

Para citar este artículo puede usar la siguiente referencia: "Tójar, J.C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *RELIEVE*, vol. 6, n. 2. Consultado en [http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm) en (poner fecha)."

Este artículo ha sido consultado en **053775** ocasiones desde la fecha de su publicación

Revista **EL**ectrónica de **I**nvestigación y **EV**aluación **E**ducativa // 2000// Volumen 6// Número 2\_2  
ISSN 1134-4032 // D.L. SE-1138-94

## ÉTICA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*por*

**Juan Carlos Tójar y José Serrano**  
**Universidad de Málaga**

*Este artículo fue originalmente presentado como ponencia en el II Congreso Virtual de [AIDIPE](#). Lo reproducimos aquí por su interés.*

Teniendo en cuenta el medio virtual por el que se va a difundir esta ponencia, se ha optado por realizar una presentación breve sobre las consideraciones éticas de la investigación educativa, y plantear algunas cuestiones claves para motivar la participación de los lectores interesados. El objetivo es que la profundidad en el análisis de los temas se produzca como consecuencia del debate interactivo y que entre todos los participantes se construya la verdadera ponencia sobre *ética e investigación educativa*.

### **Planteamiento del problema**

Cualquier actividad de investigación en la que participen seres humanos plantea ciertos dilemas sobre lo éticamente correcto o incorrecto de determinadas actuaciones. En el ámbito de la educación donde trabajan e investigan profesionales de muy diversa naturaleza, y con perspectivas teóricas y metodológicas variadas, las proposiciones éticas se multiplican y particularizan.

No todos los medios, que en un momento dado están al alcance del investigador educativo, son lícitos para llevar a cabo sus fines. Existe toda una serie de derechos que no deben ser quebrantados para no atentar contra la convivencia, la dignidad, la privacidad y la sensibilidad de personas. Al mismo tiempo, la integridad de multitud de instituciones (centros educativos, hospitales, prisiones...), que pueden ser escenario de diferentes investigaciones educativas, debe ser preservada.

Particular atención merece la investigación educativa que está en contacto con menores, con personas con necesidades especiales o con poblaciones por algún motivo desfavorecidas, que son más fácilmente vulnerables.

Otro aspecto a tener en cuenta es que prácticas no correctas éticamente, o *malas prácticas*, pueden poner en entredicho, e incluso desprestigiar, la actuación de un investigador, de un colectivo de investigadores, a las instituciones que representan. El alcance de la responsabilidad puede llegar incluso a la disciplina, o a las disciplinas, de varios colectivos profesionales.

Una serie de disciplinas han ido creando su propio código ético o *deontológico*, a medida que sus respectivos ámbitos profesionales lo han demandado. En este tipo de códigos se incluye una serie de normas acerca del correcto proceder o, al menos, sugerencias para sensibilizar y hacer reflexionar a los investigadores y profesionales sobre los dilemas y cuestiones con que se enfrentan en sus actuaciones cotidianas. Los códigos deontológicos pioneros son los *biomédicos*, a partir de los cuales se han desarrollado toda una serie de estándares elaborados por asociaciones profesionales de cada disciplina como, por ejemplo, la *Asociación Americana de Antropología (AAA)*, de *Sociología (ASA)*, de *Psicología (APA)* y más recientemente de Educación ([AERA, 1992](#)). En nuestro país, la preocupación por estos temas de los profesionales de la educación llevó al Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados a trabajar en la elaboración de un [Código Deontológico](#) (1997).

La pluralidad de métodos utilizados en la investigación en Educación, basados en diferentes perspectivas epistemológicas, hace que las consideraciones éticas posean particularidades propias dependiendo del paradigma del investigador.

Desde los paradigmas de orientación empírico-analítica se ha de tomar una serie de decisiones relativas a la manipulación de variables. Decidir qué variables son las dependientes y cuáles las independientes supone tomar una serie de opciones éticas acerca del lugar en que se sitúa el control, o sobre las variables que en definitiva van a ser manipuladas. Las variables de estudio en sí mismas pueden corresponder a esferas íntimas o privadas de los sujetos.

La asignación aleatoria en la configuración de grupos de control y experimentales también supone una peculiar decisión ética, puesto que algunos sujetos pueden verse favorecidos (o perjudicados) en su inclusión en un determinado grupo. Como la asignación de un sujeto a un grupo lleva aparejada su participación en un determinado programa (tratamiento, entrenamiento, etc.), o no (si se incluye en un grupo de control), sus características, actitudes o aptitudes, pueden verse modificadas positiva o negativamente. Esta situación no debiera estar al margen nunca de una reflexión seria sobre las consecuencias que puedan derivarse.

La realización de experimentos, cuasi-experimentos o encuestas generalizadas no tienen porqué ser consideradas como prácticas indeseables, siempre y cuando se protejan los derechos de las personas individuales y el propio investigador garantice que su uso puede reportar una serie de beneficios de diferente naturaleza (Kazdin, 1980: 407).

Tuckman (1972) ha incorporado al ámbito de la investigación en Educación de carácter experimental algunas de las orientaciones éticas diseñadas en el seno de la APA. Estas orientaciones están basadas en los principios de la *dignidad y valor del ser humano individual*, por lo que se debe *proteger el bienestar de las personas que buscan su servicio* o que pueden ser *objeto de su estudio*.

A los investigadores que se mueven en la órbita humanístico-interpretativa les asaltan, en determinadas situaciones de investigación, algunas dudas razonables, por ejemplo, sobre si han de comunicar a padres y a profesores determinadas confidencias de sus hijos, sobre si se debe grabar con la ayuda de algún medio técnico, o simplemente anotar, lo que le dice un entrevistado, o sobre cuestiones propias de la interpretación: cómo interpretar correctamente los datos recogidos y cómo comunicar esa interpretación a sus informantes. Una circunstancia compleja se produce también cuando se detectan mediante la observación determinados

comportamientos en algunos profesionales que no sean legales (Spradley, 1979: 34). ¿Qué hacer cuando el investigador, en su labor de indagación, conoce casos de corrupción o malversación de fondos?

En otras ocasiones puede interpretar abusos físicos o psicológicos en menores o personas mayores en determinadas actuaciones profesionales. En este tipo de circunstancias, los deberes como investigador y las obligaciones como ciudadano se enfrentan a decisiones muy complejas. Bodgan y Biklen (1982: 51) se preguntan a este respecto sobre el papel de los investigadores: *¿Debe volver las espaldas en nombre de la investigación?*

En el preámbulo de los [Principios de Responsabilidad Profesional](#) elaborados por la AAA (1971) se señalan algunas peculiaridades del trabajo del etnógrafo. A este investigador en estrecho contacto con la comunidad que investiga, a través de la observación participante, le resulta complicado evitar algunos conflictos y posibles malos entendidos, por lo que deberá siempre optar entre una serie de valores. A su responsabilidad corresponde como advierte Spradley (1979: 35): *“anticiparse a éstos y diseñar estrategias para resolverlos de una forma que no perjudiquen a ninguna de las personas implicadas en el estudio ni, en la medida de lo posible, a la comunidad científica.*

Las elecciones son a menudo muy difíciles de tomar. A los dilemas anteriores se puede añadir la complejidad de proteger intereses individuales de colectivos diferentes (padres, alumnos, profesores, administradores...).

Algunas de las aportaciones más relevantes de los Principios de Responsabilidad Profesional de la AAA son los siguientes:

- El apartado *I, a)* se refiere a la necesidad de salvaguardar derechos, intereses y sensibilidad de los informantes, que se completa con el *I, c)* relativo al respeto de su intimidad, aspectos muy a tener en cuenta con los datos que puedan ser obtenidos a través de observaciones participantes y entrevistas en profundidad.
- Como indica el apartado *I, b)* los objetivos de la investigación deben comunicarse de forma temprana. Aunque teniendo en cuenta lo complejo a veces de determinar los objetivos concretos de una investigación interpretativa en las primeras etapas de la investigación, lo más lógico sería, como recoge el apartado *I, h)*, *buscar la cooperación con los miembros de la sociedad original en la planificación y ejecución de los proyectos de investigación.*
- En el apartado *I, d)* se apunta la necesidad de recibir algún tipo de compensación por parte de los sujetos investigados.
- En el apartado *I, g)* se incluye una recomendación que sería deseable se extendiera a la mayoría de los informes de investigación, en el sentido de que éstos se presenten a los clientes de manera que sean comprensibles para el público en general, incluyendo implicaciones prácticas que pudieran ser aprovechadas por la población investigada.

Los investigadores de paradigmas críticos llevan consigo la dificultad adicional que supone el hecho de que su investigación implica transformación de lo investigado en la propia práctica. Una práctica desordenada, irresponsable y no suficientemente reflexiva podría conducir la transformación de la comunidad investigada por derroteros complicados.

Las relaciones de colaboración y participación, los componentes de la acción y de la transformación deben situarse en el plano de la reflexión crítica que cuente con el protagonismo de todos los elementos participantes de la investigación.

La interacción social en el seno de una organización suele ser compleja por multitud de aspectos psicosociales, educativos, condicionantes institucionales, culturales... Para dar respuesta a estas inquietudes, dentro del marco de los métodos de investigación en el aula para la participación, colaboración y negociación, Kemmis y McTaggart (1981: 43-44) propusieron una serie de principios (recogidos también por Hopkins, 1985: 165-167). Estos principios son los siguientes:

- *Observar el protocolo*
- *Involucrar a los participantes*
- *Negociar con todos los afectados*
- *Conseguir autorización expresa antes de observar*
- *Obtener autorización expresa antes de examinar ficheros, correspondencia u otros documentos*
- *Negociar las descripciones del trabajo de la gente*
- *Negociar los puntos de vista de los otros (por ejemplo, en las comunicaciones)*
- *Obtener autorización explícita antes de usar citas*
- *Negociar los informes según a quien van dirigidos*
- *Aceptar la responsabilidad de mantener la confidencialidad*
- *Conservar el derecho a publicar el trabajo*
- *Que los principios de procedimiento sean conocidos y vinculantes*

En el ámbito de la evaluación de programas se aprecia un complejo equilibrio entre clientes y evaluados, incluso cuando estos últimos y los clientes son los mismos. En estas situaciones la elaboración de contratos, en los que las normas de proceder se fijan de manera consensuada, suele dar buenos resultados.

En el modelo de *evaluación como iluminación* (Parlett y Hamilton, 1976) se utiliza este tipo de contratos en los que se recogen los criterios que guían las relaciones evaluador-cliente-evaluado. Parlett y Dearden (1981: 34) propusieron cuatro guías que los *investigadores iluminativos* no debieran negarse a adoptar:

1. *Los investigadores no deben investigar a terceros siguiendo procedimientos bajo los que ellos mismos no desearían ser investigados .*
2. *Los investigadores serán receptivos a diferentes puntos de vista, al tiempo que evitarán confabular o comprometerse en demasía con ciertas posiciones .*
3. *Los informantes deberán ser tratados con respeto y no ser presionados para que participen si ellos no lo desean; se les debe dar la oportunidad de expresarse en un asunto que les concierne .*
4. *Las personas estudiadas deben experimentar que se han visto favorecidas, más que perjudicadas, por su participación en el estudio; no debe sentir que han sido ignoradas.*

No sólo se trata de tener en cuenta en las consideraciones éticas los aspectos relacionados estrictamente con la realización de la investigación en los diferentes contextos. La investigación en Educación debe contemplar

aspectos relativos al investigador educativo, al editor, a los patrocinadores y a administradores políticos e incluso a los profesores de investigación.

Estas consideraciones se encuentran incluidas a lo largo de los cuarenta y seis estándares éticos elaborados por la AERA (1992), que están organizados en seis apartados.

El apartado I se refiere a que los investigadores educativos han de tener en cuenta sus propias perspectivas teóricas y metodológicas y, de ser consecuentes con ellas, han de mantenerse al día, bien informados y en continua reflexión y valoración de los criterios de adecuación que puedan aplicarse a sus investigaciones.

El apartado II, como en otros códigos éticos, se refiere a preservar derechos de privacidad, dignidad, intimidad de los sujetos en particular y la sensibilidad e integridad de las instituciones investigadas en general.

El apartado III aborda el tema de la propiedad intelectual que debe considerarse preferentemente, dice, como una *función de contribución creativa*.

El apartado IV llama la atención a los editores, revisores, redactores y otros responsables de la publicación de investigaciones educativas, que tienen la responsabilidad de conocer la amplia variedad de perspectivas teóricas y metodológicas que puedan presentarse en los informes.

El apartado V incluye los aspectos que patrocinadores y políticos, administradores y planificadores tienen de preservar la integridad de la investigación favoreciendo la investigación, la diseminación y publicación de sus resultados.

En el VI y último apartado se acercan las consideraciones éticas a los profesores que enseñan los métodos de investigación. Estos tienen la responsabilidad de asegurar la competencia de los alumnos en prácticas introducidos en el campo y proporcionar ayuda y consejo profesional a los investigadores noveles.

A pesar de todo esto, la elaboración de códigos éticos o deontológicos no es la panacea. Por muy claros y exhaustivos que sean, siempre aparecen situaciones particulares en las que el investigador debe aplicar su sentido común. Se trata por tanto no de buscar recetas concretas, respuestas inequívocas, sino de tener los códigos como material de reflexión y debate.

Otras posturas estiman que la elaboración y acatamiento de este tipo de códigos no es saludable. Diversas opiniones se manifiestan en el sentido de afirmar que las restricciones plateadas por dichos códigos son excesivas, que crean barreras donde no son necesarias o que parecen reflejar sentimientos de culpabilidad absurdos. Para Punch (1986: 891) los códigos en el fondo protegen siempre a los más fuertes (instituciones, administración, corporaciones), en lugar de a los débiles (sujetos investigados), y una mayor restricción conduce de manera inevitable a la evasión.

Una vez más quien hace o conoce perfectamente las leyes, en este caso las normas éticas, sabe de sus límites, puede andar y serpentear sobre ellos, y no ignora la manera de saltarlos sin que se note demasiado. Cassell (1980) opinaba que reflexionar sobre estas cuestiones éticas, sobre todo al hilo de casos excepcionales o escandalosos, no trasciende de un asunto meramente académico.

### **Algunas cuestiones por resolver**

Se podrían haber planteado multitud de cuestiones y situaciones que planteen dilemas complejos para los investigadores educativos. Puede ser un ejercicio interesante que el lector proponga algunas de ellas. Por nuestra parte hemos optado por plantear sólo un par de ellas de carácter concreto y una general. Esperamos que sean suficientes para animar el inicio de un intercambio de opiniones enriquecedor.

1. Imaginemos que según nuestro diseño *cuasiexperimental* de investigación hemos de dejar sin un *programa de mejora de las condiciones socioeducativas* a los sujetos que forman el grupo de control. ¿Puede considerarse lícito no atender a las demandas socioeducativas graves que plantea este grupo humano, siendo perfectamente conscientes de sus pésimas condiciones de vida?
2. Como fruto de nuestra labor etnográfica de investigación descubrimos que a determinados menores de una institución se les está sometiendo a maltrato psicológico. ¿Debemos denunciarlo públicamente o no difundirlo y, simplemente, comunicarlo a los responsables directos de la institución, tal y como figura en el contrato que suscribimos al inicio de la investigación?
3. ¿Necesitamos un código deontológico los investigadores educativos?, ¿sólo permitiría proteger a los más fuertes (Punch)?, ¿las denuncias no trascenderías del mundo académico (Cassell)? En caso de considerarse necesario, ¿quién y cómo velaría por su cumplimiento?

## Bibliografía

- Bodgan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- American Educational Research Association (1992). *Ethical Standards of the American Educational Research Association*. Washington: A.E.R.A.
- Cassell, J. (1980). Ethical problems for conducting fieldwork. *American Anthropologist*, 82 (1), 28-41.
- Kazdin, A. E. (1980). *Research design in clinical psychology*. Nueva York: Harper & Row.
- Hopkins, D. (1985). *La investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU, 1989.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Parlett, M. R. y Hamilton, D. (1976). La evaluación como iluminación. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez. (Eds.) *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. (pp. 450-466). Madrid: Akal, 1983.
- Partlett, M. R. y Dearden, G. (1981). *Introduction to illuminative evaluation: Studies in higher education*. Guilford: Society for Research into Higher Education.
- Punch, M. (1986). *The politics and ethics of fieldwork*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Tuckman, B. W. (1990). *Conducting educational research*. Nueva York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (1997). [Código deontológico de los profesionales de la educación](#). *Cuaderno de Información*, 10, 34-36.



[Volver al índice general](#)



[Volver al índice del Vol. 6 N° 2](#)

---