

Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción, en el marco de la escuela intercultural inclusiva

Ethical dilemmas expressed by researchers about their experience in an action- research project in an intercultural inclusive school context

Odet Moliner* y Lise-Anne St-Vincent**

Recibido: 26-06-2014 - Aceptado: 04-08-2014

Resumen

En el marco de una investigación-acción, el artículo presenta los dilemas vividos por un equipo de investigación que ha acompañado a cinco escuelas en sus respectivos procesos de transformación hacia un modelo de escuela intercultural inclusiva. En el camino se han manifestado diversas preocupaciones o problemas éticos por parte del equipo investigador, sobre su propio rol como investigadores o sobre las relaciones entre los agentes educativos participantes en el proceso de indagación colaborativa. Estos se han sentido desestabilizados en algún momento y han vivido incertidumbres o dilemas respecto de sus valores personales o principios profesionales. El estudio empírico recoge estos dilemas y, partiendo de los resultados, se proponen algunas pautas de actuación en relación a la ética profesional, en el marco de un modelo de escuela intercultural e inclusiva.

Palabras clave: Dilemas éticos. Investigación-acción. Escuela intercultural inclusiva.

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia (España). Profesora titular del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón, España. molgar@edu.uji.es

** Doctora en Ciencias de la Educación por la Université de Sherbrooke (Canadá). Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Université du Québec à Trois Rivières (Canadá). Lise-anne.st-vincent@uqtr.ca

Abstract

In an action research framework, this article presents dilemmas experienced by a research team accompanying five schools in their respective transformation processes towards an intercultural inclusive school model. On the way, the research team has expressed concerns or ethical problems, about their own role as researchers or about the relationship between partners in a collaborative inquiry process. Some of them have felt unsettled and have lived uncertainties or dilemmas regarding their personal values or their professional principles. This empirical study includes these dilemmas or concerns. Based on the results of the study, some guidelines are proposed for action in relation to professional ethics in the intercultural inclusive school context.

Keywords: Ethical dilemmas. Action research. Inclusive intercultural school.

1. Introducción

Desde el modelo de la escuela intercultural inclusiva, el hecho educativo se centra en la diversidad y no en la homogeneidad, en la respuesta a las distintas necesidades de todo el alumnado y en el incremento de su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo, a su vez, los procesos de exclusión (UNESCO, 2005).

Desde este modelo, algunas escuelas inician procesos de cambio con el objetivo de generar oportunidades para el alumnado más vulnerable y desde la consideración de la diversidad como algo habitual y deseable. Este cambio, de acuerdo con los planteamientos del modelo de *Mejora de la Escuela*, se produce con una doble visión: debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins, 1998). De esta manera, el cambio se asienta sobre cinco factores clave o principios que según Murillo (2003) son: a) la escuela es el centro del cambio; b) el cambio depende del profesorado; c) la dirección tiene un papel determinante; d) la escuela es una comunidad de aprendizaje e) implica cambiar la forma de enseñar y aprender.

Para configurar la propuesta de cambio escolar que adoptamos como equipo de investigación, tomamos como antecedentes los estudios y proyectos previos sobre transformación escolar, particularmente aquellos con una clara orientación intercultural inclusiva de carácter internacional, como el *Halton Project* (Stoll y Fink, 1992) en Canadá, el *Accelerated Schools Project* (Levin, 1993) en Estados Unidos, o el proyecto *Improving the Quality of Education for All* (IQEA) (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 1994) en Reino Unido. También proyectos de ámbito nacional como las Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002) y los procesos de mejora implementados por el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva mediante el uso del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2006; Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002).

En los últimos años, el equipo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica), hemos realizado el acompañamiento a varias escuelas de la Comunidad Valenciana (España) que deseaban transformarse en entornos más interculturales e inclusivos desde procesos de investigación-acción (Sales, Moliner y Traver, 2010; Moliner, Sales y Traver, 2011). Lejos de un modelo intervencionista y de una visión de “experto infalible” propia de los modelos técnicos, optamos por un acompañamiento en el que nos situamos como un equipo de investigación que asesora, acompaña, facilita y media en el proceso de mejora. Planteamos la transformación institucional desde procesos de indagación colaborativa entre la universidad y la escuela, en los que se favorece la formación y el desarrollo del profesorado y de la comunidad educativa.

Pero este proceso de acompañamiento mediante investigación-acción no está exento de dilemas. Es más, cuando se trata de investigar en educación inclusiva, la propia investigación, de acuerdo con Parrilla (2009 y 2010), no puede desarrollarse al margen de los propios valores de la inclusión. De ahí la exigencia de desarrollar la tarea investigadora desde una ética profesional responsable y crítica, que nos lleva a interrogarnos sobre si el proceso, las decisiones que se van tomando y las acciones emprendidas se desarrollan en el marco ético de la investigación.

Por ello, el presente trabajo se centra en los dilemas o preocupaciones éticas planteadas por el equipo investigador en un espacio de reflexión sobre los procesos de investigación-acción desarrollados en los centros que hemos acompañado en los últimos años.

2. El proceso de construcción de la escuela intercultural inclusiva mediante investigación-acción

En las últimas investigaciones emprendidas hemos intentado ir construyendo tanto los fundamentos teóricos de nuestra propuesta (modelo intercultural inclusivo) como del proceso de transformación escolar (investigación-acción). Este modelo que ha guiado el cambio se ha ido configurando como más estable y más sólido, a pesar de la diversidad de los distintos contextos de investigación (Traver, Sales y Moliner, 2010) en los que se ha desarrollado, por lo que ha requerido continuos ajustes y desajustes, avances y retrocesos en la construcción del modelo. A su vez, y de manera complementaria, como parte del proceso de reflexión sobre la acción, hemos ido describiendo cómo se ha gestado el cambio en los cinco centros que hemos acompañado, pues cada uno de ellos ha ido arrastrando el enorme peso de lo propio, de su parcela de realidad, de su singularidad compleja que ha definido un camino único de transformación y mejora. Cada proceso singular ha enriquecido enormemente a la investigación sobre la construcción de la escuela intercultural inclusiva.

El plan de trabajo que viene enmarcado en el proceso de investigación-acción es, en resumen, el siguiente:

Antes de iniciar el proyecto, existe una fase previa de **toma de contacto, sensibilización o exploración de necesidades**. Como ya apuntamos en otro trabajo anterior (Moliner, Moliner,

Sales, Traver, García, Oliver, et al., 2008), en esta fase se enmarcan todas las acciones dirigidas a la información y sensibilización sobre el proyecto de transformación. Se inicia con la información al equipo directivo y se abre a la comunidad educativa. Consiste en una serie de sesiones formativas que incorporan dinámicas de reflexión sobre la situación del centro y pretende detectar necesidades de cambio. La idea es descubrir la percepción sobre la necesidad del proyecto, a través del abordaje, durante varias sesiones, de los aspectos clave y fundamentales del modelo intercultural inclusivo que orienta la transformación. Si se llega a un acuerdo, se ratifica públicamente el compromiso de participación, colaboración e implicación buscando la garantía de un mínimo de acuerdo en el claustro que lo haga viable. El proyecto se abre al resto de la comunidad: alumnado, familias, personal no docente, comunidad local y agentes comunitarios. El equipo docente, liderado por el equipo directivo, informa sobre el proyecto y se invita a los diversos agentes a discutirlo y a formar parte del mismo.

El primer paso del proceso de investigación-acción consiste en reflexionar sobre la propia realidad y las prácticas educativas que se dan en el centro, mediante un proceso de descubrimiento, exploración y reflexión. La información para una diagnosis informada sobre la realidad del centro se realiza mediante dinámicas participativas, entrevistas y grupos de discusión a maestros/as, alumnado, familias, asociaciones y todos los agentes que puedan estar implicados en la vida del centro. Para ello utilizamos los indicadores y preguntas de la “Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva” (Sales et al., 2010) que permite acercarse a una mejor comprensión de la vida y funcionamiento del centro analizando tres dimensiones: la cultura (¿cómo somos?), la organización (¿cómo nos organizamos?) y las prácticas educativas (¿cómo enseñamos y aprendemos?). Esta guía favorece la discusión y reflexión sobre los factores que se podrían mejorar y cómo hacerlo (Sales, Moliner y Traver, 2010). En esta fase, el equipo investigador apoya, en su caso, la recogida y análisis de la información, a partir de la cual los agentes educativos trabajan sobre la idea de escuela, la imagen de la escuela que desean, el motor que articulará el proyecto de cambio, y que une a toda la comunidad en un proyecto compartido ilusionante.

La segunda fase está orientada a la **planificación de la acción**. Varias comisiones mixtas (formadas por maestros/as, familias, alumnado, asociaciones) analizan y priorizan las propuestas de mejora que se quieren llevar a cabo en el centro. Se denominan comisiones APRO (de Análisis y Propuestas) que, a través de dinámicas grupales, estudian las propuestas viendo las dificultades y las potencialidades.

La tercera fase comprende la implementación y el seguimiento de los cambios y propuestas de mejora. Se forman equipos de trabajo que se encargan de ponerlas en marcha. En este caso, el equipo investigador asesora y apoya las decisiones de los equipos.

La última fase es la de reflexión y valoración de las acciones de mejora y la elaboración de posibles nuevas propuestas cerrando un primer ciclo del proceso al tiempo que abre, con las nuevas propuestas, un nuevo bucle de investigación-acción a retomar durante el siguiente curso académico. Por tanto, el proceso es largo y no está exento de dificultades. Es un proceso

de construcción en el que cada centro decide de forma comunitaria, cómo va a emprender la transformación hacia la escuela que desea, en todo caso incidiendo en uno o varios de los principios del modelo intercultural inclusivo.

Tales principios son, en resumen los siguientes: la gestión participativa en la escuela, la mejora del espacio de convivencia, el aprovechamiento de la diversidad y la multiculturalidad del entorno educativo y social, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el fomento de la cultura colaborativa, del desarrollo profesional e institucional.

En cuanto al propio proceso de investigación-acción, se sigue un bucle de intervención educativa de cadencia anual, con la finalidad de visualizar y conseguir transformaciones reales en los centros en un curso académico, que nos dé la medida de que la mejora no solo es necesaria sino también posible.

3. La investigación-acción colaborativa no está exenta de dilemas

La investigación-acción llevada a cabo en un entorno educativo es una propuesta de cambio en las prácticas y busca el compromiso y la cooperación individual para el cambio global (Dolbec y Prud'homme, 2009; McNiff y Whitehead, 2010; Rousseau, 2012). El proceso interactivo de este tipo de investigación requiere, en determinadas etapas, resaltar de manera colectiva las características, retos y necesidades de la comunidad. Por tanto, todos los participantes en la investigación, es decir, tanto los investigadores como las partes interesadas o agentes educativos, pueden sentirse desestabilizados en un momento u otro del proceso respecto de sus valores y principios profesionales (St-Vincent, 2012). Concretamente, los investigadores pueden vivir muchas incertidumbres a lo largo de la investigación, teniendo en cuenta los diferentes roles que deben asumir: “investigador profesional, formador, facilitador del trabajo colaborativo y agente de cambio. Debe aclarar las expectativas de los participantes y facilitar la toma de decisiones más adecuada para promover la evolución del grupo” (Dolbec y Prud'homme, 2009: 561), lo cual no resulta sencillo. Por su naturaleza, la investigación-acción anima al investigador a reflexionar y a posicionarse sobre temas relacionados con la ética profesional.

En este trabajo consideramos que la ética profesional del investigador tiene que ver con: las buenas acciones para con uno y para con los demás (Ricoeur, 1990), con la relación intersubjetiva en la búsqueda compartida de significado (Legault, 2003) y con la responsabilidad y el compromiso (Desaulniers y Jutras, 2012; Jeffrey y Deschênes Harvengt, 2009; Prairat, 2012).

En estudios previos sobre los problemas relacionados con la ética profesional (St-Vincent, 2011 y 2012b), los participantes se refirieron a tres elementos principales en torno a los cuales giran los dilemas o las preocupaciones sobre los procesos de inclusión: los agentes educativos, la persona implicada y el marco profesional. En este sentido, es posible anticipar que los problemas relacionados con la ética profesional de los investigadores mediante procesos de investigación-acción estén vinculados a estos tres elementos principales: los grupos de interés o agentes educativos, el equipo de investigación y el marco profesional (figura 1).



Figura. 1. Elementos que articulan las preocupaciones sobre la ética profesional en la investigación-acción sobre los procesos de inclusión.

Por una parte, los agentes educativos (profesorado, familias, estudiantes, agentes comunitarios...) tienen la responsabilidad de contribuir a la reflexión colectiva, deben expresar sus percepciones y necesitan información y formación para transformar sus prácticas. Por otro lado, el investigador (o en este caso el equipo investigador) tiene que vivir el proceso de investigación con los participantes, aunque también debe mantener una distancia de su objeto de estudio en el análisis de los datos. Además, debe formar a los participantes en el proceso mediante el acompañamiento o asesoramiento, a la vez que se autoforma como parte del proceso. Por último, entre estos dos elementos aparece el marco profesional (leyes, normas, reglas, principios...) que regula las interacciones entre los agentes educativos y el equipo investigador.

En este estudio nos acercamos a los dilemas éticos, preocupaciones o problemas relacionados con la ética profesional que nos planteamos como equipo de investigación, que acompaña a las escuelas en la construcción de una escuela más comunitaria, intercultural e inclusiva, cimentada en procesos de participación democrática de la comunidad.

Nuestro rol como investigadores queda situado en una posición singular en el desarrollo del proyecto. El hecho de ser agentes externos a lo que en sentido estricto definimos como agentes educativos (profesorado, familias y alumnado) sitúa al equipo a una cierta distancia de la realidad estudiada. Pero al mismo tiempo, inmersos de pleno en el desarrollo del proceso de investigación-acción colaborativa de cada centro los investigadores nos sentimos y deseamos que nos sientan parte del mismo en tanto que facilitadores y mediadores en el proceso de transformación y mejora escolar.

En cuanto a las técnicas de investigación utilizadas, optamos por las propias de la investigación cualitativa, con una orientación crítica y transformadora. Utilizamos dinámicas de diagnóstico social participativo, entrevistas y grupos de discusión con los diferentes agentes de la comunidad educativa. Intentamos que los procesos de análisis de la información y la toma de decisiones sean democráticos de acuerdo con el modelo que nos inspira. Todo el proceso implica una continua reflexión sobre los pasos que vamos dando y nos plantea continuamente

dilemas o problemas éticos, tanto en relación al proceso, los principios que orientan el cambio o las relaciones establecidas entre los diversos participantes en el marco de la investigación.

4. Estudio empírico

En nuestra trayectoria como investigadores comprometidos con el cambio hemos intentado romper con la tradición investigadora que supone que los intereses del investigador priman sobre los del colectivo objeto de investigación, en este caso las escuelas y los procesos de transformación desarrollados. La investigación-acción se pone al servicio del centro, de manera que intenta ser un proceso participativo y pretende que el acompañamiento del equipo investigador sea un apoyo, un facilitador del proceso de cambio. Pero en algunos casos ese rol es difícil de desempeñar, simplemente porque en la tradición investigadora el peso de la investigación y las decisiones sobre la misma recaen en los propios investigadores. En la investigación-acción es importante “generar un clima donde sea posible que los participantes puedan discutir con el investigador/a tanto aspectos del proceso de la misma, como de nuestras propias acciones y los principios de procedimiento de las mismas que no comparten” (Sánchez, 1997: 273). Ello genera dilemas al equipo investigador y por ello en este estudio pretendemos indagar sobre la cuestión:

- a) ¿Qué dilemas o preocupaciones éticas experimentan los miembros de un equipo investigador en el acompañamiento a las escuelas en proceso de cambio mediante investigación- acción?

4.1. Marco contextual

Una breve descripción de las escuelas acompañadas en las que se ha desarrollado el proyecto “Construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción” puede dar una idea de la diversidad del marco contextual.

La Escuela A es un centro público de educación infantil y primaria, situado en la periferia de la ciudad, con más de 400 estudiantes, entre ellos alumnado de diferentes culturas y nacionalidades. Está implicada en muchos proyectos educativos innovadores y las tasas de éxito y fracaso escolar se sitúan dentro de los resultados estadísticos normales. Las relaciones entre el equipo directivo y la Asociación de Madres y Padres (AMPA) son cordiales y las familias muestran una gran disposición a colaborar en las diferentes actividades que se desarrollan en el centro. El barrio cuenta con varias asociaciones de vecinos y una parroquia muy activa. La diversidad cultural y religiosa se ve reflejada en los recursos del entorno. El proyecto se inició con el profesorado, abriéndose con posterioridad al resto de agentes educativos. Tuvo una duración de un año y no se llegaron a implementar las acciones planificadas.

La Escuela B es un centro concertado de infantil y primaria, de educación compensatoria. Tiene una sola línea educativa y está situado en la periferia de una gran ciudad, un distrito muy

desfavorecido socioeconómicamente, donde conviven “payos” y gitanos, muchos de ellos viven de la chatarra y el mercadillo. El centro escolariza a 140 estudiantes, el 90% de los cuales son gitanos. El 100% del profesorado es “payo”. La dirección del centro goza de gran respeto institucional por parte de la administración educativa y de las familias. Las infraestructuras, insuficientes. Inicialmente tenían un alto nivel de absentismo y fracaso escolar. No existe AMPA y las relaciones entre el equipo docente y las familias han ido mejorando con los años. El proyecto de investigación-acción se inició con el profesorado, abriéndose con posterioridad a las familias y al alumnado. Han desarrollado el proyecto durante cuatro años, en los que se han producido grandes cambios. El proyecto está consolidado y las relaciones con el equipo investigador son esporádicas.

La Escuela C es un Colegio Rural Agrupado (CRA), distribuido en dos aularios en dos pueblos pequeños cercanos. Existen dos AMPAs, una de cada pueblo. Las relaciones entre los profesionales y las familias son cordiales y hay una gran disposición a colaborar. Se encuentran en el segundo año del proyecto que se inició con la implicación, desde el principio, del profesorado y las familias. Los contactos con el equipo investigador son frecuentes.

La Escuela D es un centro CAES (Centro de Acción Educativa Singular) de educación infantil y primaria situado en un barrio periférico de una ciudad, con un 70% de alumnado de familias inmigrantes, la mayoría musulmanas procedentes de los países del magreb. Contaba inicialmente con un alto absentismo escolar, bajo rendimiento, escasa relación con las familias y una imagen bastante deteriorada como escuela-gueto. Se encuentran en el segundo año del proyecto que se inició con la implicación, desde el principio, del profesorado y las familias. El acompañamiento al centro por el equipo investigador se realizó durante el primer año, en que se pusieron en marcha diversas acciones de mejora planificadas. Las relaciones con el equipo son esporádicas.

La Escuela E es también CAES (Centro de Acción Educativa Singular) y se sitúa en la periferia de una gran ciudad. Casi todo el alumnado es gitano y procede de las viviendas sociales entregadas por la administración a las familias gitanas. Los maestros son payos y apenas tienen relación con las familias y el barrio. Sin embargo, en el barrio existe una gran cantidad de recursos sociales bien coordinados que intentan paliar la desfavorable situación socioeconómica. El proyecto se encuentra en fase inicial, los contactos con el equipo investigador son frecuentes y se ha iniciado el proceso con el profesorado para hacerlo extensivo a familiares, alumnado y agentes comunitarios.

En definitiva, los contextos en los que se desarrolla el proyecto son múltiples y variados, así como lo es la situación de los centros respecto del proceso de cambio y del grado de institucionalización-apropiación del mismo, lo cual está directamente relacionado con la relación que mantienen con el equipo investigador.

4.2. Método de investigación

Este trabajo tiene por objeto explorar el discurso de los investigadores sobre la ética profesional en relación con su rol. Se ha optado por la utilización de una metodología cualitativa, entendida como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y *sociales*” (Sandín, 2003: 23). Utilizamos un enfoque interpretativo, puesto que lo consideramos más adecuado desde una doble perspectiva: permite atribuir un significado al objeto estudiado y descubrir el sentido que tiene para aquellos que lo han experimentado.

a) Los participantes

Siete componentes del equipo de investigación han participado en el estudio, interviniendo en un grupo de discusión facilitado por una investigadora externa encargada de dinamizar la sesión mediante las preguntas guía que formaban parte del instrumento de investigación diseñado ad hoc.

Los investigadores participantes han desempeñado diferentes roles (principales o secundarios) en los procesos de cada centro, en función de su status y del momento de incorporación al equipo de investigación en los últimos años. Tres de ellos han estado presente en los procesos de cambio de las cinco escuelas y el resto han estado implicados en mayor o menor medida, estando al menos en dos de ellas.

b) Recogida y análisis de la información

El método *focus group*, también llamado grupo de discusión (Geoffrion, 1992; Krueger y Casey, 2000), ha sido el elegido para recoger la información porque permite juntar a los informantes en un ambiente libre y distendido para la discusión orientada temáticamente por un facilitador (Prud'Home et al., 2011). El debate es abierto y admite la formulación de cuestiones al hilo de las intervenciones, así como el diálogo entre sus miembros. Ello posibilita abarcar un espectro más amplio de opiniones y garantiza una obtención de datos por saturación más rápida que mediante entrevistas individuales. La discusión tuvo una duración de 120 minutos y se inició con una introducción sobre el objeto de la investigación, el procedimiento del grupo de discusión y la firma del consentimiento informado por parte de los participantes. El guión semiestructurado seguido comprende las temáticas y cuestiones siguientes que aparecen en la tabla 1.

Tabla 1. Guión semiestructurado sobre los elementos principales implicados en los dilemas éticos.

<p><i>Preguntas en relación a los elementos principales implicados en los problemas o dilema éticos</i></p> <p>1. Personas (identificación de las personas afectadas por este problema y las posibles consecuencias positivas o negativas de la acción propuesta):</p> <p>¿Qué personas estuvieron implicadas en esta situación?</p> <p>¿Había personas a considerar de forma prioritaria?</p> <p>¿Hubo consecuencias positivas o negativas de la acción...</p> <p>...para el/la estudiante?</p> <p>...para vosotros mismos?</p> <p>...para el equipo directivo?</p> <p>...para el personal de la escuela?</p> <p>...para el personal de apoyo?</p> <p>...para los padres?</p> <p>2. Marco profesional (leyes, normas, códigos...)</p> <p>¿Había alguna normativa de referencia?</p> <p>¿Había normas del consejo escolar?</p> <p>¿Había normativa de centro que podría ayudaros?</p> <p>¿Había “maneras de hacer” que resultaran útiles?</p> <p>3. Valores en juego (personales, profesionales, sociales):</p> <p>¿Qué valores estaban relacionados con las acciones implementadas...:</p> <p>...en relación a los estudiantes?</p> <p>...a vosotros mismos?</p> <p>...a la situación?</p> <p>... a la dirección?</p> <p>...a los demás?</p> <p>4. Principios de conducta profesional (ética profesional) (principios educativos en relación a la gestión escolar):</p> <p>¿Parecía haber principios en las normas emitidas por el grupo de investigación o por la dirección de la escuela que os impulsaba a hacer u os impedía realizar ciertas acciones?</p> <p>¿Tuvisteis en cuenta unos principios profesionales que os animaron a actuar?</p> <p><i>Cierre:</i></p> <p>La investigadora agradece a los participantes su colaboración en la investigación preguntando:</p> <p>¿Queréis añadir alguna cosa más a lo que se ha dicho? Acabamos de discutir sobre problemas éticos vividos en vuestra experiencia y cómo se resuelven. En este estudio pretendemos identificar diferentes problemas éticos a los que os enfrentáis y las maneras de “empoderar” a los grupos de apoyo para establecer medios y estructuras que faciliten la resolución de problemas éticos, particularmente en el ámbito de la inclusión.</p>

El sistema de registro de la información fue mediante grabadora, y los datos se transcribieron literalmente y volcados en una tabla de categorización. La categorización ha seguido un proceso deductivo e inductivo, con lo que se ha respetado la estructuración temática inicial y a la vez ha permitido recoger los comentarios que posibilitan explicar o interpretar las percepciones de los participantes. El análisis de contenido de los datos (Sabourin, 2009) ha exigido, tras la primera categorización por codificación temática, una reclasificación de la información en diferentes temas (Paillé y Mucchielli, 2008), en función de los tres elementos principales mencionados anteriormente: los grupos de interés o agentes de la escuela, el equipo investigador y el marco profesional.

4.3. Resultados

En este apartado presentamos los dilemas o preocupaciones éticas de los investigadores participantes en el *focus group*, tras cinco años de investigación en el acompañamiento de escuelas en procesos de cambio hacia la inclusión. Es importante tener en cuenta que los temas son parcialmente dependientes del contexto de las diferentes escuelas en las que se desarrollaron los procesos de investigación-acción.

a) Los agentes educativos

Como parte del proceso de investigación investigación-acción, los actores de la escuela eran profesores, funcionarios, padres y madres y voluntarios. Se identificaron seis temas en relación con las partes implicadas: la comprensión colectiva de las razones del desarrollo del proyecto, los conflictos que surgen entre las partes interesadas en las reuniones de sensibilización, las diferencias en torno al objetivo del proyecto, diferencias culturales entre las familias y necesidades divergentes de los padres/madres, el malestar de la dirección ante los datos obtenidos en la autoevaluación y la participación de todos los implicados en el proyecto de cambio.

a) La comprensión colectiva de las razones para el desarrollo del proyecto

Los miembros del equipo de investigación se cuestionan sobre la interpretación que los agentes educativos hacen del proyecto y consideran que “el mayor reto para el investigador es que todos los participantes en la investigación comprendan realmente por qué se desarrolla el proyecto y por qué es necesario el cambio”. Un aspecto fundamental es la comprensión colectiva de la necesidad del cambio y consideran que “nuestro problema es cómo comunicar el objeto del proyecto, porque no sabemos si la gente entiende lo mismo cuando compartimos nuestra visión del proyecto con ellos.”

b) Los conflictos que surgen entre los agentes educativos escolares en reuniones de sensibilización

Al principio, la información o sensibilización inicial sobre el proyecto se iniciaba con el claustro de profesores, lo cual retardaba y dificultaba la apertura del proyecto

al resto de la comunidad. Más tarde se optó por implicar a las familias desde el primer momento, pero esta decisión generó dilemas en el equipo por las situaciones vividas.

Durante una reunión, un padre le dijo a los maestros delante de todos: “Tú y tú! ¡No me gusta lo que hacéis!” “Todos nos sentimos incómodos con la discusión que se inició e intentamos con mucho esfuerzo reorientarla para encontrar una solución. Después de esta experiencia, nos preguntamos: ¿Tenemos derecho a hacer esto? ¿Por qué provocar enfrentamientos en vivo? Sabemos que es posible que surjan conflictos cuando el profesorado y las familias están juntos, pero ahora pensamos que es mejor resolver los conflictos latentes antes del inicio del proyecto”.

c) Las diferencias en torno al objetivo del proyecto:

Otro tema planteado son las posibles divergencias sobre la orientación del proyecto. En uno de los centros había “una gran escisión entre un grupo de maestros que estaban más de acuerdo con las ideas del equipo directivo y un grupo de maestros más innovadores, que precisamente estaba interesados en el proyecto por la posibilidad de cambiar las cosas, entre ellas al equipo directivo”. Así llega un momento en que parece que el proyecto en lugar de unir divide, pues cada grupo de interés tiene como su “propia agenda”. En el caso de las familias “algunas estaban muy interesadas en el proyecto y lo vieron como una posibilidad real de participar en las decisiones del centro, aunque tenían un objetivo muy claro: que hubieran dos turnos de comedor para que todos los niños que quisieran pudieran hacer uso del mismo. Las familias priorizaron este objetivo y obtuvieron la oposición frontal de la dirección del centro, lo que originó un serio problema”.

d) Diferencias culturales entre las familias y las necesidades divergentes de los padres/ madres

En otros casos, las divergencias se manifiestan entre las propias familias y no hay acuerdo sobre las necesidades formativas de sus hijos, sobre todo por las diferencias culturales, de tipo religioso o lingüístico. Por ejemplo, “algunas familias musulmanas querían que se introdujera en el centro la formación lingüística y religiosa de sus hijos, a lo que el resto de familias dijeron: “¡No, no, no! Ese no es nuestro problema, es el vuestro”.

Se plantea aquí un problema de valores en cuanto a lo que es importante para la formación de los niños entre los grupos de padres. Pero curiosamente, “después de la discusión se llegó a la conclusión de las verdaderas necesidades eran las mismas: mejorar el aprendizaje de todos los niños.”

e) El malestar de la dirección por los datos obtenidos en la autoevaluación

El proceso de investigación-acción exige recoger datos para delimitar el problema o necesidad sobre el que orientar el cambio. Esta es “información sensible” que puede

leerse o interpretarse de diferentes formas por los implicados. En un caso, “algunos maestros escribieron comentarios de insatisfacción con el papel desempeñado por la dirección del centro. En el periodo de lectura de los datos recogidos mediante entrevistas a todos los participantes, la dirección pudo leer comentarios sobre ella misma. Esto originó un cambio en el proceso. Nosotros (los investigadores) nos preguntamos si este fue un factor detonante para que se paralizara el proyecto.”

- f) La participación de todos los implicados en el proyecto de cambio

Este es un verdadero reto para el equipo, de acuerdo con la filosofía del proyecto inetercultural inclusivo pues “nuestro reto como investigadores es integrar todas la voces de los agentes escolares. Hemos trabajado con padres y maestros principalmente, pero no lo suficiente con el alumnado o el personal de apoyo, lo que es fundamental para orientar el proyecto hacia una verdadera participación democrática”.

b) Los investigadores

Es este apartado emergen tres temas en relación al rol del investigador (o equipo de investigación): la profesionalidad de los investigadores, la comprensión de los elementos básicos del proyecto por parte de los investigadores, de su propia posición o del rol que deben ejercer, la posibilidad de discutir y reflexionar sobre los fundamentos del proyecto de investigación y sobre las preocupaciones y dilemas.

- a) La profesionalidad de los investigadores

Este aspecto plantea dilemas sobre qué hacer o no cuando nos encontramos con un cuestionamiento de la profesionalidad del equipo investigador, por ejemplo en esta situación: “cuando la dirección decidió unilateralmente poner fin al proyecto, nos sentimos muy defraudados porque habíamos puesto todo nuestro tiempo, herramientas y conocimiento al servicio del proyecto, toda la información recogida, todo. Pero lo que más nos afectó fue que cuestionaran nuestro trabajo y nuestra ética, porque nosotros sabemos que tomamos todas las medidas necesarias para respetar la confidencialidad y el anonimato. Por tanto, nos dimos cuenta de que habían problemas ocultos”.

Y en este caso, parece que también había una gran falta de confianza en el equipo investigador.

- b) La comprensión de los elementos básicos del proyecto por parte de los investigadores, de su propia posición y del rol que deben ejercer.

También genera dilemas la posición de los investigadores respecto del proyecto y el papel que deben ejercer cuando surgen problemas, el que ellos se otorgan y el que les confieren el resto de agentes. Es complicado actuar de forma coherente con los principios del modelo, pues en algunos momentos se ponen en juego elementos desestabilizadores

que interpelan al equipo sobre el papel que deben jugar, actuar o no actuar, intervenir o no, o cómo mediar.

“Cuando una escuela no avanza porque hay una crisis, nuestro papel como acompañantes es brindar apoyo para que todos se sientan bien y puedan contribuir al progreso en el proyecto. Al mismo tiempo, nosotros como equipo de investigación continuamos aprendiendo sobre el proceso de cambio hacia un modelo inclusivo. Es una oportunidad para el crecimiento personal y profesional. Elegimos este modelo educativo porque es el que está más cerca de la justicia social”.

- c) La posibilidad de discutir y reflexionar sobre los fundamentos del proyecto de investigación y sobre las preocupaciones comunes:

El equipo de investigación se cuestiona sobre las posibilidades de intercambio, de toma de decisiones, de organización del trabajo que exige el proyecto. “En las reuniones del equipo hay muchísimas cosas de las que hablar y discutimos desordenadamente. Duran de tres a cuatro horas y tenemos que hacer frente a un montón de detalles sobre la puesta en marcha del proyecto. Por ejemplo, hablamos de los casos, de las urgencias, de las publicaciones, de visibilizar el trabajo que hacemos, pero también de las nuevas demandas que llegan al grupo y decidimos quién las puede atender, quién puede ocuparse de la sensibilización, de la formación... Por tanto, no tenemos tiempo para hablar de nuestras preocupaciones, eso se hace fuera de las reuniones, en los pasillos, de manera improvisada...”

La necesidad de crear espacios de reflexión y de expresión se pone de manifiesto cuando dicen que “la posibilidad de compartir nuestros sentimientos acerca de todo esto contribuye al sentido de pertenencia al grupo de los investigadores. Es importante tener la posibilidad de expresarse, porque de lo contrario, con todo lo que exige cada proyecto, cada investigador tiene la sensación de estar solo”.

c) El marco profesional

Sobre el marco profesional (principios de actuación o normas, código ético) se plantean temas relacionados con la recogida de datos en la investigación: la propiedad de los datos y la garantía del anonimato.

- a) La propiedad de los datos:

Los investigadores manifiestan un dilema relativo a la recogida de datos que se traduce en: “¿A quién pertenece la información que recogemos en la escuela? ¿Es pública o privada una vez los datos se recogen? Había personas que se sentían cuestionadas sobre la manera de ejercer su rol en la escuela y no querían que la información se hiciera pública. Tenían la impresión de que la información podía

empañar la imagen ideal del centro. En ese caso optamos por no publicar sobre esa investigación, incluso garantizando el anonimato de los participantes”.

b) La garantía de la confidencialidad y el anonimato

“Para validar los datos de los tres grupos de participantes (padres, alumnos y profesores), la información fue devuelta a cada colectivo. Algunos maestros fueron capaces de identificar a algunos compañeros por el contenido de los comentarios y tuvieron una fuerte reacción, con lo cual se cuestionó indirectamente la garantía del anonimato por parte de los investigadores.”

A pesar de que los investigadores se esforzaron por garantizar la confidencialidad y el anonimato en la investigación tomando las medidas necesarias, este fue un tema que puso en cuestión el procedimiento ético del proceso investigador, aunque no se supo bien si la causa del malestar fue la forma o el contenido de algunas afirmaciones.

5. Discusión de los resultados y pistas de acción

Aunque inicialmente nos planteamos indagar sobre los dilemas éticos del equipo investigador, en realidad, a lo largo del estudio no se han planteado tanto dilemas como problemas, puesto que no han sido formulados en términos de “hacer o no hacer” alguna cosa. Por tanto, lo que realmente se ha puesto de manifiesto han sido más bien preocupaciones relacionadas con la ética profesional o con ciertas cuestiones éticas que afectan a la relación entre los agentes implicados en los procesos de cambio. Es decir, un dilema exige plantearse dos proposiciones contrarias y disyuntivas y pone al sujeto en el centro de la duda al no saber qué opción o alternativa elegir. Por ejemplo, un dilema sería: “Un padre habló irrespetuosamente durante una reunión. Yo estaba molesto pero va contra mis principios intervenir en la discusión. Mi colega intervino, con lo que se creó un mal ambiente y la gente se ‘cerró’. Yo me enfadé con mi colega, pero sé que tenemos que ser solidarios. No sabía qué hacer: ¿decirle o no decirle que me sentía incómodo con su intervención?”

En este sentido, lo que se plantea en el estudio son situaciones problemáticas vividas por los miembros del equipo investigador, algunas de las cuales sitúan al investigador en primer plano, es decir, le implican directamente, como las referidas en los apartados: los investigadores o el marco profesional. Otras sitúan al investigador en un segundo plano, como las descritas en el apartado sobre los agentes educativos, la mayoría referidas a conflictos entre familias, entre docentes o entre familias y docentes. En este segundo caso, el investigador se siente interpelado (aunque indirectamente) en relación a su función y es ahí donde se percibe el dilema que, a pesar de no formularse como tal, subyace de forma tácita: “intervengo o no intervengo”. Esto tiene una relación directa con aspectos de la ética profesional, de su ética como investigador, pues se refiere a las responsabilidades éticas y morales que surgen en relación al ejercicio de su profesión (Hortal, 2002).

Una de las primeras cuestiones que se nos plantean a raíz de los resultados de este estudio, tiene que ver con la relación del equipo investigador y los agentes implicados, o la situación del equipo investigador respecto del proceso de investigación-acción y en relación con la institución. Según Sánchez (1997), la escuela está demasiado acostumbrada a que los investigadores se acerquen a ella con un objetivo instrumentalista, para sacar un beneficio propio, lo cual genera desconfianza y falta de credibilidad, cuando se plantea que el objetivo del equipo investigador es facilitar la transformación y mejora de la escuela.

Así pues, el primer reto (pista de acción) para el equipo de investigación va en este sentido, tratando de descubrir los valores implícitos en los participantes (agentes educativos y el propio grupo de investigación) acerca de lo que significa investigar. Se trata de frenar el posible rechazo inicial a ser “objeto investigado”, asentado en principios positivistas, y potenciar la idea de “sujeto investigador”. Ello implica clarificar la naturaleza de la investigación-acción como una posibilidad de abordar la práctica educativa con una visión crítica, transformadora y emancipadora. Es necesario romper la visión de la tradición investigadora en la que domina el interés del investigador, en aras de una investigación transformadora más participativa y democrática que escuche los intereses de todos los agentes implicados.

Esto nos lleva a una segunda cuestión fundamental: cómo democratizar la investigación, en coherencia con el modelo inclusivo que defendemos. Nos referimos a la cuestión de garantizar la participación efectiva de los implicados en la investigación, participación en sentido amplio, de sentirse partícipes y protagonistas del proceso de cambio. Algunas pistas de acción en este sentido vienen de la mano de investigaciones previas (Susinos y Parrilla, 2008 y 2013; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2010) que apuestan por el “uso de metodologías biográfico-narrativas que permiten ‘dar voz’ a los jóvenes, enfatizar su propia experiencia y otorgarles la agencia y la autoridad que otras investigaciones de metodología más tradicional les deniega”. Otros autores (Sánchez, 1997) apuntan a estrategias de cooperación entre los participantes que pasan por instaurar la discusión permanente aportando, más que soluciones, conflictos y dudas para explorarlas conjuntamente. Ello incluye también instaurar procesos para la generación, interpretación y publicación de datos, a través de un proceso de negociación permanente entre investigadores y participantes. La interpretación de datos se somete a procesos de clarificación y negociación planteándose incluso la escritura compartida (Susinos y Parrilla, 2013). Así, se trata de crear escenarios y oportunidades de aprendizaje de manera que la indagación colaborativa (Moliner, Sales y Traver, 2007) es un medio para estimular la innovación y la mejora educativa, lo que a su vez activará la participación y generará cohesión para trabajar por un proyecto común. Esta indagación colaborativa pasa por la generación de seminarios de “autoformación” en el propio centro, el desarrollo de grupos de apoyo mutuo (Gallego, 2013) y la creación de redes que pongan en contacto a los diversos centros que están desarrollando procesos de transformación similares (Sales, 2012).

Un tercer tema, común a cualquier proceso investigador, emerge del estudio: la cuestión ética de la investigación. Sabemos que en educación ningún saber está exento de una dimensión ética y moral, que la educación neutral y aséptica no es posible y que cualquier proceso educativo

de formación/acompañamiento o de investigación siempre lleva asociado un componente afectivo y actitudinal. Así, la ética profesional vuelve a tomar relevancia cuando en el proceso de acompañamiento e investigación nos enfrentamos a conflictos o dilemas que no sabemos cómo resolver. Algunos autores (Hortal, 2002) proponen que es necesaria una formación de la ética profesional, que se debe plantear como “una ayuda a la reflexión sistemática sobre el servicio específico, las principales obligaciones y los posibles conflictos éticos con que va a tener que enfrentarse quien aspira a asumir responsable y lúcidamente el ejercicio de su profesión”. Estamos de acuerdo con que no podemos dejar al albur de cada investigador el ejercicio responsable, justo y digno de su trabajo, y ante la ausencia de formación específica sobre ética profesional en la universidad (Moliner et al., 2008), proponemos como pistas de acción las siguientes:

- a) En primer lugar, el conocimiento del código deontológico del investigador. Uno de los más extendidos es el de la AERA de 1992, en el que se pone de manifiesto el respeto a los derechos y dignidad de los participantes en la investigación. También insiste en la necesidad de solicitar conformidad para la participación y, al igual que el código de la APA, concluye haciendo una llamada a la protección de la privacidad de los participantes y de los datos, tanto como sea posible. Sin embargo, por muy claros y exhaustivos que sean los códigos siempre aparecerán nuevas situaciones particulares que no están reguladas y en ese caso el investigador aplicará su sentido común.
- b) En segundo lugar, consideramos que no se trata de buscar recetas concretas, por eso la propuesta sería tener un código básico como material de reflexión y debate, incluso de proponer, a medida que vayan surgiendo, discusiones conjuntas sobre los dilemas que generan las situaciones sobrevenidas en el día a día. Estas discusiones, además del análisis del problema, pueden incluir preguntas que ayuden a su resolución como: ¿existen medios o estructuras que facilitan la resolución de este tipo de problemas?, ¿cuáles son? o ¿cómo los generamos y utilizamos?

Se tratará, en definitiva, de encontrar la manera de “empoderar” a los equipos de investigación como grupos de apoyo y a los participantes en los procesos de indagación colaborativa, para establecer los medios y estructuras que faciliten la resolución de problemas éticos, particularmente en el ámbito de la inclusión que nos ocupa.

Referencias

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West M. (1994). *Creating the Conditions for School Improvement*. Londres: Fulton.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Londres: CSIE.
- Desaulniers, M.P. y Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Dolbec, A. y Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. En B. Gauthier (Dir.), *La recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 531-569). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Gallego, C. (2013). Una formación compartida entre familias y profesores para el desarrollo de grupos de apoyo mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 109-119.
- Geoffrion, P. (1992). Le groupe de discussion. En B. Gauthier, *La recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 311-335). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hortal, A. (2002). *Ética General de las Profesiones*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Jeffrey, D., Deschênes, G., Harvengt, D. y Vachon, M.C. (2009). Le droit et l'éthique. En F. Jutras y C. Gohier (Dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp. 75-91). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Krueger, R.A. y Casey, M. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Legault, G.A. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Levin, H. (1993). Learning from accelerated schools. En J.H. Block, S.T. Everson y T.R. Guskey (Eds.), *Selecting and integrating school improvement programs* (pp. 56-76). Nueva York: Scholastic Books.
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2010). *You and your Action Research Project*. Nueva York: Routledge.
- Moliner, L., Moliner, O., Sales, A., y Ruiz, P. (2008). Asamblea de madres y padres: construyendo una escuela intercultural inclusiva. *Quaderns Digitals.net*, 53, 1-12.
- Moliner, O. Sales, A. y Traver, J. (2007). Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción y apoyo entre colegas para una educación intercultural e inclusiva. *Quaderns Digitals.net*, 54, 39-55.
- Moliner, O., Sales, A. y Traver, J.A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (Ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes* (pp. 29- 40). Castellón: Publicación de la Universitat Jaume I.
- Moliner, O., García, R., Fernández, R. y Sales, A. (2008). The Professional Values of University Lecturers and their Relationship with the Competences of the European Higher Education Area. En B. Baumgartl y M. Mariani (Eds.), *To There From Here: Relevant Practice from Higher Education Institutions* (pp. 179-196). Viena: Navreme Publications.

- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.
- Paillé, P. y Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 343, 101-117.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Prairat, E. (2012). Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique. *Les sciences de l'éducation- Pour l'Ère Nouvelle*, 45(1-2), 123-142.
- Prud'Homme, L., Dolbec, A y Guay, M.H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2),165-188.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour la réussite et le bien-être*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. En B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sales, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 51-67.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sánchez-Blanco, C. (1997). Dilemas éticos de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 312, 271-280.
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sandoval, M., López, M.L., Miguel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- St-Vincent, L.A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*. Tesis doctoral. Université de Sherbrooke, Canadá.
- St-Vincent, L.A. (2012a). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école : portrait de trois équipes. *McGill Journal of Education*, 47(1), art 4.

- St-Vincent, L.A. (2012b). Les dilemmes vécus par les intervenants: une pierre de l'engagement dans le processus du changement. En N. Rousseau (Dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour la réussite et le bien-être*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Stoll, L. y Fink, D. (1992). Effecting school change: the Halton approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(1), 19-41.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 86-98.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2010). La educación inclusiva hoy: reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 15-30.
- Traver, J.A., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access for Education for All*. París: UNESCO.