

## **PRESENCIA IMPLÍCITA Y EXPLÍCITA DE TEMAS ÉTICOS EN INVESTIGACIONES Y ENSAYOS EDUCATIVOS ACTUALES**

*Selección y revisión bibliográfica*

VÍCTOR SAN MARTÍN RAMÍREZ

### **Resumen:**

El propósito central de este artículo es detectar y describir la presencia implícita y explícita de temas o dilemas éticos y de valores morales en una selección de informes y algunos ensayos de investigación educativa. En el transcurso de un seminario de Ética e investigación educativa, dictado en el primer semestre del año 2006, un equipo de estudiantes de posgrado trabajó, bajo la guía del autor, en el primer avance para esta indagación: buscó y seleccionó las revistas e hizo la primera traducción de los artículos. Además, clasificó, fichó y agrupó el material. El estudio que se aquí se presenta analiza y sistematiza este valioso material inicial.

### **Abstract:**

The central purpose of this article is to detect and describe the implicit and explicit presence of dilemmas or topics involving ethics and moral values, in a selection of reports and essays on educational research. At a seminar on ethics and educational research during the first semester of 2006, a team of graduate students worked under the author's guidance on the first part of this study: the team members searched for and selected the periodicals and produced the initial translation of the articles. In addition, they classified, marked and grouped the material. This study analyzes and systematizes the valuable initial material.

**Palabras clave:** ética, valores, investigación educativa, análisis de contenido, publicaciones seriadas.

**Key words:** ethics, values, educational research, analysis of content, serial publications.

---

Víctor San Martín Ramírez es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Católica del Maule. Villa Santa María de Colín, calle 23 sur, núm. 129, Talca, Chile. CE: vsanmart@ucm.cl

## Introducción

En la actualidad existe un cuantioso número de revistas especializadas en la divulgación de investigaciones educativas de diseño diverso y variadas temáticas. Un buen porcentaje de ellas son publicaciones de calidad probada, debidamente indexadas, de corriente principal y consulta permanente acerca de los temas que preocupan a los investigadores de esta disciplina. A primera vista puede parecer caprichosa la selección de las fuentes, no obstante, por una cuestión de amplitud, nos ha sido imposible abarcar todas estas publicaciones en este primer estudio. Lo anterior no significa que otras aportaciones muy importantes en el ámbito de la investigación y teoría educativas queden definitivamente fuera de un trabajo posterior que ya estamos avanzando. Valga mencionar que el equipo investigador está conformado por educadoras especiales y diferenciales,<sup>1</sup> por lo que muchos de los artículos e informes de investigación seleccionados tratan especialmente de temas concomitantes con estas características.

Por otra parte, y por una razón estrictamente disciplinaria y metodológica, hemos dejado para una segunda exposición las investigaciones, ensayos y artículos que se refieren a los ámbitos de la filosofía, la sociología y la antropología educativas. Reconocemos que en estas disciplinas existe un material mucho mayor y más específico en los temas éticos más frecuentemente relacionados con la educación. No obstante, las diferencias metodológicas, semánticas, procedimentales y de modelos de pensamiento dificultan exponer, paralelamente, investigaciones de carácter instrumental y pragmático con ensayos e indagaciones realizadas al amparo de estas ciencias de la educación. Estos factores marcan, por consiguiente, el alcance y limitación de este trabajo, que queda abierto a un estudio y exposición ulterior complementaria en la que, como hemos dicho, ya estamos trabajando.

Hemos ordenado el escrito en cuatro partes. En el primer apartado intentaremos precisar el problema a investigar y también detallar algunos conceptos involucrados y lo que se puede esperar de un estudio de esta naturaleza, advirtiendo acerca de algunos presupuestos del mismo. El segundo describe la selección de fuentes y artículos y los criterios que la orientaron. En un tercer momento se muestra lo que se ha podido detectar acerca de la ética y los valores morales en las fuentes y estudios seleccionados. Terminamos, en cuarto lugar, con algunas notas conclusivas.

### Algunas precisiones previas

En general, las publicaciones especializadas en la divulgación de investigaciones educativas trabajan con acepciones distintas, la mayoría de las veces no explicitadas, de conceptos tales como *ética, moral, creencias, religión, valores, deberes, principios*, etcétera. La aplicación que la investigación educativa hace de dichas nociones está marcada por la tradición tanto cultural como investigativa. En el panorama que mostraremos se evidencia un tratamiento distinto que de estos temas hacen las revistas en los idiomas inglés y español. Hemos intentado aproximar la aplicación de dichos conceptos en el análisis pero, para que aquello fuera posible, hubo que decidir una forma de organizar el material. Por una parte, debemos distinguir matizadamente entre los apartados en que ordenamos la exposición de los primeros hallazgos, es decir, *estudios educativos con implicaciones ético-valóricas* y *la ética como tema de investigación en sí mismo*.

Advirtamos, de partida, que es casi imposible realizar la distinción anterior en forma *químicamente pura*. No siempre aquello que denominamos *procedimental* es tan claro y distintamente como quisiéramos, ni las investigaciones de temas éticos lo son, *prima facie*, de aspectos *centrales* de la reflexión moral. En lo primero suelen encontrarse preocupaciones que exceden las propiamente deontológicas o que toquen deberes centrales del investigador (por ejemplo, la consideración de aspectos tales como las *creencias* o *preconcepciones* tanto de los investigadores como de los docentes o estudiantes investigados, según sea el caso). Otro tanto ocurre con las investigaciones educativas *propiamente morales*, pues éstas suelen diversificarse también en aspectos como *la educación en valores*, la profundización o intervención para educar en ciertos aspectos éticos de necesidad emergente o, simplemente, también asuntos de carácter social priorizados por los sistemas educativos nacionales o transnacionales.

Otra advertencia debe hacerse en cuanto a la consideración de aspectos relacionados con las *creencias* y su incidencia en los códigos de comportamiento moral y en actitudes que se revelan como importantes en las investigaciones educativas. Las *creencias* suelen tratarse como parte de las filiaciones religiosas y, además, como *preconcepciones* de las personas frente a determinadas situaciones vitales que les corresponde enfrentar, y que *heredan* como talante propio (preconcepciones que afectan aspectos de carácter profesional, cultural o religioso, de los estudiantes, de los docentes, etcétera). Es decir, aquellos aspectos que, no obstante ser simi-

lares al *pathos* o talante ético, se consideran modificables mediante el aprendizaje.

El análisis ético que hacemos de las *creencias* (o *sistemas de creencias*) que tienen su origen en la filiación religiosa de las personas no desconoce el problema de la asociación, demasiadas veces *ilícita*, que suele hacerse entre fe religiosa y ética. Si bien los sistemas éticos o códigos de comportamiento moral pueden tener (y de hecho lo tienen en muchos casos) su origen en la filiación religiosa, no significa que *en todos los casos* dependan de ella. De hecho es muy difícil sostener una ética exclusiva para una confesión religiosa, pues los fines de la religión tienen relación con *la esperanza en un mundo nuevo* o, en última instancia, *de otro mundo*, mientras que las expectativas éticas vinculan la realidad con el *deber-ser*, dentro de unas coordenadas históricas determinadas. Y, aunque la relación entre ambas realidades es innegable e inherente, se diferencian como ocurre entre la *fe* y el *empeño humano*. Naturalmente, la fe exige opciones morales claras, operativas y, en ocasiones, distintivas. En este sentido cabría decir que, mientras que para la fe la ética es una consecuencia necesaria, la ética no necesitaría de una justificación religiosa ni *a priori* ni *a posteriori*.

Una vez señalados estos alcances previos podemos clarificar mejor los límites de esta primera parte de la revisión bibliográfica descrita. En dicho contexto podemos utilizar los planteamientos de Tójar y Serrano (2000) en el sentido de que “cualquier investigación en la que participan seres humanos plantea ciertos dilemas sobre lo correcto o incorrecto de determinadas actuaciones”. De modo que la preocupación propiamente deontológica se refiere no sólo a los códigos y protocolos que regulan la actividad investigativa, sino también, y sobre todo, a la consideración diferenciada de las poblaciones de estudio, máxime cuando son grupos desfavorecidos o vulnerables. Varios informes de investigación aquí seleccionados trabajan con poblaciones con las cuales se debe ser especialmente cuidadosos en las consideraciones éticas, pues incluyen una serie de decisiones que deben ser discernidas moralmente pero que, además, son en sí mismas parte del *problema de investigación*. Ambos aspectos son criterio de búsqueda de la indagación que presentamos a continuación.

### Las fuentes del estudio

La primera selección de 58 revistas dedicadas a trabajos de todo tipo sobre educación se realizó en una fase previa a la recolección de estudios, investi-

gaciones, *papers* y opiniones diversas sobre investigación educativa. Se debía depurar la búsqueda para hacer viable esta primera fase. En consecuencia, en un segundo momento se excluyó de este primer grupo de publicaciones aquellas revistas y boletines especializados en la investigación de aspectos físico-biológico-genéticos del aprendizaje (educación física, biopsicología, aspectos orgánicos y genéticos, etcétera) y a dar a conocer avances relevantes en aspectos instrumentales de la educación (tecnología educativa, gestión y organización escolar, informática, etcétera). Esta segunda selección redujo el número de revistas a 13 publicaciones seriadas. Una tercera clasificación consideró la exclusión de revistas no indexadas o de fuente secundaria (no Science Citation Index [ISI] o Scientific Electronic Library Online [SCIELO]), así como revistas discontinuadas. Eso redujo el número de 13 a 7 revistas especializadas de corriente principal. Para todas estas publicaciones se acordó analizar artículos completos desde el año 2000 hasta 2006. Las siete revistas seleccionadas son las siguientes:

- 1) *Revista Investigaciones en Educación* (RIEE): (ISSN 0717-6147), publicación seriada, editada por la Universidad de la Frontera (Temuco, Chile), cuyo responsable directo es la Facultad de Educación y Humanidades, especialmente el Programa Magíster en Educación. Es una revista anual dedicada a la investigación educativa y la didáctica. Se hizo el análisis sobre un total de 9 artículos.
- 2) *American Journal on Mental Retardation Information* (AJMR): (ISSN 0895-8017), publicación seriada ISI, de la American Association of Mental Retardation (AAMR). Se especializa en investigaciones que coadyuvan a mejorar la educación especial y rehabilitación de personas con retardo mental. Su área específica son los aspectos biológicos, conductuales y educacionales que inciden en la mejora de la calidad de vida de las personas con retardo mental. En la actualidad, la responsabilidad de la edición de la revista es de W.E. MacLean Jr., de la Universidad de Wyoming (Laramie, Estados Unidos) y su periodicidad es de seis ediciones anuales ordenadas en volúmenes (el del año 2006 corresponde al vol. 111). Se analizaron 220 artículos.
- 3) *Cuadernos de Pedagogía* (CP): (ISSN 0210-0630), publicación en modalidad de boletín mensual (11 números al año, 9 revistas y 2 monográficos), editada por el Grupo Wolters Kluwer SA, en Barcelona, España, bajo la responsabilidad académica de un equipo perteneciente a la

Organización Educativa CISSPRAXIS, con sede en Barcelona. Se especializa en brindar herramientas de trabajo a docentes de aula combinando la teoría y la práctica educativas, recursos didácticos y novedades bibliográficas. Es una publicación indizada en el Directorio de Publicaciones Seriadas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX). El análisis se realizó sobre la base de 96 artículos.

- 4) *Educational Studies* (ES): (ISSN 0305-5698), publicación británica, especializada en teoría e investigación educativas. Aparece en forma impresa y electrónica (ISSN 1465-3400). Su periodicidad es de cuatro ediciones anuales. Es publicada por Routledge, perteneciente al grupo Taylor & Francis, y está indizada en ISI Web of Science. Se analizaron 78 artículos.
- 5) *Revista de Investigación Educativa* (RIE): (ISSN 0212-4068), de la Asociación Interuniversitaria de Investigación (AIDIPE). Se edita en Barcelona desde 2002, con una periodicidad de dos números al año agrupados en volúmenes. Su registro se puede encontrar en ERIC (ED482645). Se analizaron 14 artículos.
- 6) *Educational Psychologist* (EP): (ISSN 0046-1520), revista académica estadounidense especializada en estudios e investigaciones psicológicos, psicopedagógicos y de psicología educacional. Es editada por Lawrence Erlbaum Associates, con una frecuencia de cuatro números al año agrupados en volúmenes. Indizada en ISI. Se analizaron 22 artículos.
- 7) *Journal of Learning Disabilities* (JLD): (ISSN 0022-2194), revista académica estadounidense, especializada investigaciones y estudios en psicología, educación y psiquiatría. Su campo específico es la educación y aprendizaje en personas con necesidades educativas especiales. Tiene una frecuencia de seis fascículos anuales agrupados en volúmenes. Es editada por PRO-ED (Austin, Texas). El análisis se hizo sobre la base de 202 artículos.

Un análisis preliminar, que se expondrá a continuación, se hizo sobre un total de 641 artículos y comunicaciones provenientes de las siete publicaciones descritas.

#### **Hallazgos preliminares**

Ordenamos estos datos en los dos enfoques ya descritos, a saber: *a)* implicaciones éticas de los informes de investigación y *b)* la ética como tema en sí mismo.

### Informes de investigación con implicaciones ético-valóricas

Hemos expuesto que las preocupaciones deontológicas o procedimentales de los investigadores suelen expresarse y precisarse mucho más, aunque no siempre con la misma intensidad, frente a poblaciones más desfavorecidas o vulnerables. Algunas revistas que publican investigaciones relacionadas con la educación especial (básicamente *Journal Learning Disabilities*) han generado un planteamiento global sobre el *pensamiento y reflexión educativa sobre la diferencia*. Así sucede con el trabajo Kim y Weatherly (2004: JLD, 37) que concluye, entre otros aspectos, que existen limitaciones éticas para la transformación de las prácticas educativas de *regularización* o acomodamiento de todos los niños con dificultades de aprendizaje. Esto se refuerza con los resultados de Baglieri y Knopf (2004: JLD, 37) y Connor (2005: JLD, 38). Mientras aquéllos concluyen que las prácticas de inclusión deben aceptar las diferencias como naturales, aceptables y ordinarias, sobre todo las provenientes de las dificultades de aprendizaje, y que, en tal sentido, la cultura de una escuela inclusiva debe reflejar la ética del cuidado, la comunitaria y la democrática de la diferencia, Connor plantea conclusiones similares, pero en el campo de la diversificación del pensamiento educativo en torno a las necesidades educativas especiales.

También Loxley y Thomas (2005: JLD, 38) relacionan sus conclusiones con la producción del conocimiento en nociones sobre diferencia y dificultad, ya que el acerbo teórico en torno a la educación especial tiene, según este autor, problemas con su concepto de *dificultad*, sea aplicada a niños, sea a las escuelas inclusivas en su conjunto (es decir, las *políticas de inclusión*). Estas debilidades también han sido detectadas por Wiebe (2006: JLD, 39) en la práctica de los profesores que trabajan en escuelas inclusivas, los cuales se muestran convencidos de lo perentorio de la inclusión, pero mantienen sus esquemas de funcionamiento individual respecto de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Como se puede ver, varias investigaciones publicadas en JLD insisten en la importancia del pensamiento o “discurso de la diferencia” (*reflection on learning disabilities*), tema ético que está en el centro de la política de educación inclusiva o de la aceptación amplia de la diversidad en el aula.

Sin perjuicio de lo anterior, un conjunto importante de investigaciones publicadas en los últimos cinco años en la revista *American Journal on Mental Retardation* (AJMR) nos muestra otra arista del problema de la diversidad

o diferencia educativa. Mientras que JLD insiste en la teoría y práctica de la inclusión de la diversidad en la escuela, y del pensamiento ético pedagógico de allí derivado, la AJMR acentúa la perspectiva de la persona con retraso y de las actitudes de segregación y discriminación hacia ellos.

Los estudios de Sadetzki *et al.* (2000: AJMR, 105) estudian los factores que intervienen en el abandono de niños con síndrome de Down en Israel entre 1979 y 1991. Concluían que los factores más importantes de ello son la situación económica de la familia, las expectativas sociales, la edad de la madre y las creencias religiosas. Constataron que de cada cuatro niños con síndrome de Down, uno era abandonado recién nacido en los hospitales. Otra investigación relacionada con el efecto de la religiosidad y las actitudes de ella derivadas es la de Bell y Stoneman (2000: AJMR, 105) que muestra la mayor inseguridad de continuar con los embarazos si el feto es diagnosticado como portador del síndrome de Down que cuando tiene espina bífida o hemofilia. Un estudio relacionado también con los factores de carácter religioso es el de D. Skinner *et al.* (2001: AJMR, 106), que estudia el papel que las creencias religiosas cumplen en las familias de niños y jóvenes con retraso en el desarrollo mental en familias de origen latino en Estados Unidos. La Iglesia (afiliación religiosa) y la fe son vistas como factores de apoyo, pero se demostró que la fe proporciona más ayuda que la Iglesia, sobre todo en la primera fase de desconcierto ante la condición del niño, y el papel que tiene la creencia religiosa en las interpretaciones de la inutilidad de sus hijos. Similar, también relacionado con creencias y valores de las familias, ocurre con adultos con inutilidad intelectual en los sistemas de cuidados especiales que ofrecen las agencias establecidas para este efecto (Gwynnyth, *et al.*, 2004: AJMR, 109). Ello se manifiesta en contratos especiales que consideran la naturaleza diferenciada del trato que reciben (frecuentemente aislamiento del resto de los adultos con cuidados especiales).

En otro orden, existen investigaciones que se ocupan más de temas relacionados con los valores (creencias) y la autoimagen de los individuos normales respecto de otros con ciertas inutilidades intelectuales. La felicidad de los sujetos (como un concepto que refleja la satisfacción general con la propia vida) responde frecuentemente a indicadores que no se relacionan con estándares sociales establecidos, sino con aspectos más personales y subjetivos, como el de una sana autoimagen y dar respuesta a necesidades y valores asociados con cada individuo en particular. Así lo muestran los estudios de Szymanski (2000: AJMR, 105), Howard y Gould (2000: AJMR,

105) y en general el volumen 105 (2000) de AJMR. Un estudio publicado en JLD (Montague y van Garderen, 2003; JLD 34) demuestra el efecto positivo de un sano autoconcepto (personal y académico) en estudiantes con habilidades intelectuales, comparados con alumnos dotados. Demostró que los primeros tenían menos manejo de estrategias de autovaloración y autorrefuerzo aunque, en un primer momento, las mediciones resultaban similares a las de los estudiantes normales. Se procedía a discutir los alcances de esto para la instrucción. La investigación de Singer (2005: JLD, 38) explora la capacidad de autoprotección de los niños disléxicos contra las dificultades sociales, especialmente las bromas de sus compañeros de clase. Muchos de ellos ocultan sus emociones y sus debilidades académicas. Sin embargo, otros se concentran en su capacidad de progreso y autoestima, consolidando así su lucha contra la dislexia.

En el campo de la educación en general, y específicamente de la formación inicial de profesores, se sitúan las investigaciones de Wildy y Wallace (2004: ES, 30), y de Doménech y Gómez (2003: RIE, 21). En la primera se plantea el peso relativo que tienen los diversos valores y visiones de los sujetos para organizar el trabajo en los departamentos de ciencia donde la organización (productiva) y la enseñanza (en escuelas secundarias) son las principales finalidades de dicho departamento. Se sitúan en contrapunto dos visiones: la de la disciplina (jefe de departamento) y la innovación y espontaneidad (profesor del departamento). La investigación de Doménech y Gómez estudia el peso relativo de las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria en la organización espacial de la clase y el tipo de examen que demandan. Las conclusiones muestran que los modelos de enseñanza más tradicionales se relacionan directamente con un tipo de examen memorístico y una disposición vertical en el aula.

#### La ética y los valores como preocupación prioritaria

La preocupación por algunos valores morales en la investigación educativa (más que por la *ética*, considerada en términos disciplinares y clásicos) es un aspecto mucho más desarrollado, pero también más extenso y extremadamente difuso y variopinto. El material que existe es bastante abundante y, con el propósito de sistematizarlo, lo hemos organizado en torno a un par de categorías que nos sitúen panorámicamente en el tema. Propongo dos conceptos integradores que pueden ayudar en esta tarea, a saber: *a)* investigaciones en torno al dilema ético de la democracia, de la diversidad

y los valores del respeto y la convivencia con las minorías y *b) investigaciones en ética y valores de carácter general.*

*Investigación educativa acerca de la educación ciudadana, de la ética de la diversidad y el derecho de las minorías*

Es sorprendente el amplio abanico de estudios e investigaciones educativas dedicadas a profundizar y conocer mejor las implicaciones morales relacionadas con el respeto a la diversidad y la asunción moral de los derechos de las minorías en casi todas las revistas que componen esta primera muestra bibliográfica. En el apartado anterior se dejaba ver esta preocupación, aunque la acentuación estaba puesta en la diversidad que presentan las personas con necesidades educativas especiales. En este apartado se presenta un grupo de investigaciones que abordan la problemática de la diversidad en sí misma y las obligaciones morales que de allí emergen.

Un primer grupo de estudios se relaciona con valores tales como el pluralismo, la democracia y los valores sociales como la gran preocupación contemporánea de los sistemas educativos en general, y de las escuelas en particular. Una buena contextualización de estos trabajos la presenta Zegpi (2005: RIEE, 5), quien investiga la convivencia social desde la perspectiva de las actitudes de los alumnos de un colegio secundario confesional en Chile. Se manifiesta el especial interés que adquiere en el sistema educativo lo que se ha dado en llamar “educación para la convivencia y la ciudadanía”, especialmente en el estudio de Fryer (2004: ES, 30) que describe una experiencia con alumnos de entre 11 y 16 años en Inglaterra, donde la educación para la ciudadanía se hizo obligatoria a partir de 2002. El autor analiza el impacto de esta iniciativa gubernamental en su propio lugar de trabajo (investigador en la práctica, *researcher-practitioner*), bajo el diseño de *estudio de caso*. Los datos obtenidos son potencialmente contradictorios, pero permitirán tener un valioso material para la discusión no sólo del tema en sí, sino del valor de la investigación *basada en la evidencia*, todo ello dentro de las limitaciones deontológicas propias de este tipo de estudio. Algo similar hace Borrajo (2002: CP, 312) al “convertir aulas vacías y desangeladas en un espacio de reflexión”, buscando un equilibrio entre el desarrollo personal y el aprendizaje social. Descubre que el alumnado aprende a reconocerse como grupo y asume responsabilidades que les hacen ser más libres y solidarios. El mismo propósito persigue el estudio de Bolívar (2002: CP, 317) sobre la educación democrática, donde

la solidaridad, la justicia, la tolerancia deben formar parte del currículo escolar como educación para la ciudadanía.

Otros estudios similares son los de Juanbeltz (2001: CP, 305), Bertolín, *et al.* (2001: CP, 299) y, desde la perspectiva del profesorado, Fernández Enguita (2001: CP, 304), Gentili (2002: CP, 309), Monereo y Pozo (2001: CP, 298) y López (2005: CP, 346), con las escuelas inclusivas como comunidad de convivencia y cultura de la diversidad. En la investigación educativa española ocuparon un lugar importante las lecciones sociales y morales que dejaron en ese país y en el mundo los sucesos del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos y el 11 de marzo de 2004 en Madrid. Así, los estudios de Cordero, Díaz y Esperanza (2005: CP, 344) y de Jares, Miró y del Pozo (2002: CP, 316). Estos sucesos, para los investigadores, obligan a crear nuevas alternativas de educación para la democracia y la tolerancia, por la vía de construir una comprensión más humana del mundo en que vivimos.

Aunque los estudios anteriormente descritos construyen relaciones directas con el tema de la diversidad, la inclusión, la tolerancia y la construcción de una educación más plural, esta relación sigue siendo generalizada. Sin embargo, las investigaciones que se muestran a continuación se han hecho en el terreno concreto de la convivencia con las minorías culturales, étnicas, raciales y religiosas de los países de los distintos estudios.

En las revistas publicadas en idioma inglés se encuentran varias investigaciones que tienen como foco principal el análisis de la convivencia intercultural y la descripción de estudios y experiencias educativas con niños de color, nativos americanos, de origen hispano, provenientes de grupos cultural y socialmente marginales (por ejemplo, niños criados al interior de bolsones de pobreza dura), etcétera.

El estudio de Stigler (2000: EP, 35) analiza el comportamiento e influencia de los grupos de pares entre adolescentes de diversas culturas a través del análisis de videos. Dicha influencia marca la conciencia de logro y la motivación de los niños en términos académicos. Más específica aún es la experiencia de Okagaki (2001: EP, 36), quien enfoca su atención en las experiencias educativas que facilitan logros académicos en niños de color en Estados Unidos, las cuales (queda demostrado) son pocas o se muestran ineficaces al respecto. Se propone el modelo triárquico (*Triarchic Model*) para potenciar dichos logros, que plantea considerar tres aspectos fundamentales para esta meta: la percepción de la forma y función de la escuela, las normas y creencias culturales de la familia sobre la educación

y el desarrollo, y las características del niño. Una perspectiva similar es la que proponen Spencer *et al.* (2001: EP, 36) al investigar sobre el “abismo” entre el rendimiento académico de niños blancos y negros de Estados Unidos, argumentando que no es ni suficiente ni pertinente que los alumnos negros adopten el sistema cultural eurocéntrico para remediar su déficit académico. Por el contrario, es necesario desarrollar en ellos una normativa que decodifique la cultura específica y evite comparar el desempeño académico de los afroamericanos con los procesos observados en estudiantes blancos. Dicho sea de paso, la mayoría de la literatura especializada es adversa a la posición sostenida por esta investigación. No obstante, se puede sostener (según lo muestra el enfoque ecológico de la teoría de los sistemas de Spencer) que la cultura y el contexto ejercen una innegable influencia sobre la autoestima y la motivación de logro.

Trabajos complementarios refuerzan la perspectiva aludida sobre las expectativas académicas de los niños y jóvenes de color. Investigando las implicaciones educativas asociadas con la búsqueda de identidad de la población hispana y de los nativos americanos, Gotz (2004: ES, 35) llega a conclusiones similares a las de los estudios descritos en el párrafo anterior. Gran parte de los errores cometidos en las experiencias educativas realizadas con estos grupos encuentran explicación en prejuicios relacionados con el color de la piel y de la misma lengua (por ejemplo, el español en Estados Unidos). Estos grupos han sido permanentemente “colonizados” por valores de otras culturas, de otros idiomas y religiones. Esto lleva a que los educadores se preocupen solamente de provocar cambios superficiales de las diferencias de aquellos a quienes educan. Estos asertos tienen sus correspondencias en el ámbito del trabajo pedagógico con personas con necesidades educativas especiales, tal como lo muestra Kalyanpur (2004: ES, 37). Este investigador descubre que el *discurso sobre las deficiencias de aprendizaje (construction of learning disabilities)* en grupos étnicos y raciales socialmente devaluados está gravado por la creencia de que sus habilidades de aprendizaje son deficientes. Y que, además de lo anterior, la cultura propiamente individualista no encaja con la perspectiva de reciprocidad cultural que comprende a estos grupos.

Un problema similar presenta la investigación de Marquardt (2002: RIEE, 2), quien se pregunta si el rendimiento académico está condicionado por el origen étnico de los alumnos y si todo ello influye, y cómo, en la autoestima de los mismos. Esta última situación está más que estudiada y probada: una baja autoestima condiciona notablemente el rendimiento

académico. Por consiguiente, si el origen étnico marca la autoestima, éste tiene repercusiones claras sobre el rendimiento de los alumnos.

Un estudio más general es el de Nash (2004: ES, 35) que recensiona los planteamientos de la política de educación en valores (titulada *Patient Persistente*) de las autoras Anna Julia Cooper y Mary Church Terrell, exponiendo el pensamiento de ambas y las diferencias fundamentales en sus ideas y creencias políticas frente al denominado “problema racial” en Estados Unidos.

De las publicaciones anteriores se desprenden varias necesidades y desafíos educativos para el futuro inmediato. Entre otros, la necesidad de un currículum intercultural que resalte la diferencia y especificidad de cada cultura, tal como lo proponen las conclusiones del estudio de Arroyo (2001: RIE, 19), realizado en un contexto multicultural islámico-occidental. Algo similar ocurre con la experiencia multicultural de la Millfields Community School de Londres, en donde se ha operado un cambio de valores y actitudes frente al compromiso con las familias y una pedagogía respetuosa e interactiva (Klein, 2004: CP, 339).

### *Investigación educativa sobre valores éticos en general*

Independientemente de los estudios específicos que se mostrarán en un trabajo específico ulterior, y que serán citados más adelante, hemos encontrado en nuestra revisión dos estudios relacionados directamente con valores morales específicos: la libertad y la verdad, ambos publicados en la *Revista Investigaciones en Educación*. González (2002: RIEE, 2) intenta clarificar los conceptos de libertad, persona y educación, concluyendo que la educación de la libertad demanda que el educador aprenda a reflexionar sobre su compromiso con la vida y con el cultivo de las virtudes fundamentales. Los verdaderos educadores son aquellos que enseñan la conquista de la libertad mediante su constante testimonio personal. En tanto, Valenzuela (2003: RIEE, 3) centra su atención en la ética propia del investigador: la búsqueda de la verdad en forma seria, honesta y rigurosa. Propone un marco de referencias al respecto, destinado especialmente a las personas que aspiran a obtener grados académicos. Pese a estos ensayos sobre valores morales y a que existen otras investigaciones secundarias relativas a valores morales específicos, no es frecuente encontrar artículos y estudios referidos a estos temas en las revistas seleccionadas para esta muestra bibliográfica.

Lo que sí existe es una línea de investigación bastante desarrollada en valores sociales alternativos (valores de política educativa, desarrollo humano, equidad y justicia social, ecojusticia, desarrollo sostenible, ecología

sostenible, etc.), expuesta en la *Educational Studies* y realizada al amparo de la investigación educativa en el contexto del paradigma crítico.

En el ámbito antes descrito resalta el ensayo del reconocido teórico de la educación Peter McLaren (2004: ES, 36), quien discute que la *praxis* educativa crítica debe ser formada por la política y el imaginario ecológico, dado que la crisis ambiental afecta la posibilidad de una ecojusticia (es decir, el contexto “marxista verde” de la lucha por transformar las condiciones sociales y económicas opresivas), referida a la *injusticia ambiental* (como correlato de la *injusticia humana*) ante la cual el pedagogo crítico debe tomar una postura de transformación radical.

En la misma línea va el estudio de Smith (2004: ES, 36) que desarrolla el tema de la *ecojusticia* en el ámbito del feminismo (y *ecofeminismo*), en el sentido de que la sustentabilidad ecológica mana como una necesaria respuesta ética (del cuidado, en la corriente de K. Gilligan) de los educadores para crear corresponsabilidad en los estudiantes. Presenta el ejemplo de *The Environmental Middle School* en Portland, Oregon, que ha creado una rica variedad de experiencias educativas que modelan, afirman y exploran la práctica de la *ética del cuidado* para hacer de los estudiantes unas personas con el sentido de la ciudadanía ilustrada. Jucker (2004: ES, 36) plantea, en la misma línea, que es imposible iniciar una verdadera reforma educativa de índole medioambiental y de justicia mientras no se tenga una comprensión clara de las ideologías dominantes que perpetúan la crisis de sustentabilidad del modelo de desarrollo capitalista actual. Esto porque los conceptos de *desarrollo, crecimiento y progreso* dentro de una biosfera limitada contienen errores que van en contra de la ecojusticia (es decir, el compartir equitativo entre todos los seres humanos el mundo natural, también para las generaciones futuras). Formula algunos parámetros importantes para que los profesores puedan incorporar los principios de la ecojusticia y transmitirlos a sus estudiantes.

Aparte de las dos líneas mencionadas (la de los valores morales de verdad y libertad, y ésta última cercana a la teoría crítica), existe un estudio referido a un tema mucho más directamente ético, es decir, que involucra una reflexión de carácter filosófico moral. Se trata de la investigación de McKnight (2004: ES, 35), que plantea que la mayor agencia de acreditación de profesores de Estados Unidos (National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE]), en su evaluación acreditativa, ha entrado en el terreno de la *ética de la virtud* mediante el énfasis en la noción de

*disposiciones*. Esto último toca un tema central en la ética aristotélica: el *ethos* es formación del carácter virtuoso, al modo como puede serlo el cultivo y educación de la conciencia moral. El salto que da la NCATE va desde una evaluación basada únicamente en ciertos *conocimientos y habilidades* hacia la búsqueda de una medición que pueda determinar si los candidatos son *personas rectas (right sort)*. Esta noción de “profesionalismo”, según McKnight, recupera algo de las nociones filosóficas aristotélicas de las disposiciones a la virtud, aunque resituándolas en el contexto de la cuantificación, responsabilidad y enumeración, más que en el de la “sabiduría práctica” (*praxis*) de la cual habló Aristóteles.

### Anotaciones conclusivas

Como hemos podido apreciar, la presencia de la ética y los valores morales en la investigación educativa es de suyo un tema relevante para la pedagogía. Esta relevancia puede visualizarse desde múltiples perspectivas. En esta revisión bibliográfica inicial hemos ordenado la información en dos categorías: primero, la ética como problema de investigación en sí mismo y, segundo, como preocupación indirecta en el contexto de la investigación educativa, es decir, implicaciones éticas de las investigaciones educativas seleccionadas. En torno a esta distinción pretendemos organizar ahora estas notas conclusivas.

#### La ética como tema de investigación en sí mismo

En términos generales, en el caso de la ética como tema de estudio educativo, encontramos con frecuencia investigaciones relacionadas con los modelos que ponen en paralelo el desarrollo cognitivo y la educación moral. Dichos trabajos suelen organizarse ya sea en la clásica perspectiva de los estadios del desarrollo moral, propuestos inicialmente por Dewey y Piaget y los esquemas descriptivos (también en estadios y niveles) de desarrollo del juicio moral que Kohlberg planteó siguiendo los presupuestos de Piaget, y que actualmente son profundizados con matices por autores como Gilligan, Lind, Boyd y otros. Aunque no correspondan a la misma corriente de pensamiento moral,<sup>2</sup> se pueden situar también en esta primera perspectiva los intentos de “vuelta” a la ética de virtudes o a la *formación del carácter*, propuesta principalmente por T. Lickona en el ámbito educativo, y la consideración del desarrollo moral en conexión con las opciones religiosas (denominada *fe humana*) de J. Fowler.<sup>3</sup> Si bien

existe material de investigación relacionado con la ética en sí misma, la mayoría de estos aspectos han sido expuestos en el contexto de estudios de mucha mayor amplitud y envergadura y divulgados en textos monográficos más amplios.

#### Implicaciones éticas en informes de investigación educativa

En este segundo apartado, relacionado con la preocupación ético-procedimental en la investigación educativa o con alcance indirecto sobre problemáticas de carácter moral, el material es bastante más abundante, pero también más diverso.

Existen muchas investigaciones publicadas que tienen incidencia en aspectos éticos de carácter colateral (por ejemplo, cuidados procedimentales de carácter deontológico) o en sus resultados finales (que coadyuvan a acciones o intervenciones de carácter moral). De una manera u otra, la investigación educativa –ordenada en la mayoría de los casos de acuerdo con el modelo empírico-analítico– ha transportado casi en *estado puro* el prejuicio o predisposición clásica de las ciencias sociales de comienzos del siglo XX respecto de la ética. Dicha predisposición fue bien ilustrada por Lionel Robbins hace ya mucho tiempo: *no parece posible relacionar las dos materias de ninguna forma, excepto por la mera yuxtaposición* (Robbins, 1932). Como se pudo apreciar en la presente revisión bibliográfica (realizada en la primera fase de este estudio), no encontramos en los diseños de investigación unas preocupaciones o precauciones deontológicas claras y explícitas. Tampoco sabemos si en dichos estudios se utiliza o no algún tipo de protocolo que resguarde el derecho de los grupos investigados, y los propios deberes de los investigadores.

Sin embargo, en contraposición con la ausencia de información anterior, algunos estudios y ensayos alternativos indican una situación distinta en investigaciones educativas de otro cuño, como las *histórico-hermenéuticas*, y en los diseños y técnicas de indagación nacidos al amparo de la pedagogía radical o crítica, tales como la *investigación crítica* o *investigación-acción*, que continúan realizándose actualmente. Tanto éstas como aquéllas pueden, en un intento siempre parcial, agruparse bajo el nombre de *técnicas cualitativas*. Aunque tampoco tenemos información explícita de algún tipo específico de cuidado procedimental, dichas técnicas y modelos metodológicos atribuyen claramente un papel más central a los valores y a las creencias (de todo tipo) de los involucrados en la indagación, tanto de

los mismos *investigadores*, cuanto de los *investigados*, que no presentan aquí de un modo tan nítido la clásica distancia epistemológica propia del objetivismo o positivismo científico. Este último hecho conduce claramente la orientación más personalista de estos estudios, sobre todo los inspirados en el paradigma histórico hermenéutico.

En suma, en el ámbito de las revistas seleccionadas y en los artículos analizados, y en esta primera fase del estudio, apreciamos panorámicamente una penuria de aspectos éticos estrictamente explícitos. Eso puede deberse a múltiples causas, entre otras, a la delimitación misma del estudio que, consideramos, aporta a la clarificación del tema, pero no lo agota ni muchísimo menos. A pesar de que la situación es distinta dependiendo del paradigma con base en el cual dichas investigaciones se construyen, lo cierto es que en las investigaciones educativas de carácter general existe poca relación tanto entre los derechos y los deberes como en los valores involucrados, así sea de los investigadores o bien de los investigados. La excepción a esta regla la ponen los estudios cuyo tema de fondo es la ética o las propuestas de algunos valores morales específicos. Aunque resulta curioso que tampoco aquí, en estudios de raigambre claramente moral, se expongan las limitaciones y los cuidados que todo investigador debe procurar respetar antes y durante el desarrollo de cualquier investigación.

## Notas

<sup>1</sup> Magíster en Educación especial y psicopedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule. El equipo de trabajo fue conformado por las profesoras Rosario Villalobos Toledo y Carmen Arce Bustos, bajo la orientación del Seminario de “Ética en la generación de conocimiento”, dictado por el autor de este trabajo.

<sup>2</sup> Si se sigue la distinción, ya mayoritariamente aceptada en la discusión ética y filosófica, entre éticas teleológicas o materiales (provenientes de Aristóteles y desarrolladas por Tomás de Aquino y no pocos autores contemporáneos), y éticas deontológicas o formales (cuya expresión máxima es Kant), podemos situar el pensamiento de Kohlberg en un contexto neocontractualista de origen kantiano, mientras que la línea de pensamiento de Lickona es más coherente con la perspectiva aristotélica de la virtud y la formación del carácter moral. En cambio, la propuesta de Fowler vuelve a enmarcarse

en una línea kantiana, aunque exenta del cuasivoluntarismo propio de la ética del deber.

<sup>3</sup> En un estudio ulterior podremos mostrar las principales líneas de investigación de autores como Lind (1999), Barba (2001), Narváez y Bock (2002), Koro-Ljungberg y Tirri (2002), Fleisher *et al.* (2003), Zerpa y Ramírez (2004), McDonough (2005), así como estudios más antiguos, pero de notable importancia, como los de Boyd (1980), Krebs y Rosenwald (1977), Aron (1977) y Lawrence (1977). Esperamos incluir en este segundo estudio los trabajos de *Formación del carácter*, de T. Lickona, y *Desarrollo de la fe humana*, de J. Fowler. Por lo pronto, en el caso de Lickona existe numerosos ensayos, estudios y propuestas recogidos en revistas como *Reclaiming Children and Youth*, *Educational Leadership*, *Our Children*, *Tikkun*, *CQ Researcher*, *Momentum* e *Instructor*. Para Fowler, *Religious Education*, *International Journal for the Psychology of Religion* y *Religious Education*.

## Referencias bibliografías

### Fuentes analizadas

#### *Revista de Investigación Educativa (RIE)*

Arroyo, R. (2001). "Dependencia de independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del currículum intercultural", vol. 19, núm. 1, 153-158.

Doménech, F. y Gómez, A. (2003). "Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase", vol. 21, núm. 2, 465-487.

#### *Journal of Learning Disabilities (JLD)*

Baglieri, S. y Knopf, J. (2004). "Normalizing difference in inclusive teaching", vol. 37, núm. 6, 525-529.

Connor, D. (2005). "Studying disability and disability studies: Shifting paradigms of LD – A synthesis of responses to Reid and Valle", vol. 38, núm. 2, 159-174.

Kalyanpur, M. y Harry, B. (2004). "Impact of the social construction of LD on culturally diverse families: A response to Reid and Valle", vol. 37, núm. 6, 530-533.

Kim, D. y Weatherly, J. (2004). "The discursive practice of learning disability: Implications for instruction and parent-school relations", vol. 37, núm. 6, 466-481.

Loxley, A. y Thomas, H. (2005). "Discourses on bad children and bad schools", vol. 38, núm. 2, 175-182.

Montague, M. y van Garderen, D. (2003). "A cross-sectional study of mathematics achievements, estimation skills, and academic self-perception in students of varying ability", vol. 34, núm. 1, 9-21.

Singer, E. (2005). "The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school", vol. 38, núm. 5, 411-423.

Wiebe Berry, R. (2006). "Beyond strategies: Teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms", vol. 39, núm. 1, 11-24.

#### *Educational Psychologist (EP)*

Stigler, J.; Gallimore, R. y Hiebert, J. (2000). "Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: Examples and lessons from the TIMSS video studies", vol. 35, núm. 2, 87-100.

Okagaki, L. (2001). "Triarchic model of minority children's school achievement", vol. 36, núm. 1.

Spencer, M. *et al.* (2001). "Identity and school adjustment: Revisiting the 'acting white' assumption", vol. 36, núm. 1, 31-44.

#### *American Journal on Mental Retardation (AJMR)*

Bell, M. y Stoneman, Z. (2000). "Reactions to prenatal testing: Reflection of religiosity and attitudes toward abortion and people with disabilities", vol. 105, núm. 1.

Braddock, D. (2002). "Public financial support for disability at the Dawn of the 21<sup>st</sup> century", vol. 107, núm. 6, 478-489.

Gwynnyth, Ll., *et al.* (2004). "Older parent caregivers engagement with the service system", vol. 109, núm. 5, 379-396.

Howard, B. y Gould, K. (2000). *Strategic planning for employee happiness: A business goal for human service organization*, vol. 105, núm. 5, 377.

Sadetzki, S. *et al.* (2000). "Relinquishment of infants with Down syndrome in Israel: Trends by time", vol. 1, núm. 105.

Skinner, D. *et al.* (2001). "Role of religion in the lives of latin families of young children with developmental delays", vol. 106, núm. 4, 297-313.

Szymanski, L. (2000). "Happiness as a treatment goal", vol. 105, núm. 5, 352.

#### *Educational Studies (ES)*

Fryer, E.M. (2004). "Researcher-practitioner: An unholy marriage", vol. 30, núm. 2, 175-185.

Gotz, I. (2004). "On the search for identity: A rejoinder", vol. 35, núm. 3, 295-298.

Jucker, R. (2004). "Have the cake and eat it: Ecojustice *versus* development? Is it possible to reconcile social and economic equity, ecological sustainability, and human development? Some implications for ecojustice education", vol. 36, núm. 1, 10-26.

McKnight, D. (2004). "An inquiry of NCATE's move into virtue ethics by way of dispositions (is this what Aristotle meant?)", vol. 35, núm. 3, 212-230.

McLaren, P. y Houston, D. (2004). "Revolutionary ecologies: Ecosocialism and critical pedagogy", vol. 36, núm. 1, 27-45.

Nash, M. (2004). "Patient persistence: The political and educational values of Anna Julia cooper and Mary church Terrel", vol. 35, núm. 2, 122-136.

Smith, G. (2004). "Cultivating care and connection: Preparing the soil for a just and sustainable society", vol. 36, núm. 1, 73-92.

Wildy, H. y Wallace, J. (2004). "Science as content, science as context: Working in the Science Department", vol. 30, núm. 2, 99-112.

#### *Cuadernos Pedagógicos (CP)*

Bolívar, A. (2002). "El trabajo en el aula", núm. 317.

Bertolín, L. (2001). "El sentido del conocimiento", núm. 299, 72-79.

Borrajo, G. (2002). "Una escuela con salón", núm. 312.

Cordero, J., Díaz, M. y Esperanza, J. (2005). "Un antes y un después", núm. 344.

Fernández E., M. (2001). "Una profesión democrática para un servicio público", núm. 304.

Gentili, P. (2002). "Un zapato perdido. O cuando las miradas saben mirar", núm. 309, 24-29.

Jares, X.; Miró, N. y Del pozo, M. (2002). "Enseñar para comprender – A vueltas con el 11 de septiembre", núm. 316.

Juanbeltz, J. I. (2001). "Convivir es vivir", núm. 305, 27-30.

Klein, R. (2004). "Un compromiso con la diversidad", núm. 339, 37-40.

López, M. (2005). "Una cultura escolar más humanizada", núm. 346.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001). "¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa", núm. 298.

*Revista Investigaciones en Educación (RIEE)*

González, E. (2002). "Educación de la libertad", vol. 2.

Marquardt, E. (2002). "Relación entre el rendimiento y la autoestima de los alumnos/as mapuche y no mapuche del 1º año de educación media del Liceo Comercial Tiburcio Saavedra Alarcón de Temuco-Chile", vol. 2.

Valenzuela, A. (2003). "Los desafíos y las exigencias de la búsqueda de la verdad", vol. 3.

Zegpi, M. (2005). "La convivencia social: un aprendizaje desde la escuela", vol. 5.

Fuentes consultadas

Aron, I. (1977). "Moral philosophy and moral education: A critique of Kohlberg's theory", *School Review* 85 (2), pp. 197-217.

Barba, B. (2001). "Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 13, septiembre-diciembre, pp. 501-523.

Boyd, D. (1980). "The condition of sophomoritis and its educational cure", *Journal of Moral Education*, vol. 10, núm. 1, pp. 24-39.

Fleisher, W.; Kristjanson, Ch.; Bourgeois-Law, G. y Magwood, B. (2003). "Pilot study of the Defining Issues Test", *Canadian Medical Association Journal*, CMAJ, noviembre, 169 (11).

Koro-Ljungberg, M. y Tirri, K. (2002). "Beliefs and values of successful scientistis", *Journal of Moral Education*, vol. 31, núm. 2.

Krebs, D. y Rosenwald, A. (1977). "Moral reasoning and moral in convencional adults", *Merril-Palmer Quaterly* 23 (2), pp. 77-87.

Lawrence, J. (1977). "Moral judgment interventionstudies using the Defining Issues Test", ERIC, ED 160622.

Lind, G. (1999). "Una introducción al Test de Juicio Moral (MJT)", *Psychology of Morality & Democracy and Education*, publicación no seriada de la Universidad de Konstanz.

McDonough, G. P. (2005). "Moral maturity and autonomy: Appreciating the significance of Lawrence Kohlberg's just community", *Journal of Moral Education*, vol. 34, núm. 2, pp. 199-213.

Narvaez, D. y Bock, T. (2002). "Moral schemas and tacit judgement or how the Defining Issues Test is supported by cognitive science", *Journal of Moral Education*, vol. 31, núm. 3.

Robbins, L. (1935). *Essay on the nature and significance of economic science*, 2<sup>a</sup> ed., Londres: MacMillan.

Tójar, J. C. y Serrano, J. (2000). *Ética e investigación educativa*, disponible en [www.uv.es/aidipe/CongVirtual2/Ponencia.htm](http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual2/Ponencia.htm) (consultado en mayo de 2005).

Zerpa, C. y Ramírez, J. (2004). "Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios. Defining Issues Test (DIT)", *Revista de Pedagogía*, vol. 25, núm. 74.

Artículo recibido: 24 de agosto de 2006

Dictamen: 1 de febrero de 2007

Segunda versión: 28 de marzo de 2007

Aceptado: 30 de abril de 2007