Acta Bioethica 2023; 29(1): 27-38

ÉTICA E INTEGRIDAD ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DOCTORAL: EL CASO DE LOS DOCTORADOS EN EDUCACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

Juan Carlos González-Acuña[1], Carla Muñoz[2], Jorge Valenzuela[3]

Resumen: El presente artículo analiza, a partir de una revisión documental de planes y programas de curso de los doctorados en Educación activos en Chile, en qué medida y cómo los programas de formación de futuros investigadores en educación doctoral abordan el desafío de integrar la educación ética en su diseño curricular. Mediante un análisis temático de la documentación oficial de los programas se identificaron y analizaron diversos elementos relacionados con ética de la investigación e integridad académica abordados en la formación doctoral, su enfoque prevalente (normativo o de discernimiento ético), su orientación (propositiva o de prevención) y la profundidad con que son tratados esos aspectos. Los resultados muestran que solo un tercio de los actuales programas abordan de manera explícita la formación ética en investigación, y que, en estos casos, su abordaje tiende a subrayar aspectos más formales que de fondo, acotados fundamentalmente al cumplimiento del protocolo de consentimiento informado.

Palabras clave: Formación ética, ética de la investigación, integridad académica, formación doctoral, consentimiento informado, discernimiento ético, Chile

Ethics and academic integrity in doctoral training: the case of doctorates in education in Chilean universities

Abstract: This article analyzes to what extent and how training programs for future researchers in doctoral education address the challenge of integrating ethical training in their curricular design. Based on a documentary review of course plans and postgraduate programs in education active in Chile, the explicit presence of ethical aspects and academic integrity in their training plans was examined. Through a thematic analysis of the official documentation of the programs, we identified and analyzed various elements related to research ethics and academic integrity addressed in doctoral training, their prevalent approach normative or ethical discernment, their orientation proactive or preventive and the depth with which these aspects are treated. The results show that only one-third of the current programs explicitly address ethical training in research and that in these cases, their approach tends to emphasize more formal than substantive aspects, mainly limited to compliance with the informed consent protocol.

Keywords: Ethics education, research ethics, academic integrity, doctoral training, informed consent, ethical discernment, Chile

Ética e integridade acadêmica na formação pós-graduada: o caso dos doutorados em educação nas universidades chilenas

Resumo: O presente artigo analisa, a partir de uma revisão documental de planos e programas de curso dos doutorados em Educação ativos no Chile, em que medida e como os programas de formação de futuros investigadores em educação pós-graduada abordam o desafio de integrar a educação ética em seu plano curricular. Mediante uma análise temática da documentação oficial dos programas se identificaram e analisaram diversos elementos relacionados com ética da investigação e integridade acadêmica abordados na formação pós-graduada, seu enfoque prevalente (normativo ou de discernimento ético), sua orientação (propositiva ou de prevenção) e a profundidade com que são tratados esses aspectos. Os resultados mostram que só um terço dos atuais programas abordam de maneira explícita a formação ética em investigação, e que, nestes casos, sua abordagem tende a ressaltar aspectos mais formais que substanciais, limitados fundamentalmente ao cumprimento do protocolo de consentimento informado.

Palavras chave: formação ética, ética da investigação, integridade acadêmica, formação pós-graduada, consentimento informado, discernimento ético, Chile

[1] Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile, jgonzaleza@ucm.cl, ORCID: 0000-0003-0213-5518.

[2] Departamento de Psicología, Universidad Católica del Maule, Chile. Millennium Nucleus for the Science of Learning, Chile, cmunozv@ucm.cl, ORCID: http://orcid.org/0000-0001-5968-6076.

[3] Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile. Millennium Nucleus for the Science of Learning, Chile, jvalenzuela@ucm.cl, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9558-2642.

Introducción

Tradicionalmente, la integridad en investigación ha sido cautelada por un principio de autorregulación colectiva que incluye medidas tales como la revisión por pares, la réplica y la retractación*(1)*. Sin embargo, diversos casos de mala práctica científica han puesto en cuestión este supuesto. En efecto, una encuesta aplicada a graduados de doctorado muestra que el 40% de estos jóvenes no consideran que la mala conducta académica sea un problema*(2)*. Por esta razón, no solo pareciera necesario establecer normas explícitas, sino también formar éticamente a los investigadores jóvenes.

En términos globales, la "integridad de la investigación" corresponde a un concepto clave que responde a un estándar ético de calidad de la investigación y se contrapone con aquellas conductas de carácter deliberado, por parte del investigador, reñidas con la integridad. Una revisión de la literatura en el campo de la ética de la investigación demuestra la existencia de una terminología variada para referirse a este ámbito. Expresiones tales como *research misconduct*, *research integrity*, *scientific misconduct*, *academic (dis)honesty*, *questionable research practices*, entre otras, revelan formas diversas de enfocar el problema. Por su parte, los conceptos más utilizados y que dan cuenta de las "buenas prácticas" que deben desarrollar los investigadores y de los ideales y principios éticos que se deben concretar en la investigación, son los de "ética" e "integridad" de la investigación*(3)*.

A nivel conceptual, algunos autores hacen la distinción entre la *integridad* correspondiente a estándares profesionales y la *ética* de la investigación, que respondería, por su parte, a principios morales*(4)*. No obstante, se puede decir que ambos conceptos apuntan al buen actuar de los investigadores*(5)*, sobre todo en ámbitos tales como el uso de los datos, al código de conducta que debe guiar a la relación entre investigadores, a la conducta del investigador con los sujetos de estudio, entre otras. En este sentido, los autores concuerdan en establecer un continuo de prácticas de menor a mayor gravedad*(4)*, que van desde el diseño inicial del proyecto hasta la publicación y la revisión por pares, incluyendo prácticas cuestionables, tales como la fabricación, la falsificación y el plagio, así como otras que involucran la inexactitud, la tergiversación y la parcialidad en la investigación y publicación*(6)*.

En síntesis, la comunidad académica reconoce, como principios fundamentales y ejes centrales de la actividad científica, la honestidad, la confianza, la responsabilidad y la justicia*(7)*. Del mismo modo, el ámbito de la ética y la integridad académica incluye una serie de conductas y prácticas que se dan en la relación entre investigadores y que se vinculan con el respeto, la colaboración y la responsabilidad en esta labor. A ello se debe sumar el compromiso con valores propios del trabajo científico, como la precisión, la eficiencia y la objetividad*(5,8)*.

El correcto actuar en la investigación es fundamental para el buen desarrollo académico y científico. Por el contrario, las dificultades que conllevan las malas prácticas no solo producen efectos negativos para el buen logro y calidad de las investigaciones*(9)*, sino que además implican un efecto negativo en la confianza pública hacia esta actividad, pilar fundamental del sistema científico*(10-13)*.

Esta creciente preocupación internacional acerca de las prácticas poco éticas en investigación, especialmente referidas a casos de fraude o de plagio, entre otras*(14)*, implica, en primer término, un evidente cuestionamiento al actuar de algunos científicos, pero también interroga sobre la formación en el plano ético y de integridad académica recibida por los investigadores durante su proceso de formación doctoral. Si bien en la actualidad existe un repertorio amplio de normativas que rigen el quehacer científico de las disciplinas en el ámbito ético y de integridad*(6,15,16)*, se ha observado, por ejemplo en Europa, que estas difieren en casi todos los aspectos relacionados con la integridad de la investigación, excepto en lo que constituye una falta grave*(15)*.

Ámbitos de preocupación éticos en investigación ¿Dónde mirar?

La literatura especializada permite distinguir una serie de ámbitos importantes de la investigación donde la mirada ética puede ser especialmen-

te relevante. Para efectos del análisis propuesto, nos parece pertinente un enfoque analítico que distinga, al menos, los siguientes: a) el diseño y recolección de datos, b) el uso y la comunicación de los datos, y c) las conductas en el marco de las relaciones interpersonales entre investigadores.

El diseño y posterior recolección de los datos son etapas fundamentales en el proceso de investigación, las que pueden variar según el tipo de diseño y las técnicas y procedimientos empleados. Ninguna de estas etapas se encuentra exenta de debilidades y potenciales fuentes de atención ética(17). Si bien la rigurosidad en todo el proceso de investigación es fundamental para su buen desarrollo(18), para la generación de conocimiento es clave un adecuado manejo de la información y de los datos. En este contexto, existe abundante evidencia sobre prácticas cuestionables. Por ejemplo, diseños *a priori* inadecuados para generar conocimiento válido(19) o la entrega de información insuficiente para los participantes(20).

Respecto del manejo de los datos en la investigación, existe un aumento creciente de malas prácticas, centradas tanto en el uso como en el acceso a los datos e información. Ejemplo de ello son el fraude, el plagio, el uso de datos poco confiables, el auto plagio, el uso de ideas de otras personas(9). Estas conductas poco éticas asociadas al uso de los datos no solo afectarían la credibilidad de los investigadores de forma particular, sino que, además, llevarían al cuestionamiento mismo de la ciencia(21).

La comunicación de la ciencia se ha convertido en la actualidad en un proceso de alta exigencia para los investigadores. Los avances tecnológicos, el crecimiento exponencial en el número de artículos sometidos a las revistas científicas, los problemas de la revisión por pares(22,23), la aparición de las redes sociales como vehículo de comunicación en la ciencia y las métricas alternativas para evaluar el impacto de la investigación, están provocando un cambio drástico en la publicación científica(24-26).

Asimismo, la presión por la publicación en revistas de alto impacto ha llevado también a un aumento en el número de casos de plagio, retractos y fabricación de datos(27). A pesar de su relevancia, existe consenso de que las prácticas poco éticas en el mundo científico-editorial son un problema global(28,29), que incluye la publicación redundante, la excesiva auto citación, el intercambio de citas, la imposición de citas, las revisiones inadecuadas, la suplantación de identidad en la revisión de pares, la ejecución de publicaciones segmentadas, la imposición de sesgos en la publicación(29), la comunicación de datos fraudulentos(12,30,31), el plagio(32,33), el auto plagio(34), *salami slicing (publicación inflada)* (35), entre otros.

Respecto de las relaciones interpersonales, encontramos diferentes prácticas cuestionables entre investigadores: entre ellas las referidas a la autoría (autores fantasmas, autores excluidos, orden de prelación)(36). Se incluye también aquí situaciones más complejas como lo es el acoso(37).

Sin embargo, no basta con enunciar o hacer explícitos aquellos aspectos que la comunidad científica reconoce como ejes éticos clave de la investigación, se requiere, además, establecer una labor educativa para los investigadores. Si bien es sabido que la formación ética puede ser iniciada incluso desde etapas tempranas de formación, como lo es el preescolar(38), la formación explícita de estos temas es un aspecto que no podemos descuidar en los tramos avanzados de la formación académica.

Distintos énfasis de la formación ética

Aunque la literatura es abundante respecto de la importancia de la formación ética(39,40) y de prevención de conductas deshonestas como el plagio, fraude u otros(41), o al impacto de los diseños didácticos en la formación ética(42), se puede observar relativamente poca literatura acerca de la formación propiamente tal en esta área. En este contexto y aunque no hay propuestas de tipologías para clasificar la formación ética, podemos identificar dos tipos de propuestas formativas en esta área.

La primera, que podemos llamar "normativa", se relaciona con una formación ética que se estructura a partir de la regulación existente. Estas regulaciones pueden ser más generales como la Declaración de Singapur(43), códigos y pautas

éticas internacionales(6), o cuerpos legales vinculantes para los que ejercen esta actividad(44). En el caso de Chile, la ley 20.120(45).

Una segunda aproximación se estructura a partir de principios que permiten una deliberación ética(46) o discernimiento ético en la labor investigativa(47,48). En esta segunda perspectiva lo normativo pasa a segundo plano frente a la importancia de dar cuenta de los principios que están en juego a la hora de discernir éticamente aspectos relevantes de la investigación o, dicho en otras palabras, la legalidad está al servicio del orden moral(49) y se constituye en un epifenómeno de la ética(50).

Estas aproximaciones, por su parte, tienen su correlato en el elemento estructurante del plan formativo. Mientras la primera se focaliza en un enfoque más vinculado a una perspectiva de Derecho, insistiendo por ejemplo en el resguardo de los *derechos* de los participantes, la segunda lo hace desde un enfoque propiamente ético, abordando una perspectiva en la que lo relevante es el deber del investigador para concretar los principios éticos(51).

La primera aproximación (normativa) tiende a tratar de "evitar" situaciones que puedan transgredir o vulnerar los principios éticos consensuados por la comunidad científica. En este sentido, se observa que parte importante de la formación ética está indisolublemente asociada a cumplir con los requisitos y formalidades de los comités de ética(52,53), mientras que la segunda (reflexiva) propende a fomentar más propositivamente criterios de discernimiento y propone una mirada ética más profunda, que va más allá del ámbito regulatorio.

Por lo anterior, proponemos analizar la formación ética que reciben los estudiantes de doctorado en Educación distinguiendo, por una parte, el **enfoque** estructurante (de derecho/de deber), atendiendo al foco prioritario (normativo/de principios). De igual manera, consideramos importante considerar la **orientación**, esto es, si la formación se orienta a la evitación (de la falta ética) o es proactiva, buscando aplicar principios éticos en la investigación. Finalmente, lo anterior nos permitiría una primera aproximación al nivel de **profundidad** que alcanza dicha formación: si se limita a lo normativo o si integra los principios como criterio de discernimiento.

El lugar de la formación en ética e integridad de la investigación en educación en Chile

Durante las últimas décadas, Chile ha experimentado un aumento significativo de la oferta de posgrados y, entre ellos, de programas doctorales(54), los cuales buscan formar nuevos investigadores y, a través de ellos, generar nuevos conocimientos para enfrentar las necesidades del país. Este aumento de programas doctorales ha producido una progresiva regulación, materializada en criterios que permiten acreditar la calidad de dichos programas(55,56). Si bien la ética y la integridad aparecen en dicha normativa, solo son mencionadas en el criterio 5 (autorregulación), como parte de la dimensión de "Aseguramiento interno de la calidad del programa", en la que se sostiene que "La reglamentación aplicable al programa considera los aspectos de probidad, integridad, ética y transparencia"(56). Esto da cuenta de un énfasis del aspecto ético desde lo normativo, sin que se observe, en cambio, la formación ética como aspecto central a evaluar dentro de la calidad del proceso de formación doctoral.

Por otra parte, desde el punto de vista formativo, se ha observado un interés creciente de las instituciones de educación superior por instalar una cultura de la *integridad en la investigación*. Prueba de ello son iniciativas como las del grupo LERU(57), que reúne a 23 universidades en Europa y que propone cinco acciones clave tendientes a apoyar la integridad de la investigación en las universidades. Por su parte, a nivel empírico, contamos con evidencia de que la formación explícita de los jóvenes investigadores puede ser una forma efectiva de promover una cultura de la integridad en la investigación(58).

El caso de los doctorados en Educación resulta de particular interés: La educación es un campo de investigación del cual se espera que tenga evidente aplicación práctica e impacto en el medio(59). Sin embargo, autores como Nixon y Sikes(60) alertan acerca del riesgo de pensar la investigación educativa solo como una actividad práctica, que toma prestadas metodologías de otras disci-

plinas para aplicar en educación. En este sentido, la explicación misma de la investigación educativa estaría dada tanto por su finalidad como por los valores morales de quienes la llevan a cabo. Esto nos impele a pensar en la formación ética de los futuros investigadores en educación.

Sin embargo, la revisión de la literatura deja de manifiesto el insuficiente conocimiento que existe en Chile sobre el lugar que ocupa la ética e integridad en la formación académica, más allá del plano deontológico. En este sentido, se hace necesario investigar sobre la estructura curricular y los énfasis formativos de los futuros agentes promotores de la ciencia en educación, con el propósito de profundizar acerca de qué se está haciendo para resguardar las buenas prácticas en la investigación y evitar las malas conductas.

El presente estudio

Dada la necesidad de aportar al desarrollo de una formación doctoral con énfasis en prácticas de investigación éticas con altos estándares de integridad académica, este estudio se focaliza en analizar en qué medida y cómo los programas de formación doctoral en el ámbito de la educación abordan el desafío de integrar la formación ética en su diseño curricular.

Método

Corpus

El corpus analizado corresponde a los planes y programas de estudio de los 10 doctorados en educación chilenos actualmente vigentes.

Estos documentos públicos fueron obtenidos mediante dos mecanismos: 1) petición directa a los programas y 2) solicitados por ley de transparencia a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Del total de programas revisados, cinco corresponden a programas que actualmente cuentan con acreditación vigente (diciembre de 2021) y cinco no acreditados. De estos últimos, dos están en proceso de acreditación (ver tabla 1). No se consideraron en este análisis los programas

Tabla 1: Formación ética explícita en doctorados en educación en Chile

Universidad	Programa	Modalidad (**)	Años de Acreditación (***)	Declaran formación ética
P. U. Católica de Chile	Doctorado en Educación	P	4	Sí
U. Católica delMaule U. del Bio Bio U. Católica de la Stma. Concepción U. Católica de Temuco	Doctorado en Educación*	P	4	Sí
U. Alberto Hurtado U. Diego Portales	Doctorado en Educación*	P	4	Sí
P. U. Católica de Valparaíso	Doctorado en Didáctica de la Matemática	P	4	No
U. Metropolitana de ciencias de la educación	Doctorado en Educación	P	2	No
U. Diego Portales	Doctorado Educación Superior	P	-	No
U. Andrés Bello	Doctorado en Educación y Sociedad	P	-	No
U. Bernardo O'Higgins	Doctorado en Educación	P	-	No
U. de los Lagos	Doctorado en Educación matemática	P	-	No
U. SEK	Doctorado en Educación	SP	-	No

* Programa dictado en Consorcio. ** Modalidad: P presencial, SP=Semi presencial. ***El máximo de años de acreditación son 10 años.

de doctorado activos pero en proceso de cierre. Adicionalmente se revisó la información pública contenida en los sitios web de cada uno de estos programas, incluidos los perfiles de egreso declarados en dichos programas.

Procedimientos analíticos

Para poder dar cuenta de las interrogantes planteadas, se realizó un análisis temático, de carácter reflexivo, de la información a través de seis fases: familiarización de los datos/información, generación de categorías o códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, revisión y definición de temas, y producción del informe final*(61)*. Lo anterior permitió: a) identificar si en estos programas formativos de nivel doctoral se intencionan explícitamente aspectos éticos en la formación, b) analizar cuáles son estos aspectos abordados y c) caracterizar la orientación de esta formación en aspectos éticos o de integridad académica.

El análisis de los documentos consideró inicialmente como heurísticos de búsqueda al interior del *corpus* los términos "ética", "integridad", "principios" y "valores éticos". De igual manera, se analizó la existencia de otros elementos vinculados semánticamente con el campo de la ética y la integridad académica, por ejemplo, la presencia en el *corpus* del concepto "consentimiento informado".

Presencia de aspectos éticos declarados en la formación doctoral

A partir del análisis de los planes y programas de doctorado en el área educación de las universidades chilenas se pudo constatar que solo **tres de los nueve** programas analizados hacen explícita la formación en ética o integridad académica asociada al proceso de investigación. Los restantes programas no solo prescinden de actividades formativas de estos aspectos, sino que existe incluso una ausencia absoluta de alusiones a términos tales como "ética", "integridad" u otros vinculados, como por ejemplo "consentimiento informado", "principios éticos", "valores éticos", entre otros.

En los casos en que sí se aborda la temática, estos aspectos aparecen tanto en el perfil de egreso como el programa de cursos. Esta presencia en los planes formativos, más allá de las declaraciones generales, aparecen bajo la forma de objetivos formativos y/o de contenidos dentro de actividades curriculares (integridad de datos, procedimientos y aspectos referidos al comité ético científico). No obstante, es importante mencionar que existe un programa cuyo perfil de egreso alude al "sentido ético en la producción de conocimiento". Esta declaración general, sin embargo, evidencia una inconsistencia, puesto que ello no se ve concretado en las actividades curriculares propuestas por dicho programa.

Evidentemente, la frecuencia de aparición de términos vinculados al área de formación ética no es *per se* un indicador de mayor o menor preocupación por este aspecto formativo dentro del programa. No obstante, la sola mención de términos asociados con la integridad académica o la ética de la investigación establece una primera diferencia entre estos tres programas y el resto de los programas doctorales que forman investigadores en educación, y nos da pistas acerca de la relevancia de hacer público estos aspectos en el plan formativo que se ofrece a los estudiantes.

Aspectos éticos abordados en la formación de doctores en educación

En los tres programas que efectivamente declaran formar éticamente a sus futuros investigadores en educación se observan énfasis particulares, los que hemos agrupado para efectos de análisis en torno a tres dimensiones: a) el diseño y recolección de datos, b) el uso y la comunicación de los datos, y c) las conductas en el marco de las relaciones interpersonales entre investigadores.

Diseño y recolección de datos

El análisis de los programas de doctorado muestra que solo dos de los programas hacen explícita su intencionalidad formativa respecto de esta dimensión. Si bien no se abordan temas sobre el diseño, sí se destaca la preocupación por la protección y resguardo ético de los participantes o sujetos de estudio.

A nivel general, esta preocupación propende a enseñar "la normativa interna y externa (tanto

nacional como internacional) respecto a la investigación con participantes humanos" [P.1], y busca reconocer en general los "aspectos éticos y protocolos de la investigación científica en educación, ciencias sociales y humanas" [P.3]. Esta preocupación se concreta igualmente en contenidos específicos vinculados con la privacidad y confidencialidad de los datos.

Junto con lo anterior, no se observan menciones a la investigación con poblaciones específicas y que podrían requerir una atención ética especial (e.g. niños o poblaciones vulnerables). Ahora bien, dado que parte de la investigación en educación implica intervención, se alude a "fases y protocolos de la investigación educativa de diversidad social y cultural" [P.3], considerando "las prácticas socioculturales en contextos multiculturales", aunque no explícitamente vinculada a una dimensión ética. Tampoco se observa el abordaje de temáticas referidas a conflictos de interés.

Uso de los datos y comunicación científica

Se puede observar contenidos éticos relacionados con esta dimensión también dentro de los tres programas doctorales que proponen la formación ética de manera explícita. En ellos es posible constatar objetivos, contenidos, resultados de aprendizaje y competencias que se organizan en torno a conceptos tales como "integridad en investigación", "buenas prácticas" y [sus] implicancias [P.1].

Dentro de este marco se abordan los "protocolos de la investigación científica en educación, ciencias sociales y humanas" [P.3], y temáticas relacionadas con el reconocimiento de la autoría de las ideas a través de los tópicos de citas, plagios y referencias [P.1].

No obstante lo anterior, y a diferencia de otras dimensiones, el uso y comunicación de datos aparece explícitamente intencionado a través de actividades curriculares específicas y se focaliza en trabajar aspectos como la "autoría, la fabricación, falsificación y otros" [P.1] y a partir de contenidos específicos tales como "comunicación de los resultados y ética de la investigación" [P.2].

Al igual que en el apartado anterior, también es posible evidenciar algunas ausencias. En este caso, de otras prácticas cuestionables dentro de la investigación científica, como por ejemplo el control de información defectuosa, la calidad de la información recolectada, así como el auto plagio o la duplicidad en la postulación de proyectos a fondos concursables.

Conductas en el marco de la comunidad científica

El análisis de los aspectos formativos ligados a conductas cuestionables éticamente en la relación entre los investigadores y agentes que financian la investigación muestra que dos de estos programas abordan, aunque sea tangencialmente, este aspecto. Así, los programas P.1 y P.3 manifiestan un interés general por la correcta conducción de la investigación [P.1], y, junto con el resguardo ético de la información y del trabajo de campo, se interesan explícitamente por el "equipo de investigación" [P.3].

Pese a lo anterior, queda la duda si aspectos como el acoso, la figuración o posición en la autoría, el conflicto de interés, favores entre pares o autores fantasmas, caben o no dentro de estas declaraciones generales. Tampoco se observa mención explícita al uso responsable de los recursos, máxime cuando hay financiamiento público de la investigación.

Énfasis de la formación ética de los programas de doctorados en educación

Otro de los aspectos analizados se relaciona con el énfasis que dan los programas a la formación en ética e integridad de la investigación.

Énfasis formativos

El análisis de los programas que abordan la formación ética evidencia un énfasis marcado en la formación **ética orientada a prever e impedir posibles faltas a la normativa y legislación vigente**. Esto se concreta en la insistencia en conocer la normativa interna y externa (tanto nacional como internacional) respecto a la participación con personas [P.1], especialmente respecto de la privacidad de los datos y en consonancia con el reglamento de ética de dicha universidad.

En este contexto, resalta la importancia que se otorga a los protocolos de investigación, especialmente aquellos referidos al resguardo ético de la información, del trabajo de campo y del equipo de investigación [P.3]. Si bien se subentiende que la formación propuesta busca responder a la necesidad de respeto por los participantes y la recolección de información en el campo, existe un evidente énfasis en lo normativo y en evitar problemas de tipo legal o judicial. Esto queda de manifiesto en un lenguaje centrado en el Derecho por sobre los deberes éticos. Si bien este énfasis aparece como predominante, se funda evidentemente en principios y valores éticos, los cuales aparecen formulados a nivel de conocimiento conceptual (i.e., integridad e investigación, buenas prácticas), su importancia e implicancias [P.1]. Del mismo modo, estos contenidos no aparecen vinculados a una intencionalidad que los sitúe claramente como criterios de discernimiento ético en la labor investigativa. Incluso aquella mención que declara que debe haber un "balance entre riesgos versus beneficios" [P.1] se enmarca en una dinámica más bien descriptiva de la historia de la ética en la investigación y que apunta a justificar la regulación ética en esta actividad.

Discusión y conclusiones

El presente estudio buscó examinar en qué medida los programas de doctorado en educación dan cabida a la formación en ética en sus propuestas formativas. Para ello, se revisó la totalidad de la oferta formativa actual disponible en el país. A pesar de observarse una importante diversidad en la oferta de programas de doctorados en educación, solo un tercio del total de estos doctorados presenta algún desarrollo en esta materia.

En el ámbito de resultados, cabe destacar, en primer lugar, que la intencionalidad formativa explícita en el plano ético solo aparece de manera coincidente en programas de doctorado acreditados. Esto, sin duda, surge como un punto interesante de destacar, por cuanto sugiere que existe una cierta relación entre la formación en ética e integridad de la investigación con el nivel de desarrollo y calidad de los programas, y que se expresa a través de la acreditación. Esto a pesar de que lo ético no es parte de los criterios que establece la Comisión Nacional de Acreditación*(56)*.

En segundo lugar, los resultados de este estudio muestran una cierta tendencia a abordar la formación ética desde una perspectiva normativa por sobre la formación de criterios que permitan la deliberación ética en la labor investigativa. El lenguaje presente en los programas posee un fuerte énfasis en la prevención de posibles situaciones de ilegalidad, basado en aspectos como el cumplimiento de normas, protocolos o reglamentos, alejándose del lenguaje reflexivo propio de la ética*(49)*. De este modo, pareciera existir una confusión en el desarrollo de un plan de formación ética. Se privilegia, en cambio, el mero cumplimiento de una normativa por sobre la generación de espacios educativos, que permitan al doctorando discernir el deber ético en el desarrollo de una investigación. En este sentido, sería deseable un enfoque centrado en proporcionar una formación que contribuya a una autorregulación ética*(15)*.

En tercer lugar, si bien los resultados muestran un reducido grupo de programas que presentan formación en ética e integridad de la investigación, este recuento disminuye aún más si se considera la complejidad y alcance curricular, debido a que solo dos de tres programas cuentan con una propuesta formativa consistente. Esto es coherente con la breve historia de los doctorados en Educación en Chile y la necesidad de reforzar los ecosistemas de investigación en el país que consideren la integridad de la investigación como un componente clave en la formación. Aunque limitados, estos esfuerzos formativos no pueden sino ser elogiados, por abordar de forma intencional estos aspectos clave de la investigación.

Con todo, lo anterior demuestra un escenario complejo en la formación en ética e integridad en los programas de doctorado en Educación a nivel nacional, debido a que se observa una diferencia importante respecto de la urgencia que establecen los especialistas en el plano internacional, donde se propone dar mayor cabida a los espacios de educación que permitan fortalecer la ética en la investigación y prevenir las malas prácticas*(62)*.

En este contexto, los programas doctorales analizados dan prioridad a aquellas faltas de mayor visibilidad dentro del ámbito académico, tales

como el plagio*(63)* y la falsificación de datos*(64)*. Sin embargo, se echa en falta la presencia de otros tópicos relevantes, tales como el rol de los niños en la investigación*(65)*, las prácticas cuestionables en la formulación de proyectos o comunicación de resultados, o el trabajo investigativo en poblaciones potencialmente vulnerables*(66)*, o temas de integridad respecto de la autoría de las comunicaciones científicas*(67)*. Asimismo, se hace necesario un mayor énfasis en la reflexión respecto de los principios éticos que subyacen a la normativa y que son especialmente sensibles en el ámbito de la educación.

La evidencia recolectada en este estudio habla de una carencia de espacios de reflexión, discernimiento o deliberación, fundamentales para la formación ética basada en espacios de diálogo*(68)*. Lo anterior nos permite reconocer la necesidad de un repertorio de formación en ética e integridad más amplio y de mayor profundidad*(69)*.

Finalmente, es necesario subrayar que, aunque discreta, esta formación es un paso inicial que debemos valorar como primer paso hacia un modelo integrado de formación ética en investigación. Para que la formación en el área supere la instrucción acerca de la normativa y protocolos vigentes, se hace necesaria la integración de los principios de integridad académica y del discernimiento ético como ejes inherentes del quehacer científico en el área.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID – Chile, a través del Proyecto Fondecyt 3210177.

Referencias

1. Anderson MS. Shifting Perspectives on Research Integrity. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics* 2018; 13(5): 459-60.
2. Chen S, Macfarlane B. Academic integrity in China. In: Bretag T, editor. *Handbook of academic integrity*. Springer; 2016: 99-105.
3. Collste G. Principles and Approaches in Ethics Assessment Research Integrity 2015. Available from: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:850400/FULLTEXT01.pdf.
4. Komić D, Marušić SL, Marušić A. Research Integrity and Research Ethics in Professional Codes of Ethics: Survey of Terminology Used by Professional Organizations across Research Disciplines. *PLOS ONE* 2015; 10(7): e0133662.
5. Antes AL, Maggi Jr. LB. How to Conduct Responsible Research: A Guide for Graduate Students. *Current Protocols* 2021; 1(3): e87.
6. ALLEA. *The European Code of Conduct for Research Integrity. Revised Edition*. Berlin: ALLEA/All European Academies; 2017. Available from: https://allea.org/code-of-conduct/https://allea.org/code-of-conduct/
7. Comas R, Sureda J, Casero A, Morey M. La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia) 2011; 37: 207-25.
8. Steneck NH. *Introduction to the responsible conduct of research*. Washington, DC: US Government Printing Office; 2007.
9. Espinoza EE, Calva DX. La ética en las investigaciones educativas. *Universidad y Sociedad* 2020; 12(4): 333-40.
10. Partha D, David PA. Toward a new economics of science. *Research Policy* 1994; 23(5): 487-521.
11. Hussinger K, Pellens M. *Guilt by Association: How Scientific Misconduct Harms Prior Collaborators*. Mannheim: ZEW Discussion Papers No. 17-051; 2017. Available from: https://madoc.bib.uni-mannheim.de/43688/.
12. Khajuria A, Agha R. Fraud in scientific research – birth of the Concordat to uphold research integrity in the United Kingdom. *Journal of the Royal Society of Medicine* 2014; 107(2): 61-5.
13. Aubert Bonn N, Godecharle S, Dierickx K. European Universities' Guidance on Research Integrity and Misconduct: Accessibility, Approaches, and Content. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics* 2017; 12(1): 33-44.
14. Sørensen MP, Ravn T, Marušić A, Elizondo AR, Kavouras P, Tijdink JK, et al. Strengthening research integrity: which topic areas should organisations focus on? *Humanities and Social Sciences Communications* 2021; 8(1): 198.
15. Desmond H, Dierickx K. Research integrity codes of conduct in Europe: Understanding the divergences. *Bioethics* 2021; 35(5): 414-28.
16. National Academies of Sciences Engineering and Medicine. *Fostering Integrity in Research*. Washington, DC: The National Academies Press (US); 2017.
17. Ander-Egg E. *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Córdoba: Editorial Brujas; 2011.
18. Casadevall A, Fang FC. Rigorous Science: a How-To Guide. *mBio* 2016; 7(6): e01902-16.
19. Emanuel E. ¿ Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. In: Pellegrini A, Macklin R, editors. *Investigación en sujetos humanos: experiencia internacional*. Santiago de Chile: Programa Regional de Bioética OPS/OMS; 1999: 33-46.
20. Martínez VM. *Consentimiento informado. Fundamentos y problemas de su aplicación práctica*. Universidad Nacional Autónoma de México; 2017.
21. Koepsell DR, Ruiz de Chávez M. *Ética de la investigación: integridad científica*. México: Comisión Nacional de Bioética/Secretaría de Salud; 2015.
22. Ferguson C, Marcus A, Oransky I. Publishing: The peer-review scam. *Nature* 2014; 515(7528): 480-2.
23. Rivera H. Fake Peer Review and Inappropriate Authorship Are Real Evils. *J Korean Med Sci* 2018; 34(2) :e6-e.
24. Roland M-C. Publish and perish. *EMBO reports* 2007; 8(5): 424-8.
25. Zietman AL. The Ethics of Scientific Publishing: Black, White, and "Fifty Shades of Gray". *International Journal of Radiation Oncology, Biology, Physics* 2017; 99(2): 275-9.
26. Baykoucheva S. *Managing scientific information and research data*. Chandos Publishing; 2015.
27. Retraction watch database. *The Center for Scientific Integrity* [Internet]; 2020. Available from: Available from: http://retractiondatabase.org/.
28. Van Noorden R. The trouble with retractions. *Nature* 2011; (478): 26-8.
29. Vázquez Moctezuma SE. Ética en la publicación de revistas académicas: percepción de los editores en ciencias sociales. *Innovación Educativa* (México, DF) 2016; 16: 53-74.
30. Eden L, Dean KL, Vaaler PM. *Scientists Behaving Badly: Insights from the Fraud Triangle*. The Ethical Professor. Routledge; 2018: 41-6.

31. Hernández A. La política editorial antifraude de las revistas científicas españolas e iberoamericanas del JCR en Ciencias Sociales. *Comunicar* 2016; 24(48): 19-27.
32. Perkins M, Gezgin UB, Roe J. Reducing plagiarism through academic misconduct education. *International Journal for Educational Integrity* 2020; 16(1): 3.
33. Sorea D. Plagiarism, a widespread contemporary problem. Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: *Social Sciences and Law* 2019; 12(2): 353-64.
34. Harriman S, Patel J. Text recycling: acceptable or misconduct? *BMC Medicine* 2014; 12(1): 148.
35. Jackson D, Walter G, Daly J, Cleary M. Multiple outputs from single studies: Acceptable division of findings vs.'salami'slicing. *Journal of Clinical Nursing* 2014: 1-2.
36. Teixeira da Silva JA, Dobránszki J. Multiple Authorship in Scientific Manuscripts: Ethical Challenges, Ghost and Guest/Gift Authorship, and the Cultural/Disciplinary Perspective. *Science and Engineering Ethics* 2016; 22(5): 1457-72.
37. Marin-Spiotta E. Harassment should count as scientific misconduct. *Nature* 2018; 557: 141.
38. Bretag T. *Handbook of academic integrity*. Springer; 2016.
39. López J. Integridad y formación ética del investigador. *Analysis. Claves de Pensamiento Contemporáneo* 2019; 24: 77-84.
40. Opazo DG. Ética de la investigación: Desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *REICE* 2011; 9(2): 61-78.
41. Levine J, Pazdernik V. Evaluation of a four-prong anti-plagiarism program and the incidence of plagiarism: a five-year retrospective study. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 2018; 43(7): 1094-105.
42. Todd EM, Torrence BS, Watts LL, Mulhearn TJ, Connelly S, Mumford MD. Effective practices in the delivery of research ethics education: A qualitative review of instructional methods. *Accountability in Research* 2017; 24(5): 297-321.
43. WCRI. Singapore statement on research integrity. *Principles and Responsibilities for Research Worldwide*; 2010. Available from: https://www.jsps.go.jp/english/e-kousei/data/singapore_statement_EN.pdf.
44. U.S. Department of Health & Human Services. *Social-Behavioral Research Standards: Analysis: Office for Human Research Protections*; 2018 Available from: https://www.hhs.gov/ohrp/international/social-behavioral-research-standards/table2-analysis/index.html.
45. Chile. *Aprueba reglamento de la ley nº 20.120, sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana*. Santiago: Ministerio de Salud, Subsecretaría de Salud Pública; 2011.
46. Parra MO. La deliberación en la toma de decisiones bioético clínicas según Diego Gracia. *Revista Investigaciones Andina* 2018; 20(37): 27-40.
47. Villar J, Beca JP, Cifuentes H. La mejora de los aprendizajes en cursos de ética profesional de ciencias sociales y derecho de la UC Temuco mediante la incorporación de metodologías hermenéutico-narrativas. En: *Entre el ayer y hoy de las ciencias sociales y humanidades. 35 años de la revista CUHSO* [Internet]. Temuco: Universidad Católica de Temuco Ediciones; 2020: 79-100.
48. Facca D, Kinsella EA. Emergence, multiplicity and connection: rethinking ethical discernment in qualitative research through a rhizo-ethics approach. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 2021: 1-15.
49. Ferrer JJ, Ferrer JJ, Álvarez JC. *Para fundamentar la bioética: teorías y paradigmas teóricos en la bioética contemporánea*. Universidad Pontificia Comillas; 2003.
50. Gracia D. Bioética y bioderecho. EIDON 2019; 52: 1-2.
51. Bos J. *Science and University Politics. Research Ethics for Students in the Social Sciences*. Cham: Springer International Publishing; 2020: 199-224.
52. Head G. Ethics in educational research: Review boards, ethical issues and researcher development. *European Educational Research Journal* 2018; 19(1): 72-83.
53. Brinthaupt TM. Teaching research ethics: Illustrating the nature of the researcher-IRB relationship. *Teaching of Psychology* 2002; 29(3): 243-5.
54. Baeza P. Diversidad y diferenciación en la oferta de programas de doctorado en Chile. *Calidad en la Educación* 2017; (47): 179-214.
55. Chile. *Aprueba Criterios para la acreditación de programas de postgrado* 2013. Available from: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1051613&idParte=&idVersion=.
56. Chile. Resolución DJ 254-4 exenta. *Aprueba criterios y estándares de calidad para la acreditación de programas de doctorado de la Comisión Nacional de Acreditación* 2021. Available from: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1165784.
57. Lerouge I, Hol A. Towards a research integrity culture at universities: From recommendations to implementation. LERU (LEAGUE OF EUROPEAN RESEARCH UNIVERSITIES); 2020, Contract Nº 6.
58. Abdi S, Fieuws S, Nemery B, Dierickx K. Do we achieve anything by teaching research integrity to starting PhD students? *Humanities and Social Sciences Communications* 2021; 8(1): 232.

59. Sikes P, Nixon J, Carr W. The moral foundations of educational research: knowledge, inquiry and values. UK: Open University Press/McGraw-Hill Education; 2003.
60. Nixon J, Sikes P. Introduction: reconceptualizing the debate. In: Pat Sikes, Nixon J, Carr W, editors. *The moral foundations of educational research: knowledge, inquiry and values*. Open University Press/McGraw-Hill Education; 2003.
61. Braun V, Clarke V, Hayfield N, Terry G. Thematic Analysis. In: Liamputtong P, editor. *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Singapore: Springer Singapore; 2019: 843-60.
62. Massano J, Ferreira M. Scientific and Academic Integrity in Portugal: A National Enterprise. *Acta Médica Portuguesa* 2020; 33(1): 1-3.
63. COPE. *COPE Text recycling guidelines*; 2020.
64. Resnik DB, Neal T, Raymond A, Kissling GE. Research Misconduct Definitions Adopted by U.S. Research Institutions. *Accountability in Research* 2015; 22(1): 14-21.
65. Jadue Roa DS. Ethical issues in listening to young children in visual participatory research. *International Journal of Inclusive Education* 2017; 21(3): 332-45.
66. Biros M. Capacity, Vulnerability, and Informed Consent for Research. *The Journal of Law, Medicine & Ethics* 2018; 46(1): 72-8.
67. COPE. *COPE Code of conduct and best practice guidelines for journal editor*. Committee on Publication Ethic (COPE); 2011.
68. Busher H, Fox A. The amoral academy? A critical discussion of research ethics in the neo-liberal university. *Educational Philosophy and Theory* 2021; 53(5): 469-78.
69. Bruton SV, Medlin M, Brown M, Sacco DF. Personal Motivations and Systemic Incentives: Scientists on Questionable Research Practices. *Science and Engineering Ethics* 2020; 26(3): 1531-47.

Recibido: 1 de julio de 2022
Aceptado: 26 de septiembre de 2022