



Hallazgos

ISSN: 1794-3841

revistahallazgos@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás

Colombia

Sañudo, Lya Esther
LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Hallazgos, núm. 6, diciembre, 2006, pp. 83-98
Universidad Santo Tomás
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Lya Esther Sañudo*

Recibido: abril 12 de 2006 • Revisado: agosto 23 de 2006 • Aceptado: septiembre 5 de 2006

Resumen

Este artículo muestra la estrecha relación entre los propósitos y fines de la investigación educativa, la necesidad de una reflexión ética de la investigación en educación como sustantiva en la misma moral de las prácticas cotidianas y la gestión que involucra de manera más profunda las decisiones políticas; y la necesidad de generar cambios válidos y significativos.

De allí que lo anterior se integre a la gestión de la investigación y la promulgación de un código deontológico de la investigación educativa como investigación social, con énfasis en una postura cualitativa de investigación que se considera más necesitada de decisiones articuladas a una combinación de ética de la convicción con una ética del principio.

Para ello se realiza un recorrido por la validez de la investigación en educación y su encuentro con la educación para la investigación como cruce obligado. Luego se examinan las principales posturas de la ética y su relación con la investigación y sus procesos. Esto obliga a analizar la gestión de la investigación educativa y a una declaración de principios de tercera generación sobre el proceso investigativo como tal que involucra a los investigadores y los investigados en particular, en el marco de las ciencias sociales.

Palabras clave

Investigación educativa, ética de la investigación, deontología, utilitarismo, derechos de tercera generación.

Abstract

This article shows the narrow relationship between the purposes and objectives of the educational research, the necessity of an ethical reflection of the educational research as important in the same morals of the daily practices and the administration that it involves in a deeper way the political decisions; and the necessity to generate valid and significant changes.

* Doctora en Educación. Ha sido Investigadora, docente y directiva de la Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ), México. Experta en diseño de posgrados con énfasis en maestrías y doctorados. Ponente en el I y II Encuentro Internacional de Gestión de la Investigación, Realizado en la Universidad Santo Tomás, Bogotá en el 2004 y 2006. E-mail: lyasa54@hotmail.com

From above-mentioned it is integrated to the research administration and the promulgation of an ethical code of the educational research as social research, with emphasis in a qualitative posture of investigation that is considered needier of articulating decisions to a combination of ethics of the conviction with an ethics of the principle.

It is carried out a journey for the validity of educational research and their encounter with the education for the research as forced “crossing”. Then the main postures of the ethics and their relationship are examined with the research and their processes. This forces to analyze the administration of the educational research and to a declaration of principles of third generation on the investigative process as such that involves the investigators and those investigated in particular, in the frame of the social sciences.

Key words

Educational research, ethics of the research, utilitarianism, rights of third generation.

Introducción

En la actualidad es notable la importancia que ha ganado la investigación educativa, y con ella la necesidad de establecer nuevas maneras de gestionar la educación incorporando las condiciones específicas que requieren las instituciones para producir conocimiento útil y pertinente. La gestión de las instituciones educativas, tal y como se realizaba hace unos años, no fomentaba a veces ni permitía la existencia de la investigación. Sin embargo, el indiscutible avance de la investigación como sustantiva a la educación ha generado nuevos modelos de gestión. En esos modelos un vacío relevante es la consideración de la ética. En este texto se tratará primero las condiciones éticas de la investigación educativa y enseguida las implicaciones que tienen en la gestión de la investigación.

Lo que distingue la investigación educativa de otro tipo de investigación es su uso y relevancia en la práctica educativa. De acuerdo con Nixon y Sikes, no es sólo pensar en conocimiento útil y relevante sino que “lo educativo” requiere de una más holística comprensión. “La investigación educativa está cimentada, epistemo-

lógicamente, en los fundamentos morales de la práctica educativa. Son sus propósitos epistemológicos y morales los que subrayan la utilidad y la relevancia de la investigación educativa que importa” (2003: 2). La utilidad y la relevancia no sólo implican impacto e influencia, involucran una reconceptualización radical acerca de lo que *educativamente* se define como útil y relevante, ya que es potencialmente peligroso desarrollar fines que no valen la pena educativamente. La investigación educativa no es sobre educación, sino investigar con un propósito educativo, requiere preguntar a los prácticos qué debe ser educativo de la investigación (Nixon y Sikes, 2003). No es sólo sobre la escuela donde sería necesario actuar, sino preguntarse por la mejora de la sociedad en su conjunto, pero debe ser iluminada por los trabajos de los investigadores. El triángulo: teoría, práctica e investigación (Olivé, 2003).

Carr (2003) argumenta que la investigación educativa está en crisis de dos maneras. Una en saber para qué se hace la investigación educativa y cómo se “miden”¹ sus logros; y, la ausencia innegable de un acuerdo interno de lo que la investigación educativa es. Cualquier análisis del estado de la investigación educativa requiere un

¹ Las comillas son de la autora, ya que Carr menciona el término “medir” de manera genérica. En sentido estricto los hechos educativos se conocen desde la perspectiva comprensiva y por lo tanto no son susceptibles de ser medidos cuantitativamente.

nivel diferente de autoconciencia y vigilancia metodológica que permita a los investigadores ser más críticos acerca de las preconcepciones que guían su comprensión de lo que tratan de lograr.

El tipo de indagación educativa actual está constituida por una concepción enfáticamente metodológica, es decir, una ciencia aplicada que contiene una visión del cambio educativo como fin. Esto, menciona Carr (2003), trae como consecuencia que la educación debe ser vista como una actividad moralmente deseable con fines que lleven a la transformación cultural y social, por ende, la investigación educativa debe volver a preguntarse sobre la sociedad que quiere constituir. Otra consecuencia es la reorientación de la actual percepción de que la investigación educativa es irrelevante, con resultados frecuentemente contradictorios, buscando la posibilidad de que integren en un todo que responda de manera significativa a las preguntas sobre el papel de la educación en la nueva sociedad. Finalmente, otra consecuencia es lograr cuestionar el rol de la investigación educativa actual en la educación institucionalizada a través de la recuperación histórica, pensando en la transformación del conocimiento práctico educativo.

McCulloch (2003) refuerza la idea de Carr estableciendo que una historia de la investigación educativa ayuda a cuestionar los supuestos y los valores que se han incorporado en el discurso educativo contemporáneo. A través de esta recuperación y sistematización de hechos, se lograría, en primer lugar, conformar la ciencia de la educación necesaria y acumular el conocimiento. En segundo lugar, extender la idea de que la investigación educativa es una inversión que se dirige a mejorar la cualidad de la educación institucional. En tercer lugar, incrementar investigaciones rigurosas y relevantes; rigurosas para el logro de la teoría y el conocimiento, y la relevancia relacionada con la demanda de los prácticos en la mejora de los productos. Una historia de la investigación educativa permitiría, también, informar sobre el desarrollo de la comunidad de investigadores más reflexiva, autocrítica, conciente de sus limitaciones a la luz de la experiencia, que responda a los retos y cambios contemporáneos a través de la evaluación de

las lecciones del pasado. “Una comunidad como esa requiere conocer su propia historia para determinar sus metas y propósitos para el futuro” (McCulloch, 2003: 20).

La investigación educativa, como acción humana, contiene un componente que la determina y este es el componente ético. “Ser ético es parte de un proceso de planeación, tratamiento y evaluación inteligente y sensible, en el cual el investigador busca maximizar los buenos productos y minimizar el riesgo y el daño” (Sieber, 2001: 25). En este sentido, la investigación educativa puede considerarse como buena, si las repercusiones producidas logran afectar la práctica y se incrementa el conocimiento en la teoría educativa.

La responsabilidad de los investigadores educativos, haciendo un símil con la investigación psicológica (que incluye investigación educativa del ámbito psicológico) puede clasificarse en cuatro grupos: responsabilidad hacia la ciencia (hacer investigación que amplíe el conocimiento o profundice su entendimiento), la educación y la sociedad (determinar como los resultados son difundidos y usados), con los estudiantes en formación (contribuir a la educación de los aprendices o asistentes en la investigación) y con los participantes en la investigación (Smith, 2001).

Distingue cinco principios morales que guían su propuesta ética: respeto por las personas y su autonomía, beneficio y no su daño, justicia, confianza, y fidelidad e integridad científica. Los investigadores respetan a los participantes como personas valiosas que tienen el derecho autónomo de decisión sobre su inclusión o no en la investigación. En cuanto al principio del beneficio, el investigador debe planear y operar la investigación maximizando los beneficios para los participantes y minimizar el posible riesgo, sobre todo asegurarse que no toma las decisiones pensando en su beneficio sino en el de los participantes. Este principio es uno de los más complejos y ambiguos en su aplicación, ya que la relación costo-beneficio frecuentemente no puede ser calculada previamente y a veces uno no es de la misma naturaleza que el otro.

Desplegar esta problemática, comprenderla y tratar de generar posibles cursos de acción son los propósitos de este texto. A partir de lo anterior se establece el marco donde se ubican las presentes ideas. Las consideraciones éticas que aquí se describen, aunque pueden ser usadas para la investigación educativa en general, están pensadas más específicamente para la investigación cualitativa, ya que la ambigüedad y la incertidumbre en la que ésta se mueve presenta mayores dilemas éticos que resolver. A diferencia de las ciencias naturales, en el ámbito de las ciencias sociales y humanas se busca comprender las acciones, para lo cual se requiere interpretar el significado de las acciones sociales en función de motivos subjetivos o bien de reglas intersubjetivas. “Una de las características fundamentales de las metodologías comprensivas o hermenéuticas es que la descripción e interpretación de las acciones y obras de los hombres necesariamente tiene que hacerse desde el lenguaje, la cultura, las normas sociales y morales de las personas bajo estudio. Este requisito plantea un serio problema ético con relación al respeto y valoración de esa cultura y esa moralidad propia de las personas que estudiamos” (Velasco, 2003: 257).

Aunque, en general, se pretende profundizar acerca del componente ético en la investigación educativa. Es claro que “ningún documento puede anticiparse a todos los asuntos éticos que se pueden presentar, tampoco hay maneras fáciles de entender totalmente todas las implicaciones de un asunto ético dado.” (Sales and Folkman, 2001: xii)² Sin embargo, el intento de recuperar y sistematizar las ideas que las experiencias que en este rubro se encontraron van a permitir contar con un documento útil que genere la discusión entre las comunidades de investigadores educativos, que propicie la toma de decisiones en esta actividad y que finalmente colabore para resolver los dilemas a los que diariamente se enfrenta el investigador educativo.

La ética de la investigación educativa

Cualquier indagación científica con participación de investigación humana necesariamente involucra cuestiones éticas, pero casi siempre “resolver el problema ético es una parte integral de una largo y con frecuencia, altamente ambiguo rompecabezas que debe ser resuelto en el mismo proceso de la investigación” (Sieber, 2001: 13).

En este sentido, Huberman y Miles (1994) consideran que no es posible centrarse sólo en la calidad del conocimiento que se produce, como si la descripción de los hechos fuera lo más importante. Se debe siempre considerar la condición de acciones correctas e incorrectas como investigadores cualitativos, en relación con los sujetos cuyas vidas se están estudiando, con los colegas, y a quienes se responde en este trabajo. Es en la práctica cotidiana del investigador donde se presentan la mayor parte de los dilemas éticos que resolver, y es en ese momento donde más información y más apoyo debe tener el investigador de parte de la institución a la que pertenece. “Una perspectiva ética en las decisiones de la investigación involucra de manera inherente una tensión entre el juicio responsable y la aplicación rígida de las reglas (Smith, 2001: 3).

Dos han sido las posturas que han sido objeto de discusión entre los filósofos dedicados a la ética y entre los investigadores, Velasco (2003) las describe como científicista y la otra anticientíficista. Las concepciones científicistas consideran que el conocimiento científico de las acciones y organizaciones sociales permite deducir los fines racionales que los seres humanos deben elegir y las maneras de procurarlos, deploran la influencia creciente de las ciencias en el ámbito de las decisiones éticas y políticas, pues tal influencia representa una amenaza a la libertad de los individuos y los ciudadanos. A esta tendencia Camps (2003) la llama la fundamentación empírica y frente a ella los pensadores no aceptan la ley moral desvinculada de la experiencia. Los filósofos utilitaristas —Jeremy Bentham y John Stuart Mill— consideran que una ética como la kantiana

² La traducción al español de las citas en inglés se realizaron por la autora en beneficio de una lectura más fluida.

no es adecuada para resolver conflictos prácticos ni nos da criterios suficientes para perfeccionar la legislación.

Para los anticientíficos, el juicio moral sobre los actos humanos es resultado de una facultad humana, la razón práctica, que nada tiene que ver con el conocimiento científico. “Lo que haya que hacerse según el principio de la autonomía del albedrío es fácil de conocer sin vacilación para el entendimiento más vulgar; lo que haya que hacerse bajo la presuposición de heteronomía del mismo, es difícil, y exige conocimiento del mundo. La ética kantiana es una ética deontológica, esto es, una ética fundada en los deberes que se derivan unívocamente de principios éticos universales. El juicio de lo que haya que hacer no debe ser tan difícil que no sepa aplicarlo el entendimiento más común y menos ejercitado, hasta sin conocimiento del mundo (Velasco, 2003: 264).

De acuerdo a este autor, la tarea de la ciencia jamás puede proporcionar normas e ideales obligatorios, de los cuales puedan derivarse normas para la práctica. “La elección de ciertos valores es un asunto de decisión personal que no puede ser suplantado por toda la evidencia empírica que las ciencias puedan aportar. El optar por un determinado ideal político o ético queda siempre al margen de lo que el saber objetivo de las ciencias puede ofrecer” (Velasco, 2003: 264).

Camps (2003) llama a esta tendencia la fundamentación racional, y establece que el deber ser no se deduce del ser. Lo peculiar de la ley moral es que, aunque no se cumpla ni se verifique, debemos seguir asumiéndola como ley, ya que es un a priori, una norma o una obligación que no se deriva de la experiencia ni se reduce a situaciones de hecho. Para estos teóricos no son los “hechos empíricos los que determinan el juicio moral, sino algo más —una emoción, un sentimiento— que nos lleva a reprobarnos o rechazar ciertas acciones y actitudes” (Camps, 2003: 167).

Entonces, el deber ser no se deduce del ser, de los hechos, porque el deber ser o la ley moral la llevamos inscrita en la razón. Forma parte de la racionalidad hu-

mana el imponerse leyes o imperativos morales. La razón humana es una razón legisladora, no sólo trata de entender o interpretar la realidad, sino de imponerle una norma al comportamiento humano.

Las normas éticas son asumidas por la conciencia individual, que es autónoma, y las normas éticas nos las imponemos libremente a nosotros mismos (Camps, 2003). Las decisiones éticas y políticas tienen su propio ámbito de autonomía. Este ámbito corresponde a lo que Max Weber llama ética de la convicción. Sin embargo Max Weber no es un defensor del decisionismo radical de los políticos, ni considera que la ética de la convicción sea la única que deban profesar los políticos. Por el contrario, Weber considera que una persona madura tiene que conjugar de manera equilibrada en cada decisión la ética de la convicción en sus valores con la ética de la responsabilidad por las consecuencias de sus acciones y decisiones (Velasco, 2003: 265).

Esta ética necesariamente está informada por el conocimiento científico que nos permite prever las posibles consecuencias de las decisiones y acciones, así como evaluar las posibilidades de realización de los fines a través de determinados medios. Sin embargo, la manera de lograr un equilibrio adecuado entre la ética de la convicción y la ética de la responsabilidad no puede estar respaldada por conocimiento científico alguno, ni por principios éticos o reglas de elección racional. La capacidad de lograr una decisión equilibrada entre las dos éticas proviene, como dice Weber, de la madurez de las personas. Esta madurez es, a mi manera de ver, la expresión de la virtud que en la tradición de la ética aristotélica se conoce como prudencia.

Continúa Velasco (2003) reflexionando que se trata más bien de una correcta opinión sobre cómo hay que juzgar o actuar en cada situación concreta. Esta correcta opinión es resultado de una deliberación en la que se conjugan principios, valores y compromisos éticos con consideraciones fácticas de la situación concreta.

La existencia de compromisos de los científicos con un conjunto de valores compartidos por la comunidad cien-

tífica en un paradigma es una condición necesaria para ubicar los problemas éticos en el centro del análisis de la racionalidad científica. No es la ciencia en sí misma la que determina el actuar ético sino el acuerdo entre los científicos, ya que como dice Camps (2003: 224), complementando las ideas de Velasco, es necesario “configurar un marco conceptual y argumental que ayude a plantear las cuestiones y consensuar respuestas racionales y sensatas”.

La ética y la política no pueden separarse. Aunque hablemos de ética para referirnos a los principios o fines últimos de la vida humana, como la justicia, la libertad o la solidaridad, nos damos cuenta de que la mayoría de dichos fines necesitan de la política para hacerse realidad (Camps, 2003: 164).

Las preguntas son ¿con cuál de las teorías éticas debemos quedarnos?, ¿son incompatibles entre sí o pueden complementarse?

De alguna manera se articulan dando consistencia e historicidad a los principios éticos útiles a la investigación educativa. Camps explica que existen una serie de principios que hay que preservar a toda costa y en cualquier parte y otra cosa es la interpretación que hagamos luego de esos principios para la solución de situaciones prácticas. “Ahí, en la interpretación, se darán discrepancias y seguramente habrá que aceptar opiniones divergentes, confiando en que el diálogo acabe resolviéndolas” (2003: 173). Los valores éticos, como los demás valores, han de tener un contenido común, absoluto; y al mismo tiempo tienen un componente relativo en el que hay que lograr la unanimidad. “Para eso, para poder tomar decisiones colectivas desde la discrepancia, está la democracia, que es también un valor” (Camps, 2003: 173).

Una decisión colectiva es una ley moral, por lo que es, en general, paradójicamente, una ley autónoma: nos la imponemos libremente nosotros mismos. Y esta cualidad está en la ética de la investigación educativa que está asumida libremente por los investigadores y los

prácticos, en la que se aceptan las normas que se consideran dignas de ser aceptadas. Es en ese espacio libre, vacío e incierto entre los principios generales y las situaciones concretas de la práctica del investigador donde son útiles. De hecho la “norma moral no se impone desde fuera de la conciencia: la conciencia la asume porque la acepta como buena o válida” (Camps, 2003: 178).

Se imbrican las normas éticas del sujeto y de su comunidad. Ser persona implica una relación práctica con uno mismo como sujeto de nuestras intenciones y de nuestros intereses. Implica, además, un tipo de conciencia, la autoconciencia, que resulta de la dimensión social de la mente y el reconocimiento recíproco. Un ser autoconsciente (no necesariamente dotado de lenguaje) puede formar estados mentales de segundo orden (creencias y deseos sobre creencias y deseos, bien suyos o bien de otros). Esto le permite ponerse en el lugar del otro, hacer planes de futuro y lograr la intervención de los demás en la obtención de sus deseos y expectativas. Mantiene una comunicación intencional con los demás. Puede pensar en sí mismo en relación con sus interlocutores y manifestar emociones complejas, fruto de la interacción afectiva con ellos (Velayos, 2002: 73).

Todo ello hace a un investigador de la educación especialmente vulnerable a la comunicación con sus colegas, porque no se trata sólo de una integridad individual o social sino de una identidad intencional, de una acción colectivamente decidida que implica participantes humanos. Un daño ejercido a una persona es, por tanto, un daño ejercido a sus intereses y deseos autoconscientes.

Ser ético no se refiere nada más a hacer elecciones éticas en respuesta a situaciones particulares, sino más bien a comprometerse en un todo como persona, como educador, como investigador, en un proceso donde se trata de expresar algo sobre sí mismo, un estilo de vida. En un sentido importante, se ocupa del equilibrio que conseguimos entre nuestros valores personales, respe-

tando la justicia y la moralidad, y los valores sociales que se deben (Kuschner, 2002: 182-183). Igualmente comprender y resolver la tensión existente entre los valores compartidos en un contexto globalizado y los valores éticos propios de la cultura propia. Las normas morales y los valores que regulan las acciones y las interacciones humanas se deben establecer de común acuerdo entre los seres humanos, eso permite que varíen de una época a otra y de un contexto a otro (Olivé, 2003).

La ética, entonces, se actualiza y observa en la acción, en todas las acciones, incluyendo las que se refieren a las acciones de indagación. Existe una "nueva situación de las relaciones entre la ciencia y la moral" (Mialaret, 2003: 19). Es claro, después de todas las reflexiones anteriores, que las consecuencias del trabajo científico ya no son neutrales, la ciencia con conciencia.

La justicia en la investigación es difícil de lograr en una sociedad actualmente injusta. Implica, por un lado, la distribución de la justicia en la apropiada distribución de los beneficios, del poder (por ejemplo, entre el participante y el investigador), entre los grupos vulnerables, género, entre otros; y por el otro, los procedimientos justos, que en cada una de las fases de la investigación se asegure que se utilizan los procedimientos adecuados para lograr la justicia. En cuanto a la confianza, es la base de la relación entre investigador y participante, el primero explicita sus obligaciones, como la confidencialidad, el segundo debe conocer que es lo que experimentará y sus consecuencias. Finalmente, en cuanto a la fidelidad y la integridad científica, el investigador está comprometido con la ciencia y la sociedad a descubrir y comunicar la verdad, la integridad y la confianza no están abiertas al compromiso (Smith, 2001).

De acuerdo con lo anterior, Olivé (2003) afirma que la ciencia y la tecnología no están libres de valores, ni son éticamente neutrales, y más aún, que los científicos y tecnólogos pueden adquirir responsabilidades morales por la propia naturaleza de su trabajo (Olivé, 2003: 207). Tener creencias con bases razonables implica tener una

responsabilidad moral y el deber de elegir entre cursos de acción posibles.

Así el investigador educativo debe estar consciente de las responsabilidades que adquiere en función de los problemas que va a investigar, de las posibles consecuencias del proceso y de los medios que se eligen para lograr los propósitos (Olivé, 2003).

Parafraseando a Gómez-Heras (2002) el investigador, en cuanto agente moral, asume la cognición racional, decisión libre, autonomía normativa, autodeterminación de su trabajo, es decir, construye un mundo moral responsable conociendo, deliberando, eligiendo y decidiendo en la práctica el curso de las acciones de indagación.

Como afirmación y síntesis, se pueden retomar las ideas de Olivé (2003). Estos investigadores, como agentes intencionales, tienen la capacidad de representarse conceptualmente la realidad sobre la cual desean intervenir para modificarla y mejorarla. Como ya se analizó, son capaces de tomar decisiones y promover la realización de ciertos estados de cosas en función de sus representaciones, intereses, valoraciones, deseos y preferencias, también son capaces de hacer seguimientos de sus acciones, y en su caso de corregir sus decisiones y sus cursos de acción a través de la investigación. Estos sistemas de producción del conocimiento científico son sistemas de acciones intencionales de los que surgen problemas éticos en torno a las intenciones de los agentes, los fines que persiguen, los resultados que de hecho se producen (intencionalmente o no), así como en torno a los deseos y valores de esos agentes (Olivé, 2003: 188).

Los sistemas de producción, como acciones intencionadas, contienen en sí mismos la tensión provocada por la ética asumida y generada individualmente y la ética institucional, externa y decidida en conjunto con la comunidad de investigadores. Antes de analizar ambas vertientes es importante conocer la ética contenida en las políticas internacionales y nacionales, como las que se pueden asumir como heterónomas.

Los principios de la gestión de la investigación educativa

El gestor de la investigación educativa necesariamente está preocupado por las implicaciones morales de las acciones de indagación y de las que se deriven de ellas. Es papel del gestor equilibrar la ética de la responsabilidad y la ética de la convicción de los diversos compromisos de los investigadores a través de una postura en donde converjan los valores compartidos de la comunidad científica y la institución. Esta postura se explicita en el marco conceptual y argumental del tratamiento ético de la investigación institucional. La coincidencia de la postura ética de la gestión educativa determinada por la institución con los principios éticos del investigador es un factor de confianza y de legitimación, tanto del proceso en sí de la investigación como del uso de los resultados. Por otro lado, el respaldo y apoyo de la institución a través de una gestión pertinente le permite al investigador responder adecuadamente a los conflictos o dilemas éticos presentados en la práctica cotidiana. A partir de esto, las normas éticas del investigador, como persona, y en conjunto con la comunidad de investigadores, deben ser entendidas y desarrolladas por el gestor como normas de la conciencia de la dimensión social de reconocimiento del otro. Es vital para el investigador pensar en sí mismo en relación con los demás, con los sujetos de investigación, con su comunidad de investigadores y con los usuarios.

El gestor necesariamente debe propiciar el diálogo y la discusión de asuntos éticos de la comunidad de investigadores de manera permanente y determinar las normas éticas a responder a partir del consenso que resulte. Normas que siempre están en discusión y replanteamiento. Estos investigadores son capaces de tomar decisiones y promover la realización de ciertos estados de cosas en función de sus representaciones, intereses, valoraciones, deseos y preferencias decididas institucionalmente, también son capaces de hacer seguimientos de sus acciones y, en su caso, de corregir sus decisiones y sus cursos de acción a través del análisis del proceso mismo de investigación. Estos sistemas de producción del conocimiento científico son siste-

mas de acciones intencionales de los que surgen problemas éticos en torno a las intenciones de los agentes, los fines que persiguen, los resultados que de hecho se producen (intencionalmente o no), así como en torno a los deseos y valores de esos agentes (Olivé, 2003: 188).

Todos los sistemas de producción que se generan por la comunidad de investigadores contienen la tensión provocada por la ética asumida y generada individualmente y la ética institucional, externa y decidida en conjunto con esa comunidad de investigadores. Es el papel del gestor, facilitar los espacios para el análisis y la discusión de estas tensiones y contradicciones y crear las condiciones para decidir en común una postura ética ante situaciones emergentes.

Encuadradas en las situaciones anteriores y a veces de manera paralela a ellas, es posible prefigurar una serie de principios para la gestión que puedan ser útiles para el ejercicio de una ética de la investigación educativa. Para esto es necesario distinguir diferentes dimensiones y alcances de responsabilidad.

En un primer momento se pueden identificar normas éticas que tienen que ver con decidir a corto plazo, el alcance de esta dimensión es la primera generación. En un segundo momento, las decisiones y la conciencia van más allá del respeto directo del actor o participante, o de las decisiones metodológicas en el protocolo, o en el campo; éstas tienen que ver con las repercusiones a mediano plazo, en donde el alcance, las decisiones y el impacto son de mayor envergadura, por ejemplo de tipo institucional, ésta constituye la segunda generación. La tercera generación es aquella que está más allá del alcance, de la vista o más allá del tiempo presente.

Cada generación no sólo debe preservar las ventajas de la cultura y de la civilización, y mantener intactas las asociaciones justas que han sido establecidas, sino también realizar en cada periodo una cantidad considerable de acumulación de capital real. "Este principio de ahorro debe asegurar a cada generación que recibirá

de las anteriores y transmitirá a las posteriores la parte que, justamente, le corresponde" (Giró, 2002: 106). Cada generación recibirá la parte que le corresponde y, hará su parte para que también la reciban quienes le seguirán (Giró, 2002: 107).

Si la primera y segunda generación presuponen como sujetos de derecho a individuos o a grupos sociales, en torno de la libertad y la igualdad, la tercera generación de derechos se referirá a la solidaridad en la progresión histórica y en la ampliación de los derechos (Giró, 2002).

La primera generación presupone al sujeto y a su grupo inmediato, es aquí donde se cuidan valores como la justicia, equidad, respeto a la autonomía, entre otros. La segunda generación manifiesta los derechos de los grupos, las comunidades y las instituciones. En la tercera generación la titularidad de los derechos ya no será individual, ni tan sólo de grupo, sino que afecta a la totalidad de los seres humanos, a la calidad futura de la vida humana a la que tendrán acceso las generaciones venideras. Hoy el individuo y las colectividades resultan insuficientes para responder a agresiones que, por afectar a toda la humanidad, sólo pueden ser contrarrestadas a través de derechos cuya titularidad corresponda, solidaria y universalmente, a todos los hombres (Giró, 2002: 96).

Desde la gestión, los principios y las guías pueden identificar lo que es éticamente deseable y qué es claramente inaceptable, pero hay un gran espacio en el que los investigadores tienen sus propias decisiones. Estas decisiones pueden ser éticamente responsables cuando son hechas con base en una apreciación éticamente sensible a las consideraciones que son relevantes (Smith, 2001: 3).

De la primera generación

Este grupo de principios son los que de manera directa corresponden al trabajo de la gestión de la investigación. Implica resolver las determinaciones institucionales y la responsabilidad ética de cada investigador y de cada comunidad. Los principales asuntos éticos van desde

los más tempranos: la relevancia del estudio, las propias competencias como investigador, el consentimiento informado, anticipación del costo-beneficio), hasta los que ocurren en el desarrollo de proyectos, como daño y riesgo, relación con los respondientes, privacidad / confidencialidad / anonimato e intervención, y los prominentes, más actuales, como la calidad de la investigación, autoría y uso de los resultados. Tratar con estos asuntos éticos efectivamente implica precaución, negociación y *trade-offs* entre los dilemas éticos, además de la aplicación de las reglas (Miles y Huberman, 1994).

De los sujetos que investigan

1. Los investigadores tienen el derecho a ser reconocidos y tener el derecho de autor de sus productos de investigación.
2. Deben reconocer sus competencias y limitaciones.
3. No deben ser discriminados en el reclutamiento, en el ámbito laboral y en el profesional por género, orientación sexual, discapacidades físicas, estado civil, nacionalidad, raza, entre otras.
4. Debe declinar participar en investigaciones que le provoquen conflictos de intereses entre las consideraciones institucionales y sus principios (AERA, 2000).

De los sujetos investigados

1. Respeto por la privacidad y la confidencialidad. Son el corazón de la conducta de la investigación ética con los sujetos participantes (Folkman, 2001). La privacidad tiene dos grandes aspectos. El primero tiene que ver con el derecho del sujeto de elegir qué información, en qué tiempo y circunstancias, que actitudes, creencias, conductas y opiniones quiere compartir. El segundo se refiere al derecho de la persona de no dar la información que no quiere compartir.
2. Los investigadores tienen responsabilidades éticas con el reclutamiento de participantes. Los princi-

prios de autonomía, respecto de las personas, los beneficios y la justicia deben ser los principios que el investigador debe tener en cuenta en el proceso de la selección de los sujetos de la investigación. La posibilidad de coerción o sólo la apariencia de coerción debe ser cuidadosamente evitada cuando se busca su cooperación (Scott-Jones, 2001).

3. Los investigadores educativos “deben estar concientes de los derechos, dignidad y bienestar de los sujetos participantes y como parte de esto deberán hacerles saber el tipo de estudio en el que se están involucrando” (Fischman, 2001: 35).
4. El consentimiento informado incluye una explicitación clara de los propósitos, procedimientos, riesgos y beneficios del proceso de investigación, igualmente las obligaciones y compromisos de ambos: sujetos participantes e investigadores. (Fischman, 2001: 36).
5. Este proceso es una negociación entre el investigador y el potencial sujeto participante o el representante legal. Requiere una clara y apropiada comunicación entre ambos en la cual el sujeto puede decidir colaborar en la investigación después de haber sido ampliamente informado de todos los aspectos relevantes del estudio.

Del proceso de investigación

1. Es imposible eliminar al investigador de ningún tipo de investigación o de ninguna etapa del proceso de investigación (...) ni es posible alejarlo de la influencia de diferentes experiencias en sus creencias, valores y visión del mundo, incluyendo nociones de lo que constituye una práctica moral de la investigación educativa (Sikes y Goodson, 2003: 34).
2. La investigación cualitativa reconoce la individualidad de los sujetos como parte constitutiva de su proceso indagador. Ello implica que las ideologías, las identidades, los juicios y prejuicios y todos los elementos de la cultura impregnan los propósitos,

el problema, el objeto de estudio, los métodos y los instrumentos.

3. El valor social o científico debe ser un requisito ético, entre otras razones por el uso responsable de recursos limitados (esfuerzo, dinero, espacio, tiempo) y para evitar la explotación. Esto asegura que las personas no sean expuestas a riesgos o a agresiones sin la posibilidad de algún beneficio personal o social.
4. La validez científica de un estudio en seres humanos es en sí misma un principio ético. La investigación que usa muestras injustificadas, métodos de bajo poder, que descuida los extremos y la información crítica, no es ética porque no puede generar conocimiento válido. Una investigación valiosa puede ser mal diseñada o realizada, por lo cual los resultados son poco confiables o carecen de eficacia. La mala ciencia no es ética.
5. La selección de los sujetos del estudio debe asegurar que estos son escogidos por razones relacionadas con las interrogantes científicas. Una selección equitativa de sujetos requiere que sea la ciencia y no la vulnerabilidad —o sea el estigma social, la impotencia o factores no relacionados con la finalidad de la investigación— la que dicte a quien incluir como probable sujeto. La selección de sujetos debe considerar la inclusión de aquellos que pueden beneficiarse de un resultado positivo.
6. Proporción favorable del riesgo-beneficio. La investigación con personas puede implicar considerables riesgos y beneficios, cuya proporción, por lo menos al principio, puede ser incierta. Puede justificarse la investigación sólo cuando: los riesgos potenciales para los sujetos individuales se minimizan; los beneficios potenciales para los sujetos individuales y para la sociedad se maximizan; los beneficios potenciales son proporcionales o exceden a los riesgos. El concepto de «proporcionalidad» es metafórico.

7. Condiciones de diálogo auténtico. La posición central del diálogo en la investigación cualitativa hace necesario atender específicamente este aspecto particular, tanto en la evaluación de proyectos como en las investigaciones ya realizadas (APA, 2001).

De los sujetos que se investigan

1. No pueden tomarse a las personas sólo como objetos de estudio, sino que debemos reconocerlas precisamente como personas con derechos bien definidos, incluyendo desde luego el respeto a sus formas de vida, a su autonomía y a su privacidad (Velasco, 2003: 254).
2. Aún a través de técnicas de obtención de datos que no involucran una clara manipulación de las personas, como pueden ser las entrevistas y los cuestionarios, es éticamente necesario que los sujetos involucrados otorguen su consentimiento para que podamos obtener y usar la información requerida para fines de nuestra investigación.
3. Consentimiento informado.
4. Las personas involucradas deben tener información clara de la investigación que se está realizando, de sus objetivos y posibles implicaciones y, con base en esta información, decidir voluntariamente colaborar en la investigación.
5. Además del consentimiento explícito de las personas que son estudiadas, es importante preservar en lo posible el anonimato de los individuos involucrados para respetar su privacidad e intimidad (Velasco, 2003: 254).

De la segunda generación

El hombre vive dentro de una comunidad, la cual pertenece a una sociedad. Se tiene que enseñar a los sujetos a practicar, cultivar y propagar los valores de la sociedad más amplia a la cual pertenece la comunidad (Mialaret, 2003: 21).

De la institución del investigador, de la comunidad...

1. Es importante determinar si las restricciones o requerimientos de los fondos que financian la investigación afectan la validez o algún aspecto ético de la investigación. Los fondos inadecuados pueden comprometer la validez o la seguridad de la investigación (Sieber, 2001).
2. Los beneficios hacia la comunidad pueden ser el conocimiento mismo resultado de la investigación, pero como eso se logra a mediano plazo, es necesario ofrecer a la comunidad algo más inmediato (Sieber, 2001).
3. El respeto indispensable hacia los sujetos implica ser sensible hacia las preferencias como grupo, determinar qué es lo apropiado para este caso e indagar con los participantes cómo es que prefieren ser designados (Miles y Huberman, 1994).
4. Conseguir y mantener negociaciones y relaciones favorables en todos los contextos y situaciones que le permitan acceder a todas la pluralidad de situaciones (Miles y Huberman, 1994).
5. Para que una persona esté ante un conflicto de intereses, esta persona debe estar en una posición de confianza con respecto a otra persona (o institución) en la que se requiere que él emita un juicio a favor de esa persona (o institución) (Martínez, 2003: 285).

De la institución como entorno investigado

1. Las investigaciones pueden incluir una serie de acuerdos con los *stakeholders* que pueden explicitar cuestiones éticas referidas a la fidelidad y la integridad de la ciencia.
2. El investigador debe asumir el compromiso y mantenerlo durante el proceso.
3. Algunos acuerdos tienen que ver con los administradores que permiten que la investigación se lle-

ve a cabo en la institución y con los estudiantes o maestros involucrados (Sieber, 2001).

4. Antes de iniciar, el investigador debe obtener autorización de la institución donde realiza la investigación. Tendrán suficiente información acerca del proyecto y se ceñirán a él hasta su término (APA, 2001).

De la tercera generación

Existe un grupo de derechos humanos que se denominan de la “tercera generación”. Es la tercera generación de derechos, teniendo en cuenta que la “primera generación” fue la de los derechos civiles y políticos —derechos de la libertad—, la “segunda generación” fue la de los derechos sociales —derechos de la igualdad—. A estos últimos derechos se los llama los “derechos de la solidaridad” (Camps, 2003: 237). Significado amplio del término generaciones futuras que remita a aquellos seres humanos con quienes no tendremos contacto directo (Giró, 2002: 84).

De las generaciones futuras

1. Nuestra capacidad de modificación de la naturaleza, la interior y la exterior, ha alcanzado tal envergadura que cualquier acción que emprendamos, por efecto de las sumas de las acciones anteriormente realizadas por la humanidad, tendrá unas consecuencias imprevisibles en un futuro no inmediato, ante el que, sin embargo, deberemos de responder.
2. Introducir en nuestro comportamiento ético una dimensión de futuro (Giró, 2002: 86). Porque las consecuencias de estas decisiones van a afectar ineludiblemente a la calidad de la vida humana (Giró, 2002: 87).
3. Las obligaciones hacia las generaciones futuras no se pueden fundar en la reciprocidad, pero es fundamental tener la certeza de que nuestras acciones van a conformar, cada vez con mayor intensidad, el futuro (Giró, 2002: 89).

4. La obligación de no deteriorar los bienes que poseemos y, en contrapartida, la necesidad de mejorarlos a través de nuestra actividad humana. Dejarles en herencia una tierra mejorada o, al menos, no desmejorada. Será legítima si no empeora la situación de bienestar de los demás, o si no les provoca una pérdida neta.
5. La contemplación de la posibilidad de compensar a los individuos perjudicados en caso de que la primera variante no se cumpla (Giró, 2002: 104).

Del uso social de los resultados de la investigación

1. Algunos acuerdos explicitan los derechos de los datos y de autor. El problema del crédito de un trabajo intelectual es un tema muy difícil, y en la actualidad los nuevos sistemas de comunicación y publicación están complicando las cosas todavía más (Martínez, 2003: 287).
2. Si la investigación es financiada por algún organismo, el acuerdo determina los productos que deben ser entregados y las propuestas que deben ser llevadas a cabo.
3. Cada vez es más frecuente que se le pida al investigador que entregue y comparta los datos de la investigación. Este caso debe ser cuidadosamente estudiado para no transgredir el principio de anonimato (Sieber, 2001).
4. El texto científico de estar libre de juicios de evaluación acerca de los sujetos estudiados, es importante tomar en cuenta en la redacción una perspectiva de género, preferir los términos que son inclusivos o neutrales y referirse a las diferencias humanas sólo cuando sean relevantes para el estudio (Miles y Huberman, 1994).
5. No perder la mención de la persona como tal; la redacción debe realizarse con términos respetuosos, neutrales e inofensivos, que de ninguna manera se perciban como peyorativos. Igualmente

no debe usarse un grupo como parámetro para juzgar a otro grupo. El término “sujetos” es usado sólo cuando no se refiere a un grupo específico o no se tiene el consentimiento de los participantes de ser referidos (Miles y Huberman, 1994).

6. La redacción del texto científico debe reconocer la participación de los sujetos de la investigación eliminando los términos que den la impresión de que los sujetos son pasivos. Como parte de la investigación ellos mismos pueden describir sus condiciones, referirlas en sus términos (Miles y Huberman, 1994).
7. Hablar explícitamente con las personas involucradas acerca del reconocimiento de méritos que deben darse en una publicación es una conducta éticamente responsable (Martínez, 2003: 295).

Los dilemas críticos en la ética de la investigación educativa

La mayor parte de las investigaciones tienen potencialmente el riesgo de generar conflictos, estos permiten al investigador comprender sus responsabilidades con la ciencia, la sociedad, los estudiantes y los participantes del proceso de la investigación (Smith, 2001). Los investigadores encontrarán que a veces es difícil seguir un principio ético sin violar algún otro, en esas situaciones, la meta es diseñar la solución más razonable. Lo que todos o la mayoría quieren o desean no siempre coincide con lo justo y bueno (Camps, 2003: 171). Es una situación de tensión entre el beneficio o riesgo individual y el beneficio o riesgo social o del uso del conocimiento.

Bibliografía

“APA’s ethical principles of psychologist and Code of Conduct”. En Sales and Folkman (Eds.) *Ethics research with human participants*, appendix A. pp. 129-160.

ARNSPERGER y VAN PARIJS (2002). *Ética económica y social. Teorías de la sociedad justa*. Barcelona: Paidós, 150 p.

BANKS, Sara (1997). *Ética y valores en el trabajo social*, Barcelona, Paidós, p. 208.

BENNETT, BROWN y SCHOFIELD (1994). *Elementos esenciales para investigación animal. Una guía para la investigación personal*. Proporcionado por el Centro de Información del Bienestar Animal, Departamento de Agricultura de Estados Unidos Americanos, Biblioteca Nacional de Agricultura (2ª ed.). Traducción dentro del convenio con la Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, UANL. <http://www.nal.usda.gov/awic/index.html>.

BILBENY, Norbert (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad* Barcelona, Gedisa, 187 p.

CAMPS, Victoria (2003). “Ética para las ciencias y técnicas de la vida”. En: IBARRA y OLIVÉ (Eds.). *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*, Madrid, OEI, pp. 225-244.

CAMPS, Victoria (2003). “Perspectivas éticas generales”. En: IBARRA y OLIVÉ (Eds.). *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*, Madrid, OEI, pp. 159-180.

CARR, Wilfred (2003). “Educational research and its histories”. En: SIKES, NIXON y CARR (Eds.). *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. England: McGraw-Hill / Open University Press, pp. 6-17.

Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI: Un nuevo compromiso, en Budapest, Hungría, del 26 de junio al 1 de julio de 1999, UNESCO / Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU).

- Declaración Universal de Derechos Humanos*, aprobada y proclamada el 10 de diciembre de 1948 en la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Ethical Standards for the Reporting and Publishing of Scientific Information*. In Publication Manual of the American Psychological Association, appendix C, Washington DC, APA, pp. 387-396.
- Ethical Standards* of AERA, American Educational Research Association. En: <http://www.aera.net/humansubjects/index.html>.
- EYDE, Lorraine D. (2001) "Other responsibilities to participants". En: SALES y FOLKMAN (Eds.). *Ethics in research with human participants*. Washington: APA, pp. 61-74.
- FISCHMAN, Marian (2001). "Informed consent". En: SALES y FOLKMAN (Eds.) *Ethics in research with human participants*, Washington: APA, pp. 35-48.
- FOLKMAN, Susan (2001). "Privacy and confidentiality". En: SALES y FOLKMAN (Eds.) *Ethics in research with human participants*, Washington: APA, pp. 49-58.
- GADAMER, Hans-Georg (1992). *Verdad y método*. Tomo II, Salamanca: Sígueme, 429 p.
- GADAMER, Hans-Georg (1977) *Verdad y método*. Tomo I, Salamanca: Sígueme, 697 p.
- GIBBONS et al. (1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares- Corredor, 235 p.
- GIRÓ, Jordi (2002) "Del amor al prójimo al amor al lejano. Derechos, obligaciones y responsabilidad hacia las generaciones futuras". En: GÓMEZ-HERAS (Coord.). *Ética en la frontera*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 83-122.
- GÓMEZ-HERAS (2002). "Propuestas de fundamentación de la ética del medio ambiente". En: GÓMEZ-HERAS (Coord.). *Ética en la frontera*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 13-46.
- GÓMEZ-HERAS (Coord.) (2002). *Ética en la frontera*. Madrid: Biblioteca Nueva, 315 p.
- HOUSE y HOWE (2001) *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata, 198 p.
- IBARRA y OLIVÉ (Eds.) (2003). *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Madrid: OEI, 333 p.
- IBARRA, Andoni (2003). El universo de la ciencia y la tecnología. En: IBARRA y OLIVÉ (Eds.). *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Madrid: OEI, pp. 25-112.
- INGLIS, Fred (2003). "Method and morality: practical politics and the science of human affairs". En: SIKES, NIXON y CARR (Eds.). *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. England: McGraw-Hill / Open University Press, pp. 118-133.
- KUSCHNER, Saville (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata, 228 p.
- Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Decreto de mayo 29 de de 2000, Diario Oficial de la Federación.
- LÓPEZ Cerezo, José A. (2003). "Ciencia, técnica y sociedad". En: IBARRA y OLIVÉ (Eds.). *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Madrid: OEI, pp. 113-158.
- MARTÍNEZ, Sergio (2003). Ética de científicos y tecnólogos. En: IBARRA y OLIVÉ (Eds.). *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Madrid: OEI, pp. 277-300.
- McULLOCH, Gary (2003). "Towards a social history of educational research". En: SIKES, NIXON y CARR (Eds.). *The moral foundations of educational*

- research: Knowledge, inquiry and values. England: McGraw-Hill / Open University Press, pp. 18-31.
- McGUE, Matthew (2001). "Authorship and intellectual property". En: SALES y FOLKMAN (Eds.). *Ethics in research with human participants*. Washington: APA, pp. 75-96.
- MIALARET, Gastón (2003). *Mundialización y educación. Reflexiones personales y generales*. México: Innova / UdeG, 42 p.
- MILES y HUBERMAN (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage, 338 p.
- MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO, 108 p.
- MORIN, Edgar (2002). *Introducción a una política del hombre*. Barcelona: Gedisa, 18 p.
- NIXON, WALKER y CLOUGH (2003). "Research as a thoughtful practice". En: SIKES, NIXON y CARR (Eds.). *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. England: McGraw-Hill / Open University Press, pp. 86-104.
- OLIVÉ, León (2003). "Ética aplicada a las ciencias naturales y a la tecnología". En: IBARRA y OLIVÉ (Eds.). *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Madrid: OEI, pp. 181-224.
- PAECHTER, Carrie (2003). "On goodness and utility in educational research". En: SIKES, NIXON y CARR (Eds.). *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. England: McGraw-Hill / Open University Press, pp. 105-117.
- PÉREZ TAMAYO, Ruy (2003). "Ética médica profesional". En: IBARRA y OLIVÉ (Eds.). *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Madrid: OEI, pp. 301-324.
- PRING, Richard (2003). "The virtues and vices of an educational researcher". En: SIKES, NIXON y CARR (Eds.). *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. England: McGraw-Hill / Open University Press, pp. 52-67.
- Programa Específico sobre la Integración y el Fortalecimiento del Espacio Europeo de la Investigación* (2002-2006). Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington: APA, 5th ed., 439 p.
- ROMÁN MAESTRE, Begoña (2002) "Ética y situaciones de riesgo". En: GÓMEZ-HERAS (Coord.). *Ética en la frontera*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 123-148.
- SALES y FOLKMAN (Eds.) (2001). *Ethics in research with human participants*. Washington: APA, 213 p.
- SALES y LAVIN (2001). "Identifying conflicts of interest and resolving ethical dilemmas". En: SALES y FOLKMAN (Eds.). *Ethics in research with human participants*. Washington: APA, pp. 109-128.
- SAÑUDO, Lya (1998). "Valores en la educación". En: *Revista Sinéctica*, No.12, enero-junio, Guadalajara, ITESO, pp. 40-50.
- SAÑUDO, Lya (1999) "Impacto social de la investigación educativa". En: *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*, No. 35, septiembre-diciembre, Guadalajara, UNIVA, pp. 27-36.
- SCOTT-JONES, Diane (2001). "Recruitment of research participants". En: SALES y FOLKMAN (Eds.). *Ethics in research with human participants*. Washington: APA, pp. 27-34.
- SIEBER, Joan E. (2001). "Planning research: basical ethical decision-making". En: SALES y FOLKMAN (Eds.). *Ethics in research with human participants*. Washington: APA, pp. 13-26.
- SIKES and GOODSON (2003). "Living research: thoughts on educational research as a moral practice". En:

SIKES, NIXON y CARR (Eds.). *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. England: McGraw-Hill / Open University Press, pp. 32-51.

SIKES, NIXON and CARR (2003) (Eds.). *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. England: McGraw-Hill / Open University Press, 141 p.

SMITH, Brewster (2001). "Moral foundations of research with human participants". En: SALES y FOLKMAN (Eds.). *Ethics in research with human participants*. Washington: APA, pp. 3-10.

TANGNEY, June (2001). "Training". En: SALES y FOLKMAN (Eds.). *Ethics in research with human participants*. Washington: APA, pp. 97-106.

The Belmont Report. En: SALES y FOLKMAN (Eds.). *Ethics research with human participants*, appendix C. Washington: APA, pp. 195-206.

University standards for the protection of human research participants. University of Alberta, Canada. En: <http://www.psych.ualberta.ca/research/ethicssolicit.html>.

VELASCO, Ambrosio, (2003). "Ética en las ciencias sociales y humanas". En: IBARRA y OLIVÉ (Eds.). *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Madrid: OEI, pp. 245-276.

VELAYOS CASTELO, Carmen (2002). "La ética y el animal no humano". En: GÓMEZ-HERAS (Coord.). *Ética en la frontera*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 47-82.