



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Opazo Carvajal, Héctor

Ética en Investigación: Desde los Códigos de Conducta hacia la Formación del Sentido Ético
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 9, núm. 2, 2011,
pp. 61-78

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127005>

- ▶ 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

ISSN: 1696-4713



ÉTICA EN INVESTIGACIÓN: DESDE LOS CÓDIGOS DE CONDUCTA HACIA LA FORMACIÓN DEL SENTIDO ÉTICO

Héctor Opazo Carvajal

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art04.pdf>

Fecha de recepción: 26 de noviembre de 2010
Fecha de dictaminación: 27 de enero de 2011
Fecha de aceptación: 16 de marzo de 2011

La condición ética de la investigación ha sido gobernada por una combinación de factores que se fundan desde los códigos de conducta específicos que intentan regir las prácticas que preservan la situación de prestigio profesional de los investigadores científicos de diversas disciplinas, entre ellos la investigación educativa. El sistema científico y de investigación contemporánea exige competir constantemente para la obtención de reconocimiento y crédito, lo cual se traduce finalmente en recursos y posición profesional de los investigadores, propiciando en algunos casos la emergencia de malas conductas éticas y fraudes revelados regularmente en ciertas personalidades narcisistas que motivan la predisposición a estas malas prácticas (Camí, 2008).

Una de las medidas de protección existentes contra el comportamiento no ético se funda en la capacitación en métodos de investigación, en la ética y en la propia experiencia práctica en la realización de investigaciones (Haggerty, 2004) lo que formaría investigadores altamente preparados que puedan hacer frente a situaciones irregulares que alteren sus acciones investigativas, y considerando esto los casos de Woo Suk Hwang y Eric Poelhman –por ejemplo- toman direcciones opuestas a lo presentado.

Ambos casos tenían en común una profunda preparación como investigadores científicos y en su momento ostentaron un amplio reconocimiento internacional. Woo Suk Hwang anunció falsamente entre los años 2004 y 2005 a través de la revista *Science*, la producción de células madre de embriones clonados y la extracción de muestras de pacientes enfermos, que podría provocar regeneraciones de cualquier tipo de tejido (Delgado López-Cozar, Torres Salinas y Roldan López, 2007), lo que fue desmentido y retirado de manera inmediata e incondicional, debiendo dar aviso oportuno a la comunidad científica de la invalidez de su trabajo por la adulteración de datos (Kennedy, 2006). Por su parte Eric Poelhman admitió la falsificación y/o fabricación de datos en 17 publicaciones y 15 subsidios federales de los Estados Unidos de Norteamérica (NIEHS, 2009), impactando esta falta de ética directamente en 15 de sus colaboradores y coautores de sus trabajos, siendo difícil cuantificar el perjuicio a la reputación de estos colaboradores profesionales, considerando que futuras posiciones profesionales de estos investigadores podrían verse negativamente influenciadas por tal situación (Dahlberg y Mahler, 2006). Frente a estos casos cabe preguntarse si la ética en la investigación es un elemento presente en las prácticas investigativas de los profesionales o solo es una declaración de principios que no reviste mayor importancia, y si la formación es un elemento de prevención de malas praxis.

Es por ello necesario reconocer inicialmente la existencia de un conjunto de problemas éticos específicos, surgidos de las nuevas formas de producción de conocimiento (en ciencias aplicadas, psicología y educación, por ejemplo que han de llevarnos a ser conscientes de su continua existencia en la actualidad. Dentro de estos problemas se destacan según Muñoz (2008): [1] la búsqueda desordenada de la competencia, con excelencia como meta a cualquier precio, [2] la existencia de errores científicos generando retractaciones y/o retiro artículos publicados, [3] los fraudes científicos, [4] la adoración de los investigadores –cualquiera sea su especialidad - por el impacto de sus publicaciones científicas (fenómeno llamado impactolatría), y [5] los conflictos de intereses en la práctica científica, en específico a lo concerniente a conocimientos prohibidos - investigaciones que pongan en riesgo la humanidad - y los conocimientos como mercancías de valor.

Considerando lo expuesto hasta el momento, es vital considerar a la ética – en general- como una disciplina que se pregunta directamente por las dicotomías entre lo bueno y malo, lo correcto y lo incorrecto. Está compuesta de principios morales, normas y procedimientos para el análisis de hechos y teorías sobre el significado y sentido de la vida humana. En cambio lo que corresponde específicamente a la ética de la investigación, es la generación de objetivos, políticas, leyes y estándares que deben

respetarse, ya que en ellas intervienen directamente seres humanos (Drane, 2004). Por su parte, la ética profesional en la investigación educativa puede comprenderse como un conjunto de derechos y deberes de los investigadores participantes en este campo profesional (Jiménez García, 2008). Los códigos éticos que subyacen a estos deberes tienen dos funciones primordiales: [1] Identificar el estatus profesional de la categoría del trabajo de investigador educativo, estableciendo obligaciones, funciones, prácticas, etc., e [2] intentar hacer explícito el ejercicio de la profesión de investigador educativo hacia el bienestar de la disciplina y de las personas a quienes está dirigida, por sobre cualquier consideración particular (Sandín, 2003). No ha de olvidarse que todas las investigaciones realizadas en situaciones que involucran a seres humanos tienen en todo momento una dimensión ética ineludible, y la investigación educativa no es una excepción.

Cuando pensamos en la ética en investigación es inevitable pensar en sus códigos, que encarnan elementos característicos de conducta, tanto grupales como individuales, basados en la adhesión a un conjunto de principios explícitos e implícitos, abstractos e impersonales, o concretos y personales, que son divisibles en la ética absoluta y una ética relativa. (Zimbardo, 2007). En lo referido a la ética absoluta, se guía por principios morales de orden superior, invariables en el tiempo, en sus condiciones de aplicación, situacionalidad, conveniencia y personas. Este principio ético absoluto no permite grados de libertad para la justificación de medios ni consecuencias de actos en investigación que pueden ser perjudiciales para los participantes, incluso si están a nombre de la ciencia, o son por el conocimiento o la seguridad nacional, en extremo. Pero cuando lo anterior puede ser relativizado, el orden se altera, y nos direccionamos al campo de la ética relativa que presenta una funcionalidad compleja y controvertida, pues admite aplicaciones según contingencias, con criterios pragmáticos que son los que han modelado la investigación en la modernidad, a lo cual la investigación en educación no es ajena.

Considerando estos aspectos, es necesario considerar que en cualquier intento de explicar el campo de la ética de la investigación educativa es obligatorio reconocer que el campo profesional de la educación posee la particularidad de una composición profesional de muy diversa naturaleza y proveniencia (Small, 2001) con perspectivas teóricas y metodológicas variadas que provocan múltiples proposiciones éticas que se multiplican y particularizan según la formación (Tojar y Serrano, 2000).

En síntesis los investigadores educativos en un primer lugar, deben ser conscientes de las normas, leyes y códigos de conducta existentes que determinarán sus acciones mientras llevan a cabo sus procesos investigativos, pues están ligadas íntimamente con el mantenimiento de la integridad de la investigación educativa (Stutchbury y Fox, 2009). Deben tener en cuenta al mismo tiempo, que en la propia práctica investigativa las consideraciones éticas y dilemas morales jugarán siempre un lugar central, convirtiendo la investigación educativa en un proceso carente de neutralidad natural (Sikes, 2006). Frente a esto las pautas de actuación y los conocimientos relacionados a códigos existentes, asociados a una formación ética de los investigadores han de convertirse en un elemento central que permitirá a los profesionales vinculados al área, conocer los lineamientos éticos actuales mejorando sus prácticas de investigación y desarrollando decididamente la profesión investigadora.

1. HISTORIA DE LOS CÓDIGOS ÉTICOS EN INVESTIGACIÓN

Cuando planteamos cualquier emprendimiento referido a la comprensión de la ética en investigación educativa, o a las acciones necesarias para la formación de futuros investigadores vinculados al área, es relevante conocer la historia que rodea el desarrollo de los códigos éticos de investigación.

Las circunstancias históricas y los valores de los tiempos influyeron directamente en la creación y corrección de los códigos, siendo su desarrollo gatillado por múltiples situaciones particulares, tanto en sus procesos como en las disciplinas de conocimiento vinculadas en su creación. Por ejemplo, los científicos y agencias gubernamentales nacionales e internacionales, han desarrollado códigos que se han unido alrededor de principios claves de respeto a los seres humanos, beneficencia y justicia, asociados comúnmente a la consideración explícita del consentimiento informado de los participantes y la confidencialidad de los datos (Israel y Hay, 2006).

McNeill (1993) destaca que en el año 1900 Alemania fue el primer país que generó un código ético para su uso local -propuesto desde el Ministerio de asuntos religiosos, educacionales y médicos- siendo esta normativa remitida a los directores de las clínicas hospitalarias con el fin de limitar los experimentos médicos y obligando a los especialistas a describir sus intervenciones sanitarias a los adultos competentes (exceptuando el diagnóstico y tratamiento a seguir). Solo se entregó el consentimiento luego de una adecuada explicación de las consecuencias adversas que pudiesen producirse por la aplicación de procedimientos, aunque en la década del 20 y con el auge de la industria farmacéutica alemana se desarrollaron controvertidos experimentos que fueron motivos de fuertes críticas sociales, provocando el desarrollo en febrero de 1931 de las Richtlinien o regulaciones y directrices para el trabajo experimental con seres humanos.

El establecimiento de códigos de ética en investigación con seres humanos se produjo en gran medida, por las revelaciones de los macabros experimentos médicos llevados a cabo por médicos nazis en los campos de concentración alemanes durante el Tercer Reich (Schülenk, 2000). Es por ello que a partir del año 1945 se realizan los esfuerzos claves para formular principios para el desarrollo de la ética en investigación a nivel mundial. No obstante, desde la perspectiva de Israel y Hay (2006) estas respuestas son reacciones a diversas prácticas cuestionables que ocurrieron en estudios biomédicos, no significando esto que las ciencias sociales fueran inmunes a la mala conducta ética por aquellos años.

Esto provocó en el año 1947, el desarrollo del Código de Nuremberg, el cual orienta con principios considerados fundamentales para el establecimiento de procesos de investigación con seres humanos, entre los cuales se establecen como máximas investigativas los siguientes aspectos (OHSR,2010):

1. El consentimiento voluntario del ser humano es esencial, debiendo la persona tener capacidad legal para darlo libremente y sin intervención de elementos de fuerza, fraude, engaño, coacción y/o coerción. Se debe tener conocimiento cabal y comprensión de las materias involucradas en la investigación que se participará, a fin de conocer inconvenientes y riesgos razonables de esperar y efectos sobre la salud que puedan derivarse de su participación.
2. El experimento debe producir resultados provechosos para el bien de la sociedad.
3. El experimento debe diseñarse y basarse en los resultados de la experimentación previa con animales, con conocimiento de la historia natural de la enfermedad u otro problema que se estudie, y siempre que los resultados esperados justifiquen su realización.
4. Se debe evitar todo tipo de lesiones en el experimento, todo sufrimiento físico y/o mental innecesario.
5. Ningún experimento debe llevarse a cabo cuando existan razones que puedan producir lesiones incapacitantes o la muerte.

6. El grado de riesgo nunca debe exceder el determinado por la importancia humanitaria del problema a ser resuelto por el experimento.
7. El experimento debe prepararse correctamente y en instalaciones adecuadas para proteger al participante (sujeto experimental) contra posibilidades de lesión, incapacidad o muerte.
8. Debe realizarse el experimento sólo por personas científicamente competentes
9. Durante el curso del experimento, la persona (sujeto experimental) debe tener la facultad para finalizarlo si considera que ha alcanzado un estado físico y/o mental donde la continuación le cause daño.
10. Así mismo, el científico responsable debe estar preparado para terminar el experimento en cualquier momento, si cree que es probable que resulte en lesiones, discapacidad, o la muerte de la persona.

El Código de Nuremberg abrió la discusión sobre la necesidad del uso de principios de regulación ética, y se evidencia su clara asociación con la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada el año 1948 (ONU, 2010).

Adicionalmente cabe destacar la cruel ironía en la formación de esta propuesta, pues las fuentes orientadoras del Código de Nuremberg provienen de las Richtlinien del Ministerio de Sanidad del Reich Alemán, que enunciaban normas para tratamientos médicos y de experimentación científica, promulgadas ya en el año 1931 (Tealdi, 2006). En su época fue un primer código ético acerca de ensayos clínicos, con aplicaciones en los campos de concentración que confirman la tesis de que médicos nazis aplicaron modelos del darwinismo social para el desarrollo de teorías de higiene étnica erradas y abominables, enmarcados en códigos de trabajo investigativo con seres humanos.

Acto seguido y posicionándose como segundo gran hito en lo que a códigos éticos se refiere, en el año 1964, la Asociación Médica Mundial después de años de discusiones, adopta en la 18^a Asamblea General de Helsinki una serie de principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos (W.M.A., 2009) motivada por los horrores apreciados durante los juicios de Nuremberg (Grodin, 1994). La declaración se mantuvo sin cambios hasta 1975, siendo en la asamblea médica de Tokio en la cual se realizan las primeras sugerencias a la propuesta original. A ellas siguen posteriormente Venecia (1983), Hong Kong (1989), Somerset West (1996), Edimburgo (2000), y clarificaciones en las asambleas de Washington (2002), Tokio (2004) y Corea (2008).

La Declaración de Helsinki tiene un potente impacto en las prácticas de experimentación humana, lo que ha servido para desarrollar comités éticos y establecer controles en los proyectos de investigación con seres humanos en todas partes del mundo. Garrafa y Prado (2001) alertan sobre el evidente intento de modificar la declaración por parte de industrias farmacéuticas estadounidenses, centrándose principalmente en la reducción de las normas éticas. Esto obliga a un necesario control de este documento declarativo de características universales y no solo en sus sesgos científicos y técnicos, sino también en el control social que este presenta, dado que no se debe permitir a ningún colectivo profesional de investigadores (específicamente el médico) la potestad moral para decidir de manera unilateral acerca de todos los colectivos de investigación del planeta, argumentando su sola competencia técnica. El control social que permite la existencia de los códigos debe ejercerse sobre cualquier actividad de interés público que está desarrollando un objetivo democrático, participativo y comprometido, como la investigación con seres humanos, ya sea básica o aplicada, médica o social.

Continuando en esta cronología de hitos, el tercer gran evento de la historia de la ética en investigación es el desarrollo del Informe Belmont, que se revela a la comunidad investigadora en el año 1979 (NIEHS, 2010) y que presenta tres grandes principios: [1] respeto por las personas, [2] beneficencia y [3] justicia. Estos tópicos han servido fundamentalmente tanto a investigadores, juntas de revisión institucional (llamadas Institutional Review Board - IRBs en los Estados Unidos de Norteamérica, o comités de revisión ética en habla castellana) y a los propios sujetos de investigación (Emanuel y Weijer, 2005).

El Informe Belmont se entiende como un elemento de explicación ética y lineamientos directivos para investigaciones con seres humanos basado en principios unificadores que se subdividen en tres grandes elementos: [1] las fronteras (límites) entre la práctica y la investigación a desarrollar, [2] los principios éticos básicos y [3] sus aplicaciones. (HHS, 2010). Centrándonos en el segundo elemento, podemos reconocer tres conceptos básicos y relevantes para la ética de la investigación y el desarrollo de códigos de conducta:

- **RESPETO POR LAS PERSONAS:** El Principio de respeto de las personas se subdivide en dos requisitos morales: [a] La exigencia de reconocer autonomía personal de los participantes y [b] la obligación de proteger a las personas con disminución de ella. Una persona será autónoma cuando tenga la capacidad de deliberación acerca de sus metas y capacidad de actuar bajo esas guías. Sin embargo la capacidad de autodeterminación no es igual en todos los individuos, y esta puede desarrollarse o verse limitada a causa de enfermedades, discapacidades, o circunstancias severamente restrictivas de la libertad. Considerando este aspecto, las personas que se encuentren en alguna de estas condiciones deben ser protegidas de cualquier actividad que les pueda causar daño o perjuicio.
- **BENEFICENCIA:** La beneficencia se entiende como una obligación de la cual emergen dos reglas generales: [a] no dañar y [b] posibilitar la maximización de beneficios y minimizar los daños posibles.
- **JUSTICIA:** El principio de justicia puede ser entendido como la noción que debe dirigirse al trato igualitario. Israel y Hay (2006) indican la especial advertencia realizada durante la redacción del documento, relacionada con la resolución de los temas de igualdad ante diferencias como la edad, el género, la capacidad y el estatus, con el fin de distribuir las cargas y beneficios para evitar la injusticia que pudiera producirse con la investigación.

En síntesis, podemos asegurar que la emergencia de los códigos de investigación han permitido a los investigadores evitar los cuatro problemas éticos fundamentales (Buendía y Berrocal de Luna, 2001), expresados en los siguientes puntos:

1. Ocultar a los participantes la real naturaleza de la investigación y/o hacerles participar sin saberlo.
2. Exponer a participantes a procesos que pueden provocarles perjuicio o disminuir su propia estima.
3. Invasión de la intimidad.
4. Privación de los beneficios de la investigación a los participantes.

Una acción fundamental es plantear que los investigadores educativos estén familiarizados con las normas éticas existentes, y por ende con las mejores prácticas disponibles, contando con ejemplos

concretos en los diversos contextos de investigación. El contar con conocimientos prácticos de los códigos de conducta investigativa debe estar unido a la disposición personal del investigador de ponerlos en práctica, conscientes de la utilidad de aplicarlos para desarrollar prácticas éticas en diversos contextos de trabajo (Hopkins, 2007), aunque el impacto de las normas comportamiento ético en docentes –ejecutores de variadas investigaciones ligadas a la educación– es cuestionable (Hallak y Poisson, 2005), debido al acceso limitado a estos códigos de conducta, ausencia de información y escasez de procedimientos concretos para la presentación de reclamaciones en caso de problemas éticos percibidos.

A pesar de que los investigadores educativos son conscientes de las dimensiones éticas de sus investigaciones, se diferencian de otros profesionales –como los vinculados a la medicina– en la inexistencia de comités éticos de carácter mundial para comprobar la aceptabilidad ética de las investigaciones a publicar (Pring, 2001), lo cual genera una situación de aparente desamparo técnico, que puede ser desventajosa.

2. MARCOS DE REFERENCIA ÉTICA DESDE LA EDUCACIÓN

La investigación educativa es una indagación sistemática, que se mantiene en el tiempo mediante la planificación y la autocritica, con necesidad de sometimiento a la revisión pública y de la comprobación de sus resultados (Stenhouse, 1998). Para el desarrollo de trabajos de alta calidad, los marcos de referencia para el desarrollo de investigaciones en educación se hacen necesarios, dado que a este proceso subyacen principios legales y éticos básicos que deben alcanzar tres objetivos fundamentales (APA, 2010).

1. Asegurar precisión del conocimiento científico presentado.
2. Proteger derechos y garantías de los participantes en la investigación realizada
3. Proteger los derechos de propiedad intelectual del trabajo.

Reconociendo el campo interdisciplinario de la Educación, y manteniendo las distancias con otros grupos de investigadores y sus sistemas de códigos - salud, biología, política - los esfuerzos presentados por la British Educational Research Association –BERA (2010) y la American Educational Research Association - AERA (2010a) demuestran la voluntad de ambas organizaciones en la propuesta de códigos y principios de conducta que orientarán las investigaciones educativas desde la ética.

En lo que respecta a la BERA (2010), luego de su declaración de 1992, en la cual reconoce las tensiones naturales de la investigación educativa por su acercamiento multidisciplinario y en un intento de buscar un campo de acción para la investigación educativa, presenta en el año 2004 una guía revisada de pautas éticas para la investigación educativa. Estas directrices se sustentan en ayudar a los investigadores educativos en todos los aspectos del proceso investigación, orientándoles en conseguir un nivel ético aceptable en sus investigaciones. Un aspecto interesante es el traspaso de la responsabilidad en la difusión de la propuesta, delegada a los propios investigadores ligados a la educación, que deben extender el conocimiento y la comprensión de la ética de su labor investigadora a educadores, políticos y la comunidad en general.

La propuesta expuesta considera que toda investigación educativa debe llevarse a cabo dentro de una ética de respeto por [a] la persona, [b] el conocimiento [c] los valores democráticos, [d] la calidad de la investigación educativa y [e] la libertad académica. La dirección que pretende tomar es la de generar

mayor responsabilidad de parte de investigadores con sus participantes, patrocinadores de la investigación educativa y la comunidad de investigadores educativos, en general.

En otro extremo, las normas de la American Educational Research Association - AERA (2010a), adoptadas en Junio de 1992 –revisadas en 1996 y 2000– se posicionan a priori como un documento didáctico para estimular el debate colectivo y promover el cumplimiento voluntario mediante la propia persuasión moral de los investigadores. La propuesta es amplia e incluye también los métodos de investigación, ocupándose tanto de los enfoques tradicionales y contemporáneos existentes, enfatizando los temas nombrados regularmente como el consentimiento informado, la privacidad y protección de la autonomía de los participantes en la investigación.

La orientación presentada plantea la necesidad de encaminarse hacia la sensibilidad de los investigadores frente a las cuestiones de poder que involucran a sus co-investigadores, los participantes de los trabajos –informantes- y centros de investigación vinculados, promoviendo la conciencia de las posibles consecuencias sociales de las investigaciones educativas (Howe y Moses, 1999). Un aspecto a considerar es que esta indicación no se plantea como elemento de control de cumplimiento de normas, o como un protocolo para investigar futuras denuncias de violaciones del código propuesto, lo cual impide sanciones o repercusiones por malas praxis de investigación.

Es interesante señalar que el comité de ética de la AERA (2010b) estuvo trabajando hasta septiembre del año 2010 en la actualización y sustitución de sus actuales normas éticas, esperando ser presentadas en febrero de 2011. La versión propuesta consiste en una introducción, un preámbulo, cinco principios generales (Competencia Profesional; Integridad; Responsabilidad Científica y Profesional; Respeto de los Derechos de Personas, su Dignidad y Diversidad; Responsabilidad Social) y veintidós normas éticas específicas. Aunque las normas éticas tienen como objetivo cubrir la mayoría de situaciones encontradas por los propios investigadores de la educación, no son exhaustivas, y cualquier conducta que no se aborde específicamente en la propuesta, no cabe para la AERA necesariamente en lo ético o no ético.

Respecto al preámbulo y los principios generales de la propuesta, se plantean como metas y aspiraciones que han de guiar e inspirar a los investigadores educativos en conseguir ideales de conducta profesional, siendo responsabilidad individual alcanzar las normas de conducta en la investigación, la enseñanza, la práctica y el servicio, siendo orientadores los valores personales la cultura y la experiencia.

Considerando estos marcos presentados, la emergencia de cuestionamientos paralelos a los existentes, es natural. El primero revelado es como las propuestas existentes nos involucran realmente con nuestra labor en investigativa en y para la educación, y no solo como elementos normativos, sino de reflexión de nuestros roles y prácticas. Frente a lo expuesto, Sañudo (2006) plantea realizar un intercambio profundo de opiniones entre investigadores, a fin de explicitar y/o asumir un código de ética determinado, tomando como punto de inicio las siguientes preguntas:

- ¿Es necesario un código de ética para los investigadores educativos?
- ¿La existencia de un código puede limitar la libertad y autonomía de los investigadores?
- ¿Estas normas pueden convertirse en instrumento de control hegemónico de la investigación?
- ¿Es viable continuar desprotegiendo a los niños y niñas que son sujetos de investigaciones indiscriminadas? (por ejemplo discapacitados, minorías étnicas, sexuales, etc.).
- ¿Se puede desarrollar investigación sin garantías de un uso beneficioso para la educación?
- ¿Se protege a alguien sin regulación ética?

Considerando que los puntos de referencia para la evaluación de aspectos éticos de futuras investigaciones a emprender, deben tener un carácter central y prioritario, el aporte de la investigación clínica y sus indicadores para investigaciones en países en vías de desarrollo, ante lo cual la propuesta presentada por Emanuel, Wendler, Killen y Grady (2004) merece un interés especial de conocimiento.

La adaptación para la utilización de esta pauta puede constituirse en un marco específico para las prácticas investigativas, con la posibilidad de aplicarse en cualquier estudio, independiente de su naturaleza, contexto o patrocinio, siendo una orientación práctica para aquellos profesionales que planifican, conducen y evalúan investigaciones. Los tópicos a considerar según esta propuesta son:

- **ASOCIACIÓN COLABORATIVA:** [a] Establecer alianzas con investigadores, responsables del desarrollo de políticas, y la comunidad; [b] Compartir las responsabilidades con los participantes, para determinar la importancia del problema a investigar, evaluando el valor de la investigación, su planificación, realización, supervisión y su integración al sistema (educativo por ejemplo); [c] Respeto de la comunidad (valores, cultura, tradiciones y prácticas sociales); [d] Desarrollar la capacidad de investigadores, de responsables de las políticas y de la propia comunidad para que logren participar plena e igualitariamente en el emprendimiento de la investigación; [e] Asegurar que participantes y sus comunidades reciben beneficios de los resultados del trabajo investigativo; [f] Compartir equitativamente recursos financieros y otras recompensas de la investigación.
- **VALOR SOCIAL:** [a] Especificar los beneficiarios de la investigación (quiénes), y [b] evaluar la importancia de los problemas que son objetos de búsqueda investigativa para establecer un valor potencial en la propia investigación para cada uno de los beneficiarios; [c] Aumentar el valor de la investigación para los beneficiarios mediante la difusión de conocimientos, desarrollo de productos y servicios pertinentes, colaboraciones en la investigación a largo plazo y/o mejoras del sistema social y educativo, por ejemplo.
- **VALIDEZ CIENTÍFICA:** Asegurar que [a] el diseño científico de la investigación da cuenta del valor social para los beneficiarios principales de esta ; [b] Este diseño investigativo siempre presentará los objetivos científicos a los participantes, garantizando las intervenciones (educativas y sociales en la investigación educativa, por ejemplo) a las que tienen derecho; [c] El estudio debe ser factible dentro de los ámbitos social, político y en el contexto cultural, con posibilidades mejoras sostenibles (organizativas, infraestructuras, etc.)
- **SELECCIÓN IMPARCIAL DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO:** Se debe [a] seleccionar adecuadamente la población del estudio para garantizar la validez científica de la investigación, [b] minimizando los riesgos de la investigación y mejorando otros principios como los de asociación, de colaboración y el valor social. Finalmente se debe [c] identificar y proteger las poblaciones vulnerables
- **PROPORCIÓN RIESGO-BENEFICIO FAVORABLE:** Este punto debe entenderse como [a] la evaluación de los riesgos y beneficios potenciales que podría someterse a la población en estudio en el marco de investigación. Es necesario [b] evaluar la relación riesgo-beneficio a través de la comparación de los riesgos netos del proyecto de investigación con los beneficios potenciales que derivan del trabajo asociativo colaborativo, valor social del trabajo y respeto de la población de estudio. Con respecto a este punto, existe poca orientación para los investigadores sobre cómo negociar beneficios con los participantes y acuerdos de financiación, que generalmente no

proporcionan ni tiempo ni recursos para hacerlo de una manera eficaz (Pittaway, Bartolomei y Hugman, 2010).

- **REVISIÓN INDEPENDIENTE:** Garantizar [a] una rendición de cuenta pública mediante revisiones legales y reglamentarias (comités de revisión ética en investigación educativa, análisis de evaluadores expertos, etc.), [b] con participación de otros organismos (nacionales/internacionales/no gubernamentales) que fomentan la transparencia, [c] otorgando reales garantías de competencia e independencia en estas revisiones.
- **CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PARTICIPANTES:** Lograr [a] involucrar a la comunidad en el establecimiento de procedimientos de reclutamiento e incentivos para ello, [b] divulgando la información en términos lingüísticos y culturales adecuados y comprensibles. [c] Adicionalmente se pueden implementar procesos concretos de consentimiento familiar y/o por comunidad, y así [d] obtener el consentimiento de forma adecuada a la cultura y lengua, [e] garantizando la libertad de rechazo y/o retiro de la investigación.
- **RESPETO DE LOS PARTICIPANTES RECLUTADOS Y DE LAS COMUNIDADES DE ESTUDIO:** Es necesario [a] desarrollar e implementar procedimientos para proteger la confidencialidad de los participantes, [b] asegurándoles el conocimiento para su retirada sin penalización. [c] Se proporcionará a los participantes inscritos información emergente en el curso de la investigación. [d] Finalmente se informarán los resultados de la investigación a los participantes y a la comunidad de beneficiaria del estudio.

Es evidente la existencia de objeciones al propio modelo –surgida de manera primaria de los propios autores– pues consideran que la elaboración de marcos éticos es un acto abrumador que puede erigir barreras a la investigación en países en vías de desarrollo, retrasando sus procesos de mejora, pero la intención de esta propuesta no es agregar nuevos requisitos éticos, pues la pretensión es delimitar explícita y sistemáticamente medidas tomadas previamente por otros investigadores en estas regiones del planeta. Es por ello que el desacuerdo con esta propuesta es inevitable, pues el punto de vista sobre el equilibrio de los ocho puntos de referencia presentados no necesariamente realiza una evaluación ética o no, pretendiendo de manera inicial ayudar a estrechar los desacuerdos y aclarar los puntos de vista diferentes subyacentes a la investigación (Emanuel, Wendler, Killen y Grady, 2004).

3. LA FORMACIÓN ÉTICA DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS DESDE LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO ÉTICO

La temática de la ética en la formación de investigadores es un tema complejo de elaborar, pues las acciones de los profesionales de esta disciplina se producen dentro de un conjunto de ámbitos que otorgan diversos referentes sobre las obligaciones éticas de los académicos, tanto en lo laboral, político, personal (experiencias), que al combinarse indican el deber y ser de la profesión investigadora y sus posibilidades empíricas de ejercicio (Jiménez García, 2008).

Los investigadores educativos tienen escasas oportunidades de discutir la relación entre las cuestiones éticas y los problemas prácticos que enfrentan en el campo, ante lo cual, la formación recibida en ética de la investigación educativa será clave pues responderá a una de las mayores problemáticas a tratar en el futuro: la capacidad real de las personas (vinculadas o próximas a vincularse en investigación) de tomar decisiones éticas, minimizando el potencial impacto de sus motivaciones, prejuicios y creencias en los

procesos de investigación. A pesar de la existencia en la literatura de programas de formación en conductas responsables en investigación (R.C.R. - Responsible conduct of research) no se puede decidir cabalmente cual enfoque tiene un mayor potencial para formar investigadores (Kligyte, Marcy, Waples, Sevier, Godfrey, Mumford y Hougen, 2007). Por esta razón surge la necesidad de formar a los futuros graduados y posgraduados para tener éxito en la toma de decisiones éticas en las investigaciones.

Winston (2007) con respecto a la formación ética en Estados Unidos de Norteamérica, indica la existencia de problemas relacionados con el diseño y ejecución de planes de estudio que reflejen realmente la importancia de la ética, tanto en su liderazgo y su toma de decisión. Por ejemplo, los profesores de programas de maestrías en administración de negocios (Master of Business Administration –MBA en inglés) han comenzado a poner mayor énfasis en la ética a fin de evitar abusos o malas prácticas éticas de los futuros graduados, pero estas se dirigen a prácticas laborales más que de investigación propiamente tal.

Considerando que el papel de la integridad ha sido un problema en toda la historia de la ciencia, y la instrucción formal en ética de la investigación es todavía actividad nueva (Plemmons, Brody y Kalichman, 2006) es esencial que los objetivos de los planes de estudios para la formación ética en investigación –educativa en nuestro caso– sean claros, medibles y evaluables, con la finalidad de desarrollar conocimientos éticos que se traspasen a las actitudes y habilidades de los futuros investigadores.

A pesar de las respuestas normativas, legislativas, organizativas y profesionales contra la malas conductas éticas, los factores que pueden servir para motivar y/o fomentar malas praxis se relacionan con la naturaleza de la competencia, la forma de valorar el éxito y la falta de preparación para la toma de decisiones (Winston y Bahnaman, 2008).

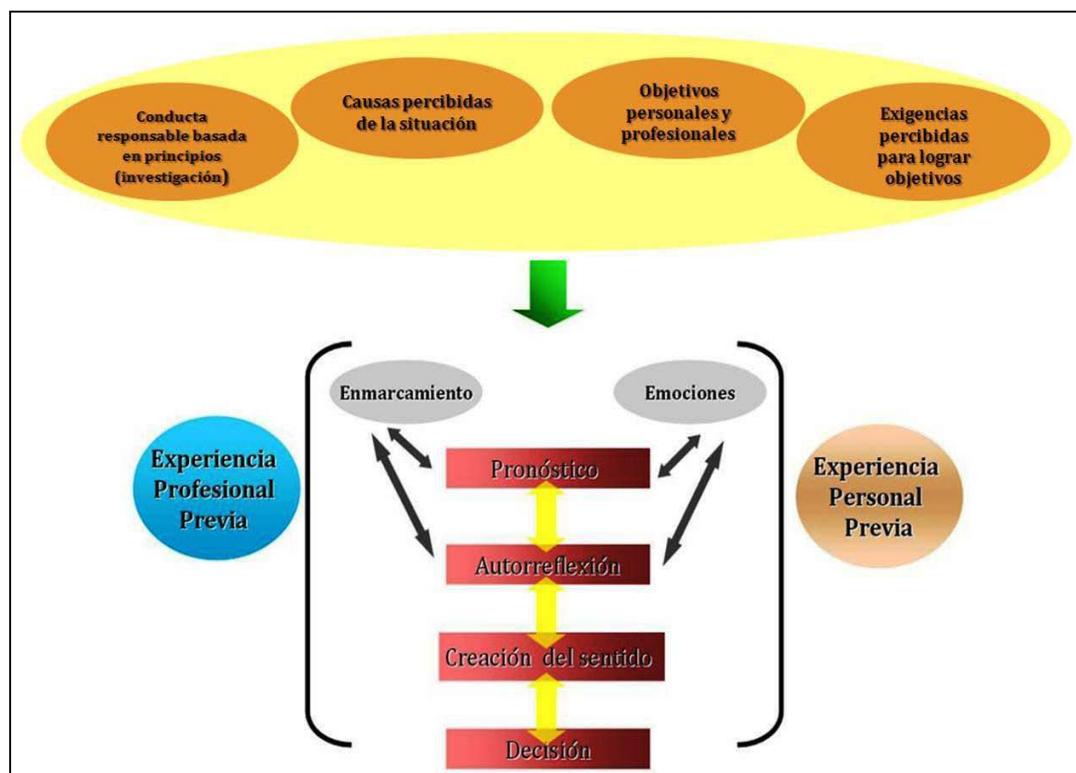
Siguiendo lo anterior, la propuesta de formación a través de la asistencia a talleres de discusión de temas éticos de investigación son eventos de alta relevancia, lo que combinado al uso de diarios personales de investigación, generan un desarrollo de competencias investigativas que potencian la toma de decisiones éticas (Gibbs, Costley, Armsby y Trakakis, 2007). Estas competencias permitirán a los futuros investigadores [1] ganar de manera amplia y precisa comprensión de los aspectos éticos mediante el trabajo basado en el aprendizaje, [2] entendiendo la naturaleza y opiniones de los diversos conflictos éticos presentados, [3] encontrando fácilmente métodos para solucionar los problemas éticos emergentes, [4] y resolviendo las situaciones directamente relacionadas con sus propias preocupaciones y experiencias. Esta propuesta se presenta como una alternativa potente frente a otros enfoques metodológicos de instrucción en códigos de conducta para investigadores, pues forma específicamente en el nivel de aplicación de las decisiones éticas investigativas, considerando como crucial la sabiduría práctica de los temas éticos.

Una alternativa de formación interesante planteada en la actualidad es el desarrollo de cursos de formación investigativa, denominada "sensemaking" o construcción del sentido ético (figura 1) propuesta por Mumford *et al.*, (2008). Es planteada como una forma de conocimiento complejo, iniciada desde la presentación de ejemplos investigativos de alto riesgo, con definiciones ambiguas o mal desarrolladas que obligarán la construcción de una variedad de modelos mentales para comprender la situación y tomar decisiones acertadas por parte de los investigadores.

El desarrollo de modelos mentales y estrategias metacognitivas de razonamiento pueden representar mecanismos subyacentes a la toma de decisiones éticas, debiendo dirigirse las investigaciones futuras a tratar de explicar cómo estos elementos del pensamiento conforman la toma de decisiones éticas en

investigación. Las estrategias metacognitivas trabajadas en este modelo de formación se fundan en [1] reconocer circunstancias, [2] buscar ayuda externa, [3] cuestionar juicios personales y externos, [4] tratar con emociones, [5] anticipar las consecuencias de las acciones, [6] analizar motivaciones personales y [7] considerar efectos de las propias acciones en otros.

FIGURA 1: MODELO SENSEMAKING .TOMA DE DECISIONES ÉTICAS MEDIANTE CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO



Fuente: Traducción personal de Mumford *et al.*, (2008)

El modelo "sensemaking" supone que una variedad de consideraciones de las situaciones, influyen en la valoración inicial de un evento problemático por parte de un investigador. Estas consideraciones incluyen conductas responsables por parte de la persona basadas en: los principios de investigación, las causas percibidas de la situación, los objetivos personales -profesionales y las exigencias percibidas para lograr los objetivos. Tras esta primera valoración realizada, los investigadores enmarcan la naturaleza de la situación problemática. En otro aspecto, las emociones producidas por los dilemas éticos pueden influir en la correcta toma de decisión, y afectar indirectamente el pensamiento del investigador, o su procesamiento cognitivo en rigor.

Frente a ello el Modelo de Sensemaking (Mumford *et al.*, 2008) presenta la característica singular de generalizarse a diferentes campos de la formación de la ciencia y la investigación, por su alta adaptabilidad para la formación ética de investigadores educativos, permitiendo [1] establecer normas y directrices para su aplicación sea contextualizada en específico en temas de investigación determinados en educación, [2] presentando estrategias viables de utilización en la construcción de soluciones a los problemas éticos presentados por los estudiantes, [3] familiarizándolos con la naturaleza compleja de las

situaciones éticas que no se presentan como alternativas cromáticas en blanco y negro, o de bondad o maldad, por ejemplo.

Kligyte *et al.* (2007) han indicado que este modelo de formación les ofrecerá a los estudiantes, mediante herramientas y ejemplos reales, trabajar con dilemas éticos complejos, con los cuales los futuros investigadores serán capaces de conceptualizar y aplicar estrategias. Aunque actualmente no se ha logrado definir la forma en que los participantes construyen su modelo mental, debido a que las decisiones fueron evaluadas antes y después de llevarlas a cabo, frente a lo cual futuras investigaciones deben intentar examinar la estructura particular de los modelos mentales para la formación de profesionales investigadores. El uso del modelo "sensemaking" o de construcción de sentido conducirá a cambios en la estructura del modelo mental de los futuros investigadores, aunque la formación no ha sido diseñada para alterar los modelos mentales de los alumnos (Brock, Vert, Kligyte, Waples, Sevier y Mumford, 2008).

4. CONCLUSIONES

La posición de la ética en la investigación educacional es indudablemente central; su rol es preponderante en la mejora de la profesión de investigador educativo y en el desarrollo de nuevas maneras de afrontar los fenómenos contemporáneos que obligan profundización teórica y estudio científico. Si consideramos que el aspecto ético en la investigación educativa encarna una serie de elementos que deben dirigirse a beneficiar a nuestros participantes (y por consiguiente a nosotros mismos), urge preguntarnos hasta qué punto nuestra propia relativización de la ética (asunto a veces insalvable) influye en nuestras tareas, y si una formación adecuada -en ética en investigación por ejemplo- realmente neutralizará nuestros prejuicios y personalidades que nos hacen perder independencia en decisiones vinculadas a nuestra labor investigativa.

Sosteniendo lo anterior y frente a futuros emprendimientos de investigación educativa –con pretensiones de generar conocimientos– es necesario determinar las condiciones de autonomía investigativa, puesto que su existencia y amplitud dependerá de determinadas condiciones culturales y sociales (Morin, 2006), de los propios códigos y normas de investigación existentes, y de nuestra propia sensibilidad a las cuestiones éticas en los múltiples contextos de investigación en donde desarrollaremos nuestras acciones.

Así mismo cabe preguntar si el desarrollo de futuros marcos y/o códigos de investigación ética en educación serán efectivos, reactivos frente a las presiones y proactivos frente a nuestra necesidad de justicia como profesionales y personas. Esta situación oscilante es un elemento a tener en cuenta, dado que si analizamos la historia de la creación de los códigos de investigación existe un grado de reacción frente a los desastrosos hechos sucedidos, en Europa y los Estados Unidos de Norteamérica.

La frágil humanidad que rodea a los procesos de investigación, representada en la historia de múltiples maneras, es una condición inevitable pues es desarrollado por personas y es necesario prepararse para soportar adecuadamente futuras presiones o insuficiencias personales de conocimiento y limitadas experiencias de investigación previas. Esta situación debe despertarnos a ser conscientes de la posibilidad permanente de errar, considerando esta circunstancia como un elemento intrínseco de la condición humana. Sin embargo la opción de adelantarse a estas eventualidades, previniendo, conociendo los códigos éticos existentes, formando en ética y desarrollando buenas prácticas es una obligación hacia nuestra labor investigativa, la profesión y nuestros participantes, en aras de la mejora continua de la

calidad del trabajo realizado, proyectándolo además como un elemento de posible mejora de la calidad de vida de las personas involucradas, que es (y debiera ser) el horizonte de cualquier acción investigativa vinculada a la educación.

Cuando hablamos de ser conscientes de nuestras prácticas y cuestionar nuestras propias posiciones investigativas, es necesario considerar nuestras identidades personales y profesionales, las experiencias previas y preferencias (Hopkins, 2007), y analizar su interferencia en los procesos de trabajo investigación, extendiendo nuestro debate sobre la ética en investigación educativa –en nuestro caso– a niveles superiores, con la intención de lograr una mayor visibilidad pública, y promoviendo de esta manera progreso moral y lucha contra algunos complejos problemas humanos (Benatar, 2002).

Acerca del acerca del nivel de efectividad y profundidad de nuestra reflexión, dada las condiciones vertiginosas y a menudo enajenantes de la sociedad contemporánea que no permiten regularmente a las personas realizar actos de autocrítica por ejemplo, ya sea por tiempos, obligaciones, presiones o simplemente por olvido (probablemente la justificación regular de algunos compañeros de labor).

Uno de los aspectos interesantes a considerar en los procesos de reflexión es si el conocimiento de códigos y normas éticas (en educación, por ejemplo) puede desarrollar buenas conductas en los profesionales. Con respecto a esto, bien vale el revisar la historia de la humanidad, que nos ha enseñado que desde tiempos ancestrales, la existencia de diversos lineamientos (religiosos, legislativos, etc.), que por sí mismos han representado elementos de guía para la buena conducta, asociadas al profundo conocimiento, apoyadas a una formación adecuada que se dirija realmente al desarrollo del sentido ético podría influir en el desarrollo del profesional (y personal, pues no somos solo un cúmulo de conocimientos técnicos).

Es por ello que la alternativa del modelo del “sensemaking” (o construir sentido) se plantea como una potente herramienta de formación, que puede ser incluida no solo para investigadores en etapas de formación (programas de posgrado, por ejemplo), sino para los futuros investigadores que se forman diariamente en nuestras aulas universitarias. Con respecto el uso de situaciones formativas presentadas en términos de complejidad y ambigüedad, han de enfrentar siempre a los investigadores con su propia vida profesional-personal, beneficiando estas prácticas tanto a principiantes como expertos, lo que puede ser un elemento de mejora real en los trabajos de campo y en las prácticas éticas de los futuros investigadores educativos.

El modelo de formación de sensemaking presentado puede potencialmente convertirse en una primera línea de defensa de violaciones éticas, debiendo la comunidad investigadora vinculada a la educación profundizar en su trabajo e investigación, así de otras alternativas innovadoras de enseñanza del tema.

Otro de los aspectos concretos a preguntarnos es la real contribución de la investigación que llevamos a cabo y su efecto en la búsqueda de la transformación de la vida de nuestros participantes. Dicha cuestión no solo se reflejará en los códigos éticos que respetemos (o declaremos respetar), sino también en el futuro legado histórico de nuestros trabajos, posicionándonos desde el supuesto axiológico sobre el real significado de la investigación educativa y la constitución de nuestra conducta como elemento definitorio de opciones éticas que apoyen la búsqueda de la justicia social y el respeto de los derechos humanos (Mertens y Ginsberg, 2008), comprendiendo que nuestra profesión se desarrolla en un mundo de permanentes cambios y profundas desigualdades, y el valor de la justicia social (asociada a la ética de la investigación) debe ocupar un pilar importante en la reconfiguración de las sociedades actuales (Murillo, Krichesky, Castro, Hernández, 2010), invocando por ejemplo, como elemento unificador para establecer

códigos específicos de la profesión además de los presentados, la invocación de los derechos humanos, pero no solo de una perspectiva retóricamente atractiva, socialmente popular y políticamente correcta, considerando en este acto la advertencia de Amartya Sen (2010) que indica que posicionarse desde ellas puede convertirse solo en palabrería, sin efectos concretos en las prácticas.

El posicionarse desde la ética de la investigación educativa, pensando no solo en la mejora de la profesión y la calidad de la investigación, nos permitirá proyectar verdaderos actos de desarrollo humano: Es nuestra oportunidad de restituir el respeto y la dignidad como máximas con horizontes más allá de lo meramente profesional, convirtiéndose en una tarea con la justicia y el ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Educational Research Association – AERA. (2010a). *Ethical Standards*. Consultado el 10 de Noviembre de https://www.aera.net/uploadedFiles/About_AERA/Ethical_Standards/EthicalStandards.pdf.
- American Educational Research Association – AERA. (2010b). *Draft AERA Code of Ethics - July 2010*. Consultado el 14 de Noviembre en http://www.aera.net/uploadedFiles/About_AERA/Research_Ethics/Code_of_Ethics/DraftEthicsCode.pdf
- American Psychological Association – APA. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6^a Edición). Washington: American Psychological Association, 2010.
- Benatar, S R. (2002). Reflections and recommendations on research ethics in developing countries. *Social science & medicine*, 54(7), 1131-1141.
- British Educational Research Association – BERA. (2010). *Revised Ethical Guidelines for Educational Research - 2004*. Consultado el 07 de Septiembre de 2010 en <http://www.bera.ac.uk/files/guidelines/ethica1.pdf>.
- Brock, M.E., Vert, A., Kligyte, V., Waples, E.P., Sevier, S.T., y Mumford, M.D. (2008). Mental models: An alternative evaluation of a sensemaking approach to ethics instruction. *Science and engineering ethics*, 14(3), 449-472.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación. *Agora digital*, 1. Consultado en <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/misclanea/buendia.PDF>.
- Camí, J. (2008). La autorregulación de los científicos mediante buenas prácticas. *SEBBM*, 156, 24-29.
- Dahlberg, J.E. y Mahler, C.C. (2006). The Poehlman case: Running away from the truth. *Science and engineering ethics*, 12(1), 157-173.
- Delgado, E., Torres, D. y Roldán, A. (2007). El fraude en la ciencia: Reflexiones a partir del caso Hwang. *El profesional de la información*, 16(2), 143-150. doi:10.3145/epi.2007.mar.07.
- Drane, J.F. (2004). La Ética como Carácter y La Investigación Médica. *Acta Bioethica*, 10(1), 17-25.
- Emanuel, E.J., Wendler, D., Killen, J. y Grady, C. (2004). What Makes Clinical Research in Developing Countries Ethical?. The Benchmarks of Ethical Research. *The Journal of Infectious Diseases*, 189(5), 930-937.

- Emanuel, E.J. y Weijer, C. (2005). Protecting Communities in research: From a new principle to rational protections. En J. Childress, E. Meslin, y H. Shapiro, (Eds.). *Belmont Revisited: Ethical Principles for Research with Human Subjects* (pp. 165-183). Washington: Georgetown University Press.
- Ford, N., Mills, E.J., Zachariah, R. y Upshur, R. (2009). Ethics of conducting research in conflict settings. *Conflict and health, 3*(7). Consultado en <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1752-1505-3-7.pdf>.
- Garrafa, V. y Prado M.M. (2001). Mudanças na Declaração de Helsinki: Fundamentalismo econômico, imperialismo ético e controle social. *Cadernos de Saúde Pública, 17*(6), 1489-1496.
- Gibbs, P., Costley, C., Armsby, P. y Trakakis, A. (2007). Developing the ethics of worker-researchers through phronesis. *Teaching in Higher Education, 12*(3), 365-375.
- Haggerty, K.D. (2004). Ethics Creep: Governing Social Science. Research in the Name of Ethics. *Qualitative Sociology, 27*(4), 391-414.
- Grodin, M. (1994). Historical origins of the Nuremberg Code. En J. Michalczyk (Ed.), *Medicine, Ethics and the Third Reich: Historical and Contemporary Issues*. (pp. 169-194). Kansas: Sheed and Ward.
- Hallak, J., and Poisson, M. (2005). Ethics and corruption in education: an overview. *Journal of Education for International Development, 1*(1). Consultado en <http://www.equip123.net/JEID/articles/1/1-3.pdf>.
- Hopkins, P.E. (2007). Positionalities and knowledge: Negotiating ethics in practice. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies, 6*(3), 386-394. Consultado en <http://www.acme-journal.org/vol6/PEH.pdf>.
- HHS - U.S. Department of Health & Human Services. (2010). *The Belmont Report*. Washington: HHS-US. Consultado el 05 de Abril de 2010 en <http://www.hhs.gov/ohrp/policy/belmont.html>.
- Howe, K. y Moses, M. (1999). Ethics in educational research. *Review of Research in Education, 24*, 21-60.
- Israel, M. y Hay, I. (2006). *Research Ethics for Social Scientists: Between Ethical Conduct and Regulatory Compliance* (1^a Ed.). Londres: Sage.
- Jiménez, S.A. (2008). La ética profesional en la investigación educativa, un asunto de oportunidades y de competencias académicas. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*(4), 1-10. Consultado en www.rieoi.org/deloslectores/2307AliriaJGv2.pdf.
- Kennedy, D. (2006). Retraction of Hwang et al. *Science, 308*(5729), pp. 335.
- Kligyte, V., Marcy, R.T., Waples, E.P., Sevier, S.T., Godfrey, E.S., Mumford, M.D. y Hougen, D.F. (2007). Application of a sensemaking approach to ethics training in the physical sciences and engineering. *Science and engineering ethics, 14*(2), 251-278.
- Mertens, D.M. y Ginsberg, P.E. (2008). Deep in ethical waters. Transformative Perspectives for Qualitative Social Work Research. *Qualitative social work, 7*(4), 484-503.
- Morin, E. (2006). *El método. El conocimiento del conocimiento* (5^a Ed.). Madrid: Cátedra.
- Mumford, M.D., Connelly, S., Brown, R.P., Murphy, S.T., Hill, J.H., et al. (2008). A Sensemaking Approach to Ethics Training for Scientists: Preliminary Evidence of Training Effectiveness. *Ethics and behavior, 18*(4), 315-339.

- Muñoz, E. (2008). Dinámica y dimensiones de la ética en la investigación científica y técnica. *ARBOR*, 184(730), 197-206.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). *Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 169-186.
- McNeill, P.M. (1993). *The ethics and politics of human experimentation* (1^a Edición). Cambridge: Cambridge University Press.
- Resnik, D. (2010). *Research Ethics Timeline*. Washington: NIEHS. Consultado el 27 de mayo de 2010 en <http://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/timeline.cfm>.
- OHSR - Office of Human Subjects Research. (2010). *Nuremberg Code*. Washington: OHSR. Consultado el 04 de Abril de 2010 en <http://ohsr.od.nih.gov/guidelines/nuremberg.html>.
- ONU – Organización de Naciones Unidas (2010). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 18 de Octubre de 2010 en <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml#atop>.
- Pittaway, E., Bartolomei, L. y Hugman, R. (2010). Stop stealing our stories: The ethics of research with vulnerable groups. *Journal of human rights practice*, 2(2), 229-251.
- Plemmons, D.K., Brody, S.A. y Kalichman, M.W. (2006). Student Perceptions of the Effectiveness of Education in the Responsible Conduct of Research. *Science and Engineering Ethics*, 12, 571-582.
- Pring, R. (2001). The Virtues and Vices of an Educational Researcher. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 407-421.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones* (1^a Ed.). Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana de España.
- Sañudo, L. (2006). La investigación educativa y su componente ético. *Hallazgos*, 5, 59-71. Consultado en http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/hallazgos/documentos/hallazgos_5/produccion_conocimiento/3.pdf.
- Sen, A. (2010). *La idea de la Justicia* (1^a Ed.). Madrid: Taurus.
- Sikes, P. (2006). On dodgy ground?. Problematics and ethics in educational research. *Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 105-117.
- Schüklenk, U. (2000). Protecting the vulnerable: Testing times for clinical research ethics. *Social Science & Medicine*, 51, 969-977.
- Small, R. (2001). Codes are not enough: What philosophy can contribute to the ethics of educational research. *Journal of philosophy of education*, 35(3), 387-406.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza* (4^a Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stutchbury, K. y Fox, A. (2009). Ethics in educational research: introducing a methodological tool for effective ethical analysis. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), pp. 489-504.
- Tealdi, J.C. (2006). Historia y significado de las normas éticas internacionales sobre investigaciones biomédicas. En G. Keyeux, V. Penchaszadeh, y A. Saada, (Coords.). *Ética de la Investigación en seres humanos y políticas de salud pública* (pp. 33-62). Bogotá: UNESCO-Universidad Nacional de Colombia.

Tójar, J.C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *RELIEVE*, 6(2). Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm.

Winston, M.D. (2007). Ethical leadership and ethical decision making: A meta-analysis of research related to ethics education. *Library and Information Science Research*, 29(2), 230-251.

Winston, M.D. y Bahnaman, S. (2008). Preparation for ethical decision-making: An analysis of research in professional education. *Library and Information Science Research*, 30(3), 222-230.

W.M.A. - World Medical Association (2009). *Declaración de Helsinki*. Consultado el 25 de Marzo de 2010 en <http://www.wma.net/es/60about/70history/01declarationHelsinki/index.html>.

Zimbardo, P.G. (2007). *The Lucifer Effect. How good people turn evil* (1^a Ed.). Nueva York: Random House.