

# Ética para una investigación inclusiva

(Ethic for an inclusive research)

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

**Ángeles Parrilla Latas<sup>1</sup>**

Universidad de Vigo

## RESUMEN

En este artículo nos centramos en el cambio ético que la Educación Inclusiva supone para la investigación educativa, y más en concreto para la investigación denominada inclusiva. Frente a los modelos tradicionales, descriptivos y prescriptivos, que se han venido utilizando para garantizar la ética en la investigación, la educación inclusiva nos propone el desarrollo de una cultura ética, de un espacio de reflexión sobre los referentes, modos, valores y cultura en la que se desarrolla la investigación, así como sobre su impacto en las prácticas sociales y educativas. Desde esta perspectiva cuestiones como la elección del tema de estudio; la protección de los participantes; las relaciones en el proceso investigador; o el uso que hacemos de la información obtenida en nuestros estudios, se convierten en aspectos clave para garantizar la justicia y la equidad social a las que inapelablemente debe contribuir la investigación inclusiva.

## PALABRAS CLAVE

Ética de la investigación educativa; Cultura ética; investigación inclusiva; investigación educativa; educación inclusiva; grupos vulnerables.

## ABSTRACT

This paper is focussed on the ethical change that Inclusive Education means for the educational research, and more specifically for the called inclusive research. In opposition to traditional descriptive and prescriptive models used to guarantee the ethics in the research, Inclusive Education proposes the development of an ethical culture, a reflection space on referents, ways, values and culture in which research takes place, as well as on its impact in the social and educational practices. From this perspective, questions as the election of the topic of study; the participants' protection; the relationships in the research process; or the use done to the information obtained in our studies, become significant issues to warrant the equity and social justice to which inclusive research should contribute.

## KEYWORDS

Ethic of educational research; Ethic culture; inclusive research; educational research; inclusive education; vulnerable groups.

(Pp. 165-174)

<sup>1</sup> Este artículo se desarrolla en el marco de la investigación EDU2008-06511-C02-01 titulada "Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar" financiada por el MICINN

## Introducción

En la Navidad de 2005 dio la vuelta al mundo la noticia de que los prometedores hallazgos de un famoso médico coreano eran falsos. Él y su equipo de investigación habían manipulado de manera intencionada los datos que ofrecían sobre la clonación de células madre. Su caso, además del revés científico y la lógica desesperanza que causó entre millones de enfermos, puso en entredicho la credibilidad de un colectivo (el de los investigadores) que suele estar fuera de toda duda. Por eso los fraudes científicos escandalizan tanto. Y por eso también es necesario abordar de manera directa y explícita las cuestiones relativas a la ética de la investigación.

Pero hay distintos modos de plantear este tema. Una forma sencilla y comúnmente aceptada es proponer una normativa a seguir, un listado de reglas que a modo de *checklist* deban garantizarse o en su caso evitar a toda costa en nuestros estudios. La investigación estaría en este caso controlada por tales reglas. Y aunque los códigos de ética profesional y los códigos de investigación son necesarios como marco de trabajo, plantear así el tema es optar por una visión tradicional, excesivamente estructuralista del tema, que sitúa la ética investigadora en un terreno exclusivamente técnico, entendiendo que el problema es aplicar o no aplicar un código o lista de estándares, y mantener inamovibles los mismos<sup>2</sup>. Al final parece que lo importante no es cuándo y en qué circunstancias surge y debe aplicarse cada una de esas reglas, sino hacer cumplir y evitar toda violación de las mismas, haciéndose más énfasis en catalogar y tipificar posibles errores éticos (fraude, malas prácticas, falsificación de datos, plagio, interpretación sesgada de resultados, etc.) que en intentar evitar los mismos.

Con frecuencia, sin embargo, los estudiantes y jóvenes que acceden a sus primeras experiencias de investigación se enfrentan de un modo muy distinto a las cuestiones vinculadas a la ética de la investigación. Se suele acceder a ellas de manera informal, a través de los comentarios o diálogos que van manteniendo con profesores, tutores de investigación, directores de Tesis, compañeros, etc. Es el ambiente el que enseña cómo comportarse, qué hacer y qué no hacer, hasta dónde llegar, etc. Es, en definitiva, la cultura del grupo de investigación al que uno se vincula, la que se encarga, a través de distintos procesos de socialización, de orientar la conducta del investigador para que siga un determinado marco de pensamiento y conducta. Así lo hemos hecho y aprendido casi todos, pero limitar la formación ética a la simple "inmersión" la mayoría de las veces acrítica y no formal, en una cultura determinada, no es suficiente.

Otra manera de plantear el tema de la cuestión ética ante la investigación educativa, supone (Parrilla, 2007) afrontar nuestra identidad como investigadores desde la *construcción y mantenimiento deliberado y reflexivo de una cultura ética*. Y es precisamente en este punto donde la Educación Inclusiva puede hacer una aportación fundamental al ámbito educativo. Porque como Slee (1998) señalaba hace ya más de una década, la educación inclusiva, por su significado y sentido debe abrir nuevos tiempos para la investigación educativa, no sólo para la investigación inclusiva.

En este artículo nos centramos en una de esas aportaciones centrales que la Educación Inclusiva está proponiendo y que tiene que ver con la apertura de un espacio de reflexión sobre la cultura ética en la que se desarrolla la investigación que pretende ser inclusiva<sup>3</sup>. Porque, la investigación implicada en construir y producir un conocimiento

<sup>2</sup> Howe y Mosses, (1998) hacen una revisión muy interesante de los códigos éticos de la investigación desde esta perspectiva tradicional, comparándola con perspectivas más actuales.

<sup>3</sup> En otro momento nos hemos ocupado de otros aspectos y avances que está suponiendo la Educación inclusiva como en Susinos y Parrilla (2008) y Parrilla (2009) que tratan cuestiones vinculados al sentido y aportaciones metodológicas de la investigación inclusiva.

que nos permita avanzar en la construcción de comunidades educativas y sociales inclusivas es un proceso social. Es un proceso cargado de valores y significados, de relaciones (con colectivos, ámbitos y en contextos muy diversos), que vamos aprendiendo, pero también construyendo y modificando en su desarrollo. Asumir así la investigación inclusiva supone aceptar que no estamos ante una situación de simple aplicación de medidas ético/técnicas para garantizar el mérito de la misma, sino que estamos ante una situación mucho más compleja, que requiere la creación de una cultura comprometida con la investigación que nos oriente sobre el sentido, el proceso, las relaciones y las reglas del juego investigador.

Este artículo pretende reflexionar sobre algunas de esas cuestiones éticas que necesitan ser retomadas y revisadas cuando nuestra investigación quiere ser inclusiva, cuestiones que nos proponen un cambio importante en el modo de actuar y pensar en la investigación educativa.

## **1. La elección del tema de investigación. ¿A quién beneficia el estudio?**

La selección e identificación de un tema de investigación no es un tema neutral, supone ya de entrada una primera decisión con importantes connotaciones éticas (Kiegelmann, 1996). Como todos sabemos, tradicionalmente se han diferenciado dos grandes tipos o modelos de investigación en función de su foco de atención hacia cuestiones vinculadas al crecimiento teórico o hacia la práctica: la investigación básica y la investigación aplicada. No es lo mismo estudiar una cuestión que supone incrementar nuestro conocimiento sobre la propia disciplina que otra que describe una situación (las tan comunes investigaciones por ejemplo, centradas en describir las características asociadas a tal o cual tipo de discapacidad), otra que analiza la correlación entre dos fenómenos (cómo influye tal

planteamiento metodológico en la participación de los alumnos en el aula, o cómo determinadas actitudes parentales suponen sobreprotección o a la inversa por ejemplo), u otra más que aborda el estudio de las mejoras sobre una situación práctica dada (qué métodos y planteamientos suponen y cómo se desarrolla). La información, el aprendizaje, las exigencias y la utilidad que proporcionará cada uno de esos estudios será, evidentemente, distinta. La determinación del propósito del estudio es pues una primera cuestión relevante, que no es aséptica, que se toma desde un determinado marco de valores y concepciones, y que por tanto está cargada de valor.

La toma de decisiones en este tema, como vemos, no es tarea fácil. Howe y Moses (1998) identifican cuatro tipos de presiones que pueden afectar a la decisión de qué investigar y que pueden afectar directamente a la selección del tema de estudio: la competitividad entre investigadores; las posibilidades de financiación, que pueden llevar a seleccionar como foco de estudio aquellas cuestiones "financieramente" relevantes con independencia del valor social o educativo de las mismas; las presiones para publicar, que pueden inducir el estudio de tan sólo cuestiones con impacto mediático (publicables), o susceptibles de difusión en medios de impacto académico y que en cambio no llegan nunca a revertir en las personas que participan en el mismo, en los que, por poner un ejemplo, el estudio está únicamente al servicio del currículo del propio investigador; y el abuso de poder entre los propios participantes en el proceso investigador. Esta última cuestión afecta especialmente a jóvenes investigadores ya que los temas de las relaciones entre alumnos y profesores, entre investigadores en formación e investigadores "senior" son muy complejos. Todos lo sabemos, aunque intentemos que esas relaciones sean colegiadas, siempre queda un poso de relación asimétrica, de desequilibrio de poder y de dependencia entre uno y otros (Penslar, 1995), lo que supone una fuente de problemas éticos.

Otras dificultades habituales ante la selección de un tema de estudio son las de-

rivadas de los imperialismos culturales que aparecen en forma de imposiciones más o menos sutiles de áreas y temas de investigación. Hay autores como Rodríguez (1985) que por ejemplo han denunciado insistentemente que en Latinoamérica la investigación estudia lo que interesa en Europa o USA, que la investigación da la espalda a la sociedad en la que el estudio nace y a la que debe servir. En el área de la salud, por ejemplo prueban medicamentos y tratamientos que nunca llegarán a la población latinoamericana. En el ámbito educativo abordan las cuestiones e intereses de los grupos de investigación que desde Europa proceden a su formación. No hay más que echar un vistazo a los títulos de las Tesis doctorales que se están desarrollando en los últimos años en Latinoamérica, al amparo de los Programas de Doctorado que las Universidades españolas imparten en sus Universidades desde hace ya más de una década, para constatar este hecho.

También al elegir el tema de estudio, la explotación puede venir de la mano de patrocinadores (como institutos de investigación, o entidades financiadoras) que a través de distintos métodos (desde la financiación de determinados estudios o las recompensas a algunas cuestiones) imponen prioridades y temas de investigación que pueden no ser los más adecuados.

Por último, las presiones y coacciones pueden ser ejercidas por los propios investigadores, cuando mantenemos la firme creencia de que el investigador tiene el poder y es la clave incuestionable para decidir qué tópicos se estudian. La investigación inclusiva plantea por el contrario que la misma no puede pensarse ni desarrollarse de espaldas a las voces y necesidades de aquellos cuyas vidas están siendo estudiadas. Toda la línea de investigación participativa y emancipatoria ha criticado muy duramente, el la línea mantenida por Dussel (2003), la tiranía de los investigadores que imponen temas y focos de atención antes y durante la realización de los estudios ignorando a aquellos sobre los que precisamente versan las investigaciones.

Barton (1998, 2005) y Oliver (1992) plantean en relación a este tema una serie de dicotomías que sintetizan muy bien las cuestiones éticas que afrontamos al seleccionar un tema de estudio, aquellos que investigamos en el área y ámbito de la Educación Inclusiva

Investigación:	→ ¿Al servicio de quién?
Currículo/Academia	→ Sociedad
Investigador	→ Investigado
Opresor	→ Oprimido
Estructuras existentes	→ El grupo de personas con discapacidad

Por tanto la cuestión del tema de investigación ha de verse como una decisión éticamente comprometida que nos interpela sobre el sentido y aportaciones últimas de nuestros estudios, sobre la oportunidad de los trabajos a realizar. Más allá del sentido y aportaciones de los estudios, el mismo Barton nos invita a cuestionar la propia legitimidad y capacidad de los investigadores para desarrollarlos. “Qué derecho tengo yo a iniciar este trabajo” es una segunda cuestión estrechamente vinculada a la selección del propio tema de investigación, que Barton nos anima a contestar antes de iniciar cualquier acción investigadora: ¿Qué me capacita y legitima para hablar por estas personas, para representarlas?

## 2. La negociación del estudio con los participantes: ¿es suficiente el consentimiento informado?

Este es sin duda el tema sobre el que más se ha escrito en los manuales de investigación educativa vinculados a la ética (Borges, 2003), pero es además una cuestión que siendo realmente significativa en la investi-

gación en general, es aún mucho más compleja cuando nuestro trabajo se centra en colectivos vulnerables. Lo que se replantea y emerge como tema ético clave es la cuestión del conocimiento y consentimiento de la investigación por parte de las personas que son estudiadas, los participantes.

El caso del "Tearoom Trade", un estudio realizado por Humphreys (1970) a finales de los años sesenta es un ejemplo magnífico de la cuerda floja en la que puede llegar a desenvolverse la investigación. Este estudio pretendía analizar las características personales de un colectivo tradicionalmente segregado y marginado socialmente, el de los homosexuales. Para ello Humphreys eligió un contexto relativamente público (un parque de una gran ciudad) y oculto en el interior de un vehículo observó y registró el comportamiento sexual clandestino que los hombres que acudían a aquel parque mantenían dentro de los coches. Recogió información de 50 actos sexuales en los que estaban implicados un centenar de hombres que mantenían su homosexualidad en el ámbito de lo privado. Después copió las matrículas de sus coches y dando una falsa historia en la Policía obtuvo sus nombres y direcciones. A continuación realizó entrevistas a los mismos, para solicitar información sobre sus características socio-económicas, su estatus familiar y modo de vida. Para lograrlo identificó su trabajo –falsamente– como un estudio de mercado más. Los resultados de este estudio (Reynolds, 1982) tuvieron un gran impacto en su momento, dado que indicaban que aparte de la actividad homosexual, en términos de ocupación, estado civil, características socio-económicas, y estilo de vida, no había diferencias entre los participantes cuando se les comparaba con los típicos hombres adultos heterosexuales de la misma zona.

En defensa de este estudio siempre se ha argumentado que sus resultados permitieron llegar a conclusiones que de otro modo no habrían podido obtenerse, porque los

participantes habrían rechazado el mismo. Sin embargo, el trabajo plantea muy bien dos cuestiones realmente importantes para la investigación inclusiva relacionadas con la justicia social y los derechos humanos: la cuestión de si el fin justifica los medios y el tema del consentimiento informado.

Creo que podemos estar de acuerdo en que en cualquier investigación social y educativa, existe un conflicto inicial por el hecho de intervenir con seres humanos. La información obtenida en estos estudios puede afectar de manera muy importante a las vidas de las personas, a su imagen, aceptación social, laboral.... En este caso, los indudables beneficios para el conocimiento que tuvo este estudio, tuvieron un coste irreparable en los participantes, por el daño moral que causaron a los mismos. Por eso la Declaración como la de los Derechos Humanos del Niño o la Declaración de Helsinki <sup>4</sup>(aunque esta última haga referencia al ámbito de la salud) son muy claras en este sentido al decir que los intereses del sujeto individual deben prevalecer sobre los intereses de la ciencia o de la sociedad.

De cualquier forma el debate entre métodos encubiertos o no encubiertos, oculta un sinfín de espacios y situaciones intermedias menos claras que las de los anteriores ejemplos, como las que suponen el ocultamiento parcial de las intenciones de la investigación y/o del proceso a seguir como medio para conseguir el acceso al campo, garantizar la participación de la muestra, etc. También la manipulación de la información que damos a los participantes o el uso incorrecto de determinados medios (grabadoras, vídeos ocultos etc.) suponen prácticas que algún estudio ha calificado de habituales, cuando son ciertamente cuestionables. Un ejemplo muy cercano es el de los Procesos de Negociación Inicial en los que los investigadores simplifican al máximo las exigencias de participación o magnifican los beneficios que los participantes obtendrán de éste. El siguiente

4 Declaración de 1965 de la World Medical Association que recoge los principios éticos que deben guiar a la comunidad médica y otras personas que se dedican a la experimentación con seres humanos.



extracto de unas notas de campo de un estudio calificado como participativo por sus autores ilustra esta idea:

“Una vez en la Asociación X me reuní con cinco chicos a las que expliqué que el motivo del estudio era analizar las barreras y dificultades que habían encontrado a lo largo de su vida. Para ello –les dije– tendríamos que hacer un mínimo de tres entrevistas en la primera fase del estudio. Al hablar de la entrevista biográfica una chica me interrumpió y preguntó si la entrevista era difícil, pues pensaba que ella no valía mucho “para hablar y pensar”. Contesté que no, para que no se desanimara ella, y no fuera a haber un efecto dominó en el resto, aún sabiendo que las entrevistas suponen una situación compleja intelectual y emocionalmente para muchas personas. (...)” (Notas de campo” 22-mayo de 2005).

El consentimiento informado es pues uno de los escasos principios éticos prácticamente no cuestionados desde ningún marco de referencia. La British Educational Research Association (2004) señala al respecto que en el caso de que los participantes en la investigación pertenezcan a colectivos vulnerables por edad, capacidad intelectual u otras condiciones que puedan limitar su comprensión sobre las demandas del estudio, los investigadores debemos explorar y buscar vías alternativas que permitan y faciliten alcanzar esa comprensión y participación de forma libre y no manipulada en el mismo.

Pero, el pensamiento más actual y crítico sobre la cuestión del consentimiento informado señala, de la mano de autores como Walmasey y Johnson, 2003; o Jones, 2003) la insuficiencia del mismo, criticando que el papel de los participantes no se puede limitar a un simple consentimiento (por bien informado y voluntario que sea) sino que ha de suponer la participación activa y plena en el proceso de investigación. Padres, alumnos, profesores, jóvenes, no importa la condición, pasan de ser sujetos de investigación que autorizan la misma a ser participantes activos en el proceso investigador. La idea de los alumnos actuando como investigadores, por poner el ejemplo más reciente, se ha ido consolidando y supone en este momento una tendencia creciente dentro

de la investigación inclusiva (véase Alderson, 2005 y Susinos, 2009). Se argumenta a su favor que las prácticas investigadoras en el ámbito de la educación inclusiva pueden seguir apoyándose en modelos educativos y de producción de conocimiento segregadores o, por el contrario desarrollarse bajo modelos participativos e inclusivos en los que investigadores e investigados trabajan cooperativamente para dar voz, representación y capacidad de acción a aquellas personas cuyas vidas y/o experiencias sociales o educativas están siendo investigadas.

### 3. Las relaciones de investigación: ¿quién determina las reglas del juego en el proceso investigador?

Esta idea que acaba de ser apuntada, hace referencia a cómo ha ido cambiando la perspectiva sobre las relaciones en el proceso de investigación. El modelo dominante y tradicional es aquel en que la investigación es realizada por investigadores y profesionales alejados de los propios contextos, participantes y ámbitos de estudio. En él los investigadores/académicos aparecen como los expertos y únicos con capacidad de tomar decisiones sobre las vidas y situaciones de los colectivos o personas con las que trabajan (sujetos investigados). Además los investigadores son, en última instancia, los “beneficiarios” (en términos de acumulación de conocimiento académico) de dichos estudios. Este modelo es sin embargo desde hace ya tiempo contestado por colectivos y grupos que desde el campo de la educación inclusiva han denunciado que las relaciones que promueve la investigación en general son opresivas y descalificadoras para los participantes en los procesos de investigación.

Un ejemplo que puede servir para ilustrar esta situación, y las dificultades que genera en los participantes es el que relatan Measor y Sikes (2004: 281).

“Hace poco, Lynda entrevistaba a un profesor que había trabajado en una región de Inglaterra cuyas escuelas recibían con frecuencia la visita de un investigador de la universidad local. El profesor le contó, con cierto enfado en algunos momentos, lo molestos que se sentían él y el resto de profesorado de la escuela, y la sensación de falta de consideración que les había producido el hecho de que nunca se les tuviera en cuenta en el diseño de la investigación, ni se les informase completamente de los objetivos de la misma. Al final los profesores y profesoras se desquitaban: un grupo compuesto por docentes de diversas escuelas quedó una tarde en un pub y se puso de acuerdo sobre la historia que le contarían al investigador. Era un relato sin sentido, que ocultaba sus verdaderos puntos de vista. El profesor en cuestión le contó a Lynda que el investigador se tragó la historia y concluyó el informe.” Measor y Sikes (2004: 281).

Es posible que éste sea un caso extremo, pero explica bien las reacciones a una relación construida desde la distancia, la asimetría y la falta de consideración hacia los otros. Y pone además en tela de juicio el diseño metodológico de un estudio que no establece garantías sobre su credibilidad al no usarse procesos de triangulación. Pero nos interesa volver al tema de las relaciones en el proceso de construcción de conocimiento que supone toda investigación. Los trabajos ya mencionados de Oliver pueden servir para explicar esta idea, ya que él y otros colegas son representantes bien conocidos en el panorama internacional por su denuncia del carácter opresor que atribuyen a esta forma de plantear la investigación. Ellos proponen toda una línea de trabajos y estudios en los que las personas –en el caso de sus investigaciones son personas con discapacidad– no sólo están representadas, sino que participan en el diseño y desarrollo de los mencionados estudios (pasan de ser objeto de estudio a participantes y representantes). Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de desarrollar una relación de reciprocidad e igualdad entre todos los participantes (investigadores e investigados) en el proceso de investigación. Así el papel del investigador varía enormemente, pasando del papel experto que se otorgaba al investigador, al de “outsider” o persona ajena y

externa que accede al mundo de otros con los que quiere construir un conocimiento creíble y fiable. La investigación inclusiva se plantea así como una práctica social comprometida. Esta investigación asume una visión democrática tanto del conocimiento como de los procesos implicados en su elaboración y pretende la transformación crítica de la realidad propiciando una investigación y práctica liberadora. Los estudios desarrollados a su amparo lejos de poder articularse al margen de la práctica, se desarrollan en la práctica y desde la práctica

En definitiva, como investigadores debemos adoptar una postura ética que nos lleve a afrontar algunas cuestiones que pongan a prueba la legitimidad de nuestro papel en los trabajos y estudios que acometamos: Algunas de esas cuestiones o herramientas que nos podrían servir para ese análisis son:

¿Cómo se sienten las personas que participan en el proceso de investigación? ¿Con mi actuación en la investigación se han visto favorecidas o han sido utilizadas e ignoradas? ¿He utilizado o voy a utilizar algún procedimiento que no me gustaría que se utilizase conmigo?

#### **4. El uso de la información obtenida. ¿De quién es propiedad la investigación?**

Esta última cuestión nos lleva a otra idea característica de los debates y reflexiones éticos en investigación educativa: la idea del uso de la información obtenida a través de la investigación. Y con ella, de manera inapelable, entramos también en las cuestiones de la protección de la identidad de los participantes, de la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos a través de la investigación.

Aunque estas cuestiones varían según los métodos de investigación elegidos, la cuestión de la confidencialidad de los datos y la de su publicación (la necesidad de preser-

var el anonimato) genera controversias y posturas enfrentadas según autores.

Jenkins (1993) plantea tres posturas posibles asociadas a esta cuestión. La primera de ellas defendería la primacía del derecho a conocer de la audiencia, del crecimiento de la ciencia, por encima del derecho de los participantes en el estudio. Esta postura llevaría a hacer pública información que podría lesionar a los participantes, pero que aportaría mérito científico a la investigación. Punch (1986) por ejemplo defiende que la investigación pertenece al investigador, y que en determinadas circunstancias y disciplinas es posible hacer pública información privada con o sin consentimiento de los participantes. Plantea en todo caso que garantizar el anonimato (usando pseudónimos por ejemplo) puede sustituir el consentimiento de los participantes sobre las publicaciones de datos. Fine (1992) discute por ejemplo un caso en que un profesional de la psicoterapia decide utilizar información obtenida en un contexto no investigador. El caso plantea si es suficiente con mantener el anonimato para garantizar el supuesto riesgo que correría la persona al desvelarse su identidad y pensamiento. Pero es realmente difícil garantizar el estricto cumplimiento de esta condición. Pensemos en un estudio de caso hecho en un centro educativo de un pequeño pueblo. El anonimato "oficial" no garantiza el real: hay probablemente multitud de resquicios que dan información definitiva para la identificación del caso.

La segunda postura defiende el derecho individual de los participantes a decidir, vetar o aprobar cualesquiera de los usos que los investigadores quieran hacer de sus datos. Supone por tanto el otro polo de un posible continuo y plantea la necesidad de llevar el consentimiento informado a todas y cada una de las fases del estudio. Para facilitar el mismo se ha usado con frecuencia un procedimiento que se conoce como "devolución de la información a los participantes" (en el que se entrega una copia del informe de investigación a los mismos). Sin embargo, las denuncias y lecturas críticas sobre los procedimientos que se utilizan para obtener dicha aprobación de los

participantes han sido muy abundantes: se negocia la publicación en un momento previo del estudio y no se da la posibilidad al participante de ver in situ las informaciones e interpretaciones vertidas en el estudio; se utiliza un lenguaje técnico que impide la valoración real por parte del afectado del informe; se maquilla el posible impacto del estudio a los ojos del participantes, etc.

El siguiente cuadro, adaptado de la revisión de Tojar y Serrano (2000) siguiendo a Kemmis y McTaggart (1981: 43-44) plantea algunos principios propuestos para evitar prácticas y comportamientos fraudulentos en el uso y manejo de la información:

- *Negociar con todos los afectados*
- *Obtener autorización expresa antes de examinar ficheros, correspondencia, emails, chats, u otros documentos*
- *Negociar las descripciones del trabajo de la gente*
- *Negociar los puntos de vista de los otros (por ejemplo, en las comunicaciones)*
- *Obtener autorización explícita antes de usar citas*
- *Negociar los informes según a quién van dirigidos*
- *Aceptar la responsabilidad de mantener la confidencialidad*
- *Que los principios de procedimiento sean conocidos y vinculantes.*

Finalmente, la copropiedad de los datos entre investigadores e investigados es una tercera postura que plantea una alternativa realmente interesante. La publicación de datos se asume y entiende como un proceso de negociación permanente entre el investigador y los participantes, atendiendo en cada caso al contexto de publicación e informando a la audiencia de ello. De este modo otras cuestiones vinculadas al tema del uso y selección de la información por los investigadores podrían quedar resueltas. No olvidemos que todo informe de investigación supone una selección de información, a través de la cual enfatizamos o restamos importancia a temas que no siempre pueden ser los temas clave



desde las distintas perspectivas: académica y de participantes. Desde esta misma acepción como hemos señalado previamente (Susinos y parrilla, 2008) determinados modelos de investigación plantean también la escritura compartida y la construcción negociada de significados (ya sea de datos narrativos o estadísticos) con los participantes como alternativa a la tiranía académica (en términos de lecturas sesgadas desde plataformas teóricas determinadas) que subyace a muchos trabajos de investigación.

Son muchos los factores que cuestionan la credibilidad y legitimidad ética de la investigación educativa. Como señala Kiegelmann (1996) el marco entero de investigación necesita ser sometido a escrutinio ético, en especial en aquellas cuestiones relativas a uso y propiedad de los datos. Todo estudio debería al menos plantearse y responder a las siguientes cuestiones relacionadas con este tema:

## 5. En conclusión: justicia y equidad como condiciones de toda investigación inclusiva

En este artículo se ha planteado que la educación inclusiva debe suponer la creación de una nueva cultura ética en torno a la investigación que asume que la misma no puede desarrollarse al margen de los propios valores de la educación inclusiva. Pero, la idea de la creación de una cultura ética no es una tarea sencilla, supone un proceso continuo de análisis y contra-análisis en el que nos preguntemos abiertamente sobre la justicia y equidad de las acciones que emprendemos en nombre de la investigación inclusiva. No es suficiente con apelar a una serie de criterios y estándares supuestamente universales, porque no hay principios absolutos ni válidos para todas las circunstancias posibles.

Aunque se acepte generalmente que la investigación está justificada si tiene mérito técnico (en relación a su diseño, métodos, seguimiento, tradición de investigación), mérito científico (capacidad de fertilizar

disciplinas, ampliar el horizonte e los expertos y de quienes no lo son e inducir a la reflexión) y mérito social (metas comunitarias, efectos positivos en la población, centrada en problemas prácticos, etc.), desde la opción cultural ética aludida, el valor y mérito de un estudio debe acreditarse de manera inapelable, argumentando también su carácter ético en términos de las salvaguardas comunitarias, profesionales y personales que se hayan emprendido para garantizar la justicia y equidad en el proceso desarrollado.

Para participar en la construcción de esa cultura ética hemos de asumir una actitud crítica y responsable, no rehuir el debate. La educación inclusiva nos invita en definitiva a asumir la tarea investigadora desde una cultura ética responsable, sostenible y comprometida con el desarrollo de aquella investigación que amplía el conocimiento, pero que también contribuye a la justicia y equidad social.

## Referencias

- ALDERSON, P. (2005) Research by children. En K. Sheehy, K. M. Nind, J. Rix, y K. SIMMONS (Eds.) *Ethics and research in inclusive education. Values into practice*. London: Routledge Falmer, 61-75.
- BARTON, L. (1998). Developing an emancipatory research agenda: possibilities and dilemmas. En P. Clough y L. Barton (Eds.) *Articulating with difficulty. Research voices in Inclusive Education*. London: Paul and Chapman, 29-39.
- BARTON, L. (2005) Emancipatory research and disabled people: some observation and questions. *Educational Review*, 57, 3, 317-327
- BRITISH EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION (2004) Code of conduct, ethical principles and guidelines. <http://www.bps.org.uk/documents/Code.pdf>
- BURGESS, R. (ed) (2003) *The Ethics of Education Research*. London: Routledge.
- DUSSEL, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trotta.

- FINE, M. (1992). *Disruptive voices*, University of Michigan Press, NY.
- FOUCAULT, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- GONZÁLEZ, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29,85-103
- HOWE, K. y MOSES, M. (1998). Ethics in educational research. *Review of Research in education*. 24, 21-59
- Humphreys, L. (1970). *Tearoom Trade: Impersonal Sex in Public Places*. Chicago: Aldine.
- JENKINS, D. (1993). An adversary's account of SAFARI's ethics of case study. In hammersley, M. (Ed). *Controversies in Classroom Research*. Open University Press.
- JONES, A. (2003). Involving children and young people as researchers. En S. Frase (Ed.) *Doing research with Children and young people*, London, Sage publications
- JUSTO, L. (2003). *Ética de las ciencias sociales en América Latina. ¿Ética de la liberación?* Costa Rica, 2003
- KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KIEGELMANN, M. (1996). *The subject writes back. Reflections on Ethics in Qualitative Research*. Conference Paper at AERA, abril, 1996.
- MEASOR, L. y SIKES, P. (2004). Una visita a las historias de vida. Ética y metodología de la historia de vida. En I. Goodson (Eds). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB, 269-295
- OLIVER, M. (1992). Changing the social relations of research production. *Disability, Handicap and Society*, 7, 2, 157-167
- OLIVER, M. (2002). Emancipatory research: a vehicle for social transformation or policy development. *1 Annual Disability Research Seminar*. University College of Dublin
- PARRILLA, A. (2007). Cultura ética e investigación educativa. Apuntes para jóvenes investigadores. *IV Jornadas Universitarias La reflexió Ètica en la investigació educativa*, Vic, mayo de 2007.
- PARRILLA, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 343, 101-117
- PENSLAR, R. (1995). *Research ethics: cases and materials*. Bloomington, Indiana University Press.
- PUNCH, M. (1986). The Politics and Ethics of fieldwork, *Qualitative Research Methods*, vol 3,
- REYNOLDS, P. D. (1982). *Ethics and Social Science Research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- SLEE, R. (1998). Inclusive Education? This must signify new times for educational research. *British Journal of Educational Studies*, 46, 2, pp. 440-454.
- SUSINOS, T. y PARRILLA, A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), pp. 157-171.
- SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva, *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- TÓJAR, J. C. y SERRANO, J. (2000). Ética e investigación Educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6, 2.

## Sobre la autora

### Ángeles Parrilla Latas

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Vigo. Su línea de investigación central gira en torno al Análisis de procesos de exclusión e inclusión educativa. En la actualidad es Investigadora Principal del Proyecto del Plan Nacional de Investigación "EDU2008-06511-C02-01 titulada "Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar" y de la Red de investigación CIES (Colaboración para la Inclusión Educativa y social).