

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO: ESTUDIOS EMPÍRICOS, EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS TEÓRICO

M^a SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA
LEYRE ALEJALDRE BIEL
ANTONIO MARTÍNEZ-ARBOLEDA



EDITORIAL
DYKINSON

Construcción del conocimiento educativo: estudios empíricos, experiencias y análisis teórico

María Soledad Villarrubia Zúñiga, Paula González García,
Leyre Alejaldre Biel y Antonio Martínez-Arboleda

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-691-8
DOI: <https://doi.org/10.14679/4407>

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

Índice

Presentación.....	9
Competencias de directivas y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria	11
<i>Jesús Enrique Albertos San José y Miguel Ángel Comas</i>	
Educación, género y memoria: mujeres en la narrativa escolar de la historia chilena del siglo XIX.....	23
<i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>	
La mentoría entre iguales como una estrategia para mejorar la motivación de estudiantes universitarios nuevos	35
<i>Paola Salomé Andrade Abarca y Bryan Israel Gómez Flores</i>	
Percepción, conocimientos y prácticas del profesorado universitario español con respecto al trabajo en equipo.....	44
<i>Yordan Todorov Apostolov</i>	
Negociación y consenso estratégico como habilidades determinantes en la construcción de discursos efectivos	53
<i>Claudine Benoit Ríos</i>	
Uso de TIC y plataformas digitales en la educación universitaria y certificación ambiental: una revisión sistemática	65
<i>Augusto Cahuapaza Morales</i>	
Learning environments and inclusion: a case study of transposition of the Reggio Emilia approach in Swedish schools.....	74
<i>Capelli Letizia, Drure Eloise y Muzzi Chiara</i>	
Hacer papel, hacer comunidad: un taller de papel artesanal como acto pedagógico y relacional.....	85
<i>Isabel Carralero Díaz y Antonio Navarro Fernández</i>	
Evaluación crítica de propuestas didácticas generadas por inteligencia artificial sobre patrimonio bibliográfico y documental	96
<i>Verónica Mateo-Ripoll y Antonio Carrasco-Rodríguez</i>	
La IA en el aula de ILE a un nivel A1 en Bangladesh: percepción y resultados	109
<i>Stefania Chiapello</i>	

Competència (socio)lingüística al grau de Llengua i Literatura Catalanes: una experiència d'innovació docent	119
<i>Elga Cremades</i>	
Desarrollo de la competencia investigadora en educación superior: una experiencia de investigación participativa.....	129
<i>Lucrezia Crescenzi-Lanna y Belén Gutiérrez-de-Rozas</i>	
Minicongreso de las Ciencias en línea con estudiantes del grado de Educación Infantil	141
<i>María José Cuetos Revuelta y Natalia Serrano Amarilla</i>	
Impacto de la musicoterapia en el desarrollo integral de la persona	150
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
El aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para el aprendizaje de la Educación Musical.....	161
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
Activando la motivación del alumnado universitario a través del “efecto espejo”: del “yo estudiante” al “yo profesional”	171
<i>Fernando de Llano Paz y Alejandro Manuel Fernández Castro</i>	
University Go, diseño de una propuesta de Red Social para el aprendizaje colaborativo y la comunicación en la Universidad de Málaga.....	181
<i>Salvador Doblaz Arrebola y Gonzalo Pascual Ramos Jiménez</i>	
Fans as translators: para-institutional training and translational capital in manga and anime translation	191
<i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>	
Impacto de una formación en primeros auxilios en mujeres migrantes cuidadoras informales	202
<i>Felipe Santiago Fernández Méndez, Alejandro Afonso Izquierdo, Iván Pérez Heras, José Manuel Díaz González y Maryurena Lorenzo Alegría</i>	
Transferencia de conocimiento y educación musical por medio del proyecto expositivo <i>Cantantes líricas gallegas de los siglos XIX y XX</i> : génesis y desarrollo	213
<i>María del Carmen Fernández-Morante, Francisco Javier Garbayo Montabes y María del Carmen Lorenzo Vizcaíno</i>	
Educación, fronteras y narrativas: por una pedagogía contra la exclusión.....	224
<i>Massimiliano Fiorucci y Giorgio Crescenza</i>	

When the home learns to breathe again: a qualitative case study on family adjustment and school inclusion in neurodevelopmental disorders	234
<i>Antonios Fodelianakis</i>	
Innovación docente en contratación de proyectos mediante simulación profesional con Scrum Learning.....	244
<i>José Luis Fuentes-Bargues, Alberto Sánchez-Lite, Fernando Grande-González y M.^a Carmen Gonzalez-Cruz</i>	
Nuevos formatos de aprendizaje de la teoría de conceptos umbral	252
<i>Andrés García Ramos, Miguel Howe León y Celeste Armas Bacci</i>	
<i>Learning Paths</i> : aprendizaje y bienestar estudiantil en lugares más allá del aula	261
<i>Isabela García Senent y Carmen Sánchez-Ovcharov</i>	
Percepción del uso de ChatGPT en Educación superior y retos para el alumnado	270
<i>María Yolanda González Alonso</i>	
Conocimiento, esfuerzo y capacidad de no rendirse como herramientas en nuevas experiencias de innovación docente implementadas en grado universitario	279
<i>Rosalía González Brito</i>	
Addressing bullying perpetration among Serbian adolescents: the role of school safety dimensions.....	289
<i>Adrijana Grmuša</i>	
Concepciones del patrimonio etnológico en el profesorado en formación inicial de Educación Primaria.....	300
<i>Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunión y Santiago Ponsoda López de Atalaya</i>	
Repensar la enseñanza: del enfoque tradicional al protagonismo del alumnado en el aprendizaje	310
<i>Jorge Heliz Llopis y Carmen Mañas Viejo</i>	
Educación a distancia en responsabilidad social y sostenibilidad: percepción de estudiantes universitarios	323
<i>Diana Hernández Cruz</i>	
Los conceptos umbral en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior y su implicación en el diseño de las asignaturas	333
<i>Miguel Howe León, Juan Fraile RuizMartina, María Loitegui y Noemy Martín-Sanz</i>	

Investigación relacionada con la aplicación de la metáfora biológica del árbol del conocimiento en la cooperativa COOPSERSAN, Colombia.....	342
<i>Karen Melissa Hurtado Arciniegas y Doris Rosero-García</i>	
Innovación educativa con tecnologías emergentes en la universidad: el proyecto EmTech4HE como experiencia transformadora	351
<i>Nahia Idoiaga Mondragon y Idoia Legorburu Fernandez</i>	
La Semana de la Innovación en el Aprendizaje como una buena práctica que fomenta el cambio en profesores universitarios	361
<i>Martina María Loitegui, Belén Obispo-Díaz y Andrés García Ramos</i>	
La temática ético-social en la formación continua del profesorado universitario	371
<i>Francisco Javier Malagón Terrón</i>	
La actitud proactiva docente frente a la investigación educativa: desafíos y oportunidades para su aplicación en el aula	383
<i>Mireya Mallén Berdejo y Cristina Borau Viu</i>	
Del aula al laboratorio: competencias críticas y profesionales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en Periodismo	393
<i>Luz Martínez Martínez, María Arteaga Ros y Luis Felipe Solano Santos</i>	
Prácticas de liderazgo medio: contribuciones al Desarrollo Profesional Docente en centros de formación técnico profesional en Chile.....	406
<i>Óscar Maureira Cabrera y Manuel Pineda Torres</i>	
Las TIC en la enseñanza de la geometría: análisis temático y de frecuencia de descriptores.....	419
<i>Alexander Maz-Machado y María Josefa Rodríguez-Baiget</i>	
La formación política en las infancias: un análisis de la afiliación y el control sobre el entorno como capacidades humanas	431
<i>Leidy Ximena Mesa y Guillermo Meza Salcedo</i>	
La representació de les violències masclistes en les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu: anàlisi de cas per a una proposta didàctica.....	442
<i>Carla Mira Anton</i>	
Estilos de vida pospandemia de estudiantes universitarios. Una mirada transatlántica.....	452
<i>Luis Moral Moreno</i>	

Rethinking architectural education: uncertainty, error and laziness as (unexpected) learning assets for creativity	465
<i>Sandra Neto</i>	
College UFV: una experiencia formativa en el aula universitaria, con personas extranjeras	477
<i>Belén Obispo-Díaz, Natalia Sarrión Rubio de la Torre y Noemy Martín-Sanz</i>	
Decálogo para la introducción del consentimiento en la Educación Infantil.....	489
<i>María Isabel Olmedo Corral, Carmen Mañas Viejo y Jorge Heliz Llopis</i>	
Posturas paradigmáticas en la formación en fisioterapia: una revisión de alcance.....	499
<i>Karen Pascal Mamani</i>	
MOSL4L: towards a framework for learner-based and context-sensitive technology enhanced language learning	512
<i>Timothy Read, Juan-José Magaña y Elena Barcena</i>	
Futuros docentes ante la autoevaluación con grados de certeza	522
<i>Ana Remesal y Horacio F. Vidosa</i>	
Desafíos éticos de la inteligencia artificial generativa en la educación: un análisis de la literatura académica.....	533
<i>Sebastián Reyes Alvarado y Laura Hernández Dager</i>	
El enfoque <i>student voice</i> y el <i>cuaderno de bitácora</i> como dispositivo de formación innovador para el desarrollo profesional del profesorado universitario y una educación democrática. Una reflexión teórica.....	544
<i>Roberta Rosa</i>	
John D. Caputo: las buenas razones de la religión sin religión y el Dionisos rabino que nadie vio venir	554
<i>Encarnación Ruiz Callejón</i>	
Aprendizaje de la música tradicional a través de un proyecto que combina el análisis, la creación y la práctica musical.....	564
<i>Facundo San Blas y Ángela Buforn</i>	
Detectar els senyals de les violències masclistes: una experiència a l'aula universitària a través de la literatura	575
<i>Raül Sánchez-Ballester</i>	

Metodologías activas y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del perfil profesional del diseñador gráfico del Centro universitario de arte, arquitectura y diseño.....	585
<i>Aurea Santoyo Mercado, Eva Guadalupe Osuna Ruiz y José Antonio Luna Abundis</i>	
Proyecto PROMESA-EF: codiseño con maestros para desarrollar programas de promoción de la actividad física en la escuela.....	597
<i>Romina Gisele Saucedo-Araujo, Francisco Javier Huertas-Delgado, Emilio Villa-González y Manuel Ávila-García</i>	
La educación ambiental y fiscal como estrategia para fomentar la concienciación ciudadana en la tributación ecológica.....	607
<i>Arantxa Serrano Cañadas</i>	
La guía didáctica como reflejo del pasado y del presente histórico y como medio para una educación musical transformadora: “Cantantes líricas galegas dos séculos XIX e XX”	619
<i>Laura Touriñán-Morandeira, Ilduara Vicente Franqueira y M^a del Carmen Fernández-Morante</i>	
Lengua, historia e hibridismo cultural: tres aplicaciones prácticas de la literatura neomahyarí en la universidad española	632
<i>Rocío Velasco de Castro</i>	
La presencia del franquismo en los proyectos educativos de Canarias: una revisión historiográfica y curricular.....	641
<i>Yago Viso Armada</i>	
Inteligencia Artificial Generativa en la universidad bajo sospecha: percepciones del profesorado y el alumnado sobre sus riesgos.....	563
<i>Montserrat Yepes-Baldó y Marina Romeo</i>	

La actitud proactiva docente frente a la investigación educativa: desafíos y oportunidades para su aplicación en el aula

Mireya Mallén Berdejo

Cristina Borau Viu

Universidad de Zaragoza (España)

DOI: <https://doi.org/10.14679/4444>

Resumen: El presente estudio tuvo como objetivo analizar la disposición proactiva del profesorado hacia la incorporación de la investigación educativa en su práctica diaria. Para ello, se diseñó un cuestionario validado por expertos, compuesto por cinco indicadores que evalúan la actitud de los docentes frente a la generación de nuevas experiencias pedagógicas, la percepción de mejoras, la contribución a la calidad educativa, la utilización de resultados para la toma de decisiones y la colaboración con colegas. La recolección de datos se realizó mediante una encuesta digital distribuida en centros educativos, garantizando anonimato y consentimiento informado. Los resultados reflejan una valoración moderadamente alta en todos los indicadores, con una media global de 6,86 sobre 10, evidenciando una actitud favorable hacia la investigación. El indicador mejor valorado fue la generación de nuevas experiencias pedagógicas ($M=7,26$), mientras que la colaboración con otros docentes obtuvo la puntuación más baja ($M=6,47$) y mayor dispersión. Estas diferencias sugieren variabilidad en la integración práctica de la investigación, influida por factores como la formación, los recursos y la cultura institucional. En conjunto, los hallazgos apuntan a la necesidad de fortalecer espacios colaborativos y políticas educativas que faciliten la aplicación sistemática de la investigación en el aula.

Palabras clave: actitud docente, investigación educativa, disposición proactiva, práctica en el aula, colaboración.

Abstract: This study aimed to analyze teachers' proactive attitude towards integrating educational research into their daily teaching practice. A questionnaire was designed and validated by experts, comprising five indicators to assess teachers' disposition towards generating new pedagogical experiences, perceiving improvements, contributing to quality education, using research results for decision-making, and collaborating with colleagues. Data collection was conducted through a digital survey distributed in educational centers, ensuring anonymity and informed consent. Results showed moderately high scores across all indicators, with an overall mean of 6.86 out of 10, indicating a generally favorable attitude towards research. The highest-rated indicator was the generation of new pedagogical experiences ($M=7.26$), while collaboration with other teachers received the lowest mean score ($M=6.47$) and the greatest variability. These differences suggest variability in the practical integration of research influenced by factors such as training, resources, and institutional culture. Overall, the findings highlight the need to strengthen collaborative spaces and educational policies that facilitate the systematic application of research in the classroom.

Keywords: teacher attitude, educational research, proactive disposition, classroom practice, collaboration.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la investigación educativa ha ganado importancia como herramienta clave para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados basados en evidencia científica son fundamentales para orientar las decisiones pedagógicas y elevar la calidad educativa (Farley-Ripple et al., 2018), aunque su aplicación en las escuelas sigue siendo limitada.

Diversos estudios han identificado una brecha persistente entre la investigación académica y la práctica docente (Anwer y Reiss, 2022; Biesta, 2010; Broekkamp y van Hout-Wolters, 2007), describiéndola como una desconexión casi irreconciliable que dificulta la integración de teoría y acción (Espinosa et al., 2011; Perines, 2018). Esta distancia se atribuye a factores como el carácter teórico y abstracto de muchos estudios, su lenguaje técnico, la poca relevancia práctica y la falta de mecanismos efectivos para su difusión en el ámbito escolar (Perines, 2018; Rodríguez et al., 2024). Además, las actitudes y creencias del profesorado sobre la investigación influyen en su disposición a integrarla, ya que suelen percibirla como un proceso jerárquico alejado de sus propias experiencias y saberes (Buehl y Fives, 2009; Perines, 2018). Por ello, es necesario cuestionar las condiciones que dificultan la transferencia de resultados investigativos al aula y repensar la formación docente para fomentar una apropiación crítica y contextualizada del conocimiento (Brown et al., 2016; Cain, 2016). Esta relación entre investigación y práctica docente continúa siendo un tema de debate en el ámbito académico (Broekkamp y van Hout-Wolters, 2007; Cain et al., 2016; Perines y Murillo, 2017). A pesar de ello, la universidad y la escuela siguen siendo percibidas como instituciones distantes (Perines, 2018). Estas afirmaciones coinciden con lo señalado por Espinosa et al., (2011), quienes atribuyen esta separación a un divorcio histórico entre quienes producen conocimiento educativo y quienes lo implementan en las aulas.

Uno de los efectos más visibles de esta desconexión es la escasa aplicabilidad que muchos docentes perciben en los estudios académicos. Son varios los autores que afirman que gran parte de la investigación educativa ha fallado en generar un gran impacto en la mejora de la calidad de los procesos educativos (Biesta, 2007; Cain y Allan, 2017). Esto se debe, en parte, a una producción investigativa alejada de los problemas reales del aula, orientada más a intereses teóricos o institucionales que a las necesidades prácticas del profesorado. (Perines, 2018). Además, atendiendo a diferentes estudios se puede reconocer cómo los docentes suelen observar la investigación como un proceso unidireccional, jerárquico y descontextualizado, donde su experiencia profesional no es tomada en cuenta (Blanco-López et al., 2018). Esta percepción genera desconfianza hacia los artículos científicos, considerados a menudo excesivamente hipotéticos o alejados de la realidad concreta de la escuela (Behrstock et al., 2009; Perines, 2018).

Por otro lado, las actitudes de los docentes hacia la investigación son determinantes para entender su nivel de implicación con ella. La actitud hace referencia a la combinación de aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, e influye de forma directa en la disposición del profesorado a considerar la investigación como parte de su práctica (Buehl y Fives, 2009). En este sentido, otro aspecto clave es la percepción de relevancia de los estudios. Muchos docentes rechazan la investigación porque no logran establecer conexiones claras con sus experiencias escolares. Según Cain (2016), esta falta de aplicabilidad se asocia al

tipo de lenguaje utilizado y al escaso esfuerzo por parte de los investigadores para conectar con el entorno escolar. Como resultado, los estudios son percibidos como ajenos, teóricos o incluso como una forma de validación del ego académico (Perines, 2018). En este contexto, una de las tensiones más relevantes en el vínculo entre investigación y docencia radica en la posibilidad, o no, de aplicar hallazgos obtenidos en contextos específicos a otros escenarios educativos. Este debate remite a la discusión metodológica sobre la generalización en investigaciones cuantitativas y la transferibilidad en estudios cualitativos.

Desde la perspectiva de muchos docentes, los resultados de investigación suelen ser poco útiles cuando provienen de contextos distintos a su realidad escolar, debido a la diversidad cultural, social y pedagógica de los entornos educativos (Joram et al., 2020). Esto resalta la necesidad de investigaciones que valoren los saberes construidos por los propios docentes, apoyándose en el paradigma interpretativo-hermenéutico, que prioriza la comprensión profunda del contexto y las subjetividades sobre la generalización mecánica (Beauchamp y Thomas, 2009; Espinosa et al., 2011). En este enfoque, la voz del profesorado es reconocida como fuente legítima de conocimiento. La relación entre docentes e investigación está ligada a su formación inicial y continua, la cual suele abordar la investigación de forma técnica y desvinculada de la práctica, limitando así su apropiación crítica (Munthe y Rogne, 2015). Granado y Puig (2015) destacan que la identidad docente se configura a partir de la biografía formativa, experiencias y trayectorias lectoras, lo que implica que promover una identidad investigadora requiere un proceso crítico que integre dimensiones emocionales, experienciales y cognitivas (Rodríguez y Mogarro, 2019; Tsybulsky y Muchnik-Rozanov, 2019). El contexto institucional también influye notablemente en la relación del profesorado con la investigación: centros con cultura de confianza, liderazgo pedagógico y colaboración facilitan la integración de la evidencia científica, mientras que entornos individualistas o jerárquicos obstaculizan este proceso (Brown et al., 2016; Cain, 2016). La falta de espacios estructurados para el diálogo entre docentes sobre hallazgos científicos es una barrera frecuente, a pesar de que el trabajo colaborativo se reconoce como clave para la mejora continua (Joram et al., 2020). Por ello, se requiere repensar el papel de equipos directivos y administraciones, quienes pueden actuar como intermediarios para seleccionar y distribuir investigaciones útiles, y fomentar espacios colectivos de reflexión pedagógica que conviertan la investigación en recurso habitual para la toma de decisiones (Perines, 2018).

El presente estudio tiene como objetivo analizar la actitud proactiva del profesorado hacia la investigación educativa y su incorporación en la práctica docente, explorando percepciones, creencias y factores que favorecen o dificultan la aplicación de los resultados investigativos en contextos escolares reales.

2.METODO

2.1. Participantes

El presente estudio está conformado por una muestra total de 780 docentes pertenecientes a diversos niveles del sistema educativo español, abarcando desde la etapa de Educación Infantil hasta la Educación Superior. La selección de los participantes se llevó a cabo mediante correo electrónico con los equipos directivos de los centros educativos, quienes se les invitaba a colaborar y a difundir el cuestionario entre su equipo docente en la difusión del estudio entre el profesorado. El mensaje difundido comunicaba a los participantes los objetivos principales de la investigación, el carácter voluntario de la participación, las garantías de confidencialidad y anonimato en el tratamiento de los datos

recogidos, así como un enlace directo a la plataforma en línea desde la cual se podía acceder al cuestionario diseñado para la recolección de la información. Gracias a la divulgación y participación de los docentes se pudo adquirir una muestra diversa y representativa para poder alcanzar los objetivos propuesto en el estudio.

2.2. Instrumento

En el estudio se utilizó un cuestionario como instrumento principal para la recogida de datos. Para ello, se diseñó el cuestionario a través del análisis exhaustivo de la literatura presente hasta el momento sobre la actitud proactiva del profesorado hacia la implementación de investigaciones educativas en su práctica docente. Esta actitud proactiva es considerada como la iniciativa e interés que muestran los docentes para la creación de situaciones innovadoras y evidenciadas en su práctica diaria. Por lo que esta actitud es fundamental para mejorar e incentivar entre los docentes su desarrollo profesional hacia la excelencia educativa. En este contexto, el propósito del estudio consiste en conocer cómo influye y cómo es valorada la actitud proactiva del profesorado en la incorporación de la investigación dentro de su propio contexto de aula. Con el fin de alcanzar la validez del contenido del instrumento, se procedió a la realización de un juicio de expertos previo a la aplicación del cuestionario. Este juicio de expertos estuvo conformado por profesionales de diferentes disciplinas como la educación, la psicología y especialistas en métodos de investigación. A partir de las observaciones y sugerencias proporcionadas por los jueces expertos, se llevó a cabo un proceso de revisión y ajuste del instrumento, con el objetivo de desarrollar una versión más precisa y depurada.

Finalmente, el cuestionario estuvo compuesto por cinco indicadores a través de los cuáles se da a conocer cómo es la disposición de los docentes a aplicar investigaciones en su práctica diaria. Concretamente, los indicadores fueron: (1) generar nuevas experiencias en la práctica docente; (2) observar mejoras gracias a la aplicación de la investigación educativa; (3) la investigación educativa ayuda a desarrollar una educación de calidad; (4) se tienen en cuenta los resultados de las investigaciones para tomar decisiones; y (5) colaborar con otros docentes para aplicar investigaciones y mejorar la práctica. Cada uno de los indicadores fue evaluado mediante una escala de valoración tipo Likert de 11 puntos, que abarca desde 0 hasta 10, donde el valor 0 corresponde a "totalmente en desacuerdo" y el valor 10 a "totalmente de acuerdo". Esta escala fue escogida por su adecuación al contexto educativo y por su eficacia para reflejar con mayor precisión las percepciones y niveles de acuerdo de los docentes, lo cual da lugar a una valoración más precisa y detallada de su experiencia profesional.

2.3. Procedimiento de la investigación y análisis de datos

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo a través de una estrategia estructurada que garantizó la participación voluntaria, anónima e informada de los docentes. Para ello, se diseñó un cuestionario digital que fue distribuido por correo electrónico a los equipos directivos de los centros educativos, quienes facilitaron su difusión entre los docentes. El cuestionario incluía una descripción clara de los objetivos de la investigación y destacaba el valor de la implicación del profesorado en el fortalecimiento de la calidad educativa y en la incorporación de la investigación como herramienta de mejora en el aula. Asimismo, se aseguró en todo momento la confidencialidad de la información proporcionada, cumpliendo de este modo con los principios éticos establecidos para la investigación.

Una vez finalizado el periodo de recopilación de datos, se procedió a una depuración de la base de datos con el fin de garantizar la calidad y fiabilidad de la información recogida. Este proceso implicó la revisión, identificación y eliminación de posibles registros incompletos o inconsistentes. A continuación, los datos válidos fueron procesados y analizados utilizando el software estadístico SPSS.

Para el análisis se aplicaron técnicas de estadística descriptiva con el fin de conocer las tendencias generales de las respuestas. En concreto, se calcularon indicadores como la media aritmética y la desviación típica para cada uno de los cinco indicadores contemplados en el cuestionario. Estos cálculos permitieron obtener una primera aproximación sobre las actitudes proactivas de los docentes para la aplicación de la investigación en su contexto escolar.

3.RESULTADOS

Los resultados sobre la percepción del profesorado respecto a la integración de la investigación educativa en su práctica se presentan en la Tabla 1, donde se muestran las medias (M) y las desviaciones típicas (DT) de los cinco indicadores que componen este estudio. Estos ítems fueron diseñados con el propósito de valorar la actitud proactiva del docente frente a la investigación, así como su implicación en la mejora continua de la calidad educativa.

En términos generales, los resultados reflejan una valoración moderadamente alta en todos los indicadores, lo que sugiere una actitud favorable hacia la incorporación de la investigación como herramienta para enriquecer la práctica docente. En lo que respecta a las puntuaciones medias de los muestran resultados superiores a 5 en una escala de 0 a 10, lo que implica una tendencia positiva. Concretamente, la media total de los indicadores de la actitud proactiva hacia la investigación alcanza un valor de 6,86, situándose por encima del promedio de la escala. Este dato evidencia un cierto nivel de compromiso del profesorado hacia el uso y la aplicación de la investigación en el ámbito educativo. Analizando más detenidamente los resultados de esta dimensión, el indicador con mayor puntuación media corresponde a la generación de nuevas experiencias pedagógicas a partir de la investigación ($M = 7,26$; $DT = 1,76$). Esta puntuación refleja una buena disposición de los docentes a innovar en su práctica educativa. Además, esta valoración supone un interés por mejorar el aprendizaje del alumnado, adaptarse a nuevas metodologías o introducir cambios que respondan a los retos emergentes del sistema educativo. Este indicador muestra la desviación típica más baja de los indicadores estudiados. Este resultado indica las percepciones de los docentes sobre este aspecto son relativamente homogéneas, lo que da lugar a un mayor consenso en cuanto a su disposición para innovar y aplicar nuevas estrategias basadas en la investigación. Esta menor dispersión sugiere que la mayoría del profesorado comparte unas opiniones similares sobre la importancia de renovar su práctica educativa a partir de conocimientos científicos.

Seguidamente se encuentra el indicador que hace referencia a la percepción de que la investigación educativa contribuye al desarrollo de una educación de calidad ($M = 7,05$; $DT = 2,26$), lo cual refuerza la idea de que el profesorado reconoce el valor formativo de la evidencia científica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, el cuarto indicador, centrado en el uso de resultados de investigaciones como base para la toma de decisiones pedagógicas ($M = 6,88$; $DT = 2,32$), también muestra una media relativamente alta, aunque ligeramente inferior a los anteriores. Este dato indica que, si bien muchos docentes afirman tener en cuenta la evidencia disponible para orientar su actuación, esta práctica no está completamente generalizada. Entre los posibles factores que podrían explicar esta situación se encuentran la falta de formación específica para interpretar estudios científicos, la escasa disponibilidad de recursos adaptados al contexto educativo o la limitada conexión entre la producción académica y las necesidades reales del aula. En cuanto a las desviaciones típicas de estos indicadores sugieren una falta de homogeneidad en las percepciones del profesorado. Por lo que, aunque se evidencia un

reconocimiento general del valor de la investigación, la manera y el grado en que se integra en la práctica docente pueden variar entre profesionales.

Sin embargo, otros indicadores presentan puntuaciones algo más moderadas. Por ejemplo, la observación de mejoras concretas como resultado del uso de la investigación educativa ($M = 6,63$; $DT = 2,26$) obtuvo una media inferior. Este resultado puede estar relacionado con dificultades o falta de experiencia para evaluar el impacto real de las prácticas basadas en evidencia. En la misma línea, la colaboración con otros docentes para aplicar investigaciones y mejorar la práctica educativa (PRA5: $M = 6,47$; $DT = 2,74$), es el indicador con la media más baja y la mayor dispersión. Esta elevada desviación típica sugiere que las experiencias de trabajo colaborativo en torno a la investigación varían considerablemente entre los docentes, lo que puede reflejar diferencias en el acceso a espacios de formación conjunta, en el liderazgo pedagógico de los centros o en las culturas profesionales predominantes.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

	M (Dt)
PRA1. Genero nuevas experiencias en mi práctica docente.	7,26 (1,76)
PRA2. Observo mejoras gracias a la aplicación de la investigación educativa.	6,63 (2,26)
PRA3. La investigación educativa me ayuda a desarrollar una educación de calidad.	7,05 (2,26)
PRA4. Tengo en cuenta los resultados de las investigaciones para tomar decisiones.	6,88 (2,32)
PRA5. Colaboro con otros docentes para aplicar investigaciones y mejorar la práctica.	6,47 (2,74)

4. DISCUSIÓN

El propósito de este estudio es examinar la disposición activa del profesorado hacia la investigación educativa y su incorporación en la labor docente cotidiana, analizando las percepciones, creencias y factores que favorecen o limitan el uso de los resultados investigativos en contextos escolares reales. De forma general, los resultados revelan una actitud favorable del profesorado hacia la investigación y su potencial para mejorar la práctica educativa. No obstante, también se identifican ciertas dificultades para su aplicación sistemática, especialmente en lo referente al trabajo colaborativo y al uso consistente de evidencias en la toma de decisiones pedagógicas. Estos hallazgos confirman y matizan las conclusiones de investigaciones previas sobre la relación entre el profesorado y la investigación educativa. Como señalan Biesta (2007) y Perines (2018), persiste una brecha entre la producción académica y su integración efectiva en las dinámicas del aula. En el presente estudio, esta desconexión se refleja en la disparidad entre las actitudes proactivas del profesorado y la escasa sistematización del uso de evidencias para orientar sus decisiones pedagógicas. Aunque los docentes valoran positivamente la investigación, su incorporación a la práctica se presenta aún como un proceso desigual y poco estructurado, en línea con lo descrito por Espinosa et al. (2011) respecto a la distancia histórica entre teoría y práctica educativa. Asimismo, se observa que el profesorado atribuye un valor significativo a la investigación como herramienta para la mejora de la calidad educativa, particularmente cuando se relaciona con la innovación metodológica o la resolución de problemas específicos del aula (Farley-Ripple et al., 2018). Sin embargo, esta percepción positiva coexiste con barreras importantes: falta de contextualización, lenguaje excesivamente técnico y limitada participación docente en los procesos investigativos, tal como advierten Blanco-López et al. (2018) y Joram et al. (2020).

La diversidad de respuestas en torno al trabajo colaborativo y el uso compartido de evidencias científicas refuerza lo planteado por Brown et al. (2016) y Cain (2016), quienes destacan que las condiciones institucionales juegan un papel crucial en la integración de la investigación educativa. En contextos con liderazgo distribuido, cultura de confianza y espacios protegidos para la reflexión conjunta, se observa un mayor aprovechamiento de los resultados investigativos. En contraste, en entornos más jerárquicos o fragmentados, las barreras estructurales dificultan su apropiación. De igual modo, los resultados coinciden con lo expuesto por Kennedy (1997) y Behrstock et al. (2009) sobre la necesidad de que la investigación conecte con las preguntas, experiencias y conocimientos de los docentes. Las actitudes positivas detectadas en este estudio no parecen estar únicamente vinculadas a la formación técnica, sino también a factores más complejos como las trayectorias formativas, la biografía profesional y la experiencia lectora del profesorado, tal como indican Granado y Puig (2015). Esta perspectiva coincide con Rodrigues y Mogarro (2019), quienes subrayan la relevancia de integrar dimensiones emocionales y reflexivas en la formación docente, con el fin de consolidar una identidad investigadora a largo plazo. En esa línea, Tsybulsky y Muchnik-Rozanov (2019) proponen que la adopción de una actitud investigadora debe entenderse como un proceso de reconstrucción del rol docente, que lo sitúe como generador de conocimiento y no solo como consumidor de evidencias externas. Este enfoque implica una visión situada, en la que los y las docentes investigan su propia práctica como parte de su desarrollo profesional.

Desde esta perspectiva, el presente estudio también refuerza lo planteado por Cain y Allan (2017), de manera que el impacto real de la investigación en la mejora escolar depende tanto de la calidad de los estudios como de la existencia de estructuras institucionales que favorezcan su apropiación colectiva. La ausencia de espacios sistemáticos para el intercambio entre pares, identificada en este trabajo, constituye una barrera crítica que no ha sido suficientemente abordada por las políticas formativas. Como señala Álvarez-Álvarez (2015), los obstáculos estructurales y culturales que separan la teoría de la práctica no se superan únicamente con voluntad individual, sino a través de propuestas pedagógicas como la investigación-acción y el desarrollo de prácticas contextualizadas que involucren activamente al profesorado. Los resultados también dialogan con las investigaciones de Moliner García et al., (2020) en el campo de la educación inclusiva, quienes sostienen que más allá del conocimiento técnico, es imprescindible crear condiciones organizacionales que permitan a los docentes traducir principios inclusivos en prácticas concretas. Del mismo modo, Perrupato (2023) aboga por una agenda didáctica que supere los enfoques tecnicistas y reconozca al docente como sujeto reflexivo en permanente diálogo con su contexto. Todo ello invita a repensar los modelos de formación docente y las políticas educativas desde una óptica sistémica. Promover una cultura profesional basada en la indagación no puede limitarse a acciones formativas aisladas, sino que requiere el diseño de dispositivos institucionales que fomenten el encuentro entre saberes académicos y saberes prácticos (Brown et al., 2016; Cain, 2016). Esto incluye la creación de comunidades profesionales de aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2012), la valoración del rol investigativo docente en las evaluaciones de desempeño (Munthe y Rogne, 2015) y el fortalecimiento de los vínculos entre universidades y escuelas (Espinosa et al., 2011; Perines, 2018).

Finalmente, desde el ámbito investigativo, sería pertinente avanzar hacia estudios longitudinales que permitan comprender cómo evoluciona la relación del profesorado con la investigación a lo largo del tiempo y qué factores inciden en ese proceso, tales como el liderazgo escolar, las políticas de desarrollo profesional y los contextos socioculturales (;

Joram et al., 2020; Rodrigues y Mogarro, 2019). También resulta clave incorporar enfoques metodológicos participativos —como la investigación narrativa o colaborativa— que integren activamente las voces del profesorado y visibilicen las tensiones, resistencias y potencialidades que rodean el uso de la investigación en la práctica educativa (Beauchamp y Thomas, 2009; Biesta, 2010; Cain y Allan, 2017).

5. CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se constata una disposición positiva del profesorado hacia la investigación educativa, acompañada por una valoración general de su potencial para mejorar la práctica docente. Sin embargo, esta actitud favorable contrasta con las limitaciones detectadas en cuanto a su integración sistemática en el quehacer pedagógico cotidiano. Los resultados revelan que, si bien existe interés por parte del profesorado en el uso de evidencias para la toma de decisiones, dicha incorporación se ve obstaculizada por factores estructurales e institucionales, como la falta de espacios colaborativos, el escaso acompañamiento formativo y la débil conexión entre el ámbito académico y las realidades escolares. Esta distancia impide que la investigación se convierta en una herramienta práctica y transformadora dentro del aula.

Entre las principales barreras identificadas se encuentran el lenguaje técnico de las publicaciones, la escasa contextualización de los estudios y la limitada participación docente en los procesos investigativos. Estas condiciones refuerzan una visión de la investigación como un saber externo, más que como una práctica integrada al desarrollo profesional docente. La influencia del contexto institucional resulta clave en la apropiación de la investigación. Aquellos centros con culturas organizacionales abiertas al diálogo, con liderazgo pedagógico distribuido y con dinámicas de aprendizaje entre pares, muestran una mayor propensión a incorporar prácticas basadas en evidencia. En contraste, contextos más jerárquicos o fragmentados tienden a reproducir una distancia persistente entre teoría y práctica. Asimismo, se observan diferencias en la relación con la investigación según la trayectoria profesional del profesorado, lo que indica que la formación inicial y continua debe ir más allá de lo técnico e incluir dimensiones reflexivas, emocionales y contextuales que favorezcan una identidad investigadora sólida y situada. Por último, esta investigación subraya la necesidad de diseñar políticas educativas y dispositivos institucionales que no solo incentiven el uso de la investigación, sino que promuevan entornos escolares donde esta se construya colectivamente. Solo así será posible avanzar hacia una cultura docente crítica, innovadora y comprometida con la mejora continua desde la evidencia.

REFERENCIAS

- Álvarez-Álvarez, C. (2015). *Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución*. *Perfiles Educativos*, 37(148). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.4932>
- Anwer, M. y Reiss, M. (2022). Linking research and practice in education: the views of expert researchers in the field. *Journal of Education for Teaching*, 49(2), 326–340. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2055447>
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

- Behrstock, E., Drill, K. y Miller, S. (2009). Is the Supply in Demand? Exploring How, When, and Why Teachers Use Research. *Learning Point Associates*. <https://eric.ed.gov/?id=ED512564>
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295–301. <https://doi.org/10.1080/13803610701640227>
- Biesta, G. J. (2010). Why ‘what works’ still won’t work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29, 491-503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Blanco-López, Á., Martínez Peña, M. B. D. R. y Jiménez-Liso, R. (2018). ¿Puede la investigación iluminar el cambio educativo? *Ápice.Revista de Educación Científica*, 21(2), 15-28. <https://doi.org/10.17979/arec.2018.2.2.4612>
- Broekkamp, H. y van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220. <http://dx.doi.org/10.1080/13803610701626127>
- Brown, C., Daly, A. y Liou, Y.-H. (2016). Improving trust, improving schools: Findings from a social network analysis of 43 primary schools in England. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 69-91. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0004>
- Buehl, M. M. y Fives, H. (2009). Exploring Teachers’ Beliefs About Teaching Knowledge: Where Does It Come From? Does It Change? *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 367-408. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.4.367-408>
- Cain, T. (2016). Research utilisation and the struggle for the teacher’s soul: a narrative review. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 616-629. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252912>
- Cain, T. y Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. *Oxford Review of Education*, 43(6), 718–732. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1316252>
- Cain, T., Wieser, C. y Livingston, K. (2016). Mobilising research knowledge for teaching and teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 529-533. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1256086>
- Espinosa, C. B., Agudelo, L. B. y Pachón, M. P. M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 25(57), 101-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280160>
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. y McDonough, K. (2018). Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235-245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Joram, E., Gabriele, A. J. y Walton, K. (2020). What influences teachers’ “buy-in” of research? Teachers’ beliefs about the applicability of educational research to their

practice. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-20.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980>

- Moliner García, O., Arnaiz Sánchez, P. y Sanahuja Ribés, A. (2020). *Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva?* *Educación XXI*, 23(1), 173–195. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23753>
- Munthe, E. y Rogne, M. (2015). Research-Based Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2014.10.006>.
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Perines, H., y Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602017000100089
- Perrupato, S. (2023). Didacticología. Hacia una construcción histórica y epistemológica de la Didáctica como campo disciplinar. *Boletín SIED*, (7), 167-179.
- Rodrigues, F. y Mogarro, M. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28, 100286. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2019.100286>.
- Rodríguez, M. D. P. G., Llamas, J. M. C., González-Falcón, I., y Gómez-Hurtado, I. (2024). 20 Años sobre el Impacto de la Investigación Educativa en la Práctica Algunas Recomendaciones y Propuestas de Mejora. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 121-140. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.007>
- Tsybulsky, D. y Muchnik-Rozanov, Y. (2019). The development of student-teachers' professional identity while team-teaching science classes using a project-based learning approach: A multi-level analysis. *Teaching and Teacher Education*, 79, 48-59. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2018.12.006>.