



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación

Coordinadoras
Luisa Vega-Caro
Alba Vico-Bosch

Dykinson, S.L.

INVESTIGACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS
PRÁCTICAS PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

INVESTIGACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

Coordinadoras

LUISA VEGA-CARO

ALBA VICO-BOSCH

Dykinson, S.L.

2022

INVESTIGACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS
PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2022

N.º 52 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN 978-84-1377-921-8

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	12
--------------------	----

LUISA VEGA-CARO
ALBA VICO-BOSCH

SECCIÓN A

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA REDUCIR LAS DESIGUALDADES Y FAVORECER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

CAPÍTULO 1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ESPACIOS PARA LA CULTURA DE PAZ	15
--	----

GIOVANNA IZQUIERDO MEDINA
EULOGIO GARCÍA VALLINAS
IRIS PÁEZ CRUZ

CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN ISLÁMICA EN LA ESCUELA PÚBLICA: UNA UTOPIA LEJOS DE ALCANZAR	36
---	----

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 3. ¿QUÉ DEPARA A LA EDUCACIÓN ECUATORIANA?	50
---	----

FERNANDO LARA LARA
KATHERINE BELÉN QUINALUISA NARVÁEZ

CAPÍTULO 4. DOCENCIA EN GESTIÓN EMPRESARIAL DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LOS ESTUDIOS CRÍTICOS DE GESTIÓN	67
--	----

IGNACIO BRETOS
MILLÁN DÍAZ-FONCEA
BOGDAN RADU MARHELKA

CAPÍTULO 5. ENSEÑAR LA HISTORIA DE LOS SILENCIADOS: PUEBLOS INDÍGENAS Y BRASIL COMO CASO DE ESTUDIO	88
--	----

CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD

CAPÍTULO 6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: DE SU CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA A SU PUESTA EN PRÁCTICA	105
---	-----

AIDA SANAHUJA RIBÉS

CAPÍTULO 7. REVISIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD Y DEL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA INCLUSIÓN Y LA CONSECUCIÓN DEL DÉCIMO OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE: REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES.....	130
SHEILA PARRA GÓMEZ MARÍA MARAVÉ VIVAS	
CAPÍTULO 8. PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO, MODERNIDAD-COLONIALIDAD Y ACCIÓN DIALÓGICA. UNA INVESTIGACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	151
JOSE MARÍA BARROSO TRISTÁN CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD	
CAPÍTULO 9. LA HISTORIA DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN CÓMIC: UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA LA REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES (OBJETIVO DIEZ DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE)	172
SHEILA PARRA GÓMEZ MARC PALLARÈS PIQUER	
CAPÍTULO 10. PLANETA UAB: EL CAMPUS UNIVERSITARIO COMO DIÁLOGO Y VIAJE AL OTRO.....	192
SANTIAGO TEJEDOR	
CAPÍTULO 11. EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DEL MIES Y MINEDUC DEL CANTÓN DE LATACUNGA ECUADOR.....	208
MARÍA FERNANDA CONSTANTE BARRAGÁN LAURA ALONSO DÍAZ MIGUEL VÁSQUEZ CALAHORRANO	
CAPÍTULO 12. EL DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE LA CENTRALIDAD DEL ESTUDIANTE Y SUS IMPLICACIONES FILOSÓFICAS.....	235
ARTIERES ESTEVÃO ROMEIRO	
CAPÍTULO 13. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE PUBLICACIONES EN ESPAÑOL Y EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN STEM EN WOS Y SCOPUS.....	254
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO	
CAPÍTULO 14. ESTEREOTIPOS DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO	273
MA. DOLORES GARCÍA PEREA LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 15. MENORES INFRACTORES EN MADRID CAPITAL: ANÁLISIS DE VARIABLES SOCIOCULTURALES Y SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA COMISIÓN DELICTIVA	297
Rocío NICOLÁS LÓPEZ	

CAPÍTULO 16. CALIDAD DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA DESERCIÓN ESCOLAR.....	317
--	-----

SUSAN NATHALI ESPINOSA TORRES
CONSUELO DEL ROSARIO CAMPOVERDE CHAMBA
TERESA NARCISA LÓPEZ MENDOZA

SECCIÓN B

TITULADA LA EQUITAD PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS

CAPÍTULO 17. EVALUACIÓN DE CALIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	347
--	-----

MARTA CASTILLO SEGURA

CAPÍTULO 18. ESTUDIO PILOTO DE LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS Y VIRTUDES (CVV).....	370
--	-----

BELÉN OBISPO DÍAZ
JESÚS RODRÍGUEZ BARROSO
JORGE LÓPEZ GONZÁLEZ
PAULA CRESPI

CAPÍTULO 19. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE <i>EXIT TICKETS</i>	391
--	-----

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 20. LA APORTACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LAS COMPETENCIAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	410
---	-----

MARÍA ÁNGELES MILLÁN GUTIÉRREZ
JULIÁN ROA GONZÁLEZ
JORGE NIETO ORTIZ

CAPÍTULO 21. MEMORIA Y EDUCACIÓN: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PRUEBA	427
--	-----

MARIA LUISA RICO GÓMEZ
ANA ISABEL PONCE GEA

CAPÍTULO 22. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	448
--	-----

MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ
MARIA JESÚS SANTOS-VILLALBA

CAPÍTULO 23. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO DEL MÁSTER EN ASESORÍA JURÍDICO-MERCANTIL A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS INICIALES Y FINALES.....	470
--	-----

MARÍA SALOMÉ LORENZO CAMACHO
PATRICIA CIFREDO ORTIZ

CAPÍTULO 24. EXPERIENCIA DE MEJORA EN LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA “DERECHO MERCANTIL II”	487
MARÍA SALOMÉ LORENZO CAMACHO	
FRANCISCO JESÚS MORENO BUENDÍA	
CAPÍTULO 25. LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	504
M ^a LUZ M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ	
CAPÍTULO 26. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN POR PARES A TRAVÉS DEL TEST RÁPIDO DE RISO-HUDSON	532
INMACULADA BEL OMS	
ALFREDO JUAN GRAU GRAU	
AMALIA RODRIGO GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 27. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ARTICULADOR E INCENTIVADOR DA GESTÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA	548
DAISY ECKHARD BONDAN	
CAPÍTULO 28. EDUCACIÓN MUSICAL CON ALUMNADO UNIVERSITARIO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE	567
JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN	
MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ	
JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA	
JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ	
CAPÍTULO 29. TDAH Y SÍNDROME DE ASPERGER EN EDUCACIÓN MUSICAL: ADAPTACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA UNIVERSIDAD	579
MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ	
MACARENA CASTELLARY LÓPEZ	
JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA	
CAPÍTULO 30. LA EFICACIA DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DURANTE SU ETAPA UNIVERSITARIA PERMITE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL AULA	600
TERESA LOURDES MORÁN CALATAYUD	
CAPÍTULO 31. MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y DE LA INCLUSIÓN DESDE EL APRENDIZAJE-SERVICIO ENTRE ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE INICIACIÓN TÉCNICO-DEPORTIVA: <i>EL JUEGO EN VALORES</i>	616
SHEILA PARRA GÓMEZ	
EMILIO GRANDE AMAT	

CAPÍTULO 32. DIVERSIDAD FUNCIONAL FÍSICA POR LIMITACIÓN. EN LA MOVILIDAD Y CON DIFERENTES CAPACIDADES DEL ALUMNADO DE MÚSICA EN LA UNIVERSIDAD	639
JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ MACARENA CASTELLARY LÓPEZ	
CAPÍTULO 33. EL JUEGO SIMBÓLICO EN NIÑOS CON AUTISMO: CARACTERÍSTICAS E INTERVENCIÓN.....	669
MARTA CASTILLO SEGURA	
CAPÍTULO 34. REVISIÓN SISTEMÁTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA CREATIVIDAD Y ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS CLAVE	685
MARÍA JOSÉ CUETOS REVUELTA NATALIA SERRANO AMARILLA BEATRIZ MARCOS SALAS	
CAPÍTULO 35. LA CUESTIÓN DE LA MEDIACIÓN DE HEGEL A ADORNO. DERIVACIÓN PEDAGÓGICO-MUSICAL	711
JUAN CARLOS MONTOYA RUBIO	
CAPÍTULO 36. HACIA UN HORIZONTE DE MOVILIDAD URBANA SOSTENIBLE A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN	727
JOSEP M ^a DALMAU TORRES LAURA APARICIO ANGLÉS ESTHER GARGALLO IBORT	
CAPÍTULO 37. LA LECTURA EN EL BACHILLERATO ECUATORIANO: UNA PROPUESTA DESDE SU LITERARIA	749
KATHERINE BELÉN QUINALUISA NARVÁEZ FERNANDO LARA LARA	
CAPÍTULO 38. EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y DECOLONIALIDAD ¿UN DIÁLOGO POSIBLE?.....	766
CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD JOSÉ MARÍA BARROSO TRISTÁN	
CAPÍTULO 39. EL TIEMPO COMO HERRAMIENTA EN LA CONSTRUCCION DE LA ECOLOGIA DE APRENDIZAJE: UN CONCEPTO META-TECNOLOGICO	784
CARMEN RAMÍREZ-HURTADO VICTORIA CAVIA-NAYA	

CAPÍTULO 40. COMPETENCIAS DOCENTES, METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN SISTEMÁTICA	810
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ	
MARÍA FERNÁNDEZ CABEZAS	
CRISTINA BORJA TOMÁS	
MARÍA ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 41. EDUCACIÓN Y CUIDADO: REFLEXIONES DESDE EL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO	834
FERNANDO LARA LARA	
CAPÍTULO 42. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL COMO TAREA COLECTIVA Y CONTEXTUALIZADA: SU ORGANIZACIÓN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	850
M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT	
ISABEL M. GALLARDO-FERNÁNDEZ	
EMMA M. ALBERT-MONRÓS	
CAPÍTULO 43. LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD: ASIGNATURA PENDIENTE EN LA FORMACIÓN JURÍDICA DE PREGRADO	876
AMANDA COLUMBA REAL BELTRÁN	
CAPÍTULO 44. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA	893
M ^a LUZ M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ	
CAPÍTULO 45. LA ACCESIBILIDAD DE LA FORMACIÓN EN MARKETING <i>ONLINE</i> , PUBLICIDAD Y COMUNICACIÓN DIGITAL EN ESPAÑA: LA FIJACIÓN DE PRECIOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	911
MARICHÉ NAVÍO-NAVARRO	
CAPÍTULO 46. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS ESCUELAS DE LAS MASÍAS DEL SUDESTE DE TERUEL: LA TRANSFORMACIÓN DE UNA SOCIEDAD (1845-1960)	936
ESTEFANÍA MONFORTE GARCÍA	
VIRGINIA DOMINGO CEBRIÁN	
EVA MARÍA JIMÉNEZ ANDÚJAR	
CAPÍTULO 47. DOCENTE, PARADIGMAS EDUCATIVOS Y DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS. AYER, HOY Y MAÑANA	955
MA. DOLORES GARCÍA PEREA	
LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ	

SECCIÓN C
LA VIOLENCIA ESCOLAR: FACTORES DE RIESGO
Y ESTRATEGIAS PARA SU PREVENCIÓN

CAPÍTULO 48. PROPUESTA DE TALLER EDUCATIVO DIRIGIDO A DOCENTES, PADRES Y MADRES.....	979
NOELIA NAVARRO GÓMEZ NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN RUBÉN TRIGUEROS RAMOS	
CAPÍTULO 49. PREVENIR EL BULLYING EN CENTROS ESCOLARES EUROPEOS. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA DEL PROYECTO ERASMUS+ “M(E) Y(OU) SOCIETY”	999
FRANCISCO JAVIER CANTOS ALDAZ	
CAPÍTULO 50. FACTORES DE RIESGO QUE INFLUYEN EN EL ACOSO ESCOLAR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA REVISIÓN DE INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ESPAÑA. .	1027
ANA CORROTO VANESA SAINZ	
CAPÍTULO 51. VIOLENCIA Y GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN UNA ESCUELA DE TEMUCO-CHILE: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CENVI.....	1049
FLAVIO MUÑOZ TRONCOSO	
CAPÍTULO 52. LA MEDIACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR. ANÁLISIS DEL CASO DE LA ESCOLA INDUSTRIAL DE SABADELL.....	1074
JOSEP MIQUEL PUERTAS SALAS	
CAPÍTULO 53. ANÁLISIS DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS PELÍCULAS DE DISNEY Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA ADOLESCENTE DESDE UN ENFOQUE METODOLÓGICO MIXTO	1096
RACHIDA DALOUH OUNIA	

La ONU aprobó en 2015 la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible como una oportunidad para mejorar la vida de todas las personas. Entre sus objetivos se plantean garantizar una educación de inclusiva, equitativa y de calidad; lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas; así como la reducción de las desigualdades en la población. Estos tres objetivos se encuentran íntimamente relacionados con la temática que se aborda en este libro.

Uno de los retos y desafíos a los que se enfrenta la educación es la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje para toda la ciudadanía, pero también la apertura de la escuela independientemente de las capacidades y circunstancias personales que tengan los niños y niñas de la sociedad en todo el mundo.

Por ello, en la sección A de este libro, denominada ***“La educación inclusiva para reducir las desigualdades y favorecer la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo”***, se presentan diversas iniciativas, experiencias y reflexiones que abordan la educación desde la perspectiva de la inclusión y no de la exclusión, con un objetivo común como es favorecer espacios de paz, solidaridad, democracia y justicia para la transformación social.

En la sección B, ***“La equidad para una educación de calidad en alumnado con necesidades educativas”***, se ilustran propuestas que indagan en los procesos llevados a cabo en los centros educativos para elaborar y diseñar materiales didácticos adaptados a niños y niñas con distintas necesidades educativas. Además, se ofrecen estrategias y sistemas de evaluación alternativos para la equidad e inclusión de este alumnado. No obstante, y tal y como muestran algunas experiencias recogidas en

esta sección, es imprescindible para ello la formación docente en el desarrollo de ciertas competencias en el aula.

Finalmente, en la sección C, ***“La violencia escolar: factores de riesgo y estrategias para su prevención”***, se recogen aportaciones y prácticas que se han llevado a cabo en algunos centros educativos de diversos países, en donde se aportan claves fundamentales para prevenir el acoso escolar o bullying, la importancia de la mediación en la escuela, así como la implicación de todos los agentes que intervienen en la comunidad educativa.

LUISA VEGA-CARO Y ALBA VICO-BOSCH
Universidad de Sevilla

ESTEREOTIPOS DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO

MA. DOLORES GARCÍA PEREA

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ

Universidad Autónoma de Zacatecas

1. INTRODUCCIÓN

El investigador educativo es un tema de investigación complejo, polémico, controvertido, histórico, multirreferencial, necesario, paradójico, utópico y de contrastes interpretativos extremos. Tal hecho se debe principalmente al ponderar cuestiones laborales (nombramiento, requerimientos de contratación, sueldo, funciones, jerarquía y roles, entre otros aspectos), omitiendo con ello problemas diversos y condiciones limitantes adversas.

Por tal motivo, el propósito del trabajo es analizar algunos estereotipos del investigador del ámbito educativo mexicano, con la finalidad de comprender que las expectativas sobre la profesión como de la persona que las desarrolla, en ocasiones están determinadas por estereotipos reducidos y restringidos, por otro, se ciñen a criterios establecidos por la burocracia administrativa, normatividad e instrucciones emanadas por autoridades educativas que se comportan como funcionarios negativos.

Para Hirsch (1996), la principal virtud burocrática del funcionario que ha sido considerada como defecto o sentido negativo es la sumisión irrestrictiva a la autoridad superior. A lo anterior hay que incorporar el formalismo y visión fragmentada, estática, lineal, reducida, impositiva, radical, mecánica, pasiva e irreal.

Para lograr el propósito mencionado, los apartados del trabajo son: Preguntas y características de la investigación, Modelo integrado de

formación y cambio de estereotipos étnicos y nacionales y Estereotipos del investigador educativo.

2. PREGUNTAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las preguntas por resolverse en este trabajo son: ¿cuáles son algunos estereotipos del investigador educativo mexicano que prevalecieron a mediados y finales del siglo XX e inicios del siglo XXI? y, con base en el Modelo integrado de formación y cambios de estereotipos étnicos y nacionales, ¿cuáles son las variables que sustentan su presencia?

Por las fuentes de información revisadas, el trabajo es teórico y documental. Las características principales de la investigación son: el análisis interpretativo, el enfoque situacional y descriptivo, el objeto de estudio son los estereotipos y el sujeto de investigación el investigador educativo.

El principal referente teórico es el Modelo integrado de formación y cambio de estereotipos étnicos y nacionales propuesto por Bar-Tal (1994). También se recuperan algunos resultados de las investigaciones tituladas: “Las nociones de formación en los investigadores” y “El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información, Tomo I y II”.

El concepto de analogía contemplado en la hermenéutica analógica de Beuchot (1997) es el referente metodológico. Su elección se debe a la necesidad de conocer las semejanzas, pero sobre todo las diferencias existentes en torno a la creación de los estereotipos del investigador mexicano en el ámbito educativo.

El referente epistémico es la condición de historicidad perteneciente a la hermenéutica filosófica de Gadamer (1993). Tal elección se debe principalmente al doble impacto que tiene la historia sobre las manifestaciones humanas: influencia y recepción (Gondin, 2000). Este doble carácter proviene del concepto alemán gadameriano *Wirkungsgeschichte*.

Es importante aclarar que en anteriores trabajos se han descrito algunos de los aspectos que aquí se presentan. Éste se diferencia de ellos por ponderar la propuesta de Bar Tal sobre el Modelo integral de formación

y cambio de estereotipos étnicos y nacionales e incorporar algunas precisiones sobre su conceptualización.

3. MODELO INTEGRAL DE FORMACIÓN Y CAMBIOS EN LOS ESTEREOTIPOS NACIONALES Y ÉTNICOS

El término estereotipo surge en la psicología social y ha sido utilizado para representar las relaciones de las personas de manera intergrupala. El grupo, en este caso, es una de las características más sobresalientes e importante para analizar los estereotipos, ya que las personas, además de ser parte de un grupo, pueden transmitirlos a través de las interacciones con los integrantes en el grupo, no solo en los sentidos e intencionalidades, sino también las valoraciones, en los mecanismos de recepción y reacción, en fin, cambiar y transformar los estereotipos, también conocidos como representaciones (Bar Tal,1994), imágenes o interpretaciones.

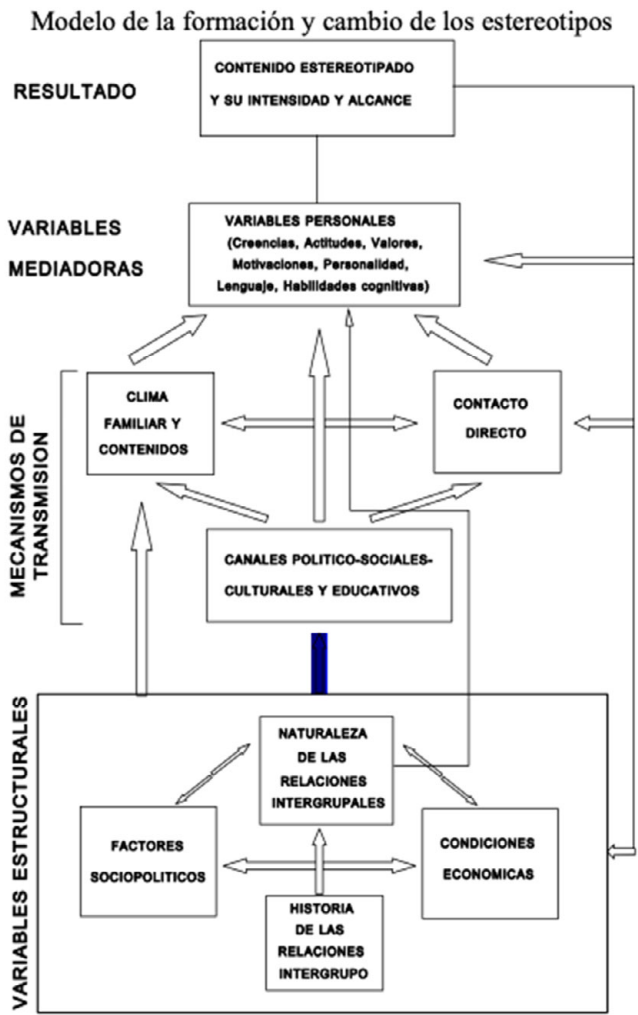
Entendiendo al estereotipo como “conocimiento que se forma generalmente a partir de información que llega de fuentes externas” (Bar-Tal 1994: 13), se describen de manera breve las variables que lo constituyen.

Para Bar-Tal (1994), los estereotipos representan un punto de partida para comprender las interrelaciones de los miembros de un grupo, los contenidos, rasgos, interacciones, habilidades, conductas y acciones específicas que los miembros manifiestan tácita o implícita, directa o indirecta, consciente o inconsciente, que influyen en las conductas tanto de los miembros del grupo o de otros grupos.

Desde la perspectiva del autor, los estereotipos no son universales, fijos y estables. Aún de construirse a través de la subjetividad de la persona, se fortalecen al compartirse y se consolidan al formar parte de la cosmovisión del grupo.

La Figura 1 contiene las variables constituyentes del Modelo integrado de formación y cambio del estereotipo étnico y nacional propuesto por Bar-Tal así como las relaciones existentes entre ellos.

Figura 1.



Fuente: Bar-Tal (1994), Pág. 25

En ocasiones, afirma el autor, en un mismo grupo pueden existir distintos estereotipos, similares o diferentes. También se transforman porque son históricos, dinámicos y complejos. Todos se enraizan en las variables del Modelo y se centran en uno o todos los factores que le caracterizan. Asimismo, tiene un carácter global e integrador y se centra en la formación y cambio.

4. ESTEREOTIPOS DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO

Para desarrollar el apartado, se describen 5 estereotipos del investigador educativo y se explica brevemente tanto las variables que las legitiman como algunas precisiones sobre su base conceptual. El orden de presentación es el siguiente: Catedrático (Clásico y de Carrera), Criterios normativos, Categoría laboral deseada, Agente de la investigación educativa y Ser-histórico y Expresiones subjetivas a favor o en contra.

4.1 CATEDRÁTICO: CLÁSICO Y DE CARRERA

Aguirre (1988) analiza la identidad del catedrático en dos escenarios sociopolíticos del sistema educativo mexicano universitario, el primero abarca el periodo entre 1945 a 1970 y el segundo que inicia en la década de los setenta.

Desde nuestros puntos de vista, ambas siguen vigentes de manera simbólica y son un referente para iniciar el abordaje sobre el primer estereotipo del investigador educativo y el cual gira en torno a la docencia, práctica profesional desarrollada de manera obligatoria en la institución donde ha sido contratado.

En el artículo "Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios", la autora afirma la existencia de dos tipos de catedráticos: clásico y de carrera. El primero ha sido formado bajo el 'modelo napoleónico' o 'liberal' y el segundo aparece a partir de la profesionalización de la docencia universitaria generada por el incremento de universidades, la masificación de los estudios superiores y la diversificación de los programas de estudio.

Con la finalidad de diferenciar los dos tipos de catedráticos, se señala que el primero también recibe el nombre de catedrático tradicional o profesional catedrático y se caracteriza por ser un actor educativo que además de ejercer la docencia como actividad de responsabilidad social y moral, desarrolla su profesión en el campo disciplinar donde se formó. Catedrático-profesor para el segundo, por cumplir con los requerimientos de grado al ser contratado por alguna institución de educación superior y de posgrado.

El estereotipo del investigador como catedrático se ubica en las variables estructurales del Modelo integral propuesto por Bar Tal (1994), principalmente en los factores sociopolíticos.

Para Aguirre (1988), el escenario mexicano de mediados de la década de los años cuarenta era favorable para educación superior, de ahí el sobrenombre que recibe: “edad de oro” de la universidad mexicana. El prestigio y reconocimiento a la universidad, se traslada al prestigio del catedrático, entonces, su autoridad, además de ser innegable, difícilmente era cuestionable debido principalmente a dos factores: el modelo ‘napoleónico’ o liberal con el que fueron formados y al *ethos* señorial o aristocrático que poseían.

El catedrático clásico o profesional universitario, además de conocer y ejercer su profesión, poseía una amplia cultura general y disciplinaria que le permitió incorporarse a la universidad no solo con el fin de dictar cátedras, sino también para aglutinar discípulos y constituir escuelas, las cuales posteriormente se convirtieron en academias por el único interés de fomentar la superioridad del espíritu desvinculadas por las exigencias remuneradas, de acuerdo con (Ben y Zloczower 1966).

Otros aspectos que caracterizan a este tipo de catedrático son: el interés por difundir la cultura a sectores con menor posibilidad de inscribirse a las universidades, la autonomía y libertad de cátedra y de investigación, la primacía sobre el uso de la razón y de la filosofía y la construcción del conocimiento. En relación con la docencia, ésta era ejercida por una remuneración económica simbólica y fue desarrollada de manera magistral debido a la tradición de la oratoria incorporada en los planes de estudio en la que fue formado.

A lo anterior hay que incluir que las prácticas profesionales no se restringieron exclusivamente a las actividades de docencia ejercidas en las universidades, pues generalmente se desarrollaron en la sociedad, creándose así, una relación sin conflicto entre la docencia y la profesión en la que fueron formados y la articulación aparente entre las demandas sociales, los requerimientos del Estado y lo aportado por ellos de manera personal y colectiva.

En el periodo de 1940 a 1960, la imagen social del catedrático clásico universitario se incrementó favorablemente debido a que, a partir del desarrollo económico del país, se crearon universidades, fábricas e industrias en todo el país, fortaleciendo con ello tanto la movilidad de la población como su contratación en otras universidades para impartir alguna cátedra relacionada con su profesión.

El periodo optimista y de bonanza, afirman algunos historiadores y estudiosos de la educación mexicana (Fuentes 1981; Gómez 1981; Latapí 1975; Escobar 1986; Ronald 1987; De Ibarra 1980; Torres 1980; Sorokin 1966; Schultz 1968; Salinas 1991; Muñoz y Pescador 1979) se extendió hasta las décadas de los setentas y en algunas provincias hasta los ochentas, a pesar de la crisis del sistema capitalista que empezó a manifestarse a pasos acelerados y que posteriormente se manifestó de distintas maneras: descapitalización, aumento de la deuda externa, presión inflacionaria, incremento de subempleos, estancamiento de matrículas escolares, etc.

La crisis económica mexicana que se manifestó en la década de los años ochenta afectó a las universidades y la imagen social del catedrático cambió radicalmente al implementarse el proyecto modernización nacional llamado con el nombre Reforma ‘Tecnología Educativa’, en el caso de la educación superior se inicia una política de modernización y en la universidad el modelo de profesionalización académica.

Con respecto a la última, a través de dicho modelo se trató de recuperar: la relación ‘aparentemente’ cordial del Estado y la universidad en el periodo de 1945-1968, el consenso entre las autoridades educativas, el personal académico-administrativo de las instituciones y la población, articular la universidad a los proyectos estatales, mejorar la eficiencia institucional, ponderar la racionalidad de la burocracia administrativa y entre otras, incorporar la cultura de la evaluación y la transparencia.

La época de bonanzas del sistema educativo desaparece, tal vez por los abusos cometidos por algunas autoridades y personal académico y administrativo. En fin, sea la causa que fuese, el Estado evaluador aparece y con ello la justificación de los gastos y la rendición de cuentas son las

premisas que caracterizan al modelo neoliberal que actualmente sigue vigente.

Regresando al artículo de Aguirre (1988), la autora afirma que, con la política de profesionalización académica universitaria, también conocida como política de formación docente, la imagen del *ethos* del catedrático napoleónico cambia sustancialmente y aparecen otros rasgos sociales que caracterizan al catedrático-profesor, también conocido como catedrático profesional.

Entre los rasgos se encuentran: la universidad elitista por la universidad de masas, la utilización de la tecnología y la nulificación de la creatividad, estancamiento de la matrícula e incremento de la demanda social, sustitución de los profesionales catedráticos por los catedráticos profesores o profesor de carrera, creación de un nuevo mercado ocupacional propio de las instituciones educativas, fragmentación de las funciones educativas (docencia, investigación y difusión).

Los principales aspectos que caracterizan al catedrático-profesor son: “vive para la docencia de su campo disciplinario, consagra la totalidad de su tiempo al estudio y difusión de una determina área del conocimiento” (Aguirre 1988). A lo anterior hay que incorporar la utopía de la vocación de ser docente, lo que significa no involucrarse con otras profesiones (abogado, dentista, ingeniero, etc.).

Así mismo, provienen de estratos económicos medios, su movilidad social hacia estratos superiores fue lenta y con gran esfuerzo, el capital cultural restringido y reducido, con frecuencia no poseían suficientes conocimientos, utilizaban discursos autoritarios debido a que jóvenes recién egresados, visualizaban sus disciplinas desde perspectivas teóricas restringidas y no contaban con experiencia profesional (Aguirre 1988).

La imposibilidad que tuvieron de ejercer otras profesiones, lo obligó, por un lado, a dar clases como única opción, por otro, saturarse de horas-clase en una misma institución escolar o impartir la docencia en distintas instituciones con la finalidad de percibir un ingreso económico que le permitiera vivir con cierta holgura económica. Tal hecho, disminuyó sus posibilidades de actualización o incrementar sus niveles de estudio (Aguirre 1988).

Desde la perspectiva de Leone (Cf. Rollin 1986), los rasgos más significativos que caracterizan la identidad del catedrático-profesor: sentirse agobiado por las precarias condiciones de trabajo, el incremento de demandas personales, la desarticulación de proyectos educativos se tornará al individualismo de las masas, el rechazo hacia lo público, resistencia de lo privado, indiferencia hacia la organización y alergia a la política.

Por último, a lo anterior hay que agregar un aspecto más al estereotipo sobre el catedrático-profesor, elaborado a partir de cuestiones sociopolíticas: la incorporación del docente a la investigación, independientemente de contar o no con experiencias en esta profesión, del poco dominio sobre los referentes técnicos, teóricos, metodológicos, epistemológicos y ontológicos y sobre todo, con carencias respecto de la mínima bibliografía e infraestructura institucional para desarrollar la investigación en su sentido amplio (Aguirre 1988).

4.2 CRITERIOS NORMATIVOS

Las concepciones normativas se nutren de la variable estructural, concretamente de los factores: sociopolítico y naturalezas e historia de las relaciones intergrupales, debido a que la contratación de los catedráticos que adquieren el nombramiento de investigador o los profesionales contratados para ejercer la investigación educativa, tienen que cumplir con los criterios normativos estipulados en los reglamentados administrativo y jurídicos. Entre ellos se encuentran: grado de estudio, experiencia en el nivel educativo y autoridad epistemológica y deontológica (Gaceta de Gobierno No. 111).

En términos más coloquiales, tener el grado de estudio de doctor, conocer el nivel educativo superior y de posgrado con base en las experiencias académicas, laborales, profesionales y personales vividas y no por información escuchada o leída; además de ser reconocido por las actitudes, valores y competencias que muestra cotidianamente y que en el desempeño profesional influya favorablemente en la comunidad institucional.

García Salord (1997) ser investigador significó en la década de los setenta tener estudios universitarios. Tal visión cambió en los años noventa al exigirse no sólo el grado de maestro y doctorado realizados en

instituciones extranjeras, sino también estar en las listas de excelencia y tener acceso a programas y sistemas que garantizan ingreso económico y simbólico redituable.

Adler y Chamizo (1998) afirman sobre la existencia de dos tipos de carreras para llegar a ser investigador: tradicional y de excelencia. En la primera, las personas contratadas ingresaron a las instituciones educativas con categorías de menor nivel jerárquico. A través de mecanismos de ascenso, progresivamente adquirieron categorías de mayor jerarquía en un plazo de varios años. En ocasiones, no lograron el ascenso esperado. En la segunda el ascenso es mucho más rápido debido a los estudios de los nuevos investigadores, generalmente doctorados, obtenidos en universidades extranjeras. El término “doctor” significa personal entrenado para investigar e interactuar con redes científicas internacionales y publicar su producción académica e investigativa en revistas de prestigio.

Colina y Osorio (2002) hacen referencia a tres tipos de capitales culturales que caracterizan al agente de la investigación educativa con el investigador: institucionado –reposa en los grados de estudio y está legitimado y acreditado por una institución de educación superior-, objetivado –centrado en la publicación- y simbólico –asignado por el reconocimiento a su disciplina y actitud profesional-.

Victorino (1998), al referirse a Universidad Autónoma de Chapingo, señala que el investigador de campo social tiene que conocer las problemáticas de la sociedad generadas por las cuestiones sociales, políticas y económicas.

García González (1987) afirma que, en la década de los ochenta, ser investigador en el sistema educativo estatal del gobierno del Estado de México, significaba ser un profesor normalista cuyo grado máximo de estudios era la licenciatura. Las funciones asignadas eran docencia e investigación. Ambas funciones se desarrollaban en el sistema de educación superior y de posgrado.

En el reglamento vigente del SNI, se entiende por investigador nacional el científico o tecnólogo que tenga un contrato o convenio institucional vigente de al menos 20 horas-semana-mes, para realizar actividades de investigación científica y/o desarrollo tecnológico en las instituciones y organizaciones de los sectores

público, privado y social o en su defecto, se encuentre realizando una estancia posdoctoral ya sea en México o en el extranjero.

En el estatuto jurídico y de organización del CIESAS⁵ (1975), el investigador es el “profesional de reconocida capacidad, que asumirá la responsabilidad de plantear el proyecto, diseñar el proceso de realización, dirigir su ejecución y presentar sus resultados, en forma de artículos y monografías dentro de plazos previstos”, contratado por tiempo completo y con carácter de exclusividad.

En el RITPA del subsistema de educación normal de la SEP (1995), se concibe al investigador como el personal que forma profesionales de la educación de nivel básico superior y medio superior e investigadores; organiza y realiza investigaciones sobre problemas sociopedagógicos de interés regional, nacional o internacional; desarrolla actividades orientadas a extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura y participa en la dirección y administración de las actividades mencionadas, que la autoridad respectiva le encomiende.

También existen críticas por los aspectos requeridos para recibir el nombramiento de investigador debido a que los datos estadísticos sobre los eventos académicos donde participa el investigador, son insuficientes para saber quién es él y conocer con exactitud cuántos conformaban esta “empresa intelectual socialmente organizada y se desconocía la naturaleza específica de las actividades profesionales que la diferenciaba de otras profesiones que se desarrollan en el mismo campo de conocimiento” (Ibarrola, 1994).

Generalmente los datos estadísticos giran en torno al género, edad, institución de procedencia, institución donde obtienen el grado de licenciatura, maestría y doctorado, reducido número de investigadoras y su participación en las áreas de investigación en el SNI, edad tardía a la que se doctoran en el país, escolaridad, producción académica, canales de publicación, productividad por dictamen, etcétera, sin que con ello se logren distinguir elementos cualitativos sobre nuestro actor educativo.

⁵ Por decreto de la SEP, se crea el Centro de Investigaciones Superiores (i.e.) del Instituto Nacional de Antropología e Historia (Inc.) el 19 de septiembre de 1973. Con la reestructuración del Centro, a partir de 1983 se le conoce como CIESAS.

Desde nuestro punto de vista, sería interesante analizar la información cuantitativa y cualitativa del investigador del ámbito educativo para comprender las representaciones e imaginarios contruidos sobre este actor educativo y entender las complejidades y contingencias que determinan su co-existencia y co-actuación dentro y fuera de la institución educativa (categoría laboral, carrera profesional, imagen social, tipos, concepciones, mecanismos de contratación, acenso y permanencia, etcétera).

4.3 CATEGORÍA LABORAL DESEADA

El investigador educativo entendido como categoría laboral es legitimado principalmente por el factor económico perteneciente a las variables estructurales de la propuesta de Bar Tal (1994), sin omitir los aspectos cuantificables tendentes a la planeación, control, evaluación, el papel del estado en la educación, la inversión económica y el financiamiento.

A diferencia de los estereotipos elaborados a partir de las relaciones intergrupales y cuestiones sociopolíticas, la categoría laboral se caracteriza por tener una base o presupuesto económico determinada por lineamientos de carácter objetivo y subjetivo. Con ellos no sólo se legitima un hecho, sino también le otorga validez. Su vigencia es más duradera, sólida, generalizada y de cambios difícilmente negociables. Para desarrollar este apartado, se elige el término ‘categoría laboral’ de investigador educativo, la cual es concebida en este trabajo como estereotipo de tipo económico y profesional, es decir, por un lado, tiene un techo financiero, por otro, acredita y legitima una profesión respaldada con base en requisitos aprobados y avalados por una instancia legal y jurídica. Así mismo, es otorgada con base en dos procesos: la contratación del servidor público y la asignación del nombramiento.

El nombramiento de investigador educativo es un documento oficial expedido por el Estado que expresa: la categoría laboral (clave de asignación presupuestal), el puesto (unidad laboral específica e impersonal constituida por el conjunto de tareas, atribuciones, responsabilidades y requisitos de ocupación), el rango (jerarquía laboral interna), la plaza (lugar de adscripción) y las competencias (conocimiento, habilidades,

aptitudes, destrezas, etc.) para ejercer la profesión de la investigación (García 2010).

A través de éste, se acredita que la persona contratada posee las competencias, experiencias y referentes mínimos para que desarrolle el quehacer de la investigación. Dicha acreditación es otorgada por una instancia jurídica y legal que representa al Estado y, como ya se dijo anteriormente, respaldada a partir de criterios objetivos y subjetivos y condiciones mínimas para ejercerla. A su vez, hay que tener presente que los aspectos jurídico-legal o tradición reposa en el término *autoritativo* cuyo origen se encuentra en la cultura romana antigua y significa una disposición que no es negociable, discutida y cuestionada porque su validez es aceptada (Gadamer, 1996).

Al describir la ubicación de la categoría de investigador educativo en el sistema educativo mexicano, al igual que otras dos (subdirección académica y administrativa de normal) se ubica en la cúspide de la pirámide laboral correspondiente al Tabulador para servidores públicos docentes de la educación básica y normal. Por consiguiente, su remuneración económica también es de las más elevadas. En el Cuadro 1 se presentan las categorías y salarios correspondientes al año 2017.

Investigador educativo es una categoría deseada por la mayor parte de los actores educativos debido principalmente a la remuneración económica, jerarquía laboral, funciones asignadas (docencia, investigación y difusión), condiciones laborales, proyección social, reconocimiento profesional, dinámica, mecánica y logística cotidiana, estímulos a la productividad, vinculación académica con instituciones pares e instancias gubernamentales; reciben invitaciones académicas, forman a los investigadores y participan en programas (investigación, estancias, evaluación, seguimiento, financiamiento, etc.) nacionales e internacionales.

Cuadro 1. Ingresos por categoría del subsistema estatal educativo (2017)

Categoría	Total
HC AL	387.50
HC PSI "A"	511-90
HC PSI "B"	415.50

Director escuela para adultos "A"	7,550.40
Director escuela para adultos "B"	7,550.40
Promotor de educación artística	12,711.70
Promotor de educación física	12,711.70
Promotor de educación ambiental y salud	12,711.70
Coordinador de promotores	28,745.70
Pedagogo Educación especial	14,150.00
Profesional educación especial	13,943.60
Profesor supernumerario "B"	5,897.70
Profesor supernumerario "A"	6,402.50
Profesor estudiante	8,023.80
Profesor pasante	9,253.80
Profesor titulado	12,494.50
Secretario escolar Prees. y Primaria.	12,883.60
Subdirector escolar Prees. y Primaria	13,607.10
Director escolar Prees. y Primaria	15,503.50
Profesor telesecundaria	11,889.40
Profesor telesecundaria pasante	13,573.00
Profesor telesecundaria titulado	16,740.80
Orientador técnico	14,035.50
Secretario escolar Sec. Gral.	14,499.00
Subdirector escolar Sec. Gral.	15,222.80
Director escolar Sec. Gral. Y Ts.	17,968.40
Pedagogo "B" Sec. Téc.	14,046.60
Secretario escolar Sec. Téc.	14,517.70
Subdirector escolar Sec. Téc.	15,307.80
Director escolar Sec. Téc.	18,388.10
Asesor Técnico Pedagógico	12,210.90
Auxiliar técnico de supervisión	24,948.50
Auxiliar técnico de Coord. regional	28,274.10
Supervisor escolar	36,211.20
Pedagogo "A"	28,524.20
Investigador educativo	35,737.00
Subdirector académico de normal	35,874.50
Subdirector administrativo de normal	35,874.50
Hora clase "A" SU	646.90
Hora Clase "B" SU	529.10
Hora clase "A" ME	596.40
Hora Clase "B" ME	458.40

Fuente: Convenio de sueldos y prestaciones 2017. Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México.

Es importante señalar que las categorías laborales, además de ser vigentes en un periodo de tiempo largo, su creación está determinada principalmente por el presupuesto económico y en menor medida por: necesidades laborales, negociación entre sindicato y departamento de educación, política educativa, recomendaciones de organismos internacionales y, sobre todo, cuestiones presupuestarias.

Otros actores educativos (docentes, personal administrativo y estudiantes) consideran que ser investigador educativo es una categoría laboral que trae consigo ventajas y beneficios que ninguna otra puede tener y ofrecer. Por ejemplo, algunas personas creen que los gastos económicos generados por las actividades de investigación y difusión son cubiertas por las autoridades institucionales. La situación es falsa. Probablemente, durante el periodo llamado edad de oro o Gobierno benefactor mexicano, los apoyos económicos se asignaron sin restricción. Actualmente, con el neoliberalismo, pocas son las instituciones que las otorgan con base a un tabulador presupuestal como es el caso de las universidades autónomas mexicanas y el ISCEEM, a partir del 2010 sólo ofrece el apoyo de tiempo laboral y en ocasiones extraordinarias, el pago de inscripción en eventos nacionales donde se presenta alguna ponencia.

Con respecto a los criterios de contratación, éstos dependen y varían según el sistema educativo (federal, universitario, estatal o privado), la trayectoria y reconocimiento de la institución superior y de posgrado, los momentos coyunturales –cuando se crea alguna institución-, la época histórica y las plazas vacantes. Sin embargo, los aspectos coincidentes giran en torno a los requisitos: grado de doctor, agente de la investigación o tener una productividad sólida, trayectoria de investigación en una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), autoridad epistémica o deontológica y ser reconocido nacionalmente.

Entre los aspectos que los diferencian se encuentran: haber realizado los estudios de doctorado preferente en Europa y Estados Unidos, haya recibido reconocimientos nacionales e internacionales, participar en redes académicas nacionales e internacionales, tener perfil PRODEP, ser líder o forma parte de algún Cuerpo académico, pertenecer al Sistema

Nacional de Investigadores (SNI) y ser recomendado por un investigador educativo ampliamente reconocido en el ámbito nacional o preferentemente internacional.

4.4 AGENTE DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SER HISTÓRICO

Se inicia el apartado describiendo dos estereotipos del investigador educativo: agente de la investigación educativa y ser histórico. La primera es propuesta por Colina y Osorio (2004), significa que el conocimiento producido por él tiene una doble afectación: al campo temático donde se ubica y a él mismo. La segunda, ser -histórico es el término utilizado por Gadamer (1993) para enfatizar el status que adquiere el individuo al no agotarse al interpretar el mundo e interpretarse a sí mismo. En este caso, se incorpora la palabra cultura para señalar que las interpretaciones realizadas por él lo transforman, permitiéndose así, acceder, promover y transformar la cultura.

‘Agente de la investigación educativa’ y ‘ser histórico’ son consideradas las nociones acordes al espíritu del tiempo de esta época por los aspectos siguientes: la incorporación y ejercicio de prácticas profesionales elegidas por convicción y libertad, realizadas de manera honorífica, con apego a la ética profesional y al momento actual, fuera de la institución donde labora, utilizando el tiempo personal y cubriendo los gastos económicos con el salario o pensión que se percibe.

Sin duda, en el ejercicio de las nuevas prácticas profesionales, la utilización del modelo 2 o 3 de producción del conocimiento de acuerdo con la propuesta de Gibbons (1997) y la creación de organizaciones de aprendizaje, siempre están presentes los obstáculos, querellas, conflictos, inconvenientes, vicisitudes, contratiempos, problemas tanto personales como institucionales. Sin embargo, la convicción por realizarlas provoca que el investigador educativo supere dichas situaciones y que los retos y logros resulten más satisfactorios.

Las nociones mencionadas, también se caracterizan por tener como base la innovación, entendida como cambios (Gibbons, 1998), actividades emprendedoras, liderazgo académico, social y cultural, principio esperanza y ética profesional. Por ello, el investigador educativo las ejerce bajo el principio de poder hacer y poder-hacer, dejando a un lado el carácter de obligatoriedad impuesta cuando son asignadas bajo un

contrato laboral en alguna institución de educación superior y de posgrado.

Ambas nociones de investigador son otorgadas por otras personas que conocen las complejidades de la profesión, los retos a superar y la pasión y satisfacción por obtener resultados satisfactorios. Sin duda, a pesar de no ser consideradas como parte del desempeño y productividad por parte de la autoridad institucional, los beneficios, ventajas y resultados impactan satisfactoriamente a la comunidad estudiantil, al gremio profesional, a la institución, a las comunidades científicas y de investigación, en fin, a todos, incluyendo al investigador mismo.

Así mismo, las dos nociones de investigador educativo, no se aplican a las personas que reciben el nombramiento de investigador educativo al ser contratado en una institución de educación superior y de posgrado ni por el ejercicio del quehacer investigativo de manera cotidiana en las comunidades científicas y de investigación.

Quien otorga ambas distinciones son las personas que conocen la trayectoria profesional, las publicaciones editadas en la institución donde labora y de otras casas editoriales, el reconocimiento obtenido a través del conocimiento construido, la autoridad epistémica y deontológica que tienen sus posiciones y decisiones, las actitudes sobre la investigación, los riesgos que asume al abrir nuevos campos temáticos, las aportaciones que ofrece para explicar y tratar de minimizar los problemas educativos, la formación que ofrece a los estudiantes, entre otros aspectos. También las personas con las que co-actúa y correlaciona al desarrollar trabajos colegiados, proyectos de investigación, gestiones del conocimiento, creación de organizaciones de aprendizaje y cultural, entre otras actividades colectivas y colegiadas al interior y exterior de la institución donde laboran.

Los criterios de otorgamiento de dichas distinciones, generalmente giran en torno al capital cultural institucionalizado, objetivado y simbólico, contruidos a través de los grados de estudio obtenidos, las publicaciones, el dominio del conocimiento y reconocimiento al investigador educativo (Colina y Osorio,2004); la autoridad epistemológica y deontológica y no tanto a la autoridad estamental, tradicional y legal que adquiere al cumplir los requisitos legales para su contratación y formar parte de un grupo selecto de actores educativos; el estatus de experto y

especialista otorgado por las innovaciones y acciones emprendedoras llevadas a cabo; la ética profesional de las acciones realizadas, la posición crítica hacia los modelos unidimensionales y pragmáticos; la gestión del conocimiento y creación de corporaciones de aprendizaje y culturales colectivos (García, 2017 a y b, 2009).

Otro aspecto por incluirse en la reflexión sobre el investigador educativo es la complejidad de la profesión. Todas las profesiones son complejas en sí mismas, no sólo por la particularidad de su quehacer, sino también por las multirreferencialidad, historicidad y requerimientos. En este caso, las funciones del investigador educativo no escapan a dicha situación principalmente por el componente humano participante, los procesos de formación y acreditación que contemplan y los valores éticos que le constituyen.

Entre las expectativas que se tienen sobre el investigador educativo se encuentran: develar lo oculto en la naturaleza, en el universo y en la sociedad; hacer uso de su libertad de razón; recibir información y ofrecer opiniones y recomendaciones precisas; comunicar libremente los resultados de la investigación, no elaborar interpretaciones precipitadamente, asumir una actitud crítica, defender la autonomía, neutralidad y objetividad de su quehacer cotidiano, salvaguardar la libertad de la investigación ante los poderes fácticos de la sociedad y buscar desinteresadamente el conocimiento (Núñez, 2000).

Así mismo, procurar mantener la libertad y la independencia de los factores fácticos en la lección del tema de investigación y en la metodología desarrollar, utilizar los descubrimientos científicos en beneficio de la humanidad, negarse a cooperar en investigaciones que dañen directamente a los seres humanos y al medio ambiente, ser capaz de poner límites a la desmesura de la investigación, pensar que la verdad es un patrimonio de todos los humanos, comunicar con honestidad, generosidad y alegría su propio saber, no perder la actitud de búsqueda de la verdad, ser constante en el trabajo emprendido –sobre todo si se cree que merece la pena comenzar-, estar dispuesto a reformular sus propias hipótesis si la experimentación le demuestra que son falsas; no tener prisa por ser el primero en terminar la investigación, no extrapolar más allá de los límites de su propia conciencia sus afirmaciones; evitar todo tipo de reduccionismos y restricciones en las concepciones del hombre

y de la humanidad, ser competente en su saber, huir de la competitividad y de cualquier lucha en la investigación, presentar los resultados y gozar siempre con el quehacer de manera que la investigación sea la fuente de su felicidad y realización personal (Núñez, 2000).

Aunado a lo anterior, debe luchar por que las funciones asignadas dejen de tener un sentido técnico especializado, humanizar la ciencia para frenar el galope de la tecnociencia (Núñez, 2000) e incorporar los valores constantes del trabajo de investigación (cambio, innovación, apertura democrática e igualdad de oportunidades) y realizar gestiones para democratizar el conocimiento.

La complejidad de la profesión del investigador educativo se complejiza más cuando se incrementan las prácticas y éstas tienen que realizarse al interior y exterior de la institución donde labora.

Para cerrar el apartado, en el Cuadro 2 se presentan otros estereotipos del investigador educativo centrados en el ejercicio de la profesión.

Cuadro 2. Nociones sobre investigador educativo

Autoridad	Intérprete	Crítico	Intelectual
Interlocutor	Experto	Tecnólogo	Líder
Especialista	Creador de empresas culturales	Críticos al Estado	Actor histórico
Mediador de contenidos y realidad	Constructor de conocimiento	Tejedor de conceptos	Sujeto histórico
Amigo	Innovador	Biógrafo	Científico
Formador de investigadores	Compromiso con la realidad y consigo mismo	Artesano del conocimiento	Generador de cambios individuales y grupales
Docencia	Difusión	Tutor	Asesor
Capacitador	Instructor	Productor de conocimiento	Reproductor ideológico
Formador del capital humano	Funcionario negativo	Formador de pensamientos unidimensionales	Labora en una institución de educación superior y de posgrado

Fuente: García Perea, M. D. (2012).

Como se puede apreciar, los sentidos que caracterizan a las nociones contenidas en el cuadro, en comparación a las dos nociones presentadas, se asemejan por referirse al investigador educativo. Se distinguen por el espíritu del tiempo de la época, las prácticas profesionales que evocan, el radio de acción, impacto y ámbito de sus acciones.

4.5 EXPRESIONES SUBJETIVAS A FAVOR O EN CONTRA

En el libro “*Las nociones de formación en los investigadores*” (García, 2012), se analiza un conjunto de expresiones, frecuentemente utilizadas por los estudiantes, para referirse a los investigadores educativos que participan en las actividades de docencia y Comité Tutorial de los programas de maestría y doctorado del *Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México* (de aquí en adelante se utiliza las siglas ISCEEM). La institución de posgrado mexicano perteneciente al subsistema estatal del Gobierno del Estado de México, creada en 1979 que inicia sus actividades de docencia en 2 de marzo de 1981. Actualmente adquirió el modelo administrativo desconcentrado, aunque en los hechos cotidianos en ocasiones es considerada un departamento y, en otros, una institución educativa.

Las expresiones son clasificadas con base en dos criterios: sentido e intencionalidad. El primer está determinado por la subjetividad de los estudiantes y por la posición de ellos en torno a la aceptación o rechazo sobre la autoridad del investigador educativo, es decir, el atributo de formación, conocimiento, reconocimiento, confianza, competencia, veracidad, autodisciplina, autocrítica, ética, productividad, liderazgo, etc. otorgado a una persona por otra. Las autoridades más reconocidas en el ámbito educativo son: epistemológica, deontológica, tradicional y legal (García, 2010). El segundo hace referencia a los ámbitos de saber (se refiere al conocimiento acumulado, aprehendido y construido), poder (capacidad de hacer algo) y deseo (aspiración de lograr algo) donde reposa la autoridad del investigador, la cual es otorgada por los estudiantes.

El Cuadro 3 contiene las expresiones de los estudiantes, aclarando que éstas no son exclusivas en ellos. De una u otra manera, también son empleadas por algunos investigadores educativos al referirse a la

identidad, personalidad y prácticas de otros compañeros de trabajos y colegas que trabajan en instituciones pares.

Cuadro 1. Expresiones de los estudiantes sobre el investigador educativo

	A favor		En contra	
Saber	Experto		Intolerante	Simulador
	Especialista		Embustero	
	Autoridad		Charlatán	
Poder	Tolerante	Responsa- ble	Prepotente	Irónico
	Paciente	Afable	Soberbio	Vanidoso
	Respetuoso	Tenaz	Autoritario	
Deseo	Seductor	Comprome- tido	Injusto	Intemperante
	Sistemático		Cobarde	Omnipotente
	Creativo		Narcisista	Frustrado

Fuente: García 2012: 117-118.

A las expresiones anteriores hay que incorporar otras cuya naturaleza son paradojas porque contienen de manera simultánea a dos sentidos y a dos ámbitos. Este tipo de expresiones son insalvables porque el investigador puede ser reconocido en más de dos ámbitos y al mismo tiempo, en ellos, ser aceptado o rechazado. A manera de ejemplo se citan dos posicionamientos: el investigador es una autoridad en una disciplina, pero autoritario en su enseñanza y el investigador educativo es experto en algunos temas, pero ignorante en otros (García 2010).

Las expresiones son consideradas en este trabajo como estereotipos contruidos a partir de las relaciones intergrupales entre los estudiantes y el investigador, los investigadores e investigador y autoridad institucional; el criterio caracterizador es el desarrollo de la investigación tesis en un periodo de cuatro a ocho semestres y los aspectos subjetivos principales son:

- Estudiantes: poca o nula experiencia en la investigación; no posee las habilidades, cualidades, capacidades, destrezas, competencias, etc., mínimas y principales para desarrollarla; dificultades para escribir, leer, dialogar; pocos referentes

disciplinarios y de cultura; impaciencia por hacer una investigación de la noche a la mañana; imaginario sobre el creer, saber y conocer; no saber escuchar; los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos, etc.

- Investigadores: exceso de actividades en docencia, investigación, difusión, comisiones, cuerpo académico, redes de investigación; etc.; terminar la investigación registrada en la institución en dos años; estilo y personalidad; poca tolerancia y tacto para comunicarse con otras personas; sobrevivir a la racionalidad de la burocracia-administrativa; poca y/o demasiada trayectoria profesional; miedo o exigencia para que se respeten los derechos laborales; arbitrariedades lingüísticas de las ocurrencias, errores, aciertos y tergiversaciones; trastornos psíquicos no superados; ansiedad de saber y de no conformarse con lo cultivado; necesidad de debatir; exigencia de elaborar juicios acompañados de argumentos; asumir una postura crítica argumentativa; cuestionar las exclusiones, marginaciones y preferencias de las autoridades académicas hacia algunos de ellos; etc.
- Autoridades. Privilegiar la docencia y no la investigación; asumir el papel de funcionarios en el sentido negativo; aplicar la estructura burocrático-administrativa sin ninguna mediación; evitar los apoyos económicos, celotipia, favoritismo, exclusión y marginación a algunos investigadores; decisiones arbitrarias y discrecionales; desinterés hacia la publicación, difusión e investigación; interés por incrementar el dinero recaudado e ignorar las cuestiones académicas; resolver problemas desde la lógica administrativa y no académica; no escuchar ni aplicar las recomendaciones de los investigadores; evitar la organización democrática; etc.

Los estereotipos del investigador educativo contruidos desde las relaciones intergrupales expresan las representaciones que tienen los miembros del grupo y su vigencia depende del tiempo de la relación.

5. CONCLUSIONES

Los estereotipos del investigador educativo son creados a partir de uno o varios factores, los cuales al agruparse determinan los alcances, impactos, tiempo de vigencia, cambios, precisiones, sustituciones, entre otros aspectos.

Con relación al Modelo integral de formación y cambio de los estereotipos étnicos y nacional de Bar-Tal (1994), los estereotipos arraigados en la variable estructural prevalecen por más años debido a los componentes económicos, sociopolíticos, de naturaleza e historia de las relaciones intergrupales.

Los estereotipos enraizados en las variables mediadoras, concretamente en las personales, son volátiles, sin perder con ello la importancia del contenido que expresan, aún de la subjetividad que les caracteriza.

Los canales de transmisión determinan el impacto de los estereotipos. Aún de que en este trabajo se no desarrollo este aspecto, los estereotipos del investigador educativo adquieren vigencia o son sustituido por otros por la condición de historicidad del mundo de la vida, sobre todo, del ámbito educativo.

Los estereotipos del investigador educativo proporcionan elementos para comprender la complejidad, multirreferencial, utopías, paradojas, contradicciones, tensiones, problemas, sobre el ejercicio de la profesión y sobre la condición humana de ellos.

6. REFERENCIAS

- Adler, L. y Cházaro, L. (1998). La influencia de los cambios en las políticas académicas y de evaluación en el desarrollo de las carreras de los investigadores de la UNAM: el caso de IIMAS. En Patricia Ducoing (Coord.), Investigación educativa 1993-1995. Tomo I. Sujetos y proceso de formación y de enseñanza-aprendizaje. México: UNAM-COMIE-CEU-ENEFI.
- Aguirre, G. M. E. (1988). Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XVII, No. 2 (66), 1-21.
- Bar-Tal, D. (1994). Formación y cambio de estereotipos étnicos y nacionales. Un modelo integrado. *Psicología Política*, No. 9, pp. 21-49

- Beuchot, M. (1997). Tratado de hermenéutica analógica. México, UNAM
- Corina, A. Osorio, R. (2004). Los agentes de la investigación educativa en México. En Weis, E. (Coord.). El campo de la investigación educativa 1993-2001, México, COMIE
- Gadamer, H. G. (1993). Verdad y Método I. Salamanca: Sígueme.
- García, M. D. (2012). Las nociones de formación en los investigadores. Castellanos Editores, México, D. F.
- García, M. D. (2015). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo II (Gestión del conocimiento y Teleformación) y Tomo I. México, D. F., Castellanos Editores.
- García, M. D. (2019). Investigador educativo y difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías. Castellanos Editores, México, D. F.
- García, L.; Camacho, G.; Moreno, I. L.; Lara, E.; López, M. M. y Larrauri, R. (1987): Coloquio sobre el perfil del investigador educativo. En Investigadores Educativos del Estado de México, Toluca: A. C. INEDEM.
- García, S. (1997): El dilema existencial de los académicos: “ser o no ser”. En IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales. México: COMIE.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwaryzman, S; Scott, P. y Trow, M. (1997). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona, Pomares-Corredor
- Grondin, J. (2000): Hans-Georg Gadamer. Una biografía. Barcelona: Herder.
- Gutiérrez, N. G. (1999): Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. México: DIE-CIESAS-IPN.
- Hirsch, A. (1996). Educación y burocracia. La organización universitaria en México. México, Gernika.
- Núñez, I. (2000): Investigación. En Cortina, A. y Conill, J., 10 palabras claves en ética de las profesiones. Madrid: Verbo Divino.
- Victorino, L. (1998): Los investigadores sociales ante los cambios. Problemas y expectativas. México: Universidad Autónoma Chapingo.