
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de
acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 26 Número 67

28 de mayo 2018

ISSN 1068-2341

La Construcción del Ethos del Investigador en Educación: La Perspectiva de Estudiantes

Teresa Yurén

L. Enrique García

Evelyn Moctezuma

Silvia Briseño &

&

Ana E. Escalante

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

México

Citación: Yurén, T., García, E., Moctezuma, E., Briseño, S., & Escalante, A. E. (2018). La construcción del ethos del investigador en educación: La perspectiva de estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(67). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3362>

Resumen: Los cuerpos académicos (CA) son grupos de investigación formados en México a principios del presente siglo en el marco de una política de desarrollo del profesorado de educación superior, que tienen a su cargo posgrados para formar investigadores. Indagamos acerca de lo que estudiantes de posgrado en el campo de la educación opinan acerca de lo que hacen los/as profesores/as integrantes de esos CA para ayudarles a conformar el ethos de un investigador. Entrevistamos 67 estudiantes de posgrado en el campo de la educación (43 mujeres y 24 hombres) de tres universidades. Seguimos una metodología cualitativa que combina la etnografía con la teoría fundamentada y utilizamos el software Atlas ti para sistematizar la información. Encontramos que los estudiantes consideran que basta con apropiarse de la eticidad (valores y pautas de conducta)

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 02-09-2017

Revisiones recibidas: 10-01-2018

Aceptado: 24-01-2018

para actuar éticamente y consideran la tutoría del profesor ético como clave en ese proceso. No aluden a estrategias para ayudarles a: tomar decisiones en relación con valores o normas en conflicto (juicio moral), juzgar problemas de equidad (juicio prudencial) y asumir responsabilidad en relación con el futuro de la humanidad. Esto revela que el apoyo que brindan los CA para construir el ethos del investigador es insuficiente.

Palabras clave: México; investigación cualitativa; Educación Superior Pública; Investigación; Profesores-Investigadores; Ética

The construction of the education researcher's ethos: The students' perspective

Abstract: Academic bodies (AB) are research groups that were formed in Mexico at the beginning of the present century, within a policy for the development of higher education teachers. The AB are responsible to train researchers in postgraduate courses. We inquire about what postgraduate students in the field of education say about what the teachers who are members of these AB help them to form the researcher ethos. We interviewed 67 postgraduate students in the field of education (43 women and 24 men) from three universities. We follow a qualitative methodology that combines ethnography with grounded theory and we use the software Atlas Ti to systematize the information. We find that students consider that it is enough to appropriate ethics (values and patterns of behavior) to act ethically and consider the ethical teacher's mentoring as key in that process. They do not refer to strategies to help them: make decisions regarding conflicting values or norms (moral judgment), judge equity issues (prudential judgement) and assume responsibility for the future of humanity. This reveals that support of AB for the construction of the researcher ethos is insufficient.

Keywords: Mexico; qualitative research; Public Higher Education; Research; Teacher-Researchers; Ethics

A construção do ethos do pesquisador na educação: A perspectiva dos estudantes

Resumo: Os corpos acadêmicos (CA) são formados grupos de pesquisa no México no início deste século no contexto de uma política de desenvolvimento para o corpo docente do ensino superior, que são responsáveis por pós-graduados para treinar pesquisadores. Perguntamos sobre o que os alunos de pós-graduação no campo da educação pensam sobre o que os professores dessas CA fazem para ajudá-los a moldar o ethos de um investigador. Entrevistamos 67 estudantes de pós-graduação na área de educação (43 mulheres e 24 homens) de três universidades. Seguimos uma metodologia qualitativa que combina etnografia com teoria fundamentada e usamos o software Atlas para sistematizar a informação. Descobrimos que os alunos acreditam que simplesmente apropriar da eticidade (valores e padrões de comportamento) para agir eticamente e considerar o mentoring professor ético como fundamental neste processo. Não aludem a estratégias para ajudá-los: tomar decisões sobre valores ou normas (julgamento moral) conflitantes, a julgar questões de equidade (acórdão prudencial) e assumir a responsabilidade pelo futuro da humanidade. Isso revela que o apoio fornecido pelos CA para construir o ethos do pesquisador é insuficiente.

Palavras-chave: México; pesquisa qualitativa; Educação Superior Pública; Pesquisa; Professores-pesquisadores; Ética

Introducción

Lo que reportamos en este artículo forma parte de una investigación más amplia que versa sobre el trabajo que realizan en el campo de la educación los *cuerpos académicos* (en adelante CA) que surgieron en el marco de una política de desarrollo de los docentes de educación superior. En este artículo exponemos la reconstrucción de la perspectiva de los/as estudiantes de distintos posgrados con respecto a la manera en la que los/as profesores de tiempo completo que integran esos CA les forman en la ética de la investigación. En un primer apartado presentamos algunos antecedentes y el resultado de la revisión de la literatura; después, apuntamos los referentes teóricos y la metodología seguida; finalmente, exponemos los resultados del análisis y sus implicaciones en relación con la formación ética del investigador en el campo de la educación.

Contexto y Revisión de la Literatura

Una explosión demográfica acelerada a mediados del siglo XX fue la razón de que la cobertura educativa suscitara la preocupación principal de los sucesivos gobiernos en México, hasta los años setenta. A partir de los años ochenta, al mismo tiempo que se sentaban las bases de una economía de corte neoliberal, se estableció como política educativa central *eleva la calidad de la educación en todos sus niveles*. Por lo que se refiere a la educación superior, se tomaron diversas medidas hasta conformar, en 1996, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep)¹ que se creó a partir de un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (SEP, 2013a). Ese programa generó un nuevo perfil para los profesores de educación superior, quienes desde entonces debieron combinar, no sin tensiones, la docencia, la investigación, la gestión y la tutoría. También en el marco de ese programa se crearon los cuerpos académicos (CA), que son:

Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los Programas educativos (PE) afines a su especialidad en varios tipos (SEP, 2013b, p. 11).²

Además, en el campo de la educación superior las políticas públicas ataron una buena parte del financiamiento a la planeación y evaluación de las instituciones (Rodríguez, 2002). Las y los profesores son, desde luego, objeto de evaluación. Las instancias que establecen los parámetros para dicha evaluación son el Prodep (antes Promep) y el Sistema Nacional de Investigadores (S.N.I), aunque cabe afirmar que en varios aspectos sus criterios resultan contradictorios (Acosta, 2006). En la búsqueda de mejorar el financiamiento, las instituciones de educación superior (IES), especialmente las universidades públicas estatales (UPE), se vieron conducidas a demandar a sus académicos dos constancias expedidas por la SEP; una avala que las actividades del profesor

¹ A partir de 2014, el Promep quedó comprendido en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) que se refiere a profesores de todos los niveles.

² Cada CA es clasificado en uno de los siguientes niveles: a) en formación; b) en consolidación; c) consolidado. El nivel se le asigna dependiendo de la producción académica de sus integrantes, la solidez de las líneas de generación y aplicación del conocimiento que desarrollan, su labor en la formación de recursos humanos (especialmente en el nivel de posgrado) y el nivel de colaboración entre sus integrantes.

responden al perfil Prodep; la otra asegura que el académico forma parte de un CA registrado en la SEP.

Hay dos ideas que subyacen a la creación de CA y que interesa destacar en este trabajo. La primera de ellas es que, al conformar un CA, se propicia la investigación colegiada y se facilita la integración y cooperación de los recursos intelectuales en beneficio de los programas educativos y del desarrollo social, científico y tecnológico. La segunda es que los CA son el sustento de la formación de profesionales, expertos e investigadores. Se asume también que la producción del conocimiento y la formación de investigadores en los posgrados aumenta en calidad en la medida en que los CA logran el nivel de *consolidados* (SEP, 2013b). En virtud de que el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) apoyado por Conacyt otorga becas a los estudiantes de los posgrados de calidad, en las universidades se procura que los CA obtengan la categoría de "consolidados".

Diversas investigaciones muestran los alcances y, sobre todo, los límites de esos supuestos. Por ejemplo, López Leyva (2010), después de analizar las fortalezas y debilidades de los CA en distintas ramas del conocimiento, concluye que el incremento del número de CA no contribuyó a mejorar la posición de México en la ciencia mundial. Por su parte, Díaz-Barriga (2009) puso el énfasis en que lo que se ha propiciado al aplicar esa política y esos parámetros de evaluación es el productivismo.

Aunque no en todas las universidades hay CA, en todas ellas se ha seguido la tendencia de formar grupos de investigación que tienen a cargo los posgrados orientados a la investigación. Algunas investigaciones que se centran en la formación de investigadores en los posgrados, incluyen el tema de la formación ética. Hirsch (2010) entrevistó a los coordinadores de posgrado de la universidad pública más grande del país y se encontró que el valor que más se promueve en la formación de los estudiantes es *la búsqueda de la verdad y del conocimiento*; también se promueven competencias técnicas como la de *transmitir y compartir el conocimiento* y la de *apropiarse de la experiencia de investigación*. Sólo después de estas competencias y valores, los coordinadores apuntan *la ética de la investigación* que incluye: *no plagiar y honestidad intelectual en relación con las fuentes*. Lo que aquí se revela es que los rasgos epistémicos y técnicos se colocan por encima de las cualidades éticas. En otro estudio realizado en una UPE (Yurén & Izquierdo, 2000), los científicos entrevistados consideran que la honestidad es el valor de mayor importancia en el quehacer científico, concuerdan en que la ética científica se aprende haciendo investigación y se refuerza al interactuar con sujetos de mayor experiencia. En esta investigación también se puso de manifiesto que, en las representaciones de los científicos, los rasgos éticos están dominados por los epistémicos. En cambio, otra investigación realizada en una UPE del sur del país (Pérez-Castro, 2010) se observó que las cuestiones éticas y afectivo-emocionales tienen una fuerte presencia en los intereses de los estudiantes, por encima de los elementos cognitivos y técnicos. También, resultaron significativas las diferencias que introducen los campos de conocimiento en las valoraciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia los distintos componentes ético-profesionales. De ahí la pertinencia de seguir indagando al respecto para saber si lo que hace la diferencia entre uno y otro resultado es la población con la que se trabajó o las universidades en las que se hizo el estudio.

Las investigaciones que se enfocan en el papel de las asesorías o tutorías y las interacciones de los estudiantes con los investigadores durante el proceso de formación muestran hallazgos pertinentes al tema de la ética. En una investigación (Moreno, 2007), se encuentra que los estudiantes de posgrado prefieren profesores que muestren actitudes de respeto, que valoren al estudiante, le den confianza y ejerzan la mediación formadora con sencillez y compromiso; al mismo tiempo, esos estudiantes consideran que el nivel de reconocimiento académico que tienen algunos profesores no es sinónimo de un buen desempeño como formadores de investigadores. La autora de este estudio concluye que, desde la perspectiva de los estudiantes, la mediación que contribuye a formar futuros investigadores es aquella que favorece un *aprendizaje vicario*.

Por su parte, otros investigadores tratan el tema de la relación con el otro, en la figura del asesor. Sánchez y Labarre (2015) constatan que los estudiantes de posgrado consideran que el asesor de tesis se ocupa de mostrar los caminos de la investigación y juzgan que las asesorías oportunas les permiten solucionar las dificultades puntuales durante su investigación y continuar con el proyecto. El estudio concluye que las asesorías constituyen un espacio de co-construcción donde el investigador y el estudiante aportan sus conocimientos y experiencias, y se generan afectos cuando deciden mantener el interés en el tema y la relación que establecen durante el desarrollo de la investigación. En el mismo tenor, un estudio realizado en torno a posgrados en ambientes a distancia (Martínez, Alfaro & Ramírez, 2012) destaca que lo más valorado por los tesisistas en la relación con el tutor es el compromiso, la cordialidad, la comunicación, la empatía y la experiencia; en tanto que los obstáculos para una buena relación son la distancia, la asincronía y el tiempo de respuesta del tutor.

Otra investigación realizada en una UPE del norte del país (Serna & Luna, 2011) revela que los valores que más se aprecian de los profesores del posgrado son: la integridad, el respeto, el profesionalismo, el dominio de la materia y la solidaridad. Esta última es un valor que pocas veces se menciona; de ahí que resulte conveniente ponerle atención pues, como muestra otra investigación (Reyes & Gutiérrez, 2015), la paciencia y ayuda solidaria y constructiva del director de tesis tiene como efecto el aumento de la autoeficacia del estudiante de posgrado. En complemento de este hallazgo, otra investigación (De la Cruz, Díaz-Barriga & Abreu, 2010) muestra que la labor de los/as tutores puede aumentar la autodirectividad, entendida como capacidad de tomar decisiones propias.

Cuando la ética es defectiva hay consecuencias que afectan tanto a la ciencia como a los actores. Por ejemplo, Hamui (2010) reporta conductas de exclusión por parte de un conjunto de investigadores, cuando reservan información y no comparten resultados con otros colegas de su grupo de investigación. Por lo que toca a la producción científica se han identificado prácticas deshonestas como falsear o sesgar resultados o reportarlos sin haber concluido un buen análisis. Un estudio sobre los principios éticos de la investigación (Hortigüela, González & Hernando, 2016) muestra que los académicos entrevistados coinciden en considerar que la elevada exigencia de las agencias evaluadoras externas y los escasos plazos para publicar son dos factores que pueden repercutir en la realización de prácticas deshonestas y de menor contribución a la ciencia.

En la actualidad, la ética de los/as investigadores también se pone a prueba en los procesos de evaluación en los que ellos/as son jueces, aunque, a su vez, sean evaluados por otros. En un estudio (Gómez, Jiménez & Moreles, 2014), algunos de los investigadores entrevistados afirmaron que hay una *corrupción aceptada* en la evaluación de académicos, programas e instituciones; esto favorece que algunos acumulen una mayor cantidad de productos de investigación y logren más puntos. También reportan que algunos académicos no hacen la tarea de investigar, pero se vinculan con quienes sí la hacen, simulando investigar; el efecto de las simulaciones suele favorecer al propio investigador, a su grupo y a la institución a la que pertenece, pero no se traduce en aportes importantes a la ciencia.

Por lo que toca a la manera en que se forma a los estudiantes de posgrado en la ética científica, una investigación realizada en tres universidades (Yurén et al., 2015) muestra que los profesores entrevistados asociaron la ética profesional y la ética de la investigación con diversos valores: el compromiso, la responsabilidad y la participación democrática fueron los más importantes. El análisis permitió a las investigadoras inferir que “el *ejemplo* que se da a los estudiantes no está tan cargado de valores como los profesores suponen y, en cambio, [algunas veces] es portador de motivaciones interesadas y comportamientos reificantes” (p. 95). Las autoras concluyen que la *racionalidad instrumental de las políticas* aplicadas a la educación superior permea la integración y funcionamiento de los CA y favorece la *cooperación interesada*; asimismo, afirman que el afán de productividad que contribuye a la consolidación del CA entra en tensión con el compromiso de

realizar investigación de buena calidad. Finalmente, sostienen que es contraproducente limitar la formación de los estudiantes a procesos de socialización que están dominados por la lógica instrumental. Recomiendan, entonces, trabajar en la construcción de un *ethos* crítico mediante estrategias cuidadosamente diseñadas.

La Pregunta y los Referentes Teóricos

Como puede apreciarse, las investigaciones sobre el tema muestran que la ética del investigador no se reduce al proceso de investigación y a la exposición de los resultados de la misma, pues también se pone en juego cuando el investigador es evaluador o es sometido a evaluación, así como en las relaciones con sus pares y con los/as estudiantes que participan en sus cursos; sobre todo, entra en juego cuando interviene para formar a sus tutorados/as en la ética de la investigación.

Con base en la revisión hecha, asumimos que la expresión *formar en la ética de la investigación* no se refiere a la simple transmisión a los/as estudiantes de un código de conducta, o a la insistencia en un conjunto de valores, sino que alude a la manera en la que el investigador/a experimentado/a contribuye a que en sus tutorados/as se constituya el *ethos* que les permite enfrentar problemas éticos propios del trabajo del investigador. Por esto, la pregunta que nos hicimos fue la siguiente: ¿Cuál es la perspectiva de las y los estudiantes en torno a lo que hacen las y los profesores integrantes de CA en el campo de la educación para que sus tutorados/as conformen el *ethos* de un investigador? A esa pregunta subyace un postulado que enunciamos de la siguiente manera: el *ethos* es un conjunto de disposiciones que constituyen un modo de ser y de actuar, tanto para enfrentar los problemas éticos que surgen en el proceso de investigación y en la vida académica del investigador, como para asumir las consecuencias de las decisiones y acciones realizadas al respecto. Lo que exponemos en este apartado intenta justificar el postulado aportando las razones por las cuales lo consideramos razonable y aceptable.

En primer término, conviene aclarar que en lo que llamamos *ethos* se condensan los dos significados que se le ha dado a este término en español. Para ello, retomamos la siguiente afirmación de Ricoeur (1996): “Aristóteles es el primero en acercar ‘carácter’ y ‘costumbre’ gracias a la cuasihomonimia entre *êthos* (carácter) y *ethos* (costumbre, hábito). Del término *ethos* pasa a *hexis* (disposición adquirida), que es el concepto antropológico de base sobre el que se construye su ética” (pp. 115-116). Retomando esta condensación del carácter, el hábito y la disposición, consideramos al *ethos* como un conjunto de disposiciones adquiridas gracias no sólo a la repetición (rutina, costumbre), que constituye en buena medida el carácter, sino sobre todo al esfuerzo o perseverancia moral (hábito virtuoso) que demanda el apego a principios determinados y/o asumidos autónomamente. Este conjunto de disposiciones configura un talante o modo de ser y actuar conforme al cual la persona resuelve problemas éticos surgidos en el proceso de investigación.

Según Olivé (2000) los problemas éticos aparecen en torno a las intenciones del investigador, los fines que se persiguen con la investigación, los resultados que se producen (intencionalmente o no), así como los deseos y valores de los agentes. Desde nuestra posición, estos elementos son éticamente problemáticos en la medida en que involucran la relación con otros. Dicho brevemente sostenemos, en primer término, que la alteridad es el signo *sine qua non* de lo ético; por ello, resulta éticamente problemática la manera en que las intenciones, finalidades y resultados de la investigación repercuten en seres humanos, ya sea considerados en conjunto o como miembros de una sociedad determinada. Por esto, en el campo de la educación, los problemas éticos surgen también en la manera de delimitar y abordar el objeto de estudio, así como en la forma en la que se recaba y analiza la información. También, como hacen ver Aluja y Birke (2004), en virtud de que en México la investigación científica se lleva a cabo sobre todo en el marco de las universidades,

los problemas éticos de la investigación no terminan en el proceso de la investigación científica sino que se comunican a dos ámbitos estrechamente relacionados con ese proceso: el ámbito de la formación de investigadores y el de la evaluación de la calidad científica.

En segundo término, con base en Yurén (2013), diremos que las disposiciones que constituyen el *ethos* resultan de la interrelación e interdependencia entre: a) la eticidad internalizada; b) los procedimientos y pautas morales que cada persona va forjando con base en su propia biografía, formación y experiencia; c) el esfuerzo por comprender las situaciones particulares, y d) la relación entre las consecuencias de los hallazgos y el futuro de la humanidad. A continuación nos referimos a cada uno de estos aspectos.

La Eticidad Internalizada

En el conjunto de disposiciones que conforman el *ethos* juegan un papel destacado las ideas prevalecientes acerca de lo que se juzga como válido o inválido desde el punto de vista ético en el ámbito de la investigación. En algunos campos de la investigación científica, tecnológica o humanística esas ideas se han condensado y explicitado en algún código de ética admitido por los investigadores respectivos, quienes con sus prácticas contribuyen a reforzarlo y a reproducirlo. En otros campos, esas ideas se traducen en una normativa no explicitada en un código pero reproducida gracias a la aceptación tácita que reciben de quienes hacen investigación. Tales ideas, cargadas de creencias, valores y esquemas de acción,³ constituyen el ámbito de eticidad de la investigación que legitima la distribución de derechos y obligaciones en el campo de la producción del saber respectivo. Al formar parte de la cultura científica que se transmite de una generación a otra de científicos, esas ideas orientan las prácticas de la producción del saber, cuya recursividad, como advierte Giddens (2003), estructura las relaciones sociales en ese ámbito. De esas ideas se va apropiando el científico en formación gracias al ejemplo y a la experiencia guiada; ellas constituyen la eticidad interiorizada o subjetivada que se transforma en disposiciones.

Los Procedimientos y Pautas Morales

Puede decirse que la eticidad internalizada constituye lo que, en términos de Puig (1996), es la parte sustantiva o material de la personalidad moral. Lo que le da a dicha personalidad justamente su carácter moral es el conjunto de procedimientos de juicio moral y los principios abstractos con *pretensión de universalidad* construidos o asumidos autónoma y reflexivamente, que sirven de pautas para valorar y tomar decisiones en el ámbito de la ética. En suma, los procedimientos y principios morales permiten al investigador hacer juicios morales en torno a situaciones problemáticas, ejercer una vigilancia moral sobre sus propias acciones y decisiones, y dar sentido a su actuar como investigador. Esto último requiere que la ética de la investigación no sea vista como un código de conducta abstracto e impuesto desde el exterior, sino como un conjunto de principios que obligan interiormente al investigador y dan sentido a su quehacer. Sostenemos con Puig (1996) que la identidad sustantiva está en relación dialéctica con la identidad procedimental que resulta de la manera en la que la persona realiza los juicios para tomar decisiones.

Pero esa no es la única dialéctica implicada en el *ethos*. Remontando la historia del pensamiento podemos agregar que, en términos de la dialéctica hegeliana (Hegel, 1982), al momento de la eticidad natural de una comunidad concreta cuyos lazos son afectivos se le opone el momento de la eticidad del derecho que es abstracta (Hegel, 1979); a su vez, a ésta se le opone el momento de la moralidad (Hegel, 1966) en el que la conciencia individual (y no la comunidad, ni la sociedad

³ Sobre este aspecto hay ya una gran cantidad de publicaciones. Un buen resumen lo ofrecen Aluja y Birke (2004).

abstracta) se autodetermina conforme a sus convicciones y orienta su actuar en relación con los otros.

Visto así, puede afirmarse que no basta que el investigador se apegue a ciertos principios enunciados en un código de conducta. Tales enunciados se convierten en principios morales sólo cuando, por la vía de la reflexión y de la constancia moral, se traducen en convicciones que obligan interiormente a actuar de determinada manera.

El Esfuerzo por Comprender las Situaciones Particulares

La eticidad interiorizada tiende a sedimentarse, normalizarse y rutinizarse, corriendo el riesgo de convertirse en un conjunto de valores que por su escasa significatividad pueden deformarse a capricho, o en un conjunto de normas que se aplican rígidamente impidiendo el juicio prudencial o en situación (Ricoeur, 1995, 1996) que atiende a la diferencia. Así como los procedimientos de juicio moral y los principios con pretensión de universalidad le confieren al *ethos* una calidad moral en virtud de que gracias a ellos los valores en conflicto y las normas se ponderan y juzgan para tomar posición y decisiones al respecto, la comprensión de las situaciones particulares añade un plus al *ethos*, pues gracias al ejercicio de comprensión se va conformando una disposición a juzgar y actuar de manera prudente, y se van generando criterios de equidad, que son necesarios cuando la generalidad de la regla que se considera justa *falla por simpleza* (Ricoeur, 1996).

Al ejercicio de comprensión de la situación hay que agregar el conocimiento y cuidado de sí que contribuye a forjar la capacidad de auto-regulación; en términos de Puig (1996), ésta consiste en el esfuerzo para dirigir la propia conducta y convertir los principios morales en formas de vida, prácticas y modos de ser. Para auto-regularse es preciso comprender la posibilidad y viabilidad de cada situación concreta en la que se va a actuar, así como la comprensión de uno mismo que conlleva el autoconocimiento, la autoestima, el diálogo intrapersonal y la capacidad de auto-determinación. Según Ricoeur (1996), la comprensión de la situación y la hermenéutica del sujeto hacen posible el *juicio en situación* (o juicio prudencial), el cual resulta necesario cuando una regla o principio general conduce a atascos prácticos al aplicarse a los diferentes.

La dialéctica entre eticidad, moralidad y prudencialidad constituye el eje de la ética del investigador en cualquier campo del saber. Desde luego, el rasgo de prudencialidad adquiere una mayor relevancia en las ciencias sociales.

La Relación entre las Consecuencias de los Hallazgos y el Futuro

Siguiendo a Jonas (1998) la responsabilidad descansa en la facultad de elegir a sabiendas y deliberadamente entre alternativas de acción. La responsabilidad del investigador en cualquier rama del saber radica en hacerse cargo de las consecuencias que se siguen de sus resultados y hallazgos. Más que una persona cualquiera, el investigador puede *maximalizar el conocimiento de las consecuencias de sus hallazgos y determinar de qué manera pueden poner en peligro a la humanidad* (Jonas, 1998); por ello, puede elaborar a la luz de ese saber un conocimiento nuevo de lo que conviene y de lo que no conviene, de lo que es aceptable y de lo que se debe evitar. Esa disposición para hacerse cargo de las consecuencias constituye una forma de *promesa* (Ricoeur, 2006), que se traduce en el compromiso de procurar aportes relevantes, oportunos y veraces al campo del saber del que se ocupa, siguiendo el principio jonasiano de procurar un *mundo habitable para la humanidad del futuro*.

Método

La investigación se hizo en el marco de un proyecto⁴ de redes académicas auspiciado por el Promep, el cual fue impulsado por la Secretaría de Educación Pública de México. En este proyecto se vincularon integrantes de once cuerpos académicos (CA) que trabajan en nueve universidades públicas del país y una española, y realizan estudios en el campo de la educación sobre la ética profesional y la ética de la investigación. Para responder a las cuestiones que nos planteamos resultó conveniente la estrategia de hacer estudios en casos que, a diferencia de la estrategia de estudios de caso, consiste en examinar problemas educativos estructurales en casos específicos (Bertely, 2000).

En sesiones de seminarios realizados en algunas de las universidades participantes se determinó la metodología por aplicar y los instrumentos para el acopio de la información. Para obtener la información que aportarían las y los estudiantes, se acordó que se entrevistaría a aquellos/as que participaran en los seminarios realizados en el marco de los trabajos de la red. La selección fue basada en criterios, de corte simple (Goetz & LeCompte, 1988). Los criterios aplicados fueron los siguientes: a) quienes fueran entrevistados deberían estar estudiando algún posgrado (maestría o doctorado) en los que participaran integrantes de por lo menos uno de los CA incluidos en el proyecto; y b) que expresaran su disposición para responder preguntas en torno a su proceso formativo. Se hicieron entrevistas estandarizadas no presecuencializadas (Goetz & LeCompte, 1988) siguiendo un guion de temas que indicamos a continuación: a) papel de los CA en el logro de la ética de la investigación; b) priorización de valores en la ética de la investigación; c) condiciones institucionales que posibilitan u obstaculizan la ética de la investigación, principalmente aquellas mediadas por el asesor/tutor; d) conductas no éticas en el posgrado, y e) propuesta para la formación en la ética de la investigación.

En total, fueron entrevistados 67 estudiantes (34 de maestría y 33 de doctorado) de cuatro posgrados distribuidos en tres UPE ubicadas en las regiones sur-sureste y centro-sur del país. De los entrevistados, 43 son mujeres y 24 hombres. La edad de los participantes va de los 31 a los 40 años. Para hacer las entrevistas se buscó algún espacio en el que la persona entrevistada se sintiera a gusto y sin presiones (un jardín, un salón de clase sin actividad en ese momento, etc.). A los entrevistados se les garantizó la confidencialidad. La duración promedio de cada entrevista fue de alrededor de 30 minutos. En todos los casos, las entrevistas fueron grabadas y después transcritas, en su mayoría, por los entrevistadores; en algunos casos por prestantes de servicio social supervisados por los primeros.

Para facilitar el análisis, las transcripciones se cargaron en una unidad hermenéutica del programa *Atlas.ti*. Con este procedimiento se conformó un banco de datos que fue compartido con los/as profesores participantes en el proyecto. Al ser estudio en casos, lo que interesó no fue comparar los CA o las universidades, sino comparar los relatos de estudiantes en relación con el papel que juegan las prácticas de los académicos a cargo de posgrados en la formación del *ethos* del investigador en educación.

Para el tratamiento y análisis de los datos se combinaron procedimientos de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) y de la etnografía aplicada a la educación (Bertely, 2000; Goetz & LeCompte, 1988). El proceso se llevó a cabo en tres momentos. En los dos primeros seguimos una lógica inductiva y analítica. En el tercero pasamos a una lógica deductiva y de síntesis (Goetz & LeCompte, 1988; Strauss & Corbin, 2002) que nos permitió asumir una posición crítica.

⁴ El proyecto se denominó "Ética profesional y Posgrado. Valores presentes en las prácticas de generación y transmisión de conocimientos que llevan a cabo cuerpos académicos y grupos de investigación educativa". Se desarrolló gracias al financiamiento otorgado en el marco de la Convocatoria 2013 de Apoyo a la integración de redes temáticas de colaboración académica, con clave PROMEP(103.5/13/5250)

Primero: La Codificación y Categorización

Siguiendo lineamientos de la teoría fundamentada (Straus & Corbin, 2002), hicimos codificación abierta y comparaciones constantes, gracias a lo cual obtuvimos 130 categorías provenientes de los relatos de los actores. Identificamos las categorías que más se repetían y las que más se relacionaban con otras categorías. Esto permitió determinar cuáles categorías podían articular a otras.

Segundo: La construcción de Redes Semánticas

Para encontrar las categorías articuladoras o axiales (Straus & Corbin, 2002) construimos redes semánticas. Éstas permitieron visualizar las relaciones entre las categorías, hacer correcciones en el tipo de relación procurando que se ajustara más al relato de los entrevistados, así como hacer recortes en los conjuntos de categorías. En total obtuvimos siete categorías articuladoras con sendas redes semánticas: *asesorías*, *profesores éticos*, *conductas no éticas de profesores*, *conductas no éticas de estudiantes*, *ética de la investigación*, *producción del CA* y *valores del CA*. Una vez elaboradas las redes, pudimos identificar los puntos de contacto entre las categorías articuladoras, y proceder a hacer una reducción y selección de categorías que, una vez relacionadas entre sí, mostraron lo que las y los estudiantes entienden por *ética de la investigación* y por *formación en la ética de la investigación*.

Tercero: El Momento de Síntesis

Para dar sentido a los resultados del análisis se recurrió a conceptos provenientes de otras investigaciones, a la luz de los cuales fueron examinados esos resultados. Esto no se hizo con la intención de confirmar una teoría predeterminada, sino para comparar las categorías de los sujetos interpretados con categorías más abarcadoras del intérprete (Bertely, 2000), y con categorías provenientes de teorías generales que amplían el alcance de la interpretación (Goetz & LeCompte, 1988).

Resultados

En este apartado mostramos de manera resumida los principales resultados del trabajo de análisis que permitió reconstruir la perspectiva de los/as estudiantes. Los relatos se organizan en torno a preguntas que surgieron del análisis y permiten organizar la exposición de los resultados. Tanto las preguntas organizadoras como las categorías extraídas de los relatos de los estudiantes van en letras cursivas.

¿Qué es la Ética de la Investigación?

En el análisis de lo dicho por las y los estudiantes encontramos que, para la mayoría, la ética de la investigación consiste en un conjunto de *valores y pautas de conducta* válidos en el campo de la investigación en educación. De acuerdo con el postulado que presentamos antes, esto constituye la eticidad del campo de la investigación educativa. El siguiente fragmento es una muestra de ello:

No creo que haya algún momento que nos digan: “Miren muchachos, esto no lo deben hacer, o esto sí deben hacer”. Como en todo, te van dando pautas, te van dando ejemplos, pero al fin y al cabo tú tomas la decisión de cómo actuar (E.42).

Dejando de lado la eticidad del campo, un grupo nutrido de estudiantes considera que la ética de la investigación radica en un conjunto de valores que se *adquieren en la familia* (eticidad natural), de manera que el posgrado sólo *refuerza los valores familiares*, y los egresados del posgrado se *desempeñan de manera profesional* en su campo laboral, gracias a que aplican los valores que reforzaron. Según

estos/as estudiantes, el posgrado les permitió lograr una *mejora académica*, proporcionándoles herramientas para ser más críticos y reflexivos a la hora de leer y escribir, pero la ética ya la habían conformado de antemano, por lo que consideran que no requieren tratar cuestiones éticas en el nivel de posgrado:

Ya uno la trae [la ética] a través de la experiencia y creo que abordarla como una materia no sería algo que [...] debe incorporarse en los programas como una materia obligatoria, porque la ética se va construyendo (E.6).

Ya somos maestrantes y ya tenemos edad para ser conscientes [de lo que se debe hacer] (E. 14).

Yo creo que esto [la ética] tiene que ver con una posición muy personal. Estamos hablando de posgrado, no de niños de primaria; cuando llegamos aquí es porque tenemos la plena convicción de lo que vas a hacer (E.65).

Un estudiante considera que la ética de la investigación consiste en apegarse a la legalidad (eticidad del derecho): “Entiendo la ética como aquello que no hace daño a nadie; actuar en los marcos de la legalidad. Te repito: [hay ética] mientras tus conductas no hieran a nadie, no vayan en detrimento de la dignidad humana” (E. 2).

Los/as estudiantes que consideran que el campo de la investigación requiere de una ética específica, más allá de la eticidad natural o la eticidad del derecho, aportaron respuestas en torno a los valores y pautas que incluye la eticidad del campo profesional. A juicio de los/as estudiantes, los/as asesores/tutores con su *acompañamiento* o con su *ejemplo* promueven principalmente cuatro valores: *compromiso*, *responsabilidad*, *honestidad* y *respeto*. A cada valor, le asignan ciertas propiedades. El *compromiso* se manifiesta en la *disciplina* que caracteriza al trabajo de investigación, en el *rigor científico*, cuya principal propiedad es la *objetividad*, y en el *aporte* que el trabajo hace al campo de conocimiento, así como en sus *repercusiones en la sociedad*. Algunos estudiantes consideran el compromiso como parte de la *responsabilidad*. Ésta es muy bien valorada por al menos la mitad de los estudiantes entrevistados, quienes señalaron que se refleja tanto en la *confidencialidad* que guarda el investigador con respecto a los datos de los informantes, como en la *difusión de los resultados* y en la *devolución* de éstos a quienes participaron como informantes en la investigación. Esto es considerado por algunos como un proceso de *rendición de cuentas* (E.10), que requiere de un esfuerzo de *divulgación en textos breves que lleguen a los involucrados* (E. 36).

La mayor parte de los entrevistados se refirió a los *valores del investigador* cuando se les preguntó por la ética de la investigación. El valor de la *honestidad*, al que aludió casi la mitad de los entrevistados, se manifiesta cuando en los productos de investigación se da el *crédito a los autores* cuyas ideas se retoman en el informe publicado y, también, cuando se presentan *resultados válidos*. En palabras de un estudiante:

Un investigador profesional implica muchos valores, pero el mayor de ellos debe ser la honestidad [...que consiste en] decir el resultado de lo investigado, sin meter intenciones particulares, sin meter todavía más ideas que pudieran tener un interés diverso a lo que se está investigando (E.10).

Otro de los valores reiterados es el *respeto* que se presenta en tres variantes: la primera es el *respeto al informante*, la segunda alude al *punto de vista* de otros (especialmente se refieren a los participantes en los seminarios de investigación), y la tercera se refiere al *apego a los lineamientos* de la institución en la que están inscritos, así como los establecidos por el Conacyt, que es la instancia que les otorga la beca. La razón de esto se expresa en el siguiente fragmento:

[En el] posgrado debes tener muy en cuenta que se te está brindando una oportunidad de formación y que vas a llegar a *respetar los lineamientos* para que el

programa siga funcionando y se sigan proporcionando las oportunidades a gente que viene detrás de ti. No vas a llegar a destruir, vas a llegar a proponer y [...] a reconocer que hay una autoridad, que hay procesos y que hay lineamientos (E.2).

Fueron pocos los estudiantes que consideraron centrales otros valores como la *solidaridad*, el *reconocimiento* y la *justicia*. En los siguientes fragmentos se aprecia esto:

Para mí un valor ético muy fuerte que me ha formado a mí éticamente y que al menos en mi experiencia aquí se ha dado mucho conmigo es el de siempre tener esa posibilidad de ayudar al otro, al más vulnerable, al que más necesita; yo pienso que ese es un valor muy fuerte que he desarrollado aquí (E.24).

En el terreno de la investigación, [el principal valor] es reconocer a los otros, ya sea a aquellos autores que te aportan, reconocer a aquellos que te dan su testimonio, a aquellos que te dan su punto de vista. Yo creo que [es un valor que está] en primer lugar (P30).

Tuvimos un seminario [sobre la justicia] que no era forzoso tomarlo. Muchos de nosotros ya incluso habíamos terminado nuestros créditos, pero lo tomamos. [...] Se abordaron] diferentes maneras de ver la justicia y sobre todo de ligarla no solamente con la ética sino con nuestros temas de investigación [...] Este aspecto ético-político de la justicia, yo creo que es el que más se ha promovido en mi formación (p. 61).

Fueron pocos quienes consideraron importante desarrollar competencias para aplicar una ética del futuro (Jonas, 1998) al realizar investigación en el campo educativo. Uno de ellos lo expresa así: “[Se requiere] ser fiel a lo que estás haciendo y tener en cuenta que todo lo que hagas en ese momento tiene repercusiones en un futuro próximo; entonces, tienes que actuar siempre con ética y con honestidad” (E. 46).

¿Cómo se Forma la Ética del Investigador?

Para una buena parte de los estudiantes entrevistados, la ética de la investigación en el campo de la educación se va forjando a medida que se realiza investigación. Esto no significa que surja espontáneamente de la práctica, pues siempre requiere de la teoría. Para algunos, la teoría *refuerza* (E.7) la ética forjada en la práctica; para otros, el punto de partida es la teoría, la cual debe ponerse en práctica para *construir la ética de la investigación* (E.22).

Sea de un modo u otro, parece haber consenso en que las asesorías/tutorías constituyen la principal vía de formación de la *ética de la investigación* en virtud de que son el medio a través del cual el profesor investigador interactúa con sus estudiantes en un proceso de *acompañamiento*. En las asesorías se van fomentando de *manera implícita* ciertos *valores* y *pautas de conducta*. Así lo señala un estudiante:

Yo creo que va implícito en la formación en general [...] al estar acompañados de un asesor o un tutor desde que ingresamos al doctorado, de alguna manera él nos va marcando ciertas pautas del trabajo y entre ellas yo creo que va implícita esto de la ética (E. 5).

Algunos alumnos consideraron otra vía distinta al *acompañamiento* del asesor/a para prepararse éticamente como investigadores. Esta vía es *el ejemplo* que dan los profesores.⁵ Esto se observa en las siguientes afirmaciones:

⁵ Aunque algunas veces el acompañamiento y el ejemplo van juntos, en otros casos se sigue el ejemplo aún cuando no haya acompañamiento.

Pienso que es una manera muy acertada de hacerlo [formar en ética], ellos son el ejemplo y la manera en que ellos trabajan [...nos invita] a hacer nosotros [lo mismo] (E. 17).

Si bien es cierto que de repente [se nos dice que] hay que ponerle el crédito a tal autor, respetar tiempos en investigación; que a lo mejor si alguna entrevista no nos salió, pues hay que volver a hacerla [...] son algunos consejos que constantemente te van a dar algunos profesores. Sin embargo, un programa como tal de formación ética, no identifico en este posgrado, sino más bien la adjudico al hacer de los profesores (E. 67).

Un estudiante afirmó que en el posgrado en el que está inscrito no existe la preocupación por formarlo en la ética de la investigación:

Yo considero que esta parte de la ética no se fomenta ni a nivel institucional ni tampoco entre ellos [los profesores]. Yo no sé si en algún momento entre ellos planteen estos temas, pero no es visible que hagan acciones específicas encaminadas a desarrollar o fomentar la ética (E. 62).

Algunos estudiantes juzgaron conveniente que se estableciera un *seminario específico* para trabajar problemas éticos, pero otros consideraron mejor la posibilidad de trabajar los problemas éticos del campo de la educación de manera *transversal*, en todos los cursos y seminarios del posgrado.

¿Cuáles Conductas Éticas y no Éticas se Observan en el Posgrado?

En opinión de los estudiantes, existen condiciones institucionales que contribuyen a la formación de la ética de la investigación, pero también otras condiciones que no la favorecen. Entre las primeras, la más importante es la calidad de las *asesorías*. Éstas contribuyen a la formación de la ética de la investigación cuando las realizan *profesores éticos*, cuyas características son las siguientes: transmiten *confianza*, *comparten experiencias*, tienen *empatía*, dan un *trato cálido*, son *solidarios*, inspiran *dedicación* a la investigación, *evalúan objetivamente*, contribuyen a un *mejor manejo de la teoría*, brindan *libertad para elegir* los temas de investigación y, en algunos casos, desarrollan una línea de investigación que tiene la *ética como objeto de estudio*. Los siguientes fragmentos se refieren a alguno de estos rasgos:

[El profesor cuya] área de conocimiento tiene que ver completamente con la ética, pues va desarrollar más elementos que [los profesores de] un cuerpo académico que no tiene que ver con la ética (E.24).

Tiene que ver con el trato cálido que nos pueden dar, ese trato humano, esa parte de integridad hacia lo que nosotros somos y realizamos (E. 63).

Es el trato del profesor [que dice:] “Vamos a ver en qué te puedo ayudar; cómo te ayudo; te comprendo, tienes tal problema” (E. 39).

En cambio, hay conductas no éticas que van a contrarrestar de la formación ética. Por eso, a juicio de algunos estudiantes, resulta de particular importancia *discriminar prácticas*, es decir, distinguir el ejemplo que es constructivo del que no lo es:

Como en el CA hay profesores con diferentes características, tú vas aprendiendo lo que te conviene de cada uno de los doctores y también vas desaprendiendo lo que no te convence de otros [...] tú vas identificando los elementos que son benéficos para tu formación (E.2).

En lugar de afectarme [una conducta no ética], yo creo que al contrario me muestra cómo no tendría que ser yo (E. 24).

La *congruencia* es un rasgo muy valorado por los/as estudiantes. Al respecto, un estudiante afirma: "Si hay congruencia entre lo que dice y lo que hace [un profesor], los alumnos lo van a ver como palomeado éticamente" (E.8). Otro estudiante se percata del peligro que entraña la falta de congruencia, por cuanto contribuye a formar conductas no éticas: "Si tú ves que alguien te dice que hay que tener conductas éticas, y te das cuenta que no las tiene [pero tiene éxito...], lo que más bien aprendes es que se vale decir una cosa y hacer otra" (E.59).

Discusión

Lo que a continuación presentamos es una breve discusión en torno a los resultados mostrados en el apartado anterior, teniendo en cuenta que lo que analizamos es la perspectiva de los/as estudiantes.

Atendiendo a la conceptualización del *ethos* que expusimos antes brevemente, podemos afirmar que, a juicio de la mayoría de los/as estudiantes de posgrado entrevistados, los/as profesores del posgrado cumplen bien la función de promover, ya sea por la vía del ejemplo o la del acompañamiento, los valores y pautas de conducta propios del campo de la investigación educativa. Algunos creen innecesaria esa función porque consideran que basta con los valores familiares o el apego a la legalidad, pero en general aceptan que se cumple con esa función.

Lo que de aquí se infiere es que los/as estudiantes reducen la ética de la investigación a la dimensión de la eticidad, ya sea la eticidad del campo profesional, la eticidad del derecho o la eticidad natural. Al respecto cabe afirmar que si la ética de la investigación se reduce a este aspecto, bastaría con que los CA que participan en los posgrados se preocuparan por reproducir la eticidad existente, mediante la recursividad de las prácticas.

Sin embargo, esto tiene un riesgo en el proceso formativo: pareciera que una vez incorporados los/as estudiantes en el proceso de posgrado, para formarlos no cabe sino alentarlos a repetir prácticas aprendidas, aunque en algunas ocasiones esas prácticas no podrían pasar por el *tamiz del juicio moral* (Ricoeur, 1996).

No obstante que algunos/as estudiantes se refirieron a prácticas no éticas, no mencionaron alguna intervención de los/as profesoras que alentara el papel crítico que podrían asumir frente a conductas no éticas y, sobre todo, frente a situaciones de incongruencia que llegan a observar; tampoco se refirieron a los dilemas éticos a los que se ve enfrentado un investigador cuando hay conflicto de valores. Asimismo, no aludieron a casos en los que una norma universal se encuentra con algún *atasco práctico* al aplicarse a los diferentes. En suma, no mencionaron alguna intervención de los/as tutores que les ayudara a juzgar en los casos de conflictos de valor y no se refirieron a la función que podrían tener los/as profesores al promover en los/as tutorados el desarrollo de procedimientos de juicio moral y prudencial.

Cabe advertir que esta ausencia en el trabajo tutorial tiene repercusiones pues, por ejemplo, es difícil, si no imposible, que un estudiante que no ha desarrollado la capacidad de juicio prudencial realice investigación con una perspectiva de género o con una perspectiva de inclusión, pues éstas demandan un posicionamiento ético en relación con el tratamiento de la diferencia.

Por otro lado, en las respuesta aportadas por los estudiantes podemos distinguir cuatro posturas en relación con la estrategia conveniente para formar la ética de la investigación. Las cuatro posturas a las que nos referimos son las siguientes: a) no se requieren actividades académicas para formar la ética del investigador ya que ésta se constituye por los valores que se aprenden en la familia y en la educación escolar; b) la ética de la investigación se adquiere siguiendo el ejemplo de investigadores; c) se construye en la práctica de la investigación apoyada en la teoría y con el

acompañamiento del asesor o tutor; d) se podría seguir una estrategia de transversalidad curricular consistente en plantear problemas éticos en las diferentes unidades curriculares.

Respecto de la primera postura podemos decir que frecuentemente los valores que se adquieren en la familia y en la escuela de educación básica son insuficientes para configurar una ética de la investigación, pues si bien la eticidad natural proporciona la base para la construcción de la ética de la investigación, no aporta las experiencias y los fundamentos teóricos que permiten construir los principios del investigador en el campo de la educación. No basta con considerar o ser conscientes de los valores, sino que se requiere de un proceso de reflexión que ponga en duda los propios valores y normas, y que sea la base de una toma de posición respecto de los problemas específicos que plantea el desarrollo de la investigación.

En lo referente a la segunda postura, cabe recordar las investigaciones que muestran que el ejemplo de los investigadores no siempre es el más adecuado para contribuir a la construcción de una ética de la investigación. Esto hace necesario conformar dispositivos de formación de la ética de la investigación que favorezcan la reflexión sobre problemas éticos, así como el sentido crítico y autocrítico.

La tercera postura parece la más adecuada para favorecer la construcción de la ética de la investigación, pues en esta estrategia se articulan la relación entre teoría y práctica, y la interacción entre tutor y estudiante en diferentes niveles de reconocimiento: la confianza, el respeto y la solidaridad (Honneth, 2010). Ese acompañamiento hace posible la co-construcción no sólo del saber científico, sino también del significado que se otorga a los principios éticos que rigen el proceso de investigación científica y que permiten ponderar valores, normas y situaciones para tomar decisiones justas y prudentes.

La cuarta postura, consistente en plantear problemas éticos en las distintas unidades curriculares, alude a una estrategia de transversalidad que es complementaria de la postura anterior y cuya efectividad, aunque no se conoce a ciencia cierta por la falta de investigaciones al respecto, ni está considerada en los planes de estudio de los posgrados, promete grandes beneficios en el proceso formativo.

Lo que resulta claro en las posturas antes señaladas es que, en la formación de los estudiantes, la relación con el asesor o tutor juega un papel central ya sea como ejemplo, como interlocutor o como acompañante. Algo semejante sucede con los valores que promueven los profesores en el posgrado y que los estudiantes consideran más importantes. Lo que parece quedar en duda, y por tanto requiere nuevas investigaciones, es la manera en la que los/as tutores en lo individual o en el conjunto del CA contribuyen a que el estudiante construya procedimientos de juicio que le permitan ponderar valores en conflicto, resolver dilemas y, sobre todo, comprender las situaciones particulares para asumir la mejor manera de tratar la diferencia.

Cuando se pretende que la investigación tenga pertinencia social, originalidad y relevancia y se procura que los resultados se difundan de manera oportuna, a esa pretensión subyace una intención ética: la de brindar aportes que beneficien a la sociedad, a los ecosistemas o a la humanidad en general, y en especial a las generaciones futuras. Se trata de una mirada científica que conlleva una ética del futuro, que pocos estudiantes parecen asumir. Es otro punto ciego en el que no se sabe el papel que juegan los/as tutores y los CA.

Conclusiones

Del trabajo analítico-sintético realizado podemos inferir, a manera de hipótesis, que la formación de la ética del investigador en educación no se reduce a la transmisión de un código de comportamiento que se impone desde fuera, sino que hace necesario contribuir a la formación de un *ethos* mediante una estrategia en la que pueden combinarse el acompañamiento, el ejemplo y la transversalidad curricular, siendo el primero de los elementos el decisivo y el que mayor peso tiene en la constitución del talante ético.

En las actividades de carácter formativo conviene no perder de vista que en el tema de la ética lo central es la relación ego-alter. Cuando esto se pierde de vista, la dimensión ética se diluye en la dimensión epistémica.

El *ethos* del investigador es un constructo en el que interviene el propio estudiante, pero también el tutor y otros participantes en la investigación: los informantes, los pares, y otros investigadores. Las disposiciones que constituyen el *ethos* se construyen en la relación con otros y en ello juega un papel importante el CA al que el estudiante se asocia, pues en el proceso formativo tienen incidencia tanto el modo de organización del CA, como las estrategias formativas que desarrollan sus integrantes, las interacciones entre ellos y los estudiantes y la manera en la que desarrollan investigación.

La ética de la investigación va más allá de obedecer un código de ética o un conjunto de lineamientos dados; requiere de un proceso de construcción de principios que dan sentido al actuar moral, siempre que vayan acompañados de una reflexión informada y fundada en el diálogo entre prácticas y teoría. Lo que resulta central es que las prácticas que se juzgan justas y aceptables se repitan no de manera mecánica, sino obedeciendo a convicciones y a la constancia moral.

En la formación de investigadores en el campo de la educación, y especialmente en el subcampo de la ética profesional y la ética de la investigación, se hace necesaria la construcción de dispositivos de formación en los que se procure no sólo la reproducción de la eticidad del campo, sino también la conformación en cada estudiante del conjunto de disposiciones que le permitan ponderar valores en conflicto, construir y aplicar principios de juicio moral y procedimientos de juicio prudencial que posibiliten perspectivas incluyentes y con preocupación por el futuro. Son los integrantes de los CA quienes pueden dar dinamismo a esos dispositivos.

Considerando lo anterior, puede afirmarse que las políticas orientadas al mejoramiento del profesorado de educación superior, así como las que rigen el desarrollo de los posgrados, debieran considerar de manera específica los procesos de formación de los/as estudiantes del posgrado en la ética de la investigación y lo que en este sentido hacen los CA.

Referencias

- Acosta Silva, A. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, XXXV(3)(139), 81-92.
- Aluja, M., & Birke, A. (2004). Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior. En M. Aluja & A. Birke (Edits.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior* (pp. 87-144). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, Colección Maestros y Enseñanza.
- De la Cruz, G., Díaz-Barriga, F. & Abreu, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*, 32(130), 83-102.

- Díaz-Barriga, Á. (2009). La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos. *Ponencia presentada en Congreso Internacional de Educación. La educación hacia el bicentenario* (pp. 1-11). Villa María, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Villa María.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. (J. L. Etcheverry, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (A. Ballesteros, Trad.) Madrid, España: Morata.
- Gómez, A., Jiménez, S. A., & Moreles, J. (2014). Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores en ciencias sociales y humanidades. *Revistas Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 155-185.
- Hamui, S, M. (2010). *Ethos* en la trayectoria de dos grupos de investigación científica de ciencias básicas de la salud. *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 51-73.
- Hegel, G. W. F. (1979). *Sobre las maneras de tratar científicamente el Derecho Natural*. (D. Negro Pavón, Trad.) Madrid: Aguilar. Biblioteca Aguilar de iniciación jurídica.
- Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del Espíritu*. (W. Roces, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (1982). *El sistema de la eticidad*. (L. González-Hontoria, Trad.) Madrid: Editora Nacional, Colección Clásicos para una biblioteca contemporánea, No. 10.
- Hirsch, A. (2010). Principales valores de la ética de la investigación que se promueven en el posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (38), 11-26.
- Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance*. (P. Rusch, Trad.). París: Cerf.
- Hortigüela, A. D., González Calvo, G., & Hernando Garijo, A. (2017). Valoración del investigador sobre códigos éticos en el ámbito científico. *Perfiles Educativos*, 39(155), 38-50.
- López Leyva, S. (2010), Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la educación superior*, 39(155), 7-25.
- Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*. (S. Cornille, & P. Ivernel, Trads.) París, Francia: Rivages poche. Petite Bibliothèque.
- Martínez, B. A., Alfaro, J. A., & Ramírez, M. S. (2012). Procesos de gestión de información y construcción de conocimiento en la formación de investigadores educativos a través de ambientes a distancia. *Sinética*(38). Disponible en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/91/83>
- Moreno, G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 561-580.
- Olivé, L. (2000). *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y la tecnología*. México: Paidós / Seminario de problemas científicos y tecnológicos UNAM.
- Pérez-Castro, J. (2010). Elementos para la reflexión en torno a la ética profesional de los estudiantes de posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (México), (Número especial), 1-17. Disponible en <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-perezcastro.html>
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós, Colección Papeles de Pedagogía, No. 30.
- Reyes, M. & Gutiérrez, J. M. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinética, Revista electrónica de educación* (45), 1-15. Disponible en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/48>
- Ricoeur, P. (1995). *Le juste* (Vol. 1). París, Francia: Esprit.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. (A. Neira, Trad.) México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. (A. Neira, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

- Rodríguez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 133-154.
- Sánchez, L., & Labarrere, A. (2015) "Interacción estudiante-investigador. Relación pedagógica que sustenta la formación en el posgrado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-18.
- Secretaría de Educación Pública. (México). (28 de febrero de 2013a). *Acuerdo número 678 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Recuperado el 29 de mayo de 2014, de Diario Oficial de la Federación (México): http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289454&fecha=28/02/2013
- Secretaría de Educación Pública. (México). (marzo de 2013b). *Cuerpos Académicos*. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de Programa para el mejoramiento del profesorado: <http://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php>
- Serna, A., & Luna, E. (2011). Valores y competencias para el ejercicio de la docencia de posgrado. *Sinéctica*(37), 1-18. Disponible en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/109>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998/2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.) Antioquía, Colombia: Universidad de Antioquía. Colección Contus.
- Yurén, M. T. & Izquierdo, I. (2000). Ética y quehacer científico. De la estrategia identitaria a la estrategia política. *Perfiles Educativos*, XXII (88), 21-45.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles Educativos, Suplemento*, XXXV(142), 6-14.
- Yurén, T., Saenger, C., Escalante, A. E., & López-Frances, I. (2015). Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos. *Revista de la Educación Superior*, XLIV 2(174), 75-99.

Agradecimientos

Agradecemos las facilidades brindadas por las universidades mexicanas en las que se ubican los cuerpos académicos que participaron en la investigación: Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de Campeche, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Colima y Universidad Veracruzana. También reconocemos la participación en esta investigación del grupo de investigación del IISUE de la Universidad Nacional Autónoma de México que lleva a cabo un proyecto interinstitucional sobre ética profesional, así como la participación de nuestros colegas de la Universidad de Valencia (España) que se interesan por esta temática.

Sobre los Autores

Teresa Yurén

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

yurent@uaem.mx

Profesora investigadora titular "C" adscrita al Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU); integrante del Sistema Nacional de Investigadores.

<http://orcid.org/0000-0002-5905-7146>

Luis Enrique García Pascacio

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

fabregas_69@hotmail.com

Estudiante de la maestría en Investigación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación.

Evelyn Moctezuma Ramírez

Investigadora Independiente

evelyn.moctezuma@yahoo.fr

Maestra en Investigación Educativa

<http://orcid.org/0000-0001-5342-7137>

Silvia Briseño Agüero

sbriseoaguero@cobaem.edu.mx

Maestra en Investigación Educativa.

Ana Esther Escalante Ferrer

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

anaescalante7@hotmail.com

Profesora investigadora titular "C" adscrita al Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU); integrante del Sistema Nacional de Investigadores.

<http://orcid.org/0000-0003-2005-3436>

archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 26 Número 67

28 de mayo 2018

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil