para las concepciones actuales de diseminación y utilización (Huberman, 1994).

Actualmente surge una nueva posición que responde a lo que se denomina «*teoría crítica postmoderna*», y supone un cambio conceptual en relación al enfoque. Se deja de poner el acento en lo político para primar lo cultural. Watkins (1994) avanza una teoría crítica postmoderna de la utilización de la investigación en la que propone que todo conocimiento es un artefacto o herramienta cultural. El sistema de conocimiento y las estructuras no se dan separadamente del investigador, por tanto el conocimiento es

parcial y está influenciado por los intereses y valores de aquellos que los crean, promueven o utilizan. Dentro de estos enfoques alternativos se formula la investigación colaborativa. Esta perspectiva se fundamenta en los principios del aprendizaje colectivamente construido. El significado compartido se desarrollará y evolucionará a través de procesos de interacción social. El enriquecimiento intelectual se plantea como consecuencia directa de la colaboración entre investigadores y prácticos. Huberman (1993) añade otras derivaciones: a) la transferencia de conocimientos desde la comunidad de investigadores a la comunidad de prácticos, b) la comunicación de necesidades prácticas a los investigadores, c) la adopción de nuevos constructos para la interpretación de los fenómenos, d) avances en formas de representación diferenciadas y refinadas, y e) la reconceptualización de enfoques de investigación. Este autor propone que la confirmación empírica de tales efectos tendrá implicaciones significativas para la comunidad investigadora.

Otros beneficios se pueden señalar como consecuencia de la conjunción entre investigadores y prácticos: a) un mayor desarrollo de las prácticas locales, b) la generación de un conocimiento social científico válido, c) la estimulación intelectual, y d) la evolución conceptual y teórica con implicaciones concomitantes para los programas de investigación.

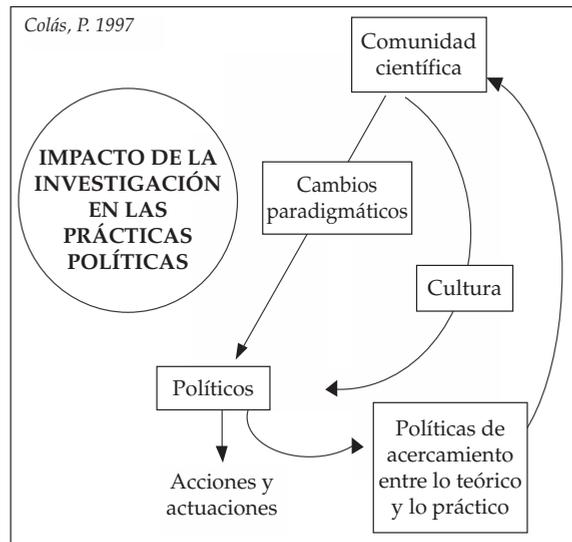
Cousin y Simon (1996) a través de un estudio empírico se proponen conocer el efecto real de las políticas de asociación entre investigadores y prácticos para mostrar empíricamente si los beneficios son tal y como se plantean a nivel teórico. El análisis de su puesta en práctica lleva a la necesidad de matizar y precisar algunas dimensiones. Se ponen de manifiesto los rasgos culturales de ambas comunidades profesionales que se traducen en conductas y hábitos que dificultan la interacción entre estos colectivos.

Hargreaves (1996b) plantea que en la era postmoderna las barreras entre investigación educativa y política comienzan a borrarse. Los cambios que conlleva esta época caracterizada por la heterogeneidad y la accesibilidad al conocimiento, tienen implicaciones tanto en relación al diseño como a la difusión de políticas y legislación educativa. Los patrones tradicionales de desarrollo político e implementación ofrecen pocas posibilidades para la interacción y la colaboración entre práctica escolar e investigación universitaria. Los viejos paradigmas son jerárquicos. Sitúa la responsabilidad del diseño y del desarrollo dentro de una élite política y administrativa (con mayor o menor grado de consulta). Ello se deriva en que el cometido de los profesores sea la puesta en práctica del sistema político más que progresar en su propio trabajo. Desde el nuevo paradigma se defienden unos principios educativos y contextos organizativos que los propicien. Se aboga por un aprendizaje profesional a través del trabajo, la creación de comunidades locales profesionales, grupos de diálogo entre profesionales y fórmulas de asociación entre centros y universidades que faciliten una auténtica investigación entre los propios profesores que les permita interactuar constructivamente y críticamente con el mundo de la investigación formal universitaria.

Las directrices básicas que se observan a lo largo de esta exposición quedan resumidas en el siguiente gráfico en el que se recogen los resultados, propuestas y acciones que se derivan tanto de la comunidad científica como política.

De lo anteriormente expuesto podemos concluir:

Gráfico 2
INVESTIGACIÓN Y POLÍTICAS



- La investigación se proyecta en políticas científicas y educativas, expresándose en acciones específicas que atañen a líneas de actuación y dotación de infraestructuras.
- Interés en la comunidad científica educativa por ser de utilidad para las decisiones políticas. Participación en un discurso de colaboración.
- Generación de un debate epistemológico acerca de la relación entre investigación y política, proponiéndose modelos alternativos a los clásicos.
- Surgimiento de nuevas propuestas paradigmáticas en torno a la relación investigación y política que se basan en la desaparición de esa compartimentalidad.

4. LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA: LA DIMENSIÓN PROFESIONAL

El impacto de la investigación en las prácticas profesionales lo abordamos desde una doble perspectiva: *como prácticas de intervención y como prácticas científicas*. Ambas modalidades son legítimas formas de prácticas profesionales en las que la investigación educativa tiene efectos.

El siguiente gráfico visualiza los dos ejes temáticos de este apartado.

Gráfico 3
INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS PROFESIONALES



4.1. Proyección de la investigación en las prácticas de intervención educativa: posicionamientos paradigmáticos

La utilización de la investigación en la práctica se aborda frecuentemente desde su uso directo en la intervención educativa. Tradicionalmente la forma de comprender la utilización del conocimiento pone el acento en cómo los resultados de la investigación pueden presentarse para que el profesor o cualquier profesional de la educación pueda cambiar sus formas de trabajo, en el aula o en cualquier ámbito profesional. Desde este punto de vista se incide en cómo el conocimiento puede ser planteado para que sea conocido y utilizado. No se plantea qué aspectos pueden ser útiles o interpretados como útiles. Desde esta perspectiva adquieren especial atención la difusión, exposición y lenguaje de la información científica.

El uso limitado, o no uso, de la investigación es explicado en función de su lenguaje académico, el carácter inaccesible de los informes o la escasa relación de los planteamientos de la investigación con la resolución de problemas de carácter práctico. A estos motivos se unen razones de renuencia al cambio. Estas ideas se robustecen con investigaciones (Beyer y Trice, 1982) que manifiestan que la investigación es definitivamente utilizada, pero no como inicialmente es planteada o se desea. Se usa de forma gradual dentro de las organizaciones. Su explotación, algunas veces, se plasma en nuevas acciones y otras, legitima lo que ya se está llevando a cabo.

Durante más de veinte años ha existido un enorme esfuerzo por vincular la enseñanza con la investigación educativa y el cambio educativo. Hargreaves (1996b), un estudioso del tema, identifica dos líneas paradigmáticas que resumen las posiciones que durante este período han prevalecido en relación a la generación del conocimiento y su uso por los prácticos. El autor las denomina: *a) La utilización del conocimiento* y *b) la generación del conocimiento práctico*, en base al principal argumento que las define. En la primera se pone el acento en la difusión y transmisión de saberes científicos, en la segunda en la captación y aprehensión del saber aplicado.

a) *La utilización del conocimiento*

Este primer paradigma prevalece en las décadas de los 70 y los 80. Su emergencia coincide con el intenso interés por las innovaciones educativas y el desarrollo curricular. La investigación sobre la utilización del conocimiento se centra en cómo plantear la investigación universitaria, desarrollarla y difundirla para que se haga un uso más extensivo de ella. La bibliografía que se deriva de este paradigma se preocupa de conocer los cambios que necesitan hacerse en las condiciones de la enseñanza para permitir y animar a los profesores a ser más receptivos a la producción externa del conocimiento. La repercusión práctica del saber es concebida como información de aspectos específicos. El conocimiento que se aporta es proposicional y ofrece planteamientos genéricos y prescripciones de carácter racional (Fenstermacher, 1994). Este conocimiento proposicional se difunde a través de formas de lenguaje, razonamiento y argumentaciones distintas del conocimiento práctico del profesor. La utilización de la ciencia tiene como único referente este tipo de conocimiento, que se define como abstracto, generalizable, proposicional y apartado del conocimiento del profesor, prevaleciendo las «*voces*» de los científicos sobre las «*voces*» de los profesores. Se identifican factores que hacen efectivo el aprovechamiento del conocimiento y se establecen procedimientos planificados para que sea eficaz. Los factores que afectan a su aplicación son su relevancia, claridad y ductilidad cara a la acción, así como el apoyo de personal experto que permanezca con el profesorado durante largo tiempo e interactuar con otros colegas sobre lo aprendido. Por tanto la premisa implícita de este planteamiento se centra en que el bagaje que propicia un profesorado más efectivo es la experiencia generada por los propios procesos de intercomunicación (Fulla, 1981). Las reformas políticas raramente atienden a la variedad de contextos en los que se aplican (Louis y Dentler, 1988:35). Estos son núcleos que transforman, potencian o relentizan las innovaciones. Es a finales de los 80 cuando surge el paradigma alternativo centrado en la generación del conocimiento en los propios centros a partir de la práctica.

b) *La generación del conocimiento práctico*

Hacia mediados de los 80 surge otra visión del conocimiento sobre la enseñanza que se fundamenta en la primacía y legitimidad de la información aportada por los docentes a través de su experiencia personal y colectiva. La práctica será objeto de la investigación ya que conformará una teoría científica de los saberes útiles.

Este movimiento es consecuencia de la dicotomía cultural que encierra el mundo académico y el mundo de la práctica. Los investigadores universitarios están inmersos en el mundo de las teorías abstractas y las generalizaciones. Se investiga para trascender el propio contexto. A los profesores, sin embargo, les interesan aspectos particulares que afectan a su propia situación y esperan soluciones a través de propuestas de acción (Hargreaves, 1996).

Dentro de este enfoque se abren a su vez distintas tradiciones o formas de plantear la generación y aprovechamiento de contribuciones científicas.

Una primera tradición considera que *la experiencia del profesor*, acumulada a través de sus vivencias en distintos contextos y períodos, aporta una gran riqueza, practicidad y validez de ideas. Dentro de esta línea se estudian aspectos ideosincráticos y se obtienen datos contextualizados de lugares y períodos concretos de tiempo.

En una segunda tradición la preocupación se centra en clarificar y acrecentar *el entendimiento de la enseñanza*. Este se circunscribe a habilidades, técnicas, disposiciones, ética y responsabilidad colectiva. Dimensiones que compendian los saberes que configuran el conocimiento profesional, llamado por Shulman (1987) «*conocimiento pedagógico*», que no es ni más ni menos que saber cómo enseñar a cada uno de los alumnos la materia. Su posesión o no es la clave distintiva entre profesores expertos y principiantes.

La tercera tradición se identifica con *la investigación sobre la práctica reflexiva*. El concepto de práctico reflexivo lo propone por primera vez Schön (1983) para denominar una forma de describir y desarrollar conductas y establecer juicios pensados acerca de la enseñanza. La reflexión por tanto se centra sobre conductas de índole práctica. La investigación se preocupa por conocer y hacer que los profesores reflexionen en voz alta sobre las decisiones que toman en la resolución de problemas de enseñanza y en la conducción de la misma. La reflexión por tanto se hace en la acción y sobre la acción (Carr y Kemmis, 1988; Liston y Zeichner, 1991).

La cuarta tradición es la denominada el «*profesor investigador*». En ella se defiende la necesidad de que los educadores impulsen teorías educativas específicas y una epistemología que reivindique la investigación de los propios profesores como un camino distinto e importante para generar ciencia sobre la enseñanza. Tripp (1993) afirma que los profesores plantean temáticas de investigación muy diferentes a las que preocupan a los investigadores universitarios.

Estas orientaciones, a pesar de sus diferencias, comparten planteamientos comunes sobre la legitimidad de «quién conoce», «qué es lo adecuado conocer» y «quién puede definir lo que se debe conocer públicamente» y «cuál es el conocimiento válido sobre enseñanza».

c) *Hacia una cultura colaborativa*

Como alternativa a las posiciones anteriormente descritas surge una nueva propuesta «el modelo colaborativo» que se fundamenta en las siguientes ideas:

Es difícil distinguir nítidamente en el cambio la influencia del conocimiento formal y del conocimiento práctico personal, ya que se dan simultáneamente en el tiempo y sus efectos mutuos se entremezclan. «*Existen casos de culturas escolares en las que el profesor es capaz de desarrollar una relación constructiva y crítica hacia el conocimiento generado en la universidad e integrarlo con su propio conocimiento práctico y aplicarlo efectivamente dentro de su propio contexto*». (Hultmann y Horberg, 1995).

Otra de las premisas aceptadas es el valor de la comunicación e interacción entre colectivos para generar cambios y mejoras educativas. De ahí que las iniciativas de investigación colaborativa se proyecten para conjugar las dos perspectivas anteriormente apuntadas. Hargreaves (1996) plantea cuatro fórmulas de cooperación: 1) Cola-

boración en la redacción y publicación de informes de investigación; 2) Colaboración para generar estructuras que permitan el progreso y la investigación. La colaboración de centros en la investigación posibilita que los resultados puedan difundirse y aplicarse más rápidamente, y en consecuencia, propiciar una prosperidad directa en los centros; 3) Extender una política de integración de la investigación en los centros cara a una mejora educativa; 4) Llevar a término acciones profesionales que permitan la intercomunicación de culturas de enseñanza. Este autor ilustra con ejemplos de su propia experiencia todas estas conexiones entre investigación y práctica, para avalar la posibilidad de llevarse a término.

4.2. Acciones para potenciar el uso de la investigación educativa

Hargreave (1996), propone los siguientes principios para avanzar en la utilización de la investigación en la práctica. Los denomina «*principios postmodernos de generación y utilización del conocimiento profesional*».

Principios postmodernos de generación y utilización del conocimiento profesional

- 1) Diversificar lo que nosotros entendemos por formas legítimas de conocimiento sobre la enseñanza y la educación. Diversificando las formas legítimas de conocimiento se multiplicarán los puntos posibles de conexión entre investigadores y profesores como usuarios y creadores de conocimiento educativo. Esto confluirá, por la redefinición del conocimiento científico, en la unión del saber práctico y el saber teórico.
- 2) Extender las formas de presentación del discurso científico, diversificándose el estilo de escritura y de lenguaje de acuerdo a los propósitos que lo guíen.
- 3) La integración de la teoría con la práctica y de los diferentes tipos de conocimiento ha de entenderse como un proceso en continua elaboración, y no como algo que se conceptualiza exteriormente a la práctica.
- 4) Ampliar el concepto de lo que es un profesor para incluir conductas y prácticas en investigación sistemática. La preparación investigadora del profesor debe ser un componente clave de la formación del profesorado, tanto en su etapa inicial, como a lo largo de su carrera profesional.
- 5) Rediseñar los procesos de la política educativa en tanto los profesores pueden ser agentes de las realizaciones políticas más que ejecutores de las mismas.

- 6) Ampliar lo que se entiende por profesor universitario o investigador en educación e incluir trabajo político y práctico con otras audiencias educativas y circunscripciones. Este es el mejor camino para diseminar la investigación educativa y hacerlo de forma inmediata.
- 7) Reformular la carrera académica de forma que se adecue a un concepto plural del saber y que atienda a su diseminación y uso en educación. Los departamentos universitarios tienen la triple misión de investigar, enseñar y desarrollar el campo de su competencia. La redefinición de estas múltiples misiones conlleva una remodificación del trabajo y de la carrera académica.
- 8) Crear estructuras en los cursos de formación que trasciendan el espacio y el tiempo, es decir, que no estén limitados a un lugar y fechas precisas.
- 9) Aportar soluciones políticas y apoyos logísticos para que al profesor el trabajo le proporcione tanto una mejora profesional como una producción científica. Estas medidas le confieren al profesorado un papel activo, tanto en la generación del conocimiento como en el proceso de utilización.
- 10) Ampliar y apoyar la colaboración entre centros y universidades. Establecer puentes culturales que conecten esos dos mundos. Las nuevas culturas que se creen serán las propulsoras de la convergencia entre investigación y práctica.

En la época postmoderna están emergiendo como legítimas y dignas, otras formas de entender la relación entre investigación científica y práctica educativa diluyéndose la superioridad epistemológica de los principios académicos. El arraigo y reconocimiento científico de la cultura escolar y la riqueza de estímulos intelectuales para el perfeccionamiento profesional crean condiciones propicias para que los profesores generen su propio conocimiento práctico, a la vez que tienen fácil acceso, a través de las redes de comunicación, a otras formas de saber teórico por sí mismos.

4.3. Efectos multidimensionales de la investigación en la práctica profesional educativa

Hasta aquí hemos expuesto el estado de la cuestión en cuanto a las posiciones que se observan en la bibliografía científica en relación a la generación y uso de la investigación. En todos estos planteamientos subyace un uso lineal, directo y paradigmático

de la investigación. En este apartado nuestro propósito es plantear la diversificación de «*impactos*» de la investigación en las prácticas educativas.

En este punto de vista resulta interesante la revisión de Hultman y Höberg (1995) sobre cómo los profesores utilizan los conocimientos de la investigación. Estos autores defienden un concepto amplio de lo que debe observarse en relación al impacto de la investigación.

La investigación produce efectos en diferentes formas de conocimiento. «*Para comprender al profesor como actor y usuario de conocimientos científicos es necesario plantear y extender la discusión a otros campos adyacentes, tales como, la investigación sobre el contexto del profesor, los procesos de pensamiento del profesor, la cultura educativa, las estrategias y trabajo del profesor y por último el profesor como actor e innovador*» (Hultman y Höberg, 1995:4). De este planteamiento se deduce que estudiar el uso de la investigación educativa en la práctica obliga abordar estas líneas de investigación, entre otras.

Con esta idea coincide la contribución de Kemmis (1996) sobre el valor, significado y sentido de la práctica, entendiéndola no como algo construido, sino como construcción. «*El sentido y significado de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político*» (Kemmis, 1996:23). La práctica no es un mero hacer, una acción técnica e instrumental, dos ideas por tanto, a tenor de lo expuesto, resaltamos y sirven de guía para el posterior planteamiento. En primer lugar la investigación se proyecta en la práctica a través de la incorporación mediada de otras variables educativas. La segunda idea es que los procesos de aplicación no se producen de forma directa y lineal sino que en ellos intervienen procesos de reelaboración, adaptación y reconstrucción en los que el profesor tiene un papel protagonista.

En el siguiente gráfico, desde esta concepción multidimensional, se identifican las principales dimensiones en las que se proyecta la investigación educativa.

Gráfico 4
INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES



4.3.1. Impacto de la investigación en el contexto

La estructura organizativa del centro y su cultura condicionan el alcance y uso que el profesor hace de la investigación. El contexto o situación dentro de la cual el profesor trabaja es significativo de las actitudes manifestadas por él y de su habilidad para evolucionar o renovar. Todos conocemos sin duda centros propicios para la innovación o más tendentes al conservadurismo. Estos ambientes ejercen una gran influencia en el profesor ya que se da progresivamente una tendencia a la integración o fagotización. La distancia entre la cultura del centro y las concepciones personales generan diálogos interculturales y procesos adaptativos. Esta idea, Lave y Wenger (1991), la conceptualizan como *«aprendizaje situado»* y de acuerdo con este concepto ellos defienden que el conocimiento es relacional, negociado, dinámico y se genera mediante dilemas.

De acuerdo con Louden (1991) la tradición aporta al profesor un lenguaje y una forma de ver el mundo que, de hecho, limita su habilidad para innovar y usar un abanico amplio de acciones posibles. La investigación posibilita la reflexión del profesor sobre su trabajo y ello desemboca en nuevas formas de pensamiento.

Dentro de esta concepción la investigación propicia cambios e innovaciones, pero no de una forma directa o automática, sino a través de la incorporación de nuevos discursos provenientes de la ciencia que se confrontan y entran en diálogo con los discursos prácticos. Algunos estudiosos españoles han trabajado la idea de conocer cómo se producen las innovaciones en los centros, detectándose una constante y dinámica dialogicidad con el contexto (Sancho y otros, 1992).

4.3.2. Impacto de la investigación en los procesos de pensamiento del profesor

El profesor se convierte en nexo entre investigación y práctica a través de la adaptación de la primera a la segunda y de la interpretación de la práctica, que a su vez, condiciona el tipo de producto científico que busca y consume. Existen razones de peso para pensar que el proceso de pensamiento es una actividad cognitiva de índole práctica que está asociada a un contexto específico (Rogoff, 1984). Las soluciones a los problemas de forma lógica y generalizada en un ambiente académico no pueden ser fácilmente transferidas a acciones específicas del profesor en una situación ordinaria. Consolidadas líneas de investigación en el campo de la formación del profesorado se centran precisamente en los procesos de pensamiento que el profesor genera cuando se enfrenta a la práctica.

La investigación propicia nuevas formas de ver la realidad e interpretar las prácticas docentes. Por ejemplo un estudioso y conocedor del enfoque sociocultural proyecta esa información en sus prácticas profesionales tanto en el análisis de situaciones como en las soluciones que aporta.

Carr (1996) hace las siguientes consideraciones en este sentido, *«la práctica educativa no es una especie de conducta robótica que pueda llevarse a cabo de manera completamente inconsciente o mecánica. Es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y,*

en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido los profesionales a su experiencia» (64). Asimismo una práctica es también social y por tanto, el esquema teórico individual de un profesional no se adquiere de forma aislada. Se trata de una forma de pensar que se aprende de otros profesionales y se comparte con ellos. Se conserva a través de tradiciones de pensamiento y prácticas educativas en cuyo marco se desarrollan y evolucionan (65). Pero a su vez ninguna práctica es independiente de lo que los profesionales creen o piensan (66).

4.3.3. *Impacto de la investigación en la cultura educativa*

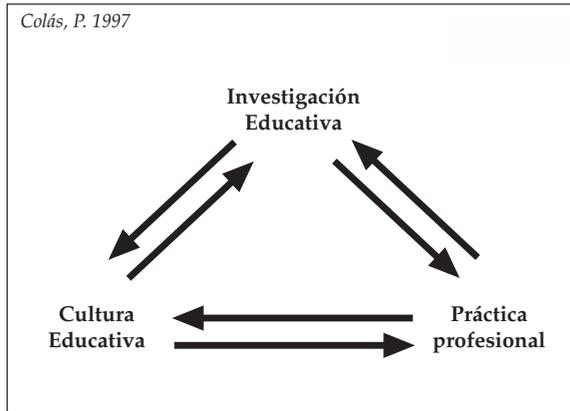
La utilización del conocimiento es una actividad específicamente cultural. La adopción de diferentes estrategia del profesor en la acción se explican en base a las interpretaciones y las situaciones que le rodean. Dentro de este planteamiento se incorpora el constructo de «voz» y «voces» (Hargreaves, 1996). El término «voz» deriva de la obra del estudioso soviético Mijail Bajtín e involucra el fenómeno general de la personalidad y conciencia hablante. La personalidad hablante implica a alguien que adopta determinada perspectiva o que se incluye en determinadas categorías culturales y sociales. De acuerdo con las ideas de Bajtín los procesos humanos comunicativos y psicológicos se caracterizan por la dialogicidad de voces. A su vez esos procesos comunicativos y sociales originan funciones y procesos mentales. Trasladando estas ideas a la problemática de la proyección práctica de la investigación educativa, es fácil deducir la importancia que tiene conocer y representar las voces de los profesores y las voces del profesor en la investigación educativa. En esta línea se trata de conocer cómo la investigación produce cambios en las voces y discursos de los profesionales. Elbaz (1991:10) puntualiza «*la noción de voz es básica para desarrollar la investigación sobre el conocimiento y el pensamiento del profesor*». La formulación discursiva no es accidental. Hablar de la voz del profesor es hablar de una voz representativa, una voz que engloba cualidades que son genéricas de todos los profesores. La generación de voces y discursos está condicionada por los contextos y culturas en los que se da. Y a su vez estos propician y posibilitan unas u otras voces y discursos educativos. Turnbull (1992) afirma que el desarrollo de competencias profesionales es más propicio en ambientes que se caracterizan por la cooperación y el apoyo mutuo. También Hargreaves y Fullan (1996) participan de este mismo punto de vista sobre el desarrollo profesional, es en última instancia la dialogicidad con el contexto lo que causa cambios y reformulaciones.

Pero la utilización del conocimiento no es algo que se aprende en un contexto y luego pueda ser aplicado en otro distinto, sino que el aprendizaje es algo que forma parte de un proceso en el que el significado es creado en un contexto social. Desde este enfoque el conocimiento se construye mientras se trabaja y se interacciona con el contexto. Es algo más que la adquisición de conductas o habilidades, es un proceso de desarrollo continuo en el que se imparten y reciben conocimientos que asumen nuevos significados.

En todos estos procesos la investigación aporta «voces» que establecen diálogos sociales y a través de ellas se propician cambios e innovaciones.

De forma genérica y sintética se puede resumir esta exposición en el diálogo que se establece en la triada de *investigación —cultura— práctica profesional*, y que se representa en el gráfico siguiente.

Gráfico 5
INVESTIGACIÓN Y CULTURA EDUCATIVA



La investigación genera un discurso, difunde sus voces y establece un diálogo con la cultura educativa de una determinada sociedad. Esa cultura educativa tiene a su vez sus propias voces que propician determinadas prácticas educativas. Las voces prácticas también dialogan con las voces de la investigación lo que propicia también cambios en los discursos científicos y en las prácticas. Pero a su vez los prácticos establecen diálogo con las culturas escolares. Por tanto la investigación en la práctica se proyecta a través de la dialogicidad entre los elementos de esta triada (investigación, cultura educativa y prácticas profesionales).

5. IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS PROPIAS PRÁCTICAS CIENTÍFICAS

La investigación en la práctica también puede abordarse desde la perspectiva de la comunidad científica, es decir, de las facetas relacionadas con la labor investigadora (Colás y otros, 1995). La cultura investigadora puede conocerse a través de sus prácticas científicas (Correa y otros, 1995). La dimensión cultural de las prácticas científicas es una de la menos divulgada y con menor tradición. La comunidad científica genera y comparte una cultura propia que incluye normas, lenguajes y prácticas específicas. En un reciente número de la revista *Culture and Psychology* (Hermans, 1997) analiza la dimensión de competitividad entre los investigadores como un aspecto peculiar de la cultura científica.

El impacto de la investigación en las propias prácticas científicas puede observarse desde el punto de vista de sus productos —resultados de sus investigaciones— o desde la perspectiva cultural, es decir, los cambios paradigmáticos o teóricos que se originan en la comunidad científica.

La revisión de estudios sobre un determinado campo del saber da cumplida muestra de los cambios que propicia la investigación, dejando patente, en la mayoría de ocasiones, cambios conceptuales, cambios metodológicos y cambios en los enfoques. Esta información resulta importante para conocer la evolución de la ciencia y la cultura científica en cada momento y contexto. Por ejemplo observamos un aumento considerable de investigaciones cualitativas o de investigación acción en la actualidad en relación a la última década. Este hecho podemos considerarlo como dato significativo de los cambios que están operando en los modelos de investigación educativa. La revisión bibliométrica es también un recurso que ofrece datos sobre la productividad de un determinado campo científico. La revisión de temas prioritarios de investigación, las metodologías en uso y las tendencias en temáticas que se abordan son los aspectos tratados en numerosas revisiones ya clásicas en nuestro contexto investigador. Estos análisis se utilizan como espejos de las prácticas investigadoras y son indicativos, por su carácter de síntesis, del status de la investigación actual en distintas áreas de saber educativo.

La investigación como actividad práctica origina y participa de una «cultura común» que comparte valores, metodologías o formas de hacer, ética, discursos, formas de comunicación, etc. Todos estos aspectos informan del tipo de cultura que comparte la comunidad científica.

Hurme (1997), en los últimos números de la revista «*Culture and Psychology*», describe la comunidad científica bajo el modelo de sociedad productiva. Demuestra que la metáfora de la producción puede aplicarse a la organización científica. La perspectiva productiva se refleja en la presión a los científicos para generar productos científicos; libros y artículos y rendir cuentas de su producción y calidad científica (sexenios de investigación en el caso español) tomando como criterio valorativo su impacto en la comunidad científica.

Otro aspecto identificativo propio hace referencia a la naturaleza específica de la comunicación científica. Los resultados de la investigación se publican. En el informe científico se exponen las teorías de partida de forma clara y la metodología aplicada con el objeto de facilitar la comprensión y la replicación de los resultados. Esta disponibilidad y apertura facilita alternativas opuestas o diferentes, configurando la característica intrínseca del proceso científico.

La cooperación en la ciencia no es simplemente un objetivo en sí mismo, sino que está guiada por valores específicos que subrayan el proceso científico como un todo, que exige y requiere apertura y disponibilidad pública de procedimientos que se ponen al servicio de otros colegas.

Otro aspecto característico que describe la cultura científica hace referencia al investigador como trabajador científico. Los investigadores producen y consumen los productos científicos. Es decir ellos hacen los productos que ellos mismos consumen. Ellos distribuyen sus productos exclusivamente a una audiencia científica a la que ellos mismos pertenecen. Los investigadores al operar exclusivamente con esta combinación de roles —produce y/o consume— propician una forma de comunicación científica que se traduce en la co-construcción de la realidad científica. Por tanto el efecto de la investigación en las propias prácticas científicas es inherente a la propia ideosincrasia de la

comunidad científica en tanto los investigadores consumen de forma inmediata las publicaciones. La base constituyente del proceso científico es la dialogicidad.

La investigación propicia también cambios en esa cultura científica que se expresan, entre otros, en *cambios paradigmáticos tanto a nivel teórico como aplicado*.

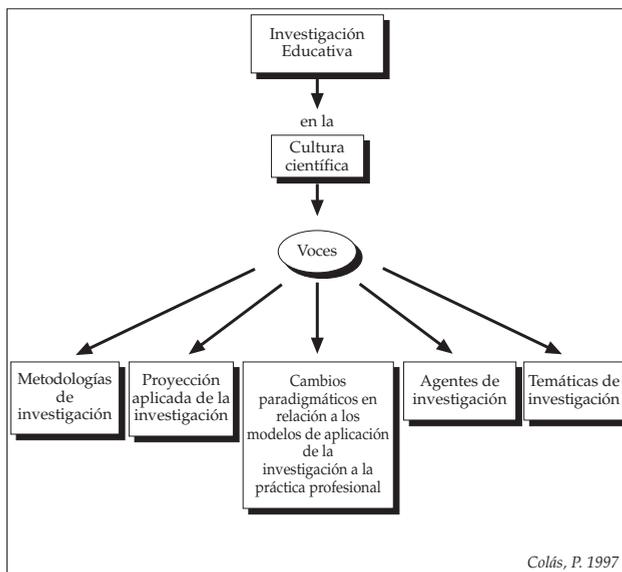
En los últimos diez años se están observando profundos cambios en las Ciencias de la Educación que parecen afectar muy directamente a cambios de concepciones y modelos educativos, así como a las formas de investigar sobre ellos. Los discursos paradigmáticos se plantean a nivel teórico en una primera instancia y se traducen en prácticas de investigación en un segundo momento. Las prácticas científicas, por tanto, se convierten en referente inexcusable a la hora de informar en qué situación histórico-científica se encuentra la investigación educativa.

Como ya hemos indicado anteriormente los procesos de investigación no son fijos, cualquier práctica está sujeta a evolución y cambios a lo largo del tiempo, estas tendencias también son datos de interés para conocer nuestra realidad científica.

Por tanto el impacto se observa en las formas y evolución del pensamiento científico y en la utilización del conocimiento. En este sentido surge una tendencia de apertura hacia el colectivo de prácticos y en ese planteamiento se basan o fundamentan los cambios paradigmáticos que surgen a nivel metodológico como es la investigación colaborativa e investigación - acción.

La repercusión de la investigación en la propia cultura científica la observamos en la manifestación de voces que expresan apertura en muy distintos frentes y quedan sintetizadas en el siguiente gráfico:

Gráfico 6
INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS CIENTÍFICAS



La apertura de la comunidad científica educativa se manifiesta en sus voces que abogan por buscar la confluencia de intereses con la comunidad de prácticos. Toda la extensa bibliografía que ha surgido en los últimos años sobre el profesor investigador o la difusión de publicaciones sobre la investigación-acción son una buena muestra de ello.

Las transformaciones que se expresan en torno a la ampliación de las formas de representación de los conocimientos científicos, al menos en una reflexión teórica (Eisner, 1993), reflejan la disponibilidad de abrirse, frente al tratamiento cerrado de los informes de investigación.

Los investigadores cada vez colaboran en mayor medida con personas ajenas al mundo científico, originando lo que se denomina la investigación colaborativa.

Y por último, mencionar la flexibilidad en cuanto al giro en los problemas de investigación en los que el referente práctico no es ajeno.

A todos estos aspectos que consideramos parten de la cultura científica hemos de añadir los cambios que atañen a la misma estructura de los procedimientos científicos y que anteriormente hemos mencionado, nos referimos a los cambios conceptuales y metodológicos que se originan como producto del propio progreso y evolución de la ciencia.

6. EFECTOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA CULTURA SOCIAL

Complementariamente a la repercusión estrictamente profesional de la investigación, otros estudios muestran que la investigación incide más sobre las teorías públicas que sobre las teorías prácticas (Argyris, 1982). De ahí que los resultados de la investigación puedan ser utilizados para crear nuevos conceptos y lenguajes sociales. Los efectos de la investigación (desde una perspectiva multicultural) son consecuencia de «*actividades situadas*» y de la interrelación de diferentes personas, grupos, contextos y valores. Por tanto los efectos de la investigación no dependen directamente de elementos externos o contextuales externos que se concretan en la naturaleza conservadora o innovadora de las instituciones. La posición e intereses de las personas será otra dimensión que originará políticas organizativas y un determinado uso de las investigaciones. De ahí el interés de que las personas conozcan y tengan un discurso elaborado a través de la información procedente de múltiples medios. En este sentido los medios de comunicación juegan un papel importante a la hora de establecer conexiones entre el mundo científico y la sociedad. Ello ayuda a desarrollar conceptos, e interpretaciones que se convierten en herramientas simbólicas para la comprensión y el entendimiento de la ciencia y de la sociedad. Esa información ayuda a crear unos nuevos discursos educativos.

Si entendemos la educación como un sistema social multicultural sometido por un lado a una presión externa de expectativas y por otro a condicionantes intra-organizativos que están inmersos en un sistema de valores y tradiciones, la repercusión de la investigación también se podrá analizar en este doble sentido. Qué

discurso crea, negocia y reformula la institución educativa y qué y cómo utiliza cada unidad multicultural la información científica. Por tanto desde esta perspectiva el centro de atención gira en torno a las dinámicas interna de los discursos educativos y de su significado social, como indicadores de los efectos o impactos de la investigación educativa y a la vez como promotores e impulsores del desarrollo social y educativo.

7. CONCLUSIONES

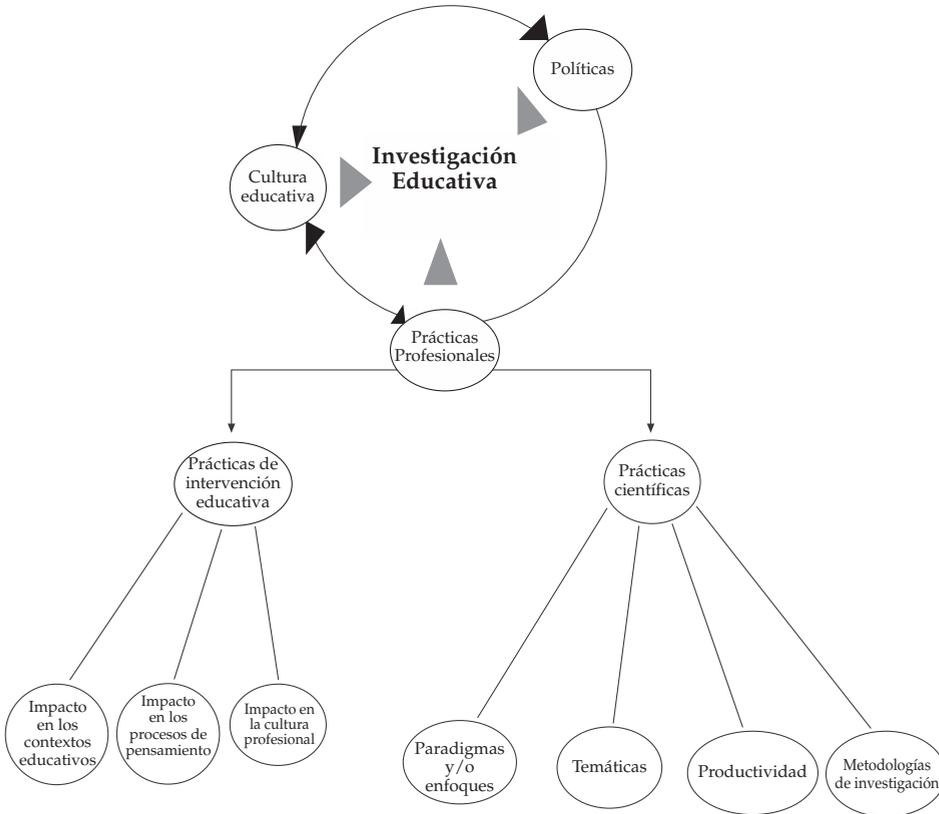
Las conclusiones que se derivan de la exposición precedente las resumimos en las siguientes ideas claves:

- a) Existen muchas maneras de entender la proyección de la ciencia en la práctica y en nuestra exposición defendemos una visión multidimensional. La ciencia sirve para algo más que para generar conocimiento aséptico. Sirve para cambiar las formas de interpretar la realidad.
- b) Las repercusiones que la investigación ha tenido en la práctica en los últimos años van referidas a cambios conceptuales que se han traducido en propuestas de acción a nivel político, metodológico y profesional. Se han replanteado los principios base en los que se asienta la política educativa y los fundamentos de la formación de los prácticos. También se está reformulando el papel de la investigación educativa, surgiendo alternativas en los procedimientos metodológicos y en las formas de investigar.
- c) La práctica es una actividad que exige una interpretación de la realidad y no se reduce exclusivamente a la adopción mecánica de técnicas o metodologías al uso. En la interpretación de esa realidad intervienen otros muchos factores: el ambiente contextual, las culturas educativas y escolares al uso, las voces de los homólogos, los contenidos de formación, las prácticas en uso, etc.
- d) La forma de valorar las repercusiones de la investigación en la práctica educativa se complejiza y se abre, abandonando la idea de una única forma de proyección. La repercusión de la investigación en la práctica debemos entenderla como un foro de múltiples voces y perspectivas: la perspectiva científica, social, cultural, política e investigadora, y las voces de los agentes educativos.
- e) Otra de las conclusiones es que el efecto de la investigación es expansivo y evolutivo, diluyéndose las fronteras entre su dimensión social, cultural, profesional o política.

En el siguiente cuadro resumen se recogen las múltiples dimensiones, planteadas a lo largo de esta exposición, en las que se proyecta la investigación educativa.

Gráfico 7

IMPACTOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN DISTINTAS PRÁCTICAS

**BIBLIOGRAFÍA**

- Argyris, C. O. (1982). *Reasuring, learning and action: individual and organizational*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. (1993): The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22 (5): 4-15.
- Berliner, D., Resnick, L. Cuban, L. Col, N. Popham, J. y Goodlad, J. (1997). Competing visions for enhancing the impact of educational research. *Educational Researcher*, 26 (5): 12-27.
- Beyer, J. y Trice, H. (1982). The utilization process: A conceptual framework and synthesis of empirical finding. *Administrative Science Quarterly*, 27: 591-622.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada.

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata, S.L.
- Colás, y otros. (1995): Organización de la investigación en el área MIDE de las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 25: 45-79.
- Correa, A.D. y otros (1995): Dimensiones de la intervención Psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 26: 33-95.
- Cousins, B. y Simon, M. (1996). The Nature and Impact of Policy- Induced Partnerships Between Research and Practice Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (3): 199-218.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1).
- Eisner, E. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational researcher*, 22 (7): 5-12).
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20: 3-56.
- Fernández-Rañada, A. (1995). *Los muchos rostros de la ciencia*. Oviedo: Ediciones Nobel, S.A.
- Fullan, M. (1981). School district and school personnel in knowledge utilization. En Lehming, R. y Kane, M. (Eds.). *Improving schools using what we know*. Beverly Hills. C.A.: Sage.
- Hargreaves, A. (1996a). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25 (1): 12-20.
- Hargreaves, A. (1996b). Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries between Research, Policy, and Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2): 105-122.
- Hermans, H. (1997). Science between cooperations and competition: Commentary on Hume. *Culture and Psychology* 3, (2): 137-143).
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos*. Barcelona: PPU.
- Huberman, M. (1993). Linking the practitioner and researcher communities for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1): 1-16.
- Huberman, M. (1994). Research utilization: The state of the art. *Knowledge and Policy*, 7 (4): 13-33.
- Hultman, G. y Höberg, C. (1995). Teachers`informal rationality: understanding how teachers utilize research knowledge. *Bulletin European Educational Research* 1 (2): 3-10
- Hurme, H. (1997). Psychological Concepts, their producers and consumers. *Culture and Psychology*, 3 (2): 115-136).
- Imbernón, F. (1997) (2ª edición). *Formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.
- INCE (1997). *Plan de actuación 1994-1997. Documento aprobado por la Conferencia Sectorial de Educación (18 de Julio 1994)*. <http://w.w.w.ince.see.mec.es/plan9497.htm>.
- INCE (1997). *Documento marco del funcionamiento del Instituto de Calidad y Evaluación*. <http://w.w.w.ince.see.mec.es/pres/dmarco.htm>
- Kemmis, S. (1996). *La teoría de la práctica educativa*. En Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata, S.L.

- Kessels, J. y Korthagen, F. (1996). The relationships between theory and practice: back to the classics. *Educational Researcher*, 25 (3): 17-24.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Rontledge.
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching*. New York: Teachers College Press.
- Louis, K. y Dentler, R. (1988). Knowledge use and school improvement. *Curriculum inquiry*, 18 (1): 36-62.
- Louis, K. (1994). Beyond bureaucracy: rethinking how schools change. *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (1): 2-24.
- Louis, K. (1995). Two steps forward, one step back: Do we need a new theory of dissemination and knowledge utilization? Paper presented at the symposium «Dissemination and Utilization of Research Knowledge». Oslo: Noruega.
- Noblit, G.W. y Hare, R.D. 1988: *Meta-ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. London. Sage Publications.
- Patton, M. y otros (1977). In search of impact: An analysis of the utilization of federal health evaluation research. En Weis, C. (Ed.) *Using social research in public policy making*. D.C. Heath and Company.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23 (5): 5-11.
- Rogoff, B. (1984). *Everyday cognition. Its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ruberti, A. (1995). Educational Research in Europe. *Bulletin European Educational Research*, 1 (1): 16-18.
- Sancho, J. y otros (1992). Para aprender de las innovaciones en los centros. En *Revista de Educación*, 299: 249-291.
- Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid/Barcelona: MEC/Paidós.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1: 114-135).
- Wagner, J. (1993). Ignorance en Educational Research: or, how can you not know that? *Educational Researcher*, 22 (5): 15-24.
- Watkins, J. (1994). A postmodern critical theory of research use. *Knowledge and Policy*, 7 (4): 55-77.
- Weiss, C. (1991). Reflections on 19th-century experience with knowledge diffusion. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilitation*, 13 (1): 5-16.