

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SU COMPONENTE ÉTICO

Lya Sañudo¹

Resumen

La nota que identifica la investigación educativa es su empleo y reformulación en la práctica. Es por ello, que para llevar a cabo la presente investigación se efectuaron catorce entrevistas, once hombres y tres mujeres; cuatro de México, cuatro de España, tres de Estados Unidos, uno de Colombia y uno de Cuba.

En este estudio se profundiza sobre el componente ético de la investigación educativa, con base en la concepción de las normas éticas asumidas por la conciencia individual en su autonomía y libertad. El compromiso de los investigadores, por un conjunto de valores compartidos por la comunidad con la que trabajan, es una condición necesaria para enfrentar y resolver los problemas éticos. Además, las divergencias en la interpretación de los principios éticos que se comparten dependen de cada situación histórica, que se relacionan para proporcionar solidez a los fundamentos en que se sustenta la investigación educativa. Estos valores se clasifican en derechos básicos de la libertad, derechos sociales de la igualdad y derechos de la solidaridad.

Palabras clave

Ética, investigación educativa, valores, autonomía, derechos, libertad, igualdad, solidaridad.

1 Investigadora educativa. Secretaria de educación, Jalisco, Guadalajara. Doctora en Educación. Lyasa54@hotmail.com.

Abstract

The key point that identifies the educative investigation is its use and reformulation in the practice. For this reason, in order to accomplish the present investigation there were 14 interviews carried out: 11 men and 3 women; four from Mexico, 4 from Spain, 3 from U.S.A., 1 from Colombia and 1 from Cuba.

In this study, is extended the ethic component of the educative investigation, based on the conception of the ethic norms assumed by the individual conscience in its autonomy and freedom. The commitment of the searchers to a group of shared values by the community where they work, is a necessary condition to confront and to give solutions to the ethic problems. Moreover, the divergencies in the interpretation of the ethic principles that are shared depend on each historical situation which are related to provide solidity to the fundamentals in what is sustained the educative investigation. These values are classified in basic rights of freedom, social rights of equality, and rights of solidarity.

Key words

Ethics, educative investigation, values, autonomy, rights, freedom, equality, solidarity.

Introducción

La mayor parte de las investigaciones educativas tienen potencialmente el riesgo de generar conflictos tanto en el lugar donde se realizan, como por los resultados que producen. Estas tensiones permiten al investigador comprender sus responsabilidades con respecto a los participantes del proceso de la investigación, a la sociedad, y la ciencia (Smith, 2001). Los investigadores encontrarán que a veces es difícil seguir un principio ético sin violar algún otro, de hecho, 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.

Y esto es sólo una parte del componente ético de la investigación educativa, ya que es una tarea que se distingue de investigaciones que no involucran de manera tan directa y determinante a sujetos en con-

dición de vulnerabilidad, sino que se distingue por 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 comprensión holística: “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 en el aspecto educativo. La investigación educativa no es sobre educación, sino que investigar con un propósito educativo, requiere de preguntar a los prácticos qué debe ser educativo de la investigación (Nixon y Sikes, 2003). No es sólo sobre la escuela donde sería necesario actuar, sino

preguntarse por la mejora de la sociedad en su conjunto, 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"² 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.

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.

Desplegar esta problemática, comprenderla y tratar de generar posibles cursos de acción son los propósitos de este texto. A partir de lo anterior se plantea una investigación que se encuentra en proceso, cualitativa y descriptiva, que indaga sobre los principios éticos explícitos e implícitos de investigadores de varios países. Todos son investigadores reconocidos con trayectoria profesional en esa área, publicaciones derivadas de su trabajo de indagación y una línea de investigación definida. Los sujetos son:

En general, catorce entrevistas abiertas, once hombres y tres mujeres, cuatro de México, cuatro de España, tres de Estados Unidos, uno de Colombia, uno de Perú y uno de Cuba. Se encuentra en este momento en proceso, una entrevista de Javier Murillo de la Universidad Autónoma de Madrid, cuya línea de investigación es la gestión escolar.

2 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.

Investigadora	Institución	Línea de Investigación	País
Dr. Carolina Bernabe	CEESAH Occidente	Diversidad cultural y ambiental	Ecuador
Dr. Javier Bernal	Universidad de Oviedo	Historia y diversidad cultural	España
Dr. Julio Castro	Ministerio de Educación	Ciencias y tecnología	Cuba
Dr. María Luisa Olvera	Universidad de Guayaquil	Historia y sociedad	Ecuador
Dra. María Concepción	Universidad del Norte de Texas	Historia	Estados Unidos
Dr. Carlos Ferro	Universidad Benaventeana León	Educación y valores en la práctica educativa	Ecuador
Dr. Miguel López Molar	Universidad de Málaga	Educación inclusiva / Proyecto Roca	España
Dr. Wilmar Marilla	Universidad Santo Tomás	Gestión de instituciones educativas	Colombia
Dr. Juan Manuel Pita	Universidad Nacional Autónoma de México	Representaciones sociales	Ecuador
Dr. Marcos Pizar	Universidad de Georgia	Historia	Estados Unidos
Dr. Miguel Tena	Universidad Autónoma de Madrid	Educación	España
Mrs. César Uribe	Ministerio de Educación	Valores y educación para la paz	Perú
Dr. Ignasi Vila	Universidad de Oviedo	Diversidad Cultural	España
Dr. Ron Wilkins	Universidad del	Diversidad cultural	Estados

Las entrevistas fueron analizadas a través de categorías inductivas de acuerdo a la lógica propia de cada sujeto. Dado que este trabajo se encuentra en su última fase, pero no totalmente terminado, se presentan, en este artículo, algunos de los hallazgos que pueden ser interesantes para los lectores. Por esta razón, las consideraciones éticas que aquí se

describen, aunque pueden ser usadas para la investigación educativa en general, están ubicadas específicamente en la investigación cualitativa ya que la tendencia de la mayoría de los entrevistados se centró en la ambigüedad y la incertidumbre que presenta esta metodología, en la que se presentan mayores dilemas éticos que resolver.

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)³. Sin embargo, el intento de recuperar y sistematizar las ideas de las experiencias que, en este rubro, se encontraron van a permitir contar con un documento útil que genere la discusión entre las comunidades de investigadores educativos, que propicie la toma de decisiones en esta actividad y que finalmente colabore para resolver los dilemas a los que diariamente se enfrenta el investigador educativo.

La ética de la investigación educativa

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

En este sentido, Huberman y Miles (1994) consideran que no es posible centrarse sólo en la calidad del conocimiento que se produce, como si la descripción de los hechos fuera lo más importante. Debemos siempre considerar la condición de hacer acciones correctas e incorrectas como investigadores, con relación a los sujetos cuyas vidas se están estudiando, con los colegas, y a quienes se responde en este trabajo. Es en la práctica cotidiana del investigador donde se presentan la mayor parte de los dilemas éticos que resolver, y es en ese momento donde más información y más apoyo debe tener el in-

vestigador. “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).

El principal supuesto asumido por los investigadores, y coincidente con Camps (2003), es que las normas éticas son asumidas por la conciencia individual, que es autónoma, y las normas éticas nos las imponemos libremente a nosotros mismos. Esta práctica ética voluntariamente decidida está informada por el conocimiento y la experiencia 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. Se trata más bien de una correcta opinión sobre cómo hay que juzgar o actuar en cada situación concreta. Esta apropiada opinión, de acuerdo a Velasco (2003), 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 investigadores con un conjunto de valores compartidos por la comunidad con la que trabajan, es una condición necesaria para enfrentar y resolver los problemas éticos. Los investigadores relatan cómo estos valores éticos se traducen en decisiones para sus investigaciones personales, pero, al mismo tiempo, en cuidados específicos en la formación de sus estudiantes y auxiliares en la investigación.

Aún en la investigación educativa, 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) Tal es el caso de las inves-

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

tigaciones por encargo, con finalidad concreta y con resultados a corto plazo, las cuales fueron relatadas en su mayoría por los investigadores españoles. La tensión ética se plantea en la difusión de los resultados a veces no muy convenientes para los que financian la investigación. Los investigadores europeos en general defienden su derecho de los usuarios de conocer las investigaciones y los americanos tienden más a respetar la confidencialidad de los datos de los que encargan ciertas indagaciones con el fin de tomar decisiones. Este es un ejemplo claro de un conflicto de dos principios éticos igualmente respetables.

La diversidad de interpretaciones de principios éticos que se comparten dependen de cada situación histórica; 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, sin embargo, 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, han de tener un contenido común, absoluto; y al mismo tiempo, 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).

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. Los investigadores europeos, en su mayoría trabajan en colegiados con una línea de investigación determinada, donde los proyectos

de investigación son, muchas veces, determinados por la pertinencia social. Casi todos los norteamericanos trabajan prioritariamente, de manera individual, y las decisiones de la investigación son decididas por cada uno, comparten una línea de investigación con colegas, donde cada uno tiene investigaciones independientes. Las decisiones éticas en cada caso varían de un extremo de decisiones compartidas al de decisiones individuales.

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). En esta relación, ser ético no refiere a nada, solamente a hacer elecciones éticas en respuesta a situaciones particulares, y 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 y una consecuencia en el mundo. 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).

En todos los casos, los principios éticos de los investigadores entrevistados estaban desplegados, por un lado, en las decisiones ante situaciones de tensión, pero por otro, de manera más significativa, en la formación de investigadores nuevos. En caso de que no tuvieran un código, expreso, intencionado y decidido, era relativamente sencillo acceder a sus supuestos éticos a través de los cuidados que insis-

tían que tuvieran sus estudiantes en formación o auxiliares de investigación. De acuerdo con lo anterior, Olivé (2003) afirma que la investigación no está libre de valores, ni es éticamente neutral, y más aún, que los científicos adquieren responsabilidades morales por la propia naturaleza de su trabajo. 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 para 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 seguimiento de sus acciones, y en 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. Estas acciones éticas constituyen los principios de acción en la investigación educativa.

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 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 que 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 poste-

riores 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.

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 incluye 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 se manifiestan los derechos de los grupos, las comunidades y las instituciones. En la tercera generación, la titularidad de los derechos ya no será individual, ni tan sólo de grupo, sino que afecta a la totalidad de los seres humanos, a la calidad futura de la vida humana a la que tendrán acceso las generaciones venideras. Hoy el individuo y las colectividades resultan insuficientes para responder a agresiones que, por afectar a toda la humanidad, sólo pueden ser contrarrestadas a través de derechos cuya titularidad corresponda, solidaria y universalmente, a todos los hombres (Giró, 2002:96).

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

De la primera generación. Son los derechos básicos de la libertad. En este rubro 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 negociación entre los dilemas éticos, además de la aplicación de las reglas (Miles y Huberman, 1994). Este primer momento incluye a los sujetos que investigan, los sujetos investigados, los sujetos que se investigan y el proceso mismo de investigación.

De la segunda generación. Tienen como fundamento los derechos sociales de la igualdad. El hombre vive dentro de una comunidad, la cual pertenece a una sociedad. Se tienen 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). Incluye a la institución y a la comunidad a la que pertenece el investigador y a la institución como contexto privilegiado de la investigación,

De la tercera generación. Son los llamados derechos de solidaridad (Camps, 2003: 237). El significado amplio del término "generaciones futuras" remite a aquellos seres humanos con quienes no tendremos contacto directo (Giró, 2002:84). Incluye especialmente al uso social de la investigación, entre otros. La consideración de principios de acción que comprenden a la tercera generación que cuida de producir y conservar un desarrollo sustentable derivado de la investigación educativa; implica la responsabilidad de formar parte de aquellos que se preocupan por dejar un mundo mejor a las generaciones futuras.

Algunas cuestiones por resolver

Hasta aquí los investigadores educativos, sujetos de esta investigación, se han planteado multitud de cuestiones y situaciones que contemplan dilemas comple-

jos en el desarrollo de su trabajo. Puede ser un ejercicio interesante para el lector que se proponga algunas de ellas. Es posible que sean suficientes para animar la discusión entre colegas y el inicio de un intercambio de opiniones enriquecedor acerca de la necesidad de explicitar y asumir un código de ética en beneficio de los que participan en esta tarea que puede ser noble en la medida que beneficie a la educación cotidiana.

1. El organismo que financia la investigación solicita que se les entregue la base de datos que se construyó durante el proceso. No determinan el propósito ni su uso. ¿Es viable entregar una base de datos confidencial sin tener claro el uso que cualquier organismo le pueda dar?, ¿es viable negarle un producto concreto a un organismo que ha financiado su elaboración?
2. Como fruto de nuestra labor etnográfica de investigación, se identifica que, a determinado menor de una institución, se les está sometiendo a maltrato. ¿Debemos denunciarlo públicamente o no?, ¿no difundirlo y, simplemente, comunicarlo a los responsables directos de la institución?
3. ¿Necesitamos un código de ética los investigadores educativos?, ¿se limita la libertad y autonomía de los investigadores?, ¿podría convertirse en un instrumento de control hegemónico?, ¿es viable dejar sin protección a los niños y niñas que son sujetos de investigaciones indiscriminadas?, ¿se puede hacer investigación sin que se garantice un uso que beneficie la educación?, ¿a quién se protege si no hay un código de ética?

Claro, son sólo son preguntas...

Bibliografía

- ARNSPERGER y VAN PARIJS (2002). *Ética económica y social. Teorías de la sociedad justa*. Barcelona, Paidós, p. 150.
- BANKS, Sara (1997). *Ética y valores en el trabajo social*, Barcelona: Paidós, p. 208.
- BENNETT, Brown y SCHOFIELD (1994). *Elementos esenciales para investigación animal. Una guía para la investigación personal*, (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, p. 187.
- CAMPS, Victoria (2003). "Perspectivas éticas generales". En: *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Ibarra y Olivé (eds.). Madrid: OEI, pp. 159-180.
- _____ (2003). "Ética para las ciencias y técnicas de la vida". En: *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Ibarra y Olivé (eds.). Madrid: OEI, pp. 225-244.
- CARR, Wilfred (2003). "Educational research and its histories". En: *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. Sikes, Nixon and Carr (eds.). England, McGraw-Hill Education/Open University Press, pp. 6-17.
- EYDE, Lorraine D. (2001). "Other responsibilities to Participants". En: *Ethics in Research With Human Participants*, Sales and Folkman (eds.). Washington; APA, pp. 61-74
- FISCHMAN, Marian (2001). "Informed Consent". En: *Ethics in Research With Human Participants*, Sales and Folkman (Eds.). Washington: APA, pp.35-48.
- FOLKMAN, Susan (2001). "Privacy and Confidentiality". En: *Ethics in Research With Human Participants*, Sales and Folkman (Eds.) Washington: APA, pp.49-58.
- GADAMER, Hans-Georg (1977). *Verdad y método*, tomo I. Salamanca: Ediciones Sígueme, p. 697.
- _____ (1992). *Verdad y método*, tomo II. Salamanca: Ediciones Sígueme, p. 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, p. 235.
- GIRÓ, Jordi (2002). "Del amor al prójimo al amor al lejano. Derechos, obligaciones y responsabilidad hacia las generaciones futuras". En: *Ética en la frontera*, Gómez-Heras (Coord.) Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 83-122.
- GÓMEZ-HERAS (Coord.) (2002). *Ética en la frontera*. Madrid, Biblioteca Nueva. p. 315.
- _____ (2002). "Propuestas de Fundamentación de la ética del medio ambiente". En: *Ética en la frontera*, Gómez-Heras (Coord.) Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 13-46.

- HOUSE y HOWE (2001). *Valores en evaluación e investigación social*, Madrid: Morata, p.198.
- IBARRA y OLIVÉ (Eds.) (2003). *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*, Madrid: OEI, p. 333.
- IBARRA, Andoni (2003). "El universo de la ciencia y la tecnología". En: *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*, Ibarra y Olivé (Eds.) Madrid: OEI, pp. 25-112
- INGLIS, Fred (2003). "Method and Morality: Practical Politics and the Science of Human Affairs". En: *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*, Sikes, Nixon and Carr (eds.). Inglaterra: McGraw-Hill Education/Open University Press, pp. 118-133.
- KUSCHNER, Saville (2002). *Personalizar la evaluación*, Madrid: Morata, p. 228.
- LÓPEZ CEREZO, José A. (2003). "Ciencia, técnica y Sociedad". En: *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*, Ibarra y Olivé (eds.). Madrid: OEI, pp. 113-158.
- MARTÍNEZ, Sergio (2003). "Ética de científicos y tecnólogos". En: *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*, Ibarra y Olivé (eds.). Madrid: OEI, pp. 277-300.
- McCULLOCH, Gary (2003). "Towards a social history of educational research". En: *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*, Sikes, Nixon and Carr (eds.). Inglaterra: McGraw-Hill Education/Open University Press, pp. 18-31.
- McGUE, Matthew (2001). "Authorship and Intellectual Property". En: *Ethics in Research With Human Participants*. Sales and Folkman (eds.). Washington: APA, pp.75-96.
- MIALARET, Gastón (2003). *Mundialización y educación. Reflexiones personales y generales*: MéxicoInnova/UdeG, p.42.
- MILES and HUBERMAN (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage, p. 338.
- MORIN, Edgar (2002). *Introducción a una política del hombre*, Barcelona: Gedisa, p. 18.
- _____ (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO, p. 108.
- NIXON, WALKER and CLOUGH (2003). "Research as a Thoughtful Practice". En: *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. Sikes, Nixon and Carr (eds.). Inglaterra: McGraw-Hill Education/Open University Press, pp. 86- 104.
- OLIVÉ, León (2003). "Ética aplicada a las ciencias naturales y a la tecnología". En: *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Ibarra y Olivé (eds.). Madrid: OEI, pp. 181-224.
- PAECHTER, Carrie (2003). "On goodness and utility in educational research". En: *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. Sikes, Nixon and Carr (eds.). Inglaterra: McGraw-Hill Education/Open University Press, pp. 105-117.
- PÉREZ Tamayo, Ruy (2003). "Ética médica profesional". En: *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Ibarra y Olivé (eds.). Madrid: OEI, pp. 301-324.
- PRING, Richard (2003). "The virtues and vices of an educational researcher". En: *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. Sikes, Nixon and Carr (eds.). Inglaterra: McGraw-Hill Education/Open University Press, pp. 52-67.

- ROMÁN MAESTRE, Begoña (2002). "Ética y situaciones de riesgo". En: *Ética en la frontera*. Gómez-Heras (coord.). Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 123-148.
- SALES and FOLKMAN (eds.) (2001). *Ethics in Research With Human Participants*. Washington: APA, p. 213.
- SALES and LAVIN (2001). "Identifying Conflicts of Interest and Resolving Ethical Dilemmas". En: *Ethics in Research With Human Participants*, Sales and Folkman (eds.). Washington: APA, pp.109-128.
- SAÑUDO, Lya (1998). "Valores en la Educación". En: *Revista Sinéctica*, No.12, enero-junio, Guadalajara, ITESO, pp. 40-50.
- _____ (1999). "Impacto social de la investigación educativa". En: *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*, No. 35, septiembre-diciembre, Guadalajara, UNIVA, pp. 27-36.
- SCOTT-JONES, Diane (2001). "Recruitment of Research Participants". En: *Ethics in Research With Human Participants*, Sales and Folkman (eds.). Washington: APA, pp. 27-34.
- SIEBER, Joan E. (2001). "Planning Research: Basic Ethical Decision-Making". En: *Ethics in Research With Human Participants*. Sales and Folkman (eds.). Washington: APA, pp. 13-26.
- SIKES and GOODSON (2003). "Living research: thoughts on educational research as a moral practice". En: *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. Sikes, Nixon and Carr (eds.). Inglaterra: McGraw-Hill Education/Open University Press, pp. 32-51.
- _____ (2003). *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*, Nixon and Carr (eds.). Inglaterra: McGraw-Hill Education/Open University Press, p. 141.
- SMITH, Brewster (2001). "Moral Foundations of Research With Human Participants". En: *Ethics in Research With Human Participants*, Sales and Folkman (eds.). Washington: APA, pp. 3-10.
- TANGNEY, June (2001). *Training. Ethics in research with human participants*. Sales and Folkman (eds.). Washington: APA, pp. 97-106.
- VELASCO, Ambrosio (2003). "Ética en las ciencias sociales y humanas". En: *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Ibarra y Olivé (eds.). Madrid: OEI, pp. 245-276
- VELAYOS CASTELO, Carmen (2002). "La ética y el animal no humano". En: *Ética en la frontera*. Gómez-Heras (coord.). Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 47-82.
- Publication Manual of the American Psychological Association*. Quinta edición, 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. En: Sales and Folkman (eds.). *Ethics Research with Human Participants*. Appendix C. pp. 195-206.

Ethical Standards for the Reporting and Publishing of Scientific Information. En 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>.