

Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I

Palacio de Minería del 19 al 23 de Junio de 2006

Ética de la investigación educativa

LYA E. SAÑUDO GUERRA

MESA 2



Introducción

Existe un incremento muy importante en los últimos diez años de bibliografía que se refiere a la investigación en las ciencias humanas, especialmente a la investigación educativa. Gran parte de ellos se perciben como una serie de compilaciones de métodos y procedimientos prestados de otras ciencias. Son muy pocas las publicaciones que tratan la problemática de la ética de la investigación. En este sentido son varias las preocupaciones. ¿Cuál es la especificidad de la investigación educativa? ¿Qué es lo educativo de la investigación educativa? ¿A dónde va y de qué manera, la investigación educativa? Como cualquier acción humana ¿cuál es su componente valoral? ¿Cuáles son los cuidados pertinentes a los seres humanos, muchos de ellos vulnerables, como participantes en la investigación educativa?

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, epistemológicamente, 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, involucra 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 de preguntar a los prácticos que 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 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.

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

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, acumular el conocimiento. En segundo lugar, extender la idea de que la investigación educativa es una inversión que se dirige a mejorar la calidad 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), con la educación y a 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 el cálculo del costo-beneficio frecuentemente no puede ser calculado 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 esta 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)

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.

1. La ética de la investigación educativa

Antes de continuar es necesario establecer la definición de ética, ya que ha sido usada y desgastada a lo largo de muchos años de preocupaciones teóricas y prácticas. La palabra "ética" viene del griego *ethos* que significa <<carácter>>, <<forma de vida>>, y la palabra "moral" procede del latín *mores* que significa <<costumbres>>. Ambos términos se refieren al mismo hecho, a la acción del ser humano y su convivencia con otros seres humanos, "debe aprender a vivir en paz y concordia con los otros. Para ello, ha de hacer suyos una manera de ser, unas costumbres, unos principios, normas o deberes. La vida en común tiene que ser necesariamente una vida conformada por unas reglas". (Camps, 2003:160)

Se tiende a designar con el nombre de "moral" una doctrina moral concreta, mientras que se reserva el término "ética" para designar la "filosofía de la moral". De acuerdo a Camps (2003:161) Se prefiere "utilizar el término "ética" a "moral" es porque éste último se asocia más con una moral doctrinaria en tanto "ética" tiene una connotación de universalidad, de moral laica que vale para todos".

En este mismo marco, se define como "principio" una pauta general que inspira la acción. Los términos regla, norma o deber, en cambio, indican algo más concreto y más vinculado a la acción. El valor, entonces, es un atributo otorgado al ser que, al mismo tiempo, orienta la acción. (Camps, 2003:161)

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 larga 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 que más importante. Debemos siempre considera la condición de ser 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

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

información y más apoyo debe tener el investigador. "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)

Son estas dos posturas, de manera muy reducida, las 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 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 no es adecuada para resolver conflictos prácticos ni nos da criterios suficientes para perfeccionar la legislación.

Para los anticientíficistas como Kant, 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 facilísimo 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. 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 reprobar 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 humana 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 lección 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 de 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 científica 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 tiene 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 las 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 de otros). Esto le permite ponerse en el lugar del otro, hacer planes de futuro y lograr la intervención de los demás de 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, respetando 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 en descubrir y comunicar la verdad, la integridad y la confianza no están abiertos 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). Entonces, 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 mismas 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.

2. Definición ética en la política internacional de la investigación educativa

Camps entiende que el buen político es el que sabe combinar ambas éticas: el que tiene principios pero, al mismo tiempo, se hace responsable de las decisiones que toma y de las acciones que emprende. Tiene principios, pero adaptables a las circunstancias. (2003:178)

En la ética de la política, un intento de mediar entre el realismo de Maquiavelo y la utopía de Kant podría ser Weber, con su famosa distinción entre una "ética de principios" kantiana, y una "ética de la responsabilidad" que sería el complemento de los principios, constituye el esquema teórico más adecuado para analizar la relación entre las decisiones políticas y la ética. Un político, viene a decir Weber, no sólo debe tener principios, sino que ha de responder de las decisiones que toma y dar cuenta de las consecuencias de lo que hace. (Camps, 2003) Se define a la política como el "arte de lo posible", ya que toma conciencia de un evento de largo alcance para la humanidad. (Gómez-Heras, 2002:13)

Como primera declaración política que es fundamental para comprender en su fundamento la ética en la investigación es la "Declaración de los Derechos Humanos." Representan los valores universalizables ya que describen el comportamiento deseables en todo el mundo. La podemos considerar como la compilación de principios éticos fundamentales.

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad.

Este documento es fundamental para la investigación educativa y se reproducen algunos de sus párrafos como los más relevantes el propósito de este trabajo. "Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 12

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 17

- 1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.*
- 2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.*

Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 27

- 1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.*
- 2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.*

Los derechos humanos dice Olivé (2003) son derechos que las sociedades modernas han reconocido a todas las personas, por el sólo hecho de pertenecer a la especie humana. Son universalizables porque se reconoce que todos los seres humanos deben disfrutar de ellos. Pero no son absolutos, es decir, no son atributos inmutables de las personas, su reconocimiento debe hacerse con base en razones susceptibles de discusión. Por eso no sorprende que los derechos humanos hayan venido a la existencia en la modernidad, y constantemente sean redefinidos y ampliados.

Especialmente referidos a la investigación científica, aunque más orientado a la definición de "ciencia" y de su alcance se encuentra la Declaración del Círculo de Viena. Después de 1920, en la ciudad de Viena se formó un famoso grupo de académicos, conocido como "Círculo de Viena". El *Círculo de Viena* produjo un buen número de tesis epistemológicas, entre las que cabe destacar el criterio de demarcación: lo que distingue al conocimiento científico de otros es su verificabilidad con respecto a los hechos constatables, que constituye el criterio específico de demarcación entre ciencia y no ciencia; y, la inducción probabilística que implica la producción de conocimiento científico que comienza por los hechos evidentes susceptibles de observación, clasificación, medición y ordenamiento. Dado que un conjunto de todos los datos de una misma clase escapa a las circunstancias de tiempo / espacio del investigador, el proceso de generalización de observaciones particulares tiene que apoyarse en modelos de probabilidad.

Su impacto a la ética en las acciones de investigación es importante ya que intenta la unificación de la ciencia. Todo conocimiento científico estará identificado mediante un mismo y único patrón. En sentido epistemológico y metodológico, no se diferencian entre sí los conocimientos científicos adscritos a distintas áreas. Ya desde las primeras declaraciones del Círculo de Viena, hubo críticas de corte racionalista a las tesis empírico-inductivas de esa escuela. El más importante representante de estas críticas, el filósofo austriaco Karl Popper, publica su famosa *Lógica de la investigación científica* en 1934, cuando las tesis de Viena están en pleno desarrollo. Popper empezó a ser verdaderamente considerado a partir de 1960, convirtiéndose, probablemente, en el filósofo de la ciencia que mayor influencia ha tenido en las investigaciones y metodologías de numerosos científicos.

Sin embargo, en las interpretaciones empírico-inductiva y en la racionalista, hay dos elementos comunes: uno es la concepción analítica de la ciencia y el otro es su escasa atención al contexto socio-histórico que condiciona el conocimiento científico.

Contra estos dos elementos comunes habrá, a partir de 1970, una sólida reacción que comienza con Khun, continúa con Feyerabend y sigue con la llamada Escuela de Frankfurt, cuyas tesis van más allá de una epistemología y cuya manifestación más elaborada es la Teoría de la acción comunicativa, de Habermas. La tesis esencial del enfoque socio-histórico plantea que el conocimiento científico carece de un estatuto objetivo, universal e independiente, sino que varía en dependencia de los estándares socio culturales de cada época histórica. Khun sostiene que las tesis científicas cambian en virtud de las crisis y pérdidas de fe en un determinado paradigma científico, y que esto depende mucho más de variables socio históricas que de los procesos del conocimiento en sí mismos. Feyerabend defiende una versión más radical, y afirma que, dado que no existe el método, cada cual puede usar el que quiera (principio del "todo vale" y postulación del "anarquismo epistemológico"). Y La Escuela de Frankfurt no es anti-racionalista, aunque sí antianalítica y socio histórica, partiendo de los conceptos marxistas de "dialéctica" y "materialismo histórico". De la misma manera es evidente la repercusión ética en las acciones científicas. El círculo de Viena representa la objetividad y sostiene la neutralidad de la ciencia y la escuela de Frankfurt incorpora los criterios históricos de la ciencia.

A partir de estos se generan otras declaraciones, constituidas la mayoría en políticas, en este caso en Estados Unidos, para la investigación en las ciencias humanas. El *Interdisciplinary Social and Behavioral Sciences Working Group*, el *National Research Council*, el *Association for the Accreditation of Human Research Protection Programs (AAHRPP)*, y el *American Association for the Advancement of Science (AAAS)*.

Especialmente para la investigación educative, en ese mismo país se cuenta con *The Ethical Standards of the American Educational Research Association* desarrollados en junio de 1992, adoptados por la *American Educational Research Association (AERA)*. Los estándares éticos fueron revisados en 1996 by en 2000. Presenta un código de ética con categorías como: responsabilidades en el trabajo de campo, los participantes (poblaciones, instituciones educativas, el público), la propiedad intelectual, edición y publicación de productos de investigación, usuarios, y formación de estudiantes e investigadores.

Por otro lado, aunque no es un documento de la investigación educativa el esfuerzo de las políticas para la investigación animal "*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, Segunda Edición Por B. T. Bennett, M.J. Brown y J. C. Schofield. Fue revisado en octubre 1994 y traducido por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México (enero 2000). Su mérito es que es un documento construido a través de la discusión de colegas y constantemente revisado, establece las normas deseables para el tratamiento ético de la investigación con animales.

Este manual fue desarrollado a partir en la Universidad de Illinois en Chicago para estudiantes graduados que deseaban aprender más sobre el uso de los animales en el área de investigación, La responsabilidad más importante se relaciona con el Principio del Investigador quien debe de tener un conocimiento de los reglamentos del trabajo, estar familiarizado con los factores que afectan la selección, adquisición y mantenimiento de los animales experimentales y estar al tanto de las cuestiones éticas y sociales involucradas con el uso de animales en la investigación biomédica.

En otro orden de ideas, en la revisión bibliográfica se identificaron documentos que tenían como propósito tomar una postura crítica con respecto a la aplicación rígida e inflexible de los diversos códigos y reglamentos. Tal es el caso de Jensen (1981) que describe 53 errores del Comité de Ética de la Asociación Americana de Psicología (APA por sus siglas en inglés).

3. Los principios de la acción en la investigación educativa

Encuadradas en las anteriores y a veces de manera paralela a ellas, es posible empezar a prefigurar una serie de principios de acción que puedan ser útiles para el ejercicio de una ética de la investigación educativa. Para esto es necesario distinguir diferentes dimensiones de responsabilidad 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 lo inmediato. Para esto, la propuesta de Giró (2002), puede ser útil.

En un segundo momento, las decisiones y la conciencia van más allá del respeto directo del actor o participante, o las decisiones metodológicas en el protocolo, o en el campo, que son las responsabilidades de la primera generación. 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. Esta 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. En 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. a la humanidad entera. 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)

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 la base en una apreciación éticamente sensible a las consideraciones que son relevantes (Smith, 2001:3)

3.1 De la primera generación

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 incluye 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 reconocido y tener el derecho de autor de sus productos de investigación.
2. Debe reconocer sus competencias y limitaciones.
3. No debe ser discriminado 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. (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)
2. Estos principios se derivan de otros como el derecho de autonomía, al beneficio y el de confianza.
3. 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.
4. La confidencialidad tienen que ver con acuerdos acerca de los que los investigadores u otros responsables pueden hacer con los datos. Compartir los datos con otros colegas o los organismos que financian

la investigación es parte del proceso de investigación, por lo que las condiciones en que esto debe ser hecho debe formar parte del acuerdo. La confidencialidad puede ser manejada parcialmente, de manera que si a través de la investigación se tiene noticia de delitos contra niños o niñas o contra ancianos, enfermedades infecciosas u contagiosas, u otras de mayor envergadura se tienen la posibilidad de manejarlos con discrecionalidad. En algunos países existen normas que obligan a los investigadores a denunciar estos hechos con condiciones especiales.

5. El acuerdo de privacidad y confidencialidad discutido y escrito en el consentimiento informado debe satisfacer la necesidad de privacidad del sujeto y al mismo tiempo permitir el curso de la investigación. El investigador debe estar conciente que cualquier violación puede tener serias repercusiones a los participantes.
6. Los investigadores tienen responsabilidades éticas con el reclutamiento de participantes. Los principios 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. Los investigadores deben eliminar la inducción coercitiva a la participación, pero al mismo tiempo, deben ofrecer facilidades para participar en el proceso, sobre todo si son de grupos vulnerables o menores de edad. De ninguna manera deben ser contactados los niños y niñas sin el consentimiento de sus padres. (Scott-Jones, 2001)
7. Excepto que existan razones metodológicas para lo contrario, en los grupos que constituyan los sujetos de la investigación deben estar considerados en forma balanceada el género, grupos étnicos y categorías sociales. Es recomendable consultar a los administradores, maestros y otros para realizar una selección justa. Sin embargo, el investigador sigue siendo responsable por las acciones y consecuencias que estas decisiones tengan. (Scott-Jones, 2001)
8. 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)
9. 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. Este proceso está basado en el principio de autonomía de los participantes y de la protección de aquellos que por diversas razones no pueden asumirla. “El consentimiento informado debe ser voluntario, informado y dado por un sujeto competente. La responsabilidad del investigador es garantizar que ese consentimiento se obtenga antes de incluir al participante en el proyecto de investigación “. (Fischman, 2001:36)
10. Este proceso es una negociación entre el investigador y el potencias 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 que 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. Forman parte incluso de la selección de los recursos y de los mecanismos empleados para hacer la presentación y divulgación de los resultados y de las interpretaciones del estudio.
3. El reconocimiento recíproco entre las personas es el elemento vital sin el que una persona no podrá llegar al conocimiento de la verdad de las proposiciones y a la corrección de las normas. A partir de aquí se construye una teoría de los derechos humanos y una teoría de la democracia participativa. Además, se perfila una noción de "autonomía" sumamente fructífera en varios campos de la vida social. El punto de llegada es el de los individuos que, por su competencia comunicativa, tienen derecho a participar, en pie de igualdad, en la deliberación y en la decisión de las normas a las que han de someterse¹⁵.
4. No hay reglas definidas para estudiar esas condiciones en todos los casos. Cada estudio particular debe explorarlas para el asunto concreto.
5. Es necesario incluir en dicho proceso de análisis a ciudadanos con capacidad y disposición de reflexión y comunicación que comprendan los valores sociales, las prioridades, la vulnerabilidad y las inquietudes de los sujetos potenciales del estudio. O sea, la pluralidad es otra condición deseable en los grupos evaluadores. Así como esta condición es atendida en la investigación cualitativa, debe ser también incorporada en el método que se utiliza para construir los juicios éticos.
6. Valor social o científico. Para que una investigación sea ética debe tener valor, lo que representa un juicio sobre su importancia social, científica o clínica; debe plantear una intervención que conduzca a mejoras en las condiciones de vida o en el bienestar de la población, o que produzca conocimiento que pueda abrir oportunidades de superación o de solución a problemas, aunque no sea en forma inmediata. 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.
7. Validez científica. 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. En esencia, 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. La búsqueda de la validez científica establece el deber de plantear un propósito claro de generar conocimiento con credibilidad; un método de investigación coherente con el problema y la necesidad social, con la selección de los sujetos, los instrumentos y las relaciones que establece el investigador con las personas; un marco teórico suficiente basado en fuentes documentales y de información; un lenguaje cuidadoso empleado para comunicar el informe, que debe ser capaz de reflejar el proceso de la investigación y que debe cultivar los valores científicos en su estilo y estructura; un alto grado de correspondencia entre la realidad psicológica, cultural o social de los sujetos investigados con respecto al método empleado y a sus resultados.

8. Selección equitativa de los sujetos. 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.
9. 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. Las personas por lo general comparan los riesgos y los beneficios por sí mismas para decidir si unos exceden a los otros. Este requisito incorpora los principios de no-maleficencia y beneficencia, reconocidos por largo tiempo como los fundamentales en la investigación clínica.
10. 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. La idea de "la esfera pública", en el sentido de Habermas, es un recurso conceptual que puede ayudarnos. Define un escenario de las sociedades modernas en el que la participación política se realiza por medio de la palabra.

(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, decidan 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)

3.2 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 de 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. La sensibilidad a las condiciones de la comunidad, la buena comunicación, la consideración y la cortesía son importantes. Los beneficios pueden incluir también referencias y sistematización de información local como bibliografía, servicios, desarrollar redes, establecer nuevas definiciones y soluciones a problemas presentados. (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 lleve a cabo en la institución y con los estudiantes o maestros involucrados. (Sieber, 2001)
4. Antes de iniciar, el investigador debe obtener de la institución donde realiza la investigación. Tendrán suficiente información acerca del proyecto y se ceñirán a él hasta su término. (APA, 2001)

3.3 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. Características concretas del hombre que es objeto de nuestra acción. (Giró, 2002::85)
2. 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.
3. Introducir en nuestro comportamiento ético una dimensión de futuro. (Giró, 2002:86)
4. Destrucción del mito de una ciencia y una tecnología neutras con relación a las consideraciones morales. (Giró, 2002:87)
5. Las consecuencias de estas decisiones van a afectar ineludiblemente a la calidad de la vida humana. (Giró, 2002:87)
6. Las obligaciones hacia las generaciones futuras no se pueden fundar en la reciprocidad, de la misma manera que tampoco se puede fundar en la reciprocidad, do ut des, el respeto por los derechos de los niños, los enfermos terminales o los seres humanos con serias discapacidades mentales. Y superado por el principio de responsabilidad. (Giró, 2002:89)
7. La certeza de que nuestras acciones van a conformar, cada vez con mayor intensidad, el futuro.
8. 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 ó al menos, no desmejorada.

9. La obligación de legarles la misma cantidad de bienes que hemos recibido de la naturaleza ó, al menos, la proporción suficiente para el desarrollo humano en condiciones de dignidad. No agotar los yacimientos naturales.
10. la obligación de transmitirles esta cantidad suficiente de bienes con la misma calidad con que nosotros los hemos encontrado. mantener intacta la pureza de los recursos naturales. (Giró, 2002:103)
11. La apropiación será legítima si no empeora la situación de bienestar de los demás, o si no les provoca una pérdida neta.
12. 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.
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. La investigación sobre asuntos delicados frecuentemente provoca la mala interpretación y es posible que el investigador no pueda prevenir reacciones de este tipo. Temas como los aspectos privados de las personas, cuando involucran el control social, temas políticos o religiosos o cuando tocan los intereses de personas poderosas. En estos casos el investigador debe tener consideración especial en la manera en que interpreta y reporta los resultados, minimizando el posible daño. Es posible también acudir a fuentes como autoridades, colegas, consejeros legales, o comités de ética. Cuando no es posible disminuir o eliminar las reacciones negativas ante los resultados, entonces se debe anticipar y eliminar el daño a los participantes de la investigación, los miembros de la comunidad, la institución y la sociedad. (Sieber, 2001)
5. 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).
6. No perder la mención de la **persona como tal**, la redacción debe realizarse con los 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 (Miles y Huberman, 1994).
7. 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).

8. 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).
9. El conocimiento no implica exactamente poder. Es el uso del conocimiento lo que da poder. En todo proyecto se debe aclarar hasta dónde el investigador se encuentra comprometido a apoyar el uso de sus resultados. Esto sirve para delimitar los asuntos conceptuales, focalizar el análisis de datos y para estrechar las estrategias analíticas que siguen. (Miles y Huberman, 1994)
10. 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)
11. No divulgar sin consentimiento información confidencial. (Martínez, 2003:282)
12. El problema del crédito a 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)
13. Tiene que ejercer su juicio en muchas ocasiones sin poder recurrir a reglas pertinentes que determinen su situación. Muchas veces tiene que decidir qué hacer para lograr un cierto resultado, o para equilibrar diferentes tipos de objetivos o expectativas. (Martínez, 2003:279)

3.4 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 a la ciencia, a la sociedad, a los estudiantes y a 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:

- Arnsperger y Van Parijs (2002) *Ética económica y social. Teorías de la sociedad justa*. Barcelona, Paidós, pp. 150.
- Banks, Sara (1997) *Ética y valores en el trabajo social*, Barcelona, Paidós, pp. 208
- Bennett, Brown y Schofield (1994) *Elementos Esenciales Para Investigación Animal. Una Guía Para La Investigación Personal*, (segunda edición) proporcionado por el Centro de Información del bienestar Animal, Departamento de Agricultura de Estados Unidos Americanos, Biblioteca Nacional de Agricultura. Traducción dentro del convenio entre La Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías UANL y *The National Agriculture Library USDA* (Departamento de Agricultura de Estados Unidos Americanos). <http://www.nal.usda.gov/awic/index.html>.
- Bilbeny, Norbert (2002) *Por una causa común. Ética para la diversidad* Barcelona, Gedisa, pp. 187.
- 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
- 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
- Carr, Wilfred (2003) Educational research and its histories, in Sikes, Nixon and Carr (2003) (Eds.) *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*, England, McGraw-Hill Education / Open University Press, pp. 6-17.
- Eyde, Lorraine D. (2001) Other responsibilities to Participants. In Sales and Folkman (Eds.) *Ethics in Research With Human Participants*, Washington, APA, pp. 61-74
- Fischman, Marian (2001) Informed Consent In Sales and Folkman (Eds.) *Ethics in Research With Human Participants*, Washington, APA, pp.35-48.
- Folkman, Susan (2001) Privacy and Confidentiality. In Sales and Folkman (Eds.) *Ethics in Research With Human Participants*, Washington, APA, pp.49-58.
- Gadamer, Hans-Georg (1977) *Verdad y método*, tomo I, Salamanca, Ediciones Sígueme, pp. 697.
- (1992) *Verdad y método*, tomo II, Salamanca, Ediciones Sígueme, pp. 429.
- Gibbons et al. (1997) *la nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares-corredor, pp. 235.
- 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 (Coord.) (2002) *Ética en la frontera, Madrid, Biblioteca Nueva*. pp. 315
- (2002) Propuestas de Fundamentación de la ética del medio ambiente en Gómez-Heras (Coord.) *Ética en la frontera*, Madrid, Biblioteca Nueva. pp. 13-46.

- House y Howe (2001) *Valores en evaluación e investigación social*, Madrid, Morata, pp. 198.
- Ibarra y Olivé (Eds.) (2003) *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*, Madrid, OEI, pp. 333
- 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, in Sikes, Nixon and Carr (2003) (Eds.) *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*, England, McGraw-Hill Education / Open University Press, pp. 118-133.
- Kuschner, Saville (2002) *Personalizar la evaluación*, Madrid, Morata, pp. 228
- 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.
- McCulloch, Gary (2003) Towards a social history of educational research, in Sikes, Nixon and Carr (2003) (Eds.) *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*, England, McGraw-Hill Education / Open University Press, pp. 18-31.
- McGue, Matthew (2001) Authorship and Intellectual Property. In Sales and Folkman (Eds.) *Ethics in Research With Human Participants*, Washington, APA, pp.75-96.
- Mialaret, Gastón (2003) *Mundialización y educación. Reflexiones personales y generales*, Innova / UdeG, México, pp.42.
- Miles and Huberman (1994) *Qualitative Data Analysis*, California, Sage, pp. 338.
- Morin, Edgar (2002) *Introducción a una política del hombre*, Barcelona, Gedisa, pp. 18
- (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO, pp. 108.
- Nixon, Walker and Clough (2003) Research as a Thoughtful Practice, in Sikes, Nixon and Carr (2003) (Eds.) *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*, England, McGraw-Hill Education / 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.
- 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, in Sikes, Nixon and Carr (2003) (Eds.) *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*, England, McGraw-Hill Education / Open University Press, pp. 52-67.

- Paechter, Carrie (2003) On goodness and utility in educational research, in Sikes, Nixon and Carr (2003) (Eds.) *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*, England, McGraw-Hill Education / Open University Press, pp. 105-117.
- Román Maestre, Begoña (2002) Ética y situaciones de riesgo, en Gómez-Heras (Coord.) *Ética en la frontera*, Madrid, Biblioteca Nueva. pp. 123-148.
- Sales and Folkman (Eds.) (2001) *Ethics in Research With Human Participants*, Washington, APA, pp. 213.
- Sales and Lavin (2001) Identifying Conflicts of Interest and Resolving Ethical Dilemas. In Sales and Folkman(Eds.) *Ethics in Research With Human Participants*, Washington, APA, pp.109-128.
- Sañudo, Lya (1998) *Valores en la Educación*, Revista Sinéctica, No.12, enero-junio, Guadalajara, ITESO, pp. 40-50.
- Sañudo, Lya (1999) *Impacto social de la investigación educativa*, 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. In Sales and Folkman (Eds.) *Ethics in Research With Human Participants*, Washington, APA, pp. 27-34.
- Sieber, Joan E. (2001) Planning Research: Basical Ethical Decision-Making. In Sales and 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, in Sikes, Nixon and Carr (2003) (Eds.) *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*, England, McGraw-Hill Education / Open University Press, pp. 32-51.
- , Nixon and Carr (2003) (Eds.) *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*, England, McGraw-Hill Education / Open University Press, pp. 141.
- Smith, Brewster (2001) Moral Foundations of Research With Human Participants. In Sales and Folkman (Eds.) *Ethics in Research With Human Participants*, Washington, APA, pp. 3-10.
- Tangney, June (2001) Training. In Sales and Folkman (Eds.) *Ethics in Research With Human Participants*, Washington, APA, pp.97-106.
- 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.

Publication Manual of the American Psychological Association, Fifth Edition, Washington, DC, APA, pp. 439

Programa Específico sobre la Integración y el Fortalecimiento del Espacio Europeo de la Investigación (2002-2006), Diario Oficial de las Comunidades Europeas.

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.

APA's Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct. In Sales and Folkman (Eds.) *Ethics Research with Human Participants*, appendix A. pp. 129-160.

The Belmont Report. In Sales and Folkman (Eds.) *Ethics Research with Human Participants*, appendix C. pp. 195-206.

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.

University Standards for the Protection of Human Research Participants of the University of Alberta, Canada, <http://www.psych.ualberta.ca/research/ethicssolicit.html>.

Ley para la protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, decreto de 29 de mayo de 2000, Diario Oficial de la federación.

Ethical Standards of AERA, American Educational Research Association, <http://www.aera.net/humansubjects/index.html>.