

## INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: UNA CUESTIÓN DE JUSTICIA SOCIAL

*Research and Knowledge Transfer in Educational Sciences:  
an Issue of Social Justice*

Alexandre SOTELINO-LOSADA, Miguel A. SANTOS-REGO y Mar LORENZO-MOLEDO  
*Universidad de Santiago de Compostela. España.*

*alexandre.sotelino@usc.es; miguelangel.santos@usc.es; mdelmar.lorenzo@usc.es*  
*<https://orcid.org/0000-0002-5167-9493>; <https://orcid.org/0000-0002-8593-6881>;*  
*<https://orcid.org/0000-0002-2768-3329>*

Fecha de recepción: 11/09/2023

Fecha de aceptación: 04/12/2023

Fecha de publicación en línea: 04/06/2024

**Cómo citar este artículo / How to cite this article:** Sotelino-Losada, A., Santos-Rego, M. Á. y Lorenzo-Moledo, M. (2024). Investigación y transferencia del conocimiento en Ciencias de la Educación: una cuestión de justicia social [Research and Knowledge Transfer in Educational Sciences: an Issue of Social Justice]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 119-137. <https://doi.org/10.14201/teri.31655>

### RESUMEN

La literatura existente parece avalar a la Universidad como un núcleo de desarrollo en sus comunidades o entornos circundantes, pero el binomio investigación y transferencia está cada vez más cuestionado en diferentes foros académicos -y también fuera del ámbito de la educación superior- en cierta medida porque no se ha visto, o no se ha difundido suficientemente, la aplicabilidad de los resultados obtenidos en Facultades, centros de investigación o institutos. El objetivo de este trabajo pasa por constatar que la investigación educativa debe tener sus anclajes en

intereses socioeducativos y dotarse de suficientes estrategias que permitan su transferencia efectiva en y para la comunidad. Para ello, hacemos una revisión y análisis de cómo se ha entendido en la literatura científica la segunda y tercera misión de la Universidad en las últimas décadas, para así hacer una propuesta en el marco de los desafíos sociales, ambientales o estructurales que se plantean en un futuro inminente. Finalmente, lo que nos ocupa -y preocupa- es establecer nuevas vías que conecten academia y sociedad a partir de puntos de encuentro recíproco, es decir, donde ambas partes participen del proceso, aunque con roles diferentes. En definitiva, de lo que se trata es de promover una cultura científica más aplicada, es decir, que lo que investigamos tenga repercusión sobre el colectivo diana y este así lo identifique. Por tanto, debemos evidenciar que las ciencias en general, y la pedagogía en particular, son una vía para la consecución de la justicia social partiendo de la investigación como un cimiento que permite avanzar con solidez y consistencia epistemológica.

*Palabras clave:* educación superior; pedagogía; investigación; transferencia de conocimiento; responsabilidad social; universidad.

#### ABSTRACT

The existing literature seems to favour the University as a nucleus of development in its surrounding communities or environments, but the binomial research and transfer is increasingly questioned in different academic forums - and also outside the field of higher education - to a certain extent because the applicability of the results obtained in Faculties, research centers or institutes has not been seen, or has not been sufficiently disseminated. The purpose of this work is to verify that educational research must be anchored in the socio-educational interests and be provided with sufficient strategies that allow its effective transfer in and for the community. To do this, we review and analyze of how the second and third mission of the University has been understood in scientific literature., to make a proposal within the framework of the social, environmental, or structural challenges that arise in the imminent future. Finally, what concerns us - and concerns us - is establishing new pathways that connect academia and society based on reciprocal meeting points, that is, where both parties participate in the process, although with different roles. In short, what we are talking about is promoting a more applied scientific culture, that is, what we investigate has an impact on the target group and they identify it as such. Therefore, we must show that science in general, and pedagogy in particular, are a way to achieve social justice based on research as an anchor that allows us to advance with solidity and epistemological consistency.

*Keywords:* higher education; pedagogy; research; knowledge transfer; social responsibility; university.

## 1. INTRODUCCIÓN

Un destacado profesor norteamericano de una prestigiosa universidad afirmó en una ocasión, y bien que se preocupó de dejarlo por escrito, que la investigación

educativa es una de las más difíciles, la más dura de llevar a cabo, dada la complejidad y la imprevisibilidad de factores y variables que la acompañan, no tanto por su deseo teórico-empírico, sino por el operativo de implementación metodológica cuando la efectividad de su recorrido está mediada por acciones y/o decisiones ajenas a la voluntad investigadora.

De manera que no pocos investigadores de la educación –continuaba el reputado analista de la Universidad de Arizona– se ven en el deber de aceptar unas condiciones de trabajo e implicación que en absoluto serían de recibo para otros/as académicos/as (Berliner, 2002).

Lo que este colega quería significar es, justamente, que, en ocasiones, la gestión de la viabilidad de un proyecto en contextos en los que se tiende a dificultar, más que a facilitar la participación de agentes (familias, profesorado, ...) en la dinámica productora de conocimiento, llega a ser más importante que la realización del estudio, al estar ese proceso informado, en ocasiones, abierta o encubiertamente por pautas de acción desde instancias de poder.

Para decirlo todo, lo que también buscaba era remover conciencias y animarnos a un discurso de afirmación, proclamando las singularidades a tener presentes en este campo, entre otras, el poder predictivo, la generalización de los hallazgos, los tipos de validez, o el control de las variables.

Comentaba uno de los firmantes de este trabajo hace ahora un sexenio (Santos Rego, 2016a), que el contexto importa, y mucho. Hay que reiterarlo frente a tanta desubicación narrativa en las cabeceras mediáticas. A diferencia de la física, en educación todas las variables son relevantes y su control produce resultados que no son fáciles de extrapolar a otros contextos.

Temperatura, presión o campos magnéticos son elementos con los que, tal vez, sea más llevadero tratar que con la cultura, la motivación o la identidad de las personas (Phillips, 2014). He ahí la senda escabrosa que a menudo tiene que hacer, sin garantías de nada, la investigación educativa. Recordemos el comentario irónico de un premio nobel (Weiman, 2014) en apoyo a lo que venimos defendiendo, los átomos no requieren de ningún permiso, ni de la aprobación de la inspección, consejo escolar o asociación de padres y madres, a los efectos de intentar saber algo sobre lo que acontece en la realidad.

Aun así, lo cierto es que salvando los escollos administrativos e institucionales (que, naturalmente, encuentran justificación cuando tenemos que acometer trabajos de indagación en ambientes en los que las consideraciones éticas son lo primero), la investigación educativa ha mostrado en las últimas décadas un potencial de crecimiento espectacular en la órbita más genérica de las Ciencias Sociales, sin por eso dejar de alentar un notorio grado de pertinencia y relevancia, tanto temática como contextual, imbuida además en una manifiesta preocupación por el rigor teórico y metodológico de sus propuestas, ya se orienten en una dirección cuantitativa, cualitativa, o en una posición de pragmática complementariedad (fronteriza) cuando así se vea convenientemente, al otro lado de luchas tanta veces estériles entre modelos

y/o paradigmas (Bredo, 2009), a fin de promover canales de solución a problemas que siempre se representan según grados de complejidad, pero que demandan respuestas idóneas o aunadas.

Tengamos en cuenta que una agenda del bien común precisa de consenso y respeto por la investigación de calidad, incluyendo, naturalmente, la que se hace en el campo propiamente educativo (Feinberg, 2012), donde fue creciendo la conciencia y la necesidad de resultados susceptibles de ser transferidos a la sociedad, por distintos medios y formatos, para optimizar oportunidades derivadas de la ampliación del conocimiento disponible sobre tantos ejes del desarrollo individual y colectivo.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es hacer un análisis sobre el estado de la cuestión. Concretamente, se pretende evidenciar que la investigación educativa debe tener sus anclajes en intereses socioeducativos de la comunidad y dotarse de suficientes estrategias que permitan su transferencia efectiva. Esto no es algo que se justifique únicamente como tercera misión universitaria, sino que tiene un sentido de justicia social circundante. Es decir, que lo que investigamos tenga repercusión sobre el colectivo diana.

## **2. LA BUSCA DE CREDIBILIDAD PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA**

Puesto que la lógica y el propósito de esta contribución tiene que alinearse con las bases que proyectan el sentido del volumen en su conjunto, la referencia analítica o una suerte de “estado del arte” es obligado. Y mismo jugamos con la ventaja “histórica” que proporciona haber gestionado los sesgos de algún que otro macroinforme sobre la labor investigadora en las tierras del noroeste peninsular (Santos Rego, 2004, 2016a).

En esos informes mancomunados a los que venimos de aludir fuimos quién de mostrar datos de sobre la progresión y gradual consolidación de la investigación educativa en Galicia, en buena parte debido a grupos y redes que han iniciado una busca de sinergias – desde luego no finalizada – para cumplir requisitos evaluadores de convocatorias que comportan financiación, si es el caso. Palmario es lo que por esta vía conjuntiva se ha avanzado mucho la base de solventes aportaciones (artículos, libros, programas...) en temas de interés para el sistema educativo y para la sociedad como un todo. Otra cosa es que estudios y pesquisas de alto nivel teórico y metodológico hayan servido, por sus resultados y conclusiones, para una mejor conexión, a través de procesos y productos, con los intereses de la sociedad civil en una óptica de desarrollo pedagógico.

Tenemos, pues, que hacer todo el necesario para que haya más y mejor transferencia de conocimiento desde la investigación educativa. Razón por la que en el segundo de los informes (Santos Rego, 2016b) se animaba a coger el camino de la concertación entre grupos de investigación, con asociaciones profesionales y sociedad civil en general. Porque el conocimiento tiene que servir para distinguir políticas y prácticas educativas conforme con los desafíos que tenemos por delante.

La llave que nos otorga credibilidad social sigue siendo la mejora efectiva de la práctica. Sin dejar de lado la reflexión que merece la acción educativa dentro de las aulas, a un lado de los problemas reales que ocupan, y preocupan, en una sociedad democrática. Aun así, de vez en cuando perdemos la perspectiva al obsesionarnos con la busca exclusiva “de lo que funciona”, olvidando los avisos de las muchas evidencias que en educación son situadas, pero inmediatamente transferibles (Wellington, 2015; Whitty, 2006).

Al mismo tiempo, investigación y transferencia de conocimiento pueden ocurrir en paralelo, y no todo va de la investigación a la práctica, sino también en un sentido contrario, lo que podrá suponer “ajustes empíricos” a resultar de una colaboración muy apropiada cuando se trata de acordar metas explícitas bien estipuladas entre las partes. Escuchar y mostrar sensibilidad delante de lo que trabajan a fondo para atender necesidades educativas beneficiará la relevancia para la práctica de las propuestas de investigación que nos hemos propuesto (Knapp, 2003), abordar problemas significativos con agentes dispuestos a la deliberación conjunta en el trazado de programas potencialmente valiosos para las comunidades educativas.

Ahora bien, transferir conocimiento en educación, sea a los prácticos, a los agentes comunitarios, o la sociedad en general, implica una primera y obvia condición: disponer de conocimiento sólido, válido y contrastado, amén de pertinente para su uso en un contexto específico, y ver de evaluar sus efectos, si es el caso.

Por eso se ha hablado de síntesis de investigación a disponer de un público amplio (Suri y Clarke, 2009) en las redes sociales y, por descontado en los medios de comunicación en abierto. Afortunadamente, vivimos tiempos en que las políticas educativas y científicas ponen énfasis en la difusión de todo tipo de conocimientos a la ciudadanía que, como ocurre a diario, pueden ayudar en la toma de decisiones por parte de familias, profesionales de la enseñanza, orientadores/as, educadores/as sociales, diseñadores/as de materiales o directores/as de escuelas entre otros agentes. Por tanto, decidir en materia de educación debería conllevar algún conocimiento pedagógico el fin de hacerlo con criterio responsablemente comprensivo.

Por otro lado, en la búsqueda del conocimiento educativo tenemos que saber de la heterogeneidad en las perspectivas y en las metodologías de uso. Y la complejidad innegable de su objeto de estudio, que alcanza por supuesto a los nuevos modelos de producir conocimiento y a la manera de pensar la innovación como producto de una singular interacción institucional. Tal interacción es representada, sustantivamente, por el llamado modelo de “Hélice triple” (Gobierno, industria, Universidad) en el que una clave son los procesos de hibridación entre los actores citados, junto al equilibrio en la función de uno como agencia impulsora de las interacciones (Bernal, 2020).

Para el modelo de Hélice Triple, propio de países desarrollados, focalizándose mucho más en la innovación tecnológica que en aquella otra que añade valor a organizaciones y tejido asociativo, trabajando en la construcción de sociedades más participativas, igualitarias e inclusivas. No fue otro el cierne de “Hélice Cuádrupla”

(Carayannis y Campbell, 2009), que añade al anterior protagonismo de estado, empresas y universidad, el componente de la sociedad civil, junto a los medios y grupos de interés que la configuran (¿quién puede dudar de que las dinámicas culturales y educativas contribuyen al desarrollo?).

Con todo, la universidad no es disociable de la sociedad civil y, de hecho, un pilar del nuevo modelo es precisamente la “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU), a la que podemos referirnos igualmente como “misión cívica”, nominación de claro signo educativo y a través de la que podríamos entrever la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como un marco de transferencia de conocimiento generador de valor social (Mato, 2020).

Hace falta añadir que la incorporación en esta lógica de la comunidad civil (modelo en red de hélice cuádrupla) completa el esquema que la UE dibuja a modo de eje nuclear para ser ya una sociedad competitiva basada en el conocimiento (Carayannis y Campbell, 2012), de tal manera que la universidad acaba reforzando “su papel de motor del desarrollo tecnológico y de responsabilidad en el desarrollo económico, social y cultural, productivo y crítico, además de docencia e investigación” (Tourrián, 2020, p.80).

### 3. INVESTIGAR EN EDUCACIÓN, UN CAMINO HACIA LA JUSTICIA SOCIAL

En el desarrollo de una investigación científica rigurosa es preciso hacer un estudio previo con relación al estado del arte. Sin ello, no podremos saber cuál será nuestra contribución o si lo que estamos haciendo ya ha sido trabajado anteriormente en los mismos términos. Es así como se puede establecer el punto de partida de un proyecto donde la finalidad sea apoyar, rebatir, ampliar o contrastar información. Esta consulta se hace necesaria para cumplir con los tres requisitos que recogen Ferraces *et al.* (2019) con relación al método científico: 1. Empirismo, que sea objetivo y emplee la observación controlada y la medida; 2. Replicable en tanto que pueda ser repetido por otros/as investigadores/as y 3. Aceptable y publicable en tanto que lo que allí se recoja sea verificable en su contenido y aporte mejoras en el propio ámbito y área de conocimiento. Por otro lado, Fox (1981) señala que en ese proceso inicial se deben diferenciar dos tipos de bibliografía. Por una parte, la conceptual, formada por libros, capítulos o artículos realizados por autoridades en del área específica donde se enmarca el estudio, donde se expongan sus paradigmas, teorías, experiencias o ideas existentes sobre el tópico trabajado, y por otra, la bibliografía de investigación, que comprende los estudios aplicados llevados sobre el tópico y que extrapolan sus resultados

En la obra *The Structure of Scientific Revolutions* (Kuhn, 1962/1975) se aproxima a una perspectiva histórica de las mudanzas que se han producido en la ciencia con el avance del tiempo. En este texto, el autor define lo que es un paradigma de una manera sorprendentemente sencilla, pero no por ello simple considerándolos como: “(...) realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto

tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1975, p. 13). Por tanto, un paradigma científico contribuye a plantear el constructo que ha de ser observado, guía los interrogantes y/o preguntas que el investigador/a se debe formular en el desarrollo del proceso, orienta la estructura y propósito de la investigación e, incluso, tendrá influencia en la interpretación de resultados. Atendiendo a esta argumentación podemos decir, sin lugar a duda, que un paradigma actúa como una suerte de ideología interpretativa en torno al arte estudiado incidiendo así en la naturaleza del proceso de investigación.

Al igual que muchos autores (Álvarez, 1986; Baker, 2000; Bericat, 1998; Ferraces *et al.*, 2019; Filstead, 1986; Reichard y Cook, 1986), creemos que la integración de paradigmas en la investigación social y educativa puede reforzar la riqueza de los datos, al mismo tiempo que ayuda a su contextualización en la realidad. Bryman (2006), manteniendo una posición equilibrada, huye tanto del exceso epistemológico como de la indiferencia técnica. Por tanto, se bosqueja útil y lícito el diálogo entre orientaciones y su integración. Así, se justifica que cada método posea tanto potencialidades como debilidades, lo que hace necesario establecer diseños equilibrados y compensados en función del constructo inicial. Por tanto, si queremos avanzar en una comprensión holística de la realidad, no debemos posicionarnos únicamente en los postulados de unos u otros en el proceso de investigación, porque ningún paradigma se sitúa por encima de los demás ni debe monopolizar la interpretación del conocimiento (Caride, 2006).

Las Ciencias Sociales, y más concretamente la Pedagogía, ha sido la “hermana pobre” de la investigación, tratada con desdén e incluso con desprecio desde diferentes instancias. El tiempo lleva hecho justicia, o así humildemente lo creemos, observando como los avances realizados desde esta área de conocimiento han contribuido a la mejora del bienestar de comunidades e individuos. El camino aún es largo, y la singladura difícil, puesto que asemeja que solo es válido el producto tangible, y nosotros trabajamos con constructos y avances inmateriales.

Facultades, Centros de Investigaciones, Institutos y otros entes donde personas con sensibilidad y rigor epistemológico en la pedagogía han puesto en valor -y así lo seguimos haciendo- las potencialidades y limitaciones de procesos, metodologías, programas y recursos que redundan siempre en la mejora de los aprendizajes en ámbitos concretos. Incluso los estudios históricos han hecho justicia con relación a avances pedagógicos que asemejaban olvidados, revalorizando los pilares socio-educativos que sostienen el presente.

La investigación educativa es una herramienta al servicio de la sociedad, en tanto que ayuda a equilibrar las variables que tienden a desestabilizar la equidad e igualdad social conquistada. Tanto en los campos formales como no formales, son muchas/os los/as investigadores/as que indagan en aquellos factores que contribuyen a salvar las hendiduras sociales, y aunque los desafíos económicos, políticos, sanitarios o ambientales –entre otros- están poniendo contra las cuerdas el sistema tal como lo conocemos, no puede surgir ninguna duda de que pedagogos/as y educadores/as tienen estado a altura para salvar cuanto obstáculo se ha presentado. Tenemos dudas

de que esto hubiera sido así si no existieran metodologías, recursos y programas actualizados validados desde Facultades, Centros e Institutos de investigación educativa.

Los diferentes gobiernos y entes con responsabilidad deben ofrecer oportunidades a ciudadanía independientemente de su situación socioeconómica, solo caminando por este sendero se puede llegar a conquistar la ansiada justicia social. Por esto, consideramos que invertir en investigación, y en la educativa, es un canal para luchar contra las injusticias y las desigualdades, porque optimizar recursos, programas y metodologías pedagógicas reforzará el quehacer de los profesionales del campo educativo.

#### **4. INVESTIGANDO ENTRE LA DOCENCIA Y LA TRANSFERENCIA. LA CONVERGENCIA DE LAS TRES MISIONES DE LA UNIVERSIDAD**

En los últimos años ha sido una constante el cuestionamiento sobre dejó de presente y el futuro de la Universidad, conforme a los retos que se han ido surgiendo a raíz de los rápidos cambios sociales. Actualmente, tiene que surgir la pregunta por que es ahora cuando se da un mayor interés por la transferencia, cuando ya es algo que viene de décadas atrás y nunca tuvo la repercusión que ahora se le concede. La profesora Cristina de la Cruz (2010) nos dice que hasta ahora nunca hubo tanta distancia entre lo que se espera que las instituciones de Educación Superior asuman como parte de su responsabilidad con la sociedad y la respuesta que estas están dando para responder a esas expectativas. El cambio que supuso la irrupción de la COVID19 también dio paso a muchas reflexiones en este sentido, repensando cuál es el rol que deben ejercer las instituciones de Educación Superior en un mundo tan cambiante, y a su vez tan vulnerable (Santoveña y Gil Quintana, 2022; Pascualetto *et al.*, 2023). Entre algunas de las aportaciones dadas en este sentido se indica que es necesario un giro epistemológico en la praxis investigativa universitaria haciendo necesario un abordaje teórico y aplicado de las problemáticas sociales, entendiendo la realidad comunitaria como un todo indivisible, con una orientación ética basada en los valores de la sostenibilidad (Torres y Cobo-Beltrán, 2022). A su vez, también cabe señalar la implementación de los ODS como metas deseables a medio plazo, proceso en el cual la RSU debe adquirir una visión interdisciplinaria que cubra los temas desde distintos ángulos, logrando una coalición universidad-gobierno-sociedad civil-sector privado, para colocar en práctica los resultados de la investigación realizada (Pernía *et al.*, 2022). A su vez, en 2010, el profesor José Miguel Rodríguez incidía en varios elementos de presión a las Universidades que llevan a la institución a “rendir cuentas” ante la sociedad que la sustenta, algunos de ellos procedemos a citar:

- Destacar la importancia de ajustar el funcionamiento universitario a las necesidades de los empleadores, fomentar el espíritu emprendedor y la conciencia empresarial, promover la innovación, facilitar la transferencia de conocimientos, incrementar la productividad, optimizar la eficiencia económica y buscar la excelencia organizativa.



- Proponer cambios significativos en las relaciones entre las administraciones públicas y las universidades, explorando nuevas fuentes de financiamiento para garantizar la viabilidad y sostenibilidad de estas instituciones.
- Reconocer la influencia significativa de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la transformación profunda de la enseñanza, la investigación y la gestión universitaria.
- Abordar la internacionalización, la globalización y la creciente competencia entre universidades en diversas áreas y perspectivas. Se observa una competencia explícita por la gestión de fondos y canales de distribución de servicios educativos.
- Subrayar la creciente opinión de que se requiere un nuevo tipo de “acuerdo” entre la universidad y la sociedad, reflejado en la percepción pública y posible-mente influenciado por la tendencia cada vez más marcada por la elaboración de clasificaciones e índices diversos. Esto se interpreta como la necesidad de abrir las puertas de la universidad al conocimiento, permitiendo su flujo dentro y fuera de la institución en relación con el entorno

Creemos firmemente que la universidad contemporánea debe transformarse en un elemento fundamental de la sociedad del siglo XXI., para “(...) el planteamiento y transferencia de valores sociales establecidos y legítimos, para el desarrollo de la próxima generación de ciudadanos y para la socialización política” (García *et al.*, 2008, p. 83). Dentro de nuestro contexto sociopolítico, la universidad establece sus propias formas institucionales para interactuar con la sociedad circundante. En teoría, los Consejos Sociales se presentan como un medio, ya que, en calidad de órganos colegiados, actúan como un punto de encuentro entre la sociedad civil y la academia, facilitando la comunicación y la colaboración entre ambos sectores con el propósito de contribuir al desarrollo tecnológico, laboral, cultural, económico, social y también educativo. Estos consejos surgieron a partir de la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24/12/2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril de 2007 (BOE 13/04/2007), y se definen como: “(...) el órgano de participación de la sociedad en la Universidad”.

Por otra parte, el informe publicado en el 2016 bajo el título “*Responsabilidad Social en las Universidades: del conocimiento a la acción. Pautas para su implantación*” nos indicaba que también se impulsa la RSU desde la adhesión a Pactos y Redes. Así, en aquel momento 26 universidades españolas formaban parte del Pacto Mundial de las Naciones Unidas, mientras que 7 están adheridas a los *Principles for Responsible Management Education* (PRME), 7 a la Red GUNI y 5 a la Red *Talloires*. En este mismo trabajo coordinado desde la Universidad de Burgos se indicaba que también se engloba dentro de la tercera misión aquellas oficinas e instancias creadas *ex-profeso* y destinadas a ámbitos concretos tales como igualdad, voluntariado, discapacidad, medioambiente, desarrollo sostenible, cultura, deportes...

de las cuales están activas, con más o menos incidencia, en todas las instituciones universitarias españolas (González-Alcántara *et al.*, 2016).

A estas alturas, se antoja pertinente reflexionar sobre la idoneidad de los actuales canales de interacción entre la universidad y la sociedad, considerando la posibilidad de mejorar y ampliar estas conexiones. La evolución en la práctica universitaria sugiere la necesidad de revisar especialmente la enseñanza y la relación teoría-praxis. La distinción tradicional entre aprendizaje y participación social en la universidad, donde el papel del estudiante era predominantemente pasivo como receptor de conocimientos, ha sido objeto de reciente reconsideración (De las Heras, 2014; González-Rabanal, 2022). La conciencia sobre la importancia de la implicación social de la comunidad universitaria ha ido en aumento, subrayando la necesidad de visualizar y optimizar los procesos de aprendizaje. Este cambio se intensificó a finales de los años 90 con la reestructuración de las universidades europeas en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. En el ámbito español, la promulgación de la Ley estatal del Voluntariado (Ley 6/1996, de 15 de enero) desempeñó un papel significativo, llevando a las universidades españolas a incorporar servicios y programas de extensión universitaria que fomentan la participación estudiantil en proyectos comunitarios. Asimismo, el Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado por Real Decreto 1791/2010, establece mecanismos para incrementar la participación de los estudiantes en la vida universitaria y su contribución a la gestión de los servicios universitarios. Se reconoce el valor de la participación estudiantil en la gestión universitaria como una tarea compartida. En la actualidad, la Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario (LOSU), destaca la necesidad de que las universidades refuercen sus lazos con la realidad circundante, enfatizando que los estudiantes desempeñen un papel central en este proceso (Art. 18, Art. 33, Art. 48).

Como discutíamos anteriormente, la participación del estudiantado en diversos ámbitos universitarios es un fenómeno relativamente reciente. Inicialmente, esta participación se limitaba mayormente a actividades no académicas, concentrándose principalmente en eventos culturales o deportivos asociados a la institución (Aznar *et al.*, 2023). Sin embargo, en los últimos años, las universidades estatales han comenzado a incorporar de manera más estable en sus estructuras servicios o programas destinados a fomentar la participación de la comunidad universitaria en actividades y propuestas desarrolladas por entidades de acción social cercanas a sus campus. Estos servicios, que han recibido diversas denominaciones como voluntariado, extensión universitaria, participación, entre otras (Arias y Simón, 2004; Gaete, 2011), buscan promover la interacción activa de los jóvenes con su entorno social.

Este proceso no ha sido por motivos azarosos, sino que el propio contexto internacional parecía caminar con sensibilidad para atender la integridad educativa de la persona, en todos los niveles educativos y por supuesto también en el ámbito universitario; Kymlicka (2003) define este fenómeno como “ascenso del civismo”. Según Bowen (1984), los departamentos, facultades, institutos politécnicos o escuelas universitarias, al considerar la responsabilidad social, adquieren dos

compromisos fundamentales: uno de índole técnica y otro de base ética y moral. La responsabilidad técnica se relaciona con la provisión de profesionales técnicamente competentes para la sociedad, individuos bien entrenados, autodisciplinados y con un evidente interés en continuar ampliando su aprendizaje de manera permanente. Y, por otro lado, la responsabilidad moral, aludiendo a la formación de personas con conocimientos y cultura extensa, con capacidad para asumir liderazgo en la sociedad, amén de ejercer una influencia constructiva en la comunidad y en la vida cívica (Agrafojo *et al.*, 2018). Por tanto, la educación superior debe preparar a sus alumnos de tal manera que lleguen a ser ciudadanos/as, reflexivos, críticos, capaces de pensar y reflexionar autónomamente (Ugarte y Naval, 2010). En otras palabras, las instituciones educativas prepararán para la participación e implicación social, y eso también es transferencia (Sotelino *et al.*, 2016). En la década de 1970, Otero (1974, p. 110) abogaba por un enfoque educativo que fomentara la participación del estudiante, argumentando que “tomar decisiones implica problemas de motivación y actitud, así como problemas de conocimiento”. La capacidad de elegir entre diversas alternativas y comprender las implicaciones de esas decisiones requiere un conocimiento más profundo de las variables involucradas, y, por ende, la necesidad de acceder a información pertinente. Por tanto, la convergencia de la investigación, de la docencia, y de la transferencia en un único vértice parece inevitable, además de deseable. El desafío pasará por buscar nuevas vías de conexión entre comunidad y academia que no pasen solo por organismos o institutos, sino que también impliquen a las personas que cohabitan dentro de las Facultades, desde el profesorado al alumnado pasando por personal administrativo y de servicios.

## 5. ¿COMO HACER TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO? REPASANDO MODELOS

Hay en la literatura sobre el tema, al otro lado del pionero rol atribuido al modelo Bozeman (2000), un sentir común de que, ya se use una ruta divulgativa o se trate de intentar una vía más efectista o utilitaria en la sociedad, la transferencia se dirimirá según cuatro modelos (Becheikh *et al.*, 2010; Hidalgo *et al.*, 2002; Santos-Rego, 2020; Touriñán, 2020) (Cuadro 1).

Desde nuestro punto de vista, el modelo de interacción social tiene más ventajas por su enfoque dinámico en el que se refuerzan los vínculos entre investigadores/as y usuarios/as, aumentando las probabilidades de desarrollar áreas de mutuo interés para ambos. En cualquiera caso, el riesgo de esta sistemática de modelo es lo de llegar a simplificar en apreciable medida el proceso de transferencia en unos determinados sectores de la sociedad.

Para ser más específicos, recordemos lo que Davenport y Prusak (1998) insinuaron de manera sutil a finales del siglo pasado, señalando que una transferencia efectiva de conocimiento no implica simplemente la transmisión de información, sino también una absorción y utilización efectiva de la misma por parte de los receptores. De pronto, vemos que la transferencia y la transmisión no son el mismo

CUADRO 1  
MODELOS DE TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

<b>Modelo</b>	<b>Breve descripción</b>	<b>Concreción</b>
<b>Modelo lineal, Unidireccional o transaccional</b>	Se basa en los hallazgos científicos y patentes	Se ha traducido en las conocidas como Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) y las empresas.
<b>Modelo de Resolución de Problemas</b>	Aquí son los/as usuarios/as quienes identifican necesidades a las que los/as investigadores/as tienen que dar respuesta	Sus pasos van desde la identificación de necesidades a la satisfacción de estas, pasando por la aclaración del problema, la busca de soluciones y la selección de la mejor posible
<b>Modelo de Enlace</b>	La difusión y, en su caso, la comercialización del conocimiento creado serían cometidos principales	Creación de Spin-off o gestión de convenios con empresas/entidades para la creación de productos, programas o mejoras tecnológicas.
<b>Modelo de Interacción Social</b>	Lo que se destaca aquí es la difusión de conocimiento entre personas y sistemas, de manera que los/as usuarios/as pueden ser considerados como co-productores de conocimiento en una interacción continua con los investigadores/as.	Proyectos de aprendizaje-servicio, programas de ciencia abierta u otros acuerdos con entidades/empresas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los modelos Becheikh *et al.*, (2010), Hidalgo *et al.* (2002), Santos-Rego (2020) y Touriñán (2020)

concepto, pero eso no debe llevarnos a concluir que jamás la transmisión puede llegar a tener valor de transferencia. Muchas actividades de difusión reconducirían ese posible error de apreciación, ya que pueden ser ambas cosas a coro.

Razonemos, entonces, esa diferencia manifiesta entre transmisión y transferencia según un criterio expuesto por Touriñán (2020); el primero es delimitable por la actividad y el medio utilizado (la radio, sin ir más lejos), no por la finalidad, que es justo lo que prima en la transferencia de conocimiento, a un lado del uso que esperamos hacer con el transferido, a través de -pongamos por caso- de un servicio de asesoría a una asociación de familias inmigrantes, o la puesta en práctica de una nueva estrategia de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las matemáticas en el bachillerato.

## **6. CONSTRUIR PERSPECTIVA PARA EL VÍNCULO ENTRE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO**

A estas alturas de nuestro trabajo algo debe quedar claro sobre nuestra posición en este asunto. Ya pasó el tiempo en el que las Ciencias Sociales y de la Educación

asistíamos pasivamente a una meridiana falta de tacto, por no hablar de escasa contextualización y de alejada semántica referencial, a causa del traslado acrítico de patrones imperantes en disciplinas hegemónicas en el canon científico (física, biología, química...) replicando conceptos y modelos muy insuficientes en otros campos (García del Dujo *et al.*, 2020).

Desde luego, el área o esfera educativa es tan específica y singular como cualquier otra, y así lo ha reconocido la misma CNEAI en el actual panorama de evaluación de sexenios en nuestro país. Lo que interesa pues, es identificar actividad científica rigurosa en el estudio de los procesos educativos, y ver su potencia o fuerza como conocimiento que puede resultar apropiado para ser transferido, dado el uso que se puede hacer del mismo para cambiar o modular, de manera innovadora, un curso de acción en el mundo real.

Pensamos que se debe ampliar y proyectar más el punto de vista que une transferencia de conocimiento e investigación, dilatando su recorrido al otro lado de simples productos o servicios. Pero sin perder el norte, o mejor, la perspectiva criterial que tenemos que fijar, sin ambigüedades, a respeto de las coordenadas substantivas para una sólida y confiable transferencia de conocimiento en educación.

A menudo parece un cierto olvido por nuestra parte, como expertos/as en pedagogía, de que la innovación en la actividad docente es consecuencia –o debería serlo– de una actividad investigadora de calidad constatada en relación con metodologías de aprendizaje o competencias a desarrollar y evaluar.

Es bien sabido que contar con estudios útiles no garantiza automáticamente su consideración efectiva por parte de los profesionales y técnicos del ámbito. Sin embargo, al prestar atención a los formatos utilizados para comunicar estos estudios, es posible avanzar en la dirección correcta. Concordamos con Szulanski (2000) cuando destacaban que una traba no menor en la transferencia de conocimiento es la fiabilidad de los resultados de la investigación. Lo que significa, ni más ni menos, que nuestra investigación debe juntar meridianas condiciones de interés, relevancia y utilidad para alguien.

Ciertamente, en esa ansia de perspectiva falta de bidireccionalidad, defecto resoluble favoreciendo partenariados de investigación-práctica, a modo de pequeños consorcios colaborativos capaces de generar estrategias de acción hacia la mejora de los procesos y resultados dentro y fuera de las aulas.

No hace mucho tiempo, Farley-Ripple y colaboradores (2018) presentaron un modelo que redefine las formas en que se lleva a cabo, se difunde y, en última instancia, se aplica la investigación educativa. Sabemos que no es fácil aproximar, incluso generar canales de buena comunicación entre las comunidades de práctica y las comunidades de investigación en un campo tan singular cómo el que cultivamos. Aun así, tenemos que intentar apurar el ritmo de avance en esa ruta, y por eso precisamos la complicidad de la administración, de las asociaciones o corporaciones profesionales, y también de una universidad entendida como agencia propulsora de innovación en el sistema educativo, del que forma parte.

Ambas comunidades (investigadores/as y prácticos/as) confían, básicamente, en diferentes tipos de conocimiento (Snow, 2015), por más que se influyan o complementen entre sí, a partir de fuentes internas y externas utilizadas para su obtención. Es un hecho que la comunidad investigadora valora el rigor teórico y metodológico que informa su actividad, mientras que la comunidad de profesionales valora de la investigación aquello que tiene como relevante para afrontar los problemas o las dificultades de la práctica. Lo que les parece que sirve o pudiera servirles a los/as profesionales en sus tareas es justo lo que les interesa de la investigación educativa. Por decirlo de otro modo: ese es el marco de transferencia que más alienta su atención.

Con la debida prudencia, lo que los/as profesionales solicitan desde la práctica cotidiana son formatos efectivamente ágiles y/o funcionales de poder hacerse con la información idónea en el abordaje de casos y la gestión de problemas en las aulas o en sus entornos, a fin de tomar las decisiones más oportunas. Un mecanismo razonablemente exitoso la iniciativa norteamericana de financiación federal conocida como *What Works Clearinghouse* (WWC), que revisa de una manera sistemática productos, programas y prácticas, informando y evaluando su potencial impacto en la intervención (Taylor *et al.*, 2021).

Por tanto, la posibilidad de acceso a un conocimiento serio derivado de la investigación, y diseminado gracias a formatos sencillos facilitará su traslado a la práctica (Crain-Dorough y Elder, 2021). Y como investigadores/as tenemos que mejorar nuestra capacidad de articular productos que sirvan a los/as profesionales en su trabajo, considerando formatos que sean atractivos, mismo para que esos/as profesionales no vean la investigación como algo alejado de sus necesidades.

Las incomprendiones un tanto injustas, más por ignorancia que por otras razones, que afectan a nuestro campo de actividad científica y profesional tienen que ser encaradas con decisión y sin subterfugios. Una estrategia de comunicación en el espacio público sobre los excelentes estudios que también se hacen en y desde las Facultades de Educación ayudarían a desbaratar algunos de los registros interesados en transmitir que las ciencias sociales y de la educación rinden muy pocos beneficios a la sociedad.

En ese sentido, las evidencias que instalemos en los legítimos sistemas de “accountability” que los poderes públicos tienen que activar periódicamente, servirán de barreras frente a percepciones que, sin duda, afectan a la financiación de la investigación educativa, con consecuencias, antes o después, para la transferencia de conocimiento en educación.

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Afirmar que las Ciencias de la Educación no puede hacerse al margen de los sustantivos problemas que se dan en el complejo de su incidencia personal y social (aprendizaje, formación, habilitación...) parece algo obvio, pero puede que no lo sea tanto si admitimos, parafraseando literalmente a Gibbons *et al.* (1997, p. 4), que

también la ciencia de la educación se ha configurado desde la práctica y no solo desde la teoría, vista la gama de problemas identificados en contextos de educación formal, no formal, y hasta informal, en países y sociedades de órbitas culturales no siempre afines, pero cuyas demandas suelen coincidir en apuntar a una investigación educativa nucleada alrededor de problemas reales y con valor de aplicación dentro y fuera del sistema, por ello, es importante reconocer que en algunos casos, la comprensión de fenómenos educativos no se puede reducir fácilmente a una lógica científica estricta. (Bernal, 2020; Santos Rego *et al.*, 2022), ya que hay propósitos que se agotan en el interpretativo o en un análisis deconstruccionista.

En cualquier caso, no habrá buena transferencia de conocimiento sin una investigación educativa relevante por y para la mejora de la intervención optimizadora de oportunidades para personas, grupos o entidades, sobre todo si el conocimiento logrado se transfiere en forma de procesos y productos, y mismo de servicios, con impacto evaluable en los ámbitos de aplicación.

He ahí que, a pesar de las objetivas dificultades que nos afectan, tenemos que continuar esforzándonos para ofrecer servicios y aún productos útiles a las personas y a las comunidades. Lo que, seguramente, redundará en más reputación e influencia social de nuestra profesión.

La difusión de informes y estudios consistentes sobre problemas de alta incidencia social podría ser un vector estratégico de acción. Y eso tiene que ver con la periódica oferta de buenas síntesis de investigación educativa (Santos Rego, 2016a) a través de boletines (*newsletters*) que, sin grandes costes, estarían a disposición de centros, organizaciones y comunidades, garantizando un mínimo soporte de explicación, y mismo de formación sobre el terreno.

Sabemos por experiencia que la transferencia de conocimiento en educación no tiene un recorrido único o exclusivo. Muchas veces, su vista es de doble dirección, desde y hacia la universidad. Tal evidencia anima a reafirmar la posibilidad de contar con “agentes de enlace” a modo de especialistas en gestionar y/o facilitar la comunicación y el intercambio entre personal investigador y profesionales de la práctica educativa. La figura propuesta parece la que Bernal (2020) y Touriñan (2020) señalaron como “mediadores de transferencia” desde oficinas creadas a tal efecto en las universidades, y desde los propios centros de creación de conocimiento. Hasta el punto de solicitar, con criterio fundado, plazas de ‘personal de mediación’ que dinamice la transferencia y realice funciones técnicas.

Se nos permite una observación de conjunto para finalizar. Tal vez sea esta articulación estructural en un plano institucional entre investigación y transferencia de conocimiento el eslabón que corresponda armar y desarrollar en la cadena de valor social, que es justo esperar en los próximos años del potencial innovador asociado a programas y proyectos de investigación educativa con inequívoco propósito de indagar cambios de calado en las formas y procedimientos disponibles para mejorar la educación de los y de las más nuevos/as, y el bienestar de las sociedades.

A fin de cuentas, es una cuestión de perspectiva. Que hace falta solicitar con cierta firmeza democrática a quién tiene la responsabilidad de tomar decisiones en la universidad y demás instancias o agencias que importan en el sistema educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrafojo, J., Sotelino, A., Ruiz-Corbella, M., & García-Pérez, A. (2018). La Responsabilidad Social de la Universidad: aportaciones desde el Aprendizaje-Servicio. En A. Villa (Ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las Universidades en una nueva Sociedad Digital* (pp. 409-410). Editorial Alvarelllos.
- Álvarez, J. M. (1986). Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva? En T. D. Cook & Ch. Reichard, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 9-23). Morata.
- Arias, S., & Simón, A. (2004). *Las Estructuras Solidarias de las Universidades Españolas: Organización y Funcionamiento*. Universidad Autónoma de Madrid – Fundación Telefónica.
- Aznar, I., Rodríguez-García, A. M., Cruz, J. C., & Martínez-Domingo, J. A. (2023). *Propuestas de innovación y transferencia al sector educativo*. Dykinson.
- Baker, J. L. (2000). *Evaluación del Impacto de los Proyectos de Desarrollo en la Pobreza*. Banco Mundial.
- Becheikh, N., Ziam, S., Idrissi, O., Castonguay, Y., & Landry R. (2010). How to improve knowledge transfer strategies and practices in education? Answers from a systematic literature review. *Research in Higher Education Journal*, 7, 1–21. [https://www.researchgate.net/publication/284489891\\_How\\_to\\_improve\\_knowledge\\_transfer\\_strategies\\_and\\_practices\\_in\\_education\\_Answers\\_from\\_a\\_systematic\\_literature\\_review](https://www.researchgate.net/publication/284489891_How_to_improve_knowledge_transfer_strategies_and_practices_in_education_Answers_from_a_systematic_literature_review)
- Bericat, E. (1998). *La Integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel.
- Berliner, D. C. (2002). Educational research: the hardest science of all., *Educational Researcher*, 31(8), 18-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X031008018>
- Bernal, A. (2020). Complejidad y dinámica de la transferencia de conocimiento en educación. En M. A. Santos-Rego (Ed.), *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico* (pp. 45-61). Narcea.
- Bowen, H. (1984). Graduate education and social responsibility. *New Directions for Higher Education*, 46, 113-119. <https://doi.org/10.1002/he.36919844619>
- Bozeman, B. (2000). Technology Transfer and Public Policy: A Review of Research and Theory. *Research Policy*, 29, 627-655. [http://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00093-1](http://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00093-1)
- Bredo, E. (2009). Getting over the methodology wars., *Educational Researcher*, 38(6), 441-448. <https://www.jstor.org/stable/25592133>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6, 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. (2009). 'Mode 3' and 'Quadruple Helix': Toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3/4), 201-234. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374>



- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. (2012). *Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems. 21st-Century Democracy, Innovation, and Entrepreneurship for Development*. Springer Briefs in Business.
- Caride, J. A. (2006). *Las fronteras de la pedagogía social: Perspectivas científica e histórica*. Gedisa.
- Crain-Dorough, M., & Elder, A. C. (2021). Absorptive capacity as a means of understanding and addressing the disconnects between research and practice. En T. D. Pigott, Ch. Tocci, A. M. Ryan, & A. Gallihier (Eds.), *Review of Research in Education (Quality of Research Evidence in Education: How we do Know?* (pp. 67-100). AERA.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School Press.
- De la Cruz, C. (2010). La responsabilidad de la universidad en la sociedad que la acoge: ¿Complementariedad o antagonismo? En M. De la Cuesta, C. De la Cruz & J. M. Rodríguez (Coords.), *Responsabilidad social universitaria* (pp. 25-45). Editorial Netbiblo.
- De las Heras, M. A. (2014). *Investigación y transferencia para una educación en ciencias un reto emocionante*. Universidad de Huelva.
- Farley-Repple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & 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>
- Feinberg, W. (2012). The idea of a public education. En K. M. Borman, A. B. Danzig, & D. R. García (Eds.) *Review of Research in Education* (pp. 1-22). AERA.
- Ferraces, M.J., Godas, A., & García-Álvarez, J. (2019). *Cómo realizar un estudio científico en ciencias sociales, de la educación y de la salud*. Dykinson.
- Filstead, W. J. (1986). Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En T. D. Cook & Ch. Reichard, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 59-79). Morata.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:696aef5a-2b2b-4cc1-bc8d-3756532710c2/re35505-pdf.pdf>
- García del Dujo, A., Muñoz, J. M., & Martín, J. (2020). Identificación de marcadores de transferencia en la gestión del conocimiento en educación. En M. A. Santos-Rego (Ed.), *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico* (pp. 89-101). Narcea.
- García, R., Escámez, J., Martínez, M., & Martínez, M. J. (2008). Aprendizaje de ciudadanía y educación superior. En S. Valdivieso & A. Almeida (Eds.), *Educación y ciudadanía, Actas del XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (pp. 81-120). SITE.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares-Corredor.

- González-Alcántara, O., Fontaneda, I., Camino, M., & Revilla, A. (Coords) (2016). *Informe Responsabilidad Social en las Universidades: Del conocimiento a la acción. Pautas para su implantación*. Forética.
- González-Rabanal, M. A. (2022). *La transferencia en el ámbito de las Ciencias Sociales: un reto posible*. Thomson Reuters Aranzadi.
- Hidalgo, A., León, G., & Pavón, J. (2002). *La gestión de la innovación y la tecnología en las organizaciones*. Ediciones Pirámide.
- Knapp, M. S. (2003). Professional development as a policy pathway. *Review of Research in Education*, 27, 109–157. <https://www.jstor.org/stable/3568129>
- Kuhn, T. S. (1962/1975). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Paidós.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70 de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/dof/spa/pdf>
- Mato, S. (2020). Universidad y transferencia de conocimiento en España. Un nuevo modelo para una nueva realidad. En M. A. Santos-Rego (Ed.), *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico* (pp. 15-33). Narcea.
- Otero, O. F. (1974). *La participación en los centros educativos*. Eunsa.
- Pascualetto, G., Dosio, M.A., & Franco, J. (2023). Avatares de los vínculos transferenciales en la pandemia Covid-19 y en la pos pandemia. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270113>
- Pernía, J. C., Palacios, L. G., Transfi, M. L., & Sanabria, M. E. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social Universitaria. *Revista de ciencias sociales*, 28(1), 367-385. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37699>
- Phillips, D. C. (2014). Research in the Hard Ssciences, and in Very Hard 'Softer' Domains., *Educational Researcher*, 43(1), 9-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520293>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318, de 31 de diciembre.
- Reichardt, Ch. S., & Cook, D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En T. D. Cook & Ch. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-59). Morata.
- Rodríguez, J. M. (2010). Responsabilidad social universitaria: Del discurso simbólico a los desafíos reales. En M. De la Cuesta, C. De la Cruz & J. M. Rodríguez, *Responsabilidad social universitaria* (pp. 3-24). Editorial Netbiblo.
- Santos-Rego, M. A. (Dir.). (2004). *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)*. Xunta de Galicia.

- Santos-Rego, M. A. (2016a). Introducción. Enfocando el alcance educativo de la relación entre universidad y sociedad del conocimiento en el siglo XXI. En Autor (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 13-20). Biblioteca Nueva.
- Santos-Rego, M. A. (Ed.). (2016b). *A investigación educativa en Galicia, 2002-2014*. Editorial Galaxia.
- Santos-Rego, M. A. (Ed.). (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Narcea.
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M., & Miguez, G. (2022). *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa: Comprender las circunstancias sociohistóricas de los estudiantes*. Narcea.
- Santoveña, S. M., & Gil Quintana, J. (2022). *Redes de cooperación internacional para la transferencia del conocimiento, la investigación y el aprendizaje digital (en tiempos inciertos)*. Dykinson.
- Snow, C. E. (2015). Rigor and realism. Doing educational science in the real world. *Educational Researcher*, 44(9), 460-466. <https://doi.org/10.3102/0013189X15619166>
- Sotelino, A., Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. (2016). Aprender y servir en la universidad: una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 225-248. <https://doi.org/10.14201/teoredu282225248>
- Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in Research Synthesis Methods: From a Methodologically Inclusive Perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430. <https://doi.org/10.3102/0034654308326349>
- Szulanski, G. (2000). The Process of Knowledge Transfer: A Diachronic Analysis of Stickiness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 9-27. <https://doi.org/10.1006/obhd.2000.2884>
- Taylor, J. A., Davis, E., & Michaelson, L. E. (2021). Considerations for evidence frameworks in education research., En T. D. Pigott, Ch. Tocci, A. M. Ryan, & A. Gallihier (Eds.), *Review of Research in Education (Quality of Research Evidence in Education: How we do Know?* (pp. 101-128). AERA.
- Torres, P., & Cobo-Beltrán, J. K. (2022). Educación superior e investigación el papel de la universidad en la transformación social. *Revista de filosofía*, 39(2), 494-505. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6792384>
- Touriñán, J. M. (Coord.).(2020). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento: la perspectiva mesoaxiológica*. Editorial Andavira.
- Ugarte, C., & Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista electronica de Investigación Educativa*, 12, 1-14. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412010000300003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300003)
- Weiman, C. E. (2014). The Similarities Between Research in Education and Research in the Hard Sciences. *Educational Researcher*, 43(1), 12-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520294>
- Wellington, J. (2015). *Educational Research Contemporary Issues and Practical Approaches*. Bloomsbury.
- Whitty, G. (2006). Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, 32(2), 159-176. <https://doi.org/10.1080/01411920600568919>