

Algunos comentarios sobre la ética en la investigación educativa¹

Some comments on ethics in educational research

Esteban Añez B.
estebananezbriceno@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

RESUMEN

La ética es un tema ineludible en cualquier tipo de investigación y fundamental en la que nos atañe, cual es la investigación educativa. Los objetivos de este artículo son explorar el significado de plagio y cuestionar la manera de entender la ética como un trámite o formalismo a cumplir, para satisfacer un requisito para la aprobación de un proyecto. En función del segundo objetivo, se presentan unos comentarios relacionados con potenciales dilemas éticos según la naturaleza paradigmática de la investigación educativa. El mensaje es comprender que la ética y la metodología son actividades inseparables en el proceso investigativo.

Palabras clave: ética, investigación educativa.

ABSTRACT

Ethics is an unavoidable subject in any type of research and fundamental in which concerns us, which is educational research. The objectives of this article are to explore the meaning of plagiarism and question the way of understanding ethics as a formality or formality to fulfill, to satisfy a requirement for the approval of a project. Based on the second objective, some comments related to potential ethical dilemmas are presented according to the paradigmatic nature of educational research. The message is to understand that ethics and methodology are inseparable activities in the research process.

¹ Este artículo es producto del Foro realizado en el III Encuentro de Competencias Investigativa 2016 organizado por la Cátedra de Metodología de la Investigación del Departamento de Pedagogía.

Key Word: *ethics, educational research*

Preámbulo.

Para hablar de ética en la investigación educativa necesitamos contextualizar ambos términos en el transcurso del artículo. Comenzando con el primero, encontramos que el Diccionario Anaya de la Lengua (1980) menciona que ética es: *la adecuación de la conducta a unas normas de comportamiento consideradas justas y que pretenden aproximarse a una justicia objetiva. El conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida.*

Aun cuando no es del ámbito de la investigación educativa permítanme recordar a Raquel Carson (Mallen Rivera, 2012) una reputada bióloga marina de mediados del siglo pasado. Ella se propuso hacer un libro que hablara sobre la contaminación por plaguicidas cuyo título es “la Primavera Silenciosa”. Sus colegas trataron de disuadirla ya que iba a enfrentarse con la poderosa industria química. La difamaron, la desprestigiaron, trataron de desmentirla; pero perseveró y publicó su obra. La razón del libro, es que asumió su responsabilidad frente a esa problemática y quiso usar su prestigio como investigadora. Ella decía: *si no hablo, no puedo estar en paz conmigo misma.* Ese libro es considerado uno de los de mayor impacto a escala mundial sobre el problema de la contaminación.

Otro caso digno de mencionar es el de Nacarid Rodríguez con su libro “La Educación Básica en Venezuela” de fecha 1989, que estoy seguro debe haberle costado más de un incidente molesto desde diversas fuentes. Su reporte en el segundo capítulo intitulado *¿Qué Sucede en las Aulas Escolares?* donde describe el uso del tiempo y algunos aspectos del comportamiento docente en ambiente de aula es alarmante; y no tengo duda que el libro haya promovido cambios o al menos, provocado serias y genuinas reflexiones en quienes lo han leído.

Creo que estaremos de acuerdo que estos son ejemplos de la adecuación de la conducta a unas normas de comportamiento consideradas justas. Son ejemplos que se ajustan a ese concepto ético de forma y razón de vida. De convertir en realidad esa idea abstracta de justicia objetiva.

Vale la pena también, reseñar la que es considerada como la primera investigación educativa de la que se tenga noticia (Nubiola, 2000). 700 años a.c. el Faraón de Egipto para ese entonces se interesó por conocer cuál era el primer lenguaje del mundo; el más antiguo. Su experimento consistió en seleccionar 2 niños recién nacidos, que fueron enviados a un sitio lejano y apartado de todo camino para que fueran criados sin que sus guardianes y cuidadoras les hablaran, de modo que las primeras palabras que pronunciaran no estuvieran contaminadas por el contexto.

La hipótesis era que esas primeras palabras representaban el lenguaje originario y para evitar posibles variables intervinientes, se cree que el faraón mandó a cortar las lenguas de las mujeres encargadas de los niños. El análisis de los datos hecho por expertos lingüistas de la época, determinó que las primeras palabras pronunciadas por los sujetos experimentales no se relacionaban con el lenguaje egipcio sino con otro grupo étnico. En vista del resultado, el faraón llegó a la conclusión que el lenguaje egipcio solo podría ser el segundo más antiguo.

¿Qué podemos decir sobre la ética en esta investigación? Aquí hay al menos dos aspectos a considerar. Uno, relacionado con el diseño de la investigación y el segundo, con la aceptación de los resultados. Respecto al primero es obvio que actualmente ese diseño no sería aceptado, pero creo que el segundo si es compatible con la idea de justicia objetiva.

He estructurado este artículo en tres secciones. En primer lugar se presentan unas consideraciones sobre el plagio y su significado. En segundo lugar se tratará de establecer la importancia de la ética en la investigación educativa fundamentalmente en la cualitativa, comenzando con una comparación respecto a

la investigación cuantitativa y se finaliza con una discusión sobre la pertinencia de códigos de ética para la investigación educativa. Demás está señalar que lo presentado es un mini-bosquejo de diversos aspectos, ya que cada uno por sí solo, amerita un tratamiento mucho más amplio y profundo.

Plagio: ¿Premeditación o desconocimiento?

En el ámbito de la investigación educativa como en cualquier otro campo del quehacer humano, parece que la ética sale a relucir en su máxima expresión cuando se trata de escándalos que son públicos y notorios. Es entonces cuando se habla de ética para condenar el comportamiento del infractor. Un caso muy notorio fue el de Pal Schmitt (El Mundo, 2012) quien tuvo que renunciar al cargo de Presidente de Hungría por haber cometido plagio en su tesis doctoral sobre Educación Física. Otro caso importante es el de Fernando Suarez, Rector de la Universidad Rey Juan Carlos, de España. Según lo reporta la prensa española (Ejerique, 2016) el Rector había cometido plagio en varios trabajos incluyendo su tesis doctoral con la cual accedió a dicho cargo.

Sin duda alguna el plagio en el ámbito académico es sumamente grave y así lo dice por ejemplo, la frase tomada de las Orientaciones para las Facultades de la Universidad de Edimburgo «*el plagio ataca los principios fundamentales de la escolaridad y de la comunidad académica*» (Ashworth, Freewood y Macdonald, 2003, p. 259). Igualmente lapidaria es la siguiente «*Tomar una parte de un escrito sin reconocer la autoría de quien lo hizo, es un robo*» (Pecorari, 2008, p.1).

Me llama profundamente la atención, que en la Universidad de Estocolmo se ofrezca para estudiantes del doctorado en educación un curso sobre ética en investigación y que en su programa se enfatice que los informes de los participantes serán sometidos al escrutinio del Turnitin. El título traducido libremente como “Tu tesis ya casi está por entregarse. ¿Qué falta ahora? ¿Turnitin?” es de un artículo en que su autora (Wexler, 2015) advierte sobre la posible tendencia en las universidades, que la aprobación de las tesis doctorales

debe pasar antes por una prueba de detección de plagio como es el Turnitin. Parece que se está sospechando hasta de los estudiantes de doctorado.

Ahora bien, existen concepciones diferentes sobre lo que es plagio y cómo se identifica. Por ejemplo, la concepción en la cultura oriental es diferente a la occidental (Ashworth y otros, 2003; Pecorari, 2008) En China se privilegia la memorización (la absorción del texto escolar) en cuanto se considera que refleja una concepción del mundo, en que el aprendizaje lo más fidedigno al texto capacita al estudiante a obtener una percepción apropiada del mundo. Eso significa que lo que se espera de la respuesta del alumno ante una pregunta o durante la formulación de un proyecto investigativo; mientras más fiel sea al texto citado ¡mejor! Como dice Pennycok en Ashworth y otros: *«la memorización de un texto no es una práctica vergonzante, porque la cuestión no es comprender al mundo y representarlo mediante un lenguaje, sino adquirir un lenguaje textual como precursor para mapear las realidades»* (p.261)

Aun cuando la explicación pueda ser otra, creo que en nuestro sistema educativo la memorización ejerce una notable influencia en la existencia de plagio en cualquier nivel. Parece que la costumbre de memorizar se opone a la ejercitación de las competencias necesarias para la interpretación de textos y para una escritura que refleje la autoría intelectual propia. Agreguemos también el obstáculo mencionado por Pecorari y Ashworth y otros, que hace referencia a la existencia de una creencia muy arraigada en los alumnos sobre la fidelidad a la autoridad intelectual del autor que se esté usando. Esta fidelidad se manifiesta por ejemplo en la exclamación: ¡Yo no puedo cambiar lo que dice Vigostky!

También es necesario considerar la existencia de diferentes tipos de plagio. Al respecto, Ison (2012), Walker (2010) y Mohd y Fong (2016) usan la siguiente tipología: a) Sham plagiarism que consiste en presentar como propio un contenido copiado textualmente, citando la fuente, b) Verbatim plagiarism que es la copia textual de un contenido sin citar la fuente y c) Purloing que se refiere al contenido

copiado de un compañero de curso o de algún trabajo presentado en semestres o periodos anteriores. Este último tipo, creo que es más típico en asignaciones de un curso que en informes de investigación.

Un problema con la tipología para aquellos que son censores a ultranza, se refiere a las decisiones sobre cuál forma de plagio es más grave ya que la distinción no es del todo clara. Tampoco podemos dejar de lado el problema de la medición del grado de plagio que puede llevar a medidas punitivas no cónsonas con el posible agravio académico. Unas preguntas que no tienen respuesta clara son por ejemplo: ¿Cuál es el porcentaje de coincidencia de texto “plagiado” que determina la gravedad del caso, 10%, 20%? ¿Será necesario considerar la naturaleza de los argumentos en el texto plagiado? Pecorari (2008) nos menciona entre otros, el caso de un profesor universitario acusado de plagio que fue despedido y después de un tiempo, hubo que rectificar contratándolo de nuevo. En la revista *The Chronicle of Higher Education* abundan reportes de plagio tanto comprobados como infundados.

Un cuarto tipo que algunos lo consideran plagio y otros no, se llama “Patchwriting” (Crook, 2016; Ly y Casanave, 2012; Pecorari, 2008). No es lo que comúnmente entendemos como *copia y pega*. Se presenta cuando no tenemos la suficiente autoconfianza para decir las cosas con nuestras propias palabras; cuando no conocemos con propiedad un tema y pensamos que corremos el riesgo de tergiversar el texto leído. Lo que se hace entonces, es tomar la idea tal como está escrita y comenzar a alterar la estructura gramatical, usando sinónimos, haciendo cambios sutiles de contenido; pero asegurando que se mantenga o preserve la integridad de la idea.

Algunos consideran que el patchwriting es inevitable cuando nos enfrentamos a tareas cognitivas para las cuales no estamos lo suficientemente capacitados; pero también lo podemos entender como una manera de auto-aprendizaje (Pecorari, 2008; Crook, 2016). Al respecto, Pecorari reseña una

investigación en que se colocó lado a lado el texto original y el texto producido por un alumno y se llegó a decir que era difícil compararlos sin pensar en el extraordinario esfuerzo, tiempo y paciencia del alumno, para encontrar las palabras que satisficieran la calidad sin desvirtuar lo tomado del texto original. Ahora que creo conocer el significado del patchwriting, debo decir que durante mis años de formación académica, en muchos momentos imposibles de enumerarlos, he cometido ese “pecado ético”.

Ahora bien, no es la advertencia o el castigo la manera de controlar el plagio en un proyecto o en un informe de investigación. Lo que tenemos que hacer es enseñar en qué consiste y cómo puede evitarse. Decimos que el parafraseo es una manera de evitarlo, pero parece que no enseñamos lo suficientemente bien a hacerlo. Al respecto, Roig (2010) ha encontrado diferencias sustanciales en la manera cómo docentes universitarios, aun siendo de una misma disciplina, parafrasean un mismo texto. Otro resultado interesante de Roig, es que en los casos que los docentes encontraban difícil la comprensión del texto, se sentían forzados en su parafraseo a permanecer lo más cerca posible del texto original para evitar dar una información errónea. ¿Será esto un ejemplo de patchwriting en docentes universitarios?

Por otra parte, el problema no se resuelve solo con parafrasear. Creo que primero se requiere un diálogo argumentativo con la lectura del material que nos interesa. Es cuando interrogamos al libro o artículo en un proceso de construcción reflexiva del conocimiento, que podemos usar esos contenidos como propios.

A manera de cierre, no dudamos que a veces el plagio es intencional, premeditado; Schmitt plagió el 30% de una tesis francesa. Pero la mayoría de las veces son infracciones no deliberadas debido al desconocimiento, como estoy seguro es lo que ocurre con la gran mayoría de los estudiantes que son inculcados del crimen.

Ética: ¿Una o varias?

Comienzo diciendo que en nuestro rol de docente investigador parece que recurrimos a la ética solo durante la etapa de elaboración del proyecto de maestría o doctorado o en una investigación libre. En el proyecto es prácticamente obligante que se elaboren unas líneas sobre normas éticas a seguir. Sin embargo, en el informe de la investigación no se menciona algo que se relacione directamente o explícitamente con esas normas.

Otro aspecto que me parece interesante discutir es la posible confusión entre el uso de los términos axiología y ética en el proyecto de investigación. Creo que el componente axiológico del proyecto se relaciona con una intencionalidad inherente a toda investigación educativa. Esto es, la formación humanística del hombre, de los valores morales de las personas participantes en la investigación.

Por su parte, el componente ético se asocia al proceder, a la actuación del investigador desde el momento ontológico en que intuye la realidad de lo que desea investigar hasta el momento epistemológico en que escribe la última página de su informe y es en este aspecto a diferencia de la axiología, que se presentan diferencias en el modo de concebir la ética según la naturaleza de la investigación educativa.

Por naturaleza de la investigación nos referimos a su condición paradigmática: cuantitativa y cualitativa. Uso estos términos en un sentido figurado, ya que a su vez cada uno lo entendemos como un paraguas que cubre familias epistemológicas con ciertas diferencias entre sí (Gurdián-Fernández, 2007; Martínez Rizo, 2002). A título de ejemplo podemos señalar que el paradigma cuantitativo contiene al positivismo tradicional, al positivismo lógico, al realismo científico. El término cualitativo se aplica entre otras, a la etnografía, la fenomenología, historias de vida, investigación acción.

El paradigma cuantitativo se basa en una ontología realista lo que significa que hay una realidad a investigar que es objetiva, invariante e independiente del investigador. Su epistemología positivista establece la dicotomía sujeto – objeto que se traduce en un distanciamiento del investigador ante los investigados. El conocimiento obtenido está respaldado mediante el uso del muestreo aleatorio y de la aplicación de métodos que especifican procedimientos en los cuales el investigador es un ente neutral. Por lo tanto, se busca una verdad objetiva y generalizable basada en procedimientos imparciales.

El paradigma cualitativo se basa en una ontología relativista, lo que significa que la realidad a investigar es subjetiva. Su epistemología constructivista rechaza la dicotomía sujeto-objeto siendo la “verdad” de la realidad, una co-construcción entre el investigador y los participantes. El conocimiento obtenido, contextualizado en lugar de generalizable, está respaldado en la interpretación de información suministrada por pocas personas seleccionadas por criterios pragmáticos (accesibilidad, muestro por bola de nieve) y por la rigurosidad y reflexividad del investigador en la aplicación de procedimientos emergentes que estarán mediados por sus creencias y valores. A continuación se presentan unos casos hipotéticos para tratar de establecer las relaciones éticas con la naturaleza paradigmática de la investigación.

Caso 1. Pensemos en una investigación cuantitativa (ICUAN) cuyo propósito es conocer las creencias de alumnos o de docentes sobre un determinado aspecto. La manera de realizarla es por lo general aplicando un cuestionario cuyas preguntas elaboradas a priori, obedecen a categorías predeterminadas; en otras palabras, son deducidas de una teoría. En este caso, lo importante es la validez de las preguntas en cuanto miden una realidad teórica y en ese sentido son unas y las mismas para todos los integrantes de una muestra al azar. Las respuestas dadas a esas preguntas son consideradas al menos como datos nominales, usados en análisis estadísticos y transformados en resultados generalizables.

Epistemológicamente, las personas que contestaron el instrumento “se impersonalizan” ya que las respuestas de cada individuo en particular, no tienen representatividad alguna en el resultado. El significado de las creencias se descubre analizando los datos de la encuesta y el conocimiento obtenido es objetivo, en cuanto representa una realidad abordada prácticamente sin el contacto personal del investigador con los informantes. Encontramos también que, dependiendo de las características de la muestra (alumnos, docentes) parece que es opcional solicitar el permiso para que respondan al cuestionario.

Podemos decir entonces, que en la búsqueda del conocimiento sobre las creencias, ese investigador cuantitativo no confronta muchos problemas éticos salvo la observancia de las normas éticas establecidas en su proyecto, tales como preservar el anonimato y evitar posibles daños morales a los encuestados. Sin embargo, no es raro que podamos encontrar cierta inobservancia de las normas, como ocurre por ejemplo en el siguiente caso de una investigación cuasi experimental como es el diseño Grupo de Control no Equivalente.

Caso 2. El propósito de esta ICUAN es comprobar la efectividad de una nueva estrategia de enseñanza en el cambio de creencias de alumnos. Para ello, se seleccionan 2 grupos (secciones). A un grupo (experimental) se le enseña con la nueva estrategia y al otro grupo (control) con la estrategia tradicional. Es de esperar (y así sucede) que el grupo experimental obtenga el mejor resultado (cambio conceptual) al comparar las respuestas de los dos grupos a un instrumento o a una prueba de conocimiento. Cuando leemos los informes de investigaciones de este tipo, es muy raro encontrar algún indicio de compensación al grupo control que no tuvo la oportunidad de relacionarse con esa nueva estrategia. En otras palabras, hubo un grupo de alumnos que quedan con sus creencias erróneas. A ellos no se les ayudó a corregir el déficit cognitivo.

Caso 3. Pensemos ahora, en una investigación cualitativa (ICUAL) cuyo propósito es interpretar las creencias de docentes y su relación con los procesos

de aula usándose las técnicas de la Observación Participante y la Entrevista a Profundidad. ¿Necesitaremos explicarle al docente todo lo que pretendemos conocer? ¿Qué podremos hacer en el momento en que el docente cree que nuestra observación es evaluación? ¿Cuándo estaremos seguros que el docente observado está dando su clase de forma natural? Y si interesa el otro agente del proceso: el alumno. ¿Estará o no estará también, la acción del alumno influenciada por nuestra presencia? ¿Qué decisión tomaremos en el caso que observemos una equivocación grave del docente al enseñar un determinado contenido, o una conducta demasiado autoritaria? ¿Pasaremos por alto lo que vimos o decidimos conversar con él al respecto?

Es fácil percibir que la actuación del investigador cualitativo implica un sinnúmero de interacciones sociales en un contacto cara a cara con sus informantes, muy diferentes a las que puedan encontrarse en una investigación cuantitativa. Las preguntas y respuestas hechas en la entrevista cualitativa y en la observación participante, son diferentes a las encontradas en una encuesta o en una prueba. Toda interacción social del investigador con sus informantes, es de por sí una acción ética (Guillemin y Gillam, 2004; Howe y Moses, 1999; Sañudo, 2006). Por ende, ello implica una mayor responsabilidad ética en el proceso de la investigación educativa cualitativa o interpretativa que en la investigación educativa de naturaleza positivista o cuantitativa

Una característica de las preguntas de una encuesta es su precisión, son de baja inferencia; mientras que las preguntas cualitativas son abiertas y buscan el diálogo. Por otra parte, aun cuando se reconoce que el investigador cualitativo no inicia su pesquisa sin unas ideas que lo orienten, sus preguntas no obedecen a realidades o categorías predeterminadas sino a categorías en proceso de construcción que emergen de la interacción entre el investigador y los informantes. En consecuencia, las preguntas tienen un alto grado de contingencia, no son las mismas para todos los entrevistados y por supuesto, las respuestas son inmateriales en el sentido que no tienen valor numérico alguno.

Que las preguntas y las respuestas son diferentes según el paradigma parece una perogrullada; pero es en torno a ellas que emerge gran parte de los dilemas éticos de la investigación educativa cualitativa, no así como ya lo hemos visto en el paradigma cuantitativo. Vale la pena una acotación para caracterizar lo que es un dilema ético y para ello nos basamos en Allen (2012) y Guillemin y Gillam (2004). Estos autores nos dicen que ante la incertidumbre de una situación insatisfactoria, incómoda o dudosa, el investigador debe tomar una decisión sobre cuál curso de acción considera más adecuada, lo que a su vez significa que al menos tiene dos posibilidades de accionar. Lo más interesante de esto, es que Allen enfatiza que no importa cuál curso de acción se tome, siempre queda comprometido un principio ético y por tanto, nunca se llega a una solución perfecta.

Un dilema puede originarse por una pregunta cualquiera que provoque un resquemor en el respondiente, que altere su estado de ánimo y trastoque momentáneamente el curso de la conversación que le interesa al investigador o más grave, que la interrumpa del todo. Otro dilema puede ser que el investigador presienta que el respondiente está evadiendo una pregunta sobre un tema supuestamente clave y debe decidir entonces, entre preferir la relación interpersonal amistosa para continuar satisfactoriamente la entrevista o correr el riesgo de continuar indagando sobre el tema de la pregunta.

Según sus roles o funciones la investigación educativa puede ser básica y práctica o aplicada. La básica también se conoce como *Investigación sobre la Educación* y la práctica como *Investigación en Educación*. La primera busca el conocimiento para incrementar el ya existente y la segunda, para la mejora de la acción educativa (Orden Hoz y Mafokozi, 1999; Trujillo, 2005). Estas funciones de la investigación educativa son motivo de debate cada vez que se mencionan y se traen a colación solo para establecer sus relaciones con la ética.

Dado lo anterior, tenemos que tanto la ICUAN como la ICUAL, pueden decantarse o hacia el estudio academicista- teorizante del hecho educativo o hacia el estudio empiricista- utilitario del mismo. Los casos 1 y 2 antes expuestos, son ejemplos de ICUAN básica y práctica respectivamente. El caso 3 corresponde a una ICUAL tipo básica. La Investigación Acción Participativa (IAP) sería el caso típico del rol práctico de la ICUAL.

Las diferencias éticas entre estos diversos tipos, podemos comprenderlas en función de la relación sujeto –objeto. Un significado ético de la interacción entre el investigador y los “investigados” es que siempre estará asociada a una relación de poder (Burgess, 1989, Howe y Moses, 1999) Parece obvio entonces, que la probabilidad de ocurrencia de dilemas éticos relacionadas con expresiones de poder será mayor en las ICUAN E ICUAL de naturaleza práctica. Retomando el caso 2 sobre la comprobación de la efectividad de una estrategia de enseñanza, no nos extrañaría que de manera inconsciente, el docente investigador “instiga” en sus alumnos del grupo experimental un mayor compromiso de aprendizaje que en sus alumnos del grupo control.

Un caso hipotético de ICUAL práctica es la IAP. Mientras la ICUAN práctica por lo general es realizada individualmente, el término “participativa” de la IAP define una investigación que es colectiva, hecha por un grupo de personas con un interés común. Boser (2006, p.11) lo dice elegantemente: *«que comparten la experiencia vivida de un problema»*. Un ejemplo, puede ser el de un tesista que junto con algunos colegas desean cambiar algún aspecto curricular para mejorar el proceso educativo de una disciplina en particular.

La característica de investigación participativa implica que aunque el tesista tenga un interés personal (su tesis) él es uno más del grupo. Su trabajo no es dirigir a los otros sino investigar con ellos para un propósito común. Podemos visualizar entonces un panorama de posibles dilemas éticos relacionados con el poder. Puede ocurrir el caso que el grupo decida un camino diferente al pensado

por el tesista. Puede ser que entre el grupo se encuentre un participante con más experiencia investigativa y trate de imponer sus ideas. Pueden ser muchas otras cosas que entorpezcan las buenas intenciones del grupo y la necesaria calidad de la investigación para su aprobación.

Parece un poco incongruente que la deseada reducción de la distancia entre el investigador y los otros participantes, sea al mismo tiempo un posible riesgo para la investigación. Se requiere entonces la competencia del tesista para lograr el más alto grado de cooperación académica entre los miembros del grupo y evitar o minimizar los posibles dilemas éticos.

Todos los dilemas éticos son dilemas en cuanto se presentan en momentos impredecibles que requieren una toma de decisión por el investigador cualitativo y que por lo general son decisiones inmediatas al momento dilemático (Guillemin y Gillam, 2004). Son decisiones que lo pueden llevar a desechar una información que está obteniendo y cambiar algo de lo planificado para el día en cuestión. Es como dice Velazco (citado por Sañudo, 2003, p.87) una reflexión constante en búsqueda de la *«opinión correcta sobre cómo hay que juzgar o actuar en cada situación concreta»*.

En la misma tónica anterior, Buendía y Berrocal (2001) y Cerrillo (2009) nos enfatizan que la ética está presente cada vez que nos enfrentamos a situaciones que implican la toma de decisiones. Al respecto, me parece muy acertada la citación de una frase de Jesús Ibáñez citada por Cerrillo: *«mientras que en el paradigma cuantitativo el investigador puede esconderse detrás de su aparato metodológico, en la perspectiva cualitativa el contacto con el objeto es tan estrecho que tal camuflaje resulta imposible»*

La razón de la cita anterior se encuentra en la concepción que el investigador cualitativo es en sí mismo el instrumento de obtención de la data (Villegas y González, 2011) mientras que el investigador cuantitativo usa instrumentos como el cuestionario, protocolos de observación pasiva y/o pruebas

de medición. Tengamos también presente, que la co-construcción del conocimiento es el resultado de ese acercamiento del investigador con los “investigados”. Por ello, en el paradigma cualitativo preferimos hablar de investigador y participantes o actores sociales, mientras que en paradigma cuantitativo hablamos de investigador y sujetos (Howe y Moses, 1999). El investigador cuantitativo trata de evitar todo tipo de interacción social con los sujetos que no sea la estrictamente necesaria para el objetivo de la pesquisa.

Hasta aquí hemos tratado sobre la ética desde el punto de vista de la interacción investigador – participante; pero también hay una ética desde el punto de vista de los resultados de la investigación, o mejor dicho, una ética relacionada con la producción del conocimiento derivado de esas interacciones. Acordamos entonces con Howe y Moses (1999, p. 29) que *«tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa, la integridad de la misma se basa en la autenticidad de la data, en la apropiada representación de ella y en los aspectos relacionados con los hallazgos»*

Con respecto a lo expresado por Howe y Moses, ya conocemos que la información obtenida en la ICUAL no es “objetiva” en el sentido como se entiende en la ICUAN; así que, la autenticidad en la ICUAL de la data está respaldada por la honestidad del investigador y por su continua y estrecha comunicación con los informantes que le permiten ir focalizando los aspectos que son pertinentes a los objetivos de la investigación.

También hemos establecido que el investigador cualitativo es en sí mismo el instrumento de búsqueda de la información. Pues bien, él sigue jugando un rol similar al interpretar la data ya que el producto dependerá entre otras cosas, de su capacidad intuitiva, de su capacidad reflexiva y del conocimiento del fenómeno investigado adquirido durante sus observaciones y entrevistas. En otras palabras, la historia personal del investigador juega un papel determinante en la ética concerniente al análisis y representación de la data.

La información o data en una ICUAL es verbal, son palabras, silencios; también son posturas corporales y gestos de los participantes que expresan sus puntos de vista, sentimientos y pareceres sobre las acciones o fenómeno investigado. Todo ello registrado en notas de campo, memos, grabaciones y en diversos escenarios a lo largo de un tiempo medido en meses o años. No es difícil entonces, pensar en la inmensa cantidad o volumen de una data cualitativa a analizar.

El análisis cualitativo es para Morse (2003, p32) un proceso de «sintetizar, comprender, teorizar y recontextualizar» que comprende, organizar la data, establecer relaciones, conjeturar, reflexionar y construir significados en un proceso cíclico; en un ir y venir entre la data y lo analizado. La representación de la data se refiere a las evidencias que apoyan o validan los resultados de la investigación. Preguntas tales como: ¿Cuáles eventos de los tantos observados, vamos a considerar como fundamentales? ¿Preferiremos como evidencias la voces de estos participantes, porque creemos que nos aporta más información interesante que las voces de estos otros? son preguntas que se refieren a la apropiada representación de la data.

Cerramos esta sección retornando a la concepción constructivista y relativista de la epistemología de la ICUAL. Para la ICUAN la verdad del conocimiento es una representación fiel de una realidad invariante y externa al ente cognoscente, que se descubre usando métodos objetivos. En la ICUAL no se descubren realidades, en su lugar se interpretan y se representan realidades co-construidas, usando procedimientos subjetivos; por ende, la verdad del conocimiento en la investigación educativa de naturaleza cualitativa es relativa.

Con esto quiero decir que en la ICUAN no hay mucha preocupación por la posible irrupción de dilemas éticos, lo que no significa que esté exenta de ellos. Las decisiones en la ICUAN son fundamentalmente sobre aspectos estrictamente metodológicos. Pero en la ICUAL aun cuando creamos que las decisiones del día

a día se deben a problemas metodológicos, pocas veces pensamos que también son decisiones éticas.

¿Ética universal o ética personal?

Retomando el concepto de ética como la adecuación del comportamiento a unas normas consideradas justas, encontramos que hay dos formas o dimensiones de entender la misma. Una forma se refiere a la ética o normas deontológicas, es decir, lo prescriptivo de la conducta del investigador. Shutz (1973) Buendía y Berrocal (2001), Tickle (2001) y Sañudo (2006) entre otros, concuerdan en la descripción de estas normas, que pueden resumirse en:

- Dar a conocer a las personas sobre el propósito de la investigación a ser realizada con ellas.
- Evitar acciones que menoscaben la integridad física y moral de esas personas.
- Evitar privarlas de los beneficios o conocimiento producto de la investigación.
- Guardar el anonimato y la confidencialidad de los participantes.
- Informar a los participantes los resultados de la investigación y eliminar aquellas hallazgos que ellos consideren perjudiciales a sus intereses.

Estas normas, decimos son prescriptivas y son en general, las que mencionamos en los proyectos. Ellas pueden originar problemas éticos que Stutchbury y Fox (2009) los llaman de nivel macro en cuanto son aspectos relacionados con la intencionalidad y el diseño de la investigación; con el por qué y para qué de la investigación. Hay que agregar otras consideraciones también macro, tales como la relación con la institución y el paradigma al que está afiliado el investigador. Algunas preguntas éticas que son necesarias responder a nivel macro son por ejemplo:

- ¿Cuáles son los valores y normas en el medio donde haré mi investigación y cuáles serán los posibles cambios que puedan presentarse como producto de la misma?
- ¿Cómo podría ser interpretada mi investigación por mis colegas u otras personas de la institución o el medio donde haré la investigación?
- ¿Necesitaré un permiso escrito de los sujetos investigados?
- ¿Qué ganará mi institución o la sociedad en general, con lo que pienso investigar?

Me atrevo a enunciar que estas son el tipo de preguntas éticas que le interesaron a Nacarid Rodriguez, sin que por ello no haya confrontado dilemas éticos durante el proceso investigativo. Su investigación fue más de naturaleza cuantitativa (descriptiva) que cualitativa (interpretativa)

La otra forma en que la ética está inmiscuida, es al nivel micro. En este caso, nos interesan los dilemas que enfrentamos en el proceso investigativo como tal. Algunas preguntas que remiten esos dilemas son:

- ¿Actuaran diferente estos alumnos, si les informo todo lo que pretendo averiguar de ellos?
- ¿A quién y cómo se entrevista, a quién y cómo observar?
- ¿Estoy siendo honesto con mis informantes?
- ¿Cómo construyo un clima cálido y de respeto con todos ellos?
- ¿Si no puedo o no debo tratar este aspecto con todos ellos, como lo hago de manera de ser justo?
- ¿Muestro alguna preferencia manifiesta hacia unos en desmedro de otros?
- ¿Estaré observando (o entrevistando) de manera adecuada, sin parcialidad o sesgo?
- ¿Necesitaré hacer esta pregunta a Pedro, de la misma forma que se la hice a María?
- ¿Estaré incomodando a Juan con lo que le pregunté?
- ¿Influye el hecho que estos participantes son mis alumnos?
- ¿Cómo puedo confirmar esto que estoy entendiendo?

- ¿Cuántos casos discrepantes necesitaré para blindar esta interpretación?

De las dos dimensiones o vertientes de la ética en la investigación educativa, los dilemas micro son los de mayor importancia en la investigación cualitativa en función de la validez o credibilidad del estudio realizado y la única manera de explicitarlos es hacer lo que Van Maanen (1988) llama ‘‘confesarse’. Confesarse es contar lo que se hizo y no se hizo, lo que se pensó y no se pensó durante la recogida y análisis de la data cualitativa. Confesarse es tratar de colocar en el papel las respuestas a preguntas como las arriba mencionadas.

Una anécdota que creo ejemplifica esa idea de confesión es la de Leo Szilard, notable investigador físico (Hargittai, 2006). Szilard le dijo una vez a un colega, que estaba pensando en llevar un diario personal, no con la intención de publicarlo, sino para dejar registro de los hechos para información de *Dios*. *Hans Bethe, su amigo, comentó: ¿No crees que Dios conoce esos hechos?* y Szilard respondió ‘‘Si, claro que el conoce los hechos, pero no mis versiones de esos hechos’’

El que un informe contemple las decisiones y acciones tomadas frente a los dilemas micro-éticos, es un ejemplo de honestidad y compromiso moral del investigador. Al ofrecer a los lectores detalles de los dilemas a su juicio importantes, que se le presentaron, al dar a conocer a los lectores cómo los solucionó; se está siendo fiel a un proceso investigativo que ya conocemos no goza de la pretendida y supuesta objetividad de la investigación educativa de corte cuantitativo.

No es mi intención señalar que los aspectos macro-éticos no sean importantes. Ciertamente hay que tomarlos en cuenta para cualquier tipo de propuesta investigativa. No por nada desde hace tiempo existen los códigos éticos; pero como resaltan Sañudo (2006) y Small (2001), estas normativas remiten a un procedimiento ético estandarizado o universal que poco ayudan u orientan para enfrentar aquellos dilemas tipo micro. Ello se debe a los

particularizados contextos en que se realiza la investigación cualitativa que explican la contingencia y lo impredecible de las interacciones investigador – participantes. Los dilemas micro son situacionales.

Los códigos éticos, en cierta manera dan a entender que las acciones humanas obedecen a principios éticos universales y abstractos. De ellos, se derivarían las decisiones morales mediante un razonamiento lógico. Pero ya hemos dicho que los problemas éticos en la investigación cualitativa obedecen a decisiones contextualizadas y en tiempo real. Como enfatiza Camps (en Sañudo, 2006, p.87) *«las normas éticas son asumidas por la conciencia individual que es autónoma y nos las imponemos libremente a nosotros mismos»*. Sin embargo, desde la perspectiva cuantitativa tal como señalan Buendía y Berrocal (2001) la idea de un código ético para la investigación educativa es válida en función de lo discutido en la sección anterior: Una epistemología positivista que se traduce en la neutralidad del accionar del investigador y una validez basada en una ontología realista.

Por su parte, Small (2001, p.389) nos dice que *«una práctica codificada es de uso limitado para las decisiones éticas durante el proceso investigativo»* y en una tónica similar a Sañudo, también nos señala que *«la ética por su misma naturaleza remite a decisiones individuales y por tanto, no puede ser legislada»*.

Seguramente para algunos resulte decepcionante aceptar las opiniones de Sañudo y de Small, pero debo decir que comparto la idea de que no existe procedimiento, normativa u orientación, por más amplia y sofisticada que sea, que garantice evitar o darle solución inequívoca a los dilemas éticos en la investigación educativa. Artino (2007) confirma en cierta manera esta creencia. En su investigación encontró que el hecho que estudiantes de maestría y doctorado hayan asistido a cursos o talleres sobre ética, no garantizaba que fueran del todo competentes en evaluar y detectar dilemas éticos en el campo de la investigación educativa.

Para concluir estos comentarios, no encuentro mejor manera de hacerlo, que como Hammersley and Traianou (2012) finalizan su artículo. El título de la última sección es una pregunta *¿Qué tan serios son los aspectos éticos en la investigación educativa?* La respuesta que dan es «Probablemente nuestra discusión ha dado la impresión que la actividad de la investigación educativa está plagada con torturantes dilemas éticos [agonising ethical dilemmas]» Hammersley y Traianou nos calman al señalar que aun cuando siempre existirán los problemas éticos en nuestras investigaciones, por lo general no son más graves que aquellos que se nos presentan en la vida diaria.

La única manera de evitar la intromisión de la ética en la investigación educativa es no investigar. Hay que asumir el riesgo y creo que la investigación cualitativa se presta más a remendar los posibles errores en una toma de decisión, debido al constante interactuar con los participantes en un tiempo que es mucho más largo que el usado en la investigación cuantitativa. Lo importante es nuestra capacidad reflexiva para identificar aquellos que ameriten ser tomados en cuenta. Es una cuestión también de ejercitar el sentido común en el buen sentido de la palabra.

REFERENCIAS

- Allen K. (2012) What is an ethical dilemma. *The New social Worker*, 9(2), Disponible: http://www.socialworker.com/feature-articles/ethics_articles/What_Is_an_Ethical-Dilemma [consulta: 2016, julio 10]
- Artino, R. (2007) Assessing ethical dilemmas in educational research: Does formal ethics training make a difference? *Journal of College and Character*, 8 (5)
- Ashworth, P., Freewood, M. y Macdonald, R. (2003) The student lifeworld and the meanings of plagiarism. *Journal of Phenomenological Psychology*, 34:2
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001) La ética de la investigación educativa. *Ágora Digital*, N° 1. Disponible <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963248> [consulta: 2016, julio 10]

- Boser, S. (2006) Ethics and power in community-campus partnerships for research, *Action Research*, 4(1), 9–21
- Burgess, R. (1989) *The Ethics of Educational Research*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Cerrillo, J.A. (2009) El Intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómaditas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24 (4) Disponible: www.revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA.0909440187a [Consulta: 2016, julio 10]
- Crook, S. (2016) *Moving beyond transgression: Contextualizing plagiarism and Patchwriting*. Trabajo presentado en the 17th Annual Education Graduate Student Symposium University of Manitoba. Winnipeg, Canada Disponible: <https://eric.ed.gov/?id=ED571856> [Consulta:2016, sept 4]
- Diccionario Anaya de la lengua (1980) Madrid: Ediciones Anaya. Segunda edición.
- Ejerique, R. (2016) El Rector de la Universidad Publica Rey Juan Carlos plagio el libro de un catedrático. Disponible: [www.eldiario.es/sociedad/Universidad Rey Juan Carlos- Barcelona- 0580592677.html](http://www.eldiario.es/sociedad/Universidad-Rey-Juan-Carlos-Barcelona-0580592677.html) [Consulta: 2016, sept 4]
- El Mundo, España (2012/04/ 02) Dimite el Presidente de Hungría tras ser acusado de plagiar su tesis doctoral. Disponible www.elmundo.es/elmundo/2012/04/02/internacional/1333366283.html [Consulta: 2016, sept 4]
- Guillemin, M. y Gillam, L. (2004) Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry*, 10 (2), 261-280
- Gurdián – Fernández, A. (2007) *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Colección Ider. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)
- Hammersley, M. y Traianou, A. (2012) Ethics and Educational Research. *British Educational Research Association* on-line resource. Disponible: <http://bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/03/Ethics-and-Educational-Research-pdf?> [Consulta: 2016, sept 4]
- Hargittai, F. (2006) *The martians of science. five physicists who changed the twentieth century*. New York. Oxford university press

- Howe, K. y Moses, M. (1999) Ethics in Educational Research. *Review of Research in Education*, 24, 21-59
- Ison, D. (2012) Plagiarism among dissertations: Prevalence at online institutions. *Journal of Academic Ethics*, 10, 227–236
- Li, Y. y Casanave, C. (2012) Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism? *Journal of Second Language Writing*, 21, 165–180
- Mallen Rivera, C. (2012) Rachel Carson. 50 años de romper el silencio. *Revista Mexicana de Ciencias Forestales*, 3 (14) Disponible: www.redalyc.org/articulo.oa?id=6349002001.pdf [consulta: 2016, julio 10]
- Martínez Rizo, F. (2002) Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 23-50
- Mohd, A. H. y Fong, L. L. (2016) *Plagiarism in academic writing among TESL postgraduate students: A case study*. En Fook et al. (eds) 7th International conference on learning and teaching (inCULT 2014) Proceedings. Disponible: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-287-664-5_57 [Consulta: 2016, sept 4]
- Morse, J. (2003) “Emerger de los datos”: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En Morse, J (editora) *Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia (traducción del original en inglés (1994)
- Nubiola, J. (2000). La investigación filosófica sobre el origen del lenguaje. *Pensamiento y Cultura*, 3, 87-96
- Orden Hoz, Arturo de la, y Mafokozi, J. (1999) La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 7-29
- Pecorari, D. (2008) *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis*. Continuum publishing group.
- Rodríguez, N. (1989) *La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. N^o 112.
- Roig, M. (2010) Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors. *Ethics & Behavior*, 11(3), 307-323

- Sañudo, L. (2006) La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 6, 83-98
- Small, R. (2001) Codes are not enough: What philosophy can contribute to the ethics of educational research?. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (3).
- Shutz, R. (1973) Ethical standards for research in educational research. *Educational Research*, 2(2),3-5
- Stutchbury, K. y Fox, A. (2009) Ethics in educational research: Introducing a methodological tool for effective ethical analysis. *Cambridge Journal of Education*, 39:4
- Tickle, L. (2001) Opening windows, closing doors: Ethical dilemmas in educational action research. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (3)
- Trujillo, J. (2005) La investigación educativa, en educación o educacional y el contexto de su desarrollo. *Revista Colombiana de Educación*, N° 49, 135-153
- Van Maanen, J. (1988) *Tales of the field: On writing ethnography*. The University of Chicago Press.
- Villegas, M.M. y González, F. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 35- 59. Disponible: <http://www.psicoperspectivas.cl> [Consulta: 2016, julio 10]
- Walker, J. (2010) Measuring plagiarism: Researching what students do, not what they say they do. *Studies in Higher Education*, 35 (1), 41-59
- Wexler, E. (2015, november) Your dissertation is almost done, whats next? turnitin. The Chronicle of Higher Education. Disponible: [https:// www.chronicle.com/article/Your-Dissertation-Almost/234148](https://www.chronicle.com/article/Your-Dissertation-Almost/234148). [Consulta: 2016, julio 10]