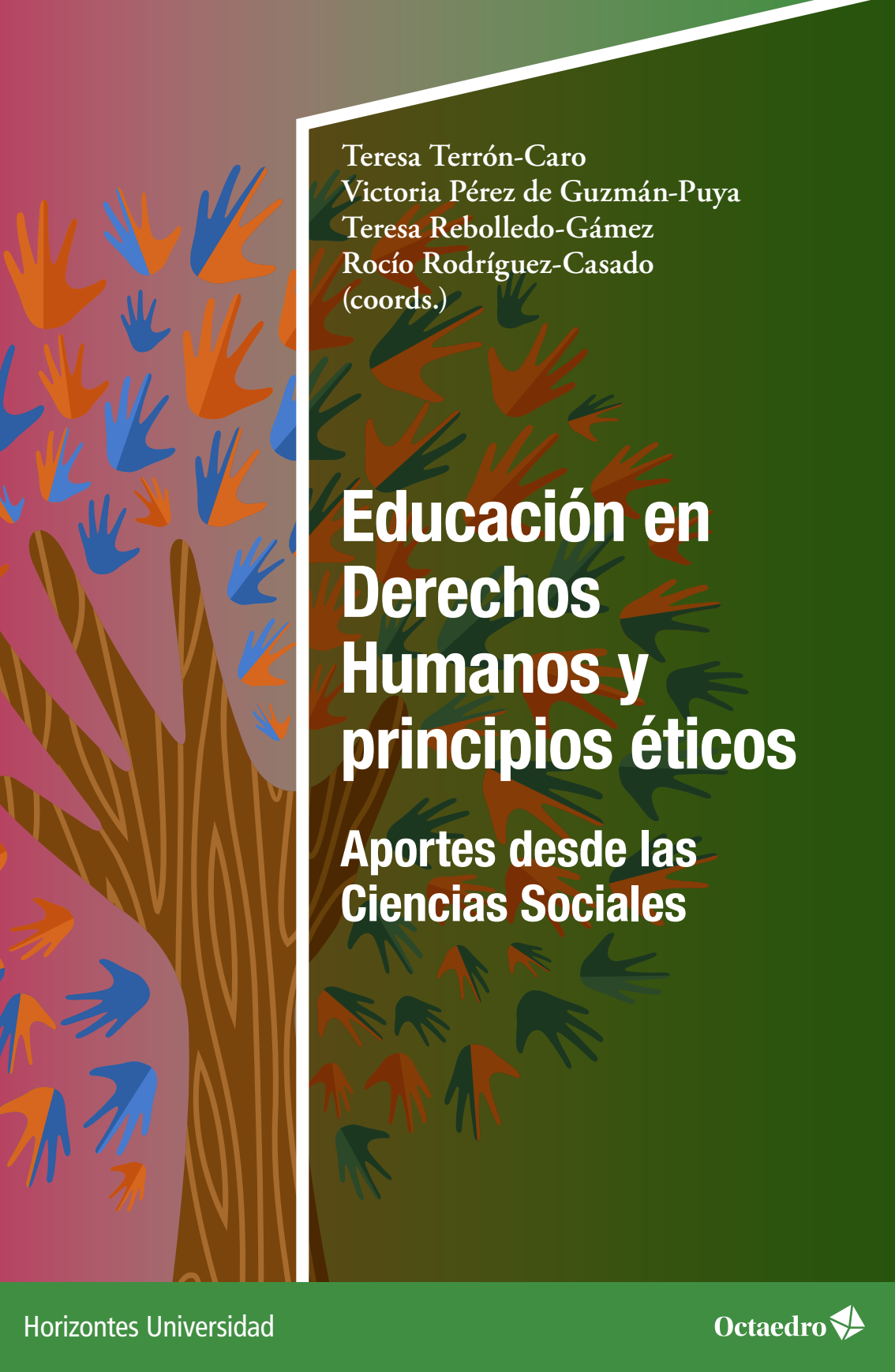




Teresa Terrón-Caro
Victoria Pérez de Guzmán-Puya
Teresa Rebolledo-Gámez
Rocío Rodríguez-Casado
(coords.)

Educación en Derechos Humanos y principios éticos

Aportes desde las
Ciencias Sociales

Educación en Derechos Humanos
y principios éticos
Aportes desde las Ciencias Sociales

Teresa Terrón-Caro,
Victoria Pérez de Guzmán-Puya,
Teresa Rebolledo-Gámez
y Rocío Rodríguez-Casado (coords.)

Educación en Derechos Humanos y principios éticos

Aportes desde las Ciencias Sociales

Colección Horizontes Universidad

Título: *Educación en Derechos Humanos y principios éticos. Aportes desde las Ciencias Sociales*

Este libro ha sido financiado en el marco de las actividades de investigación del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS) de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España)



Primera edición: marzo de 2026

© Teresa Terrón-Caro, Victoria Pérez de Guzmán-Puya, Teresa Rebolledo-Gómez y Rocío Rodríguez-Casado (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com



Esta obra está publicada bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).
Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

ISBN: 978-84-1079-263-0

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Presentación	11
GLORIA PÉREZ SERRANO	
BLOQUE I. ÉTICA Y DERECHOS HUMANOS EN LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES	
1. Construir cultura ética institucional en el marco de la educación superior	23
JESÚS VILAR MARTÍN; VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN-PUYA; TERESA REBOLLEDO-GÁMEZ; GISELA RIBERAS BARGALLÓ	
2. La normativa sobre ética en investigación en Ciencias Sociales a nivel internacional y nacional	45
SOLEDAD CAMPO HERRERA; MACARENA ESTEBAN IBÁÑEZ; FRANCISCO MATEOS CLAROS	
3. Hacia una investigación ética: principios para incorporar la perspectiva ética en el diseño metodológico de las Ciencias Sociales	65
SARA SALVATORI; BELÉN ESPEJO VILLAR; TERESA TERRÓN-CARO	
4. Ética en la comunicación y publicación científica: desafíos y buenas prácticas.	85
ÁNGEL M. DELGADO-VÁZQUEZ	

5. Comités éticos en investigación social como órganos de responsabilidad en el ámbito universitario	113
ROCÍO RODRÍGUEZ CASADO; MARÍA MATARRANZ GARCÍA; GRACIA MORENO AMADOR; FERNANDO GARCÍA FERNÁNDEZ	
6. De la formación a la investigación: desafíos éticos desde las Ciencias Sociales	131
ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ; VICTORIA EUGENIA ÁLVAREZ JIMÉNEZ; EDUARDO S. VILA MERINO	
BLOQUE II. PLANTEAMIENTOS ÉTICOS APLICADOS A LAS INVESTIGACIONES EN CIENCIAS SOCIALES	
7. Consideraciones éticas en la investigación sobre discapacidad	155
ROSA M. ^a DÍAZ JIMÉNEZ; M. ^a ÁNGELES QUESADA CUBO; SAMUEL CORCHETE MARTÍNEZ	
8. Construcción de un procedimiento ético para la intervención en animación sociocultural y desarrollo comunitario	177
ITAHISA PÉREZ-PÉREZ; JUAN FRANCISCO TRUJILLO HERRERA; JAUCI NEGRÍN POWER; FRANCISCO JOSÉ DEL POZO SERRANO	
9. Hacia una ética participativa: desafíos éticos y metodológicos en las investigaciones sobre procesos migratorios femeninos	191
TERESA TERRÓN-CARO; ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ; FABIOLA ORTEGA-DE-MORA	
10. Ética en la investigación educativa desde una perspectiva de género	213
YOLANDA PÉREZ-VARELA; GEMA OTERO-GUTIÉRREZ; CARMEN MONREAL-GIMENO	
11. Perspectiva ética en la investigación en Ciencias Sociales y su relación con la educación ambiental y la sostenibilidad	231
MACARENA ESTEBAN IBÁÑEZ; LUIS VICENTE AMADOR MUÑOZ; MARÍA HELENA ROMERO ESPINOSA	

12. Inteligencia artificial y tecnologías emergentes: ética en las investigaciones sociales	251
ISABEL ORTEGA-SÁNCHEZ; INGRID DEL VALLE GARCÍA-CARREÑO; ÁNGEL DE-JUANAS OLIVA; VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN-PUYA	
13. ¿De qué hablo cuando hablo de la ética en la intervención socioeducativa con personas adultas mayores?	273
VICTORIA PÉREZ-DE-GUZMÁN-PUYA; JUAN FRANCISCO TRUJILLO HERRERA; LILIANA MARÍA CASTRO ÁLVAREZ; CLAUDIA BERENICE MENDOZA RAMÍREZ; JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DÍEZ	
14. Formación del profesorado para el fomento e inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible desde una visión ética.	293
MONTSERRAT VARGAS-VERGARA; RITA GRADAILLE PERNAS; BEGOÑA SÁNCHEZ TORREJÓN	
15. La inclusión de la ética en las investigaciones en Ciencias Sociales: principales conclusiones y protocolo de actuación.	313
TERESA REBOLLEDO-GÁMEZ; ROCÍO RODRÍGUEZ-CASADO	
Sobre las coordinadoras.	323

Presentación

GLORIA PÉREZ SERRANO

Catedrática de Pedagogía Social

Técnica superior de Investigación Educativa

La investigación en Ciencias Sociales explora los aspectos más complejos y delicados de la vida humana, como las relaciones personales, las creencias, los comportamientos, las estructuras sociales y las experiencias tanto individuales como colectivas. En este contexto, el compromiso ético no debe consistir simplemente en un trámite formal o un requisito burocrático, sino una responsabilidad esencial que garantice la integridad del proceso de investigación y el respeto hacia las personas y comunidades involucradas.

Desde este planteamiento, surge el libro que tiene en sus manos, bajo la necesidad de reflexionar críticamente sobre la ética que guía la investigación en Ciencias Sociales, considerando que el contexto en el que nos movemos trae consigo cada vez más dilemas morales a los que hay que darle respuesta.

Vivimos en un mundo interconectado, tal y como nos enseñaba el sociólogo Manuel Castells en sus premisas sobre la sociedad en red y el impacto de las tecnologías digitales. La intensificación de la interconexión global evidencia la necesidad de replantear nuestras prácticas desde una perspectiva ética la cual debe ser informada, contextualizada y comprometida.

Los principios éticos en los que se debe sustentar la investigación están presentes en diversos marcos normativos, como la Declaración de Helsinki, el *Informe Belmont*, los códigos deontológicos y normativas nacionales e institucionales de ética en investigación. Dichos principios no solo establecen pautas para

proteger la dignidad, los derechos y el bienestar de las personas participantes, sino que también garantizan la legitimidad, la transparencia y la responsabilidad de todo el proceso de investigación, fortaleciendo la confianza entre la comunidad científica y la sociedad.

Es decir, la puesta en marcha de una investigación científica conlleva una responsabilidad ética que debe ir más allá del puro interés académico. Es necesario que nos preguntemos por la finalidad de nuestra investigación, así como por su justificación. Debemos cuestionarnos si el propósito es relevante a nivel social y si aporta un beneficio tangible; del mismo modo plantearnos si nuestra motivación se sustenta en razones legítimas o existen intereses personales o colectivos y si se respeta a las personas que están involucradas a lo largo de todo el proceso. Reflexionar sobre quién se beneficiará y si puede perjudicar a alguien nos obliga a asumir un compromiso ético que guíe todo el proceso investigativo.

Las personas participantes en cualquier investigación merecen especial atención. Reconocer su identidad, grado de vulnerabilidad, dignidad y autonomía es indispensable. Es nuestra responsabilidad garantizar que su selección sea justa, evitando cualquier forma de explotación o discriminación, y que su participación sea siempre voluntaria, informada y respetuosa de sus derechos.

El consentimiento informado es un pilar fundamental que asegura que las personas participantes comprendan claramente los objetivos, riesgos y beneficios del estudio. Este consentimiento debe ser libre, voluntario y comprensible, y debemos ser personas preparadas para respetar la decisión de quienes elijan no participar o retirarse en cualquier momento, sin represalias ni presión alguna.

La confidencialidad y el manejo responsable de los datos personales constituyen otra dimensión esencial de la ética en investigación. Proteger la identidad y la información de quienes confían en las personas que investigan exige establecer medidas rigurosas de seguridad y respetar siempre las autorizaciones para el uso de imágenes, grabaciones o cualquier tipo de divulgación.

La honestidad en el análisis y la difusión de los resultados es clave para la credibilidad científica. Esto implica reportar los hallazgos de manera transparente, incluso cuando no confirmen las hipótesis iniciales o resulten políticamente sensibles, y comu-

nicar los resultados con respeto para no causar daño a las personas o comunidades involucradas.

Asimismo, el conocimiento profundo del contexto social y cultural donde se realiza la investigación es crucial para evitar malentendidos, ofensas o daños inadvertidos. La sensibilidad hacia las normas, valores y realidades locales, junto con la conciencia de no reproducir actitudes coloniales o extractivistas, fortalece el respeto y la justicia en nuestra labor.

Cabe señalar, también, que el cumplimiento de las normativas legales y éticas vigentes es una obligación ineludible. La evaluación por comités éticos y la preparación para hacer frente a dilemas imprevistos garantizan que la investigación se mantenga en un marco de responsabilidad y respeto hacia todas las personas involucradas.

Todos estos aspectos se analizan en profundidad en esta obra, estructurada en quince capítulos. El primer capítulo, titulado «Construir cultura ética institucional en el marco de la educación superior», analiza la dimensión ética de la universidad, considerándola como un componente fundamental y organizador que guía el cumplimiento de su misión social, desde dos enfoques principales: la formación académica y la investigación. Destaca la importancia de la construcción de una cultura ética dentro de las organizaciones como proceso que implica establecer valores, principios y prácticas compartidas que promuevan la integridad, la responsabilidad y el respeto, creando un entorno que favorezca el desarrollo ético tanto de sus miembros como de la institución en su conjunto.

El segundo capítulo se centra en «La normativa sobre ética en investigación en Ciencias Sociales a nivel internacional y nacional». Plantea los Derechos Humanos como punto de partida para la ética en la investigación, contempla los principales tratados internacionales sobre ética y Ciencias Sociales y aterriza en algunas consideraciones acerca de la ética, la investigación y las Ciencias Sociales en diversos países. Nos acerca también a los principios generales sobre ética para la investigación del Espacio Europeo y su evolución en España a nivel institucional.

El tercer capítulo, titulado «Hacia una investigación ética: principios para incorporar la perspectiva ética en el diseño metodológico de las Ciencias Sociales», hace una exposición clara y accesible de todas las etapas involucradas en la incorporación de

los principios éticos en el proceso investigativo. En este sentido, se dedica a explorar las distintas concepciones de ética y su influencia en el diseño metodológico, así como a analizar los aspectos éticos presentes en la práctica, con un enfoque especial en la investigación participativa y las desigualdades de poder entre las personas participantes y las personas investigadoras. Para abordar, finalmente, la aplicación de la ética en los métodos de recolección de datos en línea.

El siguiente capítulo trata sobre la «Ética en la comunicación y publicación científica: desafíos y buenas prácticas», abordando la comunicación científica como un pilar fundamental para el desarrollo del conocimiento. Más allá de su función informativa, la comunicación científica desempeña un papel central en la evaluación y el reconocimiento del trabajo del personal investigador, lo que resalta la importancia de mantener principios éticos en su publicación y difusión. Dentro del marco de los principios éticos en la comunicación científica, se analizan aspectos clave como la integridad y honestidad en la presentación de los hallazgos, la transparencia y reproducibilidad para evitar la manipulación de datos o la ocultación de resultados negativos, y la accesibilidad y equidad, con el objetivo de que el conocimiento sea un bien público. También se abordan temas relacionados con el reconocimiento de la autoría, la prevención de conflictos de interés, el impacto de la presión por publicar sobre la ética científica, y la relación entre la ciencia abierta y los principios éticos en la comunicación del conocimiento.

El quinto capítulo nos acerca a los «Comités éticos en investigación social como órganos de responsabilidad en el ámbito universitario». Nos ubican en su origen, finalidad, funciones y elementos clave que hemos de conocer. Han realizado un estudio cuyo objetivo es aproximarse a un análisis lo más cercano posible acerca del papel de los comités de ética en instituciones de investigación, concretamente en universidades públicas andaluzas. Dan respuesta a cuál es el rol actual de los comités de ética en el campo de la investigación social y cuáles son los retos que tienen en el futuro dichos comités en investigaciones sociales.

El capítulo titulado «De la formación a la investigación: desafíos éticos desde las Ciencias Sociales» parte de la noción de una ética de la investigación en el contexto del Antropoceno, para explorar los principales desafíos éticos a que se enfrentan las cien-

cias sociales en la actualidad. En particular, se analizan las implicaciones de las tecnologías digitales (especialmente la inteligencia artificial generativa) en los procesos de investigación, así como las directrices, condicionamientos y exigencias impuestas por los organismos financiadores, y su impacto en el desarrollo de la investigación. Asimismo, se aborda la dimensión formativa de la ética en la investigación, destacando las competencias éticas que deben adquirir investigadores e investigadoras. Finalmente, se examina la ética en la transferencia del conocimiento y su importancia en la divulgación científica y el fortalecimiento de la ciencia ciudadana como herramienta para una producción del conocimiento más inclusiva, participativa y socialmente responsable.

El séptimo capítulo hace un análisis sobre «Consideraciones éticas en la investigación sobre discapacidad», plantea la ética desde un marco de derechos y responsabilidad social corporativa y nos muestra ejemplos de guías o códigos éticos que se centran en la discapacidad. Haciendo hincapié en que la investigación sobre discapacidad debe fundamentarse en principios éticos que garanticen la dignidad, la inclusión y los derechos de dichas personas. Se visualiza cómo la incorporación de un enfoque ético en la investigación sobre discapacidad no solo potencia la calidad metodológica y epistemológica de los estudios, sino que también asegura una representación más fidedigna y equitativa de las experiencias de las personas con discapacidad, contribuyendo al avance hacia una sociedad más justa e inclusiva.

El título del siguiente capítulo es «Construcción de un procedimiento ético para la intervención en animación sociocultural y desarrollo comunitario», y ahonda en los principios y aspectos que conforman la ética de la animación sociocultural (ASC) en el contexto actual. El compromiso es lo que garantiza que la ASC conserve su coherencia interna, su credibilidad ante la sociedad y su reconocimiento como disciplina a lo largo del tiempo. A partir de discursos profesionales y éticos se han identificado algunas de las fortalezas y debilidades que tiene la ASC en la práctica y plantea unas orientaciones para la construcción de un procedimiento ético en animación sociocultural y desarrollo comunitario. Para finalizar con una propuesta de un procedimiento ético específico y un caso práctico como ejemplo de desarrollo del mismo, que deberá tener en cuenta la multidimensionalidad que caracterizan los procesos migratorios.

El capítulo nueve, «Hacia una ética participativa: desafíos éticos y metodológicos en las investigaciones sobre procesos migratorios femeninos», aborda una problemática específica: la intersección entre los aspectos éticos e interseccionales en los procesos migratorios. Su objetivo principal es analizar cómo se plantean y gestionan las cuestiones éticas en investigaciones centradas en las migraciones internacionales protagonizadas por mujeres. Para ello, se adopta un enfoque teórico-práctico. En una primera etapa, se realiza una revisión de la literatura especializada con el propósito de identificar la evolución del debate y el estado actual del conocimiento en este campo. Posteriormente, se examina el proyecto Erasmus+ Voices of Immigrant Women (VIW) como estudio de caso, con el énfasis puesto en las estrategias aplicadas para asegurar el respeto a los principios éticos en investigaciones que se focalizan exclusivamente en la migración femenina. A partir de este análisis, se proponen una serie de recomendaciones orientadas a guiar futuras investigaciones en este ámbito, promoviendo prácticas más responsables, inclusivas y éticamente fundamentadas.

Las autoras del capítulo titulado «Ética en la investigación educativa desde una perspectiva de género» se aproximan a la educación como eje fundamental en la deconstrucción de los valores patriarcales, ya que consideran que educar en valores implica, necesariamente, educar en igualdad. Mediante una formación orientada hacia la equidad de género, es posible cuestionar y dismantelar los estereotipos de género arraigados, promoviendo relaciones basadas en la equidad, el respeto mutuo y el reconocimiento de la diversidad. En este sentido, la incorporación de una perspectiva de género en los procesos educativos se convierte en una herramienta clave para la construcción de vínculos más justos y humanizados entre las personas. Han revisado diecisiete artículos para determinar la afinidad de las investigaciones con los elementos abordados en el capítulo. Justifican cómo la perspectiva de género, integrada con un enfoque interseccional en las investigaciones –particularmente en el ámbito educativo– permite enriquecer los principios éticos fundamentales, otorgándoles una mayor profundidad tanto desde el punto de vista científico como social.

La ciencia desempeña un papel fundamental en la construcción de un mundo más coherente e interconectado, al propor-

cionar herramientas analíticas y metodológicas que permiten identificar oportunidades en los desafíos medioambientales emergentes. El capítulo «Perspectiva ética en la investigación en Ciencias Sociales y su relación con la educación ambiental y la sostenibilidad» nos enseña que la preservación del planeta, tanto para las generaciones actuales como para las futuras, exige la implementación de acciones orientadas a mitigar y revertir el progresivo deterioro del medioambiente. Este desafío implica reconocer la responsabilidad humana en los daños causados, así como la urgencia de diseñar estrategias y políticas que fomenten propuestas sostenibles y soluciones efectivas. Señalan cómo la educación ambiental se enfrenta a dilemas éticos cruciales relacionados con la sostenibilidad, los cuales deben ser abordados con rigor desde la ética. La investigación en este campo no solo requiere un compromiso con la veracidad y la transparencia, sino también una reflexión profunda sobre el impacto social y ambiental de los estudios realizados. Incorporar principios éticos en la investigación ambiental implica considerar la justicia intergeneracional, el respeto por los ecosistemas y la equidad en el acceso a los recursos naturales.

La inteligencia artificial (IA) está transformando radicalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el capítulo doce, titulado «Inteligencia artificial y tecnologías emergentes: ética en las investigaciones sociales», se aborda la ética en la investigación educativa, con un enfoque particular en los principios y riesgos éticos asociados al uso de tecnologías avanzadas, incluyendo la IA. Se examinan críticamente los sesgos inherentes a los sistemas de IA y los dilemas éticos que plantean en contextos educativos. Asimismo, se analiza la ética en las Ciencias Sociales y el papel fundamental que desempeñan las universidades en la elaboración de normativas éticas y en la formación de personas investigadoras responsables. Finalmente, el capítulo concluye con una reflexión sobre la relación entre estas temáticas y los objetivos de desarrollo sostenible.

A continuación, el capítulo titulado «¿De qué hablo cuando hablo de la ética en la intervención socioeducativa con personas adultas mayores?» tiene como objetivo principal explorar el discurso de la ética aplicada, con el énfasis situado en la ética deontológica, en el contexto de la atención a las personas adultas mayores. Se aborda de manera específica la ética relacional en la

intervención socioeducativa, haciendo hincapié en los principios éticos fundamentales que orientan el trato y la atención a este grupo etario. Asimismo, se destaca la relevancia de los cuidados y autocuidados de los y las profesionales que trabajan con personas mayores, reconociendo que su bienestar es indispensable para garantizar una intervención ética, eficaz y humanizada. A lo largo del capítulo, se reflexiona sobre cómo estos enfoques éticos contribuyen a promover una práctica profesional responsable, que respete la dignidad, la autonomía y los derechos de las personas adultas mayores, a la vez que protege la salud física y emocional a quienes les prestan atención.

A lo largo de las siguientes páginas, en el capítulo «Formación del profesorado para el fomento e inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible desde una visión ética», se presentan evidencias y argumentos pedagógicos que invitan a una reflexión profunda, tanto a nivel personal como colectivo e institucional, sobre la ética en la investigación. Esta reflexión destaca la importancia de orientar las prácticas investigadoras hacia el respeto incondicional a la dignidad humana y la defensa de los Derechos Humanos. En este sentido, la formación del profesorado adquiere un papel fundamental para fomentar la inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) desde una visión ética, capaz de promover una educación crítica y comprometida con la justicia social y ambiental.

El capítulo final, titulado «La inclusión de la ética en las investigaciones en Ciencias Sociales: principales conclusiones y protocolo de actuación», destaca la necesidad de integrar la ética en la investigación en Ciencias Sociales como garantía de los Derechos Humanos a partir de conclusiones extraídas de los capítulos anteriores. Y se propone una guía con los aspectos clave que deben incluirse en los protocolos éticos aplicables a la investigación social y educativa, tomando como base los principios fundamentales ya abordados.

La obra invita a la reflexión crítica sobre los aspectos recogidos en cada capítulo, porque la investigación ética no es un requisito burocrático, sino el fundamento que sostiene la integridad y el valor social de nuestro trabajo científico.

Está dirigida a personas investigadoras, estudiantes, comités de ética y cualquier profesional que quiera profundizar en una ética de la investigación no solo para cumplir con los estándares

legales, sino también para promover una práctica reflexiva, sensible y transformadora. Porque investigar en Ciencias Sociales implica, en última instancia, una relación ética con «el otro».

La ética debe ser el faro que guíe toda la educación. Espero que disfruten mucho de la lectura y que este libro les aporte nuevas ideas y momentos de inspiración para la mejora de la ética en sus investigaciones.

BLOQUE I. ÉTICA Y DERECHOS HUMANOS EN LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Construir cultura ética institucional en el marco de la educación superior

JESÚS VILAR MARTÍN
Universidad Ramon Llull

VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN-PUYA
Universidad Pablo de Olavide

TERESA REBOLLEDO-GÁMEZ
Universidad Pablo de Olavide

GISELA RIBERAS BARGALLÓ
Universidad Ramon Llull

*La vida se hace con las cosas, en el mundo. Pero, decíamos,
no de un golpe, sino paso a paso. [...]. Lo que seremos va,
lenta, confusa, indeterminadamente adviniendo,
dibujándose, siendo, a través de nuestros actos. Ahora bien,
estos actos tienen que ser decididos uno a uno, elegidos,
determinados por nosotros mismos. De ahí la importancia
moral de la elección, de la decisión.*

Aranguren, J. L. (1983). *Propuestas morales*

1. Introducción

En este capítulo vamos a reflexionar sobre la dimensión ética de la universidad entendida como un elemento central y estructurador que orienta el cumplimiento de su función social desde una doble perspectiva: la de la formación y la de la investigación. Vamos a partir de la idea de que la perspectiva ética no puede quedarse únicamente en lo declarativo, de manera que no será sufi-

ciente con disponer de códigos éticos que definen una posición si a la vez no se construyen elementos que aseguren la conexión de los principios y valores con el día a día de la actividad.

Partimos también del supuesto de que la construcción de la perspectiva ética no puede descansar únicamente en la suma de las voluntades individuales, sino que necesariamente ha de basarse en un compromiso explícito de la organización¹ para la creación de un marco donde las personas participantes experimenten un proceso de inmersión y de socialización ética, que supere las dos limitaciones que se señalaban: por una parte, la difícil conexión entre principios y actuaciones y, por otra, que vaya más allá de la suma de las voluntades individuales.

Proponemos la necesidad de construir un marco ético amplio que vamos a conceptualizar como *cultura ética institucional*. A tal fin, primero describiremos los elementos que constituyen la dimensión ética de las organizaciones en sentido general para posteriormente profundizar en los aspectos que se deben considerar en la construcción y el desarrollo de esta cultura ética.

Tanto el *Informe Delors* (1996) como el informe *Reimaginar juntos la educación* de la Unesco (2021) comparten una visión fundamental: la educación no es solo un medio para adquirir conocimientos y habilidades, sino también un instrumento poderoso para construir un mundo más justo, pacífico y sostenible. Ambos informes sitúan a la ética en el centro de la educación. El *Informe Delors* destaca la importancia de aprender a ser, lo que implica el desarrollo de la autonomía personal, la responsabilidad y el sentido crítico. El informe de la Unesco, por su parte, aboga por una educación que promueva los valores universales, como la dignidad humana, la justicia, la solidaridad y la sostenibilidad.

En este sentido, ambos informes coinciden en que la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos y habilidades. Debe formar una ciudadanía ética y comprometida, capaz de contribuir a la construcción de un mundo mejor. Para ello, es necesario integrar la ética en todos los aspectos de la educación.

1. En este texto se utiliza indistintamente la expresión *institución* y *organización*. En ambos casos, se hace referencia a un colectivo profesional o semiprofesional (como las asociaciones del tercer sector) que asume la tarea o encargo de ofrecer un servicio a la comunidad de la que forma parte.

No debemos olvidar que las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad social, ya que influyen en la configuración de la personalidad, en el desarrollo integral de las personas y, por lo tanto, de las sociedades. Su finalidad es asegurar que la formación recibida posibilite la adquisición de las competencias necesarias para la inclusión social y laboral, tanto en el mundo físico como en el mundo virtual.

La universidad, como institución donde se desarrolla la educación superior, tiene como misión asegurar la igualdad de oportunidades, el desarrollo económico, científico y tecnológico, la creación cultural, la afirmación de valores éticos y cívicos, la construcción de la identidad, el aprendizaje de la tolerancia y la solidaridad entre seres humanos, y la defensa de la libertad intelectual y de expresión mediante el estímulo del espíritu crítico (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2021). Esta idea de responsabilidad social no es nueva, ya Ortega y Gasset, en su obra *Misión de la Universidad*, que recopila un conjunto de conferencias que pronunció en 1930 en la Residencia de Estudiantes de Madrid, indicaba que «la Universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún, tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella» y debe representar «la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez» (1982, pp. 77-78).

La universidad contemporánea trasciende su rol tradicional como centro de formación profesional para erigirse en un agente activo de transformación social. Su responsabilidad primordial radica en promover la igualdad de oportunidades, la inclusión, la sostenibilidad y la justicia social, valores fundamentales para construir una sociedad más equitativa y próspera. Sin embargo, la promoción de la ética en la universidad no es una tarea sencilla; dado que la complejidad, la pluralidad ideológica y el dinamismo del mundo contemporáneo plantean desafíos considerables.

Este argumento hace evidente que la finalidad de la educación (perspectiva teleológica), más allá de su dimensión instructiva y procedimental, está determinada por un marco ideológico y político guiado por valores (perspectiva axiológica). Por más que pueda resultar una obviedad, conviene no perder de vista que no existe educación sin valores y sin ideología. Unesco (2016) establece la educación en valores éticos como pilar fundamental para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), resaltando

el rol ético de las instituciones educativas. Así, es conveniente establecer de manera explícita un marco ético que sirva de referencia a partir del cual desarrollar la acción educativa.

La Universidad como institución formadora y generadora de conocimientos se enfrenta a retos vinculados a los cambios que se producen en la sociedad. Los avances tecnológicos y la inteligencia artificial, la competitividad y la extensión de las reglas del mercado a otros ámbitos, la sostenibilidad, la interculturalidad o la inclusión de la perspectiva de género como factor a considerar en la interpretación de las desigualdades, entre otras cuestiones, son elementos que plantean grandes desafíos a la investigación, a las universidades o a cualquier institución de investigación. Para abordar estas cuestiones y construir una respuesta mínimamente coherente, se requiere un trabajo integrador y cooperativo en forma de cultura ética, de manera que todas las personas de una misma organización se sientan interpeladas en unos principios y valores compartidos que sean la base sobre la que actuar en el día a día.

2. Conceptualización de la ética en las instituciones

La ética hace referencia a la necesidad y el deber de pensar sobre el bien de las actuaciones que desarrollan las personas. Ahora bien, al situarnos en una perspectiva profesional, esta reflexión es responsabilidad de las instituciones. Implica la definición de un conjunto de principios y normas basados en el respeto a los Derechos Humanos que han de hacer propios todas las personas que formen parte de una organización y que guían la gestión de las acciones, la toma de decisiones, la conducta y el comportamiento de sus miembros.

En las instituciones educativas, las culturas organizacionales reflejan los valores, las prácticas y las expectativas que guían el comportamiento de estudiantes, docentes, personas investigadoras, órganos de gobierno y personal administrativo.

Clark Kerr, en su obra *The Uses of the University*, editada en 1963, nos situaba en una cultura tradicional y competitiva. A partir de su obra, muchas son las autorías (Fullan, 1999; Grande, 2024; Lythcott-Haims, 2015; Selingo, 2016; Vallejo Peña, 2023) que

han ido contemplando diferentes tipos de cultura en las instituciones. A partir de dichos postulados, se presentan algunos de los principales tipos de cultura que podemos encontrar dentro de la universidad:

- *Cultura académica y competitiva*: se centra en el logro del aprendizaje y el desempeño con alta exigencia académica, en la competencia entre personas e instituciones, incentivada con premios o reconocimientos, lo que puede generar un estrés excesivo que no es compatible con el bienestar y una disminución de la colaboración.
- *Cultura de inclusión*: promueve el respeto por la diversidad, la inclusión y la integración de todas las personas. Fomenta la cohesión social y el respeto a la diversidad.
- *Cultura innovadora y tecnológica*: se centra en la innovación y en los procesos creativos, usando las tecnologías emergentes y metodologías innovadoras adaptadas a nuevos contextos y desafíos, posibilitando el acceso al conocimiento, a la formación, con un trato personalizado.
- *Cultura colaborativa*: fomenta el trabajo en equipo y la cooperación y refuerza el respeto a las demás personas, mejorando las relaciones interpersonales y la resolución de problemas y conflictos.
- *Cultura tradicionalista*: está sustentada por valores conservadores y prácticas convencionales, donde predomina la disciplina y el respeto a la autoridad. Fomenta la estabilidad, pero puede limitar los procesos de creatividad e innovación.
- *Cultura de servicio*: desarrolla la empatía, el compromiso y la responsabilidad social y se vincula con la comunidad a través de proyectos de aprendizaje-servicio.
- *Cultura de sostenibilidad*: contribuye al desarrollo sostenible a través de prácticas ecológicas y en la concienciación sobre el impacto medioambiental.
- *Cultura democrática*: todos los miembros pueden participar activamente, a través de un diálogo y compromiso, en la creación de normas y la toma de decisiones. Fomenta la igualdad, la responsabilidad y el sentido de pertenencia.
- *Cultura de aprendizaje permanente*: promueve el desarrollo integral de las personas a través de una formación a lo largo de la vida, constante y actualizada, adaptada a los cambios.

- *Cultura ética*: se basa en principios morales como la integridad, la honestidad, la inclusión, la equidad y el respeto, todos los principios que sustentan el respeto a los Derechos Humanos, fomentando un ambiente respetuoso y un desarrollo integral de toda la comunidad educativa.

Según los valores y objetivos de cada institución, predominará una cultura u otra, así como algunas de estas diferentes formas de cultura pueden complementarse entre ellas. De hecho, la combinación de varias culturas enriquecerá a todas las personas para enfrentarse a un mundo cambiante. En una sociedad democrática se debe incorporar una cultura democrática dentro de las instituciones para la formación de una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con el bien común. Dicha cultura tiene que estar sustentada por valores, principios y prácticas que fomenten la responsabilidad en la vida universitaria. Como indica Rodríguez-Arana (2024):

Una sociedad democrática es, ante todo, una sociedad en la que se habla abiertamente, en la que se hace un ejercicio público de la racionalidad, en la que las visiones del mundo y los intereses individuales y de grupo se enriquecen mutuamente mediante el intercambio dialógico. (p. 24)

En todo caso, la actitud responsable de los y las profesionales depende en buena medida de la cultura organizacional en la que desarrollan su actividad. Una cultura que promueve la ética, la transparencia, la rendición de cuentas y el compromiso con la calidad del servicio, sin duda, fomentará una actitud responsable en las personas que forman parte de la institución. Tal y como nos recuerda Hortal (2002, p. 73) en relación con los compromisos éticos y el desarrollo de prácticas honestas, en las organizaciones pueden producirse diversos escenarios:

- Organizaciones corruptas que acaban corrompiendo a profesionales que inicialmente eran personas honestas.
- Profesionales corruptos y deshonestos que promueven una cultura de corrupción donde trabajan.
- Organizaciones que tienen una cultura moral aceptable y facilitan y promueven actuaciones morales aceptables entre los y las profesionales que trabajan en ellas.

- Profesionales hábiles, competentes y honestos que contribuyen a mejorar la cultura moral de la organización, siempre que no se encuentren totalmente en soledad contra ella.

Por ello, es imprescindible establecer y diseñar explícitamente una cultura ética que sea el eje estructurador que organice todas las demás. El escenario ideal es aquel en el que se produce la coincidencia entre personas honestas, comprometidas moralmente y una organización que materializa su responsabilidad social mediante la implementación y la evaluación de una política configurada desde un marco ético que rijan todas las acciones e interrelaciones. Este marco establece los criterios para el desarrollo de una gestión responsable que enfatiza de manera explícita el compromiso con ciertos valores y la satisfacción de las expectativas sociales y sitúa a las organizaciones dentro del paradigma de la responsabilidad social (Colorado Ramírez y Gairán Sallán, 2017).

La cultura de una organización, como propósito compartido y conjunto de valores articulados en un sistema que proporciona una mentalidad compartida entre las personas trabajadoras, influye en el grado en que la ética se integra en la propia institución. Por ello, una estrategia para promover la ética será el diseño intencional de dicha cultura, incorporando valores éticos en la gestión, para construir culturas éticas (Martínez *et al.*, 2021).

Barturén Llatas y Chávarry Ysla (2022) nos definen la *ética organizacional* (EO) como:

[...] la forma de organización en una entidad empresarial y/o educativa; para esto se propone trabajar desde las I.E.E. [Instituciones Educativas] a las EO, a través de normas y valores éticos individuales y colectivos, considerando ocho dimensiones: liderazgo ético, comunicación efectiva, toma de decisiones corporativas, compromiso y comportamiento organizacional, gestión con transparencia y desarrollando una cultura de valores y de evaluación; para que se logre [que] una gestión escolar sea eficiente, eficaz y con resultados excelentes. (p. 306)

En síntesis, la ética es un pilar fundamental para el desarrollo personal y social, contribuye a la sostenibilidad y calidad de las instituciones educativas para construir una sociedad más justa y

equitativa. En el momento actual, un gran número de organizaciones ya incorporan declaraciones y compromisos éticos formalizados en sus políticas y definen la cultura que quieren impulsar. Ahora bien, y como desarrollaremos con más detalle, el reto radica en hacer coherentes las declaraciones con las acciones concretas que se desarrollan en el día a día de la actividad (Lavado y Navarro, 2024).

3. Códigos éticos: finalidad y sentido

Los códigos éticos o códigos deontológicos² son conjuntos de directrices teórico-prácticas que establecen los estándares de conducta para profesionales u organizaciones, promueven prácticas éticas, responsables, íntegras para proteger los derechos de las personas, las comunidades y las sociedades. Tienen como finalidad orientar hacia la excelencia a partir de la definición de ideales, proteger a las personas atendidas del posible despotismo técnico y presentar una posición unificada y coherente de todas las personas que lo comparten, ya sea una profesión o una organización.

De manera sintética, las funciones principales de los códigos éticos son las siguientes:

1. *Orientar el comportamiento*: proporcionan una guía clara sobre cómo actuar en situaciones complejas o de dilema ético.
2. *Promover la confianza*: refuerzan la credibilidad y legitimidad de las organizaciones o profesiones ante la sociedad.
3. *Prevenir el abuso y las malas prácticas*: ayudan a identificar y sancionar conductas inapropiadas o perjudiciales. En este caso, las organizaciones disponen de códigos de conducta, entendidos como una normativa de carácter vinculante que concreta los principios del código deontológico.
4. *Fortalecer la cohesión interna*: establecen una base común de valores y expectativas dentro de una organización o grupo profesional.

2. En este texto se usan de forma indistinta las expresiones *código ético* y *código deontológico*, con un marcado carácter orientativo, y se diferencian de los *códigos de conducta*, cuya naturaleza es normativa. Igualmente, se utilizan indistintamente las expresiones *ética* y *moral* cuando hacen una función de adjetivo (*cultura ética*, *cultura moral*, por ejemplo).

En cuanto que marco moral, los códigos deontológicos o códigos éticos tienen una vocación orientadora, por lo que la idea de «deber moral» no ha de confundirse con la obligatoriedad del «deber legal», de carácter imperativo. Así, la normatividad es cualitativamente diferente de la que se derivaría de un sistema legal. Como nos recuerda Román Maestre (2009, p. 17), «el código deontológico, como el de valores o buenas prácticas, al no ser un código jurídico, sino moral, no puede imponerse por coacción externa, forzando la conciencia de los individuos que han de asumirlo».

Este aspecto nos ha de hacer conscientes de que la dimensión ética implica siempre la predisposición voluntaria de las personas a comportarse de una determinada manera. Es decir, hablar de *ética* es situarse en el terreno del uso responsable de la libertad, que supera el de las obligaciones legales. Los códigos éticos están sustentados en principios y valores como la honestidad, la responsabilidad, la equidad y el respeto a los que se debería llegar a través del consenso entre las personas que forman parte de una organización o de una profesión.

Mayoritariamente, la definición de este marco ético toma como referencia la filosofía de los cuatro principios básicos de la bioética; esto es, el principio de autonomía, el de beneficencia, el de no maleficencia y el de justicia.

Partiendo de este primer marco referencial, las instituciones educativas y de investigación definen sus principios y construyen sus propios sistemas de valor a partir del propio ideario y/o motivación ideológica, así como de las declaraciones internacionales vinculadas a la preservación de los Derechos Humanos y a la creación de condiciones para su preservación. Entre otros, se pueden destacar los siguientes:

- *Principios de integridad*: honestidad y rigor científico en el diseño de los materiales, en la planificación de la enseñanza, en la docencia y en la investigación. Se debe actuar con honestidad y rigor científico siendo transparentes en las acciones llevadas a cabo, en la utilización de los datos, obteniendo resultados precisos, objetivos y veraces, que no se manipulen ni se plagien. También en la gestión institucional, la integridad que «puede incardinarse en el paradigma de la gobernanza que se rige por los [...] principios de buen gobierno y buena administración» (Fernández Ajenjo, 2022, p. 126).

- *Principio de responsabilidad y expectativas sociales*: es necesario una actualización de planes de estudios, contenidos, competencias, plataformas, recursos, etc., que se adapten a las demandas laborales, sociales y tecnológicas actuales.
- *Principio de privacidad y confidencialidad* (consentimiento informado): es esencial el consentimiento informado de todas las personas que participen en las investigaciones, donde se detalle los objetivos, las personas beneficiarias y los riesgos de la investigación, así como la utilización de los datos y resultados, para que de forma autónoma puedan decidir si participan o no. Los datos personales deben ser protegidos, bajo la privacidad y el anonimato.
- *Principio de igualdad e inclusión*: ninguna persona debe ser discriminada en el proceso educativo o investigador.
- *Principio para el bienestar personal y social*: se tiene que garantizar el bienestar de todos los miembros de una institución y de las personas participantes en una investigación, evitando cualquier daño que atente contra su integridad física o psicológica.
- *Principio de transparencia*: los y las docentes y personas investigadoras deben ser transparentes (exponiendo qué, cómo y para qué enseñan, los objetivos, resultados de aprendizaje, competencias y sistemas de evaluaciones, el proceso y resultados de investigaciones a la comunidad científica y a la sociedad), responsables con sus funciones éticas, educadoras y sociales.
- *Principio de sostenibilidad*: los y las docentes y personas investigadoras deben tener conciencia del desarrollo sostenible y llevar a cabo acciones educativas teóricas-prácticas que impulsen el desarrollo y el aprendizaje medioambiental.

Ahora bien, más allá de la definición de principios y valores, un reto al que se enfrentan las organizaciones es establecer la manera como estas ayudan realmente a definir directrices teóricas-prácticas y estrategias de aplicación que aseguren la coherencia entre las aspiraciones y la acción cotidiana. El marco deontológico garantiza la consciencia sobre la responsabilidad social de las instituciones docentes e investigadoras, pero no son suficientes para gestionar dilemas o conflictos de valor no previstos ni para adaptarse al dinamismo de los retos sociales a los que se quiere dar respuesta. Por todo ello, será conveniente impulsar la cultura

ética de la organización, concepto mucho más amplio que supera la mirada deontologista de la ética aplicada.

4. La construcción de cultura ética en las organizaciones

Los valores se pueden enseñar, así como la forma de hacerlos explícitos en conductas tangibles en forma de virtudes, pero, para que este proceso formativo tenga una mayor garantía de éxito, también es necesario que se vivan, que se experimenten. Por esta razón es necesario promover una cultura organizacional que promueva el aprendizaje de los valores éticos y que esta cultura oriente el comportamiento de todas las personas que forman parte de la organización (estudiantes, docentes, personal técnico de administración y servicios, personal directivo, etc.). La idea de cultura comporta necesariamente una experiencia vivencial que incluye aprendizajes estructurados, pero, además, y como elemento imprescindible, la inmersión en un entorno social guiado por los valores que se quieren promover. Como indican Delgado Salas *et al.* (2024, p. 3), «la ética no solo debe enseñarse, sino también practicarse y reforzarse de manera continua».

Para que exista una cultura ética real, las instituciones educativas no solo deben incluir la ética en el aprendizaje curricular; el día a día debe basarse en ella, siendo profesionales con valores éticos que den ejemplo mediante una práctica virtuosa a través de la coherencia entre lo que se enseña y lo que se aprende. Se trata de promover una política institucional que enseñe a ser persona, que humanice para poder enseñar estos valores éticos teórico-práctico que configurarán una sociedad más justa e igualitaria, donde será posible una convivencia íntegra y respetuosa.

Este argumento sirve para referirnos tanto a escenarios formativos de enseñanza y aprendizaje como a entornos donde el sujeto de la educación es el propio o la propia profesional en su rol docente o investigador. Esta cultura ética³ debe estar presente en

3. En educación, la idea de *cultura ética* como espacio de inmersión en un escenario proactivo de valores ha sido definida con otras palabras en numerosas ocasiones. Un ejemplo es la idea de *comunidad justa* o de *clima moral* de L. Kohlberg. También, en experiencias pedagógicas de carácter cooperativo que ponen el énfasis en la construcción de una comunidad democrática.

todas las acciones que se lleven a cabo por parte de cualquier miembro de una institución educativa, siendo un conjunto de normas, principios y valores comúnmente aceptados y compartidos, definidos de forma explícita, que guían los procesos de planificación de la educación, las acciones educativas, las interacciones, los comportamientos y la toma de decisiones.

La base de una cultura ética está en los principios que sustentan el respeto a los Derechos Humanos, como la igualdad, la salvaguarda de la dignidad humana, la equidad, la justicia, la honestidad, la responsabilidad y el respeto a la diversidad, para crear de esta forma espacios democráticos inclusivos, pacíficos, armoniosos y éticos. Ahora bien, y como se ha indicado anteriormente, la definición de valores en forma de códigos éticos, idearios, códigos deontológicos o códigos de conducta es necesaria, pero no suficiente si realmente se quiere construir una cultura.

De ahí la importancia de reflexionar sobre la idea de cultura ética, que, por una parte, va más allá de la suma de sensibilidades y de comportamientos individuales y que, por otra, supera la definición de ideales. Se trata de una construcción amplia, colectiva y dialogada, que debería contar, como mínimo, con una posición ética definida en forma de principios y valores, unos espacios estructurados de debate, reflexión y construcción, unos materiales orientadores para la toma de decisiones y unas estrategias específicas de trabajo (Vilar y Riberas, 2024).

En este sentido, la cultura ética debe formar parte de las políticas educativas y enseñarse a todas las personas miembros de la comunidad educativa como base para la humanización y el incremento de la responsabilidad social. Ha de procurar escenarios para la adquisición de las competencias necesarias para construir una sociedad democrática, pacífica e inclusiva. Ramón-Cabrera (2022, p. 39) indica que «generar comportamientos éticos como un hábito pedagógico ayuda a que los estudiantes aprendan desde temprana edad. Así, la ética se convierte en una decisión intrínseca de la vida afectiva, crea y fortalece la inteligencia emocional». En este caso, la idea sería aplicable no únicamente a estudiantes, sino a cualquier miembro de la organización.

La cultura ética es una construcción colectiva, de carácter democrático, que requiere de la participación de todas las personas que la integran, ya que difícilmente se genera una cultura cuando esta viene impuesta. Asimismo, ha de tener en cuenta el dina-

mismo social y la complejidad de la realidad. Por todo ello, las características principales que debería presentar son las siguientes (Vilar, 2013):

- *Actividad pública* que trasciende las posiciones individuales y pone el énfasis en el compromiso con la sociedad de la que forma parte. La ética profesional «limita su ámbito de actuación a las cuestiones exigibles por una ética cívica y no se entromete en los proyectos personales de vida plena» (Cortina Orts, 2003, p. 22).
- *Construcción colectiva y comunicativa*, porque nadie propiamente tiene «la verdad». Como indica Camps (1988):

La ética es proyecto, pero no un proyecto individual, sino colectivo. Y la colectividad es la que decide y determina el curso del proyecto. Si el proyecto es colectivo y, además, hay que irlo determinando sobre la marcha, no podemos partir de un «¿qué debo hacer?» singular, ni aun cuando la prueba del deber sea la universalidad. Hay que partir del «¿qué debemos hacer?», decidido colectivamente, dialógicamente. Lo ético no son los resultados, o no lo son únicamente: la ética está también y sobre todo en el procedimiento. (p. 101)

- *Contextualización*, porque ha de dar respuesta a situaciones concretas y reales. Ciertamente, es necesario disponer de valores y evitar un escenario de relativismo moral donde todo vale, pero, a la vez, se han de interpretar desde las realidades sociales donde aparecen las situaciones moralmente conflictivas. Como afirma Hortal (2002, p. 101):

Los principios sin los contextos, casos y circunstancias que los concreten, tienden a ser vacíos de la misma manera que los contextos, casos y circunstancias sin los principios tienden a ser ciegos.

- *Dinamismo, apertura y cambio*, dado que no existen respuestas cerradas ni definitivas en un mundo cambiante. La ética, inevitablemente, ha de ser flexible y abierta a la reflexión sobre cómo abordar las nuevas realidades. Ha de asumir el hecho de que solo tendrá sentido si realmente repercute sobre la vida individual y colectiva, lo que exige la adaptación al cambio.

- *Construcción, creatividad e investigación* como forma de proporcionar respuesta a la constante adaptación al dinamismo social que se comentaba en el punto anterior. Una creación que ha de basarse en la investigación sistemática que supere la contradicción entre teoría y práctica y tienda hacia el binomio integrado de investigación-acción.
- *Transversalidad, interdisciplinariedad e integración* entre conocimientos y disciplinas como fórmula para dar respuesta a la complejidad. La separación que hace la academia de las distintas áreas de conocimiento responde a una necesidad interna de poner orden, pero que no se corresponde con la forma como se presentan los problemas y los nuevos retos en la realidad. En este sentido, urge un cambio de paradigma que vaya de la suma de las partes que surge de la multidisciplinariedad a una auténtica construcción conjunta, que nace de la interdisciplinariedad.
- *Conciencia sobre las responsabilidades adquiridas* para entender y reconocer que todas las personas tienen el mismo valor y han de ser tratadas con el mismo respeto. Igualmente, la conservación de los logros conseguidos a lo largo del tiempo y la anticipación frente a los nuevos retos vinculados a la promoción de los derechos fundamentales de las personas y los grupos.

4.1. Sentido moral y sus elementos en la cultura ética

El sentido moral es la forma como se orienta y se concreta la cultura ética. Se refiere a la dimensión de valores, principios y normas que orientan el comportamiento humano para distinguir lo correcto de lo incorrecto, en forma de virtudes y evidencias tangibles de un comportamiento honesto y de una buena práctica profesional.

Podemos distinguir los siguientes elementos del sentido moral en la cultura ética:

- *Conciencia moral*: es la capacidad individual de reflexionar sobre las propias acciones y sus consecuencias, desde una perspectiva ética.
- *Valores compartidos y marco ético*: la cultura ética establece un conjunto de valores fundamentales compartidos, un marco

ético, para crear una sociedad pacífica, justa e igualitaria, resolviendo conflictos de manera equitativa. Ramón-Cabrera (2022, p. 39) resalta cómo «la honestidad, el respeto, la justicia y la responsabilidad son valores individuales que impactan en la organización. A partir de estas normas se rigen acciones morales que forman el carácter individual del profesional».

- *Virtudes*: se trata de comportamientos tangibles, evidencias actitudinales que ponen de manifiesto la concreción de los valores de referencia a través del comportamiento cotidiano.
- *Normas culturales*: estas son reglas implícitas o explícitas que orientan las decisiones y conductas, basadas en principios éticos y morales aceptados socialmente.
- *Cohesión social*: promueve la convivencia pacífica con estándares de comportamientos consensuados y aceptados colectivamente.
- *Desarrollo integral*: el sentido moral impulsa el crecimiento individual y colectivo al integrar valores en la formación y en las prácticas.
- *Justicia, equidad y respeto a la diversidad*: identificando prácticas discriminatorias y fomentando el respeto a la dignidad humana.
- *Responsabilidad social*: el sentido moral implica reconocer el impacto de las acciones individuales y colectivas en las demás personas y en el entorno, desarrollando un compromiso y responsabilidad por el bienestar común.

El sentido moral de la cultura ética es esencial para la construcción de comunidades educativas e investigadoras, solidarias, responsables y sostenibles.

4.2. Estrategias para la construcción de la cultura ética

La construcción de una cultura ética en las organizaciones implica la implementación de una serie de medidas e infraestructuras que permitan trasladar todos sus elementos a un plano tangible. En este sentido, indicamos algunas orientaciones sobre estrategias para la construcción de una cultura ética institucional. La idea básica es que, como indicábamos anteriormente, se trata de un proceso constante de construcción que se adapta a las posibi-

lidades de cada *organización*, entendida como sistema que aprende, de manera que progresivamente va ganando en riqueza y complejidad. La construcción de la cultura ética exige anticipación, por una parte, y, a la vez, capacidad de respuesta a lo no previsto.

Desde el punto de vista de lo que se puede anticipar, podemos distinguir dos grandes aspectos. Por un lado, la definición de la posición valorativa en forma de principios y valores, que será compartida por todas las personas que forman parte de esta organización. En este primer bloque se pueden incorporar los códigos deontológicos, códigos éticos y las declaraciones de la misión institucional. Por otro, es imprescindible la construcción de infraestructuras éticas que permitan disponer de espacios y de momentos concretos donde la reflexión y la construcción de los aspectos éticos queden materializados. La idea de infraestructura incluye un amplio abanico de recursos, entre los que podemos destacar los siguientes:

- Espacios de deliberación estructurados, comités de ética para analizar situaciones controvertidas, canales éticos a través de los cuales aportar y presentar cuestionamientos morales a la organización y espacios de asesoramiento y de supervisión.
- Materiales de soporte que aporten contenidos y conocimientos específicos sobre las problemáticas que se estén abordando. Aquí se incluyen las guías de buenas prácticas, los indicadores éticos, los mapas de riesgos éticos, las guías de buen gobierno y/o los diagnósticos que se derivan de los mapas de riesgos éticos.
- Estrategias de gestión, que han de aportar el procedimiento sobre como trabajar las problemáticas y usar los materiales de soporte en los espacios de deliberación. Aquí se incluyen, entre otros, las auditorías éticas, los métodos de deliberación y/o los procedimientos de evaluación del riesgo en la toma de decisiones.

Así, disponer de una posición bien definida, espacios de deliberación, materiales de soporte y estrategias de gestión acaba constituyendo un sistema o una constelación de elementos, que son el fundamento y la base de la cultura ética de las organizaciones (Vilar y Riberas, 2024).

5. A modo de conclusión

La docencia, la investigación y la educación en general se enfrentan a grandes desafíos originados en la sociedad actual, que interpelan a las instituciones de investigación y a la universidad en particular, ya que sus políticas y sus formas de gestión deben ser coherentes con su misión, a la vez que deben adecuarse a los valores imperantes en dicha realidad. Así, encontramos una serie de temas críticos que afectan a las organizaciones, tales como los valores de *competitividad y del mercado de trabajo*, que se están priorizando en los diseños, desarrollo y evaluaciones de la formación y la investigación; la *sostenibilidad*, que requiere de una responsabilidad social ante el impacto de las investigaciones y la docencia en los entornos; los nuevos retos éticos que presentan los *avances tecnológicos y la inteligencia artificial*, que hacen necesario incluir su uso responsable para respetar la intimidad, la privacidad y la integridad de todas las personas en los entornos virtuales; la convivencia intercultural y de respeto a los Derechos Humanos de las personas en una *sociedad cada vez más plural y multicultural*; o la inclusión de la *perspectiva de género* en el análisis histórico de las desigualdades que sufren todas las personas y en particular, las mujeres.

Estas circunstancias hacen imprescindible una ética en las instituciones que garantice la protección de los Derechos Humanos de las personas que forman parte de las propias instituciones, así como del estudiantado, las personas que participan en las investigaciones y en la docencia o cualquier otra persona que forme parte de estos espacios de una manera u otra. La ética regula las acciones de las personas bajo un prisma de supervisión, preservando la objetividad de las acciones y promoviendo la credibilidad de los resultados. Se pretende la consecución de una confianza pública en la educación y en la ciencia que se base en el respeto a la comunidad científica, además de asegurar una calidad educativa y científica que integre unos valores fundamentales y un compromiso con el desarrollo sostenible y con la humanidad.

Ante estos elementos contextuales que ponen en crisis a las universidades, ya no es suficiente lo declarativo (códigos éticos o declaraciones de principios), sino que debemos construir cultura ética en las organizaciones; es decir, llevar a la práctica de forma tangible estos principios, reduciendo los límites entre *lo que se*

dice y lo que se hace. El compromiso ético forma parte de la misión de la institución universitaria y esta tiene la obligación de integrarla en su labor como servicio a la sociedad.

Un aspecto relevante que destacar, al cual no podemos dedicar aquí el espacio que requeriría, es que se necesita más formación ética estructurada en todos los niveles de las instituciones y en todas las personas participantes. La construcción de una cultura ética institucional no puede plantearse únicamente desde el sentido común o las interpretaciones subjetivas de lo que es la ética en la práctica profesional. Esta formación, como mínimo, debería contemplar un marco compartido de fundamentación teórica sobre ética aplicada, criterios para la construcción y uso técnico de las infraestructuras éticas y la capacitación en los métodos de deliberación estructurada frente a situaciones no previstas. Todo ello, para asegurar unas competencias mínimas, como son (Vilar 2013):

- Mirada analítica y prospectiva desde criterios de complejidad sobre los escenarios donde pueden aparecer conflictos de valor.
- Conocimiento teórico básico sobre filosofía moral y ética aplicada.
- Sentido moral, conciencia y sensibilidad respecto al compromiso que se adquiere en el ejercicio profesional e investigador.
- Actitud constructiva y habilidades interpersonales y comunicativas para resolver cooperativamente y de forma efectiva y reflexionada los conflictos de valor en entornos complejos.
- Conocimiento y uso responsable del conjunto de instrumentos de referencia para el tratamiento y el análisis de los dilemas morales.
- Madurez, autoconciencia, autorregulación y animosidad para gestionar adecuadamente las posibles vivencias extremas del ejercicio profesional, prevenir el *burnout* y sobreponerse a las adversidades de la práctica profesional sin renunciar al deber ni al sentido moral.

Finalmente, se observa bastante carencia de liderazgo ético en las organizaciones, así como una falta generalizada de identificación con las propias instituciones, lo que se traduce en una escasa cultura institucional. Las instituciones suelen reflejar una gran re-

sistencia a los cambios, ya que poseen estructuras conservadoras, basadas en la tradición y la reproducción de determinadas costumbres que se transmiten de manera informal en muchas ocasiones. De ello se deriva, en cierta manera, que la creación de cultura ética suela relacionarse con una mayor burocracia, con el establecimiento de límites a las actuaciones, en vez de suponer una guía que oriente la buena práctica y que debería ser el resultado de la reflexión compartida utilizando nuevas estructuras. Es esencial crear infraestructuras innovadoras que permitan construir significados éticos compartidos y explícitos, que posibiliten un funcionamiento institucional sustentado en los valores que queremos que nos definan como organización y los cuales queremos reflejar en el conocimiento científico del presente y del futuro.

El buen desarrollo de una cultura ética institucional nos debería llevar en el plano personal a mostrar mayor integridad y coherencia entre lo que pensamos, decimos y hacemos, así como a hacernos cargo de las consecuencias de nuestra toma de decisiones y acciones. Y a nivel social, a generar mayor confianza en la institución, a reducir la corrupción y fomentar la cohesión social y el sentido de comunidad.

La *cultura ética* debería entenderse como un marco de orientación y a la vez como un entorno de protección para todas las personas participantes a la hora de tomar decisiones y de abordar los desafíos y contradicciones de la realidad profesional actual.

6. Referencias bibliográficas

- Barturén Llatas, M. L. y Chávarry Ysla, P. D. R. (2022). Ética Organizacional y Responsabilidad Social: Factores claves para el desarrollo de Instituciones Educativas Rurales. *Revista Científic*, 7(24), 304-324. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.24.16.304-324>
- Camps, V. (1988). *Ética, retórica y política*. Alianza Universidad.
- Colorado Ramírez, S. y Gairín Sallán, J. (2017). La ética organizacional en los centros educativos. Análisis de concepciones y prácticas educativas. *Perspectiva educacional*, 56(1), 127-146. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.477>
- Cortina Orts, A. (2003). El quehacer público de las éticas aplicadas: ética cívica y transnacional. En: Cortina Orts, A. y García Marzá, D.

- Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista* (pp. 13-44). Tecnos.
- Delgado Salas, J. A., Contreras Paredes, E. I., Bravo Cedeño, J. G. y Chico Guzmán, B. A. (2024). Dilemas éticos en la educación superior: un análisis de los desafíos y responsabilidades de académicos y estudiantes. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), e325. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)325](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)325)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Fernández Ajenjo, J. A. (2022). Auditorías de Ética pública e Integridad institucional. *Revista Española de Control Externo*, 24(72), 120-145.
- Fullan, M. (1999). *Liderar en una cultura de cambio*. Octaedro.
- Grande, R. (2024). La cultura organizacional en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 186, 159-170.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclée de Brouwer.
- Lavado, J. A. y Navarro, N. (2024). Tendiendo puentes entre el propósito y la acción: reflexiones sobre el estado de la gestión ética en nuestras organizaciones. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 84, 131-155. <https://doi.org/10.60940/EducacioSocialn84id404983>
- Lythcott-Haims, J. (2015). *How to Raise an Adult*. Bluebird.
- Martínez, C., Skeet, A. G. y Sasia, P. M. (2021). Managing organizational ethics: How ethics becomes pervasive within organizations. *Business Horizons*, 64(1), 83-92. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2020.09.008>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2021). *Estrategia programática del Ministerio de Universidades. Una Universidad al servicio de la sociedad y de la ciencia*. <https://www.universidades.gob.es/una-universidad-al-servicio-de-la-sociedad-y-de-la-ciencia/>
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Alianza.
- Ramón-Cabrera, F. (2022). Estrategias de gestión educativa para fortalecer la ética docente. *Cátedra*, 5(2), 35-54. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3543>
- Rodríguez-Arana, J. (2024). Ética pública y buena administración de instituciones públicas. *Revista IUS*, 18(54), 15-25. <https://doi.org/10.35487/rius.v18i54.2024.1022>
- Román Maestre, B. (2009). Ètica en els serveis socials. Professions i organitzacions. *Papers d'acció social*, 7. Generalitat de Catalunya.
- Selingo, J. J. (2016). *There Is Life After College: What Parents and Students Should Know about Navigating School to Prepare for the Jobs of Tomorrow*. William Morrow.

- Unesco (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Unesco (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Vallejo Peña, A. (2023). *La cultura organizacional en España*. Tecnos.
- Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. UOC.
- Vilar, J. y Riberas, G. (2024). De los códigos deontológicos a la cultura ética en la acción social y educativa. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 84, 57-86. <https://doi.org/10.60940/EducacioSocialn84id430702>

La normativa sobre ética en investigación en Ciencias Sociales a nivel internacional y nacional

SOLEDAD CAMPO HERRERA
Instituto Latinoamericano de Gobierno y Políticas Públicas (ILAGOP)

MACARENA ESTEBAN IBÁÑEZ
Universidad Pablo de Olavide

FRANCISCO MATEOS CLAROS
Universidad de Granada

1. Introducción

En las últimas décadas, el avance y la institucionalización de procesos y normativas relacionados con la dimensión ética de la investigación han crecido a escala global, lo que ha dado lugar a la implantación de códigos de ética, a la creación de comités de ética y al desarrollo de procedimientos de evaluación del componente ético de los proyectos de investigación (Ames y Merino, 2019).

La implementación de los principios éticos, inicialmente propuestos para las ciencias biomédicas, ha sido acogida de forma diversa en las Ciencias Sociales: desde enfoques que ven como imprescindible y urgente esta dimensión en la investigación hasta otros que presentan ciertas resistencias y críticas, debido a las repercusiones que esto tendría en el progreso de la investigación social (Santi, 2016).

Durante la segunda parte del siglo xx se han establecido marcos éticos para la investigación con seres humanos, que han ido

añadiendo procedimientos y consideraciones éticas (Fonseca, 2015; Melo, 2010).

La discusión sobre la ética y la investigación en Ciencias Sociales se inició hace más de cuarenta años; sin embargo, sigue siendo un debate activo y abierto que abre múltiples perspectivas. Entre los diversos puntos de vista, los más destacados son los siguientes: se defiende la idea, en distintos ámbitos académicos, de que las investigaciones sociales son prácticamente *inocuas* y, por ello, no poseen la capacidad de amenazar y perjudicar a las personas participantes. De igual forma, se indica que, si existen dilemas éticos, estos son mínimos (Gunsalus, 2004) y no pueden equipararse con los desafíos que surgen en otras investigaciones que implican a seres humanos, como las investigaciones biomédicas. Además, se produce una cierta resistencia de los científicos y las científicas sociales a aceptar restricciones al ejercicio de la investigación que provienen de un discurso y un campo de estudio distinto al de pertenencia como es la ética de la investigación. Numerosas normativas, que regulan la investigación en seres humanos, consideran tanto las investigaciones biomédicas como las sociales con la misma perspectiva, desconsiderando las especificidades de estas últimas y los retos que estas implican. En la actualidad, el enfoque de la ética en la investigación en Ciencias Sociales es diverso y diferente, según el país o el entorno institucional. Esto contribuye a limitar la discusión teórica sobre los dilemas éticos en estas disciplinas. Por esta razón, es importante llevar a cabo un estudio de los dilemas éticos en los estudios de las Ciencias Sociales (Achío, 2005).

2. Los Derechos Humanos: punto de partida para la ética en la investigación

La historia de la humanidad está llena de periodos en los que las personas han experimentado diferentes formas de relacionarse entre ellas, sin que se dieran acuerdos prefijados de antemano. Esto nos permite interpretar la sociedad como un conjunto de seres humanos libres, que proyectan sus vidas y deciden sobre sus comportamientos, con una dinámica que se asienta en una cooperación que es necesaria para convivir. Esta convivencia se realiza

fundamentada en una comunión de intereses para unas relaciones pacíficas o conflictivas cuando existen intereses contradictorios.

Las contradicciones nos permiten intuir que la tendencia hacia el bienestar y la felicidad, por parte del ser humano, conlleva la coincidencia del deber con sus semejantes. Una forma de evitar ese choque nos la proporciona el concepto de *dignidad humana*, que, en opinión de Maino (2005), sirve para construir la ética occidental que, con sus principios y valores, orienta las relaciones humanas. El marco, por excelencia, son los Derechos Humanos, un conjunto de demandas y pretensiones éticas que comprenden a todos los seres humanos por el simple hecho de ser personas (Giner, 2019).

Los Derechos Humanos son los derechos fundamentales de todas las personas, que deben ser respetados y su integridad física, protegida y asegurada. Abarcan los campos de la actividad humana, en el ámbito civil, con la defensa de la libertad personal, en el político, aseguran la participación democrática, en el económico, los derechos relacionados con el trabajo y en el medioambiente, los relativos a un medioambiente sano (Bedin, 1997).

El progreso de nuestra sociedad camina juntamente con los descubrimientos y los avances científicos, aunque aceptamos que no todos los avances científicos son éticamente asumibles. Los conocimientos científicos y sus avances están destinados a mejorar la vida de los seres humanos, pero este progreso tiene que ser concebido con responsabilidad hacia la vida en general y también preservando el mundo natural, su diversidad, sin olvidar la propia proyección hacia las generaciones futuras.

La ciencia ha ayudado al ser humano a progresar en su adaptación a la vida, en la medida en que haya mediado para conseguir el bien humano, esta finalidad se persigue siempre respetando la dignidad humana. La investigación científica, teniendo como valor principal al ser humano, se produce en esa dirección de búsqueda del bien de la humanidad.

Tradicionalmente, la ética de la investigación se refirió, se fundamentó con las ciencias médicas, en las que se observaba una ausencia de protección a las personas que participaban en las investigaciones. Es después de la Segunda Guerra Mundial cuando se toma conciencia de la problemática. La humanidad quedó sensibilizada con los horrores cometidos durante el enfrentamiento bélico, y comienzan a generarse regulaciones a través de

códigos y comités de ética que asumen las responsabilidades derivadas de los procesos de investigación y la práctica profesional.

No pasó mucho tiempo para que estas normas éticas reguladoras de la investigación en la ciencia médica se transfirieran a las ciencias humanas; si bien no son suficientes para cubrir las necesidades que surgen en las investigaciones de las Ciencias Sociales.

Las Ciencias Sociales trabajan con grupos humanos con culturas distintas, con colectivos vulnerables, con conflictos geopolíticos, y un conjunto interminable de problemáticas derivadas de las situaciones que viven los grupos humanos en este mundo, tan dispar y desigual. Por lo tanto, la investigación en Ciencias Sociales se obliga necesariamente a plantear, como primer punto de partida, el respeto a la integridad y la dignidad humana y adecuar el desarrollo de la investigación.

La investigación en el campo de las Ciencias Sociales debe aplicar instrumentos que garanticen esos requisitos, entre los que se encuentran el consentimiento informado y el mantenimiento de la información con la devolución de la información y de los resultados a las personas participantes.

De acuerdo con Hall (2017), la ética de la investigación en Ciencias Sociales se refiere a la protección de las personas participantes y, para ello, promueve tres principios fundamentales: el primero es el consentimiento informado, por el cual ninguna persona debe participar en la investigación sin que haya sido consultada y otorgado su aceptación para ser parte de la misma; el segundo se refiere a la confidencialidad de la información, es decir, la garantía de que toda la información personal será protegida y en ningún caso será divulgada sin la autorización de la persona; y, finalmente, el tercero es el respeto por el anonimato de las personas participantes o sea, el derecho a que su identidad sea desconocida porque se protegen sus datos, en el caso de que hubieran sido solicitados, situación que solo se produciría en circunstancias extraordinarias y bien justificadas.

3. Principales tratados internacionales sobre ética y Ciencias Sociales

El periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial se distinguió por un notable progreso en la ética de la investigación y por un

interés creciente en el trato a las personas participantes en los estudios; este interés fue particularmente estimulado por las atrocidades perpetradas por la investigación nazi en los campos de concentración (Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento, 1979). Durante ese periodo, se estableció el Código de Núremberg (1947) y, años más tarde, la Declaración de Helsinki (1964), de la Asociación Médica Mundial. El Código de Núremberg es reconocido como el primer código internacional de ética en la investigación que estableció los fundamentos morales, éticos y jurídicos esenciales para las investigaciones con seres humanos. La Asociación Médica Mundial elaboró la Declaración de Helsinki, con el objetivo de proporcionar orientaciones a las personas investigadoras. A su vez, expone que el consentimiento informado es un requisito esencial para la investigación ética, solicitándose un consentimiento alternativo cuando una persona presenta una discapacidad física o mental que le dificulta otorgar dicho consentimiento y también en el caso de las personas menores de edad.

Pero no es hasta finales de los años sesenta cuando las asociaciones de psicología, ciencias políticas, sociología y antropología en Norteamérica elaboraron sus correspondientes textos de ética.

En 1966, la Asociación Psicológica Americana estableció su código inicial enfocado a la investigación denominado *Principios éticos para orientar la investigación con seres humanos*. En 1968, la Asociación Americana de Ciencia Política elaboró su primer manual denominado *Cuestiones éticas de académicos y politólogos*. Y, en 1969, la Asociación Sociológica Americana [ASA] ratifica su primer *Código de ética* (Santi, 2016). Posteriormente, en 1971, el Departamento de Salud, Educación y Bienestar [Department of Health, Education and Welfare, DHEW] redactó una guía que trataba los daños y especificaba de manera explícita que los estudios sociales y conductuales podían provocar daños, más allá de los físicos, en las personas participantes (Santi, 2023).

En 1972, la Asociación Antropológica Americana [AAA] estableció su primera guía: *Estándares de responsabilidad laboral*. Estos códigos y guías se han renovado con el paso del tiempo (Del Olmo, 2010).

La Comisión Nacional para la Protección de Sujetos de la Ética en la Investigación Social fue establecida en 1974 con el objetivo

de definir los principios éticos que debían orientar las investigaciones con seres humanos.

El *Informe Belmont*, publicado en 1979, fue elaborado por la Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación en Biomedicina y Comportamiento (1979). En él se definen un conjunto de valores para orientar la investigación, como son: el respeto hacia las personas, la beneficencia y la equidad. A pesar de que la presencia de científicos y científicas de las Ciencias Sociales en esta comisión fue escasa, surgieron varios dilemas éticos vinculados con esta área.

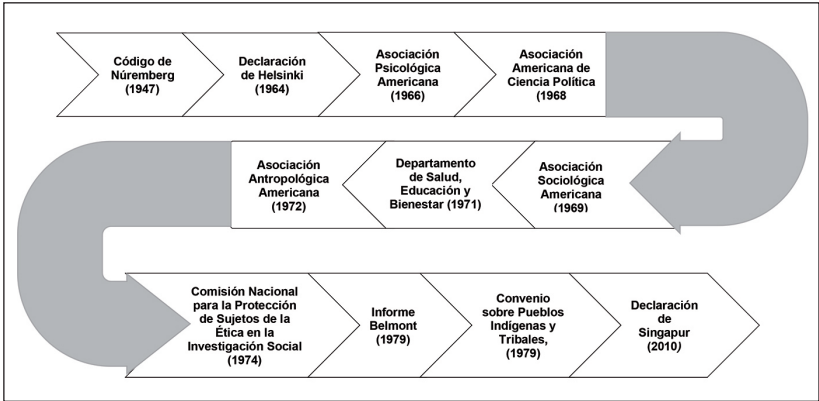
El trabajo posterior a estas Comisiones se centró en acuerdos que, a pesar de no abordar de forma integral la ética, la investigación y las Ciencias Sociales, resultan pertinentes para tales investigaciones. Fruto de estos acuerdos nace la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), proveniente de las Naciones Unidas, que obtuvo su aprobación en la Asamblea General de 1989. El acuerdo global reconoce los Derechos Humanos de la infancia. La CDN se transformó en ley en 1990, con el respaldo de 20 naciones, entre las que se incluye España. Actualmente, todas las naciones del mundo han aceptado la Convención, con la excepción de EE. UU. El texto consta de 54 artículos, que abarcan los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de la infancia.

En ese mismo año, se establece el *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*, proveniente de la Organización Mundial del Trabajo (OIT, 1989), el cual define y fomenta el trato que se debe proporcionar a las comunidades indígenas y tribales en naciones autónomas. En dicho convenio se indica en el artículo 7 que «los grupos de interés deberán poseer el derecho de establecer sus propias prioridades relativas a su propio crecimiento económico, social y cultural» (p. 93). Ello supone asentar el derecho a considerar sus singularidades, socioeconómicas y culturales, en el campo de la investigación de las Ciencias Sociales.

La *Declaración de Singapur* constituye una orientación mundial para un comportamiento responsable en el ámbito investigativo. Se originó en la Segunda Conferencia Mundial de Integridad en la Investigación (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), 2010). En ella se implicaron 51 naciones, y representan un primer esfuerzo global para la creación de políticas unificadas, directrices y normas de comportamiento

con el propósito, a largo plazo, de promover una integridad superior en la investigación. Además, la Declaración fomenta, entre los países miembros de la Unesco, discusiones acerca de cuestiones éticas y sus soluciones. Este instrumento de alcance mundial tiene como objetivo concienciar, educar y propagar información acerca de los principios que respaldan la dignidad humana.

Figura 1. Tratados internacionales sobre ética y Ciencias Sociales



Fuente: Elaboración propia

4. Consideraciones acerca de ética, investigación y Ciencias Sociales en diversos países

El fenómeno de la globalización, en los últimos tiempos, se ha adherido a la investigación en Ciencias Sociales y los trabajos que se vinculan con los países con menores recursos han atraído la atención de las personas investigadoras. Históricamente, los trabajos de campo con comunidades indígenas, llevados a cabo por países anglosajones, principalmente EE. UU. y Canadá, representan un amplio campo que precede a otras investigaciones menos complejas en las que estarían representados los países latinoamericanos (cabe destacar Argentina). En ambos campos, considerando la dificultad que supone una revisión ética adecuada, resulta esencial contar con protocolos o guías que respeten a las personas participantes preservando su integridad y procurando evitar posibles daños.

Resulta difícil armonizar las discrepancias que se producen entre las distintas guías para poder orientar las investigaciones. Es preciso contar con una normativa reguladora para afrontar con garantías esta problemática. En las naciones sin regulación, no se ha logrado fomentar un debate abierto sobre la ética y las Ciencias Sociales, prevaleciendo un cierto escepticismo respecto a la necesidad de regular dichas investigaciones. Parece que la implementación de una regulación también actúa como un elemento impulsor del debate sobre determinados asuntos y dificultades.

En EE. UU. se lleva a cabo de manera sistemática la valoración de los elementos éticos de las investigaciones sociales, y se las incorpora dentro de la misma normativa que rige la investigación biomédica. Este tipo de regulaciones tratan conjuntamente los requisitos éticos que se deben considerar al realizar investigación con seres humanos. La regulación que rige la investigación con humanos en el país, la *Common Rule*, se implementa de la misma manera en la investigación biomédica y en la social. El consentimiento informado es un requisito ético de gran relevancia (Federal Policy for the Protection of Human Subjects (*Common Rule*, 1991).

El caso de Canadá es similar en algunos aspectos al de EE. UU. Allí rige actualmente una política común para regular distintos tipos de investigaciones: la *Declaración de política del Consejo Tripartito: el comportamiento ético en la realización de investigaciones con seres humanos* (Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas, 2016). Esta Declaración ha sido redactada por varias entidades comprometidas con la investigación en Salud, en Ciencias Naturales, en Ingeniería, y en Ciencias Sociales y Humanas. Su versión más reciente es de 2010 y rige todas las investigaciones financiadas por estas agencias, pero se anticipa que actúe como una orientación general aplicable para diversos centros y universidades.

Con el propósito de evitar la imposición de la perspectiva de una disciplina sobre las otras se estableció en 2001 un Panel Asesor Interinstitucional de Ética de la Investigación (Interagency Advisory Panel on Research Ethics). Este panel estableció en 2003 un comité especial enfocado en examinar los problemas y retos éticos más significativos de la investigación en Ciencias Sociales que se encuentran en la política actual. Las conclusiones a las que llegó este comité y los desafíos a los que se enfrenta Ca-

nadá en la actualidad son los siguientes: deben reconocerse las características específicas de las investigaciones sociales y deben promoverse cambios sustanciales tanto en la Declaración como en la revisión ética por parte de los comités.

En Argentina no se hace una evaluación ética sistemática de los estudios sociales. No existe un código de ética o una regulación específica aplicable a las investigaciones, ni una directiva global que establezca si deben ser evaluadas éticamente por un comité. Esto depende de cuestiones circunstanciales: del lugar en donde se lleve a cabo la investigación (un hospital, una escuela, la vía pública, etc.), de la moral particular del investigador o la investigadora y de la institución que financie el proyecto.

A finales del año 2006, el Comité de Ética del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas redactó un informe enfocado a examinar los elementos éticos más significativos relacionados con las Ciencias Sociales y Humanas: *Indicadores para la conducta ética en las Ciencias Sociales y Humanidades* (CONICET, 2006). Estas directrices buscan contribuir a la reflexión sobre los temas y posturas éticas en estas disciplinas, y funcionar como orientación para la investigación en las Ciencias Sociales.

En el año 2009 se creó el comité de ética del Instituto de Investigación Gino Germani (IIGG), uno de los centros de investigación social más importantes de Argentina (Instituto de Investigación Gino Germani, 2009). Entre sus funciones, se destaca la tarea de evaluar los aspectos éticos de los proyectos de las Ciencias Sociales, y funcionar como organismo de asesoramiento y consulta.

5. Principios generales sobre ética para la investigación del Espacio Europeo

La Unión Europea (UE) ha demostrado en su historia un fuerte compromiso con la ética y la integridad en la investigación, considerándolas fundamentales para lograr la excelencia investigadora y mantener la confianza de la sociedad en la ciencia, aspecto que se puede corroborar en la página en línea de CORDIS,¹

1. <https://cordis.europa.eu/es>

donde se dispone de información sobre investigación e innovación financiada con fondos europeos. Se destaca en este espacio la importancia a la promoción de la ética y valores que permiten orientar y dar un marco de actuación a instituciones, organismos e investigadores.

Especialmente importante es considerar que en los proyectos de investigación participan diferentes países que conforman la UE y cada uno tiene sus propios marcos normativos, como también participan otros que están fuera de la UE, los que tienen marcos regulatorios y culturas de «integridad» que pueden resultar diversas, muchos de los cuales forman parte de la Federación Europea de Academias de Ciencias y Humanidades (ALLEA).²

El Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación³ señala que:

La investigación es una empresa común, llevada a cabo por muchos actores diferentes en los ámbitos académico, industrial y otros. Implica una colaboración, directa o indirecta, que a menudo trasciende las fronteras sociales, políticas y culturales. (ALLEA, 2023, p. 2)

Por eso, es relevante la existencia de marcos regulatorios que puedan ser comunes. Este compromiso se extiende a todas las áreas de investigación, incluyendo las Ciencias Sociales.

En la figura 2 se puede apreciar cómo los aspectos éticos y valóricos están presentes en la versión 2021 del Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación, los que han servido de pilares para su actualización. Se aprecian conceptos clave como *compromiso institucional*, *integridad científica*, *protección de resultados en diferentes áreas y grupos de interés*, entre otros aspectos, lo cual permite aseverar que estos cuerpos regulatorios consideran temas relacionados con derechos y responsabilidades, y ello promueve las buenas prácticas y el bienestar social (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2021).

2. ALLEA: La Federación Europea de Academias de Ciencias y Humanidades, representa a más de 50 academias de casi 40 países de la UE y de fuera de ella (ALLEA, 2023, p. 20).

3. El *Código de Conducta Europeo para la Integridad en la Investigación* original fue desarrollado en 2011 por la Federación Europea de Academias de Ciencias y Humanidades (ALLEA) y la Fundación Europea de la Ciencia (ESF) (ALLEA, 2023, p. 16).

Figura 2. Código de buenas prácticas científicas (2021).



Fuente: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2021).

En la actualidad se utiliza el Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación revisado y publicado en junio de 2023, que es común para la UE (CORDIS, Dirección General de Investigación e Innovación, 2024).

Algunos de los principios éticos fundamentales que promueve el Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación (ALLEA, 2023) son:

- Fiabilidad a la hora de garantizar la calidad de la investigación, que se refleja en el diseño, la metodología, el análisis y el uso de los recursos.
- Honestidad a la hora de desarrollar, realizar, revisar, informar y comunicar la investigación de forma transparente, justa, completa e imparcial.
- Respeto hacia los colegas, los participantes en la investigación, los sujetos de la investigación, la sociedad, los ecosistemas, el patrimonio cultural y el medioambiente.
- Responsabilidad por la investigación, desde la idea hasta la publicación, por su gestión y organización, por la formación, supervisión y tutoría, y por sus repercusiones sociales más amplias.

Aparecen en el mismo código otros aspectos éticos y valóricos que son declaraciones marco para las instituciones y organizaciones de investigación, donde se espera que se concientice y garantice una cultura que fomente la integridad en la investigación. Entre ellas cabe destacar la necesidad de contar con entornos respetuosos donde se promuevan valores como la equidad, la diversidad y la inclusión. Ese respeto implica también que los entornos de investigación deben ser espacios libres de presiones indebidas hacia el personal investigador, de manera que su trabajo sea realizado con total independencia y de acuerdo con los principios de las buenas prácticas de investigación. Estas últimas deben ser ejecutadas al alero de políticas y procedimientos claros y transparente por parte de las instituciones y organismos (ALLEA, 2023).

En definitiva, los principios que aparecen en el marco de actuación para la UE, descansan sobre aspectos cruciales relacionados con los Derechos Humanos como lo son el respeto a la dignidad humana; la protección de la autonomía de las personas participantes; salvaguardar la privacidad y confidencialidad de los datos; la promoción del bienestar social; la adhesión a estándares éticos elevados en todas las investigaciones financiadas por la UE y promoción de la investigación responsable y el diálogo social sobre las implicaciones éticas de nuevas tecnologías, entre otros (CORDIS, Dirección General de Investigación e Innovación, 2024).

Para asegurar que los proyectos de investigación cumplan con los principios éticos, la UE cuenta con un riguroso proceso de evaluación y selección de propuestas. Es así como todos los proyectos financiados por la UE pasan por una evaluación ética, realizada por equipos de directores de investigación de la Comisión Europea y personas expertas independientes.

Los procesos de evaluación contemplan varias etapas y compromisos por parte de quienes son evaluados y posteriormente, proyectos adjudicados con derecho a financiación. Este proceso contempla la evaluación científica, que tiene un carácter eliminatorio, pero también una revisión ética cuando el proyecto involucra seres humanos, células embrionarias o primates. Los informes sobre los aspectos éticos son emitidos por un panel de personas expertas independientes que corresponden a investigadores e investigadoras ajenas a la Comisión Europea, lo que constituye un mecanismo para garantizar la neutralidad. Todo el proceso garan-

tiza que la UE no financie proyectos que contravengan los derechos fundamentales o los principios éticos establecidos en la legislación vigente.

La normativa y los procedimientos establecidos en la UE para la investigación en Ciencias Sociales abarcan todas las disciplinas científicas, pero, de igual forma, se pueden destacar algunos aspectos particularmente relevantes para las Ciencias Sociales como es el énfasis en la investigación responsable y el diálogo social, la consideración que se hace explícita a las implicaciones éticas de las nuevas tecnologías en la sociedad y la promoción de la participación ciudadana en la investigación, aspectos cruciales para esta área del conocimiento.

Es igualmente relevante, dentro de la particularidad de las Ciencias Sociales en la investigación en la UE, el fomento al desarrollo de la formación y las competencias en torno a los principios de integridad. Son numerosas las guías y los procedimientos estandarizados para prevenir y mejorar la mala praxis científica. El proyecto RECS está desarrollando una formación sólida para personas expertas en ética con el fin de ampliar el grupo de revisoras y revisores éticos con experiencia en estas nuevas tecnologías y educar sobre los riesgos de la investigación globalizada.

El objetivo del proyecto RECS, financiado por la UE, es abordar esto mediante el desarrollo de un sólido programa de formación para preparar a una nueva generación de investigadores y expertos en ética para anticipar y mitigar eficazmente los problemas éticos en las tecnologías emergentes. (CORDIS, Dirección General de Investigación e Innovación, 2024, p. 5)

Teniendo en cuenta toda esta situación queremos finalizar destacando la posición de España respecto a la ética en la investigación en Ciencias Sociales.

6. Ética, investigación y Ciencias Sociales en España

Las personas expertas en Ciencias Sociales se enfrentan a más retos éticos cada día en su labor profesional. Cada vez es más co-

mún afrontar circunstancias en las que no se encuentra definida la forma correcta de afrontar diferentes circunstancias: ¿es posible documentar las imágenes que las personas comparten en una red social?, ¿cómo manejar las restricciones de los contratos de privacidad para investigaciones en entornos corporativos?, ¿cómo proceder frente a situaciones de maltrato evidente durante una investigación? Las interrogantes son incontables y no fáciles de responder. Esta situación se intensifica a causa de las demandas de entidades (académicas, financieras, evaluadoras, etc.) que necesitan procedimientos de auditoría e informes de adecuación ética (Estalella, 2022).

A todo lo expuesto se le añade una sensibilidad política intensificada que requiere en la actualidad un mayor cuidado en nuestra labor profesional. Nos hallamos en una época en la que vivimos con urgencia la necesidad de iniciar un debate extenso acerca de las formas correctas de dirigirnos o, en otras palabras, un debate sobre la ética en la investigación. Esta circunstancia es particularmente urgente para las Ciencias Sociales en España debido a que nuestras instituciones educativas no poseen, en primer lugar, entidades institucionales encargadas de la ética de la investigación y, en segundo lugar, son limitados los recursos (disciplinarios, epistémicos, docentes) para asistir a la complejidad ética de nuestra labor profesional.

Todo lo expuesto nos revela que la reflexión explícita sobre la ética de la investigación de las Ciencias Sociales se ha desarrollado ampliamente en algunos países y en la Unión Europea durante las últimas cinco décadas. Sin embargo, la reflexión sobre España y su evolución institucional es restringida. Esta falta se intensifica en la actualidad, frente a la creciente presión institucional: revistas que exigen que los estudios sean evaluados por comités, agencias de financiamiento que exigen que los proyectos cuenten con secciones específicas de ética en la investigación... Por ello, los marcos normativos e institucionales demandan, cada vez más y con mayor interés, mecanismos institucionales encargados de los retos éticos de la investigación.

Las fuertes críticas a los comités de ética obligatorios, junto con la presencia de alternativas, demuestran la oportunidad de establecer otras formas institucionales para la ética en la investigación. En España, la falta de entidades institucionales encargadas de la ética en la investigación de las Ciencias Sociales com-

porta una enorme oportunidad para indagar en la creación de mecanismos institucionales que sean adecuados para los métodos de investigación, las técnicas y las sensibilidades éticas propias de las Ciencias Sociales.

La Red de Comités de Ética de Universidades y Organismos Públicos de Investigación es una propuesta para meditar acerca de las modificaciones, que podrían implementarse en respuesta a las causas que hemos analizado. La labor de esta Red comenzó en 2002, mostrando un compromiso de transparencia al estructurar los comités éticos de España con el fin de compartir materiales e iniciativas en beneficio recíproco: *Cuestiones éticas para la investigación en Ciencias Sociales: contexto internacional y catalán*, y experiencia y protocolo de trabajo con los equipos de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals (CCMA) (Gómez-Domínguez, 2017).

A comienzos de 2023, el *Boletín Oficial del Estado* publica el Real Decreto que ratifica el Reglamento del Comité Español de Ética en la Investigación. El Reglamento constituye la etapa previa a la formación y designación del Comité que, vinculado al Consejo de Política Científica, Tecnológica y de Innovación, ayudará a proporcionar al sistema español de ciencia, tecnología e innovación, herramientas y recursos para fomentar un comportamiento responsable en la investigación. El Comité definirá los fundamentos básicos para la creación de códigos de buenas prácticas en la investigación científica y técnica, los cuales serán elaborados por los comités de ética o integridad científica de las entidades que llevan a cabo y financian investigación. El problema es que dicho Comité está formado por 12 personas expertas de reconocido prestigio en ámbitos como la bioética, el derecho, la filosofía de la ciencia, la inteligencia artificial, la biotecnología o la experimentación animal. Es decir, está totalmente centrado en la Ciencia de corte más experimental y no contempla a las Ciencias Sociales (Estalella, 2022).

Esto hace que los aspectos de ética en la investigación social se tengan en cuenta en España de manera sesgada. Están siendo las universidades las que, de manera particular, están creando sus propios comités de ética con tres mecanismos básicos a tener en cuenta con las personas que participan en sus investigaciones: los códigos de ética, los comités de revisión y el consentimiento informado:

- a) Los *códigos de ética* establecen principios, normas y valores. Estos van desde las propuestas con carácter normativo hasta planteamientos orientativos que proponen guías de actuación antes que normas de obligado cumplimiento.
- b) Los *comités de revisión ética*, organismos establecidos por universidades o instituciones de investigación. Son responsables de evaluar los proyectos de investigación que traten con sujetos humanos. A su vez, examinan los proyectos para determinar por anticipado si cumplen con los requisitos éticos que consideran necesarios. Si el comité estima que el diseño de los proyectos no es adecuado, puede requerir modificaciones o, incluso, paralizarlo y evitar que sea desarrollado.
- c) El *consentimiento informado* consiste en un proceso por el cual las investigadoras e investigadores solicitan de manera explícita a las potenciales personas participantes su consentimiento para formar parte de la investigación. Para ello, se les informa y ofrecen detalles del proyecto y se les solicita un consentimiento explícito para participar.

Bajo estos tres preceptos se trabaja la ética de la investigación de Ciencias Sociales en España.

7. Consideraciones finales

El debate actual sobre la ética de la investigación social, tanto en el nivel internacional como en el nacional, es complejo y heterogéneo, con variaciones significativas entre países. Esta diversidad dificulta la consolidación de la ética de la investigación social como disciplina y como herramienta efectiva para proteger a las personas participantes. La Unión Europea se destaca por haber establecido mecanismos más coherentes para proyectos financiados, proporcionando un marco de referencia para sus países miembros.

En el debate contemporáneo sobre los aspectos éticos de las investigaciones sociales, se identifican dos posiciones principales: una posición crítica hacia el funcionamiento actual del sistema de comités de ética y las regulaciones desarrolladas en las últimas cinco décadas; otra escéptica sobre la necesidad de reconocer los problemas éticos en las investigaciones sociales, respal-

dada por la falta de regulación y procedimientos de evaluación ética en este campo.

En la *Common Rule* se define el concepto de *investigación* como una actividad sistemática diseñada para desarrollar o contribuir a la obtención de conocimiento generalizable. La evaluación ética de las investigaciones sociales por parte de comités de ética genera controversias, principalmente, porque estos comités suelen estar especializados en investigaciones biomédicas y carecen de familiaridad con las disciplinas sociales (Santi y Righetti, 2007). En muchos países, entre ellos Argentina, no es obligatorio que las investigaciones sociales sean evaluadas por un comité de ética, lo que añade otra capa de complejidad al debate.

Dada la situación descrita, abogar por la evaluación ética de las investigaciones sociales por parte de un comité y buscar alternativas que contemplen las características particulares de estas investigaciones es una tarea fundamental en pro de ampliar los debates en torno a la ética y las Ciencias Sociales para mejorar la protección de las personas participantes. En materia de ética de la investigación social queda mucho por hacer, por lo cual se proponen acciones como:

- Promover la creación de códigos compartidos y guías éticas específicas para las disciplinas sociales, basadas en los desafíos éticos reales a los que se enfrentan los proyectos y quienes investigan.
- Incorporar temas de ética en los programas de estudio de grado y posgrado de las disciplinas sociales, así como en los manuales de investigación, puesto que debería formar parte de la cultura investigadora, independiente a la disciplina.
- Fomentar la revisión de las investigaciones sociales por comités de ética, especialmente aquellas que puedan generar riesgos significativos para las personas participantes.
- Desarrollar mecanismos de evaluación ética adaptados a las características particulares de las investigaciones sociales.
- Establecer un diálogo interdisciplinar a nivel de agencias, universidades y otros actores relevantes para abordar las complejidades éticas específicas de las Ciencias Sociales.

En conclusión, es crucial desarrollar guías éticas, mejorar la formación profesional y establecer métodos de evaluación ade-

cuados para las disciplinas sociales, considerando el contexto social y político de cada país, como también la necesaria rigurosidad y resguardo de derechos. Este proceso debe basarse en las experiencias internacionales, evitando errores ya cometidos, y adaptándose a las necesidades específicas de la investigación social. El objetivo final es garantizar la integridad científica y la protección de las personas participantes en la investigación social, sin comprometer la flexibilidad y la innovación necesarias en esta área del conocimiento.

8. Referencias bibliográficas

- Achío, M. (2005). Ética de la investigación en Ciencias Sociales: repensando en temas viejos. *Revista Perspectivas Bioéticas* 8(15), 93-115.
- All European Academies (ALLEA) (2023). *El Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación*. DOI: 10.26356/ECOC-Spanish
- Ames, P. y Merino, F. (2019). *Reflexiones y lineamientos para una investigación ética en ciencias sociales*. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Ciencias Sociales.
- Bedin, G. A. (1997). *Os direitos do homem e o neoliberalismo*. UNIJUÍ.
- Código de Núremberg. Tratado Internacional de Núremberg (1946). <https://ancei.es/wp-content/uploads/2019/10/Codigo-de-Nuremberg.pdf>
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) (2010). *Declaración de Singapur sobre la integridad de la investigación*. https://www.conicyt.cl/wp-content/blogs.dir/28/files/2013/05/157-13-REX_declaraci%C3%B3n-de-Singapur.pdf
- Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento (1979). *Informe Belmont*. <https://www.hhs.gov/sites/default/files/informe-belmont-spanish.pdf>
- CONICET-Comité de Ética. *Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades* (2006). <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*. https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-EthicalGuideline_SP_INTERIOR-FINAL.pdf

- Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2021). *Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC*. https://hrs4r.csic.es/wp-content/uploads/2021/10/cbpc_csic2021.pdf
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- CORDIS (2024). *Tender puentes para la confianza y la excelencia en la investigación e innovación*. Dirección General de Investigación e Innovación (Comisión Europea). Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/e3b4050a-1bde-11ef-a251-01aa75ed71a1/>
- Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (1964). *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://eticayseguridad.uc.cl/documentos/cec-artes/legislacion-cecsociales/cec-sociales/227-decla-helsinki/file.html>
- Del Olmo, M. (2010). *Dilemas éticos en Antropología - Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*. Trotta.
- Estalella, A. (coord.) (2022). *Ética de la investigación para las Ciencias Sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Federal Policy for the Protection of Human Subjects (Common Rule) (1991). <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/regulations/common-rule/index.html>.
- Fonseca, C. (2015). Situando os comitês de ética em pesquisa: O sistema CEP (Brasil) em perspectiva. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), 333-369.
- Giner Rommel, G. (2019). *Ética y Derechos Humanos*. Perpetuo Socorro.
- Gómez-Domínguez, P. (2017). Cuestiones éticas para la investigación en ciencias sociales. Contexto internacional y catalán y experiencia y protocolo de trabajo con los equipos de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals (CCMA). *BiD textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 39. DOI: 10.1344/BiD2017.39.22
- Gunsalus, C. K. (2004). The nanny state meets the inner lawyer: over-regulating while underprotecting human participants in research. *Ethics & Behavior*, 14(4), 369-382.
- Hall, R. (2017). *Ética en la investigación social*. Universidad Autónoma de Querétaro. Unidad de Bioética.
- Instituto de Investigación Gino Germani (2009). Comité de Ética del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. <https://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2020/02/comitedeeditcائيgg.pdf>

- Maino, C. A. G. (2005). Gregorio Peces-Barba Martínez. La dignidad de la persona desde la Filosofía del Derecho, Madrid, Dykinson, 2003 [en línea]. *Prudentia Iuris*, 60. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/16943>
- Melo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la Sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1-30.
- Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*. <https://eticayseguridad.uc.cl/documentos/cec-artes/legislacion-cecsociales/cec-sociales/233-pueblos-indigenas-cec-sociales/file.html>
- Santi, M. F. (2016). *Ética de la investigación en ciencias sociales. Un análisis de la vulnerabilidad en la investigación social*. Globethics.
- Santi, M. F. (2023). Milgram, Humphreys y Zimbardo: tres casos clásicos de ética de la investigación social. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 23(27). <https://doi.org/10.18294/pm.2023.4323>
- Santi, M. F. y Righetti, N. (2007). Análisis del desarrollo de la ética de la investigación en ciencias biomédicas y ciencias sociales. *Perspectivas Bioéticas*, 12(23), 93-109.

Hacia una investigación ética: principios para incorporar la perspectiva ética en el diseño metodológico de las Ciencias Sociales

SARA SALVATORI
The Lay Centre

BELÉN ESPEJO VILLAR
Universidad de Salamanca

TERESA TERRÓN-CARO
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

El conocimiento en las Ciencias Sociales se construye, en gran medida, mediante el contacto cercano y la interacción con todos los actores participantes en la investigación. Este proceso implica establecer relaciones que exigen al equipo investigador mantener una conducta ética durante todas las fases del estudio, desde el diseño del mismo hasta la divulgación y difusión de los resultados. Sin embargo, este compromiso no puede depender únicamente de la sensibilidad moral de quienes lideran un proyecto de investigación; por el contrario, tiene que sustentarse en normativas claras y protocolos regulados por comités de ética.

En efecto, el problema ético en la investigación social radica en que estos principios no siempre son evidentes, ni pueden reducirse a un asunto meramente personal de quien investiga. Pues, tal y como señala Maraví (2007), las personas participantes son seres humanos cuyos derechos y bienestar deben prote-

gerse ante posibles daños que pudieran derivarse del proceso investigativo.

Por un lado, un criterio ético fundamental en la investigación social es el principio de «no hacer daño»; por otro, resulta esencial evaluar los beneficios de los nuevos conocimientos generados a la sociedad a merced de la investigación social. En este sentido, el valor ético de la investigación se basa en los aportes que el estudio puede brindar con el fin de promover cambios sociales (Hasan *et al.*, 2022).

La aplicación de principios éticos en la investigación implica integrar normas deontológicas a los métodos de estudio, con el objetivo de crear un marco protocolario que sea capaz de prevenir daños a las personas involucradas y de maximizar los beneficios colectivos. Este enfoque no solo garantiza la confidencialidad de datos sensibles y personales (Leavy, 2017), sino que también promueve códigos de conducta para proteger a colectivos minoritarios de prácticas de discriminación. Asimismo, al reconocer a las personas participantes como sujetos activos en la construcción del conocimiento y promotoras de transformaciones sociales –como señala el principio ético de participación–, se fomenta el diseño de metodologías inclusivas democratizando, así, la construcción del conocimiento (Loveridge *et al.*, 2024).

El objetivo del presente capítulo se basa en presentar de una manera clara y accesible todas las fases que caracterizan la integración de los principios éticos a los métodos de investigación. Para ello, el segundo apartado se focaliza en identificar las diferentes nociones de ética y su rol en el diseño de la metodología, además de abordar los aspectos morales en la práctica, profundizando en los asuntos ligados al diseño de investigación participativa y a las asimetrías de poder entre personas participantes e investigadoras. Finalmente, el tercer apartado se centra en la ética aplicada a los métodos de recogida de datos en línea, cuyo incremento ha sido exponencial tras los cambios generados a raíz de la pandemia de la COVID-19.

2. Subcategorías de la ética en la investigación

La *ética en la investigación* no es un concepto unívoco, más bien está conformado por subcategorías que enriquecen su significa-

do y hacen más compleja su implementación en el diseño de las metodologías de investigación.

Leavy (2017) y Ellis (2007) se refieren a tres subcategorías en la práctica de la investigación: ética procedimental, ética situacional y ética relacional.

- La *ética procedimental* aborda las normas institucionales establecidas por los comités de ética.
- La *ética situacional* o «en la práctica» alude a situaciones que pueden surgir durante la realización de la investigación y que requieren ajustes éticos puntuales.
- La *ética relacional* es la ética aplicada a los vínculos que se desarrollan entre el personal investigador y las personas participantes en el estudio, con el fin de prevenir situaciones potencialmente dañinas para quienes forman parte del proceso investigativo.

2.1. Ética procedimental

Con el concepto de *ética procedimental* nos referimos a todos los protocolos y directrices que se aplican a un proyecto para obtener la aprobación del comité de ética. De hecho, todos los aspectos ligados a la ética procedimental son el primer paso para incluir los asuntos morales y deontológicos en la investigación (Fan *et al.*, 2024).

La importancia de la presencia de estos recursos y herramientas en el marco de las Ciencias Sociales reside en la necesidad de salvaguardar los derechos y el bienestar de quienes participan en el desarrollo de estudios. En este sentido, la existencia de protocolos y directrices compartidas pretende mitigar los riesgos asociados a la investigación, en especial en contextos sensibles y política y socialmente delicados (Crawford *et al.*, 2024).

2.1.1. Consentimiento informado

Tal y como se ha indicado anteriormente, el consentimiento informado es un elemento fundamental de la ética procedimental y provee información continua, a quien participe en la investigación, sobre el proyecto y su colaboración de manera clara y honesta, permitiendo respetar, de este modo, su individualidad y su autonomía (Villalta *et al.*, 2022). Sin embargo, para que esto se

realice es esencial verificar una certera comprensión del consentimiento informado durante su presentación (Hasan *et al.*, 2021).

Para obtener el consentimiento informado, es necesario que quienes se vayan a involucrar no solo conozcan el propósito del estudio, sino también que logren identificar claramente al equipo investigador. Esta etapa puede realizarse en dos momentos distintos, pero es imprescindible que ambas se lleven a cabo antes del comienzo del estudio (Kang y Hwang, 2021).

Existen datos que necesariamente tienen que aparecer en el consentimiento informado como son: 1) una breve descripción de la investigación que debería incluir: título, objetivo del estudio, método de investigación; 2) información con relación al sujeto participante: cómo ha sido seleccionado, en qué consistirá su colaboración, el tiempo a dedicar; posibles riesgos y beneficios de su implicación en el proyecto; 3) identificación del investigador o la investigadora principal incluyendo los datos de contacto de la persona encargada en caso de preguntas; 4) aclarar la voluntariedad de la colaboración, así como la posibilidad de retirarse en cualquier momento; 5) prever y definir cómo se realizará el seguimiento del consentimiento informado, puesto que durante el desarrollo de la investigación pueden presentarse situaciones no previstas, sobre todo en caso de estudios que se extienden por un periodo prolongado de tiempo; 6) definir cómo se va a asegurar la confidencialidad y privacidad; 7) por último, aunque no haya compensación, se deben aclarar cuestiones de tipo económico, y contemplar el reembolso, si procede, de gastos derivados de su participación. Finalmente, es importante que este documento sea firmado por la persona investigadora como por la participante, y que se entregue una copia a cada parte involucrada en el proyecto (Leavy, 2017).

2.1.2. Confidencialidad y privacidad

La creación de protocolos para mantener la confidencialidad y la privacidad de quienes participan en la investigación es un elemento más de la ética procedimental. Sin embargo, puesto que ambas cuestiones se confunden con facilidad, se ha de aclarar qué se entiende por estos conceptos y las implicaciones que conllevan.

Si, por un lado, el anonimato implica que el investigador o la investigadora desconoce la identidad de quien participa, por

otro, la confidencialidad se refiere a una situación en la que se conoce dicha identidad, pero se protege activamente de que esta pueda ser revelada o descubierta por terceras partes, evitando, así, poner en riesgo la seguridad o el bienestar de la persona involucrada. Asimismo, durante el análisis de datos y la sucesiva redacción del informe, es necesario depurar cualquier elemento que permita identificar a quien participa, garantizando en todo momento la protección de su privacidad (Kang y Hwang, 2021).

La protección de los datos es un elemento fundamental de la ética procedimental, puesto que se basa en evitar la difusión de información sensible que puede llevar a la identificación de las personas participantes. Para ello, se recomienda implementar medidas como el uso de archivos físicos bajo llave o archivos digitales protegidos por contraseña, especificando en el consentimiento informado el lugar y el periodo de almacenamiento de las grabaciones.

Sin embargo, es importante observar que en la era de las redes sociales y el uso de plataformas de videollamadas, las preocupaciones de confidencialidad se incrementan por la facilidad con la que los datos de vídeo y audio pueden ser recogidos y usados sin permiso. Por lo tanto, su uso requiere que sea debidamente señalado a través del consentimiento informado, mencionando explícitamente la dificultad de mantener la confidencialidad en este tipo de contextos (Hasan *et al.*, 2021).

2.1.3. Responsabilidad social

El objetivo ético de quien investiga al realizar el estudio presenta en sí un «doble desafío» en la medida en que, por un lado, pretende proteger a las personas participantes de eventuales efectos dañinos y, por otro, el hecho de generar conocimiento en el ámbito académico facilita también la posibilidad de utilizar los resultados de la investigación para incidir en la sociedad civil mejorando el nivel de vida de las personas (Villalta *et al.*, 2022). En otras palabras, los datos recolectados durante la investigación deberían ser utilizados no solo en función de su publicación, sino también para beneficiar a las personas participantes o comunidades, mediante la resolución de problemas locales o comunitarios (Pirani, 2024).

2.1.4. Reflexividad y relaciones de poder

El diseño de la metodología de acuerdo a los principios éticos requiere que se tome en cuenta también la relación de poder entre quienes investigan, colaboran y participan. De hecho, hay que considerar con mucho cuidado la posición en «terreno» de quien investiga. En efecto, sería deseable mantener una relación mutua, sobre todo durante la realización de investigaciones cualitativas, tal y como lo expresan Kang y Hwang (2021).

A tal propósito, se debe agregar que, para poner en práctica la reflexividad, se requiere el desarrollo de relaciones colaborativas entre todas las personas implicadas en el proceso de investigación, evitando mantener jerarquías que reiteran relaciones coloniales (Leavy, 2017). Más aún, con relación a la investigación con grupos indígenas, Loveridge *et al.* (2024) destacan que los procesos colaborativos deben orientarse hacia una distribución equitativa del poder entre los diversos actores sociales. Esto incluye promover el desarrollo de líneas de investigación lideradas por personas académicas indígenas, cuyos resultados beneficien directamente a sus comunidades de origen.

2.2. Ética relacional

Todos los aspectos ligados a la ética procedimental constituyen un primer acercamiento a la aplicación de normas morales en la investigación mediante el uso de protocolos y directrices, previamente establecidos, para obtener la aprobación de los comités de ética. Sin embargo, durante el desarrollo de investigaciones cualitativas es posible que dichos protocolos y directrices no sean suficientes para afrontar situaciones imprevistas a nivel local, comunitario, individual, en contextos interculturales e indígenas (Crawford *et al.*, 2024; Fan *et al.*, 2024). Por este motivo, la aplicación de la ética situacional y relacional a la investigación puede ayudar a atender lo que se ha definido como la *ética cotidiana* (Loveridge *et al.*, 2024).

De acuerdo con Ellis (2007), la ética relacional está ligada a la ética del cuidado y la ética feminista en la medida en que quien investiga se reconoce como responsable de sus acciones y sus consecuencias con el resto de los actores. Es decir, cabe considerar la relación entre quien investiga y las personas participantes en el estudio como parte importante de la investigación y, como

un elemento más, que requiere ser éticamente tutelado. Sin embargo, esta relación no se da solamente entre individuos, sino también entre investigadores e investigadoras y las comunidades en las que se hace investigación.

En los estudios feministas, se evidencia cómo el cuidado ha sido considerado como una actividad devaluada, por estar ligada al cuidado de las personas frágiles y a las tareas reproductivas desarrolladas por las mujeres en el interior de la esfera doméstica, poniéndose en condición subordinada con respecto al hombre designado, que ocupa un lugar más visible en el mundo exterior, atribuyéndose la función de proveedor del núcleo familiar (Benería, 1981).

Así que, en contraposición con la visión despreciativa que ocupa en el imaginario androcéntrico la forma del cuidado, Ferreira Olaso (2020) sostiene que la ética del cuidado recupera la experiencia femenina con relación a las actividades desarrolladas para el bienestar de las personas, valorando esta aportación en el contexto doméstico y comunitario. De este modo, las mujeres consideradas excluidas del panorama social por desarrollar actividades relegadas en los ambientes cerrados del hogar recuperan visibilidad y valor por llevar a cabo tareas que benefician no solamente a individuos, hombres y mujeres, niños y niñas y jóvenes, sino también a las comunidades enteras (Darat, 2021).

Partiendo de estas consideraciones, la ética relacional se basa en la idea de que la relación que se establece entre quienes investigan y quienes participan de la investigación, así como las comunidades de las que estos últimos son parte, tiene que ser éticamente tutelada para que no se produzcan situaciones potencialmente dañinas para ninguna de las partes en acción (Kang y Hwang, 2021).

Sin embargo, se trata de cuestiones extremadamente delicadas, puesto que la condición relacional que conecta las personas que participan en la investigación produce vínculos que pueden escapar de los límites fijados por la ética.

En otras palabras, cuando se lleva a cabo la observación participante estableciendo lazos cercanos a la amistad por «ser amigos pero no amigos de aquellos que estudiamos»¹ (Ellis, 2007, p. 9), se confunden roles y lealtades. Es decir, cultivar este senti-

1. Traducción propia.

do de amistad para facilitar el trabajo de campo que lleva al investigador y a la investigadora a formar parte del entorno en el que se sitúa temporalmente, produce también situaciones éticamente desconectadas cuando al volver a la academia sus «lealtades relacionales» se reorientan hacia público más académico.

Por este motivo, la ética relacional nos recuerda que pese a que no existen principios universales que puedan guiarnos aparte de la consideración genérica de «no hacer daño» (Ellis, 2007), se requiere tener en cuenta, con mucho cuidado, los efectos y las consecuencias de las relaciones establecidas entre todos los actores, verificando el bienestar común en diferentes momentos de la investigación, de acuerdo al principio de la ética del cuidado enunciada en los estudios feministas (Ferreira Olaso, 2020).

En este sentido, Jackson (2021) observa que durante el trabajo de investigación se requiere la necesidad de repensar los procedimientos éticos según las preocupaciones que pueden surgir durante el desarrollo del proyecto. En efecto, de acuerdo con Hodgetts *et al.* (2021), poner en práctica la ética relacional quiere decir también tutelar lo impredecible y no planeado.

Así que, si, por un lado, la ética procedimental se puede asociar a la ética de los protocolos, facilitando su inclusión en el diseño de la metodología, por otro, se requiere también considerar los aspectos ligados a la relación entre todas las personas participantes de la investigación, y los efectos que esta puede causar en las personas y colectivos de la investigación. Por este motivo, ambas cuestiones éticas deberían estar presentes en el diseño de la metodología, reconociendo similarmente su complementariedad (Clark-Kavak, 2021).

2.3. Ética situacional: de los principios a la acción

Tal y como hemos indicado anteriormente, la *ética situacional* posibilita desarrollar una investigación ética desde el conocimiento práctico y aplicado del proceso investigativo en las Ciencias Sociales, desde un posicionamiento crítico, flexible y contextualizado. Por ello:

- Debe ser crítica, pues necesitamos repensar la cultura epistemológica y el modo en el que se construye el conocimiento, rompiendo las relaciones de poder en el proceso de investiga-

ción (Cuklanz y Rodríguez, 2020; García y Marcos, 2011; Palumbo *et al.*, 2022).

- Debe ser flexible y adaptativa. La variabilidad de circunstancias y particularidades de las realidades sociales a analizar en Ciencias Sociales son complejas, desiguales, diversas e imprevisibles; produciéndose situaciones que precisan la toma de decisiones éticas en situación, especialmente cuando se llevan a cabo metodologías cualitativas (Guillemin y Gillam, 2004; Li, 2008). Por ello, es muy relevante la interdisciplinariedad en el equipo, la formación en ética de la investigación previa al inicio del proyecto y la reflexión compartida del equipo durante el transcurso del trabajo de campo. Este ejercicio es de gran ayuda para analizar los dilemas éticos o situaciones inesperadas que se presentan en el campo (Barrientos, 2023; Li, 2008; Neale, 2013).
- Debe ser contextualizada, situada y colaborativa. Se soporta en el principio relacional, participativo, dialógico de todos los actores implicados durante el proceso de investigación; ajustando las normas éticas, teniendo en consideración factores contextuales y culturales sin negar, como se ha indicado, la importancia de las relaciones. Además de reconocerse el posicionamiento situado de quien investiga y, al mismo tiempo, las decisiones que se deben ir adoptando, dando prioridad al análisis contextual y la adaptabilidad pragmática. La toma de decisiones desde este enfoque y su explicación ayudan a entender mejor la forma en la que se hace la «fragmentación» para abordar el análisis e interpretación de la información. Para Begoña Abad (2016), «es aquí donde se juega su rigor y calidad científica, tanto metodológica como éticamente» (p. 112). La adaptabilidad no debilita el rigor, sino que lo define desde una lógica situada.

Este planteamiento se alinea con tres ejes centrales de la ética de investigación: *la decolonialidad* –que rechaza protocolos universales, centrandó su lógica en contextos locales–, *los feminismos interseccionales* –que integran la multiplicidad de perspectivas y factores interrelacionados (género, etnia, clase/posición social) para comprender las experiencias diversificadas de opresión–, y *la investigación-acción comprometida* –que implica ajustar las prácticas éticas dependiendo de las relaciones humanas y comunitarias, co-

construyendo conocimiento desde lo local para la transformación social—. Estos ejes, al interactuar, desafían jerarquías tradicionales en la construcción del saber, promueven metodologías éticamente transformadoras, capaces de exponer desigualdades estructurales y promover alternativas desde lo local y comunitario.

Antes de concluir este apartado, consideramos importante destacar que las cuestiones éticas deben aplicarse en todas las fases del proceso investigativo, desde el diseño del mismo hasta la difusión de sus resultados y sus posibles implicaciones en un futuro (Barrientos, 2023).

3. Ética en línea: desafíos pospandemia

Abordar el reto que conlleva delimitar y apuntalar la ética en la investigación social es, como se ha señalado con anterioridad, una cuestión compleja en su desarrollo, que entraña una mirada no exenta de controversias. Estalella (2022) muestra cómo el incremento por el interés de la presencia de la ética en el momento actual es entendido de formas muy diferentes, ofreciendo una panorámica amplia que engloba tanto una dimensión de responsabilidad y compromiso en la práctica científica realizada como una vertiente normativa y estandarizada, desde la cual responder con procedimientos regulados de investigación a los cambios producidos en un contexto cada vez más global. Del mismo modo, esta focalización de la ética en la investigación social recoge una línea crítica, que es reflejo de las narrativas formales de control que se reproducen en el escenario geopolítico y que están generando divergencias constatables en la gestión de la tecnología digital. En la actualidad, asistimos a discursos de países como EE. UU., afanados por frenar cualquier intento de normativizar la expansión digital y la inteligencia artificial; pero, por otro lado, presenciamos posicionamientos (como el de la Unión Europea) dirigidos a configurar procedimientos de regulación éticos en el desarrollo digital, que dan cuenta de la necesidad de apuntalar la normativa moral desde escenarios con un mayor protagonismo académico.

Al respecto, Rapimán y Chibey (2022) señalan que «la investigación se da en un entramado sociocultural y valórico» (p. 199) sobradamente reconocido y respetado en el mundo analógico, pero cuyo capital corre el riesgo de diluirse en espacios digitales.

De ahí, la importancia de analizar el papel que asume en este contexto la investigación social y la conveniencia de establecer nuevos registros desde la figura de quien investiga.

Nos encontramos ante un marco de trabajo de gran complejidad, muy determinado por los cambios generados a raíz de la pandemia de la COVID-19. La apertura tecnológica derivada de esta situación ha ido condicionando la construcción metodológica de las Ciencias Sociales, generando un escenario marcado por la digitalización de prácticas investigadoras que requiere establecer, en estos momentos, consideraciones sólidas de cada uno de los componentes sobre los que se debe configurar el imaginario ético en la investigación social. Componentes entre los que se encuentran: la privacidad digital, el consentimiento informado en entornos virtuales, la exclusión digital y la seguridad cibernética, y cuyo abordaje nos va a permitir legitimar estrategias y líneas de actuación que resultan fundamentales en la construcción de la investigación social.

3.1. Privacidad digital

Comenzamos este apartado preguntándonos si es posible garantizar la privacidad digital cuando los mecanismos de control y supervisión de acceso y utilización de dispositivos como las plataformas digitales tienen un carácter privado y no estatal. Esta cuestión, que parece ajena al eje central del trabajo que aquí se presenta, afecta a la inmensa mayoría del estudiantado de centros educativos y constituye, sin duda, una de las mayores preocupaciones que se plantean en el contexto de la educación formal (Parkerisa *et al.*, 2022), ocupando desde hace unos años una línea de investigación que forma parte de la gobernanza digital (Unesco, 2021; Williamson y Piattoeva, 2018) y de la Industria Educativa global (Brent *et al.*, 2024; Saura *et al.*, 2023; Verger *et al.*, 2022).

Asumir la responsabilidad de articular garantías de privacidad digital en la construcción de la investigación social implica introducir reflexiones sobre al menos dos grandes cuestiones. La primera está relacionada con la obligación que tiene el campo de la investigación social de analizar y diseñar, desde la racionalidad y la justicia, el papel que debe ocupar en la conformación de condiciones de privacidad digital. La segunda cuestión tiene que ver con la responsabilidad que está dispuesta a contraer la

investigación social en el desmantelamiento del imperialismo digital (Unesco, 2021) ejercido por corporaciones comerciales y privadas. Una hegemonía que está suponiendo la vulneración de derechos de la infancia en el uso de plataformas digitales, y cuyo abordaje debe formar parte del espacio de preocupación y de estudio de la investigación social.

Estas dos vertientes de la privacidad nos permiten definir con más garantías algunos de los elementos que deben configurar la privacidad digital en la investigación social. Fan *et al.* (2024) apuntan que la práctica de la privacidad debe estar guiada desde principios de respeto, justicia e integridad que posibiliten a quienes investigan, asumir un compromiso ético en la recopilación de datos.

Rapiman y Chibey (2022) se sirven de Gadamer para introducir la idea de la privacidad (digital) como un proceso comunicativo, conversacional y dialógico que debe ser reconstruido entre quien investiga y la persona investigada, pero que ha de estar amparado legalmente. En la misma línea, Newman *et al.* (2021) señalan la conveniencia de establecer acuerdos con cada sujeto participante que permitan consensuar condiciones de trabajo en entornos digitales. En estos acuerdos, habría que considerar las singularidades que contienen los entornos virtuales privados (presencia puntual de otras personas, temáticas que puedan requerir mayor intimidad), así como la contextualización de las condiciones de las personas participantes en la investigación. Del mismo modo, advierten de la conveniencia de mantener el anonimato de grupos en línea, si bien coincidimos con los autores en la importancia de poner en igualdad métodos en línea y fuera de línea para facilitar un enfoque más éticamente sensible a la recopilación de datos.

Es destacable igualmente informar de los riesgos que conlleva la difusión de vídeos, fotos... en las redes sociales, algo que debe estar perfectamente explicitado en los formularios de consentimiento informado que se abordan a continuación.

3.2. Consentimiento informado en entornos virtuales

Si bien es verdad que el consentimiento informado se presenta como el garante formal para las personas y colectivos que participen con su testimonio y experiencia en una investigación prin-

principalmente de carácter social, no deja de ser una paradoja que en contextos como los generados por la pandemia de COVID-19, esta herramienta haya sido cuestionada precisamente por la vulneración de derechos que puede suponer el tratamiento de la información de las personas participantes. La violación de principios fundamentales es una de las variantes que introducen Newman *et al.* (2021) al abordar el consentimiento informado en entornos virtuales.

En ese sentido, consideran que los formularios empleados, así como las firmas electrónicas exigidas, incrementan las posibilidades de identificación y de divulgación no intencionada, lo que puede exacerbar los riesgos de acoso y violencia (Salerno *et al.*, 2020, citado por Newman *et al.*, 2021). Tomas y Bidet (2023) introducen la conveniencia de diferenciar estrategias según el entorno en el que se produzca la comunicación. Al respecto señalan que las estrategias utilizadas en el marco presencial no deben ser las mismas que las de escenarios digitales, contemplando otras opciones como el consentimiento verbal grabado. No obstante, advierten de la mayor complejidad que tienen los entornos virtuales en la protección de datos personales.

El nuevo orden que ha marcado la Industria Educativa Global está también presente en la inmersión digital de la investigación social. De este modo se constata que la responsabilidad de los repositorios y del almacenamiento de estos datos personales y confidenciales recae en proveedores externos que no siempre facilitan información sobre los procedimientos desde los que gestionan estos datos.

Así, la escasa sensibilidad hacia la privacidad de gran parte de las empresas que gestionan el almacenamiento de la información y la falta de respuesta estatal probablemente esté obligando a articular, en el marco de la investigación social, una perspectiva que contemple el carácter y los riesgos de la investigación, considerando los métodos, los instrumentos de recogida de información y el contexto en el que se produce esta situación. Estas disfunciones en la gestión de la información en ningún caso deberían anular las potencialidades que ofrecen las tecnologías en cuanto a la flexibilización de procesos, tiempos y espacios.

Por último, es interesante destacar la idea de que el consentimiento informado supone una nueva oportunidad para contribuir a la construcción del bienestar de las personas y colectivos

participantes a partir de la confidencialidad, de la información permanente del proceso y la constatación de resultados y aprendizaje (Villalta *et al.*, 2022).

3.3. Exclusión digital

En términos de posibilidades de estudio e investigación, no cabe duda de que el repertorio instrumental que se ha ido articulando a raíz de la pandemia de la COVID-19 ha permitido a quienes investigan un acceso más amplio y prácticamente ilimitado a colectivos, así como a escenarios geo territoriales más dispersos y globales (Crawford *et al.*, 2024). Con todo, estas potencialidades que han ofrecido los entornos virtuales no han estado exentas de riesgos para quienes la han utilizado, tal y como apuntan Tomás y Bidet (2023), generando mayores dificultades para colectivos o personas en situación de vulnerabilidad. Es el caso del colectivo de personas mayores que, *a priori*, han mostrado mayores dificultades para la digitalización, poniendo en evidencia, una vez más, el impacto de la brecha digital en la presencia social, cultural y personal de este grupo de edad, y, por extensión, de las personas en situación de vulnerabilidad.

Con todo, resulta de gran interés el trabajo realizado por Pérez-Escolar y Canet (2022) en el que no solo se admite que la exclusión digital es especialmente importante entre grupos vulnerables, como personas mayores, personas con discapacidad, en situación de refugio, en desempleo, familias monoparentales, personas LGTBI, personas en entornos rurales, entre otros, sino que también pone de relieve la necesidad de definir las implicaciones que tiene la categorización de personas vulnerables y cómo la inclusión digital podría representar un activo para ayudar a las personas vulnerables a superar las desigualdades.

En definitiva, este trabajo sienta las bases para avanzar en la construcción del proyecto de ciudadanía digital al que hacen referencia Nguyen *et al.* (2022) y que se centra en el colectivo de personas mayores con el propósito de apoyar la adaptación de abuelos y abuelas migrantes a vidas cada vez más móviles a través de prácticas de parentesco digital y de hogar digital.

Basándonos en las ideas planteadas en torno al binomio exclusión-inclusión digital, entendemos importante considerar que la identificación de determinados colectivos en situación de

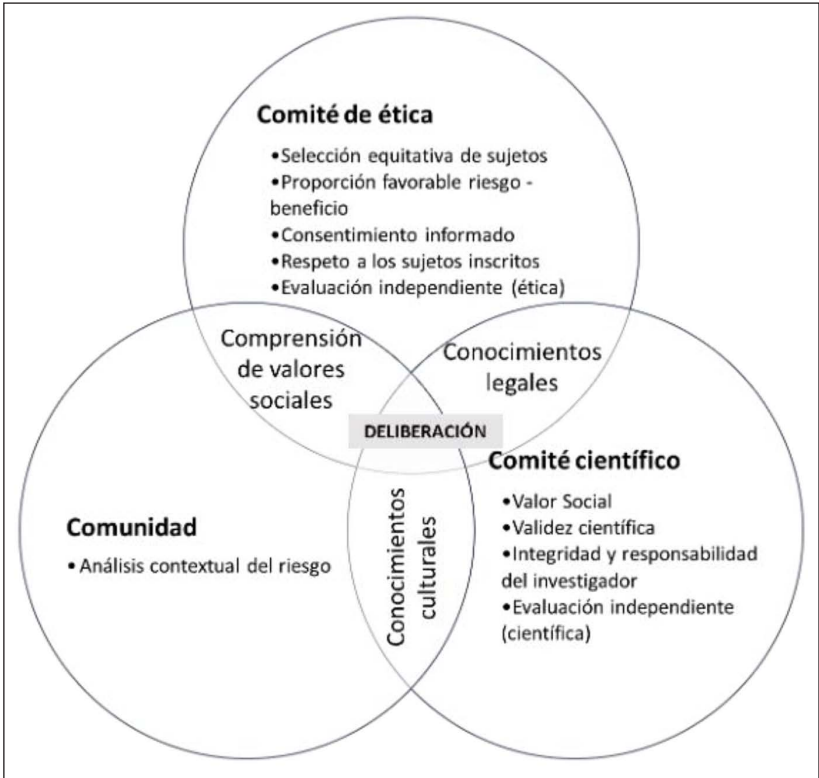
vulnerabilidad con la exclusión digital contribuye a estereotipar más aún estos colectivos, sin que esta atribución responda a una realidad. Es más, Nguyen *et al.* (2022) insisten en el proceso de adaptación digital al que han asistido personas mayores migrantes para mantener redes de apoyo social, familiar y cultural.

3.4. Seguridad cibernética

El análisis de la seguridad cibernética nos retrotrae a un planteamiento más global del que parten Villalta *et al.* (2022) (figura 1) y en el que estaría subsumido a nivel competencial la ética de la investigación.

Es difícil concebir una idea de seguridad cibernética sin entender que esta necesariamente se cimenta en la interrelación in-

Figura 1. Seguridad cibernética y ética competencial de la investigación.



Fuente: Villalta *et al* (2022, p. 164).

terdisciplinar que se produce entre tres vertientes: una vertiente ética, asociada a indicadores mínimos desde los que construir la investigación y para los que se ha de tener en cuenta el componente legal de la ética de la privacidad; es necesaria también la consideración de una vertiente comunitaria que debe adaptarse al imaginario social y cultural de quienes participan; y finalmente, la seguridad cibernética es el resultado de la presencia de una vertiente científica, que está capacitada para establecer las bases de la investigación por parte de las personas investigadoras.

4. Conclusiones

A lo largo del presente capítulo se ha intentado mostrar cómo se está cimentando la expansión experimentada por la ética en el marco metodológico de las Ciencias Sociales. La formulación de principios éticos se ha convertido en la actualidad en un eje transversal que articula cualquier diseño de investigación social, en parte justificado, porque la evolución que ha experimentado la investigación en las Ciencias Sociales ha ido dotando de complejidad la ética en la práctica de la investigación. En ese sentido, se comprueba que la necesidad de establecer directrices en la presentación o formalización de un proyecto ha abierto todo un campo de corresponsabilidad, entre sujetos investigadores y personas y colectivos investigados, que está permitiendo reconstruir un entramado del conocimiento mucho más social, más justo y desde modelos más humanitarios.

Del mismo modo, la inclusión de la ética en la investigación social muestra que las interacciones producidas entre las dos partes implicadas en el estudio se sustentan en cimientos jurídicos, con procedimientos formales, que, siendo importantes, están sujetos a cambios, y son susceptibles de adaptación al entorno y a las singularidades con las que se definen los colectivos. Es decir, que la conformación de la privacidad en la investigación está obligada a repensarse y a reformularse de manera consensuada, priorizando el bienestar individual y comunitario de las personas participantes.

Más allá de una cuestión formal, en el capítulo se ha puesto de manifiesto que cada uno de los componentes que conforman este nuevo diseño metodológico representa una oportunidad

para establecer reglas locales y particulares en un escenario globalizado (Crawford *et al.*, 2024). De ahí que situaciones como la vivida en la pandemia de la COVID-19 o la posibilidad de desarrollos de la investigación social en nuevos contextos emergentes se erijan en plataformas coyunturales que permiten avanzar en la construcción de proyectos de ciudadanía digital como el apuntado por Nguyen *et al.* (2022) relativo al colectivo de personas mayores.

5. Referencias bibliográficas

- Abad Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, 101-119.
- Barrientos Rastrojo, J. (2023). La ética de la investigación cuantitativa y cualitativa en la Filosofía en prisiones: BOECIO como estudio de caso para superar algunas limitaciones investigadoras éticas. *Revista de filosofía*, vol. avance en línea, 2, 1-21.
- Benería, L. (1981). Reproducción, producción y división sexual del trabajo. *Mientras tanto*, 6, 47-84.
- Brent, E., Verger, A., McKenzie, M. y Takayama, K. (2024). Global education policy movement: evolving contexts and research approaches. En: *Researching global education policy. Diverse Approaches to Policy Movement* (pp. 1-39). Bristol University Press.
- Clark-Kazak, C. (2021). Ethics in forced migration research: Taking stock and potential ways forward. *Journal on Migration and Human Security*, 9(3), 125-138.
- Crawford, A., Fichtner, L., Guntrum, L. G., Jänsch, S., Krösche, N., Soulier, E. y Süß, C. A. (2024). Ethical research in the German social sciences: exploring the significance and challenges of institutionalized research ethics practices. *Research Ethics*. <https://doi.org/10.1177/17470161241270787>
- Cuklanz, L. y Rodríguez, M. P. (2020). Metodologías feministas: nuevas perspectivas. *Investigaciones feministas*, 11(2), 201-209. <http://dx.doi.org/10.5209/infe.70122>
- Darat, N. (2021). Autonomía y vulnerabilidad. La ética del cuidado como perspectiva crítica. *Isegoría*, 64, 1-11.
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative inquiry*, 13(1), 3-29.

- Estalella, A. (coord.) (2022). *Ética de la investigación para las ciencias sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Fan, H., Li, B., Pasaribu, T. y Chowdhury, R. (2024). Online interviews as new methodological normalcy and a space of ethics: An autoethnographic investigation into covid-19 educational research. *Qualitative Inquiry*, 30(3-4), 333-344.
- Ferreira Olosa, G. (2021). Educación intercultural y formación docente: aportes desde las éticas del cuidado y la relación de reciprocidad (Ayni). *Revista Temas de Profesionalización Docente*, 7, 47-56, <https://doi.org/10.46681/Temas/a2021n6a4>
- García Calvente, M. M. y Marcos Marcos, J. (2011). Construir salud, construir género: ¿Por qué la investigación cualitativa es una metodología sensible al género? *Feminismo/s*, 18, 271-280.
- Guillemin, M. y Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and «Ethically Important Moments» *Research. Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Hasan, N., Rana, R. U., Chowdhury, S., Dola, A. J. y Rony, M. K. K. (2021). Ethical considerations in research. *Journal of Nursing Research, Patient Safety and Practise (JNRPS)*, 1(01), 1-4.
- Jackson, K. (2021). «What should I do now?»: Navigating relational ethics in practice as an early career researcher as illustrated by a qualitative interview study about women's drinking practices. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, <https://doi.org/1609406920986044>
- Kang, E. y Hwang, H. J. (2021). Ethical conducts in qualitative research methodology: Participant observation and interview process. *Journal of Research and Publication Ethics*, 2(2), 5-10.
- Hodgetts, D., Rua, M., Groot, S., Hopner, V., Drew, N., King, P. y Blake, D. (2021). Relational ethics meets principled practice in community research engagements to understand and address homelessness. *Journal of Community Psychology*, 50(4), 1980-1992.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford.
- Li, J. (2008). Ethical Challenges in Participant Observation: A Reflection on Ethnographic Fieldwork. *The Qualitative Report*, 13(1), 100-115. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1608>
- Loveridge, J., Wood, B. E., Davis-Rae, E. y McRae, H. (2024). Ethical challenges in participatory research with children and youth. *Qualitative Research*, 24(2), 391-411.

- Maraví, R. M. (2007). Contexto ético de la investigación social. *Investigación educativa*, 11(19), 137-151.
- Neale, B. (2013). Adding Time into the Mix: Stakeholder Ethics in Qualitative Longitudinal Research, *Methodological Innovation Online*, 8(2), 6-20.
- Newman, P. A., Guta, A. y Black, T. (2021). Ethical considerations for qualitative research methods during the COVID-19 pandemic and other emergency situations: Navigating the virtual field. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, <https://doi.org/16094069211047823>
- Nguyen, H., Baldassar, L. y Wilding, R. (2022). Lifecourse Transitions: How ICTS Support Older Migrants' Adaptation to Transnational Lives. *Social Inclusion*, 10(4), 181-193. <https://doi.org/10.17645/si.v10i4.5735>
- Palumbo, M. M., Vacca, L. C. y País Andrade, M. (2022). Repensando nuestras metodologías críticas: prácticas de intervención/investigación con perspectiva de género(s). *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 29, 1-32.
- Parcerisa, L., Jacovkis, J., Rivera-Vargas, P. y Herrera-Urizar, G. (2022). Corporaciones tecnológicas, plataformas digitales y privacidad: comparando los discursos sobre la entrada de las BigTech en la educación pública. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 221-239. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34417>
- Pérez-Escolar, M. y Canet, F. (2023). Research on vulnerable people and digital inclusion: toward a consolidated taxonomical framework. *Univ Access Inf Soc*, 22, 1059-1072. <https://doi.org/10.1007/s10209-022-00867-x>
- Pirani, S. (2024). Navigating Research Ethics: Strategies for preventing and Addressing Research Misconduct. *International Journal of Multi-disciplinary Research & Reviews*, 3(02), 96-104.
- Rapimán, M. A. y Chibey, T. J. (2022). Privacidad de la información en la investigación social de naturaleza cualitativa: La transición hacia el mundo digital. *Acta Bioethica*, 28(2), 197-203.
- Saura, G., Cancela, E. y Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27, 11-37. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>
- Tomás, L. y Bidet, O. (2024). Conducting qualitative interviews via VoIP technologies: reflections on rapport, technology, digital exclusion, and ethics. *International Journal of Social Research Methodology*, 27(3), 275-287.

- Unesco (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2022). Editorial: La industria educativa global: análisis de su expansión y de sus múltiples manifestaciones desde una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 10-27. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.36415>
- Villalta Paucar, M. A. V., Garrido Núñez, A. C. G. y San Martín Melio, J. L. S. M. (2022). Criterios éticos para revisar investigaciones en Ciencias Sociales. Sistematización de una experiencia. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 54, 145-167.
- Williamson, B. y Piattoeva, N. (2018). Objectivity as standardization in data-scientific education policy, technology and governance. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 64-76. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556215>

Ética en la comunicación y publicación científica: desafíos y buenas prácticas

ÁNGEL M. DELGADO-VÁZQUEZ
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

1.1. La comunicación científica como pilar del desarrollo del conocimiento

La comunicación científica es el medio fundamental a través del cual la investigación avanza y se consolida en la sociedad. A través de la publicación y difusión de resultados, los hallazgos científicos se ponen a disposición de la comunidad académica y del público en general, permitiendo la validación, replicabilidad y construcción progresiva del conocimiento.

Más allá de su función informativa, la comunicación científica es también un elemento central en la evaluación y reconocimiento del trabajo del personal investigador. La valía de la investigación suele medirse en función de las publicaciones y de la difusión que estas alcanzan, condicionando, así, el desarrollo de carreras académicas y la asignación de recursos en las instituciones de investigación (McKiernan *et al.*, 2019).

En este contexto, garantizar que la comunicación científica se rija por principios éticos es esencial para mantener la credibilidad de la ciencia y su función social. La transparencia, la veracidad y la accesibilidad del conocimiento son pilares fundamentales que deben guiar las prácticas de publicación y difusión científica.

1.2. ¿Por qué es crucial la ética en la publicación y difusión científica?

La ética en la comunicación científica es un requisito indispensable para preservar la integridad del conocimiento y la confianza en la investigación. Sin un marco ético sólido, la ciencia puede verse afectada por prácticas cuestionables (Berlin, 2009).

Asimismo, la creciente presión por publicar en revistas de alto impacto ha generado una serie de distorsiones en la producción científica, promoviendo dinámicas que pueden afectar la calidad y la objetividad del conocimiento (Delgado-López-Cozar y Martín-Martín, 2024; Delgado-López-Cózar y Martín-Martín, 2019; Edwards y Roy, 2017; McKiernan *et al.*, 2019). La existencia de revistas depredadoras, que publican artículos sin un adecuado control de calidad buscando solo el beneficio económico, representa un riesgo significativo para la validez del conocimiento científico (Beall, 2017).

Otro aspecto ético clave es el acceso a la información. La ciencia es un bien público, y su comunicación debe garantizar que los resultados de la investigación sean accesibles para todas las personas, independientemente de su afiliación institucional o capacidad económica (Unesco, 2021). En este sentido, los modelos de acceso abierto y la ciencia abierta han surgido como alternativas para democratizar el acceso al conocimiento, aunque no están exentos de desafíos éticos y estructurales (Fecher y Friesike, 2014).

2. Principios éticos en la publicación y difusión de la ciencia

La comunicación científica debe regirse por un conjunto de principios éticos fundamentales que garanticen la credibilidad y la utilidad del conocimiento generado. Estos principios no solo son esenciales para la integridad del proceso de investigación, sino que también protegen el derecho de la sociedad a acceder a información rigurosa y confiable. En este apartado se abordan cinco pilares esenciales: la integridad y honestidad en la comunicación de hallazgos, la transparencia y reproducibilidad, la acce-

sibilidad y equidad, el reconocimiento justo de la autoría y la gestión ética de los conflictos de interés.

2.1. Integridad y honestidad en la comunicación de los hallazgos

La integridad en la publicación científica implica el compromiso con la veracidad y la rigurosidad en la comunicación de resultados. Quienes se dedican a la investigación científica deben evitar cualquier práctica que distorsione la realidad de los hallazgos, ya sea por omisión, exageración o manipulación de datos. Algunas de las malas prácticas más comunes que atentan contra la integridad y honestidad en la publicación incluyen:

- *Fabricación y falsificación de datos*: Inventar o modificar datos para obtener resultados más llamativos o favorables (Peng, 2011).
- *Falsificación o manipulación de datos o imágenes*: se busca reforzar hipótesis previamente establecidas (Andrade, 2021; Wiles, 2013).
- *Fragmentación de publicaciones (salami slicing)*: dividir artificialmente un mismo estudio en varias publicaciones para inflar la productividad académica (Berlin, 2009; D'Angelo, 2024; Hicks y Berg, 2014).
- *Plagio y autoplagio*: copiar total o parcialmente contenidos sin atribución adecuada, o reutilizar el propio material sin indicarlo explícitamente (Amos, 2014; Berlin, 2009).

2.2. Transparencia y reproducibilidad: evitar la manipulación de datos y la ocultación de resultados negativos

La reproducibilidad es un principio esencial de la investigación científica: los estudios deben estar diseñados y reportados de manera que se puedan verificar y replicar los resultados (Peng, 2011). No obstante, diversos estudios han señalado que la crisis de la reproducibilidad sigue siendo un desafío significativo en la ciencia contemporánea (Baker, 2015). Para garantizar la transparencia y la reproducibilidad, es fundamental:

- Describir con precisión la metodología utilizada, proporcionando suficiente detalle sobre la recolección, procesamiento y análisis de datos (Wiles, 2013).
- Evitar la manipulación selectiva de datos (*p-hacking*), una práctica en la que se prueban múltiples hipótesis o métodos de análisis hasta obtener un resultado estadísticamente significativo, lo que puede distorsionar la interpretación de los hallazgos (Andrade, 2021).
- Reportar resultados negativos o nulos, evitando el sesgo de publicación que favorece la difusión exclusiva de resultados positivos o impactantes (Fanelli, 2012). Este sesgo puede generar una visión distorsionada del conocimiento en un campo determinado.
- Compartir datos y códigos de análisis, en la medida en que la normativa sobre protección de datos y la confidencialidad de la investigación lo permitan (Pampel y Dallmeier-Tiessen, 2014). La disponibilidad de los datos es clave para la replicación de estudios y para el avance del conocimiento científico (Unesco, 2021).

El movimiento de ciencia abierta ha impulsado la adopción de prácticas que favorecen la transparencia y la reproducibilidad, promoviendo el acceso libre a datos, *preprints* y repositorios abiertos donde se pueden verificar los estudios publicados (Bartling y Friesike, 2014). En este sentido, el desarrollo de iniciativas como la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (2013) y el Acuerdo sobre la Reforma de la Evaluación de la Investigación (*Coalition for Advancing Research Assessment* - CoARA, 2022) proponen un cambio en la valoración de la calidad de la producción científica, alejándose de métricas tradicionales como el Factor de Impacto y priorizando la solidez metodológica y la apertura de los datos de investigación, como se venía pidiendo y denunciando (Delgado-López-Cózar y Martín-Martín, 2019; Hicks *et al.*, 2015; McKiernan *et al.*, 2019). Además, la revisión por pares abierta ha sido identificada como una estrategia eficaz para mejorar la transparencia en el proceso de evaluación de los artículos científicos, permitiendo que los informes de revisión sean accesibles y que se fomente una mayor rendición de cuentas por parte de revisores y editores (Wolfram *et al.*, 2020).

2.3. Accesibilidad y equidad: el conocimiento como bien público

Uno de los principios fundamentales de la comunicación científica ética es el reconocimiento de la ciencia como un bien público. Esto implica que el conocimiento generado debe ser accesible no solo para la comunidad académica, sino también para la sociedad en su conjunto (*Budapest Open Access Initiative*, 2002).

Para garantizar la equidad en la comunicación científica, es necesario impulsar modelos de publicación abiertos y sostenibles, fomentar la traducción y difusión en múltiples idiomas y establecer políticas institucionales que faciliten el acceso a la publicación de investigaciones de todas las regiones del mundo.

2.4. En torno al reconocimiento de autoría

El reconocimiento de la autoría es un aspecto clave de la ética en la publicación científica. Las normas internacionales, como las recomendaciones del Committee on Publication Ethics (COPE, 2016) y el International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE, 2025), establecen criterios claros sobre a quién ha de serle reconocida la autoría de un trabajo científico, básicamente a quienes contribuyan sustancialmente en:

- La concepción y diseño del estudio, o en la recolección, análisis o interpretación de datos (Savchenko y Rosenfeld, 2024).
- La redacción del manuscrito o la revisión crítica con aportes intelectuales significativos (Teixeira da Silva y Dobránszki, 2016).
- La aprobación final de la versión que se publica.
- Entre las malas prácticas en la autoría, destacan:
- *Autoría honoraria (honorary authorship)*: incluir a personas que no han contribuido significativamente al trabajo.
- *Autoría fantasma (ghost authorship)*: omitir a quienes han hecho contribuciones sustanciales.
- *Orden arbitrario de autores* sin reflejar la magnitud de las contribuciones individuales.

Para evitar estos problemas, es recomendable establecer acuerdos de autoría desde el inicio del proyecto y utilizar herramientas

como el sistema *Contributor Roles Taxonomy* (CRediT), que permite detallar con transparencia las contribuciones individuales en cada publicación. La falta de reconocimiento adecuado de las contribuciones puede afectar negativamente la integridad del proceso científico y la equidad en la evaluación del personal investigador.

2.5. Evitar conflictos de interés: financiación, patrocinadores y sesgos en la comunicación de resultados

Los conflictos de interés surgen cuando existen relaciones económicas, personales o institucionales que pueden influir en la objetividad de la investigación o en la forma en que se comunican los resultados. Algunos ejemplos de conflictos de interés en la comunicación científica incluyen:

- Investigaciones financiadas por empresas con intereses directos en los resultados (ejemplo: estudios sobre fármacos financiados por laboratorios) (Thompson, 1993).
- Sesgos en la presentación de resultados para favorecer a patrocinadores o instituciones (Lundh *et al.*, 2017).
- Quienes revisan artículos en los que tienen intereses personales o profesionales (Souder, 2011).

Para mitigar estos riesgos, es fundamental:

- Declarar explícitamente los conflictos de interés en las publicaciones científicas.
- Garantizar la independencia en el diseño y análisis de los estudios, evitando la influencia de entidades con intereses particulares.
- Asegurar procesos de revisión por pares ciegos o abiertos, que reduzcan posibles sesgos en la evaluación de manuscritos.

3. El impacto de la presión por publicar en la ética de la comunicación científica

La evaluación del desempeño académico ha estado históricamente vinculada a la productividad en términos de publicaciones

científicas. Sin embargo, en las últimas décadas, este vínculo se ha intensificado hasta el punto de generar una cultura de hipercompetitividad que ha transformado la forma en que el personal investigador produce y comunica el conocimiento (Edwards y Roy, 2017), provocando múltiples distorsiones y problemas éticos en la comunicación científica.

3.1. El modelo «publicar o perecer» y sus efectos negativos

El paradigma de *Publish or Perish* se ha convertido en un estándar en el mundo académico, donde la productividad científica se mide, en muchos casos, exclusivamente por el número de publicaciones en revistas indexadas en bases de datos de prestigio (Scopus, Web of Science, casi de manera exclusiva). Este modelo ha generado una serie de efectos negativos que afectan la calidad de la ciencia y la ética en la comunicación de los resultados (Delgado-López-Cózar y Martín-Martín, 2024; Rijcke *et al.*, 2016).

Dichos efectos vienen derivados, principalmente, de la necesidad de aumentar la productividad investigadora, medida en la cantidad de publicaciones. Se habla, así, de una hiperproductividad de artículos en la que, en algunos casos, quienes investigan priorizan la cantidad sobre la calidad, publicando artículos con poca profundidad o impacto real. Si se analizan el crecimiento de la literatura científica indexada en las citadas bases de datos (en realidad índices de citas), se puede observar de manera nítida dicho crecimiento. Por ejemplo, Scopus incorporó en 2005 algo menos de 2.000.000 de documentos. El pasado año añadió casi 4,5 millones. No obstante, no es solo una cuestión de hiperproductividad individual, a menudo existen planes institucionales que buscan ese objetivo (McGrail *et al.*, 2006).

En los últimos años ha crecido también la presión sobre el personal investigador joven: la necesidad de publicar en revistas de alto impacto desde el inicio de la carrera investigadora, incluso cuando todavía están en la etapa formativa, genera estrés, precarización y riesgos de malas prácticas científicas (Mertkan *et al.*, 2022).

En este contexto, la calidad del conocimiento generado puede verse comprometida, afectando la confiabilidad de la ciencia y reforzando desigualdades dentro del sistema académico (Fanelli, 2020).

3.2. Métricas e impacto: el factor de impacto, el índice H y la mercantilización de la producción científica

El uso de indicadores cuantitativos para evaluar la calidad de la investigación ha consolidado un sistema en el que la relevancia de un trabajo se mide a través de su visibilidad y número de citas, más que por su impacto real en la sociedad o en el desarrollo del conocimiento (Hicks *et al.*, 2015). Algunas de las métricas más utilizadas incluyen:

- *Factor de impacto (FI)*: mide la cantidad promedio de citas que reciben los artículos de una revista en un periodo determinado.
- *Índice H*: evalúa la productividad de quien investiga en función del número de artículos publicados y el número de citas que han recibido.

Existen problemas éticos asociados a las métricas:

- *Enfoque cuantitativo vs. cualitativo*: se prioriza el número de citas y publicaciones sin considerar la calidad del contenido (McKiernan *et al.*, 2019).
- *Discriminación de áreas científicas*: las ciencias sociales y humanidades suelen verse desfavorecidas por estos indicadores, ya que tienen dinámicas de publicación distintas a las de las ciencias experimentales (Leeuwen, 2013).
- *Sesgo lingüístico*: las publicaciones en inglés tienen mayor visibilidad y citación, generando desigualdades en la evaluación del personal investigador que publica en otros idiomas (O'Neil, 2018).
- *Inflación de citas y malas prácticas*: existen estrategias poco éticas para inflar métricas, como la autocitación excesiva, el intercambio de citas entre colegas y las redes de citación (Baccini *et al.*, 2019).

En respuesta a estos problemas, se han promovido iniciativas como la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA), el Manifiesto de Leiden o la propia CoARA, entre otras, que abogan por una evaluación más equitativa y cualitativa de la producción científica.

3.3. Dilemas en la evaluación científica: el uso de indicadores cuantitativos como único criterio de valoración

El énfasis en las métricas ha llevado a que la evaluación de investigadores e investigadoras de proyectos de investigación se base casi exclusivamente en números, dejando de lado criterios cualitativos, sociales y éticos (CoARA, 2022). Entre los principales dilemas que esto genera, destacan:

- *Desigualdad en la evaluación*: las métricas favorecen a quienes trabajan en redes de investigación establecidas, marginando a las personas jóvenes o de regiones con menor acceso a financiación (Bornmann, 2017).
- *Impacto social y relevancia ignorados*: un artículo puede tener gran influencia en políticas públicas o innovación tecnológica, pero, si no es ampliamente citado, su relevancia no se ve reflejada en métricas tradicionales (Bornmann y Haunschild, 2019).
- *Discriminación por disciplina y tipo de publicación*: las publicaciones en libros, los informes técnicos y otras formas de producción científica suelen quedar excluidas de los criterios de evaluación en muchos sistemas de acreditación (Giménez-Toledo *et al.*, 2016).

Para contrarrestar estos dilemas, se han impulsado modelos de evaluación más amplios, como la evaluación narrativa y contextualizada, que permite valorar el impacto real de la investigación en diferentes ámbitos (Torres-Salinas *et al.*, 2024).

3.4. El fenómeno de las revistas depredadoras: cómo identificarlas y evitar su proliferación

Uno de los efectos más perjudiciales del modelo «publicar o perecer» ha sido el auge de las llamadas revistas y editoriales *depredadoras* (Beall, 2017). Desde inicios de los 2000, diversos agentes del ámbito académico y científico vienen apostando muy fuerte por hacer posible el acceso abierto a la Ciencia (Laakso *et al.*, 2011). En su base, este movimiento aboga por la puesta a disposición de los resultados de investigación de manera abierta: sin barreras económicas, legales ni técnicas para facilitar el acceso universal (*Budapest Open Access Initiative*, 2002).

Dada la necesidad de publicar resultados de investigación de manera profusa, a veces también rápida, no tanto para hacer avanzar la Ciencia como para poder avanzar en la carrera profesional de quienes se dedican a la investigación, vistos los sistemas de evaluación, centrados en medir la capacidad de producir resultados, han ido surgiendo una serie de alternativas editoriales que permiten reducir tiempos, costes e incluso controles para lograr el objetivo de conseguir acumular en número de publicaciones necesarias para continuar en la carrera, nunca mejor dicho, académica. A estas alternativas, editoriales, revistas, congresos... se las ha dado en llamar *depredadoras* (Grudniewicz *et al.*, 2019). Algunas características de los medios depredadores (no necesariamente concurrentes) son:

- Aceptación rápida de manuscritos sin revisión rigurosa.
- Cobro de tarifas fuera de mercado.
- Nombres de revistas que imitan a publicaciones de prestigio.
- Listados de personas en el equipo editorial falsas o que no han dado su consentimiento.
- Invitaciones directas a publicar, muchas veces sobre temáticas fuera del *expertise* la persona invitada.
- Abuso de números especiales.
- Uso de métricas de dudosa reputación.

Algunas de las consecuencias éticas y científicas son:

- Desprestigio de la producción científica al incluir en el ecosistema académico artículos sin validación real.
- Desinformación y errores científicos por la falta de control en la publicación de investigaciones con fallos metodológicos o sesgos no detectados.
- Afectación de investigadores e investigadoras jóvenes y de países con menos recursos, quienes pueden ser víctimas de estas revistas al buscar oportunidades de publicación.

4. Ética y desafíos del mercado editorial en la publicación científica

La comunicación científica no solo es un proceso de diseminación del conocimiento, sino también un mercado con dinámicas

económicas propias. A lo largo de las últimas décadas, la publicación científica se ha convertido en un sector altamente lucrativo dominado por un pequeño número de editoriales multinacionales que controlan una parte significativa del acceso a la ciencia global (Larivière *et al.*, 2015).

Este oligopolio editorial plantea importantes desafíos éticos, ya que la producción científica, financiada en su mayoría con fondos públicos, a menudo, queda atrapada en modelos de acceso restringido que limitan su difusión y generan barreras económicas tanto para quienes publican como para quienes intentan acceder a los contenidos (Delgado-López-Cozar y Martín-Martín, 2024).

4.1. Oligopolio de las editoriales científicas: concentración del conocimiento y sus implicaciones éticas

El mercado de la publicación científica está dominado por un reducido grupo de editoriales comerciales que concentran una gran parte de las revistas indexadas en bases de datos como Web of Science y Scopus. Las cinco principales editoriales académicas –Elsevier, Springer Nature, Wiley, Taylor y Francis y Sage– controlan más del 50 % del mercado global de revistas científicas (Larivière *et al.*, 2015). Las principales implicaciones éticas de esta concentración del conocimiento incluyen:

- *Acceso restringido al conocimiento*: la mayoría de los artículos publicados en revistas de estas editoriales solo están disponibles mediante suscripción, lo que excluye a personas e instituciones con menos recursos.
- *Doble (o triple) pago por el conocimiento científico*: la comunidad científica genera investigaciones financiadas con fondos públicos, revisa los artículos de manera gratuita para las editoriales, pero luego las universidades deben pagar costosas suscripciones para acceder a ese mismo contenido (Rodríguez-Bravo *et al.*, 2021).
- *Falta de transparencia en los procesos de publicación*: las grandes editoriales operan con sistemas de revisión por pares cerrados y muchas veces cobran tasas elevadas sin justificar adecuadamente los costos (Borrego, 2023; Klebel y Ross-Hellauer, 2023).

- *Influencia en la evaluación académica*: estas editoriales concentran las revistas con mayores factores de impacto, condicionando la carrera académica, así como la financiación de proyectos (Delgado-López-Cózar y Martín-Martín, 2019; McKiernan *et al.*, 2019).

Este modelo ha generado múltiples críticas, impulsando iniciativas de reforma como los mandatos de acceso abierto de las agencias financiadoras y los movimientos de ciencia abierta (Unesco, 2021), que buscan recuperar el control de la comunicación científica para la comunidad académica.

4.2. Revistas híbridas y los acuerdos transformativos

Los acuerdos transformativos son contratos suscritos entre bibliotecas, consorcios o instituciones académicas y editoriales científicas comerciales que buscan facilitar la transición del modelo tradicional de suscripción hacia el acceso abierto (*open access*, OA). Su objetivo es permitir que los artículos de las personas afiliadas a las instituciones firmantes puedan publicarse en acceso abierto sin costes adicionales para los investigadores y las investigadoras, al tiempo que se mantiene el acceso a las revistas por suscripción para aquellos no financiados. Impulsados, principalmente, por organizaciones como la *cOAlition S*, que agrupan a entidades financiadoras de la ciencia, ofrecen una oportunidad a las editoriales comerciales para transformar sus revistas desde modelos de acceso por suscripción, o de acceso abierto parcial (*hybrid gold*), para que se transformen a publicaciones de acceso abierto completo, mediante el pago de los costes por publicar de los artículos que se publiquen en abierto, las llamadas *Article Processing Charge* o APC.

Borrego *et al.* (2021), los clasifican en tres tipos principales:

- Pretransformativos: acuerdos de suscripción tradicionales que incluyen descuentos o vales para publicar en acceso abierto un número limitado de artículos.
- Parcialmente transformativos: distinguen entre tarifas de lectura y tarifas de publicación (APC), permitiendo publicar un número determinado de artículos OA.
- Totalmente transformativos: permiten la publicación ilimitada en acceso abierto de la producción científica de la institu-

ción firmante, cubriendo tanto revistas híbridas como de acceso abierto puro.

La coalición inició, en 2018, el Plan S, que contenía las directrices para llevar a cabo esta transformación, que fueron poniéndose en marcha de manera paulatina. Sin embargo, su seguimiento ha sido muy desigual y en lo que respecta al grado de transformación de las editoriales, medido en el porcentaje de revistas que han pasado del modelo de acceso por suscripción al de acceso abierto total es bastante escaso (De Castro *et al.*, 2024).

Estos acuerdos mejoran la transparencia, permiten a los autores y autoras retener los derechos sobre los trabajos y facilitan la gestión institucional de los flujos de publicación en acceso abierto. Con todo, también existe el riesgo de que perpetúen el oligopolio editorial y los altos costes estructurales si no se acompañan de estrategias más amplias de transformación del sistema.

Como puede entenderse, uno de los principales problemas del acceso abierto financiado por APC es que traslada el costo de la publicación a quienes investigan, generando nuevas desigualdades: altos costos de APC, desigualdades entre regiones, ventaja para instituciones con mayores recursos (Klebel y Ross-Hellauer, 2023). Pero no solo esto, las editoriales fijan ahora el objetivo en quienes firman esos trabajos, como clientes, frente al tradicional suscriptor o suscriptora, que solía ser una institución. Si antes era a esta última al que había que atraer y «agradar», ahora se hace lo mismo con los autores y autoras y, si lo que necesitan es publicar, se eliminan algunas de las barreras e incluso controles para lograr el objetivo que satisface a ambas partes (Delgado-López-Cozar y Martín-Martín, 2024; Repiso-Caballero y Delgado-Vázquez, 2024).

4.3. El papel de las universidades e instituciones en la promoción de una comunicación ética

Las universidades y centros de investigación deben recuperar su papel activo en la comunicación científica para evitar que el sistema continúe dominado por intereses comerciales que no siempre responden a los principios éticos de equidad, transparencia y acceso universal al conocimiento. Para ello, es fundamental que implementen políticas institucionales de acceso abierto, refuercen

sus repositorios digitales y fomenten acuerdos colaborativos con editoriales que prioricen modelos sostenibles y equitativos. Asimismo, las universidades han de reformar los criterios de evaluación académica para que valoren no solo las publicaciones en revistas de alto impacto, sino también otras formas de diseminación del conocimiento, incluyendo publicaciones en acceso abierto y ciencia ciudadana. Finalmente, es crucial que inviertan en infraestructura tecnológica para fortalecer plataformas de publicación propias (Delgado-Vázquez, 2025a) y en la capacitación de su personal sobre prácticas éticas de publicación y propiedad intelectual.

5. Ciencia abierta y ética en la comunicación científica

La ciencia abierta representa una transformación profunda en la forma en que se produce, comunica y evalúa el conocimiento (Anglada y Abadal, 2018; Unesco, 2021). Su objetivo es democratizar la investigación, asegurando que los resultados científicos sean accesibles para toda la sociedad y fomentando la colaboración y la transparencia en los procesos de generación de conocimiento (Bartling y Friesike, 2014).

Sin embargo, la transición hacia la ciencia abierta plantea importantes desafíos éticos en términos de acceso, privacidad, integridad de los datos y equidad en la producción y comunicación científica.

5.1. Principios de la ciencia abierta: transparencia, colaboración y accesibilidad

La ciencia abierta se basa en tres principios fundamentales que buscan mejorar la calidad y el impacto de la investigación científica (Fecher y Friesike, 2014):

- *Transparencia*: los procesos de investigación y publicación deben ser abiertos y reproducibles, permitiendo el escrutinio y la validación por parte de la comunidad científica y la sociedad.
- *Colaboración*: se fomenta el intercambio de conocimientos y recursos entre investigadores e investigadoras de diferentes

disciplinas, instituciones y países, reduciendo las barreras al acceso y la participación en la ciencia.

- *Accesibilidad*: todo el conocimiento financiado con fondos públicos debe estar disponible de manera gratuita y sin restricciones para investigadores, investigadoras, profesionales y ciudadanía.

Estos principios buscan garantizar una ciencia más inclusiva, equitativa y responsable, en la que el conocimiento no esté restringido por barreras económicas ni monopolizado por corporaciones editoriales.

5.2. El acceso abierto como derecho y como obligación: políticas institucionales y mandatos de financiación

El acceso al conocimiento es un derecho fundamental, reconocido por organismos como la Unesco y la Unión Europea (Comisión Europea, 2016; Unesco, 2021).

Ante la falta de acceso equitativo al conocimiento, numerosos organismos de financiación han adoptado mandatos de acceso abierto que obligan a las personas beneficiarias de ayudas y proyectos de investigación a hacer pública su producción científica. El *Registry of Open Access Repositories Mandatory Archiving Policies* (ROARMAP) recoge las políticas de más de un millar de organizaciones, incluyendo entidades financiadoras, universidades, centros de investigación. A nivel internacional destaca, como se ha comentado, el Plan S, que obliga a que todas las publicaciones derivadas de proyectos financiados con fondos públicos europeos sean de acceso abierto inmediato (Borrego *et al.*, 2021).

En España, además de las políticas institucionales, hay que reseñar la obligatoriedad implementada por la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, que ya en su promulgación en 2011 establecía la obligatoriedad de depósito en acceso abierto de determinado tipo de obras si la investigación contaba con financiación pública. Pero la verdadera transformación ha llegado de la mano de la promulgación de su reforma en 2022. El artículo 37 establece la obligación de que los resultados de investigaciones financiadas mayoritariamente con fondos públicos se difundan en acceso abierto, independientemente de la tipología documental, siempre que haya sido revisada por pares. Para ello, el personal

investigador del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación debe depositar una copia de la versión final aceptada para publicación (o la versión publicada) en repositorios institucionales o temáticos de acceso abierto, de manera inmediata a su publicación. Esta obligación se extiende también, cuando sea posible, a los datos de investigación vinculados a las publicaciones. Por otra parte, se obliga a las administraciones públicas a garantizar la existencia de infraestructuras interoperables, seguras, accesibles y sostenibles que permitan la preservación, visibilidad y reutilización de los resultados científicos, con el objetivo de avanzar hacia un sistema de ciencia más abierto, transparente y colaborativo.

La entrada en vigor de la Ley ha sido acompañada de la puesta en marcha de la Estrategia Nacional de Ciencia Abierta (ENCA), un instrumento ejecutivo de implementación de las políticas recogidas en la Ley y que incluye, aparte de definir los instrumentos para conseguir el acceso abierto a las publicaciones, dotar los medios para poner en marcha y mejorar las infraestructuras digitales para la ciencia abierta, hacer realidad la gestión de datos de investigación siguiendo los principios FAIR e implementar las medidas requeridas para operar un cambio significativo en el sistema de incentivos, reconocimientos, y la formación necesaria para hacerlo posible, de manera acorde con los principios de CoARA y DORA.

En 2023 entró en vigor la Ley Orgánica del Sistema Universitario que, ahonda todavía más en las prácticas de ciencia abierta, incluyendo, además de los compromisos ya recogidos por la Ley de la Ciencia y la ENCA con el acceso abierto a publicaciones y datos, también los referidos a implementación de políticas de ciencia ciudadana y acceso a los recursos informativos. Estas políticas han impulsado el crecimiento del acceso abierto, pero también están generando debates sobre la sostenibilidad financiera y las barreras a las que se enfrentan quienes cuentan con menos recursos para pagar APC (Klebel y Ross-Hellauer, 2023).

5.3. Datos abiertos y ética en la gestión de la información: anonimización, privacidad y derechos de las personas participantes

Uno de los pilares de la ciencia abierta es la apertura de los datos de investigación para facilitar la reproducibilidad y reutilización

del conocimiento (Pampel y Dallmeier-Tiessen, 2014). Sin embargo, la publicación de datos conlleva una serie de desafíos éticos y legales que deben ser gestionados cuidadosamente.

Entre ellos se encuentra el debido respeto escrupuloso a la propiedad intelectual y los derechos de autoría generados sobre la recopilación y puesta a disposición de los datos; la legislación sobre protección de datos personales; y los acuerdos de confidencialidad suscritos para con las organizaciones e individuos cuyos datos son objeto de tratamiento.

5.4. Evaluación abierta y revisión por pares: oportunidades y riesgos del *peer review* abierto

La revisión por pares es el mecanismo tradicional de validación del conocimiento científico, pero ha sido históricamente criticada por su falta de transparencia y sesgos (Mulligan *et al.*, 2013). La ciencia abierta ha promovido modelos de evaluación abierta que buscan mejorar la equidad y la fiabilidad del proceso de revisión. En función del grado de apertura, del objeto de esta, y del momento de revisión, se identifican hasta siete modelos distintos (Wolfram *et al.*, 2020). Se puede abrir la identidad de las personas revisoras, sus informes y las respuestas de los autores y autoras, o abrir la revisión al resto de la comunidad. Se puede abrir la revisión de manera previa a la publicación, incluso antes de la postulación a que el trabajo sea publicado, o bien hacerlo una vez que este ya visto la luz.

6. El reto de la inclusión en la comunicación científica

La producción y publicación científica no se desarrollan en un vacío neutral, sino dentro de un sistema global con profundas desigualdades estructurales (Bartling y Friesike, 2014). El acceso a la comunicación científica está condicionado por factores como la ubicación geográfica de quienes investigan, el idioma en que publican, el género, el origen y la afiliación institucional. Estas desigualdades afectan la capacidad de los investigadores e investigadoras para publicar en revistas de alto impacto,

acceder a financiación y participar en redes de colaboración internacional.

La investigación académica está dominada por un número reducido de países que concentran la mayor parte de la producción científica y editorial (Collyer, 2018). EE. UU., Reino Unido, Alemania y China lideran la publicación en revistas indexadas, mientras que muchos países de África, América Latina y el Sudeste Asiático tienen bajas tasas de producción científica y menor visibilidad en los circuitos internacionales. A continuación, se exponen diferentes factores que contribuyen a esta desigualdad:

- *Brecha en el acceso a recursos*: infraestructuras limitadas para la investigación en universidades y centros de investigación de países emergentes. Dificultades para acceder a literatura científica debido a los costos de suscripción a revistas (Borrego, 2023).
- *Barreras económicas en la publicación*: las tarifas de procesamiento de artículos (APC) en revistas de acceso abierto excluyen a investigadores e investigadoras sin respaldo financiero (Klebel y Ross-Hellauer, 2023). Las revistas depredadoras se aprovechan de investigadores e investigadoras que no pueden pagar APC en revistas legítimas (Beall, 2017; Grudniewicz *et al.*, 2019)
- *Sesgos en la evaluación y publicación*: equipos de revisión y edición tienden a favorecer estudios procedentes de instituciones prestigiosas en el Norte Global (Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación, 2013; Hicks *et al.*, 2015). Menor reconocimiento a problemas de investigación relevantes para contextos locales, ya que las revistas de alto impacto priorizan temas de interés global.

De esta forma, algunas consecuencias a destacar de esta desigualdad son:

- *Fuga de cerebros*: investigadores e investigadoras de países con menos oportunidades migran a centros de investigación de élite, profundizando la brecha de conocimiento.
- *Dependencia de colaboraciones asimétricas*: multitud de investigadores e investigadoras de países emergentes solo pueden

publicar en revistas de alto impacto si participan en proyectos liderados por instituciones del Norte Global (Collyer, 2018).

- *Falta de reconocimiento del conocimiento local*: estudios sobre problemáticas específicas de regiones desfavorecidas quedan marginados en el sistema de publicación internacional.

6.1. El inglés como lengua dominante en la ciencia: barreras y desigualdades en la comunicación del conocimiento

El inglés se ha convertido en la *lingua franca* de la ciencia, con más del 90 % de las publicaciones indexadas en bases como Scopus y Web of Science escritas en este idioma (O'Neil, 2018). Si bien el uso del inglés facilita la difusión global del conocimiento, también genera importantes barreras para investigadores e investigadoras de habla no inglesa (Amano *et al.*, 2023).

6.2. Discriminación de género y origen en la autoría y evaluación de artículos

Las desigualdades en la comunicación científica no solo son geográficas y lingüísticas, sino que también están marcadas por discriminación de género y origen étnico (Kozlowski *et al.*, 2022).

- Por desigualdad de género en la publicación científica:
 - *Brecha en la autoría*: las mujeres publican menos artículos y tienen menos oportunidades de ser primeras autoras en revistas de alto impacto (Kwiek y Szymula, 2023).
 - *Sesgos en la revisión por pares*: los artículos con autoras femeninas pueden recibir evaluaciones más críticas (Squazzoni *et al.*, 2021).
- Por discriminación racial y étnica en la comunicación científica:
 - Menor representación de investigadores e investigadoras de minorías raciales en posiciones editoriales (Liu *et al.*, 2023).
 - Nombres de autores y autoras pueden influir en la percepción de calidad de los artículos.

6.3. Alternativas para una ciencia más inclusiva

- *Redes de colaboración científica*: proyectos internacionales equitativos, plataformas digitales de colaboración abierta.

- *Modelos de publicación solidarios*: revistas diamante, fondos de apoyo a la publicación.
- *Acceso a infraestructuras de investigación*: programas de intercambio, ciencia abierta como equidad en el acceso al conocimiento.

7. Conclusiones

La comunicación científica es el medio fundamental a través del cual el conocimiento avanza y se comparte con la comunidad académica y la sociedad en general. Sin embargo, el actual sistema de publicación y evaluación científica se enfrenta a importantes desafíos éticos que requieren una profunda reflexión y transformación.

Desde la presión por publicar hasta las desigualdades en el acceso al conocimiento, pasando por la hegemonía de las grandes editoriales y los conflictos de interés en la comunicación de resultados, la ética se presenta como un pilar esencial para garantizar que la producción científica sea rigurosa, accesible, equitativa y libre de malas prácticas. Garantizar la ética en la comunicación científica requiere un esfuerzo colectivo que involucra a toda la comunidad investigadora, personas, instituciones y organismos reguladores. La publicación científica no solo debe seguir principios de integridad y transparencia, sino que también tiene que estar protegida contra malas prácticas.

8. Epílogo: la llegada de la IA

Evidentemente en este texto se ha usado la IA. La inteligencia artificial generativa basada en grandes modelos de lenguaje ha llegado para quedarse, en todas las actividades vitales, y la Ciencia no es una excepción. En lo que tiene que ver con publicación científica parece que, poco a poco, se va aceptando con cierta naturalidad su uso, pero no cualquier uso (Yoo, 2025).

Pero esto no es nuevo, desde hace años ya se viene usando en tareas del ámbito lingüístico, como la mejora de textos o la traducción, para la síntesis de textos y grandes volúmenes de datos, o para el descubrimiento de literatura. Lo que es nuevo y entra

en directo conflicto con la honradez científica es su uso para seguir cometiendo prácticas fraudulentas, entre otras:

- Producir textos: a partir de ahora las *paper mills* o fábricas de artículos ganan más velocidad, aunque esto ya también existía, con *software* como Mathgen o SCIgen, entre otros (Labbé y Labbé, 2013; Van Noorden, 2021).
- Falsificar imágenes y datos (Zecca *et al.*, 2023).
- Generar falsos informes de revisión (Mollaki, 2024).

Lamentablemente, quienes que van buscando las grietas del sistema para aprovecharlas en su propio beneficio siempre van por delante. Descubriremos, sin duda, nuevas formas de usar cualquier medio o herramienta disponible para alejarse de las formas éticas de hacer Ciencia, pero que nadie diga que no sabía lo que hacía. Desde el punto de vista institucional no debe eludirse la tarea de vigilar, formar y guiar a quienes se inician en la investigación, sí, pero también a los y las que ya llevan tiempo en ello, para evitar que caigan en la tentación o en la trampa de las malas praxis (Delgado-Vázquez, 2025b).

9. Referencias bibliográficas

- Amano, T., Ramírez-Castañeda, V., Berdejo-Espinola, V., Borokini, I., Chowdhury, S., Golivets, M., González-Trujillo, J. D., Montaña-Centellas, F., Paudel, K., White, R. L. y Veríssimo, D. (2023). The manifold costs of being a non-native English speaker in science. *PLOS Biology*, 21(7), e3002184. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3002184>
- Amos, K. A. (2014). The ethics of scholarly publishing: Exploring differences in plagiarism and duplicate publication across nations. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 102(2), 87-91. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.102.2.005>
- Andrade, C. (2021). HARKing, Cherry-Picking, P-Hacking, Fishing Expeditions, and Data Dredging and Mining as Questionable Research Practices. *Journal of Clinical Psychiatry*, 82(1), 20f13804. <https://doi.org/10.4088/JCP.20f13804>
- Anglada, L. y Abadal, E. (2018). ¿Qué es la ciencia abierta? *Anuario ThinkEPI*, 12, 292-298. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.43>

- Baccini, A., Nicolao, G. D. y Petrovich, E. (2019). Citation gaming induced by bibliometric evaluation: A country-level comparative analysis. *PLOS ONE*, 14(9), e0221212. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221212>
- Baker, M. (2015). Reproducibility crisis: Blame it on the antibodies. *Nature*, 521(7552), 274-276. <https://doi.org/10.1038/521274a>
- Bartling, S. y Friesike, S. (eds.) (2014). *Opening Science*. Springer International. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-00026-8>
- Beall, J. (2017). What I learned from predatory publishers. *Biochemia Medica*, 27(2), 273-278. <https://doi.org/10.11613/BM.2017.029>
- Berlin, L. (2009). Plagiarism, salami slicing, and Lobachevsky. *Skeletal Radiology*, 38(1), 1-4. <https://doi.org/10.1007/s00256-008-0599-0>
- Bornmann, L. (2017). Is collaboration among scientists related to the citation impact of papers because their quality increases with collaboration? An analysis based on data from F1000Prime and normalized citation scores. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(4), 1036-1047. <https://doi.org/10.1002/asi.23728>
- Bornmann, L. y Haunschild, R. (2019). Societal Impact Measurement of Research Papers. En: Glänzel, W., Moed, H. F., Schmoch, U. y Thelwall, M. (eds.). *Springer Handbook of Science and Technology Indicators* (pp. 609-632). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02511-3_23
- Borrego, Á. (2023). Article processing charges for open access journal publishing: A review. *Learned Publishing*, 36(3), 359-378. <https://doi.org/10.1002/leap.1558>
- Borrego, Á., Anglada, L. y Abadal, E. (2021). Transformative agreements: Do they pave the way to open access? *Learned Publishing*, 34(2), 216-232. <https://doi.org/10.1002/leap.1347>
- Budapest Open Access Initiative (2002). <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/read/>
- Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA) (2022). *Agreement on reforming research assesment*. Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA). https://coara.eu/app/uploads/2022/09/2022_07_19_rra_agreement_final.pdf
- Collyer, F. M. (2018). Global patterns in the publishing of academic knowledge: Global North, global South. *Current Sociology*, 66(1), 56-73. <https://doi.org/10.1177/0011392116680020>
- Committee on Publication Ethics (2016). *Handling competing interests*. Committee on Publication Ethics. <https://doi.org/10.24318/ElTeSLhp>

- D'Angelo, C. A. (2024). Examining «Salami slicing» publications as a side-effect of research performance evaluation: An empirical study. *Journal of Data and Information Science*, 10(1), 74-100. <https://doi.org/10.2478/jdis-2025-0005>
- De Castro, P., Herb, U., Rothfritz, L., Schmal, W. B. y Schöpfel, J. (2024). *Galvanising the Open Access Community: A Study on the Impact of Plan S*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13738479>
- Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (2013). DORA. <https://sfdora.org/read/read-the-declaration-espanol>
- Delgado-López-Cózar, E. y Martín-Martín, A. (2019). El Factor de Impacto de las revistas científicas sigue siendo ese número que devora la ciencia española: ¿hasta cuándo? *Anuario ThinkEPI*, 13, e13e09. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13e09>
- Delgado-López-Cozar, E. y Martín-Martín, A. (2024). La ruta de oro de la publicación científica: Del negocio de las revistas a las revistas negocio: La fuente del negocio editorial: el negocio bibliométrico de la evaluación científica. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 15(2), e26763-e26763. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.26763>
- Delgado-Vázquez, Á. M. (2025a). De las revistas tradicionales a las plataformas abiertas: ¿hacia una red pública de publicación científica? *Anuario ThinkEPI*, 19, e19a10. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2025.e19a10>
- Delgado-Vázquez, Á. M. (2025b). Vigilancia ética y reputacional: Una tarea emergente en los servicios de apoyo a la investigación. *Anuario ThinkEPI*, 19, e19a04. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2025.e19a04>
- Edwards, M. A. y Roy, S. (2017). Academic Research in the 21st Century: Maintaining Scientific Integrity in a Climate of Perverse Incentives and Hypercompetition. *Environmental Engineering Science*, 34(1), 51-61. <https://doi.org/10.1089/ees.2016.0223>
- Comisión Europea (2016). *Background Note on Open Access to Scientific Publications and Open Research Data*. Comisión Europea. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/document/download/4bd9ef8e-0101-457d-9fc5-1096c4e8f6f0_en?filename=ec_rtd_background-note-open-access.pdf
- Fanelli, D. (2012). Negative results are disappearing from most disciplines and countries. *Scientometrics*, 90, 891-904. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0494-7>
- Fanelli, D. (2020). Pressures to Publish: What Effects Do We See? En: Biagioli, M. y Lippman, A. (eds.). *Gaming the Metrics: Misconduct and*

- Manipulation in Academic Research* (pp. 111-122). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11087.003.0011>
- Fecher, B. y Friesike, S. (2014). Open Science: One Term, Five Schools of Thought. En: Bartling, S. y Friesike, S. (eds.). *Opening Science: The Evolving Guide on How the Internet is Changing Research, Collaboration and Scholarly Publishing* (pp. 17-47). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00026-8_2
- Giménez-Toledo, E., Mañana-Rodríguez, J., Engels, T. C. E., Ingwersen, P., Pölönen, J., Sivertsen, G., Verleysen, F. T. y Zuccala, A. A. (2016). Taking scholarly books into account: Current developments in five European countries. *Scientometrics*, 107(2), 685-699. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-1886-5>
- Grudniewicz, A., Moher, D., Cobey, K. D., Bryson, G. L., Cukier, S., Allen, K., Arden, C., Balcom, L., Barros, T., Berger, M., Ciro, J. B., Cugusi, L., Donaldson, M. R., Egger, M., Graham, I. D., Hodgkinson, M., Khan, K. M., Mabizela, M., Manca, A., Lalu, M. M. *et al.* (2019). Predatory journals: No definition, no defence. *Nature*, 576(7786), 210-212. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03759-y>
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S. y Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520(7548), 429-431. <https://doi.org/10.1038/520429a>
- Hicks, R. y Berg, J. A. (2014). Multiple publications from a single study: Ethical dilemmas. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 26(5), 233-235. <https://doi.org/10.1002/2327-6924.12125>
- International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE) (2025). Recommendations | Defining the Role of Authors and Contributors. *Recommendations for the Conduct, Reporting, Editing, and Publication of Scholarly Work in Medical Journals*. <https://www.icmje.org/recommendations/browse/roles-and-responsibilities/defining-the-role-of-authors-and-contributors.html>
- Klebel, T. y Ross-Hellauer, T. (2023). The APC-barrier and its effect on stratification in open access publishing. *Quantitative Science Studies*, 4(1), 22-43. https://doi.org/10.1162/qss_a_00245
- Kozłowski, D., Larivière, V., Sugimoto, C. R. y Monroe-White, T. (2022). Intersectional inequalities in science. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 119(2), e2113067119. <https://doi.org/10.1073/pnas.2113067119>
- Kwiek, M. y Szymula, L. (2023). Young male and female scientists: A quantitative exploratory study of the changing demographics of

- the global scientific workforce. *Quantitative Science Studies*, 4(4), 902-937. https://doi.org/10.1162/qss_a_00276
- Laakso, M., Welling, P., Bukvova, H., Nyman, L., Björk, B. C. y Hedlund, T. (2011). The Development of Open Access Journal Publishing from 1993 to 2009. *PLOS ONE*, 6(6), e20961. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0020961>
- Labbé, C. y Labbé, D. (2013). Duplicate and fake publications in the scientific literature: How many SCIdgen papers in computer science? *Scientometrics*, 94(1), 379-396. <https://doi.org/10.1007/s11192-012-0781-y>
- Larivière, V., Haustein, S. y Mongeon, P. (2015). The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era. *PLOS ONE*, 10(6), e0127502. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>
- Leeuwen, T. (2013). Bibliometric research evaluations, Web of Science and the Social Sciences and Humanities: A problematic relationship? *Bibliometrie - Praxis und Forschung*, 2. <https://doi.org/10.5283/bpf.173>
- Liu, F., Rahwan, T. y AlShebli, B. (2023). Non-White scientists appear on fewer editorial boards, spend more time under review, and receive fewer citations. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(13), e2215324120. <https://doi.org/10.1073/pnas.2215324120>
- Lundh, A., Lexchin, J., Mintzes, B., Schroll, J. B. y Bero, L. (2017). Industry sponsorship and research outcome. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(2). <https://doi.org/10.1002/14651858.MR000033.pub3>
- McGrail, M. R., Rickard, C. M. y Jones, R. (2006). Publish or perish: A systematic review of interventions to increase academic publication rates. *Higher Education Research y Development*, 25(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/07294360500453053>
- McKiernan, E. C., Schimanski, L. A., Muñoz Nieves, C., Matthias, L., Niles, M. T. y Alperin, J. P. (2019). Use of the Journal Impact Factor in academic review, promotion, and tenure evaluations. *eLife*, 8, e47338. <https://doi.org/10.7554/eLife.47338>
- Mertkan, S., Aliusta, G. O. y Bayrakli, H. (2022). Pressured to publish: Stories of inexperienced researchers. *Journal of Organizational Change Management*, 35(3), 603-615. <https://doi.org/10.1108/JOCM-08-2021-0239>
- Mollaki, V. (2024). Death of a reviewer or death of peer review integrity? The challenges of using AI tools in peer reviewing and the need to go beyond publishing policies. *Research Ethics*, 20(2), 239-250. <https://doi.org/10.1177/17470161231224552>

- Mulligan, A., Hall, L. y Raphael, E. (2013). Peer review in a changing world: An international study measuring the attitudes of researchers. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(1), 132-161. <https://doi.org/10.1002/asi.22798>
- O'Neil, D. (2018). English as the lingua franca of international publishing. *World Englishes*, 37(2), 146-165. <https://doi.org/10.1111/weng.12293>
- Pampel, H. y Dallmeier-Tiessen, S. (2014). Open Research Data: From Vision to Practice. En: Bartling, S. y Friesike, S. (eds.). *Opening Science: The Evolving Guide on How the Internet is Changing Research, Collaboration and Scholarly Publishing* (pp. 213-224). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00026-8_14
- Peng, R. D. (2011). Reproducible Research in Computational Science. *Science*, 334(6060), 1226-1227. <https://doi.org/10.1126/science.1213847>
- Repiso-Caballero, R. y Delgado-Vázquez, Á. M. (2024). Fallen Journals 2023. Implicaciones para la ciencia española de la expulsión de revistas en Web of Science. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 15(1), art. 1. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.25211>
- Rijcke, S. de, Wouters, P. F., Rushforth, A. D., Franssen, T. P. y Hammarfelt, B. (2016). Evaluation practices and effects of indicator use—A literature review. *Research Evaluation*, 25(2), 161-169. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvv038>
- Rodríguez-Bravo, B., Fernández-Ramos, A., De-la-Mano, M. y Vianello-Osti, M. (2021). The evolution and revision of big deals: A review from the perspective of libraries. *Profesional de la información*, 30(4), art. 4. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.jul.15>
- Savchenko, E. y Rosenfeld, A. (2024). Authorship conflicts in academia: An international cross-discipline survey. *Scientometrics*, 129(4), 2101-2121. <https://doi.org/10.1007/s11192-024-04972-x>
- Souder, L. (2011). The ethics of scholarly peer review: A review of the literature. *Learned Publishing*, 24(1), 55-72. <https://doi.org/10.1087/20110109>
- Squazzoni, F., Bravo, G., Farjam, M., Marusic, A., Mehmani, B., Willis, M., Birukou, A., Dondio, P. y Grimaldo, F. (2021). Peer review and gender bias: A study on 145 scholarly journals. *Science Advances*, 7(2), eabd0299. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abd0299>
- Teixeira da Silva, J. A. y Dobránszki, J. (2016). Multiple Authorship in Scientific Manuscripts: Ethical Challenges, Ghost and Guest/Gift Authorship, and the Cultural/Disciplinary Perspective. *Science and*

- Engineering Ethics*, 22(5), 1457-1472. <https://doi.org/10.1007/s11948-015-9716-3>
- Thompson, D. F. (1993). Understanding Financial Conflicts of Interest. *New England Journal of Medicine*, 329(8), 573-576. <https://doi.org/10.1056/NEJM199308193290812>
- Torres-Salinas, D., Orduña-Malea, E., Delgado-Vázquez, Á., Gorraiz, J. y Arroyo-Machado, W. (2024). Foundations of Narrative Bibliometrics. *Journal of Informetrics*, 18(3), 101546. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2024.101546>
- Unesco (2021). *Recomendación de la Unesco sobre la Ciencia Abierta*. Unesco. <https://doi.org/10.54677/YDOG4702>
- Van Noorden, R. (2021). Hundreds of gibberish papers still lurk in the scientific literature. *Nature*, 594(7862), 160-161. <https://doi.org/10.1038/d41586-021-01436-7>
- Wiles, R. (2013). *What are Qualitative Research Ethics?* Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781849666558>
- Wolfram, D., Wang, P., Hembree, A. y Park, H. (2020). Open peer review: Promoting transparency in open science. *Scientometrics*, 125(2), 1033-1051. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03488-4>
- Yoo, J. H. (2025). Defining the Boundaries of AI Use in Scientific Writing: A Comparative Review of Editorial Policies. *Journal of Korean Medical Science*, 40(23). <https://doi.org/10.3346/jkms.2025.40.e187>
- Zecca, P. A., Marcella, R., Andrea, B., Marina, P., Marina, B. y Mario, R. (2023). The Dark Side of Artificial Intelligence: The Possible Risk of Falsifying Images for Scientific Articles. *Microscopy and Microanalysis*, 29(5), 1688-1693. <https://doi.org/10.1093/micmic/ozad093>

Comités éticos en investigación social como órganos de responsabilidad en el ámbito universitario

ROCÍO RODRÍGUEZ CASADO
Universidad Pablo de Olavide

MARÍA MATARRANZ GARCÍA
Universidad Autónoma de Madrid

GRACIA MORENO AMADOR
Universidad Pablo de Olavide

FERNANDO GARCÍA FERNÁNDEZ
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

Históricamente, la investigación ha sido objeto de complejos debates, principalmente por la responsabilidad que deben tener la ciencia y los grupos de investigación hacia las personas que participan en ella. En este sentido, destacamos diferentes casos de los que emanaron una reflexión y deliberación sobre cuestiones éticas en investigación que condujeron a la elaboración del *Informe Belmont* en 1979 y a la creación del Consejo Nacional para la Investigación Humana y los Consejos Institucionales de Revisión de Protocolos de Investigación, como los primeros mecanismos referentes bioéticos sobre los límites éticos de investigación, principalmente, en biomedicina con personas hasta la actualidad (González-Bermejo *et al.*, 2020).

El caso Tuskegee, entre 1932-1972, abarca un estudio clínico sobre la evolución de la sífilis con grupos de personas infecta-

das frente a otro grupo de personas no infectadas para comparar la longevidad de la enfermedad en una sección de población masculina afroamericana sin contar con el consentimiento informado sobre la finalidad del estudio (Adashi *et al.*, 2018). El caso Willowbrook, entre 1951-1970, refiere a un estudio realizado a menores de minorías étnicas con discapacidad mental infectados/as con hepatitis deliberadamente por el equipo de investigación para estudiar su desarrollo y tratamiento sin el consentimiento informado del estudio (Simón-Lorda *et al.*, 2014). No obstante, los primeros códigos éticos en investigación se desarrollan después de los juicios de Núremberg en 1947, que, tras las atrocidades y crímenes cometidas por el Tercer Reich alemán, incluirían el consentimiento informado a las personas que fueran a participar en un estudio (Achío, 2003; Ames y Merino, 2019).

Otro punto de inflexión fueron las investigaciones de Stanley Milgram en 1961 y el experimento de la prisión de Philip Zimbardo en 1971.¹ Ambos estudios tuvieron una divulgación pública éticamente controvertida, debido a unos resultados que arrojaban diversos efectos perjudiciales a nivel psicológico en las personas participantes potenciales de la investigación (Florencia, 2023). En consecuencia, estas investigaciones suscitaron un gran interés en numerosos países occidentales, viéndose obligados a reconocer y regular los aspectos éticos en las investigaciones sociales (Florencia, 2013; 2015; 2023).

En 1964, se celebra la Declaración de Helsinki que consistió en una Asamblea de Médicos a nivel Mundial, reformada posteriormente dado los continuos cambios paradigmáticos en medicina y, por ende, en investigaciones con seres humanos. Durante

1. La investigación de Stanley Milgram consistió en realizar un estudio que observó condiciones bajo las cuales un individuo puede desobedecer las instrucciones de una persona en una posición de autoridad. Milgram afirmaba que desde 1933 hasta 1945 millones de personas fueron exterminadas en respuesta a órdenes dadas por un superior. Tras estos hechos históricos, se propuso simular en un contexto controlado la situación en la que un individuo se ve obligado a obedecer una serie de directrices, incluso en contra de su voluntad. Por su parte, el experimento de la prisión de Philip Zimbardo tenía como objeto un estudio psicológico sobre las circunstancias reales de la vida en prisión y las consecuencias de los roles sociales asignados en las conductas de las personas. En él se realizaba una simulación para recrear la vida en una prisión con sujetos que tuvieran diferentes roles (guardias y prisioneros) con todas sus peculiaridades. El experimento fue finalizado prematuramente debido a los efectos negativos causados por los participantes, debido a las conductas despiadadas de los guardias frente a los prisioneros.

la asamblea se decidió ratificar y ampliar los principios éticos de los Códigos de Núremberg (Del Percio, 2020). Los principios más destacables fueron (Delclós, 2018; Meo, 2010): el derecho a la confidencialidad, la autenticidad en la publicación de los resultados y la protección de la persona ante toda investigación científica.

Durante las décadas de 1970 y 1980 se consolida una nueva disciplina de estudio basada en técnicas cualitativas de investigación que tendría como objetivo examinar procesos sociales, culturales, educativos..., que en apariencia no implicaban riesgo físico alguno a los y las participantes; sin embargo, a nivel psicológico estaban expuestos a posibles daños y riesgos (Flores, 2013; 2015; 2023; Meo, 2010). Pero no es hasta 1979, con la publicación del *Informe Belmont*, en el cual se señalaban problemas éticos de gran calado en el ámbito de la investigación y se posicionó como una de las grandes contribuciones a la ética de la investigación (Abad, 2016), cuando se introducen tres principios esenciales que, en la actualidad, siguen siendo determinantes: beneficencia, justicia y respeto por las personas (Flores, 2013). A pesar de que la investigación social era minoritaria, las cuestiones éticas suponían un reto de tal forma que se buscaba encontrar un término medio entre el respeto de la libertad y la creatividad científica, teniendo en cuenta la riqueza de sus estrategias metodológicas y la protección de los y las participantes potenciales en la investigación (Flores, 2023).

La evolución legislativa de los comités éticos de investigación en Ciencias Sociales refleja un proceso de continua adaptación. Esta adecuación se debe a la necesidad de proteger la dignidad, los derechos y el bienestar de las personas que participan en investigaciones, con influencia del *Informe Belmont* en 1979 y en los años noventa con la Declaración de Oviedo en 1997 que logra vincular los principios éticos de la investigación con los Derechos Humanos promovidos por la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la Unesco (2005) y por otros instrumentos jurídicos (González-Bermejo *et al.*, 2020; Marín, 2021; Villalta *et al.*, 2022). Así, en España, igualmente, los comités éticos comenzaron en entornos sanitarios experimentales y asistenciales, impulsando su actuación en la década de los noventa con la publicación de normativas autonómicas para la creación y acreditación de los Comités de Ética Asisten-

ciales (CEA), concretamente en Cataluña y País Vasco, y los Comités de Ética de la Investigación (CEI) con el fin de garantizar en los centros de investigación la «adecuación de los aspectos metodológicos, éticos y jurídicos de las investigaciones que impliquen intervenciones en seres humanos o la utilización de muestras biológicas de origen humano» (González-Bermejo *et al.*, 2020, p. 210).

Ahondar en el estudio de los comités éticos en las Ciencias Sociales implica comprender las ideas, las problemáticas, los procesos, los conceptos que definen la ética en la investigación y las razones de su constitución nacidas en las primeras apariciones de la ética de la investigación, que se establecían en las ciencias biomédicas. No obstante, las Ciencias Sociales no permanecieron al margen de la bioética, produciéndose con frecuencia discusiones éticas sobre el trato hacia las personas estudiadas y la responsabilidad del equipo de investigación tanto en el proceso como en la publicación de los resultados (Ames y Merino, 2019).

Las Ciencias Sociales frecuentemente utilizan diversos métodos de investigación que emergen de la intersubjetividad dentro de espacios sociopolíticamente configurados, que deben seguir una normativa y un protocolo ético que contemplen los riesgos, los beneficios y el consentimiento informado para las personas participantes (Abad, 2016; Villalta *et al.*, 2022).

Numerosas autoras y autores (Achío, 2003; Ames y Merino, 2019; Villalta *et al.*, 2022) definen el comité de ética en la investigación como el órgano ejecutor y evaluador de las normativas y principios éticos, con potestad y capacidad para solicitar modificaciones, aprobar, rechazar o suspender una investigación. Asimismo, los comités de ética tienen el propósito de preservar los derechos de dignidad, bienestar y seguridad de todas las personas participantes en la investigación. Estos retos convergen hacia la creación de los comités de ética en las Ciencias Sociales, que, fundamentalmente, muestran el consenso ético que debe guiar al equipo investigador y que está compuesto por diversas declaraciones, principios y códigos, con la finalidad de proteger, defender y justificar la integridad tanto de las personas investigadas como al equipo investigador y a la propia investigación desde la coherencia y orientación en los procesos de justicia, razonamiento y deliberación ética (Ames y Merino, 2019). Así, dicha autoría

propone cinco principios éticos que deben guiar las investigaciones en ciencias sociales:

1. *Respeto por la persona*: es fundamental durante la investigación considerar a las personas como un fin en el proceso y no como una herramienta o medio. Bajo este principio, las personas pasan a ser participantes con autonomía y protección de sus derechos. Por lo tanto, participan de forma voluntaria y de manera informada en la investigación.
2. *Beneficencia y maleficencia*: alude a la necesidad de proporcionar bienestar de las personas que participan en la investigación, es decir, conseguir su beneficio e impedir daño o perjuicio alguno. Esto implica que, durante el estudio, los y las investigadoras deben estar en continuo proceso de reflexión. De tal forma, prevén y evitan que se pueda perjudicar a las personas que participan en la investigación.
3. *Justicia*: manifiesta la imparcialidad de la persona que investiga, de forma que sus ideas, pensamientos y prejuicios no afecten ni condicionen el proceso de la investigación. El equipo de investigación debe ser justo y equitativo con las personas participantes.
4. *Integridad científica*: se refiere a realizar una actividad profesional apropiada, mediante el uso honesto de los datos e información que se obtienen en la investigación. Asimismo, se debe evitar el uso de estos datos con intereses ocultos por parte de la persona que investiga.
5. *Responsabilidad*: declara la necesidad de conocer las consecuencias de la toma de decisión del equipo investigador durante el proceso de la investigación.

Actualmente, la complejidad y el dinamismo de la sociedad globalizada y tecnológica conlleva que la práctica profesional de las Ciencias Sociales se enfrente a diversos retos epistémicos, desafíos éticos y cuestiones legales de forma exigente (Chales-Aoun, 2023). Señala Chales-Aoun (2023) que los comités éticos son de gran relevancia debido a cuatro motivos: la complejidad de los contextos objeto de estudio, las relaciones de poder entre entidades públicas y privadas para optimizar recursos y generar beneficios mutuos, el creciente reconocimiento y atención política debido al impacto que causan las investigaciones en la socie-

dad y la expansión de la regulación y la auditoría en la investigación. Por ello, se observa cómo los comités éticos han incorporado la responsabilidad social de quien investiga para con las y los participantes, la profesión, el estudio epistemológico y la sociedad en general (Denzin y Lincoln, 2005; Rovalletti, 2009). Dicha responsabilidad social pretende evitar posibles riesgos y daños a las personas participantes en la investigación, velando por su integridad, dignidad, autonomía y derechos, por lo que deben cumplir tres principios esenciales: la confidencialidad de la información, el respeto al anonimato y el consentimiento informado (Abad, 2016; Florencia, 2015). En tal sentido, los comités éticos se caracterizan por promover la autonomía de las personas investigadas en su toma de decisión durante todo el proceso de investigación (Meo, 2010).

Otra de las características más significativas de los comités de ética es la arbitrariedad, dado que, sin esta, el equipo investigador traspasaría los límites de la objetividad, en algunos casos se podrían amplificar beneficios, minimizar los daños, sobrepasar principios éticos o tomar decisiones sin tener en cuenta los derechos de los y las participantes del estudio (Achío, 2003; Florencia, 2013; 2015).

En definitiva, los comités éticos actúan como un sistema regulatorio que trata de reducir los daños morales y éticos que pueden aparecer en la investigación, así como proteger la autonomía y la capacidad de asegurar los derechos de los y las participantes durante el proceso de la investigación (Achío, 2003; Florencia, 2015; Meo, 2010). Estos comités también deben tener en cuenta el principio de justicia y equidad, por lo que se debe vigilar y proteger equitativamente a todos los grupos y clases de la sociedad, desde una perspectiva ética feminista, caracterizada por considerar los derechos de las personas y minimizar las desigualdades que existen en sexo, cultura, lugar de origen o situación socioeconómica, entre otras condiciones vitales (Achío, 2003).

En cuanto a la composición, los comités éticos deben ser multidisciplinarios, con paridad en edad y género, con formación e instrucción sobre principios éticos y procedimientos en investigación que detecten o se anticipen a efectos adversos y posibles daños a las personas implicadas y la propia investigación (Achío, 2003, Delclós, 2018).

A tenor de lo expuesto, el propósito de este capítulo es realizar una aproximación de los comités éticos en investigación en Ciencias Sociales en el ámbito universitario, así como discernir sobre cómo se preocupan por los Derechos Humanos en los procesos de investigación con el fin de situarlos y dar cuenta de los desafíos en los que se enfrentan los equipos de investigación social.

2. Mapeo de universidades públicas andaluzas que atienden a la ética en investigaciones

En este apartado se presenta un mapeo sistematizado, de corte cualitativo, sobre cómo se percibe la ética en universidades públicas andaluzas. El análisis de contenido exploratorio-descriptivo se ha realizado a través del siguiente sistema categorial (tabla 1).

Tabla 1. Matriz operativa para la definición y codificación de la categorización del sistema

CATEGORÍAS (CA)	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	CODIFICACIÓN
Finalidad de la ética y de los comités éticos en Ciencias Sociales (CA1)	(CA1.1) Conocimiento	Conocer la finalidad de la ética y de los comités éticos en universidad públicas andaluzas en investigación social.	Valoración positiva
	(CA1.2) Comprensión		Valoración negativa
Procesos de investigación basados en la ética (CA2)	(CA2.1) Conocimiento	Identificar el tratamiento otorgado a la ética en investigación social desde los equipos de investigación y desde las personas participantes en la investigación.	Valoración positiva
	(CA2.2) Comprensión		Valoración negativa

Para hacer el análisis documental, se ha consultado en línea la información pública disponible de las siguientes universidades andaluzas: Universidad de Almería, Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Sevilla. En este estudio no se incluyen los centros adscritos.

Se recuerda que el objetivo de este estudio es aproximarnos a un análisis lo más cercano posible acerca del papel de los comités de ética en instituciones de investigación, por ende, las universidades constituyen un claro ejemplo de ello. Sin embargo, para contextualizar este trabajo, se ha determinado el contexto andaluz y en las universidades de titularidad pública con facultades en materia de Ciencias Sociales, Ciencias Humanas y Ciencias de la Educación, para conocer de qué manera se aplica las cuestiones éticas en las investigaciones que se realizan en mencionados ámbitos de conocimiento. Por ello, tratamos de dar respuesta a: ¿cuál es el rol actual de los comités de ética en el campo de la investigación social?, ¿cuáles son los retos que tienen en el futuro los comités éticos en investigaciones sociales?

En este sentido, con el fin de explotar la información documental consultada a través del mencionado sistema categorial, el análisis de contenido se caracteriza por ser no frecuencial, examinando qué aparece, dónde se ubica y cómo aparecen las categorías de estudio, cuyos descriptores de búsqueda son: ética, comité ético, código ético, ética en la investigación y Derechos Humanos en investigación. Para ello, se ha realizado las siguientes revisiones documentales atendiendo a dos fuentes de verificación: 1) información pública disponible, en línea, de las universidades públicas andaluzas objeto de estudio relacionada con los descriptores propuestos; 2) información de las áreas de investigación de las universidades públicas andaluzas objeto de estudio.

Como instrumento de recogida de datos, se ha diseñado una tabla de contenido donde se identifican: nombre de la universidad, comisión o comité de ética en investigación, finalidad de la comisión/comité ético en investigación y cómo se percibe la ética desde los equipos científicos para garantizar Derechos Humanos.

Con respecto a las limitaciones de este estudio podemos destacar su nivel exploratorio-descriptivo para conocer el posicionamiento ético en investigación en Ciencias Sociales de las universidades objeto de estudio, puesto que solo se centra en información pública disponible, sin profundar, por ejemplo, en normativas específicas de planes de investigación o documentación propia de grupos de investigación de las universidades andaluzas mencionadas.

3. Hallazgos sobre ética en investigación social en universidades públicas andaluzas

Antes de presentar la tabla de análisis por universidades ordenadas alfabéticamente, debemos mencionar la Red de Comités de Ética de Universidades y Organismos públicos de investigación de España (RCE) que dispone de un registro de comités éticos en investigación humana y animal, y también ofrece información útil sobre normativas, protocolos y otros materiales divulgativos a disposición no solo de las comunidades científicas, sino de la sociedad en general. A continuación, en la tabla 2 exponemos los principales resultados obtenidos sobre los comités éticos de las universidades objeto de estudio.

Tabla 2. Universidades andaluzas como órganos de responsabilidad en la ética para la investigación en Ciencias Sociales

Nombre de la Universidad	Comisión/Comité de ética en investigación	Finalidad de la Comisión / Comité de ética en investigación	Cómo se percibe la ética en la intervención de los equipos científicos para garantizar los Derechos Humanos
Universidad de Almería (UAL)	Posee código ético universitario con valores hacia los Derechos Humanos y Comisión en Bioética desde el 2019, con un Comité de Bioética en Investigación Humana (CIH) con un código de buenas prácticas en investigación desde 2011 en el que se especifica objetivos claros para la mejora de la investigación en todos sus campos (ciencias experimentales, no experimentales y creación artística).	Estructurar, informar, asesorar, controlar y evaluar el cumplimiento de las normas deontológicas para la investigación científica, acorde con la legislación de la Comunidad Europea, el Estado Español y los Decretos de control y seguimiento competencial de la Comunidad Autónoma. Asimismo, establecer procedimientos de trabajo y orientación de la actividad investigadora de los grupos de investigación e investigadores/as en formación.	Se percibe bajo los valores de honestidad, responsabilidad, rigor y conflictos de interés. En investigaciones con humanos o muestras de origen humano se considera la rigurosidad en el consentimiento informado, la confidencialidad, el anonimato, la protección de datos de todas las personas participantes y la voluntariedad libre de participación en la investigación.

Nombre de la Universidad	Comisión/Comité de ética en investigación	Finalidad de la Comisión / Comité de ética en investigación	Cómo se percibe la ética en la intervención de los equipos científicos para garantizar los Derechos Humanos
Universidad de Cádiz (UCA)	Posee un código ético desde 2005, denominado <i>Código Peñalver</i> y Comité de Bioética (2020) compuesto por un Comité de Ética de Experimentación no Biomédica y con Organismos Modificados Genéticamente (CEENB-OMG) actualizado en 2021.	Registrar, actuar y evaluar proyectos de investigación que impliquen seres humanos con respecto a estudios observacionales (encuestas u obtención de datos de sistemas de información), test psicométricos, organismos genéticamente modificados, uso de agentes biológicos o químicos y cualquier otro asunto que conste en «Comités de ética de la Investigación de Centros» previstos en el Art.15 del Decreto 439/2010 por el que se regula los órganos de ética asistencial y de la investigación biomédica en Andalucía.	La ética se basa en valores democráticos en cuatro esferas: 1) esfera del comportamiento: esfuerzo, responsabilidad, honestidad y profesionalidad; 2) esfera de los derechos: igualdad, justicia y equidad; 3) esfera de las relaciones: participación, pluralidad, integración, respeto a las personas, las ideas y la solidaridad; 4) esfera de la organización y su funcionamiento: transparencia, mejora continua, eficacia y eficiencia.
Universidad de Córdoba (UCO)	Posee Código de Prácticas Responsables e Integridad en la Investigación en 2013 (actualizado en 2015), y la puesta en funcionamiento del Comité de Integridad en la Investigación ² en 2016.	Consultar, analizar y promover acciones investigadoras, velando por el cumplimiento de los principios y buenas prácticas contenidos en el Código de Prácticas Responsables e Integridad en la Investigación (2015), cuya función general es la de contribuir al buen gobierno de la investigación y de su integridad científica.	Se manifiesta la voluntad expresa de la UCO por el respeto de los Derechos Humanos y la legalidad vigente, de lograr sus finalidades educativas, científicas, económicas y sociales con los más altos estándares de integridad personal y profesional. Sus principios éticos generales se centran en la honestidad, la responsabilidad, el respeto, la libertad, el recono-

2. Concretamente, trata de: *a)* informar sobre los conflictos que se le pueden presentar en relación con los aspectos de la investigación contenidos en el Código, proponiendo una solución a los mismos; *b)* propiciar la comunicación entre las partes afectadas o implicadas en los conflictos a los que se refiere la letra *a)* y asistir para la consecución, en el respeto del Código, de un arreglo pronto y amistoso de los mismos; *c)* asesorar sobre la interpretación y aplicación del Código; *d)* promover la integridad en la investigación y las buenas prácticas científicas mediante la incorporación del Código a los programas de formación del personal investigador y la difusión del mismo a la comunidad científica; *e)* proponer las modificaciones en el Código y en el presente Reglamento.

Nombre de la Universidad	Comisión/Comité de ética en investigación	Finalidad de la Comisión / Comité de ética en investigación	Cómo se percibe la ética en la intervención de los equipos científicos para garantizar los Derechos Humanos
			cimiento, imparcialidad e independencia, justicia, la transparencia y la rendición de cuentas.
Universidad de Granada (UGR)	Posee código ético universitario con valores hacia los Derechos Humanos y Comisión de Ética e Integridad (2020) con código específico de buenas prácticas en investigación (2022) y con Comité de Ética en Investigación Humana.	La Comisión tiene carácter independiente e interdisciplinar que actúa como órgano consultivo y deliberativo, con el propósito no solo de elaborar pautas y recomendaciones que contribuyan a velar por su cumplimiento, sino también de redactar un informe anual que recoja las actuaciones e incidencias.	El código de buenas prácticas hace mención especial concreta a la dignidad y a los derechos y condiciones de las personas que participan en la investigación.
Universidad de Huelva (UHU)	Posee Comité de Ética de la Investigación (CEI), con Reglamento de organización y funcionamiento del Comité de Ética de Experimentación Animal de la Universidad de Huelva (2022).	Valorar y aprobar protocolos de investigación sobre personas con adecuación de aspectos metodológicos, éticos y jurídicos de las investigaciones que impliquen intervenciones en seres humanos o la utilización de muestras biológicas de origen humano.	Se percibe la ética asegurando el respeto a la dignidad y los derechos de las personas participantes, garantizando que las investigaciones se realicen de forma ética y responsable, siguiendo las normas nacionales e internacionales.
Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)	Aunque posee código ético universitario actualizado en 2023, no consta con comité o comisión ética en investigación.	No procede. Sin datos en información pública disponible.	Cabe destacar sus valores éticos hacia el buen gobierno, la transparencia y responsabilidad institucional, el respeto a los derechos fundamentales y libertades públicas, la igualdad de oportunidades, la integridad y honestidad de todas la comunidad educativa, la libertad de expresión, académica y participación democrática, la calidad en la gestión e innovación, la adaptación a las necesidades del entorno y colaboración con el

Nombre de la Universidad	Comisión/Comité de ética en investigación	Finalidad de la Comisión / Comité de ética en investigación	Cómo se percibe la ética en la intervención de los equipos científicos para garantizar los Derechos Humanos
			tejido económico, social y cultural, y la sostenibilidad y responsabilidad social.
Universidad de Jaén (UJA)	Posee un código de buenas prácticas en investigación humana desde el 2021 y Comité de Ética en Investigación Humana (CEIH). La Comisión Ética posee un reglamento de régimen interno universitario, actualizado en 2024.	Evaluar proyectos de intervención en o con seres humanos y de aquellos en que se requiera el tratamiento de datos de carácter personal. Se considera la ciencia como producto inteligente a nivel social que necesita valores, principios y normas éticamente fundamentadas cuyos objetivos son proteger la calidad, veracidad y honestidad de la investigación científica, así como los derechos y obligaciones bioéticos de las personas, animales y medioambiente durante el desarrollo de toda investigación científica.	En investigaciones con seres humanos se atiende a cuatro elementos fundamentales que debe tener en cuenta todo el equipo investigador: 1) el consentimiento informado de todas las personas que participan en la investigación; 2) la valoración de la participación de personas vulnerables que pueden no ser capaces de proteger sus intereses a la hora de tomar decisiones; 3) la valoración de los riesgos y beneficios protegiendo a las personas participantes de situaciones de daño físicas y/o psicológicas derivadas de la propia investigación; 4) la confidencialidad de todos los datos obtenidos.
Universidad de Málaga (UMA)	Posee código ético universitario, Comisión de Investigación y Transferencia, como órgano de planificación, coordinación y seguimiento de la investigación en la UMA y desde el 2007 un Comité Ético de Experimentación (CEUMA).	Proteger los derechos fundamentales de las personas, de los animales y del medioambiente con calidad docente e investigadora y garantizar buenas prácticas científicas que de forma efectiva den respuesta a las necesidades actuales de nuestra sociedad.	Debe cumplirse el consentimiento informado, así como todas las apreciaciones que no impliquen daño físico o psicológico enmarcados en los procesos de investigación.

Nombre de la Universidad	Comisión/Comité de ética en investigación	Finalidad de la Comisión / Comité de ética en investigación	Cómo se percibe la ética en la intervención de los equipos científicos para garantizar los Derechos Humanos
Universidad Pablo de Olavide (UPO)	Posee código ético universitario, Comisión Ética para Investigación con seres Humanos (CEIH) y Comité Ético de Investigación (CEI).	La comisión ética se encarga de evaluar la actividad investigadora del Plan Propio, informar sobre las becas y proyectos de investigación y de modificar, si se estima oportuno, el reglamento de organización y funcionamiento interno del Consejo de Gobierno de la UPO por el cual se rige desde 2015. El Comité ético de investigación de la UPO (CEI), como órgano colegiado dependiente del Vicerrectorado, se encarga de evaluar proyectos de investigación y docencia, según su naturaleza, que requieren datos a partir de seres humanos, animales, organismos genéticamente modificados o agentes biológicos, para que estos se lleven a cabo de acuerdo con los principios éticos y normativas vigentes.	Se valoran todos los proyectos de investigación y/o docencia que puedan influir de cualquier modo a los derechos fundamentales de las personas, al bienestar de los animales o a los intereses vinculados a la defensa y protección del medioambiente.
Universidad de Sevilla (US)	Además del código ético universitario, existe un código de buenas prácticas para investigación desde el 2017 y Comité de Ética de la Investigación (CEIUS) para investigaciones con humanos.	Reflexionar sobre cuestiones éticas vinculadas a la investigación, sus beneficios y sus riesgos. Establecer mecanismos para garantizar los máximos estándares de rigor, honestidad y responsabilidad. Fomentar la adquisición de unas buenas prácticas científicas, incluyendo la etapa de formación del equipo investigador. Implementar buenas prácticas en la planificación, ejecución y presentación de todo trabajo de investigación.	Es un instrumento de control, identificación y actuación ante cualquier desviación de la actividad investigadora que despreteja la integridad científica y ética en la investigación, cuyos principios son la honestidad, responsabilidad y el rigor en la investigación.

4. Aportes conclusivos

El desarrollo de los comités éticos surge del ámbito biomédico por diversos estudios de experimentación con personas o grupos de personas sin su consentimiento, en su mayoría con alta vulnerabilidad, lo que violaba su protección como participantes plenos de derechos (González-Bermejo *et al.*, 2020). Su expansión llega a las Ciencias Sociales desde la bioética con el objetivo de hacer frente a los nuevos retos de esta disciplina que aplica una gran diversidad de metodologías de corte cuantitativo y cualitativo, así como un carácter interdisciplinar en sus investigaciones (Delclós, 2018; Florencia, 2015; Meo, 2010). Así, «la relación entre la normativa ética y los métodos de investigación en ciencias sociales impulsa el desarrollo de la denominada *bioética² empírica*» (Mertz y Schildmann, 2018, citados en Villalta *et al.*, 2022, p. 147). En este sentido, existe una larga trayectoria de comités éticos para animales y/o seres humanos desde el ámbito de conocimiento sanitario experimental-asistencial, pero en el ámbito de las Ciencias Sociales se debe realizar una profunda reflexión sobre la complejidad de la ética en investigación social en y con personas.

La finalidad de los comités éticos es múltiple en función a la universidad objeto de estudio, si bien podemos concluir que, en su mayoría, el rol que ocupa los comités éticos se centra en dos funciones: 1) informar y asesorar sobre el cumplimiento de la integridad científica en los procesos de investigación en el ámbito universitario, velando por los principios y buenas prácticas éticas y deontológicas de todas las personas que participan; 2) registrar, analizar y evaluar los protocolos y procedimientos de investigación universitarios acorde con las normativas vigentes, elaborando informes de seguimiento e incidencias de toda investigación.

Las universidades andaluzas objeto de estudio son consideradas con gran valor social y de responsabilidad y compromiso para su gestión como institución pública basada en valores humanos, éticos, democráticos, sociales y sostenibles, especifican-

2. En Villalta *et al.* (2022, p. 148), «la bioética es una disciplina transversal que se aplica a todos los campos de la vida en general y no solo a la biomedicina, por lo que ofrece los marcos de referencia para evaluar cualquier proyecto de investigación donde participen seres humanos» (Márquez, Veytia, Guadarrama y Delgado, 2011).

do como uno de sus ejes fundamentales la investigación. No obstante, los hallazgos encontrados nos indican que la documentación existente sobre ética en las universidades andaluzas gira en torno a cuestiones de convivencia de acuerdo con la normativa de la comunidad educativa. Es decir, de las diez universidades andaluzas analizadas, seis contemplan en su buscador en línea un texto de carácter oficial sobre procedimientos de régimen interno en investigaciones o código de buenas prácticas en investigación animal o con seres humanos.

En el contexto universitario andaluz se está trabajando para atender a cuestiones éticas en investigación en Ciencias Sociales desde hace años, por lo que existe una evolución positiva en el conocimiento y la comprensión para identificar y aplicar la ética en investigación. En cambio, consideramos que queda todavía una ardua tarea para conformar la complejidad interdisciplinar que esta temática conlleva para las universidades como órganos de investigación en Ciencias Sociales. En este sentido, los principios éticos tratados en los diferentes comités de ética de las universidades andaluzas analizadas giran en torno a valores de Derechos Humanos, como la dignidad, honestidad, solidaridad, libertad de expresión, igualdad de oportunidades y respeto a todas las personas en cualquiera de las fases de investigación. Por otra parte, como integridad científica se destaca la responsabilidad, justicia imparcial, profesionalidad, transparencia, así como todos los principios que se acojan por normativa para el rigor de la investigación. Asimismo, como procedimientos metodológicos éticos en investigación por parte del equipo investigador se destacan el consentimiento informado, la confidencialidad y la voluntariedad libre de participación de todas las personas, especialmente de personas y grupos vulnerables, sin ocasionar ningún tipo de daño físico o psicológico en cualquiera de los procesos de investigación.

Todas las universidades andaluzas poseen un código ético universitario. En cambio, pese a que se especifican los valores y principios para los grupos de investigación basándose, en su mayoría, de forma explícita en los Derechos Humanos, no se establece ningún apartado para tratar procedimientos metodológicos éticos de investigación en ámbitos sociales, humanos y/o educativos. Es una norma, más bien, para el fomento de una convivencia basada en valores éticos para con todo el personal

implicado en la universidad. En relación con esto último, sí podemos encontrar en diferentes universidades (UJA, US, UAL, UCO, UCA, UGR) códigos éticos de buenas prácticas en investigación. No obstante, en su mayoría, son del ámbito de la bioética y no de lo concretamente social y/o educativo, excepto en la UPO, que sí especifica de forma explícita la ética en investigación social.

Como dato para continuar esta línea de estudio, destacamos la existencia de una gran diversidad de comisiones de ética y/o comités éticos en las universidades públicas andaluzas analizadas que dificulta, en cierta medida, reconocer las funciones concretas y su alcance de lo que aplica y rige ambos órganos institucionales como responsables en el campo de la investigación, pues podemos ver comisiones sin comités y viceversa, así como considerándose de manera similar. A tenor de lo planteado, los retos que afrontan los comités éticos en investigación desde las universidades son: consolidar la finalidad ética en investigaciones humanas, sociales y educativas a través de determinados códigos de procedimientos de investigación; asegurar la aplicación de los Derechos Humanos en cualquier proceso de investigación para evitar riesgos de cualquier índole; y mantenerse actualizados a nivel normativo según los diferentes contextos e instituciones, teniendo en cuenta la adaptación de las normas a las nuevas tecnologías en investigaciones sociales, como es el caso de la proliferación de redes sociales o la inteligencia artificial con las que se plantean nuevos métodos de recolección de datos, como puede leerse en capítulos posteriores. Para ello, los comités éticos serán órganos de responsabilidad flexibles, informados, dinámicos y vigentes con los continuos cambios producidos por la globalización y los avances tecnológicos, promoviendo una cultura de integridad científica acorde con los principios anteriormente planteados.

En definitiva, desde la perspectiva de las Ciencias Sociales se valora la transparencia de la investigación, sin existir intereses ocultos del equipo investigador, por lo que se prioriza proteger a las personas con las que se trabaja y profundizar en sus derechos y no en el fin del estudio. Por ello, la ética está basada en fortalecer, respetar y proteger a todas las personas que participan de una forma u otra en una investigación y potenciar la calidad investigadora hacia el conocimiento científico en el campo de las

Ciencias Sociales (Abad, 2016; Chales-Aoun, 2023; Florencia, 2015; Villalta *et al.*, 2022).

5. Referencias bibliográficas

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: De la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, 101-120.
- Achío, M. (2003). Los comités de ética y la investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 99(I), 85-95.
- Adashi E. Y, Walters L. B. y Menikoff J. A. (2018). El Informe Belmont cumple 40 años: un ajuste de cuentas con el tiempo. *American Journal of Public Health*, 108(10), 1345-1348. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2018.304580>
- Ames, P. y Merino, F. (2019). *Reflexiones y lineamientos para una investigación ética en ciencias sociales*. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Ciencias Sociales.
- Chales-Aoun, A. (2023). Ética de la investigación para las ciencias sociales [Reseña del libro *Ética de la investigación para las ciencias sociales por Adolfo Estalella*]. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 41, 55-60.
- Del Percio, D. (2020). La Declaración de Helsinki: sinopsis de su nacimiento y evolución. *Revista Argentina de Reumatología*, 20(1), 17-24.
- Delclós, J. (2018). Ética en la investigación científica. *Quaderns de Fundació DR. Antoni Esteve*, 43, 14-19.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). The Discipline and Practice of Qualitative Research. *Handbook of Qualitative Research* (3.^a ed.). Sage.
- Florencia, M. (2013). *Ética de la investigación en ciencias sociales: un análisis de la vulnerabilidad y otros problemas éticos presentes en la investigación social* [tesis Doctoral, Universidad de Basilea].
- Florencia, M. (2015). El debate sobre daños en investigación en ciencias sociales. *Revista de Bioética y Derecho*, 34, 11-25.
- Florencia, M. (2023). Milgram, Humphreys y Zimbardo: tres casos clásicos de ética de la investigación social. *Perspectivas metodológicas*, 23, 1-15.
- González-Bermejo, D., Solano, M. D., Polache, J., Mulet, A. y Barreda, D. (2020). Los Comités de Ética Asistencial y los Comités de Ética de la Investigación en España: organización, regulación y funciones. *Revista de la OFIL*, 30(3), 206-211.

- Marín, M. L. (2021). Sobre el significado y alcance de los hitos más decisivos en el desarrollo de la bioética universal: el Convenio de Oviedo y la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la Unesco. *Revista de bioética y derecho*, 52, 155-172.
- Meo, A. I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1-30.
- Rovaletti, M. L. (2009). Los comités de ética de la investigación en ciencias sociales, entre exigencias y cuestionamientos. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires.
- Simón-Lorda, P., Barrio-Cantalejo, I. y Peinado-Gorlat, P. (2014). El caso Willowbrook. Ética, Investigación y Salud Pública. *Spanish Journal of Critical Bioethics*, 1, 1-12.
- Unesco (2005). *Guía N.º 1 creación de comités de bioética*. Unesco. División de Ética de la Ciencia y la Tecnología. SHS/BIO-2005/01, SHS.2006/WS/11.
- Villalta, M. A., Garrido, A. C. y Martín, J. L. S. (2022). Criterios éticos para revisar investigaciones en Ciencias Sociales. Sistematización de una experiencia. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 54, 145-167.

De la formación a la investigación: desafíos éticos desde las Ciencias Sociales

ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ
Universidad Pablo de Olavide

VICTORIA EUGENIA ÁLVAREZ JIMÉNEZ
Universidad de Málaga

EDUARDO S. VILA MERINO
Universidad de Málaga

1. Introducción: la ética de la investigación en el antropoceno

La historia de la humanidad es la del último segundo del día si la historia de nuestro planeta la contrajéramos para que durase 24 horas. Sin embargo, lo cierto es que la milésima de segundo que ocupamos como civilización ha modelado el planeta de manera drástica, sobre todo pensando en el poco tiempo que llevamos en este como especie. De ahí que se hable desde hace años de que estamos en la era del Antropoceno, un concepto que se ha consolidado a nivel científico en múltiples campos, ya que describe con eficacia lo indiscutible: la transformación profunda del planeta por la acción del ser humano, que se ha acelerado exponencialmente durante los últimos siglos, cada vez de manera más rápida, desbordante diríamos, en un mundo cada vez más hiperconectado y donde las comunicaciones y las relaciones están claramente mediatizadas y atravesadas por lo digital, lo

cual tiene hondas implicaciones también en el ámbito de las Ciencias Sociales.

El Antropoceno como concepto tiene una clara vertiente ecológica, pero también ética y política (Martínez de Bringas, 2023), que va desde las transformaciones radicales de nuestro planeta con construcciones artificiales a la contaminación o la extinción masiva de especies animales, sustituidas en la masa biológica terrestre por una cada vez más ingente cantidad de animales domesticados, sobre todo para uso alimentario de la humanidad. Las relaciones con el planeta y a nivel social han cambiado y el Antropoceno nos pone una lupa y un velo a la vez, de forma paradójica, o bien un espejo en el que nos miramos para vernos sin reconocernos, como en aquella leyenda japonesa donde las personas protagonistas al mirarse interpretaban lo que les devolvía el espejo sin ser conscientes de que era su imagen la que se reflejaba.

Lo que está claro es que la Tierra es ahora lo que los seres humanos hemos querido que sea, pasando de formar parte indisoluble de ella a adueñarnos de todo usando la ciencia y la tecnología, teniendo capacidad de destrucción y autodestrucción como nunca en la historia. Modificamos ADN, podemos salir de nuestro planeta y explorar otros mundos, creamos lo que llamamos *inteligencia artificial* y ampliamos nuestra longevidad, creemos controlar a la naturaleza, manipulamos también las Ciencias Sociales poniéndolas a menudo al servicio de intereses economicistas y jugamos con el destino de los que están ahora y los que están por llegar. En este contexto, la ciencia y la investigación se encuentran en una encrucijada donde es más necesario que nunca la mirada ética, poner la Ciencia a disposición del bien común y que no se vea subsumida por las lógicas mercantilistas del desarrollismo tecnológico. Se trata de cultivar la humanidad (Nussbaum, 2005) a través de la ética y la política como elemento indisoluble de todo análisis desde las Ciencias Sociales. En un mundo hiperconectado hay que poner más en valor que nunca la investigación de corte social y educativo, así como reivindicar el valor del conocimiento en sí para nuestro desarrollo personal y colectivo, apostando por la «utilidad de lo inútil» (Ordine, 2017). En este sentido, este texto pretende reflexionar sobre la dimensión ética de la investigación a partir de cuatro ejes fundamentales:

- a) Los desafíos éticos que suponen las tecnologías digitales (sobre todo la inteligencia artificial generativa) para la investigación.
- b) Las líneas, directrices y condicionamientos de los organismos que financian la investigación y cómo esto afecta al desarrollo de esta.
- c) La dimensión formativa ética y las competencias necesarias para los investigadores y las investigadoras.
- d) La ética en la transferencia social y de conocimiento como elemento necesario para la divulgación y el desarrollo de la ciencia ciudadana.

Y todo ello en un contexto donde lo digital se va apoderando y moldeando la realidad y donde la hiperconexión sustituye las formas tradicionales de experiencia para una parte significativa de la humanidad, excluyendo también al resto bajo unas desigualdades que se acentúan y ensanchan las brechas en el acceso a los recursos materiales básicos y a los beneficios y otros efectos de la hegemonía de lo tecnológico en nuestras vidas. No podemos olvidar que las tecnologías digitales no son solo herramientas para relacionarnos e interpretar el mundo, sino que suponen dimensiones que crean y condicionan nuestra realidad y la investigación, el modo en el que nos comprendemos, la configuración y apreciación del espacio y del tiempo, los factores ambientales y sociales, cómo nos relacionamos entre nosotros y con nosotros mismos (Floridi, 2014).

Toda esta visión, basada en un modelo de desarrollo insostenible, tiene consecuencias tanto negativas como positivas para la inclusión, dada la ambivalencia ética de la aplicación del saber tecnocientífico, según los criterios de uso de este. No es lo mismo desarrollar tecnologías de impresión 3D para construir prótesis de aplicación médica que las consecuencias medioambientales desastrosas de vivir en un mundo donde la conexión digital generalizada tiene un precio ecológico que esquilma los recursos naturales y contamina al planeta. No es lo mismo utilizar el *big data* o la IA para ayudar a la investigación social para el bien común que ponerla al servicio de las empresas o para seleccionar o realizar discriminaciones en función de género, cultura, discapacidad, etc.

2. La ética en la investigación de las Ciencias Sociales ante los desafíos tecnológicos y la inteligencia artificial generativa

Parafraseando al Heidegger de *Ser y Tiempo*, podríamos decir que el ser del instrumento es un ser-para. Esta reflexión consideramos que tiene una gran vigencia para el tema que nos ocupa y nos preocupa, ya que consideramos que la tecnología debe ser un medio para un mejor desarrollo de la ciencia y que, en todo caso, su utilización debe estar sujeta a criterios éticos. En el ámbito de las Ciencias Sociales y de la Educación no hay que hacer todo lo que es posible hacer, sino que los procesos de investigación deben ser coherentes y estar sometidos a sus finalidades, y estas, a su vez, a todos los posibles conflictos éticos derivados de ellas.

Con las Ciencias Sociales pretendemos obtener conocimiento y, a partir de este, posicionarnos ante los asuntos o temas que investigamos, pero, cuando la investigación se topa con los Derechos Humanos, el posicionamiento debe ser anterior al conocimiento; es decir, que los Derechos Humanos deben ser un tamiz axiológico previo a toda consideración investigadora.

En un mundo tecnologizado e hiperconectado como el nuestro (García del Dujo *et al.*, 2021), en nuestras áreas existe una cada vez más acusada utilización de las tecnologías para la investigación y su difusión y transferencia, puesto que investigamos en una realidad donde vivimos hiperconectados, donde las relaciones se enredan en el mundo virtual, donde los espacios se evaporan, donde se sobredimensionan los potenciales elementos innovadores de la tecnología en el ámbito socioeducativo y se considera muchas veces más un fin que un medio. Sin embargo, las redes sociales, la inteligencia artificial, los diseños de aprendizaje informatizados... han venido para quedarse, por lo que no se trata de plantear órdagos negacionistas o catastrofistas, sino de analizar para comprender, de teorizar, de ver y fomentar los aspectos positivos de estas realidades para seguir poniendo en el centro de la investigación la propia investigación y el proceso de pensamiento, planificación y desarrollo que lleva, desde criterios éticos, no utilizando las tecnologías, y sobre todo la IA para atajos o engaños. No se trata de ver cómo metemos los nue-

vos productos digitales para la investigación (muchos de ellos son, sin duda, de gran ayuda), sino de tener claro qué se necesita y cómo lo digital puede ayudar en esa tarea, aunque nos tememos que no es así como se está procediendo muchas veces y que hay intereses económicos fuertes para que así no sea.

Esto es más importante que nunca en la era de los macrodatos, del *big data*, de la inteligencia artificial generativa, pues todo esto margina y entiende como superfluo el conocimiento teórico. Todo se genera a partir de la información, de ingentes cantidades de información a partir de las cuales se realizan correlaciones que nos muestran una fotografía de lo que es, pero no pueden explicar el por qué o el para qué (pregunta ética por excelencia), cuestiones que parecen innecesarias desde la lógica mercantilista que impregna los algoritmos que guían el mundo digital. Por contra, la teoría «esboza un orden de cosas que las pone en relación y, de este modo, explica por qué se comportan así» (Han, 2023, p. 82), nos permite comprender y desarrollar conceptos y asociaciones conceptuales. Si queremos que las Ciencias Sociales sigan permitiéndonos *narrar* el mundo, la teoría es imprescindible para esta tarea.

Las personas adultas de hoy sabemos lo que era la vida sin internet. Aunque este nos «distriga» igual o nos relegue capacidades por falta de uso, tenemos la posibilidad de gestionar todo esto de manera diferente a quienes han nacido en este entorno y no han tenido la oportunidad de conocer modos de procesar, visualizar, memorizar, gestionar o planificar que ahora vienen «dados». Esta «delegación de la memoria», junto al incremento de la obtención de la información de forma casi exclusiva desde las redes sociales o las IA, nos está llevando ya a que organismos como la Unesco se vea en la necesidad de emitir informes como *AI and the Holocaust: rewriting history? The impact of artificial intelligence on understanding the Holocaust* (2024a). En él se alerta que la IA generativa está poniendo en riesgo la memoria del Holocausto, porque no solo facilita que personas malintencionadas puedan difundir desinformación y discursos de odio, sino que también puede crear contenidos falsos, tergiversados o engañosos: se han detectado faltos testimonios, manipulación de documentos históricos, imágenes y audios falsos... También se ha demostrado que los modelos de IA generativa son propensos a «inventar» sucesos, personajes e incluso acontecimientos históricos

cuando carecen de información suficiente o tienen una base errónea. Todo esto, difundido por las redes sociales, hace especialmente vulnerable al uso de estos medios tecnológicos para la investigación.

A raíz de esta idea, nos parece importante identificar los principales desafíos éticos y pedagógicos que tiene la IA para la investigación en Ciencias Sociales. En este sentido, como indica la Unesco (2024b), la IA se utilizan para expandir los puntos de vista sobre los esquemas de investigación y enriquecer la exploración de datos, así como para las revisiones bibliográficas. Y, en el ámbito específico de las Ciencias Sociales, Goyanes y Lopezo-sa (2024) llevaron a cabo una revisión sistemática exploratoria sobre el impacto del uso de *ChatGPT* en este caso en la investigación sobre Ciencias Sociales, analizando artículos publicados en 2023. De este análisis plantearon tres conjuntos temáticos: 1) estudios sobre *ChatGPT* y educación; 2) estudios sobre el uso del *chatbot* como apoyo a la investigación; 3) investigaciones sobre *ChatGPT*, información y salud. A su vez, incidían en la necesidad de tener presente criterios éticos y un pensamiento crítico en la investigación como mecanismo de supervisión necesario.

Así, como decíamos, queremos, a continuación, desarrollar sintéticamente algunos de los principales desafíos éticos del uso de la IA en la investigación social. A tal fin, partiremos de la referencia de la Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial (Unesco, 2021) y de la *Guía para el uso de IA generativa en educación en investigación* (Unesco, 2024b), además de las aportaciones de una cada vez más amplia bibliografía y las reflexiones derivadas de todo ello:

- *El desafío de los sesgos*: la IA tiene sesgos ya ampliamente reconocidos (Ramírez Autrán, 2023), tanto los sesgos de datos como del diseñador. Los modelos de IA se entrenan, heredando y perpetuando los sesgos existentes en sus datos, que son difíciles de detectar y abordar. En la investigación social se debe tener muy presente esto para evitar los sesgos de género, los étnicos y los discursos de odio generados desde ahí. La IA es muy, muy rápida, pero poco confiable en muchos aspectos y esto es algo que, si no tiene unos criterios claros de índole ética en su utilización en la investigación, puede ir en detrimento de la fiabilidad de los resultados.

- *El desafío de la uniformidad semántica*: se ha detectado un uso común de determinados términos en quienes investigan utilizando la IA para producir sus discursos y artículos. Esto, aparte de homogeneizar y ofrecer menos diversidad expresiva, es necesario tenerlo en cuenta para reflexionar sobre la necesidad de proteger la diversidad lingüística y cultural.
- *El desafío de las deepfakes*: la manipulación de la realidad, la creación de..., cada vez hay más dificultad para discernir esa realidad y se generan *fakenews*, también en el ámbito académico y científico social. Esto es un desafío social y cívico, no solo científico. Aquí las Ciencias Sociales pueden ser un instrumento eficaz para esa alfabetización mediática necesaria también en esta materia, incluyendo a investigadores e investigadoras.
- *El desafío de la uniformidad ideológica*: los algoritmos de la IA reducen la diversidad de opiniones y marginan aún más a las voces ya marginadas. Además, el uso masivo e indiscriminado de datos hace que solo lo mayoritario emerja. Si no hay opiniones diversas, la investigación en las Ciencias Sociales merman su capacidad y sus posibilidades.
- *El desafío de la contaminación del contenido generado por IA*: si está mal y tiene sesgos, esto provoca un efecto cadena, dominó. La IA no comprende el mundo real y no se puede confiar ciegamente en ella, ya que lo que hace es repetir patrones lingüísticos al producir textos, sin comprender su significado, aunque lo parezca. Esto tiene implicaciones para la educación y la investigación claras:

De hecho, la IA Gen no está informada de observaciones del mundo real ni de otros aspectos clave del método científico, ni tampoco está alineada con valores humanos o sociales. Por estas razones, no puede generar contenidos realmente novedosos sobre el mundo real, los objetos y sus relaciones, las personas y las relaciones sociales, las relaciones humano-objeto o las relaciones humano-tecnología. No está claro que los contenidos aparentemente novedosos generados por los modelos de IAGen puedan ser reconocidos como conocimientos científicos. (Unesco, 2024b, p. 16)

- *El desafío de la sensibilización y formación en el uso y los efectos de la IA*: incluyendo su incorporación al sistema educativo y los

estudios universitarios y de posgrado, así como en la formación del personal investigador de todas las áreas. Esto se encuentra relacionado también con la necesidad de regulación y legislación sobre todos estos temas, precisamente para tener en cuenta los desafíos éticos que estamos nombrando; si bien, actualmente, son pocos los Estados que han desarrollado esto. De hecho, en 2024 fue cuando la Unión Europea comenzó a legislar en este sentido (Ley de IA, reglamento UE 2024/1689), de forma pionera.

- *El desafío de la pobreza digital*: ya que muchos países no tienen capacidad de crear y controlar IA, solo está al alcance de unos pocos países y empresas y esto va a suponer una mayor dependencia y vulnerabilidad, al quedar en una situación de «pobreza de datos» (Marwala, 2023).
- *El desafío de la «amnesia digital»* (Hernández, 2016): también en el ámbito investigador, puesto que el uso abusivo de la IA puede acabar menguando a largo plazo determinadas capacidades o competencias investigadoras en nuestras áreas. A esto podemos unirles elementos importantes para explorar en el futuro como las limitaciones en las relaciones humanas que conlleva el uso de la IA y su impacto socioemocional para el aprendizaje, el desarrollo intelectual y el psicológico de los propios investigadores e investigadoras.

En definitiva, tener en cuenta todo lo anterior nos debe hacer pensar sobre el desafío de las oportunidades que ofrece la IA para contribuir al avance del conocimiento, siendo conscientes de los riesgos que conlleva su utilización y la necesidad del tamiz ético en todo momento. Para esto, es importante un enfoque centrado en el ser humano para la IA, como se indica en el Consenso de Beijing sobre la IA y la Educación de 2019.

3. La financiación y los condicionamientos de la investigación: dilemas éticos

Llegados a este punto, nos detenemos en una cuestión que determina la producción científica y las líneas de los problemas a investigar: nos referimos a las fuentes de financiación de los pro-

yectos de investigación, que cada vez más vienen determinadas por entidades gubernamentales, empresas privadas, fundaciones u organismos internacionales. Esta realidad determina qué problemas investigar y cuáles no, ya que son las propias entidades que financian las que suelen identificar líneas de investigación preferentes para financiar, en función de sus propios intereses, y en algunos casos, incluso determinan qué tipo de investigaciones financian en función de la metodología a aplicar, con limitaciones temporales y recursos muy limitados.

Por lo tanto, debemos de hacer frente al dilema ético sobre cuánto influyen las entidades financiadoras en el tema a investigar, en el diseño de la investigación y la metodología empleadas, e incluso en la interpretación de los resultados científicos. Asimismo, las investigadoras y los investigadores pueden sentir presiones para que los procesos de investigación determinen unos resultados específicos en la línea con la entidad que financia, y se presenten los resultados con sesgos en el análisis e interpretación de los mismos, o incluso no publicarse resultados porque contradecían los intereses de la entidad financiadora.

Las consecuencias de dicho condicionamiento en la investigación por estas entidades financiadoras pueden ser, por ejemplo: realidades o problemas sociales que se quedan sin estudiar, dejar al margen enfoques críticos en la investigación o perspectivas que no entran en las directrices de las entidades financiadoras, o bien la manipulación de los resultados de investigación para provocar cambios dependiendo de los intereses de estas entidades, pudiendo esto llegar a producir desconfianza en la ciencia al evidenciarse intereses privados o políticos en los informes de investigación.

Ante este contexto, podemos adoptar estrategias que aseguren la transparencia y la imparcialidad en la investigación financiada, como, por ejemplo: promover financiación de fondos públicos para dar independencia a la investigación; que las líneas de investigación propuestas tengan un fundamento que justifiquen la necesidad de investigar en esos temas y su beneficio social; declaración de conflictos de intereses por parte de investigadores e investigadoras en la transferencia del conocimiento; presentar los resultados de investigaciones en acceso abierto, así como los datos de las investigaciones, para que la comunidad científica y la sociedad en general pueda tener acceso a todo el proceso y

poder evaluar de manera crítica los resultados de investigación. Esto último resulta un desafío en el ámbito de las Ciencias Sociales en general, si bien hay tradición al respecto en otras disciplinas científicas. Junto a estas medidas, cada convocatoria de investigación debería establecer medidas concretas para garantizar en los proyectos que financie la autonomía científica y la integridad del conocimiento.

Además, merece la pena recordar lo indicado en la *Carta Europea del Investigador y Código de Conducta para la contratación de investigadores* (2005), de la Comisión Europea. Con relación a los principios que permiten la crítica y orientan la acción de los organismos empleadores y entidades financiadores de la investigación, la Carta señala los siguientes 18 ítems: Reconocimiento de la profesión, No discriminación, Entorno de investigación, Condiciones de trabajo, Estabilidad y permanencia en el empleo, Financiación y salarios, Equilibrio entre los sexos, Valor de la movilidad, Acceso a la formación en investigación y al desarrollo continuo, Acceso a la orientación profesional, Derechos de propiedad intelectual, Coautoría, Supervisión, Docencia, Sistemas de evaluación y valoración, Reclamaciones y apelaciones, Participación en órganos decisorios, Contratación.

Desde nuestro punto de vista, sería necesaria una actualización de la Carta, como propone Calvo (2022), ya que el contexto científico, social y tecnológico es diferente, y como defiende este autor, los procesos investigadores, definidos desde las instituciones financiadoras, se ven afectados en estos tres aspectos:

- En lo referente al apartado *académico*, los criterios de evaluación y acreditación de la profesión investigadora han cambiado radicalmente durante la última década. Este hecho ha producido un fuerte impacto en el personal investigador y su producción por el aumento de las exigencias, el control y la presión productiva: ansiedad, depresión, desmotivación, aumento de las bajas laborales, dopaje productivo, etc.
- En lo referente al apartado *tecnológico*, la digitalización de los procesos de selección, valoración, control y docencia han generado retos vinculados con el exceso de control, derecho a la desconexión, la intromisión en el ámbito privado, el aumento de las desigualdades, la producción automatizada, la

opacidad en la toma de decisiones, el paternalismo algorítmico, etc.

- En lo que respecta al ámbito *divulgativo*, los grandes lobbies editoriales controlan la mayor parte de la producción científica. Esto ha generado problemas vinculados con la mercantilización y el secuestro del conocimiento y la limitación o falta de acceso abierto, de propiedad intelectual, de derechos de autor, de royalties, de triple pago, etc.

Entendemos que estos son algunos de los desafíos más importantes que hay que abordar para el futuro de las Ciencias Sociales y que solo desde posiciones éticas debe realizarse.

4. Formación y competencias éticas de los investigadores y las investigadoras

Recientemente, en un titular de un periódico nacional se formulaba la siguiente pregunta: «Formarse en ética de la investigación: ¿A quién le importa?» (*El País*, 20 de julio de 2023). Así, se indicaban las dificultades que existían para saber si los investigadores y las investigadoras españolas conocían los principios de la ética científica. Sin duda, la formación en competencias éticas es esencial para garantizar la integridad y dignidad en los procesos de investigación, pues no solo es importante enseñar las reglas, protocolos o normativas, sino promover una actitud y reflexión crítica y una responsabilidad personal y social en los investigadores e investigadoras. En resumen, se trata de fomentar una cultura de la integridad en la investigación.

Tradicionalmente, cuando se hablaba de la formación de quienes investigan, se hacía alusión a competencias técnicas. Rivas Tovar (2011) hizo una revisión de la literatura especializada en formación de competencias de investigación concluyendo que son nueve las competencias que deben adquirir estas personas en su formación. Este autor considera relevante tener en cuenta dos modelos de formación en competencias:

Tabla 1. Modelos de formación en competencias

Modelo de Berkeley (2004)	Modelo de Partington (2002)
1. Tener un conocimiento especializado sobre su disciplina 2. Saber de áreas relacionadas con la disciplina 3. Dominio de aspectos filosóficos sobre la epistemología 4. Habilidades de búsqueda de literatura 5. Estrategia de diseño de investigaciones y la capacidad de llevarlas a cabo 6. Conocimiento de métodos para la obtención de datos cuantitativos 7. Conocimiento sobre la obtención de datos cualitativos 8. Habilidad para entender y aplicar métodos cualitativos y cuantitativos 9. Habilidades textuales escritura, hacer resúmenes, gestión de textos 10. Habilidades retóricas: como persuadir y crear argumentos lógicos 11. Habilidades para la expresión oral 12. Habilidades computacionales 13. Habilidades para la planeación y gestión del tiempo 14. Saber cómo trabajar efectivamente con un supervisor 15. Saber ganar apoyo de colegas, sujetos de investigación y otros apoyos 16. Habilidad para participar en redes y crear contactos 17. Conciencia de estándares: qué hace una buena o mala investigación 18. Habilidad creativa, originalidad e innovación 19. Inteligencia emocional 20. Constancia: habilidad de mantener un alto ritmo durante grandes periodos de tiempo 21. Habilidad de improvisar, encontrar los caminos para superar	1. Competencias sobre filosofía y epistemología. Aspectos filosóficos sobre el diseño de investigación y <i>consideraciones éticas</i> 2. Competencias sobre el proceso de la investigación, teorizar y construir modelos, escritura científica, gestión de datos... 3. Competencias sobre técnicas de investigación. Dominio de las técnicas cuantitativas y cualitativas, enfoques de investigación, análisis de los datos

Fuente: adaptado de Rivas Tovar (2011, p. 38).

Como se puede contemplar, en estas dos propuestas solo se alude a competencias éticas en la planteada por Partington (2002). Igualmente sucede con la propia propuesta de Rivas Tovar (2011, p. 39), pues entre las nueve competencias que propone no existe ninguna que aluda específicamente a cuestiones éticas.

La preocupación por la ética en investigación, si bien ha tenido un recorrido filosófico y epistemológico amplio, tuvo un hito

internacional importante a mediados del siglo xx con el Código de Núremberg (1947), donde se establecieron directrices éticas en investigación biomédica. Desde entonces ha sido una constante en las ciencias más experimentales. Sin embargo, en las Ciencias Sociales la preocupación por las cuestiones éticas ha sido más lenta, centrando más la atención en la metodología y las técnicas sin tener en cuenta los dilemas que pudieran surgir al investigar con personas en contextos sociales y diversos. Ha sido en las últimas décadas cuando se ha venido desarrollando una mayor producción científica y preocupación sobre las implicaciones que pueda tener la investigación en la vida de las personas y los contextos estudiados. Además, instituciones y organismos oficiales han ido incorporando directrices de evaluación que contemplan cuestiones éticas en los proyectos de investigación, la creación de comités éticos, protocolos, etc., por lo que el interés en cómo responder a esos requerimientos éticos y cómo desarrollar esas competencias han ido aumentando.

Otro referente sobre las competencias éticas en investigación es el Código Ético de 2017 de la American Psychologist Association (2017), centrado en la psicología, donde se recogen principios éticos para garantizar la integridad en la investigación. Estos principios pueden resumirse en: *a)* garantizar el rigor de la investigación, *b)* garantizar el respeto por la propiedad intelectual, y *c)* proteger los derechos y el bienestar de los participantes (Molina *et al.*, 2021). Es importante señalar que desde las Ciencias Sociales se hacen investigaciones que buscan provocar un cambio, una transformación social, se trabaja con personas y para las personas, las investigaciones tienen un impacto en las entidades y en la vida de las personas que participan en la investigación, por lo que las investigadoras e investigadores deben garantizar la dignidad y los derechos de estas personas, y más todavía si provienen de contextos vulnerables. Por ello, distintas universidades y centros de investigación comienzan a publicar Manuales de Ética en Investigación para las Ciencias Sociales, como el de la Universidad Complutense de Madrid (2022), donde se recoge un apartado con propuestas formativas en competencias éticas. También es necesario reivindicar el papel de los códigos deontológicos profesionales, algunos de cuyos contenidos están relacionados con la investigación. Como ejemplo de ello debemos nombrar el Código Deontológico de los Educadores y Educadoras Sociales en España.

A nivel europeo, volvemos a hacer referencia al hito que supuso la Carta Europea del Investigador y Código de Conducta para la contratación de investigadores (2005), propuesta por la Comisión Europea, que contiene un conjunto de principios y exigencias para el personal investigador, por un lado, y los organismos empleadores y financiadores, por otro. En primer lugar, propone 12 principios generales para los investigadores y las investigadoras, muy relacionados con dimensiones éticas: Libertad de investigación; Obligaciones contractuales y jurídicas; Compromiso con la sociedad, Responsabilidad profesional, Rendición de cuentas; Difusión y explotación de resultados; Actitud profesional, Principios éticos, Relaciones con los supervisores, Tareas de supervisión y gestión, y Desarrollo profesional continuo.

Aunque son muy generales y les falta concreción, como plantea Calvo (2022), hay aspectos en cuanto a la construcción de un carácter excelente del investigador o la investigadora, a la participación de los implicados y afectados en los procesos de toma de decisiones y de resolución de conflictos, a la coordinación de la acción para el desarrollo de proyectos de investigación y a la integridad en la publicación de los resultados de las investigaciones, entre otras cuestiones, que merecen nuestra atención presente y futura.

En relación con la formación inicial y su papel en el desarrollo de competencias investigadoras, Molina *et al.* (2021) realizaron un estudio en la Universidad Autónoma de Barcelona en el cual se evaluó, a través de pretest y postest, una innovación educativa que pretendía mejorar las competencias éticas en investigación de estudiantes de Pedagogía y Educación Social. Los resultados indicaron que se había dado una mejora en las competencias éticas tras la innovación educativa, aunque las respuestas del estudiantado con relación a la ética en investigación tendía ser más normativa basada en protocolos y normas, y no tanto en una reflexión personal y un desarrollo de la responsabilidad en la ética como investigadores e investigadoras; es decir, responden a mandatos normativos, pero no se genera esa cultura de la integridad y la dignidad en investigación, por lo que se hace necesario, en palabras de las autoras del estudio, «convertir la responsabilidad ética en una competencia general de la educación superior» (Molina *et al.*, 2021, p. 149).

Sin embargo, pese a todo el interés que está últimamente generando la formación en competencias éticas, en España no hay una regulación uniforme sobre esta formación, que nos parece más sintomático si nos referimos a nivel de doctorado. Son muchas las universidades y centros de investigación que ofrecen cursos, códigos de buenas prácticas, pero suelen ser cuestiones puntuales y voluntarias, no existe un mecanismo para asegurar que todo el mundo tenga esa formación, por lo que destacamos la necesidad de establecer requisitos legales y normativos que nos aseguren que en el futuro todas las personas que investiguen en el ámbito de las Ciencias Sociales tienen ese compromiso ético.

5. La ética en la transferencia social y de conocimiento

La transferencia del conocimiento a la sociedad es un proceso fundamental, ya que permite que los resultados de investigación se trasladen a la sociedad generando un impacto real en las políticas públicas, la mejora de las entidades, desarrollando propuestas de mejora que cambian la vida de las personas. En este sentido, podemos entender que la transferencia es lo que realmente puede generar cambio social, ya que, si los resultados se quedan en las estructuras de la academia, no impactan en el entorno. Con todo, transferir los resultados y el conocimiento generado también presenta dilemas éticos, puesto que implica la difusión o incluso la apropiación de conocimientos y datos que pueden afectar a personas, grupos sociales y/o comunidades.

Según algunos documentos consultados, como Taborda Ocampo y Brausin Pérez (2020) y Puebla Martínez y González-Díez (2023), podemos establecer algunos elementos que deben estar presentes en la ética de la transferencia del conocimiento y consideramos muy importante su fomento para el futuro de las investigaciones en las Ciencias Sociales:

- *Transmisión del conocimiento a las personas participantes del estudio.* Devolver los resultados de las investigaciones a las personas que han participado en el estudio responde a un princi-

pio de reconocimiento y respeto hacia las personas que han compartido sus vivencias y experiencias. De lo contrario, podemos estar beneficiándonos y apropiándonos del conocimiento que generan las personas que participan sin rendir cuenta ni devolverles el producto que han contribuido a crear (Fricker, 2007). Además, si la devolución de los resultados se hace de forma accesible y comprensible, las comunidades pueden utilizar los resultados para emprender mejoras y cambios en su entorno, así como tomar decisiones.

- *Difusión abierta y accesible.* Los resultados científicos han estado dirigidos a un público especializado en el tema de estudio, restringida a círculos académicos e investigadores, con distintas barreras para poder acceder a esos resultados: publicaciones en repositorios de pago, barreras idiomáticas, publicaciones con ciertas exclusividades en el acceso, etc. Sin embargo, cada vez se van promoviendo más estrategias de acceso abierto a la ciencia, divulgación del conocimiento en formatos accesibles y adaptada al conocimiento de la población en general, ciencia ciudadana, uso de las nuevas tecnologías para hacer comprensible la ciencia, etc. También se va impulsando repositorios en abierto, incorporando un diseño universal para garantizar que cualquier forma de comunicación (verbal, digital, escrita o visual) sea comprensible y accesible para todo el mundo. A lo que se debe tender, por tanto, es a que la transferencia del conocimiento no se limite a élites académicas y científicas, sino que sea abierta y accesible.
- *Relación y/o colaboración con actores sociales e instituciones.* Dentro de la transferencia del conocimiento, consideramos fundamental acercar toda la producción científica y los resultados de las investigaciones a las administraciones públicas, entidades sociales y otras instituciones. Pero este acercamiento no debe confundirse con alinearse con los intereses de esos organismos, sino que los investigadores y las investigadoras deben actuar con independencia, sin presentar resultados sesgados para «agradar» los intereses de esas entidades o con fines que vayan en contra de la justicia social, la dignidad humana y los Derechos Humanos. Así, resulta fundamental la transparencia en las fuentes de financiación y establecer una declaración de conflictos de intereses, tal y como hemos señalado con anterioridad.

- *Sujetos como participantes activos del estudio.* En línea con lo planteado en el capítulo 3, si hay algo que caracteriza la investigación en Ciencias Sociales, es que se debe considerar a las personas participantes en la investigación como generadoras de conocimiento. No son meros objetos a investigar, sino sujetos participantes y activos en la creación de nuevos conocimientos, por lo que consideramos un principio ético incorporar sus perspectivas, opiniones, así como reconocer sus contribuciones en el proceso de investigación, participación que, dependiendo de la metodología utilizada, puede ser a lo largo del proceso, no solo en la recogida de información.
- *Forma en la que se presentan los resultados.* Las investigaciones en Ciencias Sociales se suelen centrar en la colaboración de comunidades, y a menudo suelen desarrollarse en contextos vulnerables o de exclusión social, por lo que es importante garantizar que la información que se difunde no distorsione ni estigmatice a la población estudiada. Para ello, es fundamental revisar la forma en la que se presentan los resultados, dado que el compromiso ético va más allá del rigor metodológico, teniendo en cuenta el compromiso y el respeto por las comunidades estudiadas y los contextos sociales analizados. Es importante redactar los informes con un lenguaje inclusivo y respetuoso, promoviendo la equidad y evitando reforzar prejuicios y discriminaciones, así como sin manipular ni simplificar realidades complejas (Taborda Ocampo y Brausin Pérez, 2020).
- *Ética en la coautoría del conocimiento.* Este principio hace referencia a que todas las personas que han participado en el estudio sean correctamente citadas, respetando y garantizando la confidencialidad, y en algunos casos, si corresponde, incluir en las coautorías. Esta idea tiene que ver con la planteada por Fricker (2007) sobre *justicia epistémica*, que se define como el derecho que tienen las personas y comunidades a participar en la producción, validación y transmisión del conocimiento. Este concepto es clave en Ciencias Sociales y su debate se centra en la descolonización del saber, la equidad de género en la academia (conocimiento situado) y el acceso al conocimiento de las comunidades vulnerables o excluidas.

6. Reflexiones finales

Con este texto hemos pretendido ofrecer elementos para la reflexión y el debate público vinculado a los dilemas éticos en la investigación en Ciencias Sociales. Entendemos que estos elementos deben ayudarnos a ir configurando un ethos que atienda a los principales elementos que han sido objeto de estudio en las páginas precedentes y que podemos sintetizar de la siguiente forma:

- Los desafíos tecnológicos, sobre todo los derivados de la extensión de la inteligencia artificial generativa suponen una disyuntiva crucial entre el valor de uso de esa tecnología y los límites éticos del mismo, sobre todo partiendo de las idiosincrasias de las diferentes Ciencias Sociales y teniendo presente siempre una perspectiva de Derechos Humanos al respecto.
- Los desafíos inherentes a cómo se puede ver condicionada la investigación de las Ciencias Sociales por las fuentes de financiación y sus intereses, más que los derivados de las necesidades sociales. A esto hay que unirle cómo se valora y evalúa esa investigación, las carreras científicas y las posibilidades de difusión en un entorno que parece premiar criterios a veces ajenos al bien común y que incentivan prácticas productivas sin suficientes mecanismos éticos asociados.
- Los desafíos de la formación en competencias éticas de quienes se dedican a la investigación en Ciencias Sociales, tanto desde la perspectiva de la formación inicial universitaria (incluyendo la doctoral como paradigmática desde la perspectiva investigadora) como respecto a la necesidad de ampliar específica y transversalmente esta y plantearla como un eje obligatorio e imprescindible, más, si cabe, mirando al futuro.
- Los desafíos en la transferencia social y de conocimiento, como referente y recurso que debe ser preferente entre los objetivos de la investigación en Ciencias Sociales, que tienen una dimensión epistémica y ontológica que debe ir inexcusablemente vinculada a las personas y comunidades con las que se genera, reconocer su papel como productores de conocimiento, aportar a la sociedad y defender la extensión de la ciencia ciudadana.

En definitiva, consideramos que es en los aspectos éticos donde nos jugamos el sentido y el futuro de la investigación de las Ciencias Sociales, teniendo presentes las poéticas palabras de María Zambrano:

Salimos del presente para caer en el futuro desconocido, pero sin olvidar el pasado. Nuestra alma está cruzada por sedimentos de siglos; son más grandes las raíces que las ramas que ven la luz. (Zambrano, 2009, p. 67)

7. Referencias bibliográficas

- American Psychological Association (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct with the amendment to Standard 3.04*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Calvo, P. (2022). Una ética de la investigación en el marco de las éticas aplicadas. *Veritas*, 52, 29-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732022000200029>
- Carta Europea del Investigador (2005). *Código de conducta para la contratación de investigadores*. Espacio Europeo de la Investigación. Recursos Humanos y Movilidad. Comisión Europea. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/a46424c7-962a-11e9-9369-01aa75ed71a1>
- Código de Núremberg (1947). https://campus.ibbioetica.org/pluginfile.php/61385/mod_page/content/31/3_Codigo_de_Nueremberg.pdf
- El País, 20 de julio de 2023. «Formarse en ética de la investigación: ¿A quién le importa?». <https://elpais.com/ciencia/2023-07-20/formarse-en-etica-de-la-investigacion-a-quien-le-importa.html>
- Estalella, A. (coord.) (2022). *Manual de Ética en Investigación para las Ciencias Sociales*. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/metodologiainvestigacion/file/manual-de-etica-de-investigacion/?ver>
- Floridi, L. (2014). *The fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press. <https://academic.oup.com/book/32817>

- García del Dujo, A., Vlieghe, J., Muñoz-Rodríguez, J. M. y Martín-Lucas, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, dese la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 5-26.
- Goyanes, M. y Lopezosa, C. (2024). ChatGPT en Ciencias Sociales: revisión de la literatura sobre el uso de inteligencia artificial (IA) de OpenAI en investigación cualitativa y cuantitativa. *Anuario ThinkEPI*, 18. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2024.e18a04>
- Han, B. (2023). La crisis de la narración. Herder.
- Hernández, N. (2016). Busca en tu memoria, ¿qué es la amnesia digital? *Personal computer & internet*, 161, 22-25.
- Martínez de Bringas, A. (2023). La política del antropoceno. Hacia un fundamento común de las responsabilidades planetarias. *Derechos y Libertades: Revista de Filosofía del Derecho y Derechos Humanos*, 49, 115-152. <https://doi.org/10.20318/dyl.2023.7721>
- Marwala, T. (2023). *Algorithm Bias – Synthetic Data Should Be Option of Last Resort When Training AI Systems*. United Nation University.
- Molina, L. C., Escutia, C. S. y Arnau, L. (2021). La formación del compromiso ético en investigación educativa: resultados de una experiencia de innovación docente en educación superior. *INNOVA Research Journal*, 6(3), 135-154.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.
- Ordine, N. (2017). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Partington, D. (2002). *Essential skills for management research*. Irving.
- Puebla Martínez, B. y González-Díez, L. (2023). *Transferencia del conocimiento en ciencias sociales: el reto de la academia*. Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/transferencia-del-conocimiento-en-ciencias-sociales-el-reto-de-la-academia/9788411229289/>
- Ramírez Autrán, R. (2023). Sesgos y discriminaciones sociales de los algoritmos en Inteligencia Artificial: Una revisión documental. *Entretexos*, 15(39), 1-17. <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.202339664>
- Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial y por el que se modifican los Reglamentos (CE) n.º 300/2008, (UE) n.º 167/2013, (UE) n.º 168/2013, (UE) 2018/858, (UE) 2018/1139 y (UE) 2019/2144 y las Directivas 2014/90/UE, (UE) 2016/797 y (UE) 2020/1828 (Reglamento de Inteligencia Artificial). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2024-81079>

- Rivas Tovar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación administrativa*, 40(108), 34-54. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-76782011000200034&script=sci_arttext
- Taborda Ocampo, F. J. y Brausin Pérez, J. (2020). Fundamentos éticos en el proceso de investigación social. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 5(2), 1-17. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/2415>
- Unesco (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. Unesco.
- Unesco (2024a). *AI and the Holocaust: rewriting history? The impact of artificial intelligence on understanding the Holocaust*. Unesco.
- Unesco (2024b). *Guía para el uso de IA generativa en educación en investigación*. Unesco.
- Zambrano, M. (2009). *Las palabras del regreso*. Cátedra.

BLOQUE II. PLANTEAMIENTOS ÉTICOS APLICADOS A LAS INVESTIGACIONES EN CIENCIAS SOCIALES

Consideraciones éticas en la investigación sobre discapacidad

ROSA M.^a DÍAZ JIMÉNEZ
M.^a ÁNGELES QUESADA CUBO
SAMUEL CORCHETE MARTÍNEZ
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción: relacionando la ética con la discapacidad

La ética puede entenderse como un conjunto de normas o regulaciones y como una disciplina filosófica que busca comprender la dimensión moral de la persona humana en su totalidad, se configura como una práctica reflexiva centrada en la dignidad y el valor intrínseco de cada individuo y promueve el respeto por la autonomía y los derechos de las personas (Cortina, 2005). Con relación al campo de la discapacidad, la ética ha tenido poco éxito y, si bien se han desarrollado debates vinculados a esta como el de la eutanasia, no se ha realizado una reflexión profunda sobre las obligaciones morales hacia las personas con discapacidad. Esto puede deber su origen a la hegemonía de los modelos médico-biológicos que explican la discapacidad desde perspectivas centradas en déficits individuales o en barreras sociales (Etxeberría, 2018; Velázquez, 2009). El respeto a la autonomía y los derechos de las personas con discapacidad se están incorporando como objeto de la ética y la moral desde la irrupción de enfoques sociales y el movimiento de vida independiente (Madrid-Pérez, 2013)

La comunidad moral reciente incluye como sujetos de consideración ética a personas con discapacidad como a seres humanos en situación de vulnerabilidad, aunque las creencias y obli-

gaciones extendidas han puesto en duda, históricamente, por ejemplo, el derecho a la vida sexual y reproductiva de personas con discapacidad (Cartier, 2019) o han situado a las mujeres con discapacidad en contextos difusos respecto a su sexualidad (Fitzgerald y Withers, 2013; Moya, 2009) o se pone en duda su deseo de maternidad (Gomiz, 2016) o se ha justificado la esterilización de mujeres (Serrato *et al.* 2021).

Una aproximación conceptual de la ética centrada en el ámbito de la discapacidad articula conceptos y argumentos para comprender la dimensión moral de las personas más allá de las características particulares, como su capacidad física o intelectual. La ética debe situarse en un escenario interpretativo sobre lo humano, alejado de valoraciones basadas en estas características si esos factores pueden limitar el mundo moral no reconociendo la igualdad de dignidad de todos los seres humanos (Cortina y Martínez, 2001). En este contexto, Nussbaum (2006) argumenta que es fundamental promover las capacidades de todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidad, para garantizar su dignidad y su participación activa en la sociedad.

El siglo xx ha marcado la idea de «la persona en el centro»; Ortega y Gasset (1934) reflexionaba en torno a la idea que denomina *vida como proyecto*, enfatizando que cada individuo tiene la capacidad y el derecho de definir su propio camino en la vida. A través de esta cuestión la autodeterminación de las personas (basada en el derecho a la toma de decisiones individuales) aparece como una cuestión central en vistas a lograr la realización plena. Esta noción de autodeterminación es especialmente relevante en el contexto de la discapacidad, donde se debe garantizar que las personas tengan la libertad y el apoyo necesarios para tomar decisiones sobre sus propias vidas. Estas tendencias y enfoques van marcando una ética aplicada a los problemas a los que se enfrentan las personas con discapacidad y que tienen que ver con derechos que se van reconociendo con diverso éxito y ritmo en el mundo, como la manera en la que se acompaña a las personas con discapacidad en su paso por el mundo, en sus proyectos vitales (Etxeberría, 2018) o las cuestiones que deben tener en cuenta las empresas a la hora de contratar a personas con discapacidad (Santamaría, 2005).

Este trabajo pretende ofrecer un marco que permita explicar la parte de la ética que tiene que ver con problemas reales a los que se enfrentan las personas con discapacidad (Musio, 2017). Dicho

modelo plantea la ética en vista a las relaciones establecidas con los otros, invita a la inclusión de los colectivos vulnerables como sujetos de derechos, la reflexión crítica sobre las estructuras sociales que perpetúan la exclusión y la marginalización (Oliver, 1996), y la incorporación de reflexiones e imaginarios sociales pensados desde la otredad (Argueta y Peimbert, 2015).

Los valores éticos de carácter universal se alteran a medida que evolucionan las concepciones sociales sobre la discapacidad (León Aguado, 1995; Palacios, 2008). Es obligado tener en cuenta que la ética y la moral históricamente han tomado caminos que han reproducido prácticas de segregación y exclusión social de personas con discapacidad y otros grupos desplazados históricamente; basta recordar que, por ejemplo, desde la ética de la salud se considerara la rehabilitación como una práctica loable, justificada éticamente dadas las mejoras aparentes que proclama la intervención misma sobre las personas a las que se interviene; o el enclaustramiento en instituciones de encierro, psiquiátricas o penales, de ciertas personas etiquetadas como peligrosas, conflictivas o que requieren protección y supervisión (Foucault, 2002); esas prácticas éticas se justifican socialmente por la problematización que se realiza de la discapacidad (Ferrante, 2020).

Otros enfoques han aportado estudios situados en otros contextos territoriales y culturales que integran posturas desde la decolonialidad (Pino y Tiseyra, 2019), la interseccionalidad (Viveros-Vigoya, 2016) o las capacidades humanas o de funcionamiento (Urquijo, 2014). Autorías defensoras de enfoques sociales de la discapacidad plantean que el compromiso con estos principios no solo fortalece la validez científica de los estudios, sino que también refleja un respeto profundo por la dignidad humana, asegurando que los resultados de la investigación realmente beneficien a las comunidades a las que pretenden servir (Oliver y Barnes, 2012).

2. La ética desde un marco de derechos y responsabilidad social corporativa

La dignidad inherente a todo ser humano aparece como un principio ético primario de carácter universal, como una categoría

pluridimensional. A partir de su reconocimiento (intransferible y personal) se activan los denominados *derechos fundamentales* (ONU, 1948) que garantizan protección social y el disfrute de derechos en igualdad de condiciones de todas las personas. Sentir que nos desempeñamos como ciudadanos y ciudadanas en igualdad de condiciones que con el resto supone asumir la dignidad intrínseca dada por nacimiento, dignidad que «implica respeto, que supone autonomía y que jurídica-políticamente nos constituye como ciudadanos» (Etxeberría, 2011, p. 35).

El abordaje de la dignidad y de los derechos fundamentales se contempla a través de documentos normativos internacionales siendo, en el caso de las personas con discapacidad el marco de referencia por excelencia la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) (de aquí en adelante CDPD).

Pero el objetivo final de la CDPD no se limita a reconocer los derechos sustantivos de las personas con discapacidad, dado que dichos derechos ya quedan recogidos en tratados internacionales previos. Por el contrario, la CDPD, al mismo tiempo que aborda la protección contra la discriminación por motivos de discapacidad, también provee herramientas de aplicación práctica (Palacios, 2013) que incidan en eliminar aquellas desigualdades sociales que obstaculizan la participación de los grupos en situación de exclusión.

Los fundamentos propios de un marco de derechos tienen que ser plasmados en políticas sociales específicas y códigos éticos que afronten demandas específicas e incorporan voces invisibilizadas en primera persona (Gúzman *et al.*, 2010). En consecuencia, la construcción de sociedades igualitarias y equitativas asentadas en la idea de justicia social pasa por abordar la ética desde un plano corporativo, en tanto una de las funciones específicas que atañe al entretejido empresarial y propio al tercer sector, pasa por implementar prácticas que fomenten valores fundados en la justicia, la honestidad, la responsabilidad o la sostenibilidad.

Además de involucrar al entretejido corporativo, la ética no escapa al ámbito de los medios, la publicidad, el periodismo y otras formas de comunicación, sector que, según Aznar, Mercado y Álvarez (2024), en los últimos 25 años ha experimentado fuertes transformaciones asistiendo hoy a lo que denominan la

segunda generación de códigos éticos. La evolución acaecida trasciende los códigos deontológicos propios a una primera generación de códigos éticos y se asienta ante planteamientos integrales que deben dar respuestas a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas dadas. En este sentido, las representaciones sociales de grupos de personas con discapacidad, mujeres o migrantes paulatinamente se someten a un tratamiento ético mayor desde el ámbito de la comunicación y la información. Al igual, la agenda mediática integra nuevos temas de interés, los cuales son reflejo de las tendencias globales vigentes como, por ejemplo, las preocupaciones medioambientales, la inclusión o la defensa de Derechos Humanos.

Las y los profesionales, a fin de ajustar su práctica, deben contar con nuevas competencias técnicas y reforzar sus aptitudes éticas para ajustarse a las tendencias actuales. Así, la información presentada al público debe pensarse desde el impacto social y construirse desde un relato que incorpora la comunicación participativa e inclusiva. Por otra parte, se demanda profesionalización y formación continua y que las y los profesionales practiquen la responsabilidad, honestidad, compromiso y transparencia.

Existen ejemplos de guías o códigos éticos que se centran en la discapacidad relevantes en nuestro país. Dichos documentos incluyen ciertas pautas o recomendaciones éticas articuladas desde la cuestión de la responsabilidad social corporativa que puede concebirse desde dos escenarios, desde las empresas con responsabilidad social corporativa o bien desde la misma administración pública. En el primer caso, con ejemplos como Plena Inclusión o la ONCE, la responsabilidad social corporativa, al constituir un eje central de la misión y estrategia de estas entidades, posibilita trascender un plano ético centrado en el aspecto normativo. Al difundir ejemplos de buenas prácticas basadas en generar oportunidad para la inclusión de las personas con discapacidad se posibilita el impacto social, con todo lo que ello significa.

En el segundo caso, hablar de *responsabilidad social* desde la Administración pública significa abordar el papel que dicha institución debe jugar con y para integrar la diversidad como una perspectiva transversal que derive hacia la generación de políticas públicas eficaces (Martín-Rodríguez, 2016). Estos códigos éticos fijan estándares de conducta internos, proporcionan un

marco ético amplio basado en la interacción y participación social. Plena Inclusión prioriza valores tales como la dignidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidad intelectual, con impacto en la accesibilidad cognitiva y la promoción de espacios y comunidades inclusivas y la ONCE se centra en la accesibilidad universal, la equidad y la inclusión activa de personas con discapacidad visual, así como otras discapacidades como, por ejemplo, la sordoceguera desde su modelo de negocio y su estrategia de inclusión laboral que colateralmente retroalimenta el plano educativo formativo y de servicios sociales con los que cuenta la entidad.

Tal y como plantea el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) en la guía sobre estrategias de responsabilidad social corporativa y discapacidad (RSCD) para las administraciones y resto del sector público, el compromiso de la administración pública debe orientarse a la mejora de las condiciones sociales y económicas de la ciudadanía en un esfuerzo por atender necesidades no contempladas, generar formas de innovación y valor compartido y liderar iniciativas inclusivas y sostenibles desde una perspectiva ética. El papel activo que juega la administración en relación con la ciudadanía, los ámbitos empresarial y asociativo conllevan una responsabilidad ética la cual debe, desde una perspectiva transversal, exteriorizarse en las políticas sociales y prácticas implementadas. Asimismo, dichas acciones específicas deben fundamentarse en valores tales como la justicia, la dignidad o la equidad, de tal forma que se promuevan oportunidades reales a través del ejemplo al mismo tiempo que se lidera la misma promoción social (Martín-Rodríguez, 2016).

Liderar con el ejemplo debe exteriorizarse en la generación de estándares éticos conducidos a áreas particulares como, por ejemplo, la contratación pública o el diseño universal aplicado sobre entornos físicos y virtuales. Además, la influencia de las administraciones podría orientarse a premiar y beneficiar a las empresas y entidades las cuales se caracterizan por las acciones de transferencia social, sensibilización y visibilización que llevan a cabo al mismo tiempo que se emprenden evaluaciones y revisiones en el ámbito de políticas y de ética pública con el objetivo de rendir cuentas, realizar publicaciones de informes o medir el impacto real de las iniciativas implementadas.

Con todo, las acciones lideradas desde la administración pública deben lograr, en tándem con las que se promueven desde el ámbito empresarial y el tercer sector, modificar tanto visiones negativas hacia las personas con discapacidad como fomentar una cultura basada en el respeto y la valoración de la diversidad.

3. El enfoque ético desde la investigación en discapacidad

La investigación sobre discapacidad debe fundamentarse en principios éticos que garanticen la dignidad, la inclusión y los derechos de las personas con discapacidad. Es fundamental adoptar una metodología inclusiva que integre el respeto, la justicia y la equidad en todas las etapas del proceso investigativo, desde el diseño hasta la difusión de los resultados. Esto asegura que la investigación no perpetúe estereotipos ni exclusiones, sino que contribuya a dismantelar barreras, promover la inclusión social y valorar la diversidad (Barnes y Mercer, 2003).

Un elemento clave para lograrlo es el consentimiento informado, que debe ser accesible y adaptado a las capacidades de cada participante. De acuerdo con Fisher (2003), no debe limitarse a la formalidad de una firma, sino que debe garantizar una comprensión real del propósito, los riesgos y las implicaciones del estudio. Para ello, es esencial ofrecer la información en formatos accesibles, como lectura fácil, materiales visuales o auditivos, y tecnologías de asistencia.

La confidencialidad y privacidad también deben protegerse rigurosamente mediante bases de datos seguras y el uso de identificadores anónimos (Aldridge, 2016). Además, el codiseño de investigaciones, donde las personas con discapacidad participen activamente en el diseño metodológico y en la definición de objetivos, es una práctica esencial para garantizar que los estudios sean inclusivos y relevantes (Johnson y Walmsley, 2003). Involucrar a las personas desde las primeras fases del proceso investigativo no solo aumenta la representatividad de los datos, sino que también permite utilizar técnicas como entrevistas visuales, grupos focales facilitados, fotografía participativa o teatro social, las cuales capturan perspectivas y experiencias de manera más preci-

sa (Sobočan *et al.*, 2019). Esto se complementa con la creciente adopción de la investigación narrativa, que permite a las personas participantes expresar sus historias y experiencias en sus propios términos, ayudando a desmontar estereotipos al visibilizar las realidades únicas de cada persona (Clandinin *et al.*, 2000).

El uso de tecnologías asistidas es fundamental para garantizar una participación equitativa. Estas incluyen herramientas de comunicación aumentativa y alternativa, *software* de lectura de pantalla, aplicaciones digitales y dispositivos adaptados. Además, la incorporación de apoyos comunicativos y físicos, como intérpretes de lengua de señas, pictogramas o entornos accesibles, asegura que las personas puedan participar de manera plena.

En este contexto, es clave considerar el impacto de la ética de la hospitalidad en el diseño de espacios inclusivos, una propuesta que enfatiza la creación de entornos que valoren la diversidad de capacidades y fomenten la interacción equitativa (Rodrigo *et al.*, 2022). Este enfoque puede traducirse en prácticas investigativas más conscientes, que no solo eliminan barreras arquitectónicas, sino también sociales y comunicativas, promoviendo una participación auténtica y significativa (Beukelman y Light, 2015; Shakespeare, 2006).

La participación activa de las personas con discapacidad en la investigación no solo enriquece los resultados, sino que constituye un imperativo ético. Este enfoque las reconoce no como sujetos de estudio, sino como personas colaboradoras clave en la construcción de conocimiento (Johnson y Walmsley, 2003). Al asegurar que sus voces sean escuchadas y valoradas, se posibilita una comprensión más profunda y matizada de las realidades a las que se enfrentan. Esto refleja el principio fundamental del lema «Nada sobre nosotros/nosotras sin nosotros/nosotras», que enfatiza la importancia de una participación auténtica y significativa, más allá de lo simbólico (Huezo, 2020).

La investigación participativa basada en la comunidad (CBPR) es un modelo destacado que promueve la inclusión de la comunidad de personas con discapacidad como socios activos en todas las fases del proceso investigativo, desde el diseño y la recolección de datos hasta el análisis y la difusión de resultados. Este enfoque no solo refuerza la relevancia de los estudios, sino que también garantiza que las investigaciones reflejen auténticamente las experiencias vividas por las personas con discapacidad

(Johnson y Walmsley, 2003). Además, permite identificar y abordar cuestiones que podrían pasar desapercibidas para quienes no comparten dichas vivencias, aumentando la pertinencia y representatividad de los resultados (Benz *et al.*, 2024).

Otro elemento clave es la coproducción de conocimiento, donde tienen un rol activo en la toma de decisiones y en la interpretación de datos. Este enfoque reconoce sus experiencias como una fuente legítima de conocimiento que desafía las jerarquías tradicionales en la producción de saberes (Oliver, 1996). Para ello, pueden emplearse métodos participativos creativos, como: la etnografía visual –utiliza imágenes, vídeos y otros medios visuales para documentar y analizar las experiencias desde una perspectiva accesible y contextualizada– o el mapeo colectivo –implica la creación colaborativa de representaciones gráficas del entorno físico, social o emocional, reflejando las vivencias y percepciones de los/as participantes– (Nind y Vinha, 2016).

Garantizar mecanismos de retroalimentación continua y flexibilidad metodológica es esencial para que la participación sea significativa, no meramente simbólica o formal (García, 2023). Asimismo, las personas con discapacidad deben asumir roles y responsabilidades que trasciendan la mera consulta. Por ejemplo, ser formadas para contribuir en áreas técnicas o de liderazgo dentro de los equipos de investigación promueve su inclusión, desarrollo de capacidades, autonomía y empoderamiento.

La difusión de resultados es otra etapa crucial. Incluir a las personas con discapacidad en este proceso asegura que los hallazgos sean comunicados de manera accesible y representativa. Esto fortalece la transparencia, la ética y la sostenibilidad de su participación, consolidando un proceso de colaboración continua (Nind, 2014).

Finalmente, es fundamental garantizar la sostenibilidad de la participación. Se deben establecer mecanismos que permitan seguir involucrándose en futuras investigaciones. Crear entornos accesibles y ofrecer oportunidades de formación asegura que su participación no sea temporal, sino que se convierta en un proceso continuo de colaboración y empoderamiento (Cargo y Mercer, 2008). Esto es esencial para mantener un diálogo activo entre la comunidad con discapacidad y quien investiga, lo que enriquece el proceso y garantiza que sus necesidades y experiencias sean siempre consideradas. Por su parte, investigaciones recientes subrayan el valor

de los enfoques inter- y transdisciplinarios para reproducir conocimientos más ricos y aplicables, integrando perspectivas diversas para fomentar competencias y abordajes que reflejen el modelo social y de derechos de la discapacidad (Ortega y Baños, 2022)

Un desafío ético crucial es integrar el enfoque antropológico crítico, que llama la atención sobre las formas en que la investigación puede reproducir desigualdades estructurales. Al adoptar esta perspectiva, el equipo de investigación debe reflexionar constantemente sobre su posición de poder y trabajar para minimizar cualquier sesgo implícito en el diseño y análisis de los estudios (Scheper-Hughes, 1995). Por ello, la investigación requiere un análisis continuo para garantizar la inclusión plena y el respeto a los derechos de las personas participantes.

Uno de los principales desafíos es evitar el tokenismo, una forma de participación simbólica y superficial que carece de impacto real en la toma de decisiones. Para contrarrestarlo, resulta esencial implementar mecanismos efectivos de retroalimentación, escuchar y valorar las contribuciones de las personas con discapacidad y ajustar las metodologías en función de estas (García, 2023). Además, se ha identificado que el desgaste emocional entre los/as participantes puede ser un riesgo subestimado. Garantizar un apoyo psicológico adecuado durante y después de la participación, especialmente en estudios que abordan temas sensibles, es una estrategia que refuerza el compromiso ético y protege su bienestar (Dickson-Swift *et al.*, 2007).

Otro reto importante es garantizar la accesibilidad en todos los aspectos de la investigación. La falta de entornos, materiales y herramientas accesibles puede excluir a las personas con discapacidad y limitar su capacidad para participar plenamente. Más allá de ser una obligación legal, la accesibilidad representa un compromiso ético que permite la inclusión equitativa y refuerza el principio de justicia en la investigación (Shakespeare, 2006).

Asimismo, el lenguaje empleado en la comunicación de los resultados merece especial atención. Es crucial evitar expresiones que perpetúen estereotipos, patologías o estigmas sobre la discapacidad. En su lugar, el lenguaje debe ser una herramienta de inclusión que promueva una visión positiva, celebre la diversidad y subraye las capacidades de las personas con discapacidad, evitando caer en narrativas reduccionistas que las definan únicamente a partir de sus limitaciones (Barnes y Mercer, 2003).

El consentimiento informado constituye otro desafío ético importante, sobre todo en el caso de personas con discapacidades intelectuales o cognitivas. Este proceso no puede reducirse a una formalidad; requiere medidas adicionales que aseguren la comprensión plena por parte de las personas participantes. Entre estas medidas destacan el uso de formatos accesibles, explicaciones personalizadas y recursos que permitan a cada persona entender el propósito y las implicaciones de la investigación.

Es fundamental evitar la tendencia de recurrir automáticamente a representantes legales, ya que esto puede vulnerar la autonomía de las personas con discapacidad. En cambio, deben promoverse entornos que refuercen sus capacidades de decisión, respetando su dignidad y asegurando que puedan participar en la toma de decisiones que les afectan (Fisher, 2003; Sobočan *et al.*, 2019).

En este contexto, el principio de autonomía adquiere una relevancia especial. Este principio, según Beauchamp y Childress (2013), incluye tanto la prohibición de coartar las acciones de una persona como la obligación de fortalecer su capacidad de decisión mediante la provisión de información adaptada y comprensible. Sin embargo, en el caso de las personas con discapacidad, esta segunda dimensión suele ser vulnerada bajo el argumento de que carecen de competencia para decidir. Superar esta barrera implica garantizar un trato ético que no solo potencie sus capacidades, sino que también respete su autodeterminación y promueva su participación activa en todas las etapas del proceso investigativo (Etxeberría *et al.*, 2013).

Más allá de los dilemas relacionados con la autonomía y la accesibilidad, las personas con discapacidad hacen frente a una mayor vulnerabilidad frente a posibles daños durante la investigación, ya sean intencionales o no. Esta situación se agrava debido a barreras sociales, prejuicios y prácticas que perpetúan su exclusión, así como a la ausencia de marcos legales efectivos que protejan sus derechos. Por ello, las investigaciones deben adoptar un enfoque preventivo, minimizando riesgos y asegurando que cada participante reciba un trato ético, respetuoso y ajustado a sus necesidades específicas (Uribe y Romero, 2008).

Otro aspecto clave que exige atención es la *interseccionalidad*, entendida como la coexistencia de múltiples identidades que atraviesan las experiencias de las personas con discapacidad. Factores como el género, la raza, la edad, la orientación sexual o la

clase social influyen de manera significativa en su acceso a recursos, oportunidades y derechos, generando realidades muy diversas dentro del colectivo. Ignorar esta complejidad puede dar lugar a investigaciones que no reflejen adecuadamente las necesidades específicas de distintos grupos y que reproduzcan dinámicas de exclusión o invisibilización. Incorporar un enfoque interseccional en la investigación permite abordar estas diferencias y desarrollar intervenciones más inclusivas y representativas (Horner, 2021).

El ejercicio profesional en la atención a personas con discapacidad frecuentemente enfrenta a los profesionales a dilemas éticos, derivados de decisiones que afectan la vida de personas que requieren apoyos para ejercer su autonomía. Estos dilemas surgen cuando se deben equilibrar la voluntad del usuario con la obligación de garantizar su protección y bienestar (Martínez-Rivera *et al.*, 2021), constituyendo un desafío ético que exige equilibrio y reflexión.

Además, la creciente necesidad de trabajar bajo marcos legales y normativos puede generar tensiones con principios éticos individuales o contextuales, ya que no basta con cumplir con las regulaciones, sino que es necesario evaluarlas y adaptarlas a las particularidades de cada situación, priorizando las necesidades individuales (Reamer, 2013). La disparidad de criterios en la toma de decisiones refleja tensiones inherentes al trabajo profesional, especialmente cuando la autonomía del profesional entra en conflicto con la de la persona usuaria oscilando entre enfoques subjetivos u objetivos, respuestas inmediatas o meditadas, y entre la estructura jerárquica y la horizontalidad colaborativa (Ballesteros *et al.*, 2011; Martínez-Rivera *et al.*, 2021). Por ello, se enfatiza la importancia de basar las decisiones en un conocimiento especializado, más allá del sentido común o la experiencia práctica.

Reamer (2013) define los *dilemas éticos* como situaciones en las que deberes y valores fundamentales entran en conflicto, requiriendo una priorización mediante un análisis profundo. Dolgoff *et al.* (2012) los clasifican en dilemas de valores dos tipos: aquellos originados por conflictos de valores, como justicia frente a equidad o confidencialidad frente a protección, y aquellos derivados de conflictos de lealtades, en los que el o la profesional debe atender demandas contradictorias de diferentes agentes implicados.

Un dilema recurrente es el consentimiento informado, y más todavía en personas con discapacidades severas, donde la capacidad de tomar decisiones informadas se ve comprometida, lo que plantea un desafío ético para equilibrar autonomía y protección (Pérez-Castro y González-Osorio, 2018).

La autonomía es un tema central, ya que a menudo se subrayan las limitaciones de las personas con discapacidad en detrimento de sus capacidades, restringiendo su autodeterminación. Esta situación puede ser agravada por familiares o profesionales, incluso de manera no intencional, cuando no se les permite tomar decisiones informadas sobre su propia vida (Etxeberría *et al.*, 2011; Pérez-Castro y González-Osorio, 2018).

La ética profesional requiere una reflexión crítica sobre los principios que guían la práctica, adaptándolos a las necesidades específicas de cada situación (Hortal, 2002). Esto incluye contextualizar las intervenciones según las demandas individuales, considerando la vulnerabilidad socialmente construida que afecta a las personas con discapacidad, y fomentar el diálogo entre el saber profesional, las estrategias familiares y el conocimiento experto de las mismas sobre discapacidad, lo cual constituye un compromiso de justicia que los/as profesionales deben hacer suyo (Etxeberría *et al.*, 2011; Munuera, 2012).

Finalmente, por más que las decisiones en contextos dilemáticos puedan generar incertidumbre, los y las profesionales han de analizar cuidadosamente los principios y valores implicados, así como las posibles repercusiones de sus acciones. Más allá de cumplir con lo normativo, tienen la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica, considerando tanto los efectos reversibles como irreversibles de las decisiones, y buscando formas de mejorar la atención para responder adecuadamente a las necesidades de las personas, asegurando que sus voces sean escuchadas y priorizadas (Pérez-Castro y González-Osorio, 2018).

4. Ventajas de los enfoques éticos en la investigación sobre discapacidad

La adopción de enfoques éticos aporta múltiples beneficios que impactan positivamente tanto en el campo de estudio como en

la comunidad de discapacidad, las políticas públicas y la sociedad en general.

Adoptar enfoques éticos mejora la calidad y relevancia de los estudios. La participación activa de las personas con discapacidad como investigadoras asegura que las metodologías reflejen con precisión sus realidades, lo que contribuye a un conocimiento más inclusivo y representativo (Johnson y Walmsley, 2003). Las metodologías participativas, como la CBPR, permiten identificar y mitigar sesgos implícitos que podrían estar presentes en las metodologías convencionales, fortaleciendo la calidad de los datos y la validez de los resultados (Di Lorito *et al.*, 2018).

El uso de técnicas inclusivas y accesibles, como las expuestas anteriormente, facilita una recopilación de datos más precisa y respetuosa, asegurando que las personas con discapacidad puedan contribuir equitativamente (Sobočan *et al.*, 2019). Esto no solo favorece la inclusión de voces diversas, sino que también enriquece la investigación con una comprensión más profunda y matizada de sus realidades (Nind, 2014).

Involucrar a las personas con discapacidad en la investigación refuerza su empoderamiento y promueve la inclusión y diversidad. Al colaborar en la producción de conocimiento que afecta sus vidas, pueden reclamar su narrativa y romper con estereotipos reduccionistas, permitiendo que el conocimiento generado refleje una visión más amplia y justa de las capacidades y desafíos a los que se enfrentan (Shakespeare, 2006; Huezó, 2020). Además, la accesibilidad en la presentación de los resultados permite que las personas con discapacidad, sus familias y la comunidad en general comprendan y utilicen los hallazgos para generar cambios sociales y políticos significativos (Beukelman y Light, 2020).

Asimismo, la participación activa en la investigación fomenta una mayor cohesión social y una red de apoyo entre las personas. Al trabajar juntas, estas personas pueden identificar y abordar sus necesidades comunes, creando un sentido de pertenencia y solidaridad. Este proceso de colaboración no solo fortalece la voz de las personas con discapacidad en el ámbito académico y político, sino que también les brinda herramientas y habilidades que pueden aplicar en otros contextos de su vida diaria. A través de talleres y capacitaciones, desarrollan competencias en áreas como la comunicación, el trabajo en equipo y la gestión de pro-

yectos, lo cual les permite abogar efectivamente por sus derechos y necesidades en su comunidad (Suchowierska y White, 2003). Este empoderamiento puede tener repercusiones positivas en otras áreas, como el acceso a la educación, el empleo y la participación comunitaria, creando un círculo virtuoso que beneficia tanto a la comunidad de personas con discapacidad como a la sociedad en su conjunto (Cargo y Mercer, 2008).

Los enfoques éticos en la investigación pueden influir en la formulación de políticas públicas más inclusivas. Estudios que reflejan las experiencias de las personas con discapacidad proporcionan datos valiosos para abogar por cambios legislativos y administrativos que promuevan sus derechos (Horner, 2021; Susinos y Parrilla, 2016). Por ejemplo, ayuda a identificar brechas en atención sanitaria, educación y empleo, permitiendo a responsables de políticas diseñar intervenciones más adecuadas a sus necesidades. Esto no solo contribuye a un marco normativo más justo, sino que también incrementa la asignación de recursos a programas específicos.

Además, una investigación ética y accesible transforma las percepciones sociales sobre la discapacidad, fomentando una cultura de inclusión (Nind y Vinha, 2016). Al involucrar a las propias personas afectadas, se crean espacios donde sus voces son escuchadas, desafiando estereotipos negativos. Esta transformación cultural es fundamental para que las políticas públicas sean inclusivas tanto en teoría como en práctica.

Asimismo, se promueve la transparencia y responsabilidad de las instituciones al hacer que la investigación sea comprensible y accesible. Esto empodera a las propias personas con discapacidad y sus familias para participar activamente en la toma de decisiones, garantizando que sus necesidades y prioridades sean reconocidas y atendidas (Barnes y Mercer, 2003).

Finalmente, la inclusión de las personas con discapacidad en la investigación no solo beneficia a esta comunidad, sino que también enriquece a la sociedad en su conjunto, generando soluciones innovadoras que abordan desafíos sociales actuales (Shakespeare, 2006). Así, se establece un círculo virtuoso en el que el fortalecimiento de las políticas públicas se traduce en beneficios tangibles para toda la ciudadanía, creando una sociedad más justa y equitativa.

5. Conclusiones

Un enfoque ético sólido en la investigación sobre discapacidad es esencial para garantizar la promoción de los derechos, la inclusión social y el empoderamiento de las personas con discapacidad, contribuyendo directamente a su bienestar. Este enfoque requiere evitar la reproducción de estereotipos y exclusiones, y guiarse por principios fundamentales como la dignidad, el respeto y la justicia (Barnes y Mercer, 2003).

La participación activa y significativa de las personas con discapacidad en la investigación es clave para asegurar que sus vivencias se reflejen genuinamente en la creación de conocimiento (Johnson y Walmsley, 2003). Al incluirlas como colaboradoras activas en todas las etapas del proceso investigativo, desde la recolección de datos hasta la toma de decisiones y la difusión de los resultados, se logra una mayor precisión y representatividad de sus realidades, desafiando las jerarquías tradicionales y promoviendo un conocimiento más inclusivo y equitativo (Oliver, 1996).

Metodologías como la investigación-acción participativa (IAP) destacan por su potencial para construir sistemas investigativos que prioricen la escucha activa y la reflexión conjunta, permitiendo una aproximación dialógica y transformadora, dado el apartamiento que motiva respecto a lo dogmático en el campo de las ciencias. Al priorizar los testimonios, preocupaciones, motivaciones y problemáticas de las personas a las que se aproxima, el investigador o investigadora tiene la responsabilidad de reflexionar junto a ellas en un proceso espiral que trasciende «de lo más sencillo a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido, todo en contacto permanente con las bases y los grupos *ad hoc* de referencia» (Fals, 1981, p. 190). Sin embargo, esta forma de investigación debe superar retos éticos como el riesgo del *tokenismo* o la participación simbólica. Para ello, es crucial establecer mecanismos que garanticen una participación auténtica y tomar medidas adicionales que aseguren la comprensión plena y la toma de decisiones informadas por parte de todas las personas involucradas, especialmente aquellas con discapacidades intelectuales o del desarrollo (Fisher, 2003; García, 2023).

En este contexto, los y las profesionales se enfrentan a dilemas éticos que les obligan a reflexionar profundamente sobre

los principios y valores involucrados, así como sobre las consecuencias, reversibles o irreversibles, de sus decisiones (Pérez-Castro y González-Osorio, 2018). Esto les exige optar entre perpetuar normas que sostienen el orden social o asumir un papel transformador como agentes de cambio. Este último implica considerar enfoques que permitan integrar las voces de las personas con discapacidad, asegurando que sus necesidades y perspectivas tengan un lugar central en el desarrollo del conocimiento.

También es preciso garantizar la accesibilidad del lenguaje en la difusión de los resultados, empleando formatos claros e inclusivos que permitan que las personas con discapacidad comprendan plenamente los hallazgos y participen en su interpretación. Esto incluye evitar términos que perpetúen la estigmatización, destacando, en su lugar, las capacidades y la diversidad (Barnes y Mercer, 2003).

Por otro lado, la interseccionalidad es un marco esencial para analizar las múltiples dimensiones que afectan la vida de las personas con discapacidad. Factores como el género, la clase social o la raza pueden influir de manera significativa en su acceso a recursos, derechos y oportunidades, y deben ser considerados para garantizar que la investigación refleje la complejidad de sus experiencias (Horner, 2021).

En síntesis, un enfoque ético en la investigación sobre discapacidad no solo fortalece la calidad de los estudios, sino que asegura una representación más fiel y justa de las experiencias de este colectivo, contribuyendo a construir una sociedad más justa y equitativa. Enfrentarse a estos desafíos éticos requiere un compromiso constante por parte de las y los investigadores. Diseñar estrategias participativas, accesibles y respetuosas, así como reconocer la interseccionalidad como un eje transversal en los estudios sobre discapacidad, son pasos esenciales para garantizar que las investigaciones sean inclusivas, relevantes y éticamente responsables. Este enfoque fomenta políticas públicas inclusivas, transforma las percepciones sociales y promueve una cultura de respeto, diversidad y justicia, beneficiando no solo a las personas con discapacidad, sino a la comunidad en su conjunto.

6. Referencias bibliográficas

- Aldridge, J. (2016). *Participatory research: Working with vulnerable groups in research and practice*. Policy Press.
- Argueta, A. y Peimbert, G. A. (2015). *La ruptura de las fronteras imaginarias o de la multi a la transdisciplina*. Siglo XXI.
- Aznar, H, Mercado M. T. y Álvarez, A. (2024). Verifying a new historical stage in the ethics of communication: second generation ethics codes. *Front. Commun.*, 9, 1495897. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1495897>
- Barnes, C. y Mercer, G. (2003). *Disability*. Polity Press.
- Beauchamp, T. y Childress, J. (2013). *Principles of biomedical ethics*. Oxford University Press.
- Benz, C., Scott-Jeffs, W., McKercher, K. A., Welsh, M., Norman, R., Hendrie, D. y Robinson, S. (2024). Community-based participatory-research through co-design: supporting collaboration from all sides of disability. *Research Involvement and Engagement*, 10(1), 47. <https://doi.org/10.1186/s40900-024-00573-3>
- Beukelman, D. y Light, J. (2020). Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs. Paul H. Brookes.
- Cargo, M. y Mercer, S. L. (2008). The value and challenges of participatory research: strengthening its practice. *Annu. Rev. Public Health*, 29(1), 325-350. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.29.091307.083824>
- Cartier, E. (2019). Derecho, discapacidad(es) y sexualidad(es): entre especificidades y normalidad. *Bioderecho.es*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.6018/bioderecho.398011>
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. y Phelan, A. M. (2000). Shaping a professional identity: Stories of educational practice. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(3), 288.
- Cortina, A. (2005). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. Tecnos.
- Cortina, A. y Martínez, E. (2001). *Ética*. Akal.
- Di Lorito, C., Bosco, A., Birt, L. y Hassiotis, A. (2018). Co-research with adults with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 669-686. <https://doi.org/10.1111/jar.12435>
- Dickson-Swift, V., James, E. L., Kippen, S. y Liamputtong, P. (2007). Doing sensitive research: What challenges do qualitative researchers

- face? *Qualitative Research*, 7(3), 327-353. <https://doi.org/10.1177/1468794107078515>
- Dolgoft, R., Harrington, D. y Loewenberg, F. M. (2012). *Ehtical decisions for social work practice*. Brooks/Cole.
- Etxeberría, X. (2011). La convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad: la perspectiva ética. *Siglo Cero*, 42(1), 33-46.
- Etxeberría, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 281-290.
- Etxeberría, X., Goikoetxea, M., Martínez, N., Pereda, T., Jauregi, A., Brosa, J., García-Landarte, V. et al. (2013). El enfoque ético del maltrato a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, 71. Universidad de Deusto.
- Fals, O. (1981). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En: *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Editorial Popular.
- Ferrante, C. (2020). La «discapacidad» como estigma: una mirada social deshumanizante. Una lectura de su incorporación temprana en los Disability Studies y su vigencia actual para América Latina. *Revista Pasajes*, 10, 1-26.
- Fisher, C. B. (2003). Goodness-of-fit ethic for informed consent to research involving adults with mental retardation and developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9(1), 27-31. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10052>
- Fitzgerald, C. y Withers, P. (2013). «I don't know what a proper woman means»: what women with intellectual disabilities think about sex, sexuality and themselves. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-12. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2011.00715.x>
- Foucault, M. (2002). *Castigar y vigilar*. Siglo XXI.
- García, J. (2023). Cultura de la cancelación, movimiento «woke», «tokenismo» y nueva sensibilidad: un análisis desde la filosofía jurídica, moral y política. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, 48, 140-180.
- Gomiz, P. (2016). La sexualidad y la maternidad como factores adicionales de discriminación (y violencia) en las mujeres con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 123-142.
- Gúzman, F., Toboso, M. y Románach, J. (2010). Fundamentos éticos para la promoción de la autonomía: hacia una ética de la interdependencia. *Alternativas*, 17, 45-61.
- Horner, W. (2021). Disability, intersectionality, and inequity: Life at the margins. Public health perspectives on disability. En: *Science*,

- Social Justice, Ethics, And Beyond* (pp. 91-105). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-0716-0888-3_4
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclée de Brouwer.
- Huezo, S. M. (2020). Nada sobre nosotros sin nosotros: Reflections on the TPS movement and its fight for permanent residency. *Latino Studies*, 18(1), 114-121. <https://doi.org/10.1057/s41276-019-00236-5>
- Johnson, K. y Walmsley, J. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and futures*. Jessica Kingsley.
- León-Aguado, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Historia Libre.
- Madrid-Pérez, A. (2013). Nothing about us without us! El Movimiento de Vida Independiente: Comprensión, acción y transformación democrática. *Oxímora. Revista internacional de ética y política*, 2, 22-38.
- Martínez-Rivera, O., Riberas-Bargalló, G. y Vilar-Martín, J. (2021). Conflictos éticos y formas de gestión entre los profesionales que trabajan en el ámbito de la discapacidad intelectual. *Revista Prisma Social*, 32, 262-292.
- Martín-Rodríguez, J. (2016). Guía sobre estrategias de Responsabilidad Social Corporativa y Discapacidad (RSC-D) para las Administraciones y resto del Sector Público. CINCA
- Moya, A. (2009). La sexualidad en mujeres con discapacidad: perfil de su doble discriminación. *Feminismo/s*, 13, 133-151.
- Munuera, M. (2012). Trabajo social en la defensa de los derechos sociales de las personas con discapacidad. *Trabajo social*, 14, 93-104.
- Musio, A. (2017). Discapacidad y Derechos Humanos. Por una ética de la no indiferencia. *CASUS: Revista de Investigación y Casos en Salud*, 2(3), 135-138.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury.
- Nind, M. y Vinha, H. (2016). Creative interactions with data: The use of visual and metaphorical tools in research with people with learning disabilities. *Research Papers in Education*, 31(3), 274-295. <https://doi.org/10.1177/1468794114557993>
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University Press.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Macmillan.
- Oliver, M. y Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. Bloomsbury.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

- Ortega y Gasset, J. (1934). *El tema de nuestro tiempo*. Austral.
- Ortega, M. T. y Baños, V. (2022). The Contribution of Interdisciplinary Education to the Development of Students Competences with Intellectual Disabilities. An Analysis from the Social and Rights Model. En: Ortega, D. *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 153-170). Springer International.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CINCA.
- Palacios, A. (2013). Capacidades diversas, Derechos Humanos y sociedad: Perspectiva histórica-social. *Revista Derechos Humanos y Transformación de Conflictos*, 12, 27-64.
- Pérez-Castro, J. y González-Osorio, P. (2018). Los servicios profesionales para las personas con discapacidad. Principios, valores y dilemas éticos. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 6(1), 113-137. <https://doi.org/10.5569/23405104.06.01.06>
- Pino, J. A. y Tiseyra, M. V. (2020). Encuentros entre la perspectiva decolonial y los estudios en discapacidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), 497-521. <https://doi.org/10.21501/22161201.2893>
- Reamer, F. (2013). *Social work values and ethics*. Columbia University Press.
- Rodrigo, M., Galán, D., Mampaso, J. y Rivera, E. (2022). Diseño universal para el aprendizaje en procesos de investigación participativos e inclusivos. *Prisma Social: revista de investigación social*, 37, 7-35.
- Santamaría, C. (2005). Ética y empleo de las personas con discapacidad intelectual: aproximación al tema desde la perspectiva de una ética empresarial. *Siglo Cero*, 36(214), 21-29.
- Scheper-Hughes, N. (1995). The primacy of the ethical: propositions for a militant anthropology. *Current Anthropology*, 36(3), 409-440.
- Serrato, M., Delgado, Á. y Díaz, R. M. (2021). Systematized Review and Meta-synthesis of the Sterilization of Women with Disabilities in the Field of Social Science: from Macroeugenics to Microeugenics. *Sexuality Research and Social Policy*, 18, 653-671.
- Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. *The disability studies reader*, 2(3), 197-204.
- Sobočan, A. M., Bertotti, T. y Strom-Gottfried, K. (2019). Ethical considerations in social work research. *European Journal of Social Work*, 22(5), 805-818.
- Suchowierska, M. y White, G. W. (2003). Investigación-acción participativa y discapacidad: pautas para evaluar el rigor científico y la na-

turaliza colaboradora. *Apuntes de Psicología*, 21(3), 437-457. <https://doi.org/10.55414/pbtzrx37>

Susinos, T. y Parrilla, A. (2016). 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. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.011>

Uribe, E. y Romero, J. (2008). Vulnerabilidad y victimización en el Estado mexicano. *Espiral. Estudios sobre estado y sociedad*, 14(42), 75-95.

Urquijo Angarita, M. J. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. Edetania. *Estudios y propuestas socioeducativos*, 46, 63-80.

Velázquez, J. L. (2009). Ética y discapacidad. *Revista Bioética & Derecho*, 15, 2-5.

Viveros-Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Construcción de un procedimiento ético para la intervención en animación sociocultural y desarrollo comunitario

ITAHISA PÉREZ-PÉREZ
Universidad de La Laguna

JUAN FRANCISCO TRUJILLO HERRERA
Universidad Nacional de Educación a Distancia

JAUCI NEGRÍN POWER
Consejería de Educación, Formación Profesional,
Actividad Física y Deportes. Gobierno de Canarias

FRANCISCO JOSÉ DEL POZO SERRANO
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. Introducción

A lo largo de la historia, la ética ha sido un pilar fundamental en diversas disciplinas, como demuestra el legado de Hipócrates en el ámbito de la medicina. Si bien no es un término novedoso, su relevancia sigue vigente en la actualidad, ya que los acelerados cambios sociales traen retos éticos que requieren respuestas adecuadas por parte de los y las profesionales del sector (García Bermejo y Ruiz Corbella, 2023). En el ámbito socioeducativo la ética cobra una importancia crucial, pues no solo orienta la actuación de sus profesionales, sino que influye en la formación de futuras generaciones.

Sin la pretensión de establecer un código deontológico de la animación sociocultural (ASC), que requeriría un estudio exhaus-

tivo y participativo con profesionales del sector, en este capítulo se reflexiona sobre la necesidad de reexaminar los principios y las dimensiones de la ética de la ASC en el contexto contemporáneo. En pro de una responsabilidad ética de la ASC hacia las personas con las que se trabaja, desde los contextos en los que se desarrolla y con los fines que se pretenden conseguir, el compromiso ético es lo que permite que una disciplina mantenga su coherencia, credibilidad y reconocimiento a lo largo del tiempo.

De esta manera, se requiere no solo establecer principios generales de actuaciones, sino que la construcción y consolidación de una identidad profesional (Vilar, 2014), junto a un marco para abordar los dilemas éticos que surgen en la práctica cotidiana y que se evidencian con mayor claridad en situaciones de emergencia social. Así:

La importancia de la ética profesional reside en su potencialidad de establecer límites a las prácticas realizadas por los profesionales en relación con ellos mismos y hacia las personas con las que trabajan. (García Bermejo y Ruiz Corbella, 2023, p. 2)

En este capítulo partimos de los discursos de los y las profesionales de la ASC en España, donde se revelan diversas tensiones entre los principios éticos que rigen su práctica y los desafíos estructurales que afrontan en su ejercicio (Pérez-Pérez *et al.*, 2021). A continuación, se presenta un trabajo teórico-reflexivo que vincula estos discursos con la ética profesional y, más concretamente, con la ética aplicada que es clave en el ámbito socioeducativo, abordando una ética centrada en la práctica profesional, reflexionando sobre las dimensiones éticas a partir de la acción socioeducativa (Campillo Díaz y Sáez Carreras, 2012).

2. Discursos en la animación sociocultural y su relación con la ética profesional

La ASC es un campo de intervención socioeducativa cuyo objetivo general es fomentar la participación activa de la ciudadanía en los procesos de cambio social. A partir de la literatura existente y del análisis de testimonios, se pueden identificar distintos

sistemas morales que inciden en la práctica de la ASC. Además, esta práctica se encuentra en constante diálogo con distintos discursos éticos que influyen en la coherencia entre los principios teóricos y la aplicación real de la ASC en los contextos de intervención. El análisis discursivo realizado muestra que las condiciones laborales precarias, la falta de reconocimiento institucional y la desarticulación entre la teoría y la práctica pueden dificultar la aplicación de estos principios éticos en la ASC.

De acuerdo con Pérez-Pérez *et al.* (2021), las personas entrevistadas definen la ASC como una herramienta para la transformación social y un conjunto de prácticas sociales orientadas a la participación y el empoderamiento de la ciudadanía (Soler, 2012). Y el desarrollo comunitario busca desarrollar la vida digna de las comunidades y aumentar su autonomía e independencia a través de la movilización de los recursos ciudadanos y comunitarios (Pérez-Pérez, 2014). Estas percepciones o enfoques siguen la línea de autores como Trilla (1997) y Caride (2005), que la han definido como una estrategia educativa y social que busca la emancipación y la organización colectiva. La presencia de estas concepciones en los discursos indica una alineación con teorías clásicas del campo siendo los principales objetivos de la ASC el generar procesos de participación e implicación ciudadana, fomentar el acceso a la cultura y la organización comunitaria e impulsar la inclusión y la cohesión social. Estos principios coinciden con los expuestos por Ander-Egg (2000), quien enfatiza el papel de la ASC en la democratización del acceso a la cultura y la promoción de la justicia social. Sin embargo, cuando se analizan los aspectos éticos los y las profesionales, a menudo, se enfrentan a una disyuntiva entre el encargo institucional y el encargo social. Mientras que la teoría de la ASC promueve la participación activa y la autonomía comunitaria, las estructuras institucionales pueden imponer límites que dificultan el logro de estos objetivos.

Para lograr el cambio social, los discursos analizados resaltan la importancia del empoderamiento ciudadano y la generación de espacios de debate, la información contrastada y la formación crítica de la población, así como la creación de redes de apoyo comunitario. Estas claves se alinean con los enfoques de Freire (1975), quien abogaba por una educación liberadora como base del cambio social. Con todo, los valores y principios éticos perso-

nales de los y las profesionales también afectan a la forma en que llevan a cabo la ASC. Como señala Pantoja Vargas (2012), la ética profesional se fundamenta en la coherencia entre lo que es y lo que se hace. Con todo, los discursos revelan que, en la práctica, el sector profesional debe adaptar sus valores a las circunstancias específicas de cada intervención, pudiendo generar dilemas éticos.

Entre las necesidades o demandas de los y las profesionales, se encuentra la mayor incidencia política de la ASC, proponiendo la sindicación de profesionales para fortalecer su voz, dotar de un cuerpo teórico sólido a la disciplina e impulsar la ASC desde el activismo y las organizaciones sociales. Esta relación entre la ASC y la participación política ha sido discutida desde la investigación por Margalef y Álvarez (2005), quienes subrayan que la ASC no solo debe fomentar la participación, sino también incidir en la toma de decisiones públicas. Teniendo en cuenta que las instituciones que gestionan proyectos de ASC no son neutrales, sus valores, misión y visión influyen en la aplicación de los principios de la ASC en el terreno. Según los discursos analizados, en muchos casos, los valores institucionales pueden entrar en contradicción con los principios transformadores de la ASC, limitando su capacidad de incidencia política y social.

Sin duda, la ASC no debe renegar de su visión política, ni de su «modelo de sociedad donde pone los medios para caminar hacia su transformación estructural» (Pérez-Pérez, 2014, p. 161), pero se requiere trabajar conjuntamente la clase política, el personal técnico y la población en general.

A partir de estos discursos profesionales y éticos, se han identificado algunas de las fortalezas y debilidades que tiene la ASC en la práctica:

Tabla 1. Fortalezas y debilidades de la ASC

Fortalezas	Debilidades
Capacidad de generar espacios de participación y empoderamiento.	Falta de reconocimiento institucional y académico.
Versatilidad para adaptarse a distintos contextos sociales.	Escasos recursos y financiamiento para proyectos sostenibles.
Potencial para transformar la realidad social a partir del trabajo comunitario.	Desarticulación entre la formación teórica y la práctica en el campo.

Estas debilidades pueden superarse con una mayor articulación entre el ámbito académico y las necesidades del territorio. En este sentido, los discursos reflejan una preocupación por la falta de reconocimiento de la ASC en los ámbitos académico y social. La disminución de materias sobre ASC en los planes de estudio de educación superior, la eliminación de programas universitarios de postgrado y la falta de investigación científica, y transferencia, sobre la disciplina debilitan su desarrollo y enfatizan la necesidad de consolidar la ASC como una especialidad reconocida dentro de las ciencias sociales, impulsando investigaciones y redes de colaboración internacional.

En líneas generales, el análisis evidencia una fuerte convicción en la ASC como herramienta de transformación social. No obstante, también se identifican barreras estructurales que limitan su impacto. Para fortalecer la ASC, es fundamental consolidar su cuerpo teórico, aumentar su incidencia política y garantizar condiciones de trabajo dignas para sus profesionales.

3. Orientaciones para la construcción de un procedimiento ético en animación sociocultural y desarrollo comunitario

Las «diferentes éticas» que se plantean a continuación conviven y se incrustan en las diferentes sociedades que se han ido dando durante el final del siglo XX y comienzo del siglo XXI. Estas sociedades han conllevado cambios continuos y constantes y han impuesto la globalización y la hiperconexión digital como características primordiales de los diferentes tipos de sociedades que se han ido manifestando y conviviendo. Entre ellas, destacan por su importancia y presencia para el mundo occidental la *sociedad líquida*, acuñada por Zygmunt-Bauman, y las otras dos sociedades que también señala el filósofo y ensayista surcoreano Byung-Chul (2013; 2024), la *sociedad de la transparencia* y la *sociedad cansancio*.

En este contexto se hace más necesario que nunca profundizar en las estrategias y procedimientos éticos y morales, en este caso desde el ámbito profesional, que intervienen en acciones y políticas socioeducativas, cuyo eje central es el ser humano. Es aquí donde pivota este capítulo, puesto que, tal como señala el

filósofo alemán Gabriel (2021), «el ser humano es el punto de partida de la ética» (p. 336).

Es necesario, como plantea Vilar (2013), «que los profesionales [...] tengan una capacitación fundamental y clara sobre filosofía moral y ética aplicada» (p. 135). Por ello, se desarrolla este apartado bajo el prisma de un trinomio: ética, ASC y desarrollo comunitario. De esta manera se ofrecen algunas orientaciones en forma de consideraciones previas, puntos de partida y una propuesta concreta, para la construcción de lo que es un «procedimiento ético previo», con el fin de tomar conciencia, resaltar y responder a la necesidad e interés de implementar la ética dentro de los procesos de intervención socioeducativa, relacionados con el desarrollo comunitario desde la ASC como metodología concreta de aplicación, y relacionada con la práctica profesional.

Desde esta visión se pretende iniciar «un camino» adherido, básicamente, a una ética aplicada, ética de mínimos y ética situacional. Es desde donde partimos y no existe intención de establecer líneas de profundización, ni de contextualización exhaustiva sobre la moral y la ética. Por ello, en primer lugar, se considera apropiado dejar constancia de algunas consideraciones previas a tener en cuenta, que tienen que pasar por la reflexión, profundización y la toma en consideración en torno a la moral y la ética, a la hora de abordar los procesos de intervención socioeducativa, desde la ASC y con el fin del desarrollo comunitario. En esta línea parece pertinente hacer una aclaración sobre la utilización de estos dos conceptos como términos sinónimos (*ética y moral*), casi siempre relacionados con la praxis o por los y las profesionales. Parece que, en el lenguaje discursivo profesional, estamos en un proceso natural de asimilación del mismo significado para los dos términos.

Desde una perspectiva genérica y básica sobre la moral, plantea Campos Zamora (2020) que existen dos componentes principales que pueden ser utilizados para dar una explicación sobre la conceptualización del término *moral*, que nos interesa sujetar y cimentar. Dicho autor habla de *moral*, en primer lugar, como un sistema normativo plural, no hay un único sistema moral en el mundo. En segundo lugar, «las morales» regulan o pretenden regular el comportamiento humano. De esta segunda afirmación podemos señalar que las personas, comunidades y sociedades pueden compartir ciertos valores y principios y, al mismo tiem-

po, diferir tanto en su interpretación como en su priorización y, en último lugar, reivindica su validez de forma absoluta e incondicional. Por ello, esta concepción sistémica sobre la moral ante determinadas situaciones ético-profesionales puede conllevar lógicamente cuestiones y reflexiones sobre su práctica profesional.

En segundo lugar, es oportuno anclar los puntos de partida desde dónde se parte para iniciar este recorrido, a saber: *a)* dilema moral, *b)* ética aplicada, *c)* la ética de mínimos, *d)* la ética aplicada con su relación con la práctica profesional. De esta manera, el primer punto de partida sería:

- a) El discurso de la incertidumbre, es decir, del dilema moral. ¿Qué supone esto? Que, al situarnos en decisiones éticas concretas, es impensable decidir en condiciones de certezas, como puede ocurrir en los procesos de desarrollo comunitario. Sobre el problema moral, refiere Vilar (2013) que es una respuesta más o menos preestablecida y de carácter provisional ante el conflicto; es decir, ya han vivido estos conflictos en momentos diferentes que los han llevado a tener una respuesta que, sin llegar a eliminarlo, actúen sin tantas dudas.

En cambio, sobre el dilema moral, «se trata de una situación no prevista que conlleva siempre una respuesta reactiva» (p. 30). Es decir, para responder a los dilemas morales, hay que construir estrategias formales y elementos de apoyo para su gestión. Se debiera tener presente que, ante situaciones *a priori* de cualquier dilema moral, es necesario aplicar «la mirada ética». Tal como señala Del Olmo (2010):

Los dilemas éticos tienen que ver con la relación que en cada momento se establece, y, por lo tanto, no hay soluciones universales, porque los intereses y los valores que orientan la relación entre las personas, tampoco lo son. (p. 10)

- b) Esto nos introduce en el segundo punto de partida, relacionado con una ética aplicada (si es que no toda ética debe ser aplicada). Camps (2022) señala que «en lugar de seguir encerrada en la reflexión sobre las cuestiones teóricas que siempre han ocupado a los filósofos, la ética aplicada se dirige a los problemas que surgen en otras disciplinas o actividades profesionales» (p. 392). Pero ¿por qué es importante la ética aplicada

en la práctica profesional? Incorporar la ética en nuestro quehacer conlleva determinadas consideraciones. De forma básica, nuestro sistema moral puede encontrarse en contradicción en la práctica, pues a la hora de llevar a cabo una acción, esta no será tan virtuosa como la consideramos en nuestro sistema moral.

- c) Sobre la ética de mínimos, y atendiendo al tercer punto de partida, la filósofa española Cortina, en su obra *Ética mínima* (2020), defiende lo siguiente:

Al decidir las normas que en su sociedad van a regular la convivencia, tengan en cuenta los intereses de todos los afectados en pie de igualdad, y no se conforme con los pactos fácticos, que están previamente manipulados, y en los que no gozan todos del mismo nivel material y cultural ni de la misma información [...]. (p. 309)

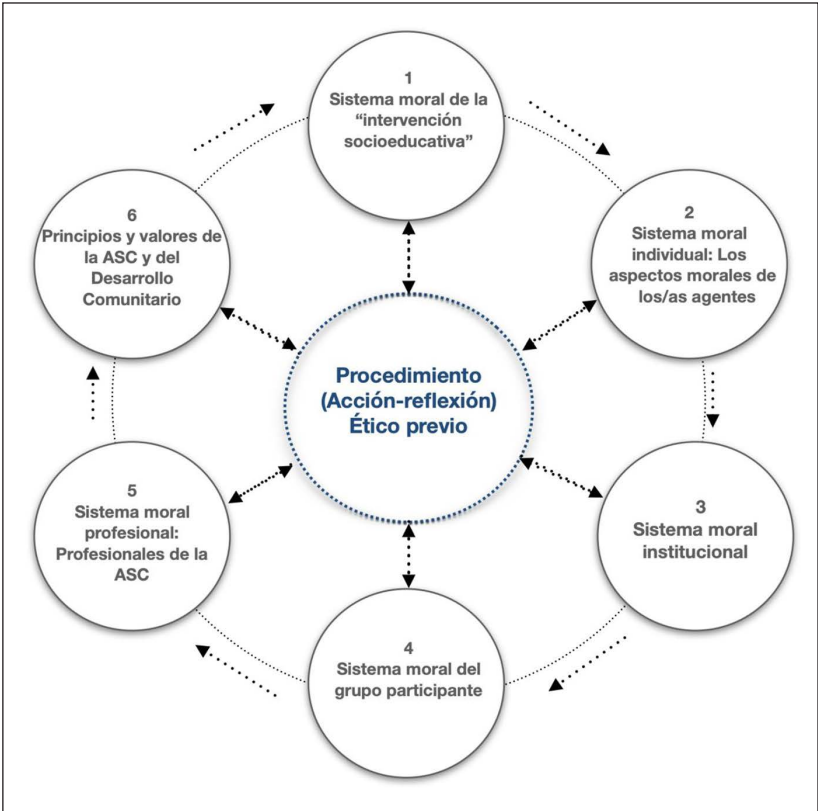
- d) Y, por último, la ética situacional, que, tal como plantean Campillo y Sáez (2012), «es fundamentar la ética desde la praxis humana» (p. 16). Es decir, realizar el camino inverso de la ética, iniciando desde lo particular hacia lo universal.

Estos cuatro puntos de enganche y anclaje hacen tomar cuerpo a la construcción y, por consiguiente, fundamentación teórica concreta de la propuesta que se presenta a continuación.

4. Propuesta de un procedimiento ético en animación sociocultural y desarrollo comunitario

El objetivo de este procedimiento es incorporar la ética al conjunto general de los sistemas morales, que componen el proceso del desempeño profesional en la intervención socioeducativa desde la ASC para el desarrollo comunitario. Como plantea Tizio (2002), «los agentes de la educación trabajan en marcos institucionales lo que hace necesaria una reflexión sobre los mismos, ya que, con frecuencia, se los considera solo como un espacio para realizar un trabajo concreto» (p. 195), entrando en juego, en este caso, dos sistemas morales clave como son el sistema moral profesional y el sistema moral institucional.

Figura 1. Procedimiento ético



Fuente: Elaboración propia

A partir de la propuesta planteada (figura 1) se describe cada uno de los pasos o fases de este proceso circular:

- Se parte de un *sistema moral de la intervención socioeducativa* (encargo social): en este punto, se debería tener presente si el encargo institucional está en consonancia con el encargo social. Es probable que se puedan dar dilemas en algunos casos entre estos dos encargos.
- *Un sistema moral individual*: se trata en este punto de reflexionar sobre los sistemas morales individuales que influyen en la práctica socioeducativa en el desarrollo comunitario. Partiendo de la premisa básica de que los seres humanos no disponen de un solo sistema moral, sino de varios sistemas mo-

rales diversos, donde se van adaptando y modificando en función del contexto donde nos ubiquemos. Por este motivo, es importante resaltar o recordar la importancia de ser consciente de los principios y valores personales que directa o indirectamente inciden en los procesos de ASC para el desarrollo comunitario. En consecuencia, es clave hacer un ejercicio de reflexión previa donde se identifiquen los principios y valores fundamentales propios aplicados en la vida diaria.

- *Un sistema moral institucional*: las instituciones para las que se realiza el trabajo socioeducativo tienen relación directa con el encargo institucional que anteriormente se menciona. La institución para la que se trabaja nunca es «neutra». ¿Cómo podemos conocer este sistema moral? La misión, visión y valores institucionales son fundamentales para analizar y constatar la coherencia entre la propia institución (sistema moral institucional) y la práctica socioeducativa.
- *Un sistema moral del grupo participante*: cada persona es única, si bien es cierto que, al trabajar con un grupo de personas, no solo se interacciona con las personas a nivel individual, sino también en las propias dinámicas internas. Sobre los grupos, tal como plantean Cembranos y Medina (2014), «un sistema [...] se compone de partes diferenciadas que se relacionan entre sí. Lo que el grupo piensa influye en lo que hace. Lo que hace influye en cómo se siente. La estructura del grupo influye en su dinámica» (p. 14).
- *Un sistema moral profesional*: Silva (2002, como se citó en Pantoja Vargas, 2012), al referirse a la *ética profesional*, señala que «se llama precisamente así porque es el fundamento ético de lo que profesionalmente hago y de lo que soy, en el desarrollo de una determinada forma de vida» (p. 70).
- *Un sistema moral de la ASC y del desarrollo comunitario*: la ASC, según Soler (2012), es una metodología de acción e intervención socioeducativa que con la implicación de las personas y la comunidad busca el desarrollo a nivel cultural y comunitario (p. 22). Además, esta promueve una mayor autonomía, capacidad de reflexión crítica y que el colectivo tienda a la autoorganización (Caride, s. f., como se citó en Gil y Mata, 2021). El desarrollo comunitario (Gil y Mata, 2021) es una metodología de intervención que busca la movilización de los recursos tanto humanos como institucionales a través

de la participación de estos en las diferentes fases de los programas destinados para la mejora del nivel y la calidad de vida (p. 23).

5. Caso práctico

A continuación, se presenta, a modo de ejemplo, una problemática en la que poder aplicar y desarrollar el conjunto de aspectos plasmados con anterioridad. El propósito del aprendizaje basado en casos es poder reflexionar, desde claves deontológicas, la toma de decisiones con una serie de cuestionamientos e interrogantes vinculados al mismo.

Tras las inundaciones provocadas por la DANA (Real Decreto Ley 6/2024 de 5 de noviembre sobre medidas urgentes de respuesta ante los daños causados por la DANA, 6 de noviembre de 2024) en diferentes territorios de España (especialmente comunidad valenciana) se ha producido una grave afectación humana, de salud pública, socioeconómica o de servicios sociales, entre otros aspectos comunitarios.

La Administración general del Estado y los gobiernos autonómicos-locales han desarrollado diversas políticas estructurales que permiten la solicitud de ayudas de emergencia, así como acciones de atención por parte de los servicios públicos y fuerzas/cuerpos de seguridad del Estado. Las administraciones regionales y corporaciones locales han realizado lo propio, debido a los aislamientos, problemas de supervivencia y afectación de las empresas, viviendas e infraestructuras que han tenido una grave afectación en las personas y en los municipios. En este desastre, se han generado iniciativas ciudadanas para apoyar a vecinas y vecinos, así como experiencias complejas de (des)esperanza que el voluntariado, las familias, las entidades públicas y privadas o la cooperación interterritorial han intentado paliar. En este proceso, se han podido generar negligencias jurídico-administrativas de prevención en la gestión de la emergencia, así como de las ordenaciones territoriales que no tienen en cuenta las zonas inundables o inadecuadas por condiciones ecosociales de riesgo.

Existe un municipio donde hay más de 400 familias afectadas, diversas viviendas aisladas y dañadas, grupos diversos de

voluntariado y un apoyo de las parroquias y asociaciones locales. También han tenido presencia diversos equipos de voluntariado del Samur y hay presencia policial.

En el momento del encargo profesional como educador o educadora social en el marco de los servicios sociales hay diversas tensiones entre las administraciones públicas que priorizan diversas acciones que no son coordinadas por mando único y donde cada grupo/entidad está actuando desde su organización y voluntades. Las directrices autonómicas y locales recibidas son valorar riesgos en personas mayores y menores. Una entidad nacional del tercer sector valora que moralmente debe realizar una propuesta de intervención en los territorios más afectados, en coordinación con los colegios profesionales de Valencia, Andalucía y Castilla la Mancha. Se ha admitido por las autoridades competentes y entidades colaboradoras y se tiene un día para su presentación oficial.

Partiendo del modelo de un procedimiento ético en ASC y desarrollo comunitario que se ha propuesto en este capítulo (con una serie de componentes vinculados con el proceso del desarrollo profesional de la intervención), se realizan las siguientes preguntas para orientar la reflexión vinculada a la acción práctica-profesional que resulta de especial interés en la toma de decisiones relacionadas con el caso.

1. Atendiendo al sistema moral profesional: *¿Qué toma de decisiones, moralmente prioritarias, se debieran ejecutar desde los equipos multidisciplinares teniendo en cuenta esta situación general?*
2. Atendiendo al sistema moral institucional: *¿Qué coordinaciones multinivel y multisectoriales pueden tenerse en cuenta según los encargos de las partes y sus propuestas?*
3. Atendiendo al sistema moral de la intervención: *¿Cómo tener en cuenta la perspectiva socioeducativa de la intervención, sus características propias, y su sistema moral-técnico de los agentes profesionales?*
4. Atendiendo al sistema moral de los participantes: *¿De qué forma se puede vincular a la población participante, como «sujeto global ético» con sus afectaciones, necesidades, deseos y potenciales?*
5. Atendiendo al sistema moral de la ASC para el desarrollo comunitario: *¿Qué principios éticos prioritarios para los aprendizajes sociales (concienciación/empoderamiento) se pueden desarrollar*

que generen red comunitaria de resiliencia, democracia cultural, participación y cambio social-territorial?

6. Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. CCS.
- Campillo Díaz, M. y Sáez Carreras, J. (2012). Por una ética situacional en Educación Social, Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 19, 13-36.
- Campos Zamora, F. J. (2020). Sobre ética y moral. Algunas precisiones útiles para estudiantes de deontología jurídica. *Revista de Ciencias Jurídicas*, 153, 146-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7735653>.
- Camps, V. (2022). *Breve historia de la ética*. RBA.
- Caride, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Cembranos, F. y Medina, J. A. (2014). *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*. Editorial Popular.
- Cortina, A. (2020). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica* (18.ª ed.). Tecnos.
- Del Olmo, M. (2010). *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*. Trotta.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros. Valores universales para el siglo XXI*. Pasado & Presente.
- García Bermejo, T. y Ruiz Corbella, M. (2023). Principios éticos para la intervención socioeducativa: cuestiones críticas en la formación universitaria de educadores sociales. *X Congreso Internacional de Filosofía de la Educación «Filosofías para la universidad»*, Barcelona.
- Gil Jaurena, I. y Mata Benito, P. (2021). Tendencias, desafíos e innovación en intervención sociocultural. En: Gil Jaurena, I., Goig Martínez, R. M. y Barbas Coslado, Á. *Animación e intervención sociocultural. Intervención educativa en contextos sociales* (pp. 19-71), capítulo 1. UNED.
- Han, B-Ch. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Han, B-Ch. (2024). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Margalef, L. y Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración para la

- innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Pantoja Vargas, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79.
- Pérez-Pérez, I. (2014). Animación sociocultural, desarrollo comunitario y educación para el desarrollo: una experiencia integradora en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 5(12), 157-172. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/444>.
- Pérez-Pérez, I., Corzán Ripol, J. y Valero, X. (2021). Discurso presente de la Animación Sociocultural en España: estudio exploratorio. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 33, 1-20. https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaitres/index_html_files/Discurso.pdf
- Real Decreto-ley 6/2024, de 5 de noviembre, por el que se adoptan medidas urgentes de respuesta ante los daños causados por la Depresión Aislada en Niveles Altos (DANA) en diferentes municipios entre el 28 de octubre y el 4 de noviembre de 2024. *Boletín Oficial del Estado*, 268, de 6 de noviembre de 2024 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2024-22928>.
- Soler Masó, P. (coord.) (2012). *La animación sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. UOC.
- Tizio, H. (2002). Sobre las instituciones. En: Núñez, V. (coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (p. 195). Gedisa.
- Trilla Bernet, J. (1997). *Animación Sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Ariel.
- Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social*. UOC.
- Vilar, J. (2014). Aspectos éticos de la intervención socioeducativa. Fundamentos y gestión de conflictos. VI Congreso Estatal de Educación Social, «Nuevas visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro». *RES. Revista de Educación Social*, 18, 1-7. https://www.eduso.net/res/pdf/18/taller3_res_18.pdf

Hacia una ética participativa: desafíos éticos y metodológicos en las investigaciones sobre procesos migratorios femeninos

TERESA TERRÓN-CARO

Universidad Pablo de Olavide

ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ

Universidad Pablo de Olavide

FABIOLA ORTEGA-DE-MORA

Universidad de Sevilla

1. Introducción

En los últimos años, son diversos los estudios que han puesto de manifiesto los desafíos éticos que siguen sucediendo para desarrollar investigaciones en materia migratoria (Clark-Kazak, 2021; Dets *et al.*, 2022; Palmer, 2008). Si bien existe una considerable articulación de recomendaciones y estrategias generales para asegurar la consecución de los principios éticos en cualquier tipo de investigación, escasea la literatura que orienten específicamente las cuestiones éticas que implican los estudios migratorios (Anderson, 2010; Castles, 2015; Clark-Kazak, 2021; Harí, 2014; Squire, 2018).

Los procesos migratorios son realidades complejas caracterizadas por una significativa multidimensionalidad en la que confluyen factores económicos, políticos, sociales, culturales y personales, entre otros (Álvarez, 2012; Bernard *et al.*, 2017; Castles y Miller, 2009). Esta complejidad se acentúa en el caso de las

migraciones femeninas, ya que el género tiene un severo impacto en las experiencias que viven las personas migrantes (Migration Data Portal, 2024), identificándose diferencias significativas entre hombres y mujeres, tanto en el proceso migratorio como en las causas y las consecuencias que se derivan de este hecho social (Ciurlo, 2015).

Por consiguiente, las investigaciones en materia migratoria presentan consideraciones éticas particulares que deben ser tenidas en cuenta en los estudios. Algunos ejemplos son: la situación administrativa de las personas participantes, la criminalización y politización que existe sobre este hecho social, las asimetrías de poder (Clark-Kazak, 2021); la naturaleza intrusiva de este tipo de investigaciones (Montero-Sieburth, 2020); el lenguaje, la falta de familiaridad con el proceso de investigación y la salvaguarda del anonimato (Palmer, 2008), entre otros.

Teniendo en cuenta estas particularidades, autorías como Bloemraad y Mejívar (2021) consideran que los riesgos a los que se exponen las personas migrantes que participan en investigaciones son similares al que corren poblaciones formalmente reconocidas como grupos que se encuentran en situaciones vulnerables, tales como mujeres embarazadas o personas presidiarias. Por ello, la Comisión Europea (2014) asegura que las investigaciones que se desarrollan con personas migrantes, juntos con las refugiadas y las solicitantes de asilo, necesitan unas premisas específicas que aseguren la consecución de los principios éticos, ya que las directrices estandarizadas son insuficientes.

Para atender estas cuestiones éticas, es importante tener en cuenta la multidimensionalidad que caracterizan los procesos migratorios (Van Liempt y Bilger, 2009), así como la interseccionalidad que articula este hecho social, pues no todos los procesos migratorios son iguales ni se enfrentan a las mismas situaciones de vulnerabilidad (Bloemraad y Mejívar, 2021). La migración debe analizarse de forma interseccional, considerando otras categorías como el género. Adoptar este enfoque holístico no solo permite comprender con mayor profundidad la unidad de análisis –evitando generalizaciones homogeneizadoras como la categoría única de «migrantes»–, sino que también promueve el desarrollo de una autoconciencia ética (Zapata-Barrero y Yalaz, 2020).

Por ello, el presente capítulo se centra en atender una realidad muy específica, en la que se considera la combinación de las

cuestiones éticas y la interseccionalidad que caracterizan los procesos migratorios. En concreto, la finalidad es conocer cómo se abordan y gestionan las cuestiones éticas en los proyectos de investigación sobre migraciones femeninas internacionales. Para ello, se implementa un análisis teórico práctico. En primer lugar, se revisa la literatura que aborda esta cuestión, identificando la evolución y el estado actual del arte.

Posteriormente, se analiza a nivel práctico el proyecto Erasmus + Voices of Immigrant Women (VIW), identificándose las estrategias desarrolladas para asegurar el cumplimiento de los principios éticos en investigaciones que se han desarrollado exclusivamente en materia de migraciones femeninas. Para finalizar, a partir del análisis realizado, se concluye planteando estrategias que orienten futuros estudios que se realicen en materia de migraciones femeninas.

2. Análisis teórico: cuestiones éticas en investigaciones migratorias

2.1. Preceptos éticos en materia migratoria

La existencia de directrices éticas específicas para los estudios migratorios es reciente (Clark-Kazak, 2021). A partir del análisis teórico realizado, se observa cómo, en la mayoría de las ocasiones, las reflexiones sobre la ética en los estudios migratorios se vinculan con migraciones forzadas o, incluso, con personas refugiadas, pero pocos atienden a la realidad migratoria en general y, menos aún, a las investigaciones que se desarrollan con mujeres migrantes, existiendo una gran carencia del enfoque de género en las publicaciones teóricas realizadas.

Partiendo de esta premisa, se puede afirmar que cada vez existen más recursos que orientan la labor investigadora en materia migratoria. No obstante, como bien plantea Bilotta (2019), en muchas ocasiones estos instrumentos son diseñados por personas o entidades que no desarrollan intervenciones e investigaciones directas en la temática. De este modo, se puede generar un gran desfase entre las recomendaciones y la realidad. Además, se ha identificado una intensa brecha entre la ética procedimen-

tal que se imparte a nivel universitario y la que se aplica realmente en el campo de investigación (Montero-Sieburth, 2020; Sultana, 2007; Wolff-Michael y Von Unger, 2018).

A pesar de estas carencias, en los últimos tiempos están surgiendo nuevas contribuciones éticas en las que el personal investigador, experto en la materia, está desarrollando recomendaciones en la temática (Clark-Kazak, 2021; Espiritu y Duong, 2018; Oda *et al.*, 2022). Este elemento es fundamental, ya que un adecuado enfoque ético, aparte de asegurar una óptima gestión de la investigación, también genera un impacto en las acciones y decisiones que se adoptan sobre políticas y prácticas migratorias (Onarheim *et al.*, 2021).

Entre los documentos de referencia que guían las cuestiones éticas de los estudios que actualmente se desarrollan sobre migraciones, podemos identificar los de carácter generalista y los específicos. En cuanto a los primeros, las directrices éticas genéricas se establecen en las diferentes declaraciones y convenios que se han ido analizando a lo largo del presente libro, pudiendo destacar algunos, como:

- La Declaración de Helsinki.
- La Declaración de Bioética y Derechos Humanos de la Unesco.
- El convenio del Consejo de Europa relativo a los Derechos Humanos y la Biomedicina.

Atendiendo a las de carácter específicas, se refieren a aquellos documentos que han sido elaborados para atender exclusivamente las carencias éticas que tradicionalmente ha existido en el campo migratorio. Entre ellas, en el presente capítulo se identifican tres. En primer lugar, los procesos de revisión ética de la Sociedad de Proveedores de Atención Médica para Refugiados (SRHP). La carencia de esta propuesta es que el planteamiento va destinado principalmente a estudios que se desarrollan sobre emergencias humanitarias, refugiados y comunidad de acogida (Deps *et al.*, 2022) no considerando las necesidades éticas de las investigaciones que se realizan con el resto de la población migrante.

En segundo lugar, se identifica el *Code of ethics: Critical reflections on research ethics in situations of forced migration*, diseñado por la International Association for the Study of Forced Migration (IASFM). Tal y como se incluye en la redacción de este código

go ético, va destinado a «todas las personas que se han visto obligadas a abandonar sus hogares independientemente del motivo de su desplazamiento» (p. 1). Establece como elementos clave cinco principios, los cuales se encuentran en la tabla 1.

Tabla 1. Principios del Código de Ética de IASFM

PRINCIPIO	DESCRIPCIÓN
Autonomía	Promover y respetar la toma de decisiones de las personas en situación de migración forzada, evitando hablar por y en nombre de ellas.
Capital	Reconocer la imposibilidad de eliminar las relaciones de desigualdad que se generan entre la persona migrante y la investigadora. No obstante, se promoverán acciones para reducir y mitigar, en la medida de lo posible, los efectos de esta desigualdad.
Diversidad	Hay que reconocer la diversidad existente, incluyendo diferentes perspectivas en las que se contemple la participación de las personas marginadas o excluidas.
Competencia	Se adoptarán métodos de investigación adaptados a los contextos culturales y a las particularidades de la migración forzada, garantizando formación adecuada para todas las personas participantes en los proyectos.
Camaradería	Las becas sobre migración forzada suelen beneficiar más a quienes menos se ven afectados por el desplazamiento. Para equilibrar esto, se integrará a asociados locales en todas las etapas del proceso investigativo y se destinarán fondos que reconozcan sus aportes.

Fuente: IASFM (2021).

Si bien este código supone una reflexión crítica que permite orientar y anticipar al personal investigador los dilemas éticos a los que pueden enfrentarse durante el estudio para que lo gestionen de manera óptima (Clark-Kazak, 2021), se identifican ciertas carencias. Para empezar, el colectivo al que se refiere es *migraciones forzadas*, dejando de lado un significativo número de personas migrantes. Además, la descripción que realiza de migraciones forzadas es demasiado ambigua y amplia. Por ello, existe una indeterminación sobre el grupo al que va dirigido la aplicación de este código.

Para seguir, atendiendo a los principios, son muy genéricos. Asimismo, a pesar de que establece como principio la «diversidad», en ningún momento contempla las cuestiones de género o la interseccionalidad desde la que deben ser analizada los estudios migratorios. Por lo tanto, aunque supone un avance, este código sigue siendo insuficiente.

En tercer y último lugar, identificamos la guía de orientación elaborada por la Comisión Europea (2021) titulada *Research on Refugees, Asylum Seekers & Migrants*. Este es uno de los documentos de referencia más adecuado para orientar las cuestiones éticas que se deben tener en cuenta en un proceso de investigación sobre migración. En él se contempla la diversidad y heterogeneidad que caracteriza al grupo de personas migrantes, teniendo en cuenta cuestiones como el género o la cultura. Asimismo, considera la ética como un elemento transversal a la investigación, facilitando pautas sobre cómo actuar en los diferentes momentos del estudio. Asimismo, enfatiza en la importancia de realizar autoevaluaciones sobre la práctica investigadora.

2.2. Estrategias para las implementaciones éticas

En la actualidad, las cuestiones éticas de cualquier estudio suelen estar vinculadas a procesos institucionalizados, donde los comités éticos evalúan la consecución de las normas y prácticas éticas de las investigaciones que se desarrollan. Si bien es necesario establecer determinados controles, esta forma de actuación genera ciertas limitaciones, pudiendo destacar la falta de especificidad que pueden llegar a tener los comités éticos en materia migratoria. Además, dependiendo del contexto, en el caso de investigaciones internacionales, el planteamiento y evaluación del comité ético puede variar (Clark-Kazak, 2021).

Por ello, cada vez más, el personal investigador experto solicita y promueve en el ámbito de la investigación migratoria una ética participativa, también denominada *ética relacional* o *ética del cuidado* (Bilotta, 2019; Cahill *et al.*, 2007; Clark-Kazak, 2021; Hugman *et al.*, 2011; Montero-Sieburth, 2020; Roth y Von Unger, 2018; Vervliet *et al.*, 2015). Desde este enfoque se pretende trascender los protocolos éticos para desarrollar investigaciones que sean responsables con las personas representadas (Glanville, 2022). A tal fin, es importante atender al consentimiento, protección y posibles situaciones de vulnerabilidad de las personas que participan en la investigación, desarrollando una negociación colectiva en la que se escuchen sus propuestas (Torre *et al.*, 2015). Esto permite aminorar las asimetrías relacionales y de poder que se establecen entre las personas migrantes que participan en el estudio y el personal investigador (Montero-Sieburth, 2020).

Esta implicación e inclusión en el proceso debería desarrollarse de manera transversal a toda la investigación (Menjívar *et al.*, 2022; Warner *et al.*, 2021). De este modo se podría ir dando respuestas adecuadas, considerando la opinión del personal investigador y la población migrante, a las cuestiones éticas que se van produciendo a lo largo de todo el proceso de investigación, desde el diseño hasta la ejecución, análisis y difusión de los resultados. Como bien plantea Dets *et al.* (2022), la participación del grupo implicado puede desarrollarse a través de representantes, en este caso, de personas migrantes. Con todo, se ha de tener cuidado con las posibles estructuras de poder que puedan surgir dentro del propio colectivo (Mackenzie *et al.*, 2007).

Como se puede observar, la ética procedimental y la ética relacional tienen significativos rasgos distintivos. En el panorama actual, los estudios que se realizan en el marco de instituciones o financiaciones públicas se promueve el uso de una ética procedimental. A pesar de ello, hay que tener en cuenta que la aplicación de esta ética no es incompatible con fomentar una mayor participación de las personas o representantes de los grupos con los que se investigan, en este caso, las personas migrantes (Clark-Kazak, 2017).

3. Análisis práctico: Voices of Immigrant Women

Sobre la base de los contenidos teóricos presentados, se observa cómo todavía siguen existiendo muchas carencias y lagunas en cuanto a ética en investigaciones migratorias (Clark-Kazak, 2021; Dets *et al.*, 2022; Hunt y Godard, 2013) y más aún en el caso de las migraciones femeninas. Como se ha evidenciado, si bien algunas autorías han reflexionado sobre esta cuestión (Espíritu y Duong, 2018), hasta el momento el género sigue siendo una gran carencia en la ética de investigación migratoria.

Para atender a esta realidad concreta y ver cómo se atiende la ética en los proyectos de investigación, a continuación, se analiza un estudio realizado en la materia. Se atenderá al proceso ético y dilemas que se han ido produciendo a lo largo del proceso investigador. Hay que matizar que la autoría de este capítulo tiene una larga trayectoria en materia de migraciones femeninas y en la ejecución de proyectos de esta temática; por lo tanto, las

reflexiones que presentan surgen como fruto no solo de un proyecto en concreto, sino de largos años de trabajo desarrollados en la línea de investigación de Migraciones, Género, Derechos Humanos y Educación, entre otras.

El proyecto que se presenta se titula *Voices of Immigrant Women (VIW)*, con número de referencia 2020-1-ES01-KA203-082364, cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea, en la modalidad de proyectos de Asociaciones Estratégicas en el sector de Educación Superior (KA203).

Dicho proyecto se implementó desde octubre de 2020 hasta septiembre de 2022, por un consorcio conformado por entidades pertenecientes a seis países europeos, en concreto, las entidades que lo constituyen fueron: Universidad Pablo de Olavide como entidad coordinadora (España); Institut de Recherche pour le Developpement (Francia); European Public Law Organization (Grecia); Università Degli Studi di Firenze (Italia); Pixel-Associazione Culturale (Italia); Instituto Politécnico de Braganza (Portugal); Fundación EMET Arco Iris (España); Mirovni Institut (Eslovenia).

Asimismo, dado el enfoque holístico desde el que se planteó, se contó con la participación de diferentes entidades asociadas, las cuales tienen un papel relevante en la atención y gestión de los procesos migratorios femeninos, siendo esto fundamental para atender las cuestiones éticas en torno a las cuales se articuló el proyecto. Entre las entidades asociadas se destacan las instituciones de educación superior, las ONG y entidades sociales que trabajan en el campo de las migraciones femeninas y las Administraciones Públicas.

La finalidad de VIW era contribuir en la construcción de un sistema de educación superior inclusivo abordando el importante desafío social que representan las migraciones y, más específicamente, los flujos migratorios de mujeres en el contexto europeo actual. Si bien la prioridad de este proyecto estaba orientado a la intervención y la mejora de la calidad de la Educación Superior Europea, para poder alcanzar dicho objetivo era fundamental desarrollar un proceso de investigación inicial que permitiera desarrollar estrategias que atendieran a las necesidades reales existentes. Para ello, y al tratarse de un proyecto cofinanciado por la Unión Europea, se aseguró el cumplimiento de los principios éticos promulgados por esta institución. Pues, como bien

plantean, la ética y la integridad son elementos fundamentales para asegurar la excelencia en la investigación (Comisión Europea, 2024).

El trabajo se desarrolló mediante la aplicación del método de estudio de casos múltiple a través de una metodología de enfoque mixto en la cual se combinaron técnicas cualitativas: análisis documental, panel Delphi, entrevistas en profundidad y *focus groups*; y cuantitativas: cuestionarios. De estas técnicas, en el presente capítulo, es fundamental destacar dos de ellas, ya que fueron implementadas con mujeres migrantes: las entrevistas en profundidad y los cuestionarios.

3.1. Cuestiones éticas en Voices of Immigrant Women

Para asegurar la consecución de los principios éticos, se utilizaron diferentes estrategias, pudiendo destacar dos momentos clave: primero, el diseño del proceso de investigación y de los instrumentos de investigación; y, segundo, la evaluación de la Comisión Ética tanto de los instrumentos como del procedimiento.

En relación con el primero, el diseño del proceso de investigación y de los instrumentos, es importante resaltar el carácter holístico y coparticipativo desde el que se creó. Para empezar, como se ha comentado anteriormente, el equipo coordinador del proyecto, correspondiente a la autoría del presente capítulo, cuenta con una larga trayectoria investigadora en la temática. Esto permitió que los instrumentos de VIW surgieran de otros instrumentos y resultados obtenidos en proyectos realizados con anterioridad.

Una vez realizada la propuesta inicial de los instrumentos, fueron revisados por los diferentes miembros del consorcio, personas que también son expertas en la temática. Tras la incorporación de sus aportaciones, se sometieron los instrumentos a un proceso de validación. Aquí adquirieron especial importancia no solo el personal investigador especializado en migraciones femeninas, sino también entidades sociales que trabajan de manera directa con este colectivo, estando en ciertas ocasiones liderados por propias protagonistas: las mujeres migrantes. Esta validación ha sido clave para asegurar la consecución de los principios éticos, ya que, como bien se planteaba (Clark-Kazak, 2017; Deps *et al.*, 2022; Palmer, 2008), hay que implicar a personas

migrantes o a representantes para considerar sus opiniones y propuestas.

La participación de estas instituciones no ha sido exclusivamente considerada durante la validación de los instrumentos, sino también durante toda la ejecución del proyecto. Por ello, llegaron a formar parte de VIW como entidades asociadas que iban revisando y guiando todo el proceso de diseño y ejecución del proyecto. Además, en múltiples ocasiones estas entidades han hecho de intermediarias entre las mujeres migrantes que han participado en la investigación de VIW y el personal investigador del proyecto, reduciendo esas desigualdades de poder a la que se refería Montero-Sieburth (2020).

Atendiendo al segundo elemento, la evaluación de los instrumentos y procedimientos por parte de una Comisión Ética ha sido clave para confirmar que se estaban aplicando los principios éticos que aseguran la integridad de las mujeres migrantes que han participado en la investigación. Para ello, la Comisión Ética para la Investigación con Seres Humanos (CEIH) de la Universidad Pablo de Olavide evaluó el proyecto y procedimiento a desarrollar en el marco de VIW, autorizando la propuesta con código 22/3-8. De este modo, se aseguró que la investigación respetara los principios fundamentales de:

- La Declaración de Helsinki.
- El convenio del Consejo de Europa relativo a los Derechos Humanos y la Biomedicina.
- La Declaración Universal de la Unesco sobre el genoma humano y los Derechos Humanos.
- El convenio para la protección de los Derechos Humanos y la dignidad del ser humano con respecto a las aplicaciones de la biología y la medicina (Convenio de Oviedo relativo a los Derechos Humanos y la Biomedicina).
- La Ley de Protección de Datos española (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre).

En la tabla 2 se detallan los elementos que han sido tenidos en cuenta para asegurar y respetar las cuestiones éticas de las personas participantes en la investigación a partir de lo establecido por la Ley 3 /2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

Tabla 2. Principios éticos de VIW

PRINCIPIO	DESCRIPCIÓN
Beneficencia	A lo largo de todo el estudio se ha informado a las participantes sobre el impacto positivo que tendría el estudio en el desarrollo de Instituciones de Educación Superior más inclusivas. Además, se han maximizado los beneficios y minimizados los riesgos.
Tratamiento de los datos	Los datos obtenidos durante la investigación han recibido un tratamiento de anonimización, asegurando la protección de las personas participantes.
Confidencialidad	Se han desarrollado las medidas pertinentes para asegurar la confidencialidad de la información, limitando el acceso de los datos exclusivamente a las personas investigadoras.
Consentimiento informado	En los diferentes instrumentos de investigación empleados se ha creado un consentimiento informado en el que la persona participante afirma colaborar de manera voluntaria y altruista en la investigación. Se confirma que las personas participantes han entendido la naturaleza e importancia del estudio, el objetivo y el contenido de la investigación, y el proceso de recogida de datos. Asimismo, se reconoce el derecho de las personas a no otorgar su consentimiento y/o a revocarlo en cualquier momento del estudio sin que esto pueda causarle ningún tipo de perjuicio.
Procedimiento y selección de participantes	Se ha asegurado que el procedimiento no afecte el bienestar ni la identidad cultural de las personas participantes. Las estrategias empleadas para la selección de las personas participantes han garantizado la voluntariedad de participación en la investigación, aclarando en todo momento que no se ofrecerá ningún tipo de compensación. Se ha evitado que las personas se sientan presionadas a participar, especialmente en aquellas personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.
Proceso de recogida y análisis de los datos	Durante el proceso de recogida y análisis de los datos se ha asegurado que las personas participantes comprendan toda la información, el proceso en el que estaban participando y los derechos asignados, asegurando una participación libre y consciente.
Seguridad y conservación de los datos	Las personas participantes han sido informadas y han consentido el tratamiento que iban a recibir los datos obtenidos. Asimismo, han sido informadas sobre cómo proceder para ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición. Los datos recogidos durante la investigación han sido custodiados por la entidad coordinadora, preservando un nivel de seguridad básico. La información solo ha sido publicada de manera desagregada o fragmentada y, en todo momento, anonimizada, asegurando la protección y anonimato de las personas participantes.

En la línea de estas cuestiones, en VIW también se han integrado las consideraciones éticas planteadas por la Comisión Europea (2021), analizada en apartados anteriores. Dada la fecha de ejecución de la investigación, se tuvo en consideración la prime-

ra versión que se creó de este código en 2016. Tal y como se establece en dichas recomendaciones, estas personas son, habitualmente, un grupo que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad y, por lo tanto, es precisa una garantía específica en términos éticos. Los principios generales que se han tenido en cuenta son:

- Trato cuidadoso y sensible.
- Objetividad y transparencia.
- Evitar el etnocentrismo.
- Respetar sus valores y el derecho a tomar sus propias decisiones.

Además de estos principios, dada las diferencias idiomáticas entre las personas investigadoras y las personas participantes, en todo momento se ha asegurado que entendiesen la finalidad del estudio, sus implicaciones y los derechos que tenían asignados como participantes. Para ello, en ciertas ocasiones, ha sido necesaria la traducción de documentos de consentimiento informado o el apoyo de una persona intérprete.

3.2. Dilemas éticos en Voices of Immigrant Women

A pesar de las estrategias descritas, las cuales fueron desarrolladas para asegurar el cumplimiento de los principios éticos, a lo largo del proceso de investigación de VIW se han acontecido una serie de sucesos que han generado conflicto entre «los preceptos molares o las obligaciones de similar obligatoriedad ética» (Ruíz-Cano *et al.*, 2015, p. 90), conocidos como *dilemas éticos*. A continuación, se ahondará en tres.

3.2.1. Dilema ético 1: obligatoriedad de desarrollar una ética procedimental

El primer dilema ético surgido en VIW está relacionado con la ética procedimental anteriormente descrita. Al tratarse de un proyecto desarrollado en el marco institucional europeo, desde sus inicios se han tenido que cumplir ciertas indicaciones que no siempre han contemplado las especificidades que caracterizan los procesos migratorios femeninos. De hecho, el dilema ético dos y tres presentados posteriormente, surgen de esta idea de ética procedimental.

Como bien plantean Bloemraad y Mejívar (2021), habitualmente se trabaja con protocolos estandarizados que intentan asegurar un trabajo de investigación más científico y ético, el problema es que todas las realidades no son iguales y, en concreto, las migraciones femeninas requieren de elementos específicos para asegurar el cumplimiento de los principios éticos.

Para hacer frente a este dilema, en el marco de VIW se ha realizado una combinación entre ética procedimental y ética relacional. Como bien se ha indicado anteriormente, a partir de la ética procedimental, el proyecto de investigación ha sido aprobado por la Comisión Ética para la Investigación con Seres Humanos (CEIH) de la Universidad Pablo de Olavide. No obstante, durante el proceso de diseño e implementación de la investigación se tuvo en cuenta la opinión, aportaciones y propuesta de personas migrantes y entidades que trabajan concretamente con mujeres migrantes para disminuir las diferencias de poder y desarrollar negociaciones colectivas en las que se asegure la protección de las personas participantes (Montero-Sieburth, 2020). De este modo, se ha intentado desarrollar una ética relacional, en la medida de lo posible, para hacer partícipes a las protagonistas durante todo el proceso de investigación.

3.2.2. Dilema ético 2: consentimiento informado

Partiendo de la ética procedimental, una de las obligaciones que tenemos como investigadoras a la hora de implementar técnicas cualitativas, como la entrevista, es la cumplimentación y firma del consentimiento informado por parte de las personas entrevistadas. Esto es una cuestión sobre la cual han reflexionado diversas autorías en materia migratoria, debido a las implicaciones y desafío que esto supone (Bloemraad y Mejívar, 2021; Clark-Kazak, 2021; Deps *et al.*, 2022; Gómez, 2019; Krause, 2017; Pittaway y Bartolomei, 2013).

Como bien se ha descrito, la población migrante, en muchas ocasiones desconoce el idioma, se puede encontrar en una situación administrativa irregular, participa voluntariamente en la investigación sin conocer a la persona investigadora, rememoran historias con una alta carga emocional dada la dureza y complejidad que en muchas ocasiones suponen los procesos migratorios, etc. A pesar de todo ello, se les propone que firmen un documento de consentimiento informado en el que aparece su nom-

bre, dirección y número de identidad. Esto, en ciertas ocasiones, ha generado rechazo por las personas participantes, pues este documento es una muestra que vincula su testimonio y participación en el proyecto. Si bien, en la implementación de VIW, en todo momento se destaca la voluntariedad tanto de la firma como de su participación, cabe tener en cuenta la asimetría de poder que existe entre participante e investigadora, planteando un desafío fundamental a la supuesta voluntariedad del consentimiento (Clark-Kazak, 2021; Hugman *et al.*, 2011; Hyndman, 2001).

Para atender este dilema, se han desarrollado diversas estrategias. En primer lugar, se contactaba previamente con las mujeres participantes para informarles de todo el procedimiento y del uso que se harían de los datos. En estos contactos previos, si la persona venía recomendada por alguna entidad o por otra participante, se intentaba que estuvieran presentes para generar un clima de mayor confianza y seguridad. En segundo lugar, siguiendo las aportaciones de Bloemraad y Mejívar (2021) las hojas de consentimiento informado eran traducidas a la lengua materna y se evitaba el uso de un lenguaje tecnocrático (Clark-Kazak, 2021) asegurando la comprensión y entendimiento de toda la información que en ella aparecía. Asimismo, se les enviaba con antelación para que pudieran leerlo sin ningún tipo de presión.

En tercer lugar, antes de comenzar la entrevista, se revisaba de manera conjunta el consentimiento informado y se reiteraba la voluntariedad de la participación y el uso que se haría de los datos. Asimismo, se les informaba de que ese documento también les aportaba seguridad a ellas, ya que era un acuerdo que quedaba firmado por la participante y la investigadora en la que se comprometían a que esos datos no serían utilizados con otros fines diferentes a los de la investigación. En cuarto y último lugar, cuando la mujer participante no aceptaba firmar la hoja de consentimiento, se realizaba un consentimiento oral al inicio de la grabación.

3.2.3. Dilema ético 3: Open Science

Los datos que han sido obtenidos en la investigación realizada en VIW han sido empleados, principalmente, para el desarrollo de instituciones educativas más inclusivas. Como bien plantean Jacobsen y Landau (2003), Turton (1996) y Zapata-Barrero y Yalaz (2020) solo generar un cambio en las protagonistas justifica

investigar el sufrimiento ajeno. En este caso, VIW ha generado un gran impacto positivo en la población migrante en general, y en las mujeres en particular, a través de tres productos:

- WP1. Mapeo de estudios de casos e historias de éxito de integración de las mujeres migrantes en los distintos países europeos.
- WP2. Programa E-learning de formación sobre «Migraciones, Género e Inclusión en el Contexto Europeo: Un Enfoque Interdisciplinario».
- WP3. Libro digital de recomendaciones políticas. Migraciones, género e inclusión desde una perspectiva internacional.

No obstante, para alcanzar ese cambio, también ha sido relevante la publicación de los datos obtenidos en VIW a través de publicaciones científicas. Esto ha permitido generar un avance en el estado del arte para contribuir al desarrollo de políticas y estrategias de atención migratoria desde una perspectiva de género. En este proceso de transferencia de los datos ha surgido como dilema ético el uso y difusión de la información.

Cada vez más, desde las instituciones nacionales e internacionales, se promueve el desarrollo de una ciencia abierta a través de diferentes planes y guías. Ejemplo de ello, a nivel europeo e internacional contamos con diversos marcos de referencia tales como: Open Science Policy Platform, Plan S, Plan U, Plan A o la recomendación de la Unesco sobre ciencia abierta. Teniendo en consideración este marco, a la hora de realizar las publicaciones científicas, en más de una ocasión, se ha solicitado que se depositaran los resultados de la investigación íntegros, entre ellas las transcripciones de las entrevistas, para que también pudieran estar accesible a la comunidad científica.

Obviamente, aceptar esta propuesta supone poner en peligro y vulnerar el principio de confidencialidad, de seguridad y de conservación de los datos establecido en los principios éticos comprometidos en VIW. Hay que tener en cuenta que en el proyecto se ha trabajado con una población en una situación de especial vulnerabilidad y, por lo tanto, la difusión íntegra de los datos puede exponer a las personas participantes a una situación de riesgo (Bloemraad y Mejívar, 2021; Montero-Sieburth, 2020).

Para atender este dilema, se ha utilizado como estrategia la difusión de los datos de forma desagregada en artículos científicos.

cos de *open access*. De este modo, se ha asegurado la confidencialidad y seguridad de los datos, pero, al mismo tiempo, se ha favorecido la difusión de los resultados. Asimismo, en aquellos casos en los que se ha solicitado el depósito de los resultados íntegros se les ha justificado, desde un punto de vista ético, la imposibilidad de compartir esa información, para preservar la integridad de las personas participantes.

4. Conclusiones y recomendaciones éticas

El análisis teórico-práctico realizado pone en evidencia las especificidades que caracterizan las investigaciones en materia migratoria. Esto demuestra la necesidad de desarrollar un marco ético de referencia que guíe las investigaciones que se realizan sobre migraciones. Para que dicho marco sea óptimo, es preciso que contemple la interseccionalidad, siendo fundamental, para ello, desarrollarlo desde una perspectiva de género. Si bien en los últimos años se ha avanzado significativamente en esta temática, todavía quedan muchos elementos por trabajar, siendo recomendable que las personas investigadoras que trabajan en la temática colaboren para atender esta carencia (Bloemraad y Mejívar, 2021). Es necesario desarrollar una guía ética práctica y basada en la experiencia que permita atender las situaciones reales a las que se enfrentan los y las investigadoras cuando se estudian las migraciones, en general, y las femeninas, en particular.

A continuación, a partir del análisis realizado, se presentan unas recomendaciones que van en la línea del Código Ético anteriormente presentado. Desde este planteamiento, se pretende asegurar la aplicación de la ética en las investigaciones migratorias desde una perspectiva de género:

- Se debe favorecer una mayor participación de las personas migrantes o de representantes en las diferentes etapas de la investigación. Esto permitirá atender las cuestiones y dilemas éticos desde la coparticipación. Es fundamental que se parta de la premisa de que se trabaja *con* las personas migrantes y no *sobre* ellas (Pottie y Gabriel, 2014). Además, es importante tener en cuenta el perfil con el que se está investigando. Si se trabaja con mujeres migrantes, la participación o represen-

tación debe ser realizadas por mujeres, teniendo en cuenta las especificidades que caracteriza el proceso migratorio femenino.

- Cada investigación es única e irrepetible, por lo cual, si bien es importante que exista una guía de referencia sobre cuestiones éticas en migración, también es preciso que el personal investigador desarrolle una conciencia ética y responsabilidad moral a lo largo de toda la investigación (Ryen, 2016; Zapata-Barrero y Yalaz, 2020). Para ello, debe reflexionar críticamente sobre su práctica investigadora, evitando cualquier tipo de sesgo.
- Hay que ser consciente de las desigualdades de poder que se establecen entre las personas migrantes participantes y el personal investigador (Bloemraad y Mejívar, 2021; Dets et al., 2022; Pittaway y Bartolomei, 2013; Pittaway et al., 2010). Para disminuir estas desigualdades, se recomienda desarrollar diversas estrategias, entre las que destacan dos. La primera, asegurar que la persona participante comprende el estudio en el que va a colaborar, el procedimiento, riesgos y beneficios. Para ello, es fundamental, además de la información aportada por la persona investigadora, tener en consideración las cuestiones relacionadas con la hoja de consentimiento informado. Hay que asegurar el uso de un lenguaje accesible para la población destinataria del estudio y traducirlo a la lengua materna. La segunda estrategia se refiere a la cultura. Como bien proponen Hernández e Ibarra (2023), es clave que la persona investigadora sea capaz de atender éticamente el shock cultural que puede llegar a producirse. Cuando se trabaja en investigación con metodología cualitativa especialmente, se puede llegar a generar un espacio de confianza en la que confluyen elementos personales y culturales. A pesar de las diferencias u opiniones personales de la persona investigadora, es necesario gestionar el desarrollo de la investigación desde un posicionamiento ético que evite el etnocentrismo.
- Es fundamental que los estudios e investigaciones en materia migratoria permitan reflexionar sobre la confluencia e interacción que se producen entre los distintos tejidos sociales, culturales, económicos y políticos (Amelia y Lutz, 2018). Esto es un elemento clave para asegurar la ética en la investigación. Por ello, se considera que la interseccionalidad y la perspecti-

va de género deben ser dos elementos clave que vertebran y guíen de manera transversal toda la investigación, incluidas las cuestiones éticas.

Como bien plantean Hernández e Ibarra (2023), siguiendo los principios establecidos en la ética de la investigación, como profesionales de la investigación tenemos que maximizar los beneficios y disminuir los perjuicios para las personas que participan. Por lo tanto, para asegurar que en materia migratoria desarrollamos investigaciones éticas, tenemos que seguir trabajando como comunidad científica en unas directrices éticas que atiendan la realidad teniendo en cuenta la multidimensionalidad, interseccionalidad, el enfoque holístico y la perspectiva de género desde la que deben ser estudiados los procesos migratorios.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (2012). Inmigración colombiana en España: fenómeno multidimensional. *Economía CUC*, 33(1), 33-46.
- Amelia, A. y Lutz, H. (2018). *Gender and Migration. Transnational and Intersectional Prospects*. Routledge.
- Anderson, B. (2010). Migration, Immigration Controls and the Fashioning of Precarious Workers. *Work, Employment and Society* 24(2), 300-317. <https://doi.org/10.1177/0950017010362141>
- Bernard, A., Rowe, F., Bell, M., Ueffing, P. y Charles-Edwards, E. (2017). Comparing internal migration across the countries of Latin America: A multidimensional approach. *PLoS ONE* 12(3), 1-24. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0173895>
- Bilotta, N. (2019). *Navigating Ethical Terrains: Perspectives on «Research Ethics» in Kakuma Refugee Camp*. McGill University Libraries.
- Bloemraad, I. y Menjívar, C. (2021). Precarious times, professional tensions: The ethics of migration research and the drive for scientific accountability. *International Migration Review*, 56(1), 4-32. <https://doi.org/10.1177/01979183211014455>
- Cahill, C., Farhana, S. y Pain, R. (2007). Participatory ethics: politics, practices, institutions. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 6(3), 304-318.
- Castles, S. (2015). *Migration, Precarity, and Global Governance: Challenges and Opportunities for Labour*. Oxford University Press.

- Castles, S. y Miller, M. J. (2009). *The age of migration: International population movements in the modern world* (4.ª ed.). Palgrave Macmillan.
- Ciurlo, A. (2015). La migración femenina y los cambios en las relaciones de género en las familias: el caso de las transmigrantes colombianas en Italia. *Oasis*, 21, 55-79.
- Clark-Kazak, C. (2017). Ethical considerations: Research with people in situations of forced migration. *Refuge*, 33(2), 11-17.
- Clark-Kazak, C. (2021). Ethics in forced migration research: Taking stock and potential ways forward. *Journal on Migration and Human Security*, 9(3), 125-138. <http://dx.doi.org/10.1177/23315024211034401>
- Comisión Europea (2021). *Guidance note – research on refugees, asylum seekers and migrants*. Directorate-General for Research and Innovation. https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/guide_research-refugees-migrants_en.pdf
- Comisión Europea (2024). *Ética e integridad: tender puentes para la confianza y la excelencia en la investigación e innovación*. <https://cordis.europa.eu/article/id/450170-ethics-and-integrity-building-bridges-for-trust-and-excellence-in-research-and-innovation/es>
- Deps, P. D., Rezende, I., Andrade, M. A. y Collin, S. M. (2022). Ethical issues in research with refugees. *Ethics, Medicine and Public Health*, 24, 100813. <https://doi.org/10.1016/j.jemep.2022.100813>
- Espiritu, Y. L. y Duong, L. (2018). Feminist refugee epistemology: Reading displacement in Vietnamese and Syrian refugee art. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 43(3), 587-615.
- Glanville, E. G. (2022). The worn words project: Narrative mobilization, refugee discourse, and digital media production. En: Grabska, K. y Clark-Kazak, C. (eds.). *Documenting Displacement: Questioning Methodological Boundaries in Forced Migration Research* (pp. 361-386). McGill-Queen's University Press.
- Gómez, A. (2019). Looking Mexican': Indigenous and non-Indigenous Latina/o Immigrants and the Racialization of Illegality in the Midwest. *Social Problems*, 68(1), 100-117. <https://doi.org/10.1093/socpro/spz048>
- Hari, A. (2014). Temporariness, Rights, and Citizenship: The Latest Chapter in Canada's Exclusionary Migration and Refugee History. *Refuge: Canada's Journal on Refugees* 30(2), 35-44. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.39617>
- Hernández, A. e Ibarra, C. S. (2023). Navegando entre dominación y empatía: desafíos éticos y metodológicos en la investigación del co-

- redor migratorio del Tapón del Darién. *Tramas y Redes*, 5, 29-46. <https://doi.org/10.54871/cl4c500i>
- Hugman, R., Bartolomei, L. y Pittaway, E. (2011). Human agency and the meaning of informed consent: Reflections on research with refugees. *Journal of Refugee Studies*, 24(4), 655-671.
- Hugman, R., Pittaway, E. y Barolomei, L. (2011). When «do no Harm» is not enough: the ethics of research with refugees and other vulnerable groups. *British Journal of Social Work*, 41, 1271-1287.
- Hunt, M. R. y Godard, B. (2013). Beyond procedural ethics: foregrounding questions of justice in global health research ethics training for students. *Global Public Health*, 8(6), 713-724.
- Hyndman, J. (2001). The field as here and now, not there and then. *Geographical Review*, 91(1-2), 262-272.
- IASFM (2021). *Code of ethics: Critical reflections on research ethics in situations of forced migration*. IASFM. <https://iasfm.org/wp-content/uploads/2021/11/IASFM-Ethics-EN-compressed.pdf>
- Jacobsen, K. y Landau, L. B. (2003). The dual imperative in refugee research: Some methodological and ethical considerations in social science research on forced migration. *Disasters*, 27(3), 185-206.
- Krause, U. (2017). Researching forced migration: Critical reflections on research ethics during fieldwork. *Refugee Studies Centre. Working Paper Series*, 123, 1-39.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 294, de 6 de diciembre de 2018, páginas 119788 a 119857. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Mackenzie, C., McDowell, C. y Pittaway, E. (2007). Beyond «do no harm» The challenge of constructing ethical relationships in refugee research. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 299-319. <https://doi.org/10.1093/jrs/fem008>
- Menjívar, C., Agadjanian, V. y Oh, B. (2022). The contradictions of liminal legality: economic attainment and civic engagement of Central American immigrants on temporary protected status. *Social Problems*, 69(3), 678-698. <https://doi.org/10.1093/socpro/spaa052>
- Migration Data Portal (2024). *Género y migración*. <https://www.migrationdataportal.org/es/themes/genero-y-migracion>
- Montero-Sieburth, M. (2020). Ethical dilemmas and challenges in ethnographic migration research. *Qualitative Research Journal*, 20(3), 281-291. <https://doi.org/10.1108/QRJ-12-2019-0100>

- Oda, A., Al Mhamied, A. R., Al-Saadi, R., Arya, N., Awwad, M., Hajjar, O., Sherrell, K. *et al.* (2022). Ethical challenges of conducting longitudinal community-based research with refugees: Reflections from peer researchers. En: Grabska, K. y Clark-Kazak, C. (eds.). *Documenting displacement: Questioning methodological boundaries in forced Migration Research* (pp. 29-55). McGill-Queen's University Press.
- Onarheim, K. H., Wickramage, K., Ingleby, D., Subramani, S. y Milje-teig, I. (2021). Adopting an ethical approach to migration health policy, practice and research. *BMJ global health*, 6(7), e006425. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2021-006425>
- Palmer, D. (2008). Ethical issues and their practical application in researching mental health and social care needs with forced migrants. *Research Ethics* 4(1), 20-25. <https://doi.org/10.1177/174701610800400105>
- Pittaway, E. y Bartolomei, L. (2013). Doing ethical research: «Whose problem is it anyway?». En: Block, K., Riggs, E. y Haslam, N. *Values and vulnerabilities: The ethics of research with refugees and asylum seekers* (pp. 151-170). Australian Academic Press.
- Pittaway, E., Bartolomei, L. y Hugman, R. (2010). «Stop stealing our stories»: The ethics of research with vulnerable groups. *Journal of human rights practice*, 2(2), 229-251.
- Pottie, K. y Gabriel, P. (2014). Ethical issues across the spectrum of migration and health research. En: Schenker, M. B., Castañeda, X. y Rodríguez-Lainz, A. (eds.). *Migration and Health. A Research Methods Handbook* (345-360). University of California Press.
- Roth, W. M. y Von Unger, H. (2018). Current perspectives on research ethics in qualitative research. *FQS: Forum Qualitative Social Research*, 19(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155>
- Ryen, A. (2016). Ethics and qualitative research. En: Silverman, D. (ed.). *Qualitative Research*, (4.ª ed., pp. 123-171). Sage.
- Squire, V. (2018). Researching Precarious Migrations: Qualitative Strategies Towards A Positive Transformation of the Politics of Migration. *The British Journal of Politics and International Relations*, 20(2), 441-58.
- Sultana, F. (2007). Reflexivity, positionality and participatory ethics: negotiating fieldwork dilemmas in international research. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 6(3), 374-385.
- Torre, M. E., Cahill, C. y Fox, M. (2015). *Participatory Action Research in Social Science. International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Elsevier.

- Turton, D. (1996). Refugees and Migrants. En: Tim, A. (ed.). *Search of Cool Ground: War, Flight and Homecoming in Northeast Africa* (pp. 96-110). James Currey.
- Van Liempt, I. y Bilger, V. (Ed.) (2009). *The Ethics of Migration Research Methodology: Dealing with Vulnerable Immigrants*. Sussex Academic Press.
- Vervliet, M., Rousseau, C., Broekaert, E. y Derluyn, I. (2015). Multilayered ethics in research involving unaccompanied refugee minors. *Journal of Refugee Studies*, 28(4), 468-485.
- Warner, G., Baghdasaryan, Z., Osman, F., Lampa, E. y Sarkadi, A. (2021). «I felt like a human being» –An exploratory, multi-method study of refugee involvement in the development of mental health intervention research. *Health Expectations*, 24, 30-39. <https://doi.org/10.1111/hex.12990>
- Wolff-Michael, R. y Von Unger, H. (2018). Current perspectives on research ethics in qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(3), 33. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155>
- Zapata-Barrero, R. y Yalaz, E. (2020). Qualitative migration research ethics: A roadmap for migration scholars. *Qualitative Research Journal*, 20(3), 269-279. <https://doi.org/10.1108/QRJ-02-2020-0013>

Ética en la investigación educativa desde una perspectiva de género

YOLANDA PÉREZ-VARELA
GEMA OTERO-GUTIÉRREZ
CARMEN MONREAL-GIMENO
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

Dentro de las disciplinas filosóficas, las hay teóricas y prácticas, según estén orientadas a reflexionar críticamente sobre su objeto o prácticas, como es el caso de la Lógica, Estética o Ética, que tratan de establecer normas para orientar la conducta humana. Ya en la filosofía griega se distinguió la ética de la moral, siendo la ética la disciplina que estudia la moral de las personas en la sociedad. De ello se deduce que existen unos principios éticos que deben estar por encima y, por consiguiente, son comunes a todos los sistemas morales que se estructuran en torno a las creencias sobre la felicidad en los distintos grupos sociales sean religiosos o no. El problema es que, en ese caso, los principios éticos pueden resultar demasiado abstractos para regir las conductas humanas. ¿Cuáles son esos principios que deben estar en la base de todos los sistemas morales y, por tanto, universalmente respetados?

En el ámbito académico filosófico, el término *ética* se utiliza en relación con la filosofía moral, la moral pensada, que realiza una reflexión teórica sobre los valores, sobre qué es lo valioso, por ejemplo «la persona». Mientras que se usa el término *moral* para referirse a los distintos códigos morales concretos que deben orientar nuestra conducta dentro de un sistema moral. Se trata de dos niveles de reflexión diferentes. Cortina y Martínez (1996)

conciben la ética como aquella parte de la filosofía que se dedica a la reflexión sobre lo «moral» o como un tipo de saber que intenta construirse racionalmente utilizando para ello, el rigor conceptual y los métodos de análisis y explicación propios de la filosofía. En su reflexión sobre las cuestiones morales, la ética pretende desplegar los conceptos y argumentos que permitan comprender la dimensión moral de la persona humana, sin reducirla a sus componentes psicológicos, sociológicos, económicos o de cualquier otro tipo, pero la ética no ignora que tales factores condicionan de hecho el mundo moral.

Con todo, el carácter práctico de la moral no implica que se aleje de la teoría, pues su carácter es teórico en la medida que analiza filosóficamente los problemas que plantea la vida moral, por lo que su carácter práctico deriva de la naturaleza de los temas analizados. Ese es el caso de la Ética aplicada a la investigación. Dado que la investigación está orientada a la solución de problemas y su objetivo es dar respuesta a las preguntas planteadas mediante el uso de procesos científicos. Un factor determinante es quien realiza la investigación, cuyos principios éticos deben estar orientados a la investigación científica sin violar dichos principios éticos. De hecho, cada una de las ciencias tiene su código de ética que controla la conducta de las personas que investigan.

Lo que se considera moral y ético en la vida diaria es cuestión de asentimiento entre las personas que pertenecen a un grupo y no es extraño que colectividades diferentes hayan acordado códigos de conducta distintos. Babbie (2000) establece unos planteamientos generales con respecto a la conducta ética en la investigación científica académica, según la cual no deben realizarse investigaciones que puedan poner en riesgo a las personas, por ejemplo: se debe contar siempre con el libre consentimiento informado de las personas con las que se investiga, no se pueden convertir los recursos públicos en ganancias privadas, dañar el medioambiente o realizar investigaciones sesgadas. De acuerdo con Estalella (2022):

La ética de la investigación se refiere a la responsabilidad que las científicas sociales tienen en su práctica investigadora en las distintas instancias en las que se desarrolla e independientemente de su contexto institucional (investiguen para instituciones públicas o

privadas, académicas o empresariales). Dicha responsabilidad cubre un espectro muy amplio de relaciones que implican a los participantes en la investigación, su disciplina, las instituciones contratantes, los estudiantes y la sociedad en su conjunto. (p. 11)

Como se desprende de estas consideraciones, es necesario crear normas que ampliadas o desarrolladas por cada comunidad científica evite el uso inadecuado de la investigación. Si analizamos la sociedad actual, vemos que está sumergida en una incertidumbre ética, situación que se hace extensible a la investigación científica y sus agentes. Con relación a ellos, Werner Heinsenber (1985) indicó que las virtudes de investigadoras e investigadores deben ser principalmente la honestidad intelectual o veracidad, la impersonalidad y el desprendimiento. Si se va a llevar a cabo una investigación social, se ha de estar al tanto de los acuerdos que comparten las personas que investigan sobre lo propio o impropio al realizar una investigación científica: participación voluntaria, no dañar a quienes participan en la investigación, anonimato, confiabilidad, análisis de informes y normas de las instituciones académicas.

La participación voluntaria se refiere a la colaboración que prestan algunas personas en una investigación. El riesgo ético de esta participación estaría en difundir información personal de las personas que han participado en dicha investigación. Estos riesgos se han solventado a través del consentimiento informado que el sujeto de investigación firma previa información del proceso a seguir en la investigación. La preocupación mayor para la protección de los intereses y el bienestar de las personas participantes es el resguardo de la identidad del sujeto, objeto de la investigación, especialmente en las encuestas de investigación. De ahí que el anonimato y la confidencialidad sean elementos clave en la protección de las personas que participan en una investigación.

Los factores éticos de quien investiga deben enmarcarse en la honestidad de sus afirmaciones y la clara exposición de sus teorías, con unas condiciones mínimas de compromiso, dignidad y calidad, dentro de un equilibrio emocional. De acuerdo con Weber (1919/2007), la ética de la responsabilidad la asume la investigadora o el investigador como práctica y modo de vida, y presenta para su reflexión y contextualización en situaciones particulares los ejes éticos básicos del trabajo investigativo: inte-

gritud del proceso, responsabilidad hacia los o las informantes, pertinencia de las técnicas de recolección y registro de la información, manejo del riesgo y reciprocidad.

2. Ética de la investigación educativa desde una perspectiva de género

Cuando hablamos de *investigación educativa*, nos referíamos a lo que Bisquerra Alzina entiende como «un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación» (2009, p. 37). Ese proceso sistemático y empírico debería contar con un posicionamiento en pro de la igualdad como punto de partida, para que el desarrollo del conocimiento científico en la educación lleve en su raíz el desmantelamiento de cualquier práctica, relato, narrativa e ideario que obstaculice la construcción de una comunidad educativa sensibilizada en la Igualdad y con espíritu crítico.

Victoria Camps concibe la Ética como el estudio del conjunto reglas y normas que estructuran la vida en la sociedad (Pérez, 2007). Como ciencia del «deber ser», puede aportar al análisis y tratamiento de las desigualdades entre mujeres y hombres, pues aboga por los derechos y deberes de las personas contribuyendo al desarrollo humano y, por tanto, está en contra de la violencia y la opresión estructural de mujeres y niñas presente en nuestras sociedades a pesar de las conquistas logradas por ellas.

La ética como disciplina basa sus estudios en las dimensiones de justo e injusto presentes en las relaciones humanas y específicamente en las genéricas, en las que es necesario fomentar la «equidad de género» concebida como la capacidad de justicia y equidad, contemplando la igualdad entre mujeres y hombres en términos de igualdad de oportunidades, derechos, responsabilidades y acceso a los recursos. Precisamente, la Ética, como orientadora de actividad humana constituye una herramienta teórica y reflexiva para lograr la equidad de género, aplicando las dimensiones de justo e injusto a las relaciones de género.

En consecuencia, la educación juega un papel importante para desmontar los valores patriarcales, porque «educar en valo-

res» supone «educar en igualdad». A través de la educación en igualdad se pueden desmontar los estereotipos de género y promocionar relaciones de equidad y humanismo entre las personas. De ahí que la educación con perspectiva de género resulte una herramienta imprescindible para fomentar relaciones de equidad y respeto a las diferencias.

La investigación educativa tiene un importante reto en facilitar un proceso de reflexión-acción con carácter crítico en el profesorado, sobre todo cuando hablamos de una educación en y para la igualdad (Ruiz-Repullo, 2017), así como de la construcción de una escuela y una academia que tengan en sus raíces la eliminación de una mirada patriarcal y androcéntrica en todos los niveles educativos. Si abordamos la investigación educativa desde una mirada coeducativa en el alumnado, es fundamental que el proceso de reflexión-acción vaya encaminado a la detección y el análisis crítico de cualquier dispositivo material y simbólico que suponga un obstáculo para una convivencia igualitaria dentro y fuera de las aulas. Desde esta perspectiva educativa se propicia la reflexión individual y colectiva con el fin de elaborar de manera racional y autónoma concepciones nuevas de las relaciones de género (Monreal Gimeno y Martínez Ferrer, 2010). En definitiva, se trata de construir una ciudadanía empática, respetuosa, pacífica y crítica frente a cualquier discriminación y opresión de carácter estructural.

De ahí la importancia de crear un clima que favorezca la reflexión individual y colectiva, el pensamiento crítico, la toma de conciencia y el activismo en la vida cotidiana de profesorado y alumnado. El cambio que se pretende en el marco educativo ha de asentarse en la cooperación, sin relaciones ni dinámicas de poder, entre sus participantes para que se consiga una implicación personal y una mejora de sus acciones. Es importante que la persona que investiga cree un clima en la investigación que favorezca la discusión entre las personas que participan en ella, de forma que, además de algunas soluciones concretas, se identifiquen conflictos y nuevos caminos a explorar, ya que la tarea de quien investiga es introducir un proceso dialéctico en la dinámica de sus acciones y reflexiones.

Esta discusión debe estar sustentada en el trabajo en equipo, donde impere el compromiso y la responsabilidad, interdependencia que posibilita el análisis crítico del medio social y su inci-

dencia en nuestras acciones y reflexiones. Es importante ahondar en la necesidad de crear espacios seguros para la reflexión y el debate, sobre todo cuando hablamos de alumnado menor de edad. Generar un clima de seguridad, buen trato, respeto, negociación, escucha activa, acompañamiento y empatía optimizará el proceso de recogida de información. El alumnado debe sentir que lo que analiza y expresa es relevante y necesario, y que su participación en el proceso de investigación facilitará la comprensión de su realidad simbólica y material y el aprendizaje compartido a través de todo lo que se obtiene durante dicho proceso y lo que se descubre en el camino de la investigación (Santos-Guerra y De la Rosa, 2017)

Toda investigación en la que participen personas plantea dilemas éticos, y más cuando las investigaciones se realizan en el ámbito educativo (Tójar y Serrano, 2000). Y dentro de la investigación educativa también se debe partir de una sensibilidad y un compromiso específico cuando se trabaja con colectivos vulnerables en particular (Ayala, 2022) y con problemáticas estructurales que afectan a mujeres y niñas que son más de la mitad de la población mundial.

En la investigación educativa se debe partir siempre de un posicionamiento crítico que permita hacer una radiografía de la realidad educativa sin perder de vista la estructura social, económica y política sobre la que se asienta. En un sistema patriarcal y androcéntrico con una estructura de poder y dominio masculino bien enraizada se debe contar con herramientas analíticas que identifiquen y conceptualicen la realidad material y simbólica que forman parte de la vida de las personas.

La perspectiva de género es una herramienta conceptual y un posicionamiento crítico (Otero-Gutiérrez y Salvatori, 2023) que nace desde el corpus teórico feminista para la identificación y el análisis crítico de un sistema patriarcal que sigue perpetuando la desigualdad estructural entre mujeres y hombres. Si no contamos con la perspectiva de género en la investigación educativa como punto de partida, la neutralidad se convierte en un lugar de ocultamiento de la realidad que obvia dinámicas de poder, roles y estereotipos de género, jerarquías y perspectivas androcéntricas que subyacen en las relaciones entre mujeres y hombres. Sin perspectiva de género la igualdad no se contempla, pues, como un principio ético vertebrador de la investigación.

3. Abordaje de la ética en las investigaciones educativas en igualdad de género

Habida cuenta lo anterior, en este punto del capítulo cabe investigar sobre el abordaje de la ética en las investigaciones recientes relacionadas con la educación en igualdad de género; es decir, de forma reflexiva, sistemática, controlada y crítica, «descubrir, describir o interpretar los hechos, fenómenos, procesos, relaciones y constantes o generalizaciones que se dan en un determinado ámbito de la realidad» (Ander-Egg, 2015, p. 73).

Utilizaremos a modo de reflexión sobre la literatura reciente en torno a la educación con perspectiva de género adaptaciones propias de algunas de las preguntas éticas consideradas por Tangen (2014):

1. ¿Se abordan cuestiones éticas surgidas durante los procesos de investigación?
2. ¿Qué poblaciones son objeto de estudio: niñas, niños, personas adultas...? ¿El análisis de la problemática objeto de estudio abarca diversos puntos de vista?
3. ¿Se describen en los artículos revisados cómo se protege el bienestar y la autonomía de las personas participantes?
4. ¿Son relevantes las investigaciones revisadas para la práctica educativa? Es decir, ¿se plantean de forma repetida problemáticas que hagan necesaria la formulación de determinadas prácticas, políticas o la consideración de los intereses de algún grupo en particular?

Para responder a estas preguntas, utilizaremos, como ejemplo, la literatura educativa con perspectiva de género reciente, a partir de una revisión sistematizada.

Las diecisiete investigaciones revisadas son artículos científicos de 2023 y 2024; indexadas en la base de datos de Dialnet; referidas al contexto español y que han empleado técnicas de investigación que implican el contacto directo con personas. Para determinar la afinidad de las investigaciones con el tema del presente capítulo, se han escogido las publicaciones del área de Ciencias Sociales que incorporen en su título los términos *educa** y *género*.

En concreto, se han revisado las investigaciones de López-Noguero *et al.* (2023); Martínez y Peña (2023); Aguado y Pitxer (2023); Montaner y Fernández (2023); Ruiz (2023); Fondón y Alzás (2023); Gómez y Ponce (2023); Santana-Vega *et al.* (2023); Mirete *et al.* (2023); Saldaña (2024); Barranco (2024); Mena *et al.* (2024); Esteban-Ramiro *et al.* (2024); Mas *et al.* (2024); Cebrián *et al.* (2024); Varela *et al.* (2024); y Abad de los Santos (2024).

3.1. Abordaje explícito de la ética en la investigación desde una perspectiva de género

Para responder a la primera cuestión, mediante la función de búsqueda, se ha consultado si los textos incorporan de forma explícita el término *ético**. Como viene siendo habitual (Abad, 2016; Castro, 2014), casi en la totalidad de los artículos revisados no se expresa explícitamente cómo se han abordado las cuestiones éticas planteadas durante la investigación (véase Abad de los Santos, 2024; Aguado y Pitxer, 2023; Barranco, 2024; Esteban-Ramiro *et al.*, 2024; Fondón y Alzás, 2023; López-Noguero *et al.*, 2023; Martínez y Peña, 2023; Mas *et al.*, 2024; Mena *et al.*, 2024; Montaner y Fernández, 2023; Ruiz, 2023; Saldaña, 2024; Santana-Vega *et al.*, 2023) y, de hacerlo, suelen limitarse a mencionar la obtención de la aprobación ética por parte de los comités institucionales (Cebrián *et al.*, 2024; Gómez y Ponce, 2023; Mirete *et al.*, 2023; Varela *et al.*, 2024) y/o el cumplimiento de declaraciones o códigos éticos en la investigación social (Cebrián *et al.*, 2024).

En ocasiones, como señala Castro (2014), se tiende a confundir la preocupación por la ética en la investigación con el cumplimiento de las obligaciones burocráticas derivadas de la introducción de los comités de ética institucionales. Sin embargo, en «la investigación en ciencias sociales –donde el trabajo permanente con seres humanos– nos obliga constantemente a tomar decisiones prácticas que involucran consideraciones éticas, [...] metodológicas y conceptuales» (p. 81), una explicación más detallada, proporcionaría una mayor transparencia y confianza. Esto contribuiría a reducir la posibilidad de encubrir prácticas inadecuadas o sesgos y facilitaría que las investigaciones pudieran replicarse por otras personas. No se trata de aplicar unas prácticas éticas autoritarias o excesivas que puedan perjudicar al

trabajo de campo o a la posibilidad de llevar a cabo determinados proyectos de investigación (Castro, 2014), sino de reconocer la importancia de la ética en la investigación social y, por ende, de velar por ella.

Asimismo, es posible considerar como éticamente cuestionables aquellos estudios que no incorporan un enfoque de género en su metodología cuando, de no hacerlo, se incurre en sesgos que perjudican a una persona con una determinada identidad de género y con pertenencia a determinados grupos sociales estigmatizados.

La ciencia, históricamente, se ha caracterizado por su androcentrismo o por su ceguera de género, a pesar de que el personal investigador es responsable de cuestionar los estereotipos y los sesgos que posiblemente están influyendo en el conocimiento que produce (Manrique de Lara, 2023).

Como señalan Velasco e Ignaciuk (2021), el androcentrismo «define los temas prioritarios para la investigación y la manera de abordarlos, al igual que los resultados y su interpretación» (párr. 4), desde lo masculino como norma, mientras que la ceguera de género del personal investigador repercute en la invisibilización de los roles que se atribuyen o se imponen social, cultural, económica y políticamente a las personas en función del género y que afectan a los resultados de las investigaciones (AQU Catalunya, 2019).

Es decir, incorporar la perspectiva de género enriquece los principios éticos adoptados en la investigación, al adoptar un enfoque crítico durante todo el proceso sobre desigualdades que tradicionalmente no se han tenido en consideración.

3.2. Poblaciones objeto de estudio

La mayoría de las poblaciones de estudio de las investigaciones revisadas están constituidas por estudiantado (véase Abad de los Santos, 2024; Aguado y Pitxer, 2023; Barranco, 2024; Cebrián *et al.*, 2024; Esteban-Ramiro *et al.*, 2024; Fondón y Alzás, 2023; Gómez y Ponce, 2023; Mena *et al.*, 2024; Mirete *et al.*, 2023; Montaner y Fernández, 2023; Santana-Vega *et al.*, 2023; Varela *et al.*, 2024) seguido de profesorado (Fondón y Alzás, 2023; Martínez y Peña, 2023; Mas *et al.*, 2024; Ruiz, 2023; Saldaña, 2024), de distintas etapas educativas.

El primer grupo, sobre todo si está constituido por menores, es vulnerable por género y edad, por lo que hay que prestar especial atención al abordaje ético en la investigación. Sin embargo, todavía no existen marcos éticos específicos, consensuados y sólidos para investigar a la población infantil en educación (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2018), a mujeres, o a grupos marginados (Manrique de Lara, 2023), lo cual puede suscitar problemas como los que se mencionan en el siguiente apartado.

Por otra parte, se aprecia en las investigaciones revisadas la falta de diferentes perspectivas en problemáticas que afectan o en las que están involucradas una diversidad de agentes sociales. Es importante visibilizar estas limitaciones conocidas o intencionadas para diferenciarlas de sesgos o fallos metodológicos.

3.3. Protección de las personas participantes: a propósito de las y los menores de edad

Como se problematizaba en el apartado 3.1., existe una tendencia generalizada de no detallar el abordaje de ético de las investigaciones. En ocasiones, se puede interpretar que determinados procedimientos, como el de consentimiento informado, es suficiente para proteger a las personas participantes y para otorgarles autonomía suficiente para participar, o no, en la investigación. No obstante, como señala Abad (2016), dicho procedimiento «refleja la conceptualización dominante en occidente del individuo como un agente racional y autogobernado o autónomo» (p. 105); se asume que la información contenida en una solicitud de consentimiento informado estándar es comprendida sin importar el contexto o la situación concreta de investigación y que esta refleja fielmente el alcance de la investigación, en términos de consecuencias –beneficios versus daños–, que en la práctica son difíciles de prever.

En las investigaciones educativas, que involucran en muchas ocasiones a menores de edad, pueden darse relaciones extremadamente asimétricas en cuanto a poder, más aún si estos menores son vulnerables y/o pertenecen a grupos estigmatizados (Tangen, 2014). Esto, por una parte, hace necesaria la adopción de un enfoque interseccional que permita apreciar las vulnerabilidades de los grupos participantes. Las investigaciones revisadas se limitan, en gran medida, a desagregar a las personas partici-

pantes por sexo, edad y otras características sociodemográficas básicas, pero se observa que no tienen en cuenta otras variables constitutivas de desigualdad.

Por otra parte, la relación asimétrica de poder entre menores y el grupo o persona a cargo de la investigación hace que el permiso de los o las familiares responsables no sea suficiente y que se deba de asegurar el consentimiento y el bienestar de los y las menores durante todo el proceso (Tangen, 2014). La perspectiva de género contribuye a fomentar la autocritica sobre la relación de poder que pueda establecerse entre la persona que conduce la investigación y la persona que participa (Donoso-Vázquez y Pessoa, 2016).

En el caso de investigaciones que involucren a niñas o jóvenes, hay que prestar especial atención a cómo las normas culturales y sociales patriarcales pueden generar riesgos específicos o que les afecten de manera particular. Por ejemplo, en el caso de investigaciones educativas sobre violencia o exclusión.

Paralelamente al consentimiento informado prestado por los o las familiares a cargo, algunas investigaciones plantean también el uso de protocolos de asentimiento informado para menores de edad, que sean comprensibles de acuerdo con la edad o etapa educativa (Ames y Merino, 2019; Centre for Children and Young People, 2022), ya que «el derecho de los niños (y niñas) a participar en las decisiones que les afectan es un derecho humano fundamental, y se destaca en dos de los artículos esenciales a la participación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, en particular, sus artículos 12 y 13» (Centre for Children and Young People, 2022, p. 57).

La protección de los y las menores durante el proceso de investigación plantea desafíos éticos desde una perspectiva de género. Por ejemplo, la protección emocional de las personas participantes al abordar temas sensibles como los que se plantean en algunas de las investigaciones revisadas: estereotipos de género (Gómez y Ponce, 2023; Saldaña, 2024; Santana-Vega *et al.*, 2023) que pueden haber dado lugar a desigualdades o discriminaciones diferenciadas, o la violencia de género (Mena *et al.*, 2024). La protección emocional es importante en las investigaciones de ciencias sociales al existir riesgos de salud mental o sociales, como la estigmatización o la discriminación (Mondragón, 2007).

Algunas consideraciones éticas que pueden plantearse durante el curso de la investigación educativa con menores, y que sería idóneo que se reflejaran en las publicaciones, podrían ser las propuestas por Ames y Merino (2019) como «elaborar pautas claras y estándares de consentimiento informado adaptados a estos grupos de personas» (p. 33) o «consensuar y transparentar criterios y normas básicas de comportamiento en el campo [...] (como) evitar situaciones a solas con un(/a) menor, [...], manipularlo o chantajearlo para obtener información, etc.» (p. 34).

3.4. Relevancia de las investigaciones para la práctica educativa

La relevancia para la práctica educativa desde una perspectiva de género se relaciona estrechamente con el principio de beneficencia; es decir, la aspiración a la promoción del bienestar de las personas participantes y la mejora de la situación y de los derechos de los grupos sociales de pertenencia (Universidad de Castilla-La Mancha, s. f., párr. 4), persiguiendo no solo generar nuevo conocimiento, libre de androcentrismo y otros sesgos, sino también la transformación social (Donoso-Vázquez y Pessoa, 2016).

En este subapartado se cuestiona si, efectivamente, las investigaciones revisadas son relevantes para la práctica educativa y si plantean problemáticas comunes que haga necesaria la formulación de determinadas medidas o políticas y/o la consideración de algún grupo social en particular.

Como criterio para valorar la relevancia de las investigaciones, se ha tomado en cuenta si estas contribuyen al conocimiento práctico o si se limitan a la detección de necesidades educativas a partir de visibilización de desigualdades de género y de los factores que las desencadenan.

En general, se puede inferir que los artículos revisados pretenden impulsar nuevas formas de enseñanza igualitarias entre mujeres y hombres. Sin embargo, no todas las investigaciones especifican cómo en la práctica se pueden solucionar las problemáticas, abordar las necesidades identificadas o quiénes son las y los agentes responsables de implementar los cambios propuestos.

También cabría analizar si los resultados de investigación son transferidos a la comunidad tan solo a través de la publicación en revistas científicas o si los equipos o personas a cargo de las

investigaciones los han divulgado de otras formas que sean accesibles a todas las personas de interés, como a través de conferencias y otros eventos de divulgación, medios de comunicación, redes sociales, etc.

Las problemáticas más recurrentes en las investigaciones revisadas son los estereotipos de género del alumnado o del profesorado –véanse Gómez y Ponce (2023); Martínez y Peña (2023); Mirete *et al.* (2023); Santana-Vega *et al.* (2023)–, la diferenciación de competencias según el género de las personas participantes –Cebrián *et al.* (2024); Mas *et al.* (2024)– y la práctica docente sin perspectiva de género –Abad de los Santos (2024); Aguado y Pitxer (2023); Fondón y Alzás (2023); Montaner y Fernández (2023); Ruiz (2023); Varela *et al.* (2024)–.

4. Conclusiones

El desarrollo humano se define por una creciente consideración y respaldo de la libertad individual y de los Derechos Humanos, siendo la reflexión crítica en Ciencias Sociales parte en dicho proceso (Castro, 2014).

Las reflexiones acerca de la ética en la investigación social, al igual que otras disciplinas, son relativamente recientes (Abad, 2016). En este capítulo se problematizan algunas cuestiones a raíz de una revisión sistematizada de la literatura reciente, pero es urgente y necesario que desde las Ciencias Sociales se sigan realizando aportes (Abad, 2016; Castro, 2014) para no continuar aplicando marcos éticos estándar no ajustados a las particularidades de las investigaciones de esta área, y que se incorpore la perspectiva de género, aspecto fundamental que hemos justificado a lo largo del capítulo.

Como señala Castro (2014), la ética tiene un papel muy importante en la investigación social, pero también lo tiene la investigación social en la ética. Aplicando la perspectiva de género, con un enfoque interseccional en las investigaciones, en este caso educativas, se enriquecen los principios éticos generales, dotándolas de un mayor valor científico y social.

El análisis y las reflexiones de este capítulo se han centrado particularmente en los principios éticos que atañen especialmente a las personas participantes. Se presume que las investigacio-

nes revisadas han evitado el plagio y otras prácticas cuestionables desde el punto de vista ético, al tener que pasar por la revisión de las revistas científicas en las que han sido publicadas, que se ocupa en gran medida de estas cuestiones.

Las particularidades de las investigaciones sociales asimismo requieren, en beneficio de una mayor transparencia y replicabilidad, de un mayor desarrollo de las cuestiones éticas planteadas. En las investigaciones revisadas –y en las consultadas durante la trayectoria profesional de las investigadoras– se aprecia una escasa o nula mención de la ética, lo cual dificulta, por ejemplo, la apreciación de posibles sesgos, limitaciones metodológicas o desprotección de las personas participantes, especialmente si son vulnerables por la pertenencia a determinados grupos sociales.

Por último, en cuanto a la contribución práctica del conocimiento generado, se reafirma la necesidad de establecer prácticas, medidas, políticas, etc., concretas y la definición de los y las agentes responsables de llevarlas a cabo.

5. Referencias bibliográficas

- Abad de los Santos, Belén (2024). Educación artística y museos en clave de género. Espacios de aprendizaje e imaginarios visuales en construcción. *ASRI: Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 25, 79-95. <https://doi.org/10.33732/ASRI.6800>
- Abad, Begoña (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, 101-119.
- Aguado, Empar y Pitxer, Josep V. (2023). La incorporación de la perspectiva de género en los estudios universitarios y en las organizaciones como garantía de buenas prácticas y buena ciencia. *RIO: Revista Internacional de Organizaciones*, 31, 93-117.
- Ames, Patricia y Merino, Francisco (2019). *Reflexiones y lineamientos para una investigación ética en Ciencias Sociales*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ander-Egg, Ezequiel (2015). *Aprender a Investigar. Nociones Básicas para la Investigación Social* (1.ª ed.). Brujas & Encuentro Grupo Editor.
- AQU Catalunya (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

- Ayala, Ariadna (2022). Investigación con colectivos vulnerables: obligaciones encontradas en el campo. En: Estalella, Adolfo (coord.). *Ética de la investigación en Ciencias Sociales* (pp. 43-45). Universidad Complutense de Madrid.
- Babbie, Earl (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Thomson.
- Barranco, María T. (2024). Las Game Jams como método educativo para fomentar la igualdad de género en el sector del videojuego. *Femeris*, 9(3), 100-116. <https://doi.org/10.20318/femeris.2024.8873>
- Bisquerra, Rafael (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Castro, Roberto (2014). Ética e investigación en Ciencias Sociales: tensiones, dilemas y el debate actual. En: Denman, Catalina y Castro, María del Carmen (coord.). *Ética en la investigación social. Experiencias y reflexiones* (pp. 63-85). El Colegio de Sonora.
- Cebrián, Gisela, Moraleda, Álvaro, Olano, Jon X., Boqué, Anna y Prieto, Juan (2024). Las competencias en sostenibilidad del alumnado de educación secundaria según el género. *Enseñanza de las Ciencias*, 42(1), 65-83. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5948>
- Centre for Children and Young People (2022). *Investigación ética con niños: Guía de orientación ética: Consentimiento informado*. ERIC. https://childethics.com/wp-content/uploads/2022/01/ERIC-compendium-ES_Informed_Consent.pdf
- Cortina, Adela y Martínez, Emilio (1996). *Ética*. Akal.
- Donoso-Vázquez, Trinidad y Pessoa, María E. (2016). La perspectiva de género en la investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 23(3), 78-87. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p78-87>
- Estalella, Adolfo (coord.). (2022). *Ética de la investigación para las ciencias sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Esteban-Ramiro, Beatriz, Moreno-López, Roberto y Marí, Rosa M. (2024). ¿De ciencias o de letras? Brechas de género en el espacio educativo STEM. *EPSIR. European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1462>
- Fondón, Ana y Alzás, Teresa (2023). Educación en igualdad y Sociología de las Relaciones de Género: resistencias culturales de la transformación social. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16(1), 76-91. <https://doi.org/10.7203/RASE.16.1.16647>
- Gómez, Ángela y Ponce, Ana I. (2023). Estereotipos de género y Educación Infantil: del contexto familiar al desarrollo del juego. *Contextos Educativos*, 31, 155-178. <https://doi.org/10.18172/CON>

- Heisenberg, Werner (1985). *La responsabilidad del investigador*. Plaza y Janés.
- López-Noguero, Fernando, Gallardo-López, José A. y García-Lázaro, Irene (2023). La gestión de los centros educativos durante el COVID-19 desde una perspectiva de género. *Género*, 12(1), 28-54. <https://doi.org/10.17583/generos.10731>
- Manrique de Lara, Amaranta (2023). *Ética de la investigación: ¿Es importante la perspectiva de género?* ICAT-UNAM Oficial: <https://www.youtube.com/live/NNwlmw4Ol2Y>
- Martínez, Lorena y Peña, Paz (2023). Equidad de género en las aulas. ¿Educamos para ello? *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 19, 221-248.
- Mas, Verónica, Peirats, José, Gabarda, Vicente y Ramón, Jesús A. (2024). Incidencia de la edad y el género en la competencia digital del profesorado de Educación Secundaria. *Profesorado*, 28(2), 247-265.
- Mena, Esther, García, Rafael y Gómez, Victoria (2024). Dark Triad en la educación superior y prevención de la violencia de género. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2), 1-22. <https://doi.org/10.6018/rie.562571>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: Hacia una propuesta de orientaciones. *Documento de trabajo N.º 14*. Santiago, Chile.
- Mirete, Lucía, Bas-Peña, Encarna y Maquilón, Javier J. (2023). Hábitos lectores del profesorado de Educación Primaria en formación inicial, con perspectiva de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.2), 313-330.
- Mondragón, Liliana (2007). *Ética de la investigación psicosocial*. *Salud Mental*, 30(6), 25-31. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58230604.pdf>
- Monreal-Gimeno, Carmen y Martínez Ferrer, Belén (2010). Esquemas de género y desigualdades sociales. En: Amador, Luis y Monreal-Gimeno, Carmen. *Intervención social y género* (pp. 73-94). Narcea.
- Montaner, Andrés y Fernández, Isabel M. (2023). Una aplicación didáctica para fomentar la igualdad de género en educación primaria. *Femeris*, 8(3), 10-33. <https://doi.org/10.20318/femeris.2023.8146>
- Otero-Gutiérrez, Gema y Salvatori, Sara (2023). La perspectiva de género en los proyectos de innovación docente en las universidades an-

- daluzas. En: Esteban Ibáñez, Macarena, Cárdenas Rodríguez, Rocío y Vargas Vergara, Montserrat (coord.). *Prácticas de innovación y reflexiones docentes universitarias. Propuestas para la transformación social*. (pp. 175-193). Tirant Humanidades.
- Pérez Cruz, Isabel (2007). *Propuesta para la inserción de la cultura ética en la formación del profesional* [tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada].
- Ruiz, Rosario (2023). Educando en Igualdad, consolidando redes. Un impulso docente con perspectiva de género en las aulas universitarias. *Femeris*, 8(3), 119-123. <https://doi.org/10.20318/femeris.2023.8153>
- Ruiz-Repullo, Carmen (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTICAS-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166-191. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Saldaña, Valle (2024). Estereotipos de género en las trayectorias de los profesionales masculinos dedicados a la Educación Infantil. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 160-180. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.16853>
- Santana-Vega, Lidia E., Ruiz-Alfonso, Zuleica y Feliciano-García, Luis (2023). Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 400, 265-294. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-578>
- Santos-Guerra, Miguel A. y De la Rosa, Lourdes (2017). La negociación, piedra angular de las investigaciones. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 295-316. <https://doi.org/10.6018/j/298621>
- Tangen, Reidun (2014). Balancing Ethics and Quality in Educational Research - The Ethical Matrix Method. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 678-694. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.821089>
- Tójar, Juan C. y Serrano, José (2000). Ética e investigación educativa. *RELIEVE*, 6(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm
- Universidad de Castilla-La Mancha (s. f.). *Ética en la Investigación Social*. <https://www.uclm.es/misiones/investigacion/serviciosinvestigacion/portaleticacientifica/ceis/etica%20en%20investigacion>
- Varela, Cristina, Alonso-Ruido, Patricia y Regueiro, Viviana (2024). Los planes de estudio en Educación Superior: ¿Es el género una prioridad? *Revista Fuentes*, 26(1), 95-108. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24014>

- Velasco, Marta e Ignaciuk, Ágata (2021). *Androcentrismo y ciencia*. Sabers en Acció. <https://sabersenaccio.iec.cat/es/androcentrismo-y-ciencia-es>
- Weber, Max (1919/2007). *La ciencia como profesión. La política como profesión*. Espasa Calpe.

Perspectiva ética en la investigación en Ciencias Sociales y su relación con la educación ambiental y la sostenibilidad

MACARENA ESTEBAN IBÁÑEZ
LUIS VICENTE AMADOR MUÑOZ
MARÍA HELENA ROMERO ESPINOSA
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

Vivimos en una sociedad que evoluciona rápidamente y que requiere un proceso constante de actualización. Los conocimientos adquiridos requieren, a menudo, una actualización permanente, lo que exige cultivar nuevas competencias y estrategias que nos permitan una adecuada integración y un comportamiento apropiado en nuestro entorno.

Por lo tanto, la investigación científica y la tecnología se convierten en un componente estratégico de vital relevancia. En otras palabras, se transforman en uno de los motores del crecimiento económico, del progreso en el bienestar social y del desarrollo sostenible (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2021). Queda, así, de manifiesto la importancia de la investigación como origen de saberes y las prácticas en las que el conjunto de la sociedad debe fundamentar el futuro. Por otro lado, es crucial mantener un pensamiento crítico y reflexivo ante las incertidumbres y riesgos que implican conceptos como *globalización*, *sostenibilidad* o *complejidad*.

En esa línea, se hace necesaria la incorporación eficiente y efectiva de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Ambientales en el contexto de la educación ambiental y en cualquier investigación que se presente (Leff, 2000).

Está claro que las Ciencias Sociales no mostraron inicialmente interés en el análisis ambiental ni, menos aún, en el estudio de las repercusiones ambientales de las prácticas sociales. En otras palabras, la inquietud por la interconexión entre el ser humano, la naturaleza y sus efectos no generó interés ni fue considerada por las Ciencias Sociales. En la actualidad, la perspectiva, el marco que nos guía, el paradigma positivista, establece de manera inequívoca la distinción y preeminencia del ser humano sobre el entorno natural, lo cual contribuye escasamente a esta reflexión.

Los estudios e investigaciones centradas en el área de la educación ambiental están logrando un progreso significativo, como resultado del enorme interés académico que se ha otorgado desde las universidades. Simultáneamente, se ofrecen una serie de condiciones ventajosas, tales como: áreas de experimentación, áreas de investigación, así como un lugar idóneo para el desarrollo de prácticas en el campo de las Ciencias Sociales.

Para preservar nuestro planeta, tanto los presentes como los venideros residentes, se deben impulsar acciones orientadas a asistir y cambiar el deterioro constante de la naturaleza. Es necesario que tomemos en cuenta la responsabilidad y el efecto causado para buscar estrategias y planes que promuevan propuestas y soluciones. La ética es una de las áreas que más puede impactar en la reflexión acerca de la acción y comportamiento de los seres humanos ante la naturaleza.

Así pues, el conflicto de una ética ambiental para alcanzar la sostenibilidad se centra en los debates históricos sobre los dilemas medioambientales que surgen del sistema de elecciones humanas y de sus costumbres culturales (Noguera, 2007).

2. La investigación en educación ambiental en el ámbito de las Ciencias Sociales

La elaboración de la información y el saber constituyen los fundamentos para reconocer el entorno social del que somos miembros. Ellos valoran los aprendizajes y los saberes como forma de aproximarnos a la realidad.

El papel de la ciencia es fundamental en la creación de un mundo más coherente e interconectado, que facilite la identi-

cación de oportunidades ante los problemas medioambientales emergentes. No debe olvidarse que las Ciencias Sociales han de mantener una participación crítica y comprometida ante las realidades ambientales y sus crisis. En donde la experiencia derivada de la investigación ha generado nuevos conceptos, temas, metodologías... (Tábara, 2006).

En este punto, es importante considerar y resaltar las tres fases principales en la investigación educativo-ambiental (Caride, 2007; Meira, 2002):

1. La fase inicial, que comprende los años sesenta y setenta del siglo pasado; donde el interés de la investigación educativo-ambiental radica en entender el entorno natural y el proceso educativo del saber proveniente de la Ecología.
2. La segunda fase, años ochenta, donde el estudio en educación ambiental se enfoca en los comportamientos proambientales o antiambientales de individuos y sociedad con el objetivo de reconocer las variables que influyen y guían las percepciones y comportamientos de los individuos.
3. La tercera fase, desde los años ochenta hasta la actualidad. Se distingue por la incorporación de varios enfoques, tanto en la elaboración metodológica como en el conocimiento generado, además de la utilidad de los resultados obtenidos.

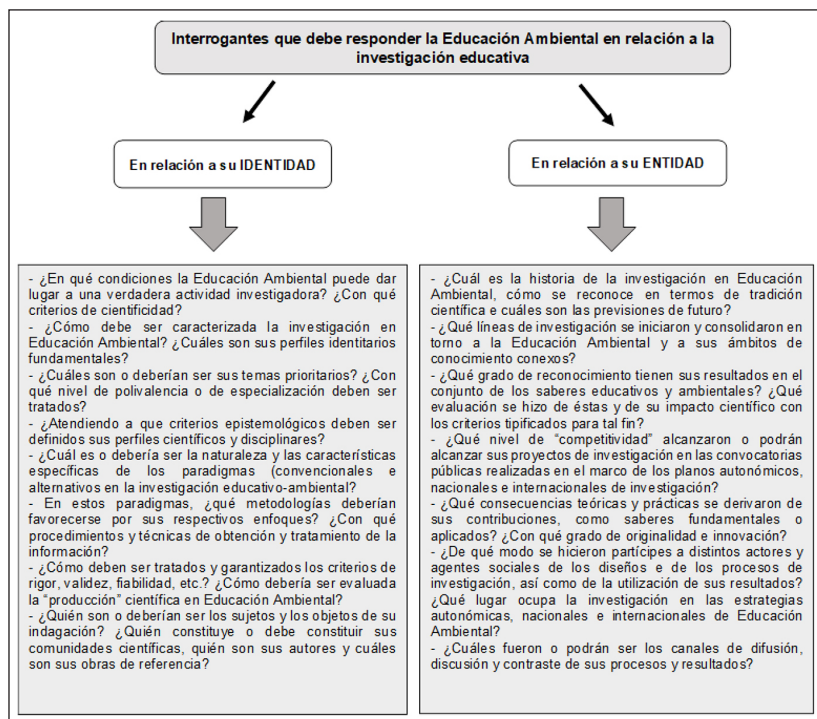
La educación ambiental tiene que seguir haciendo frente a dificultades y desafíos derivados de los diversos procesos teóricos, metodológicos, epistemológicos e ideológicos. Aspectos que influyen y están inmersos en la cultura científica de la investigación de la educación ambiental (Benayas *et al.*, 2004; Caride, 2008; Caride y Meira, 2001; García, 2004; Meira, 2002; Sauvé, 2000). Dicho proceso genera distintos perfiles de personas investigadoras, que deberán tratar a la educación ambiental bajo sus dos realidades y tener en cuenta los interrogantes planteados en la figura 1. Las diferentes personas investigadoras son:

- Aquellas que resaltan y se centran en las Ciencias de la Educación (principalmente, en la Pedagogía), con un triple propósito: comprensivo, normativo y aplicado.
- Las que se inspiran en las Ciencias Sociales y Ambientales, con múltiples derivaciones en el saber y en la gestión del

medioambiente, tanto en elementos naturales como en los construidos. Buscando datos útiles acerca de saberes, destrezas, transformación de actitudes, valores, competencias, buenas prácticas, entre otros.

- Las que utilizan técnicas experimentales y/o cuasiexperimentales, utilizando saberes que buscan una comprobación cuantitativa, con la finalidad de alcanzar el mismo rigor y fiabilidad que los estudios llevados a cabo en el ámbito de las ciencias fisiconaturales.
- Las que orientan sus estudios y acciones hacia investigaciones interpretativas, cualitativas, etnográficas y contextualizadas, en concordancia con los enfoques epistemológicos al otorgar mayor importancia al aspecto simbólico-cultural de la relación con el medioambiente e incluso con la política (Caride, 2008, p. 12).

Figura 1. Perfiles de investigación en la educación ambiental.



Fuente: elaboración propia a partir de Caride (2009).

En las últimas décadas, se ha destacado la presencia de una gran crisis tanto ambiental como social. La causa de esta crisis radica en una relación deficiente entre el ser humano y la naturaleza, resultado de un desarrollo incorrecto de nuestra sociedad. Los factores que han llevado al ser humano a separarse de la tierra y de la naturaleza son complejos y diversos; estos deben ser abordados desde el ámbito educativo.

Nuestro mundo se caracteriza por el deterioro de los recursos naturales y la crisis climática. En esta línea, la educación ambiental se vuelve imprescindible en los centros educativos de todas las etapas, incluidas las universidades. La educación ambiental es un proceso que persigue lograr una perspectiva compleja dedicada a la realidad en la que se desenvuelve la vida, incluyendo las funciones de las personas en ella. La educación medioambiental implica, instruir para entender la realidad del ser humano y su entorno, y formar para una nueva manera de interacción operativa entre la humanidad y su entorno (Esteban, 2017).

Es la sociedad en su totalidad la que deposita su confianza en el sistema educativo, en el que se instruya a cada individuo sobre su función en la sociedad, con relación a una armonía e interacción con el entorno natural que nos envuelve.

Todo lo expresado afecta de manera directa y primordial al entorno académico; es un desafío que las universidades, particularmente las facultades de Ciencias Sociales, tienen para entender las razones de la crisis medioambiental y formular estrategias de acción con relación a ello (Higuita Alzate y Eschenhagen Durán, 2022). Esto nos permite entender la importancia de reconsiderar la educación ambiental como la fuente y la estructura del cambio significativo e indispensable en la relación entre el ser humano y la naturaleza.

A partir de este contexto educativo, emergen procesos de formación en el campo de la educación ambiental. Por lo tanto, se comprende la relevancia y la necesidad de una educación en auténticos valores medioambientales. Esto provocará que la ciudadanía tome conciencia del valor de modificar actitudes y comportamientos que promuevan una nueva concienciación sobre la problemática propuesta (Esteban *et al.*, 2020).

Las Ciencias Sociales han mostrado una escasa preocupación, interés o incluso ausencia en el debate y discusión. Es crucial hallar evidencias que demuestren dos aspectos fundamentales: el

motivo de la ceguera ambiental en las Ciencias Sociales y, por otro lado, es esencial expandir ese campo de conocimiento a nuevos debates, a través de la educación ambiental y de reflexiones críticas que faciliten una comprensión de la complejidad ambiental (Higuera y Eschenhagen, 2022).

Este punto de vista conservado hasta el momento por la cultura occidental ha sido alterado y sobrepasado por la propia naturaleza y la comunidad científica que lo denuncia por: la explotación excesiva de los recursos naturales por los humanos; las repercusiones que esto implica en un desarrollo sin restricciones; la falta de valoración de su efecto y la propagación del deterioro ambiental. Como fruto de esta situación comienzan a establecerse principios en los códigos éticos de la biosfera y normas de protección a los elementos bióticos de la naturaleza (Esteban y Amador, 2024).

A mediados del siglo XX, la universidad comienza a interesarse por todo cuanto concierne a los problemas ambientales. Desde aquel momento, las instituciones educativas se enfocan en abordar el tema ambiental como una materia alternativa, adicional y distinta a las disciplinas. Desarrollando una ciudadanía reflexiva, crítica, con comportamientos sustentables. La universidad actúa como un catalizador de transformación para que los futuros docentes ayuden a edificar una sociedad más equitativa y respetuosa con el entorno natural. Es en este contexto en el que podemos integrar aspectos que mejoren el fallo de las Ciencias Sociales de no considerar los entornos naturales en los que se forma la sociedad (Leff, 2014).

3. Investigación educativa y educación ambiental

Es comprensible que la universidad tiene la obligación de incluir en su programa de estudios áreas de educación ambiental, que se orienten a la eficiencia y aplicación más allá de los entornos académicos (Benayas *et al.*, 2003).

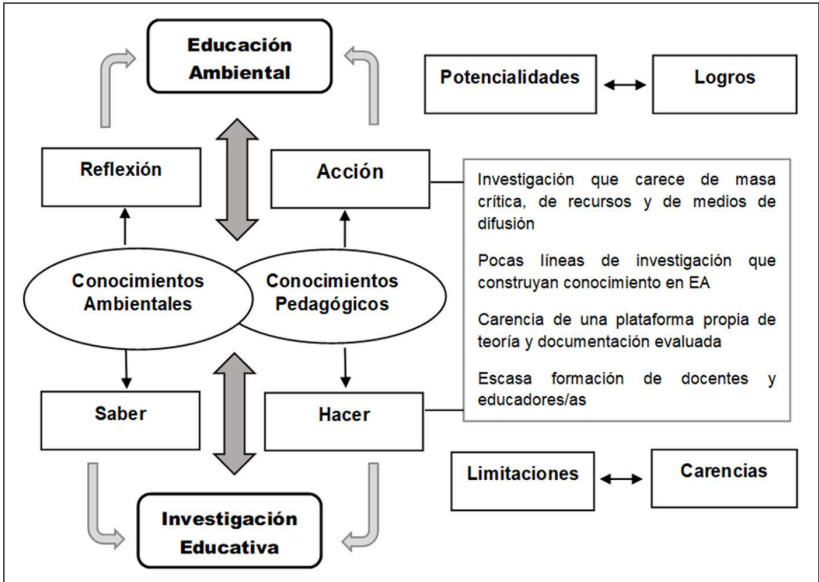
La educación ambiental está vinculada a un campo interdisciplinar que incluye áreas como las ciencias sociales, humanas, naturales y exactas; sin embargo, sus proximidades incluyen elementos educativos y ambientales, en concordancia con su estructura interna.

De acuerdo con Vargas *et al.* (2011), el propósito principal de la educación ambiental es educar a una ciudadanía comprometida con la preservación del medioambiente, para que puedan comprender e interiorizar su vínculo y dependencia mutua (Ariza *et al.*, 2017).

La investigación educativa posibilita la realización de contribuciones teóricas a la educación ambiental, facilitando la creación de un marco teórico que ayuda a entender los procesos de formación, así como estrategias para abordar los problemas ambientales. Posee, por otro lado, un objeto de investigación complejo que requiere una investigación multi-inter-transdisciplinar.

La educación ambiental se encuentra en una etapa de organización, faltándole principalmente, una sólida base epistemológica. Esto ha resultado en un consenso generalizado sobre los principios fundamentales que deben impulsarla, a pesar de que existan criterios distintos. En esa línea, según Meira (2002, p. 13), como podemos ver en la figura 2, su investigación todavía carece de una masa crítica adecuada, de medios y recursos de difusión, y de programas o líneas de investigación, que faciliten una cons-

Figura 2. La Educación ambiental en la investigación educativa.



Fuente: elaboración propia a partir de Caride (2009).

trucción más sistemática de su saber. A esto se le añaden la limitada cultura y capacitación investigativa del profesorado y educadores/as que participan en ella, con excesiva frecuencia.

Es crucial el entendimiento del medio, la obtención de conceptos generales, ya que no se aprecia lo que no se conoce. A pesar de que el objetivo principal de la estrategia ambientalista no es solo educar y perfeccionar al ser humano, sino mejorar y optimizar el propio entorno. Esto implica una transformación en los conceptos diarios, una nueva ética; a su vez, impacta en los comportamientos como resultado de los conceptos bien organizados (Aramburu, 2009).

Tras casi treinta años de declaraciones y actuaciones a favor de la educación ambiental, en los inicios del siglo XXI su investigación todavía carece de suficiente masa crítica, de recursos y medios de difusión y de programas o líneas de investigación que permitan una construcción más sistemática de su conocimiento; a lo que añade la escasa cultura y formación investigadora de docentes y educadores y educadoras que trabajan en ella, con demasiada frecuencia excesivamente «marcada por los acontecimientos casi siempre contingentes o por intereses personales, ante la inexistencia de una “agenda” consensuada por parte de una comunidad científica que se caracteriza por su heterogeneidad académica y profesional» (Meira, 2002, p. 13).

Es fundamental en la educación ambiental alcanzar una nueva dimensión ética que permita la participación de las personas en la dialéctica entre el ser humano y el medioambiente, el análisis de su ubicación en el planeta y la solidaridad con la humanidad, actual y venidera (Novo, 1985).

Está claro que ninguna educación es imparcial, pero la educación ambiental lo es aún menos. La ética y el saber están vinculados e implican una nueva perspectiva metodológica. La concepción global y planetaria no puede expresarse con conceptos finalizados, sino a través del descubrimiento, la investigación y su integración en la forma de comprender y razonar, interiorizando y asumiendo su función en el ambiente, además de que esté acompañada de decisiones.

La historia de la ética ambiental está vinculada con la educación ambiental, puesto que, en última instancia, la primera es un método de educación para la sostenibilidad. La Declaración de Tbilisi (1978) define cinco categorías relacionadas con el asunto.

- *Conciencia y sensibilidad* sobre el medioambiente y los desafíos relacionados con el tema.
- *Conocimiento y comprensión* del ambiente y sus desafíos.
- *Actitudes de interés* hacia el medioambiente y motivación para mejorar o mantener la calidad ambiental.
- *Técnicas* para reconocer los desafíos medioambientales y aportar mejoras para la resolución de los mismos.
- *Participación* en acciones que faciliten la solución de este tipo de retos.

Estas categorías pueden emplearse como indicadores y pruebas del rol de las organizaciones: sociales, económicas, educativas, entre otras, frente a la obligación ética que facilite la cooperación y colaboración con la sostenibilidad.

Asimismo, estos principios deberían ser replicados en cada situación que se de en las empresas, organizaciones, comunidad, escuela, estado, con el fin de desarrollar nuevas maneras de relacionarse con la naturaleza y la economía como sociedad desde la conciencia, la sensibilidad, el saber y el entendimiento que aporten a la educación, a las actitudes, técnicas y participaciones fundamentales para mejorar la vida ambiental de todos.

4. Educación, ética y valores ambientales

La sociedad ha sufrido transformaciones y, evidentemente, no siempre con la finalidad de progresar. En las últimas cuatro décadas, la economía ha evolucionado hacia una economía ecológica, la ecología ha evolucionado hacia la ecología política, y la diversidad cultural ha favorecido una política de distinción (Galano *et al.*, 2002). Según estos autores, la ética está en proceso de transformarse en una ética política. Todo parece señalar que, si se persiste en este rumbo, la polarización existente entre las utopías educativas y las razones pragmáticas del mercado, junto con las diferencias entre los intereses producidos y los valores esenciales para la sociedad, conducirá a una economía donde solo las decisiones públicas tienen validez (Fuentes y López, 2020).

Por consiguiente, ante las diferentes perspectivas, el debate ético en el contexto del ambientalismo nos conduce directamente al debate acerca del antropocentrismo y el biocentrismo (González-

Gaudiano y Figueroa, 2009). Existen dos corrientes distintivas de la ética ambiental que, en sus interpretaciones, resaltan uno de los conflictos más representativos de cualquier discusión: la primacía de la naturaleza o del ser humano, tal como se puede observar en la propuesta de Foladori (2005). Este es un debate que, de acuerdo con Lecaros-Urzúa (2013), se enfoca, principalmente, en tres aspectos:

- a) El análisis de las causas históricas, sociales, culturales, políticas, jurídicas y económicas de la crisis socioecológica a nivel global.
- b) Concentrarse en los intereses éticos de las generaciones venideras de personas y
- c) La presunción del valor concedido, que fundamenta las responsabilidades éticas y ecológicas.

En este escenario, el resurgimiento de los saberes y valores éticos ambientalistas y sostenibles puede dar lugar a una variedad de discursos y conductas socialmente dominantes. En este contexto, el interés no se centra en retomar los discursos predominantes del desarrollo sostenible, sino en destacar la base axiológica de la educación ambiental. Todo esto, en contraposición a un sistema educativo que busca adoptar, sin consideración y sin contemplar las necesidades específicas del entorno, cualquier propuesta educativa. Con relación a esto, González-Gaudiano y Figueroa (2009) destacan la relevancia de fomentar valores ambientales en la educación formal, lo que no solo conlleva la adquisición de conocimientos, sino también la sensibilización de actitudes y conductas que promuevan el progreso hacia actitudes más críticas. Por ello, los autores enfatizan que esta visión, distintiva de la educación ambiental, no debería ser limitante, ya que el propósito es una mayor adaptabilidad, que promueva el razonamiento reflexivo y potencie la capacidad de las personas para interactuar con su entorno.

La idea de una ética planetaria esconde el impacto del cambio social, cuyo propósito es rescatar los idearios culturales convencionales, para conservar el significado de la identidad territorial que desde siempre ha dado importancia e identidad a las formas y maneras de relacionarse con la naturaleza.

La ética relacionada con la temática medioambiental requiere que las comunidades humanas establezcan su vínculo con la na-

turalidad y su influencia en ella, con el fin de asegurar el bienestar recíproco. Además, esta ética propone que la crisis medioambiental requiere una reflexión sobre nuestra forma de vida y nuestra percepción del mundo (Castro Cuéllar *et al.*, 2009). Para abordar esta crisis, es fundamental salvaguardar las especies biológicas y, simultáneamente, impulsar procesos o mecanismos que cumplan con las demandas humanas. Un hecho que es bastante complicado en la sociedad actual.

La ética medioambiental presenta varios aspectos filosóficos con relación a la manera en la que los seres humanos se relacionan con la naturaleza y en que, con la que muchos de ellos, entran en una enorme contradicción. de relacionarse con la naturaleza, algunos en clara contradicción. Esto pone de manifiesto la existencia de más de una ética que dirige a todos y todas de forma justa.

La perspectiva de *laissez-faire* (permitir cualquier cosa) se basa en la noción de que hay recursos naturales ilimitados disponibles para asistir a las personas. Esta concepción del empleo sin restricciones de la naturaleza condujo a una explotación ilógica de los recursos naturales, causando un rápido y extenso deterioro del entorno natural.

La *visión antropocéntrica* pone el énfasis en la administración lógica de los recursos naturales por un número más grande de personas durante el tiempo más corto posible; el valor se enfoca en el beneficio individual. Por lo tanto, la naturaleza es vista como una producción apropiada para el consumo, un almacén de recursos diseñados para el uso humano con un valor utilitario (Fernández-Manzanal *et al.*, 2007; Shepardson *et al.*, 2007).

En contraposición, la *visión ecocéntrica* ve a los seres humanos como componentes de los ecosistemas y otorga un valor moral a las especies que constituyen las comunidades biológicas, incluyendo al ser humano. Desde la mitad del siglo XX, esa ética cobró importancia gracias a la ética de la Tierra planteada por Aldo Leopold (1949), quien sugiere una nueva perspectiva en la interacción con la naturaleza: en lugar de tratar al planeta como un bien que nos pertenece, deberíamos tratar a la Tierra como una comunidad a la que pertenecemos.

Finalmente, es crucial resaltar el *enfoque biocultural o ecosocial*, dado que fusiona el bienestar social con la conservación de la diversidad biológica y cultural.

Entender esta ética implica tomar en cuenta el problema no desde el punto de vista de hombre-naturaleza, sino desde el punto de vista de ser humano en la naturaleza. Bajo esta perspectiva ética, resulta imprescindible examinar el rumbo y el significado de las acciones humanas (Castro *et al.*, 2009). Es decir, educarnos para entender la temática ambiental supone reconocer que formamos parte de la naturaleza y que nuestras acciones influyen en otras especies (Mejía, 2006).

Por ello, para promover y preservar valores que impulsen nuevas actitudes humanas hacia la naturaleza, debemos ser solidarios con el planeta; valorar el bien común fundamentado en la gestión colectiva de los bienes de la humanidad, es decir, pensar en los derechos colectivos antes que en los personales y potenciar más el *ser* que el *poseer* (Leff, 2000b; Mejía, 2006).

5. Educación ambiental y dilemas éticos relacionados con la Sostenibilidad

En este contexto, la educación ambiental debe fomentar un pensamiento holístico acerca de las consecuencias de los fenómenos económicos, sociales y ambientales. Todo ello, para destacar los valores incorporados que impulsarán y crearán interacciones armoniosas entre los sistemas sociales y el medioambiente (González-Escobar, 2017).

Una educación, que no se dedica solo a instruir a una ciudadanía para proteger la naturaleza, sino a sensibilizar a las personas o modificar sus comportamientos y conductas. A su vez debe enseñar para cambiar la sociedad, asumir actitudes y pensamientos en pro de un desarrollo humano en consonancia con su compromiso mundial de conservación del medioambiente. Esto implica la implementación de una ética socioambiental que posibilite tomar responsabilidad en la creación y gestión de políticas públicas enfocadas en el desarrollo, pero con un auténtico sentido de participación democrática (Novo, 2012).

Incorporar la dimensión ambiental en los ámbitos del saber y la vida cotidiana de nuestra cultura implica cambios importantes que no son admitidos por la estructura actual de la educación, la ética, la política, la ciencia y la tecnología. Si, además,

tenemos que llevar a cabo una discusión ética que, como hemos visto, se ha de centrar en valores ambientales es todavía más complicado. Se hace por ello, necesario, debatir más allá de una ética ambiental y avanzar hacia una ética del desarrollo, bajo el impacto de un nuevo discurso significativo y basado en valores integrativos, que definen el pensamiento sistémico y las complejidades de las interacciones entre el ecosistema y los sistemas culturales y sociales

El marco ético al que nos referimos abordará valores que «sostienen» a la naturaleza y que han de actuar como guía de comportamientos para los seres humanos con relación a esas interacciones continuas con su entorno (Gudynas, 2015). Al proponer que la naturaleza tiene un valor inherente, no se está evaluando como un valor de uso o de cambio, no tiene un valor en el mercado. Se refiere a sus indicios de vida, a su ecosustancialidad como sistema vivo, que tiene una importancia vital para el ecosistema, ya que son esenciales para el funcionamiento ecológico del planeta.

Así, el conflicto de una ética ambiental con el fin de conseguir la sostenibilidad se enfoca en las discusiones históricas sobre los dilemas medioambientales que emergen del sistema de elecciones humanas y de sus tradiciones culturales. En este marco, es posible descubrir las conexiones entre el relato cultural y el relato de los valores éticos, lo que conlleva un intercambio ambiental con un universo interdisciplinar (Noguera, 2007).

Las generaciones venideras tendrán la obligación de proteger el planeta y preservar la vida, para lo que requerirán la formación como ciudadanos y ciudadanas del mundo. Esto conlleva un entrenamiento cognitivo y emocional para comprender los problemas, explorar las causas estructurales y brindarles una solución. Se puede lograr esa formación de una ciudadanía con conciencia ambiental, apoyándose en lo que Carrizosa (2014) caracteriza como la educación ambiental compleja, la cual se describe como la que forma y capacita a los seres humanos para comprender la totalidad que nos envuelve. A la larga, por la forma de llevarse a cabo, se plantearán situaciones en los preceptos morales o las obligaciones de similar obligatoriedad ética y entrarán en conflicto con la vida diaria de los sujetos (Cajigas, 2022).

Es decir, la interacción entre la humanidad y el medioambiente plantea dilemas éticos que requieren obligaciones que en

la mayoría de las ocasiones suponen bastante dificultad para llevar a cabo. Entre ellos, podemos destacar un primer componente centrado en el compromiso que debemos tener, puesto que, debido a las consecuencias de la evolución, intercambiamos genes con todas las especies; el segundo es el compromiso hacia los individuos, los coetáneos y los de las futuras generaciones, es decir, es necesario que nos perciban como miembros de una especie biológica, a la que pertenecen todas las generaciones; el tercer dilema sostiene que ambas obligaciones deben situarse en el marco de nuestra conducta hacia la naturaleza en beneficio de nuestra especie. El término de *desarrollo sostenible* hace referencia a esta doble obligación: salvaguarda la integridad de los sistemas ecológicos para el bienestar de las generaciones actuales y venideras (Ministerio de la Presidencia, 2007).

Los temas medioambientales suscitan cuestionamientos fundamentales acerca de lo que valoramos como individuos, qué tipo de entidades queremos ser, el estilo de vida que anhelamos, cuál consideramos que es nuestro lugar en la naturaleza y el tipo de mundo en el que deseamos desarrollarnos.

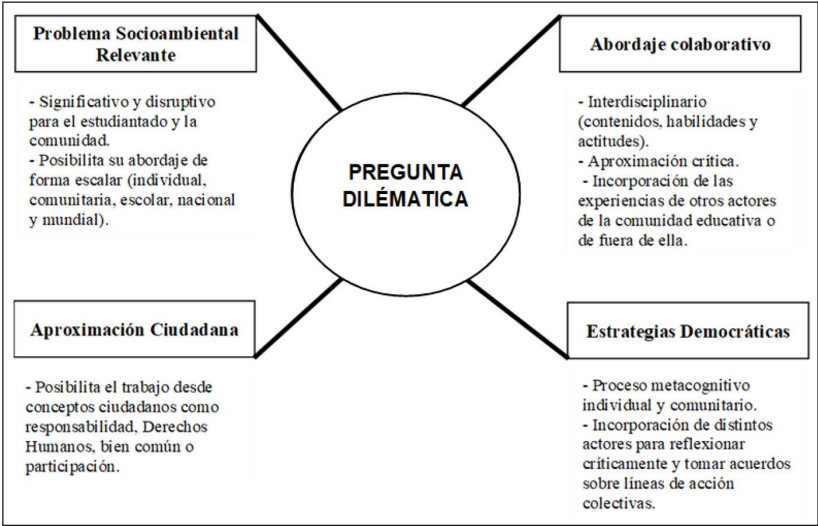
El principal conflicto humano debe enfocarse en la alteración de actitudes sociales que persiguen un nivel de comodidad elevado, en las que aspiran a lograr una vida digna, basada en logros personales y espirituales, y no en la acumulación de riquezas materiales.

Quizás la única visión que implique un lazo de respeto y salvaguarda del medioambiente, además de una obligación ética hacia otros miembros de nuestra especie, supone actuar como miembros de una especie biológica (*homo sapiens*), dado que somos el producto del mismo proceso evolutivo que las demás especies, compartimos genes con las especies con las que convivimos y hemos adquirido la capacidad para alterar de manera significativa el entorno del proceso evolutivo.

De acuerdo con Jiménez y Soto (2024), la idea de problemas de relevancia social, el razonamiento crítico y la educación para la ciudadanía se pueden llevar a cabo a través de investigaciones educativas basadas en un tema ambiental a través de la formulación de una cuestión dilemática, que oriente todo el proceso de enseñanza. Para conseguir plantear la *pregunta dilemática*, es indispensable, como apreciamos en la figura 3, tener en cuenta cuatro bloques fundamentales: elegir un problema ambiental de

relevancia social; posibilitar el trabajo desde la perspectiva ciudadana; utilizar un enfoque colaborativo e incluir estrategias que conlleven a decisiones democráticas.

Figura 3. Ámbitos para la formulación de la pregunta dilemática medioambiental.



Fuente: elaboración propia a partir de Jiménez y Soto (2024).

6. Consideraciones finales

Según lo expuesto, podemos afirmar que se han producido rupturas y cambios en la visión cognitiva y la reflexión sobre el medioambiente, como la transición de una ética antropocéntrica a una ética biocéntrica. En ella se incorporan los componentes conceptuales para entender la complejidad de la naturaleza y su relación con los ecosistemas sociales y culturales.

Nuestras acciones o conductas respecto al medioambiente son las que van a dar sentido a la ética ambiental, cuya relevancia está directamente vinculada con la seriedad de los desafíos medioambientales a los que nos enfrentamos.

Así pues, el primer paso para instaurar una ética ambiental consiste en liberarse de una perspectiva egocéntrica y reconocer que los demás componentes de la naturaleza son importantes.

El segundo requisito conlleva a la aplicación del principio de universalidad, lo que implica que la ética debe sobrepasar las fronteras de la comunidad, concediéndonos el derecho de utilizar y aniquilar los recursos naturales a nuestro antojo, especialmente aquellos que no son esenciales de forma inmediata (Guevara Pérez, 2009).

Por ello, la ética ambiental debe estar presente en el centro de todos los esfuerzos humanos, desde la fundación de las civilizaciones humanas y las grandes religiones hasta las decisiones cotidianas que todos tomamos en el curso de nuestra vida. Las decisiones ambientales tomadas por gobiernos, empresas e individuos no pueden estar separadas de la ética. Una ética que, como hemos expresado con anterioridad, no está exenta de situaciones que llevan consigo planteamientos de problemas con soluciones de diversas dudas, alternativas, opciones, produciendo importantes dilemas medioambientales. Dichos dilemas, como hemos visto en el desarrollo de este trabajo, deben cuidarse todavía más, cuando hablamos de investigaciones, ya que, en ocasiones, implica elegir entre alternativas que plantean una elección entre dos alternativas, de similar carácter e inoportunas que implican un conflicto entre distintos principios morales, tanto de los propios investigadores/as como de las personas con las que se investiga.

Por eso, queremos finalizar comentando que tiene que haber un proceso consensuado con todos los integrantes donde se deben tener en cuenta principalmente los siguientes aspectos: los datos relevantes del estudio, identificar si existen problemas éticos ambientales, conocer quienes se han visto afectados por el problema y sus motivos, generar posibles alternativas al dilema o dilemas planteados y, sobre todo, considerar las dificultades de poner en práctica tales alternativas.

7. Referencias bibliográficas

- Aldo, L. (1949). *Una ética de la Tierra*. Los Libros de la Catarata.
- Aramburu, F. (2009). Las Ciencias Sociales en la Educación Ambiental. *Aula*, 5. <https://doi.org/10.14201/3280>
- Ariza, C., Toncel, L. A. y Blanchar, J. (2017). La educación ambiental como estrategia global para la sustentabilidad. *Boletín Redipe*, 6(5), 64-70.

- Benayas, J., Gutiérrez, J. y Hernández, N. (2003). *La investigación en educación ambiental en España*. Ministerio de Medioambiente.
- Cajigas, J. C. (2022). Pensando con la visión ambiental compleja de Julio Carrizosa. *CS*, 36, 85-111. <https://doi.org/10.18046/recs.i36.4755>
- Caride, J. A. (2007). A educación ambiental como investigación educativa. *AmbientalMente sustentable: Revista científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1(3), 33-55.
- Caride, J. A. (2009). Nuevas perspectivas para un futuro viable. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio. *Revista Educación*, n.º extra 1 (ejemplar dedicado a: *Educación para el desarrollo sostenible*), 77-98.
- Caride, J. A. y Meira, P. A. (2001). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Ariel.
- Carrizosa, J. (2014). *Educación Ambiental compleja*. <https://redcolca.org/pdf/Carrizosa-Educacion-Ambiental-Compleja.pdf>
- Castro Cuéllar, A., Cruz Burguete, J. L. y Ruiz-Montoya, L. (2009). Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza. *Convergencia*, 16(50), 353-382. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352009000200014&lng=es&lng=es.
- Esteban, M. (2017). Educación Ambiental. Evolución y desarrollo en el contexto reglado escolar español. *RUNAE*, 1, 221-240.
- Esteban, M. y Amador, L. (2024). Educar para la sostenibilidad en los centros educativos: reflexiones teóricas y propuestas de actuación. En: Pérez de Guzmán, V. (ed.). *Derechos Humanos y convivencia escolar. Estrategias y propuestas para el éxito*. Peter Land.
- Esteban, M., Lucena, I., Amador, L. y Mateos, F. (2024). Environmental Education, an Essential Instrument to Implement the Sustainable Development Goals in the University Context. *Sustainability*, 12(19). <https://doi.org/10.3390/su12197883>
- Fernández-Manzanal, R. et al. (2007). Evaluation of environmental attitudes: Analysis and results of a scale applied to university students. *Science Education*, 91(6).
- Foladori, G. (2005). Una tipología del pensamiento ambientalista. En: Foladori, G. y Pierri, N. (coord.). *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable*. Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa.
- Fuentes, M. V. y López, M. L. V. (2020). Alternativas éticas desde la educación ambiental. *Revista Pedagógica, Chapecó*, 22, 1-14.
- Galano, C., Curi, M., Motomura, O., Portogoncalves, C. W., Silva, M. y Ángel A. et al. (2002). Manifiesto por la vida. Por una ética para la

- Sustentabilidad. *Ambiente & Sociedade*, 5(10), 1-14. <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16893.pdf>
- García, E. (2004). *Educación Ambiental, constructivismo y complejidad: una propuesta integradora*. Diada.
- González-Escobar, C. H. (2017). La educación ambiental ante el problema ético del desarrollo. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.14>
- González-Gaudiano, E. y Figueroa, L. (2009). Los valores ambientales en los procesos educativos: realidades y desafíos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7(2), 95-115.
- Gudynas, E. (2015). *Derechos de la naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales*. Tinta Limón. https://tintalimon.com.ar/public/ugjx9vscmlhgykpk73olibixeQ0t/pdf_978-987-3687-06-8.pdf
- Guevara Pérez, E. (2009). ¿Por Ética y Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible? *Ingeniería Industrial. Actualidad qué y Nuevas Tendencias*, 1(2), 83-108.
- Higueta Alzate, K. y Eschenhagen Durán, M. L. (2022). Abrir las Ciencias Sociales. Un reto para la educación ambiental superior. *Gestión y Ambiente*, 25(2). <https://doi.org/10.15446/ga.v25n2.105951>
- Jiménez, S. y Soto, A. (2024). Dilemas Ético-Ambientales. En: Condeza-Marmentin, A. (coord.). *Dossier para docentes: Modelo Pedagógico Educación Transformadora con la Naturaleza* (pp. 53-63). Universidad de Alberto Hurtado y Fundación Cosmos.
- Lecaros-Urzúa, J. A. (2013). La ética medioambiental: principios y valores para una ciudadanía responsable en la sociedad global. *Acta Bioeth*, 19(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2013000200002>
- Leff, E. (2000a). Pensar la complejidad ambiental. En: *La complejidad ambiental* (pp. 7-53). Siglo XXI-PNUMA.
- Leff, E. (2000b). Ética por la vida. Elogio de la voluntad de poder. En: Leff, E. (coord.). *Ética, vida y sustentabilidad*. Programa de las Naciones Unidas para el Medioambiente, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur*. Siglo XXI.
- Meira, P. A. (2002). La Educación Ambiental ante las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación: implicaciones para el desarrollo de líneas de investigación». En: Campillo Díaz, M. (coord.). *El papel de la Educación Ambiental en la Pedagogía Social* (pp. 135-156). Diego Marín.

- Mejía, A. (2006). La conciencia ecológica, un paradigma de la calidad de vida. *Luna Azul*, 13, 1-2.
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2021). *Estrategia Española de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2027*. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Ministerio de la Presidencia (2007). *Estrategia Española de Desarrollo Sostenible 2007*. Ministerio de la Presidencia.
- Noguera de Echeverri, A. P. (2007). Complejidad ambiental: propuestas éticas emergentes del pensamiento ambiental latino-americano. *Gestión y Ambiente*, 10(1), 5-30.
- Novo, M. (1985). *Educación Ambiental*. Anaya.
- Novo, M. (2012). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Universitat.
- Sauvé, L. (2000). Para construir un patrimonio de investigación en Educación Ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 2(5), 51-69.
- Shepardson, D., Wee, B., Priddy, M. y Harbor, J. (2007). Students' mental models of the environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(2).
- Tábara, J. D. (2006). Los paradigmas culturalista, cualitativo y participativo en las nuevas líneas de investigación integrada del medioambiente y la sostenibilidad. En: De Castro, R. (coord.). *Persona, Sociedad y Medioambiente: perspectivas de la investigación social de la sostenibilidad* (pp. 84-104). Junta de Andalucía.
- Unesco (1978). Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental organizada por la Unesco con la cooperación del PNUMA Tbilisi (URSS). 14-26 de octubre de 1977.
- Vargas, C., Medellín, J., Vázquez, L. y Gutiérrez, G. (2011). Actitudes ambientales en los estudiantes del nivel superior en México. *Revista Luna Azul*, 33, 31- 36.

Inteligencia artificial y tecnologías emergentes: ética en las investigaciones sociales

ISABEL ORTEGA-SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia

INGRID DEL VALLE GARCÍA-CARREÑO

Universidad Pablo de Olavide

ÁNGEL DE-JUANAS OLIVA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN-PUYA

Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

El término *inteligencia artificial* (IA) se acuñó oficialmente en 1956 durante un curso de verano en Dartmouth College. Aun así, sus orígenes se remontan a 1948, cuando la IA se separó de la cibernética, centrándose en sistemas simbólicos y la relación entre la psicología y la neurofisiología. En los años ochenta, las redes neuronales marcaron un cambio significativo. Inicialmente optimista, el campo experimentó «inviernos» y resurgimientos, generando grandes expectativas durante más de medio siglo. Con todo, este entusiasmo decayó en la década de los setenta, dando lugar a periodos de estancamiento conocidos como *inviernos de la IA*. A pesar de los altibajos, la IA ha mantenido su capacidad de generar grandes expectativas durante más de cinco décadas. Su evolución ha estado marcada por ciclos de auge y declive, con

avances significativos en áreas como el aprendizaje profundo y el procesamiento del lenguaje natural en años recientes (Degli-Esposti, 2023).

El desarrollo tecnológico le ha llevado a un avance significativo y ha dejado de ser un tema exclusivo del ámbito académico para convertirse en un elemento central en los debates sociales y públicos. Su impacto se extiende a diversas áreas, tales como el ámbito laboral, la educación y el desarrollo de habilidades académicas, con un potencial transformador en el sistema educativo (Unesco, 2024). Este crecimiento es resultado del notable progreso en tecnologías avanzadas, como los modelos generativos de lenguaje y las redes neuronales profundas, que han potenciado las capacidades de la IA en múltiples sectores, impactando tanto positiva como negativamente en las sociedades de todo el mundo. Así, afecta la vida de las personas en áreas como el trabajo, la salud, la economía y, en especial, la educación y la formación.

La IA se contempla en diversas disciplinas, como la lógica matemática, la estadística, las probabilidades, la neurobiología computacional y la informática, con el objetivo de replicar las capacidades cognitivas humanas. Este conjunto de teorías y técnicas parte de la premisa de que todas las funciones cognitivas, como aprender, razonar, calcular, percibir, memorizar y hasta hacer descubrimientos científicos o expresarse creativamente, pueden describirse con suficiente precisión como para ser programadas en un ordenador (Degli-Esposti, 2023). La IA abarca diversas capacidades que están transformando múltiples sectores:

1. *Aprendizaje automático*: Jordan y Mitchell (2015) lo definen como la habilidad de las máquinas para identificar patrones y realizar predicciones autónomamente, mejorando su rendimiento con la experiencia.
2. *Procesamiento del lenguaje natural* (NLP): Jurafsky y Martin (2023) destacan su papel crucial en la interacción humano-máquina, permitiendo a sistemas como Siri y Alexa comprender y generar lenguaje humano de forma natural.
3. *Percepción y reconocimiento*: Goodfellow *et al.* (2016) subrayan los avances en reconocimiento facial y de objetos, mejorando la seguridad, la experiencia del usuario y la automatización en diversos campos.

4. *Razonamiento y toma de decisiones*: Russell y Norvig (2020) enfatizan la capacidad de la IA para analizar datos en tiempo real y tomar decisiones informadas, ejemplificada en vehículos autónomos.
5. *Adaptabilidad*: Silver *et al.* (2017) ilustran cómo la IA mejora su rendimiento a través del aprendizaje continuo, como demuestra AlphaGo en el juego de Go.
6. *Automatización*: Brynjolfsson y McAfee (2014) resaltan el impacto transformador de la IA en manufactura y servicios, aumentando eficiencia y reduciendo costos en diversos sectores industriales.

La rápida evolución de las tecnologías emergentes y la IA requiere un marco ético robusto para proteger los Derechos Humanos, la privacidad y la equidad (Floridi y Cowls, 2019; Floridi, 2016). La investigación social en este contexto plantea desafíos éticos, especialmente en cuanto al respeto por la autonomía de las personas participantes y el consentimiento informado.

La IA complica este proceso, debido a la recopilación masiva de datos, a menudo sin el conocimiento claro de las personas participantes sobre su uso (Binns, 2018). La privacidad y la protección de datos se vuelven aspectos críticos. Es crucial que quien participa comprenda plenamente cómo se utilizarán sus datos y pueda ejercer su autonomía en la decisión de participar (Dignum, 2019). La justicia y equidad son cruciales en la ética de la IA, dado que los sistemas pueden perpetuar sesgos si se entrenan con datos desiguales. Es esencial asegurar la diversidad en datos y algoritmos para evitar discriminación. La IA tiene implicaciones en política pública y Derechos Humanos, planteando riesgos para la libertad de grupos vulnerables (Zuboff, 2019).

En educación, la IA está revolucionando la enseñanza y el aprendizaje con la introducción de tutores virtuales y la personalización del contenido, prometiendo una educación más inclusiva (Unesco, 2024). Sin embargo, surgen desafíos éticos como la equidad en el acceso y el impacto en el rol docente. La IA también facilita el análisis de grandes volúmenes de datos, impulsando avances en investigación y desarrollo de nuevas tecnologías.

En este capítulo se aborda la ética en la investigación educativa, enfocándose en principios y riesgos éticos y el uso de tecnología y la IA. Se analizan sesgos en IA y dilemas éticos. Se exami-

na la ética en Ciencias Sociales y el papel de las universidades en establecer normas y formar en ética. Para finalizar con una mirada de los objetivos de desarrollo sostenible.

2. Ética en la investigación: principios éticos y el uso de la tecnología

En los últimos años, la ética en la investigación, en especial en el ámbito de la IA y la tecnología, han cobrado una relevancia considerable, debido al rápido avance de estos campos (Boddington, 2017). La intersección entre la ética y la tecnología plantean cuestiones clave sobre el uso responsable, justo y seguro de estas herramientas avanzadas (Floridi y Taddeo, 2016). En este contexto, ha emergido la ética de datos como una rama especializada que examina y evalúa los dilemas morales vinculados a los datos, que abarcan desde su generación, procesamiento y uso hasta los algoritmos y las prácticas asociadas, tales como la IA, el aprendizaje automático y la programación responsable. El objetivo es proponer soluciones éticas que promuevan conductas y valores adecuados.

La revisión de la literatura muestra que la ética en la investigación y el uso de tecnologías, especialmente en el ámbito de la IA, es un tema complejo y multidimensional (Floridi y Cows, 2019). Principios éticos como la autonomía, la justicia, la transparencia y la responsabilidad deben orientar el desarrollo de la IA (Jobin *et al.*, 2019). Además, la comunidad científica está cada vez más enfocada en mitigar riesgos, tales como el sesgo en los algoritmos, la invasión a la privacidad y el impacto desigual que estas tecnologías pueden tener en diferentes sectores de la sociedad.

Mittelstadt *et al.* (2016) expresan que, al abordar estos desafíos, la investigación ética sobre la IA debe seguir evolucionando para garantizar que la tecnología se utilice de manera justa, segura y beneficiosa para todos los seres humanos. Aun cuando el potencial para mejorar la calidad de vida es evidente, también ha planteado desafíos éticos que requieren atención (Boddington, 2017), estos desafíos garantizan que la IA opere de manera justa y respetuosa con los Derechos Humanos (Jobin *et al.*, 2019).

Los principios éticos en IA son fundamentales para su desarrollo responsable, cabe mencionar (figura 1):

Figura 1. Marco ético basado en cinco principios



Fuente: Elaboración propia.

1. *Justicia*: Binns (2018) enfatiza en sistemas equitativos que eviten sesgos. O'Neil (2016) advierte sobre el riesgo de amplificar desigualdades.
2. *Responsabilidad*: Floridi y Cowls (2019) subrayan mecanismos de rendición de cuentas y transparencia.
3. *Transparencia*: Turilli y Floridi (2009) destacan la importancia de comprender el funcionamiento de los algoritmos.
4. *Privacidad*: Zuboff (2019) y Floridi (2016) resaltan la protección de datos personales.
5. *Autonomía*: Mittelstadt *et al.* (2016) promueven sistemas que complementen, no que sustituyan, las decisiones humanas.

En líneas generales, estos principios buscan garantizar que la IA beneficie a la sociedad, manteniendo la confianza pública y minimizando consecuencias negativas no intencionadas.

2.1. Ética y tecnología: marco conceptual

La ética en relación con la tecnología requiere un marco conceptual sólido para abordar los desafíos que plantea:

La tecnoeética es una disciplina emergente que busca abordar los desafíos éticos planteados por el rápido avance de la tecnología, especialmente en el campo de la IA. Esta área de estudio combina principios éticos con el desarrollo y uso de tecnologías avanzadas, con el objetivo de crear sistemas tecnológicos que sean no solo eficientes

tes, sino también moralmente responsables y beneficiosos para la sociedad. (Capurro, 2006, p. 176)

La tecnoética adopta una orientación relacional hacia la tecnología y la actividad humana, reconociendo la interconexión entre ambas (Verbeek, 2011). Los objetivos principales de la tecnoética son:

1. Analizar las dimensiones morales de los sistemas y prácticas tecnológicas, proporcionando un marco para evaluar sus implicaciones éticas (Frenzel *et al.*, 2015).
2. Orientar el desarrollo y uso responsable de nuevas tecnologías, estableciendo pautas que promuevan la innovación ética (Floridi, 2019).
3. Proteger contra el uso indebido de la tecnología, identificando riesgos potenciales y proponiendo salvaguardas (Johnson, 1985).
4. Definir principios comunes que guíen el avance tecnológico en beneficio de la sociedad, equilibrando progreso e interés público (Feenberg, 1999).

Para complementar los objetivos clave mencionados, se deben considerar seis componentes que reflejan la perspectiva relacional entre la tecnología y la actividad humana, reconociendo su profunda interconexión:

1. *Integración en la vida cotidiana*: la tecnología permea nuestros espacios personales y profesionales, transformando radicalmente nuestra existencia cotidiana.
2. *Facilitación de conexiones*: las herramientas tecnológicas permiten mantener y fortalecer vínculos sociales, superando barreras geográficas y temporales.
3. *Potenciación del aprendizaje y conocimiento*: la tecnología se ha convertido en un medio para el aprendizaje y el empoderamiento.
4. *Equilibrio entre avance y propósito*: es crucial alinear el desarrollo tecnológico con valores éticos y un propósito más allá del mero avance técnico.
5. *Complementariedad con la interacción humana*: aunque la tecnología ofrece eficiencia y accesibilidad, es fundamental mantener un equilibrio con las conexiones humanas auténticas.

6. *Impacto en el desarrollo humano*: la tecnología influye significativamente en áreas clave del desarrollo humano como la salud y la comunicación.

2.2. Teorías que examinan la relación entre ética, tecnología y sociedad

Las tecnologías deben evaluarse en función de su impacto en la sostenibilidad, considerando los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU (Verbeek, 2011). Este enfoque asegura que el avance tecnológico contribuya al bienestar a largo plazo de la sociedad y el medioambiente. Además de la tecnoética, existen diversas teorías que examinan la relación entre ética, tecnología y sociedad (tabla 1). Estas aproximaciones permiten abordar los retos éticos que surgen del avance tecnológico desde perspectivas complementarias. Ofrecen herramientas para entender, gestionar y mitigar de manera responsable las implicaciones sociales, culturales y humanas del desarrollo tecnológico, promoviendo un enfoque más equitativo y sostenible (Floridi, 2016; Verbeek, 2011).

Tabla 1. Diversas teorías que examinan la relación entre ética, tecnología y sociedad

Teoría	Autorías	Año(s)	Enfoque Principal
Ética de la información	Luciano Floridi	1999-2008	Considera la información como una entidad moralmente relevante; regula su flujo y uso para preservar la dignidad y fomentar la equidad.
Ética de la ingeniería	Charles E. Harris Jr., Michael S. Pritchard	1995	Analiza dilemas éticos en diseño y desarrollo tecnológico; enfatiza seguridad, sostenibilidad y responsabilidad social.
Ética de la inteligencia artificial	Virginia Dignum, Nick Bostrom	2010-2017 2019 2014	Aborda sesgos en algoritmos, decisiones automatizadas y derechos de máquinas; busca que la IA beneficie a la humanidad respetando los Derechos Humanos
Ética del diseño	Richard Buchanan, Peter-Paul Verbeek	1992-2015	Examina cómo el diseño tecnológico afecta la vida cotidiana; promueve inclusión, accesibilidad y bienestar social.
Ética ambiental y tecnología	Bryan Norton, Andrew Light	2000-2010	Investiga el impacto tecnológico en el medioambiente; se centra en el desarrollo sostenible y mitigación de daños ecológicos.

Ética cibernética (<i>cyberethics</i>)	Deborah Johnson, James Moor	1985-2000	Explora problemas éticos digitales como privacidad, ciberacoso y vigilancia en línea.
Ética de la innovación	René von Schomberg	2011	Examina las implicaciones éticas de la innovación tecnológica, desde su desarrollo hasta su implementación comercial.
Humanismo tecnológico	Carl Mitcham, Andrew Feenberg	1990-2005	Integra valores humanistas en la tecnología, promoviendo que esta sirva al bienestar humano.
Posthumanismo	Donna Haraway, Katherine Hayles	1990-2000	Reflexiona sobre cómo las tecnologías emergentes transforman la naturaleza humana, abordando identidad y moralidad.
Teoría de la responsabilidad tecnológica	Hans Jonas	1979	Propone anticipar las consecuencias éticas y sociales del uso de tecnologías, promoviendo la responsabilidad hacia las generaciones futuras.

3. Responsabilidad ética en la investigación: el rol de las universidades en el contexto de la inteligencia artificial

La interacción entre las ciencias sociales, la tecnología y la IA generativa está planteando desafíos éticos significativos que exigen soluciones desde múltiples frentes (Zapata *et al.*, 2024). A su vez, la velocidad con la que estas tecnologías emergen y avanzan ha superado la capacidad de los marcos normativos y de las personas investigadoras para anticipar y mitigar las implicaciones éticas que se derivan de su uso; y así garantizar una investigación transparente y reproducible (Grossmann *et al.*, 2023; Hernández-Lugo, 2024). Ante esta realidad, se requiere un esfuerzo conjunto por parte de toda la sociedad en general y de las universidades en particular (Chassang *et al.*, 2021). Estas últimas, como centros de generación de conocimiento y formación de profesionales, tienen un papel imprescindible en el diseño de soluciones éticas, creando normativas, potenciando los comités de ética, actualizando los códigos de buenas prácticas y estableciendo estrategias formativas tanto para las titulaciones de primer y segundo ciclo como para las nuevas generaciones de investigadores de doctorado (Huang *et al.*, 2023).

El marco normativo resulta ser un elemento fundamental para garantizar y orientar una investigación ética en ciencias sociales.

La regulación de la ética en investigación tiene sus raíces normativas internacionales en la Declaración de Helsinki (1964) (Salazar-BookaMan y Padrón-Nieves, 2024), el *Informe Belmont* (1979) y, más recientemente, y de un modo más concreto para el tema que nos ocupa las recomendaciones de la OCDE (2019) para la utilización de la IA y las directrices de la Unesco (2021) sobre la ética de la IA que han enfatizado principios como el respeto por las personas, la justicia y la beneficencia. Estos documentos destacan valores como la dignidad, la equidad y el bienestar en la investigación y el desarrollo tecnológico, estableciendo un marco ético para el uso responsable de tecnologías emergentes, incluida la IA.

Las normativas han evolucionado para adaptarse a los desafíos digitales actuales, como la protección de datos personales, la privacidad y la equidad algorítmica. En concreto, el *Reglamento de Inteligencia Artificial* (Unión Europea, 2018; 2022) ofrece una serie de principios que también se pueden aplicar a la investigación en Ciencias Sociales y representa un paso fundamental en la regulación global, al reconocer los riesgos inherentes a la IA y proponer marcos para su desarrollo ético.

De hecho, esta normativa es pionera en todo el mundo al establecer la primera norma jurídica sobre el uso IA, cuyo objetivo principal es garantizar que los sistemas de IA resulten seguros, fiables y respetuosos con los derechos fundamentales de la ciudadanía. Este reglamento también se aplica a la investigación en Ciencias Sociales, donde la IA puede utilizarse para analizar grandes volúmenes de datos, generar modelos predictivos y/o identificar patrones sociales complejos. De esta manera, el reglamento establece una clasificación de riesgos de los sistemas de IA con regulaciones específicas para cada nivel.

También debe considerarse el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) (Unión Europea 2018), modificado en 2018 y que regula el uso de datos personales dentro de la Unión Europea. De tal modo, establece directrices clave que son directamente aplicables a la investigación que utiliza tecnologías de IA. Las principales aportaciones del RGPD afectan a la privacidad y el uso de datos, especialmente en lo referente al reconocimiento de una serie de derechos que deben garantizarse para el tratamiento de los datos personales, así como al establecimiento de una serie de obligaciones a quienes son responsables y se encargan de los datos personales (Mohammad *et al.*, 2023). El

RGPD, por ejemplo, determina que las personas participantes en un proyecto de investigación deben otorgar un consentimiento informado para que sus datos sean tratados mediante tecnología que incluya IA (Van Bekkum y Zuiderveen, 2023). La Ley de IA de la UE establece cuatro niveles de riesgo (figura 2).

Figura 2. Ley de inteligencia digital de la UE - Niveles de riesgo



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, las personas que llevan a cabo la investigación deben explicar, de un modo comprensible, cómo se procesarán los datos y con qué fines (Hijmans y Raab, 2022). En este sentido, se invoca al dilema del uso de algoritmos de aprendizaje automático para asegurar y mantener la privacidad de las personas participantes conforme a la pertinente anonimización y la pseudonimización de los datos.

Los marcos normativos de IA se enfrentan a desafíos por su naturaleza reactiva y lenta implementación internacional. La rápida evolución tecnológica dificulta que las regulaciones se mantengan actualizadas. Para abordar esto, se necesita un enfoque preventivo, especialmente en instituciones como las universidades. Estas deben adoptar políticas internas que anticipen problemas éticos, garanticen inclusividad y accesibilidad, y complementen las normativas internacionales. Este enfoque permitiría una implementación ética más ágil de la IA en entornos académicos.

4. El papel de las universidades en la ética de la inteligencia artificial

El mundo académico tiene un rol central en el desarrollo de investigaciones en Ciencias Sociales, también en la formación de personas investigadoras, por lo que se puede y deben llevar a cabo diferentes acciones en función de las implicaciones éticas de la IA (Hine, 2021). Se considera oportuno presentar un plan estratégico integral para la implementación de la ética de la IA en una institución de educación superior. El plan abarca múltiples aspectos cruciales para garantizar un desarrollo y uso responsable de la IA en el ámbito académico. Los principales componentes de este plan, en líneas generales, son:

1. Establecer Comité de ética en IA interdisciplinar.
2. Evaluar tecnologías y políticas actuales, identificar riesgos éticos.
3. Desarrollar marco ético adaptado a la institución.
4. Crear políticas y directrices para uso ético de la IA y datos.
5. Integrar ética de IA en plan de estudios y materiales didácticos.
6. Implementar formación y sensibilización para personal y estudiantes.
7. Fomentar investigación ética con fondos y colaboraciones.
8. Establecer prácticas éticas en proyectos, incluyendo revisiones.
9. Evaluar y mejorar continuamente políticas y prácticas.
10. Promover diversidad, inclusión y responsabilidad social en proyectos de IA.

Las universidades son fundamentales en la promoción de la ética en IA, fomentando la conciencia ética entre la comunidad universitaria, integrando la tecnología de forma transparente para mejorar la educación y desarrollando políticas claras sobre uso de datos y consentimiento informado (Angles y Angles, 2024). Las universidades tienen que abordar desafíos éticos como la privacidad de datos y equidad en el acceso tecnológico (Mora *et al.*, 2023). Además, deben educar a futuros profesionales en el uso ético de la IA, incorporando estos temas en los planes de estudio (Paguay-Simbaña *et al.*, 2024), liderando, así, su implementación responsable.

En los últimos años, se ha observado una tendencia entre las grandes empresas tecnológicas a actualizar sus códigos éticos, como señala Hagendorff (2019). OpenAI (2018), Google (2018, 2019), Microsoft Corporation (2019) y Amazon (s. f.) han publicado declaraciones sobre el uso responsable de la IA. Paralelamente, prestigiosas revistas y grupos editoriales científicos como Nature, Cambridge, Elsevier, Sage, Taylor y Francis y Wiley han emitido en 2024 declaraciones y guías de buenas prácticas que afectan a sus propios códigos éticos. Las universidades adaptan sus códigos éticos para incluir principios sobre IA. Limongi (2024) señala que la IA desafía paradigmas de autoría y credibilidad, requiriendo directrices de transparencia y explicabilidad en algoritmos de investigación. Huang *et al.* (2023) enfatizan que la responsabilidad ética del uso de IA recae en las personas investigadoras que la utilizan.

Varias entidades académicas han elaborado recomendaciones y guías sobre el uso de la IA en investigación. Destacan las recomendaciones éticas del Comité Español de Ética de la investigación (2023), las guías de la Universidad de Harvard (s. f.) sobre IA generativa, y el *Código de buenas prácticas para la formación investigadora* de la UNED (2024), que incluye una sección específica sobre el uso de la IA. Chassang *et al.* (2021) subrayan que estos códigos deben prevenir que el uso de la IA en investigación cause daños a las personas, priorizando la seguridad de la sociedad y el medioambiente; asimismo, se advierte sobre la necesidad de evitar sesgos en los datos o algoritmos utilizados en la investigación, para prevenir resultados que puedan generar desigualdades sociales, discriminaciones o exclusiones.

5. Los sesgos y discriminaciones en la inteligencia artificial

Los sesgos en la IA son un desafío significativo con consecuencias sociales negativas. Surgen de datos sesgados, subrepresentación demográfica, errores algorítmicos y falta de diversidad en equipos de desarrollo (O'Neil, 2016). Resultan en discriminación y perpetuación de estereotipos en áreas cruciales (Eubanks, 2018). Para mitigarlos, se propone diversificar equipos, aumen-

tar transparencia (Holmes *et al.*, 2021), revisar datos, implementar pruebas de equidad y supervisión, y estructurar cuidadosamente el aprendizaje. Estas medidas son esenciales para sistemas de IA más justos, en especial en salud, finanzas y justicia penal, donde los sesgos pueden ser particularmente perjudiciales (tabla 2).

Tabla 2. Resumen de los principales tipos de sesgos

Tipos de sesgos	Descripción	Impacto en la investigación
En los datos	Algoritmos entrenados con datos que producen prejuicios sociales (género, raza, diversidad funcional, etc.).	Violación de Derechos Humanos, resultados no objetivos ni inclusivos.
Culturales	Prejuicios culturales o sociales en los datos o algoritmos que favorecen ciertas normas culturales.	Resultados no objetivos ni representativos, perpetuación de desigualdades y discriminaciones culturales.
Género	Desigualdades basadas en el género.	Promoción de estereotipos, barreras para la participación de mujeres y personas de género diverso.
Creencias	Algoritmos de recomendación que influyen en las creencias de las personas.	Promoción de conocimientos y creencias no generados desde la inclusión, igualdad y objetividad.
Diseño sesgado del algoritmo	Sesgos introducidos por desarrolladores en el diseño de la IA.	Perpetuación de discriminaciones, desigualdades y vulneración de Derechos Humanos.

Fuente: Ramírez-Autrán (2023).

La regulación y la ética en la IA deben promover la igualdad, pues los sesgos en datos y algoritmos perpetúan discriminaciones, exacerbando desigualdades sociales. Los sesgos algorítmicos (raciales/étnicos, socioeconómicos y de género) se manifiestan en diversos sistemas, afectando a grupos vulnerables. Ejemplos: EE. UU.: sistema biométrico de Uber con mayor error para personas negras; Países Bajos: algoritmos de beneficios sociales discriminando a inmigrantes y familias de bajos ingresos; EE. UU.: sistema de reclutamiento de Amazon penalizando currículums femeninos; EE. UU.: Apple Card asignando límites de crédito más bajos a mujeres, etc. Estos casos demuestran cómo los sesgos algorítmicos perpetúan desigualdades en oportunidades laborales, acceso a recursos económicos y servicios públicos.

6. Inteligencia artificial y objetivo de desarrollo sostenible 4

El objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Unesco, 2015). Su importancia radica en su enfoque holístico, abarcando desde la educación preescolar hasta la superior, y en su universalidad de principios, alcance y cobertura geográfica (Espinoza *et al.*, 2024). Este objetivo enfatiza la eliminación de disparidades de género y el acceso equitativo a todos los niveles educativos, especialmente para grupos vulnerables. También destaca la importancia de los resultados del aprendizaje para la inserción laboral y el ejercicio de la ciudadanía global (Vitola-Quintero *et al.*, 2024). La integración de tecnologías emergentes, como la IA, en la educación superior ofrece oportunidades para personalizar el aprendizaje y ampliar el acceso global al conocimiento (Montes *et al.*, 2021). Sin embargo, también plantea desafíos éticos y la necesidad de abordar la brecha digital para garantizar una implementación equitativa (Espinoza *et al.*, 2024). La integración de la IA en la educación, particularmente en relación con el ODS 4, plantea importantes oportunidades y desafíos éticos que han sido analizados por diversos autores:

Con respecto a las oportunidades y desafíos, Alonso-Rodríguez (2024) señala que la IA tiene el potencial de personalizar el aprendizaje y mejorar la evaluación, pero también advierte sobre los riesgos asociados a la privacidad de datos y la equidad. En contraste con Cornejo-Plaza y Cippitani (2023), quienes recalcan la importancia de abordar los desafíos éticos en la implementación de la IA en educación, enfatizando la necesidad de promover un aprendizaje significativo y evitar la superficialidad.

Binns (2018) destaca la importancia de la justicia en las decisiones algorítmicas y la necesidad de transparencia en el uso de datos. Estos aspectos son particularmente relevantes en la educación, donde la equidad y la privacidad son preocupaciones fundamentales. Un marco ético efectivo debe abordar temas como la privacidad de los datos, la equidad en el acceso a la tecnología, la transparencia de los algoritmos y la preservación de la en-

señanza humana. La colaboración entre desarrolladores de IA, profesorado, estudiantes y personas expertas en ética es crucial para crear un marco que refleje las necesidades y preocupaciones de todas las personas involucradas en el proceso educativo.

7. Conclusiones

El rápido avance de la IA y las tecnologías emergentes ha generado un impacto significativo en diversos ámbitos de la sociedad, desde la educación hasta el mercado laboral. Este progreso trae consigo grandes oportunidades, pero también plantea importantes desafíos éticos que requieren una atención urgente.

El avance acelerado de la IA trae consigo una serie de riesgos y desafíos éticos, Zuboff (2019) señala la privacidad como una de las preocupaciones fundamentales vinculadas al uso intensivo de datos, destacando que la recopilación y análisis masivo pueden invadir la esfera personal de las personas usuarias y exponerlas a prácticas de vigilancia. Por otra parte, Tegmark (2017) aborda cuestiones relacionadas con el control y la responsabilidad en sistemas autónomos, enfatizando el riesgo de que estos sistemas actúen de forma imprevisible o fuera del control humano. Asimismo, Bostrom (2014) advierte sobre los riesgos de una IA avanzada sin regulación adecuada, superando la capacidad humana en decisiones, alerta sobre usos malintencionados en ciberseguridad, como armas autónomas y ataques dirigidos, amenazando la seguridad global.

Los riesgos éticos de la IA requieren políticas para su uso seguro. Floridi (2016, 2019) enfatiza principios éticos y marcos de responsabilidad, Jobin *et al.* (2019) subrayan la autonomía, la justicia y la transparencia y Mittelstadt *et al.* (2016) abogan por sistemas que complementen las decisiones humanas, este enfoque integral destaca oportunidades y promueve reflexión sobre desafíos en el desarrollo de la IA.

La implementación de un marco ético robusto es fundamental para garantizar que el desarrollo y uso de la IA respete los Derechos Humanos, la privacidad y la equidad. Los principios de justicia, responsabilidad, transparencia, privacidad y autonomía deben guiar este proceso (Floridi y Cows, 2019; Mittelstadt *et al.*, 2016).

Es crucial que la comunidad científica, los desarrolladores y los responsables políticos trabajen en conjunto para abordar los riesgos potenciales, como son los sesgos algorítmicos, la invasión de la privacidad y el impacto desigual en diferentes sectores de la sociedad. La tecnoética emerge como una disciplina esencial para enfrentarse a estos desafíos, buscando un equilibrio entre el avance tecnológico y el beneficio social (Capurro, 2006). Finalmente, la educación y la concienciación sobre estos temas son vitales para formar una sociedad capaz de aprovechar el potencial de la IA de manera ética y responsable. Solo así podremos garantizar que estas tecnologías contribuyan al progreso y bienestar de toda la humanidad.

8. Referencias bibliográficas

- Alonso-Rodríguez, A. M. (2024). Hacia un marco ético de la inteligencia artificial en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 79-98. <https://doi.org/10.14201/teri.31821>
- Amazon (s. f.). *Transformar la IA responsable de la teoría a la práctica*. <https://aws.amazon.com/es/ai/responsible-ai>
- Angles Canlla, O. L. y Angles Canlla, V. E. (2024). Desafíos y oportunidades del uso de la IA en la docencia universitaria desde una perspectiva ética: Challenges and opportunities of using AI in university teaching from an ethical perspective. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 377-387. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2614>
- Binns, R. (2018). Fairness in Machine Learning: Lessons from Political Philosophy. *Proceedings of Machine Learning Research*, 81, 1-11. <https://proceedings.mlr.press/v81/binns18a.html>
- Boddington, P. (2017). *Towards a Code of Ethics for Artificial Intelligence*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60648-4>
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199678112.001.0001>
- Brynjolfsson, E. y McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. W. W. Norton & Company.
- Cambridge (2024). *Authorship and contributorship*. Cambridge Core. <https://www.cambridge.org/core/services/authors/publishing->

ethics/research-publishing-ethics-guidelines-for-journals/author-ship-and-contributorship

- Capurro, R. (2006). Towards an ontological foundation of information ethics. *Ethics and Information Technology*, 8(4), 175-186. <https://doi.org/10.1007/s10676-006-9108-0>
- Chassang, G., Thomsen, M., Rumeau, P., Sedes, F. y Delfin, A. (2021). An interdisciplinary conceptual study of artificial intelligence (AI) for helping benefit-risk assessment practices. *AI Commun*, 34, 121-146. <https://doi.org/10.3233/AIC-201523>
- Comité Español de Ética de la Investigación (2023). *Recomendaciones éticas para la investigación en inteligencia artificial*. https://www.ciencia.gob.es/dam/jcr%3Acedef913-3842-4f90-9ffc-032d256125f0/CEEI_InformeRecomendacionesIA2023.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Comision Nacional para la Proteccion de Sujetos Humanos de Investigacion Biomedica y de Comportamiento (1979). *Informe Belmont*. <https://www.hhs.gov/sites/default/files/informe-belmont-spanish.pdf>
- Cornejo-Plaza, I. y Cippitani, R. (2023). Consideraciones éticas y jurídicas de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: desafíos y perspectivas. *Revista de Educación y Derecho*, 28. <https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.43935>
- Degli-Esposti, S. (2023). *La ética de la inteligencia artificial*. CSIC y Catarata.
- Dignum, V. (2019). *Responsible Artificial Intelligence: How to Develop and Use AI in a Responsible Way*. Springer Nature.
- Elsevier (2024). *The use of AI and AI-assisted technologies in writing for Elsevier*. <https://www.elsevier.com/about/policies-and-standards/the-use-of-generative-ai-and-ai-assisted-technologies-in-writing-for-elsevier>
- Espinoza Bravo, M. G., Ríos Quiñónez, M. B., Castro Vargas, K. L., Velasco Moyano, C. B. y Feijoo Mendieta, D. A. (2024). La influencia de tecnologías emergentes en la educación superior: The influence of emerging technologies in higher education. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 894-904. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1641>
- Eubanks, V. (2018). *Automatizar la desigualdad: cómo las herramientas de alta tecnología perfilan, vigilan y castigan a los pobres*. St. Martin's Press.
- Feenberg, A. (1999). *Questioning Technology*. Routledge.
- Floridi, L. (2016). *On human dignity and a foundation for the right to privacy*. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3839298>

- Floridi, L. (2019). *The Ethics of Artificial Intelligence: A New Approach to the Ethical Challenges of AI*. Oxford University Press.
- Floridi, L. y Taddeo, M. (2016). What is data ethics? *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 374(2083), 20160360. <https://doi.org/10.1098/rsta.2016.0360>
- Floridi, L. y Cows, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review*, 1(1). <https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1>
- Frenzel, F., Koens, K., Steinbrink, M. y Rogerson, C. M. (2015). Slum tourism: State of the art. *Tourism Review International*, 18(4), 237-252. <https://doi.org/10.3727/154427215X14230549904017>
- Goodfellow, I., Bengio, Y. y Courville, A. (2016). *Deep Learning*. MIT Press. <http://www.deeplearningbook.org>
- Google (2018). *Artificial intelligence at Google: Our principles*. <https://ai.google/principles>
- Google (2019). *Perspectives on issues in AI governance* (pp. 1-34). <https://ai.google/static/documents/perspectives-on-issues-in-ai-governance.pdf>
- Grossmann, I., Feinberg, M., Parker, D., Christakis, N., Tetlock, P. y Cunningham, W. (2023). AI and the transformation of social science research. *Science*, 380, 1108-1109. <https://doi.org/10.1126/science.adi1778>
- Hagendorff, T. (2019). The Ethics of AI Ethics: An Evaluation of Guidelines. *Minds and Machines*, 30, 99-120. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8>
- Harvard University (s. f.). *Initial guidelines for the use of Generative AI tools at Harvard*. <https://huit.harvard.edu/ai/guidelines>
- Hernández-Lugo, M. C. (2024). Artificial Intelligence as a tool for analysis in Social Sciences: methods and applications. *LatIA*, 2(11). <https://doi.org/10.62486/latia202411>
- Hijmans, H. y Raab, C. (2022). Ethical Dimensions of the GDPR, AI Regulation, and Beyond. *Direito Público*, 18(100). <https://doi.org/10.11117/rdp.v18i100.6197>
- Hine, C. (2021). Evaluating the prospects for university-based ethical governance in artificial intelligence and data-driven innovation. *Research Ethics*, 17, 464-479. <https://doi.org/10.1177/17470161211022790>
- Holmes, W., Hui, Z., Miao, F. y Ronghuai, H. (2021). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. Unesco.

- Huang, C., Zhang, Z., Mao, B. y Yao, X. (2023). An Overview of Artificial Intelligence Ethics. *IEEE Transactions on Artificial Intelligence*, 4(4) 799-819. <https://doi.org/10.1109/TAI.2022.3194503>
- Jobin, A., Ienca, M. y Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389-399. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>
- Jordan, M. y Mitchell, T. (2015). Machine learning: Trends, perspectives, and prospects. *Science*, 349(6245), 255-260. <https://doi.org/10.1126/science.aaa8415>
- Johnson, D. (1985). *Computer Ethics*. Prentice-Hall.
- Jurafsky, D. y Martin, J. (2023). *Speech and language processing: An introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech recognition* (3.ª ed., borrador). Stanford University. <https://web.stanford.edu/~jurafsky/slp3/ed3book.pdf>
- Limongi, R. (2024). The use of artificial intelligence in scientific research with integrity and ethics. *Future Studies Research Journal: Trends and Strategies*, 16(1), 1-20. <https://dx.doi.org/10.24023/futurejournal/2175-5825/2024.v16i1.845>
- Microsoft Corporation (2019). *Microsoft AI principles*. <https://www.microsoft.com/en-us/ai/responsible-ai>
- Mittelstadt, B., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S. y Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2), 1-21. <https://doi.org/10.1177/2053951716679679>
- Mohammad, M., Marcia, J., Sheikholeslami, D., Alves, P., Benam, A. y Hariri, F. (2023). Artificial Intelligence Ethics and Challenges in Healthcare Applications: A Comprehensive Review in the Context of the European GDPR Mandate. *Machine Learning Knowledge Extraction*, 5(3), 1023-1035. <https://doi.org/10.3390/make5030053>
- Mora Naranjo, B. M., Aroca Izurieta, C. E., Tiban Leica, L. R., Sánchez Morillo, C. F. y Jiménez Salazar, A. (2023). Ética y Responsabilidad en la Implementación de la Inteligencia Artificial en la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 2054-2076. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8833
- Nature (2024). *Artificial Intelligence (AI) Nature Portfolio*. <https://www.nature.com/nature-portfolio/editorial-policies/ai>
- OCDE (2019). *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence* (pp. 1-12). <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449>
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Crown Publishing Group.

- OpenAI (2018). *OpenAI Charter*. <https://openai.com/charter>
- Paguay-Simbaña, M., Jimenez-Abad, D., Quiliguango-Lanchimba, V., Maynaguez-Canacuan, M., de los Ángeles Coello-García, C. y Coello-Ortiz, S. M. (2024). La ética en el uso de la inteligencia artificial en los procesos educativos. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 145-158. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.12>
- Ramirez-Autrán, R. (2023). Sesgos y discriminaciones sociales de los algoritmos en Inteligencia Artificial: una revisión documental. *Entretextos*, 15(39), 1-17. <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.202339664>.
- Russell, S. y Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4.ª ed.). Pearson.
- Sage (2024). *Author Guidelines on Using Generative AI and Large Language Models* | Sage Learning Resources. <https://learningresources.sagepub.com/author-guidelines-on-using-generative-ai-and-large-language-models>
- Salazar-BookaMan, M. y Padrón-Nieves, M. (2024). Educación en Bioética: Orígenes y evolución histórica. *Revista de la Facultad de Farmacia*, 87(3), 257-264.
- Silver, D., Schrittwieser, J., Simonyan, K., Antonoglou, I., Huang, A., Guez, A., Hubert, T., Baker, L., Lai, M., Bolton, A., Chen, Y., Lilliprap, T. P., Hui, F., Sifre, L., Van den Driessche, G., Graepel, T. y Hassabis, D. (2017). Mastering the game of Go without human knowledge. *Nature*, 550(7676), 354-359. <https://doi.org/10.1038/nature24270>
- Taylor y Francis (2024). *Taylor y Francis Clarifies the Responsible use of AI Tools in Academic Content Creation*—Taylor & Francis Newsroom. <https://newsroom.taylorandfrancisgroup.com/taylor-francis-clarifies-the-responsible-use-of-ai-tools-in-academic-content-creation>
- Tegmark, M. (2017). *Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence*. Penguin Press.
- Turilli, M. y Floridi, L. (2009). The ethics of information transparency. *Ethics and Information Technology*, 11(2), 105-112. <https://doi.org/10.1007/s10676-009-9187-9>
- UNED (2024). *Código de Buenas Prácticas para la formación investigadora en la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED*. <https://www2.uned.es/bici/curso2024-2025/202411258/Bici%208-%20Anexo%20I.pdf>
- Unesco (2015). *Desglosar el objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*, Sección de la educación, París.

- Unesco (2022). *Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa
- Unesco (2024). *La inteligencia artificial en la educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>
- Unión Europea (2018). *Reglamento General de Protección de Datos*. Regulación (EU) 2016/679. Versión del 23 de mayo de 2018. Parlamento Europeo. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679>
- Unión Europea (2022). *Reglamento de Inteligencia Artificial*. Resolución del 13 de marzo 2024. Parlamento de Europa. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2024-0138_ES.pdf
- Van Bekkum, M. y Zuiderveen, F. (2023). Using sensitive data to prevent discrimination by artificial intelligence: Does the GDPR need a new exception? *Computer Law & Security Review*, 48, 105770. <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2022.105770>
- Verbeek, P. (2011). *Moralizing technology: Understanding and designing the morality of things*. University of Chicago Press.
- Vitola-Quintero, M., Ballestas-Campo, N. J., Pérez-Cerro, J. D. y Forbes-Santiago, R. N. (2024). Implicaciones Éticas, Sociales y Ambientales de la Inteligencia Artificial para el Desarrollo Sostenible: Una Revisión de la Literatura. *Revista científica anfibios*, 7(1), 72-81. <https://doi.org/10.37979/afb.2024v7n1.148>
- Wiley. (2024). *Best Practice Guidelines on Research Integrity and Publishing Ethics*. <https://authorservices.wiley.com/ethics-guidelines/index.html>
- Zapata Muriel, F. A., Montoya Zapata, S. y Montoya-Zapata, D. (2024). Dilemas éticos planteados por el auge de la inteligencia artificial: una mirada desde el transhumanismo. *Región Científica*, 3(1), 2024225. <https://doi.org/10.58763/rc2024225>
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. PublicAffairs.

¿De qué hablo cuando hablo de la ética en la intervención socioeducativa con personas adultas mayores?¹

VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN-PUYA
Universidad Pablo de Olavide

JUAN FRANCISCO TRUJILLO HERRERA
Centro Asociado Tenerife. Universidad Nacional de Educación a Distancia

LILIANA MARÍA CASTRO ÁLVAREZ
Universidad del Norte

CLAUDIA BERENICE MENDOZA RAMÍREZ
Universidad Autónoma de Tlaxcala

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DÍEZ
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

En el ámbito internacional, los cambios que se han producido en la dinámica de la población mundial reflejan entre otras cuestiones, un incremento de la esperanza de vida de la población adulta; lo que reconfigura las pirámides de población de una manera particular, al mostrar un ensanchamiento en sus cúspides (a partir de los 65 años) produciendo un envejeci-

1. En clara alusión a la intensa y filosófica obra del autor japonés Haruki Murakami, en dos de sus obras tituladas: *De qué hablo cuando hablo de correr* y *De qué hablo cuando hablo de escribir*.

miento progresivo, en determinadas ocasiones y en países concretos, de forma acelerada. Son muchos los factores decisivos de la mejora de la calidad de vida: los que tienen que ver con poseer unas condiciones mínimas (vivienda, alimentación, salud, educación) y los directamente relacionados con las dimensiones biológica, social, psicológica y emocional de las personas (autonomía, participación, bienestar...) (Pérez de Guzmán *et al.*, 2021).

Históricamente, las actividades de cuidado para este grupo poblacional han sido desarrolladas, fundamentalmente, en el seno familiar, siendo las personas cuidadoras integrantes de la propia familia, la mayoría de las veces mujeres. En muchas ocasiones estas personas han realizado dichos cuidados con gran voluntad, pero sin la formación y cualificación específica de conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber estar), para responder de manera óptima al desarrollo de las vejez. Se ha ido viendo la necesidad de atender a las personas mayores desde una visión integral y bajo la atención de personas formadas y preparadas para tal fin.

Esta situación ha planteado la necesidad emergente, y a veces urgente, de crear campos profesionales y, por tanto, perfiles profesionales concretos y específicos que sean capaces de dar respuesta a las diversas problemáticas, necesidades e intereses (de carácter educativo, social, cultural, económico, sanitario, de políticas públicas, etc.) que afectan y/o pudieran afectar a las personas adultas mayores en la actualidad.

Desde esta laguna competencial y profesional es donde han surgido en el ámbito académico superior, títulos de grado y/o licenciaturas y cursos de posgrado que buscan formar al estudiantado en el marco de los procesos de intervención socioeducativa con personas adultas mayores, con una visión de mejora con relación al bienestar y la calidad de vida de este sector poblacional. En esta línea cabe señalar el título de Educación Social, másteres oficiales y especialistas específicos sobre temáticas relacionadas directamente con la intervención con personas adultas mayores en el contexto europeo, y pregrado, grado y/o licenciatura en Gerontología –en sus dos vertientes educativa y social–, así como maestrías, como la de Pedagogía Social e Intervención Socioeducativa de la Universidad del Norte, en el contexto latinoamericano.

La formación recibida en cualquier título para poder desempeñar una profesión que se enmarque dentro de la acción e intervención socioeducativa tiene que basarse en competencias (fundamentales, centrales, genéricas, específicas...) que se establecen en los currículos académicos, a través de las distintas asignaturas, con el consiguiente conocimiento de la profesión y para conseguir concienciar al estudiantado de la importancia de la calidad ética del trabajo. Cualquier formador o formadora y profesional que esté desempeñando su labor debiera incluir en su praxis una reflexión ética, más allá del marco de los códigos deontológicos; con el fin de prevenir que se produzcan situaciones dramáticas o no deseadas respecto a las personas adultas mayores. La formación en valores es clave para dar respuesta a los dilemas éticos profesionales que se puedan presentar.

El presente capítulo busca en primer lugar acercarse al discurso de la ética aplicada y la ética desde el punto de vista deontológico con relación a la atención de las personas adultas mayores; y de forma más específica sobre la ética relacional en la intervención socioeducativa abordando los principios éticos que rigen la atención y, por último, la importancia de los cuidados y autocuidados de los y las profesionales que trabajan con este grupo etario.

2. Ética de la intervención socioeducativa con personas adultas mayores

Al hablar y adentrarnos en el concepto de *ética*, no estamos proponiendo una única e inequívoca acepción o conceptualización tal como si fuese un término monolítico, finito y cerrado. Este concepto, en sí, lleva aparejado una característica clave, su pasticidad, está presente y se arrastra en y hacia todas las facetas de la vida humana, destacando el carácter de simultaneidad, interposición y de relación de las «diferentes éticas», en un sistema global o categorización superior.

Existe ética en lo laboral-profesional, existe ética en lo personal-social y familiar, se vive la ética en lo educativo-sanitario-cultural y político, del «asunto humano». De esta manera, y como punto de arranque, asumimos y manejamos dicho vocablo desde las

diferentes definiciones terminológicas, acepciones y vinculaciones con otras ramas del conocimiento; asimismo, como las diferentes adjetivaciones que trae aparejado el sustantivo *ética* en la actualidad; de ahí que en algunas ocasiones estamos hablando de una ética de mínimos, en otros casos de ética situacional, en algunos otros de una ética aplicada y/o una ética deontológica. Vamos, pues, a suscribirnos desde este capítulo en esta «rueda de éticas», fundamentalmente a la ética relacionada con la práctica profesional, y a la ética relacionada con la profesión.

La ética, tal como lo expresa Pantoja (2012), es «universal y afecta al comportamiento de cualquier persona con independencia de sus características accidentales o secundarias como pueden ser las geográficas, las étnicas o las profesionales» (p. 69), y, tomando en consideración que la intervención socioeducativa con personas adultas mayores, tiene como fin el bienestar y la mejora de la calidad de vida, es necesario profundizar en los principios éticos, que aseguren el respeto por sus derechos, necesidades y dignidad, al tiempo que promuevan su bienestar y prevengan situaciones de abuso o negligencia.

De esta forma, se busca trascender del cuidado básico (bienestar) a la consecución progresiva de otros estándares de calidad de vida, y es aquí donde la ética juega un papel clave. Gabriel (2024) afirma que: «Si no existieran seres con capacidad de pensar libremente, no existiría la ética. Si no hubiera vida en el universo, los valores no tendrían ninguna relevancia» (p. 178).

Desde este epígrafe, y para iniciar este recorrido sobre la ética en los procesos de intervención socioeducativa con personas adultas mayores, carece de sentido, introducirse o desarrollar aspectos ya conocidos sobre la «ética de mínimos», dado que la mayor parte de la sociedad en general y los campos profesionales la conocen, utilizan y argumentan con mayor o menor acierto y profundidad; pero sí es motivo de interés aquellas éticas que hemos señalado con anterioridad. Vilar Martín (2013) nos enseña que:

Toda intervención se fundamenta en un conocimiento (lo científico), adopta una forma de estrategia (lo técnico) y responde inevitablemente a un porqué ideológico y político (lo ético); es decir, tiene una estructura moral que implica el compromiso con unas ideas y unos valores. (p. 28)

Por ello, en determinadas ocasiones, observando lo que ocurre en la práctica profesional de la intervención socioeducativa con personas adultas mayores (con algunos casos de negligencia profesional), parece oportuno rescatar la idea que apunta el anterior autor sobre las «contradicciones entre el discurso de lo ético y las prácticas y comportamientos reales» (p. 32).

Es en este aspecto desde el cual queremos reivindicar la idea de la ética aplicada como un espacio particular y concreto de una ética profesional de atención a las personas adultas mayores, sin divorcios entre el discurso y la práctica cotidiana de las intervenciones, como consecuencia de la prevalencia de la dignidad (ética de mínimos) del propio sujeto de la intervención socioeducativa. Sin olvidar, tal como señala Requejo Osorio (2004), el «desarrollo de una ética profesional que sea no solo salvaguardar frente a posibles abusos, sino, al mismo tiempo, un estímulo, para la promoción y conservación, tanto de su salud como de su bienestar social» (p. 135).

Si consideramos la ética relacionada con la profesión, se observa la necesidad de realizar un recorrido por la historia de la atención y el trato hacia las personas adultas mayores hasta llegar al desarrollo de los códigos éticos y deontológicos que regulan unas directrices básicas. Durante la edad contemporánea (entre la Revolución francesa de 1789 y la actualidad) podemos establecer cuatro modelos de actuación: modelo de rechazo, modelo de los servicios sociales, modelo de prevención del maltrato y modelo de promoción del buen trato. Evidentemente, a partir del modelo de los servicios sociales, los otros tres modelos conviven y se desarrollan en la actualidad. Aun así, los códigos éticos y deontológicos diseñados específicamente para la atención y el buen trato hacia las personas adultas mayores no empiezan a generalizarse hasta principios de siglo XXI. A continuación, se presentan los modelos:

- *Modelo de rechazo.* En esta etapa y coincidiendo con la primera revolución industrial las principales víctimas de este cambio socioeconómico fueron «los viejos» (Martínez Ortega *et al.*, 2002; Ramos *et al.*, 2009), ya que los obreros al llegar a una edad avanzada no podían seguir el ritmo de trabajo quedándose sin empleo. Al no existir ningún sistema de protección social, ni pública ni privada, estaban condenados a la miseria

o a la beneficencia. Este modelo no considera las necesidades y derechos de las personas adultas mayores y, en vez de promover su bienestar y cuidado adecuado, se les proporciona un trato mínimo que se transforma en una «ética de negligencia». En algunos casos, este modelo puede estar influenciado por una «ética utilitarista distorsionada», donde se otorga más valor a la eficiencia o los recursos que al bienestar humano. En el caso de las intervenciones socioeducativas con personas adultas mayores, este modelo adverso todavía se arrastra y se encuentra en algunos espacios y recursos actuales.

- *Modelo de los servicios sociales.* Surge a mediados del siglo XIX, con un carácter asistencial, mejoró algo la situación de las personas adultas mayores, debido a que desde diferentes empresas se dieron cuenta que era necesaria la experiencia que aportaban como la inventiva y el trabajo, pero no es hasta finales del XIX cuando en Alemania se promueven tres leyes sociales, que sentarían las bases del Sistema de Seguridad Social Universal, impulsadas por el Canciller Otto Von Bismarck (Pérez Serrano, 2006): seguro contra enfermedad (1883), seguro contra accidentes de trabajo (1884) y seguro contra la invalidez y la vejez (1889). La ejecución de estas leyes produjo resultados tan positivos que rápidamente se aplicó este modelo de protección por toda Europa.

Es en esta etapa y a mediados del siglo XX cuando empiezan a funcionar los «Hogares de jubilados y pensionistas», que eran locales con un bar donde se reunían, casi exclusivamente hombres, para jugar al dominó o a las cartas. Los cambios sociales y de necesidades de las personas adultas mayores han propiciado la reestructuración de estos centros transformándolos en centros sociales y, aunque muchos siguen funcionando con la misma denominación, un gran número de ellos han pasado a llamarse «Centros de participación activa de mayores» (Díaz Solís *et al.*, 2017), donde se ofrecen actividades sociales, culturales, recreativas, deportivas, artesanales, turísticas o de autoayuda, tratando de generar un espacio de convivencia y de participación para socializar y desarrollar múltiples actividades socioculturales. Asimismo, el acceso de la mujer a estos centros ha crecido exponencialmente de tal manera que en multitud de actividades es muy superior el número de mujeres participantes que de hombres.

Se podría considerar un «sistema ético de la institución», donde cualquier institución, organización o agencia del carácter que sea, desde su misión y visión particular defiende y velan por unas líneas éticas que lo configuran e identifican. Este es un modelo de sistema ético que camina entre la consolidación del bienestar y la búsqueda de la calidad de vida de las personas adultas mayores.

Dentro de este marco, podemos situar algunas teorías éticas, con sus principios clave: ética del cuidado (la responsabilidad moral de cuidar a las personas vulnerables), ética deontológica (el cumplimiento de los deberes morales, como el respeto a la autonomía y dignidad de las personas mayores) y ética comunitaria (solidaridad y responsabilidad social colectiva en la atención y el cuidado de las personas adultas mayores).

- *Modelo de prevención del maltrato.* Conocer la prevalencia y las causas de los malos tratos a las personas adultas mayores es un proceso complicado, debido a diferentes razones entre las que se encuentran la escasez de estudios, la falta de rigurosidad a nivel científico y metodológico y el desconocimiento por parte de la propia persona adulta mayor de la situación que está viviendo. Esto provoca que en muchas ocasiones este fenómeno sea invisible y no detectado (McDonald *et al.*, 2012; Pérez-Rojo *et al.*, 2017).

La investigación adecuada, la notificación detallada y la recogida de información mediante una herramienta de evaluación fiable y estandarizada son esenciales para prevenir, detectar y suprimir el maltrato en personas adultas mayores. A pesar de los diversos métodos de cribado y diagnóstico existentes para tal fin es necesario desarrollar y perfeccionar herramientas que permitan identificar fácilmente todos los diferentes tipos de maltrato (Tuñón *et al.*, 2024), bajo una visión ética.

Dentro de este modelo, se estaría hablando de un «sistema ético de modelo de intervención socioeducativa», en este caso, lógicamente, con un fuerte componente educativo (concienciación, sensibilización, información, desarrollo de facultades humanas, socialización...) como proceso preventivo. Es, por tanto, un modelo que vigila por el bienestar de vida conseguido para este colectivo (ética de mínimos) y persigue fun-

damentalmente un «sistema ético de calidad de vida». Además de las teorías éticas descritas en el anterior modelo, en este modelo podemos incluir las siguientes: ética de la dignidad humana (las personas mayores merecen ser tratadas con respeto, sin ser deshumanizadas ni objeto de abuso) y ética de la autonomía (la prevención del maltrato a las personas adultas mayores requiere de un equilibrio entre el respeto a la autonomía de la persona y la protección frente a posibles abusos).

- *Modelo de la promoción del buen trato.* Es el modelo más seguido en la actualidad, se ha avanzado desde el cuidado de la salud centrado en la tarea hasta el cuidado centrado en la persona (Pérez Rojo *et al.*, 2017). Esta concepción surge, entre otros motivos, porque las nuevas generaciones de personas adultas mayores presentan mayor autonomía, tanto física como económica, y prefieren formas alternativas de cuidado y alojamiento lejos de los modelos tradicionales de los centros gerontológicos, asimismo son capaces de expresar sus necesidades y ejercer el control sobre la naturaleza y la calidad de los servicios que reciben.

Por tal motivo, se puede considerar este modelo en sí como un «sistema ético de bienestar y calidad de vida»; a través del recorrido en la promoción del buen trato, la dignidad y la autonomía de las personas adultas mayores dentro del camino de la diversidad de itinerarios que ellas mismas establecen y consideran. Es en ese mismo instante, en la consecución del logro conseguido, cuando hablamos de este sistema ético (bienestar-calidad de vida), que se puede presentar tanto como un fin utópico como una meta a conseguir o como un camino y un proceso o un recorrido con una meta continua y constante a perseguir. Además de las teorías éticas contempladas en los dos modelos anteriores, podemos sumar la de la ética del bienestar (se busca el bienestar integral de la persona, dado que el buen trato se centra en mejorar la calidad de vida, promoviendo su bienestar físico, emocional y social).

Independientemente del modelo o enfoque con el que abordemos la atención a las personas adultas mayores, debe existir una *propuesta de código ético universal para la intervención socioedu-*

cativa con personas adultas mayores (deontología) que prevalezca en toda relación con las personas más allá del principio formal y universal que establece que todo ser humano debe ser tratado con igual consideración y respeto. Desde distintas profesiones sociales, se han ido diseñando códigos deontológicos que contemplan aspectos éticos del ejercicio de la profesión. Se suelen estructurar en dos niveles, por un lado, se sitúan las normas y obligaciones de obligado cumplimiento para el desarrollo profesional y, por otro, están los valores y los principios generales que sirven para guiar la conducta profesional.

Por tanto, los valores personales, aparte de los códigos regulados por cada profesión, adquieren presencia desde el momento en que se pueden producir determinadas situaciones que entendemos existen en el trato con las personas adultas mayores, y guardan relación con los sistemas de valores personales, profesionales e institucionales.

Como ya hemos expresado, la ética, en un sentido amplio, busca promover la dignidad, el respeto y la justicia en las relaciones humanas por lo que debemos tratar de evitar las tres formas más comunes de edadismo² (López Frutos *et al.*, 2021; Noriega *et al.*, 2021), dado que estas prácticas entran en conflicto con los principios éticos fundamentales:

- *Infantilización*: consiste en que el o la profesional considere a la persona adulta mayor como si fuese un niño o una niña, implica la utilización del *babytalk* y, aunque esta conducta se considera como protectora y de apoyo las personas adultas mayores las perciben como condescendientes e irrespetuosas. Si nos lo planteamos desde una perspectiva ética, no solo se falta el respeto a la persona al no existir un reconocimiento adecuado de su experiencia y su sabiduría, sino que también se viola la autonomía del sujeto, dado que se le trata como si fuera incapaz de tomar decisiones propias o de expresar opiniones válidas, lo que infringe su derecho a ser tratada con dignidad y respeto.
- *Despersonalización*: se basa en tratar a las personas adultas mayores de forma homogénea sin tener en cuenta sus singulari-

2. *Edadismo*: término acuñado por Robert Butler en la década de los sesenta para referirse a los estereotipos y prejuicios existentes con relación a la edad.

dades, necesidades, intereses y preferencias. Se produce cuando se reduce a una persona a una serie de atributos, como su edad o su condición de salud, ignorando su identidad y complejidad como ser humano. Se produce una negación de la individualidad (cuando desde un punto de vista ético debemos promover el respeto a la individualidad) y se produce una falta de empatía, dado que la despersonalización, genera una desconexión emocional, que impide visualizar a la persona adulta mayor como un ser complejo, que siente, piensa y toma decisiones.

- *Deshumanización*: este proceso hace que se visualice a la persona adulta mayor como un objeto, por lo que no se tiene en cuenta su dignidad. Esto sucede cuando el o la profesional ignora las necesidades emociones de la persona o cuando las invisibiliza o la relega a un estado de «no vale la pena». Este podría ser un efecto negativo de la implementación de los múltiples protocolos de actuación hacia los distintos tipos de relaciones, que se establecen con las personas adultas mayores, ya que se especifican de tal manera las tareas y la manera en la que han de realizarse que se puede llegar a vulnerar su derecho a la intimidad, privacidad, confidencialidad y dignidad.

Desde un punto de vista ético, se produce una violación de la dignidad humana, dado que no se reconoce a la persona adulta mayor como valiosa y merecedora de respeto. Y, por otro lado, la deshumanización genera una visión jerárquica donde a las personas adultas mayores se les ve inferiores, por lo que se niegan los principios de igualdad y justicia que deben ser ejes clave en la intervención de los y las profesionales.

La ética nos lleva a reflexionar sobre cómo estas actitudes afectan al bienestar de las personas adultas mayores y a promover una visión inclusiva y respetuosa, basada en el reconocimiento de su valor intrínseco, independientemente de su edad o condición. La infantilización, despersonalización y deshumanización son conductas que van en contra de principios éticos como la justicia y el respeto, dado que infringe la autonomía, minimiza la dignidad del ser humano y genera procesos de desigualdad y exclusión al llevar a las personas adultas mayores a estados de invisibilidad social.

3. Recorrido por principios éticos en la atención a las personas adultas mayores

Se entiende por *principios éticos* las pautas que orientan el comportamiento de los y las profesionales en la atención a las personas adultas mayores. Dichos principios también se convierten en un marco de referencia para evaluar acciones socioeducativas y determinar cuál es la conducta (el camino) a seguir más adecuado, desde el punto de vista moral y ético. En este sentido, conviene destacar que los principios éticos son de carácter deontológico; toda vez que se asocian con esta rama de la ética, que, de acuerdo con la Real Academia Española – RAE (2022), trata de los deberes, especialmente de los que rigen una actividad profesional.

Su aplicación al campo profesional, como lo señala la Asociación de Profesiones Colegiadas Españolas de la Unión Profesional - UP (2009), «determina los deberes que son mínimamente exigibles a los profesionales en el desempeño de su actividad» (p. 3). Destacando como habitual que estos «se plasmen en códigos de ética que rigen la actuación de los representantes de la profesión (colegiados)» (p. 3), para, con ello, obtener los resultados que desde los propósitos de la intervención socioeducativa se establecen. Aunque, como afirma López (2013):

Más allá de la existencia y apego a ciertos códigos deontológicos que plantean muchos gremios profesionales, en un nivel de mayor generalidad y profundidad teórica se encuentran tres principios de acción ética (o cuatro, dependiendo del desdoblamiento o no del primer principio) que deben normar el comportamiento en el campo de la acción socio-profesional. (p. 3)

Los principios rectores a los que hace referencia el autor antes enunciado, nombrados también por López (2013), a partir de los planteamientos de otras autorías como Goikoetxea (2015) y Paniagua (2015) son: *principio de beneficencia* (o principio de no maleficencia), *principio de justicia* y *principio de autonomía*. Estos ratifican lo expresado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, sentando la base para la generación de directrices éticas, que orienten el ejercicio de las profesiones,

como, por ejemplo, «las declaradas por el Congreso de los EE. UU.; que, en el año 1974, crea una comisión orientada a la protección y garantía de los derechos de las personas incluidas en estudios de investigación biomédica» (Gómez, 2009, p. 3).

Las consideraciones del campo interdisciplinar en mención son aplicables a otros campos profesionales, como el de la Educación Social; siendo de utilidad para lograr el desarrollo de programas, servicios e intervenciones socioeducativas efectivas, eficientes y pertinentes. Se reconoce, además, que en la aplicabilidad de estos principios se hallan implícitos los propuestos por Rodríguez (2010), desde el modelo de atención integral para las personas adultas mayores; donde se referencia concretamente a: la autonomía, la participación, la integralidad, la individualidad, la inclusión social, la independencia y la continuidad; articulándolos con los principios rectores que a continuación se describen y que debiera formar parte de la práctica diaria de profesionales que llevan a cabo procesos de intervención socioeducativa con personas adultas mayores:

- *Principio de beneficencia o no-maleficencia.* En este principio la máxima es, ante todo, no hacer daño; es decir, no dañar o lesionar intencionalmente, en la práctica asistencial, la integridad física o psíquica de la persona. Implica tratar con humanidad, con prontitud y no caer en la rutina que deshumaniza en labores tan delicadas como el cuidado. Este principio es válido en todos los sectores de la vida de las personas no solo en el ámbito biomédico.

La incorporación del principio de beneficencia a la acción socioeducativa con personas adultas mayores constituye un marco de actuación profesional orientado a hacer el bien, tanto en la profesión como a través de ella. Este hecho se logra a partir de considerar la obligación moral que se tiene de actuar en beneficio de esta población; de tal forma que prevalezca el valor de la «dignificación» como condición humana, sin causarle daño alguno. En esta vía, quien asume su ejercicio profesional a partir de este principio se considera como lo menciona López (2013, citando a Hortal, s. f.) un profesional ético, que es «aquel que hace el bien en su profesión haciendo bien su profesión y aportando desde esta el bien para el cual fue creada» (p. 45).

Dentro del contexto de atención a las personas adultas mayores, se espera que sea congruente con los principios generales declarados por la Organización de los Estados Americanos – OEA (2015), en la Convención Interamericana sobre la protección de los Derechos Humanos de las personas mayores, en relación con impulsar:

La promoción y defensa de los Derechos Humanos y libertades fundamentales de la persona mayor; la valorización de la persona mayor, su papel en la sociedad y contribución al desarrollo; la dignidad, independencia, protagonismo y autonomía de la persona mayor; la igualdad y no discriminación; la participación, integración e inclusión plena y efectiva en la sociedad; el bienestar y cuidado; la seguridad física, económica y social y la autorrealización (p. 4).

Este principio se considera complementario con el principio de «no maleficencia», entendiéndose que, más allá de beneficiar a las personas vinculadas a su práctica profesional, ha de evitar dañar a personas, a grupos o a la sociedad en general. De esta forma, se estima que la búsqueda del bien para la población de personas adultas mayores incluye actuar en pro de minimizar cualquier posible daño y considerar siempre las consecuencias que las decisiones profesionales pueden tener en las personas con quienes se desarrollan las intervenciones asociadas a la acción socioeducativa.

- *Principio de justicia.* Defiende la no discriminación por razón de edad, sexo, estado de salud o grado de cognición de los recursos sociales existentes. En este principio intervienen las personas que son responsables públicos como personas mediadoras, para establecer un equilibrio entre las necesidades y demandas de las personas adultas mayores y los o las profesionales que ofrecen sus servicios.

Está sustentado en los planteamientos de Rawls (1995; 2001) y se refiere a la idea de tratar a todas las personas de manera equitativa y justa, distribuyendo los beneficios, oportunidades y recursos de manera proporcional a las necesidades y derechos. Este argumento es ampliado por Sen (2009), quien lo asume desde una perspectiva de capacidades; argumentando que la justicia no solo se trata de repartir recursos

de manera equitativa, sino también de dar a las personas la capacidad de alcanzar una vida digna.

La aplicación de este principio en el campo de la educación social y con especial acento en la población de mayores; vinculando las dos posturas mencionadas, implica que los y las profesionales asuman una toma de decisiones imparciales, y que no beneficien a unas sobre otras de manera injusta, asegurando que todas reciban lo que les corresponde y lo que necesitan, tanto en términos de derechos como de bienestar. Para ello, es necesario considerar en el diseño de las intervenciones el principio de individualidad, que los hace únicos e irrepetibles, considerando alrededor de la misma la multidimensionalidad e integralidad del ser; de forma que se aborden necesidades del orden físico, emocional y social.

Lo anterior sin descuidar el de continuidad, que determina continuar y adaptar las estrategias de intervención que se ofrece tomando en consideración la variación de circunstancias a lo largo del proceso de atención y en correspondencia con las capacidades y necesidades de las personas adultas mayores.

- *Principio de autonomía.* Articula la obligación de respetar los valores, ideas y creencias de las personas adultas mayores, así como el derecho para tomar decisiones. Evidentemente, para que este principio sea factible se han de producir ciertas condiciones imprescindibles en la persona adulta mayor: querer, saber y poder.
 - Debe querer hacer algo para mejorar sus condiciones de vida.
 - Ha de contar con la información precisa para llevar a cabo su propósito, saber las alternativas y las consecuencias de su decisión.
 - Para tener autonomía, no basta con querer y saber, sino que también se necesita poder.

En el principio de autonomía se establecen límites derivados de situaciones de incapacidad provocados por un estado de enajenación o personas incapacitadas judicialmente. Supone que las intervenciones socioeducativas diseñadas por el o la profesional que acompaña a las personas adultas mayores en el desarrollo de las mismas, garanticen que sus actuaciones promuevan que puedan tomar y ejercer decisiones libres e informadas, siendo respetadas y apoyadas en su capaci-

dad de autodeterminación, para decidir lo que es mejor para ellas mismas, actuando conforme a sus valores, deseos y creencias. Todo lo anterior sin ser forzadas o manipuladas de manera indebida; de forma que se den de manera espontánea, con total independencia y autonomía.

Este principio, tal como lo afirma López (2013), «busca evitar esta relación de dependencia y paternalismo», dado que «el usuario no es un simple receptor pasivo, sino un sujeto que debe participar activa y responsablemente en las decisiones que implican la prestación del servicio profesional» (p. 46). Acentúa que un o una profesional debe reconocer a las personas usuarias de sus servicios como sujetos de derechos, con una dignidad que no puede ser arrebatada, haciéndolas capaces de participar en la toma de decisiones que impactarán en sus vidas, ya sea de forma positiva o negativa, en cualquier tipo de práctica profesional.

De este modo, la práctica profesional desde la perspectiva educativa puede contribuir a la promoción de la independencia, la autonomía, la participación en la construcción permanente de su plan de vida, el disfrute de las interacciones sociales y la capacidad de autogestión de la persona adulta mayor, tanto para beneficio de sí misma como del conglomerado social al que pertenece.

La ética en la intervención socioeducativa con personas adultas mayores es un componente esencial para garantizar que las prácticas y enfoques utilizados respeten la dignidad, autonomía y derechos de las personas adultas mayores. La intervención socioeducativa, que busca promover la inclusión, el bienestar y el desarrollo de este colectivo, debe siempre ser guiada por principios éticos fundamentales que aseguren el respeto y la consideración por su experiencia y situación particular.

4. Cuidados y autocuidados de los y las profesionales que trabajan con personas adultas mayores

Para llevar a cabo la intervención, es primordial que el o la profesional reconozca los tipos de procesos a desarrollar de acuerdo

a los tipos de envejecimiento y/o vejez, los contextos, el nivel de funcionalidad y/o dependencia, y los riesgos que emanan de las mismas; es decir, reconocer la situación de vulnerabilidad, así como aceptar que se puede estar en condición de riesgo. También es importante que se identifique las estrategias de cuidado y autocuidado que existan y se puedan implementar, dado que de ello dependerá el tipo de propuesta y servicio que se diseñe para la intervención para/con la persona adulta mayor.

A raíz de las investigaciones que se han ido llevando a cabo, que se han centrado en estudiar la praxis de los y las profesionales en las ciencias del envejecimiento, se señala que los cuidadores y las cuidadoras formales (profesionales) desarrollan en algunas ocasiones el síndrome del quemado (denominado también *síndrome de burnout*) como respuesta al estrés que produce el trabajo en un tiempo determinado. En la mayoría de los casos, cuando la intervención se realiza con personas adultas mayores dependientes (que presentan complicaciones físicas y/o emocionales), o por situaciones estresoras como el fallecimiento de la persona adulta mayor. Como señalan Bringas *et al.* (2020), «los profesionales cuando experimentan su retención de capacidades se debilitan y se transforman en seres vulnerables, especialmente para enfrentarse a situaciones difíciles» (p. 143).

El trabajo que se desarrolla para/con las personas adultas mayores en la mayoría de los casos tiende a ser demandante por la situación de dependencia vivida. Ante esto, el o la profesional debe cuidarse a sí mismo, a sí misma, recordando que es un ser humano que también envejece. Como indica el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores de México (INAPAM, 2020):

Cuidarse a sí mismo es el primer paso para las personas que son cuidadoras, ya que hay un alto riesgo de presentar alguna enfermedad durante y en el transcurso por el que se brinda el cuidado de manera constante, por lo que se deben realizar actividades personales que beneficien la salud física y emocional. (párr. 9)

En esta afirmación queremos indicar también que el autocuidado aporta beneficios a la persona cuidadora, tanto a nivel físico como mental, dado que le ayudará a llevar a cabo mejor las tareas específicas en el desempeño de su actividad. Algunos de estos beneficios que señala el instituto nacional son:

- La fortaleza y capacidad para afrontar los diversos tipos y características de problemas y necesidades que supone cuidar a una persona y poder poner en práctica las habilidades para solucionar los problemas.
- La realización de los esfuerzos físicos y emocionales que se requieren para determinadas y concretas tareas, de carácter sanitario, educativo y social.
- Tener la capacidad de controlar la propia vida y la realidad cotidiana.
- Poder mantener un estado de serenidad y bienestar en todo momento.

Lo anterior nos lleva a determinar que las instituciones de educación superior en la formación de los y las profesionales deben establecer en los planes de estudio como eje transversal la educación para el cuidado y el autocuidado; y dotar de las herramientas y los recursos necesarios para manejar las consecuencias negativas que pueden traer el cuidado. El y la profesional deberá desarrollar buenas prácticas de cuidado y autocuidado en su campo profesional a lo largo de su vida que le permitan salvaguardar su integridad física, psicológica, económica y social para con ello alcanzar un envejecimiento normal y/o exitoso; es decir el o la profesional debe aprender a cuidarse para poder cuidar, debe aprender a envejecer.

Es esencial que exista un compromiso moral en las acciones de los y las profesionales que trabajan con personas adultas mayores, desde una responsabilidad personal y social, como clave de la ética aplicada. Tiene que llegar a entender la responsabilidad ética que supone el autocuidado para garantizar tanto el bienestar del profesional como la calidad del servicio que presta las personas adultas mayores.

En conclusión, la atención a las personas adultas mayores requiere de los y las profesionales no solo conocimiento y habilidades técnicas, sino también una sólida base ética para asegurar el respeto, la dignidad, la autonomía y la equidad. Con todo, el cuidado de las personas mayores también depende del bienestar y la salud mental de las personas que les atienden y, por ello, el autocuidado es crucial para evitar el agotamiento y mantener la calidad de la atención que brindan. La falta de autocuidado puede derivar en distracción, agotamiento mental o físico, lo que

aumenta el riesgo de cometer errores. No olvidemos que el cuidado y autocuidado de los y las profesionales implica un equilibrio entre ofrecer una atención de calidad y mantener su propio bienestar físico y emocional. Ambos aspectos son esenciales para garantizar una atención adecuada a las personas adultas mayores.

5. Referencias bibliográficas

- Asociación de Profesiones Colegiadas Españolas de la Unión Profesional (UP) (2009). *Deontología profesional: los códigos deontológicos*. https://www.unionprofesional.com/estudios/DeontologiaProfesional_Codigos.pdf
- Bringas, C. Naveiras, J. y Rodríguez, F. (2020). Análisis diferencial del desgaste laboral emocional en profesionales de atención socio-sanitaria geriátrica. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 143-156. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i128.36271>
- Díaz Solís, P., Nieto Cabrera, L. y Nieto Morales, C. (2017). De los hogares de pensionistas a los centros de participación activa. En: Nieto Morales, C., Chicharro Rodríguez, P. y Cordero Ramos, N. *Diferentes perspectivas de intervención con personas mayores: desde la visión de la práctica profesional* (pp. 98-108). Dykison.
- Gabriel, M. (2024). *Ética para Tiempos Oscuros: Valores Universales para el siglo XX. Pasado y Presente*.
- Goikoetxea, M. J., Zurbanobeaskoetxea, L., Mosquera, Á. y Pablos, B. (2015). Código ético para la atención sociosanitaria a las personas mayores. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, 78. Universidad de Deusto.
- Gómez, P. I. (2009). Principios básicos de bioética. *Revista Peruana de Ginecología y Obstetricia*, 55(4), 1-12.
- Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (2020). *La importancia del autocuidado en cuidadoras y cuidadores de personas mayores dependientes*. <https://www.gob.mx/inapam/articulos/importancia-del-autocuidado-de-quien-cuida-a-personas-adultas-mayores-dependientes?idiom=es>
- López Frutos, P., Velasco Vega, C. y Pillemer, K. (2021). Promoción del buen trato hacia las personas mayores: buscando el camino. En: Pérez Rojo, G. y López, J. (eds.). *Promoción del buen trato hacia las personas mayores: buscando el camino* (pp. 15-26). Dykinson.

- López, M. (2013). Ética profesional y complejidad. Los principios y la religación. *Perfiles Educativos*, 35(142), 43-52.
- Martínez Ortega, M., Polo, M. y Carrasco B. (2002). Visión histórica del concepto de vejez desde la Edad Media. *Revista de Enfermería y Humanidades*, 11, 40-46.
- McDonald, L., Beaulieu, M., Harbison, J., Hirst, S., Lowenstein, A., Podnieks, E. y Wahl, J. (2012). Institutional Abuse of Older Adults: What We Know, What We Need to Know. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 24(2), 138-160. <https://doi.org/10.1080/08946566.2011.646512>
- Noriega, C., Pérez-Rojo, G. y López, J. (2021). Prevención de la infantilización en instituciones desde el buen trato. En: Pérez Rojo, G. y López, J. (eds.). *Promoción del buen trato hacia las personas mayores: buscando el camino* (pp. 171-188). Dykinson.
- Organización de los Estados Americanos (OEA) (2015). *Convención Interamericana sobre la protección de los Derechos Humanos de las personas mayores*. https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multi_laterales_interamericanos_a-70_derechos_humanos_personas_mayores.pdf
- Paniagua, R. (2015). La ética del cuidado y mayores: los cuidados a las personas mayores desde un horizonte ético y en la búsqueda de la calidad de vida. *Cuadernos de ética en clave cotidiana*, 5, 7-61.
- Pantoja, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79.
- Pérez de Guzmán, V., Rebolledo Gámez, T. y Rodríguez Díez, J. L. (2021). Pensamiento positivo y estrategias para mejorar la calidad de vida de las personas mayores. En: Pérez de Guzmán, V. y Terrón Caro, T. (eds.). *Educación para construir sociedades más inclusivas. Retos y claves de futuro* (pp. 51-73). Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2006). *Calidad de vida en personas mayores*. Dykinson.
- Pérez-Rojo, G., Velasco, C., López, P., Noriega, C., Carretero, I. y López, J. (2017). De los Malos Tratos al Buen Trato en las personas mayores. Nuevo paradigma en la evaluación. *Revista de Victimología/ Journal of Victimology*, 6, 57-80. <https://doi.org/10.12827/RVJV.6.03>
- Ramos, Y., Meza, A., Maldonado, I., Ortega, M. y Hernández, M. (2009). Aportes para una conceptualización de la vejez. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11, 47-56.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

- Rawls, J. (2001). *El derecho de gentes y una revisión de la idea de razón pública*. Paidós.
- Real Academia Española (2022). Deontología. En: *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/deontolog%C3%ADa>
- Requejo Osorio, A. (2004). Derechos Humanos, calidad y ética profesional con personas mayores. En: Pérez Serrano, M. G. (coord.). *Calidad de vida en personas mayores* (pp. 133-167). Dykinson.
- Rodríguez, P. (2010). *La atención integral y centrada en la persona*. Fundación Pilares para la Autonomía Personal.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Tuñón, A., Ruiz Villafranca, R., Martínez Fernández, N., Fresno García, J. M. y Pinazo, S. (2024). *El trato de las personas mayores en las Instituciones*. Plataforma de Mayores y Pensionistas (PMP).
- Vilar Martín, J. (2013). *Cuestiones éticas en la Educación Social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. UOC.

Formación del profesorado para el fomento e inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible desde una visión ética

MONTSERRAT VARGAS-VERGARA
Universidad de Cádiz

RITA GRADAILLE PERNAS
Universidad de Santiago de Compostela

BEGOÑA SÁNCHEZ TORREJÓN
Universidad de Cádiz

1. Introducción

Hablar de educación y de educación hacia la sostenibilidad nos lleva, necesariamente, a hablar de ética. Una formación en ética del profesorado que resulta esencial en todos los niveles educativos. De ahí la importancia de incluirla en el diseño de los planes de estudio, en la configuración de la carrera profesional docente y en la conformación de instituciones educativas. A lo largo de las siguientes páginas, se ofrecen evidencias y argumentos pedagógicos que justifican e invitan a una reflexión personal, colectiva e institucional sobre la importancia de orientar las diferentes acciones hacia el respeto de la humanidad, la defensa de los Derechos Humanos y la protección del planeta.

2. Ética del profesorado

Tradicionalmente, la formación del profesorado se ha entendido como la explicación de contenidos científicos acordes con las diferentes especialidades, posibilitando un acercamiento –con mayor o menor grado de profundidad– a las variadas disciplinas que componen un plan formativo; unos conocimientos curriculares que están orientados a favorecer la adquisición de competencias para un buen desempeño profesional. Sin embargo, en el diseño de estos planes de estudio apenas hay cabida para disciplinas que –desde una perspectiva crítica y analítica– abordan la dimensión ética que requiere cualquier profesión; un componente que, por otra parte, resulta esencial para el ejercicio docente y la práctica de una pedagogía que fomente el respeto, la inclusión y la justicia en el aula.

De ahí que la ética profesional no haya de concebirse como algo añadido a una profesión, sino que ha de comprenderse de manera intrínseca, porque la define y le otorga sentido, ya que se asienta en principios y valores que orientan las prácticas y las conductas docentes (Feito, 2009). Por consiguiente, constituye un atributo tan esencial que sin él no habría profesión; y, en cierta medida, representa el horizonte donde las profesiones afianzan su reconocimiento y la legitimidad que la sociedad les ha otorgado, con el fin de transformarlas y mejorarlas (Ibarra, 2020).

2.1. La formación del profesorado en función a su ética profesional

La educación –en palabras de Esteban (2018)– se convierte en una aventura humanizadora y en un proceso extraordinario donde se transforman diferentes realidades –individuales, colectivas y sociales– a través de gestos y palabras; de ahí que la formación resulte esencial para el desarrollo educativo de cualquier sociedad.

Partiendo de esta premisa, y considerando que la función profesional del profesorado está orientada a la adquisición de conocimientos, competencias y destrezas para el desarrollo personal, académico y social de los educandos y las educandas, es necesario comprender su ejercicio docente más allá de la enseñanza de unas determinadas habilidades técnicas y/o académicas. Así, el

profesorado ha de ser consciente de que su práctica pedagógica requiere una reflexión profunda, puesto que su actitud, comportamiento y las decisiones que adopten en el aula –y también fuera de ella– comportan enseñanzas éticas que contribuyen a modelar valores en el estudiantado (Ochoa, 2020). Por ello, los principios éticos son fundamentales para favorecer un entorno educativo inclusivo, equitativo y justo, en aras de promover el bienestar del estudiantado, el desarrollo profesional de docentes y la mejora de la realidad educativa y social (González, 2019).

Por ello, los planes educativos que estructuran y dotan de sentido a las diferentes titulaciones han de contemplar materias y/o disciplinas académicas que permitan conocer, analizar y familiarizarse con normativas y con códigos éticos; unos documentos que guían y orientan las conductas profesionales estableciendo límites para un buen ejercicio docente. Una formación que –necesariamente– también ha de comportar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades comunicativas, de empatía y reflexión –crítica y constructiva– en torno a los valores que han de transmitirse en el proceso educativo, con el fin de establecer relaciones de respeto entre las personas; además de enseñarles a tomar decisiones fundamentadas en principios éticos, moralmente responsables y justas, en aras de promover la equidad y actuar con responsabilidad.

Una formación que –más allá de los contenidos curriculares– ha de contribuir a generar un ambiente de respeto, equidad e inclusión en el entorno escolar y social con el fin de formar una ciudadanía comprometida y lograr sociedades más justas y solidarias. De ahí la necesidad de considerar una serie de elementos y/o principios que nutren y fundamentan la formación en ética docente: respeto, honestidad, responsabilidad, confidencialidad, objetividad y justicia educativa.

Así, coincidiendo con Hernández y López (2018), el respeto ha de ser el principio rector de la interacción docente-discente para garantizar la equidad ante cualquier tipo de diversidad; una relación que debe estar mediada por la escucha activa, la empatía y el reconocimiento de la dignidad de todas las personas (Ochoa, 2020). Estos elementos son fundamentales para crear ambientes y generar vínculos de confianza, promoviendo una cultura de la honestidad y la integridad en torno a la que se sostiene cualquier relación educativa; una circunstancia que implica reconocer –y

subsanan- errores (reforzando, así, la credibilidad académica y personal), además de comprometer la integridad y la coherencia entre el discurso y las acciones (Pérez y García, 2021).

Sobre la base de esta lógica, la ética profesional también comporta la responsabilidad de formarse permanentemente, actualizando los conocimientos, enfoques y metodologías pedagógicas que posibilitan desempeñar el ejercicio docente con profesionalismo (González, 2019; Macedo, 2022). Un compromiso con la ética y la educación de calidad que exige conocer las necesidades del estudiantado, tener la capacidad de aplicar las mejores prácticas educativas, planificar y gestionar eficazmente las clases, así como realizar un seguimiento adecuado del proceso educativo del alumnado.

Un ejercicio docente que excede los contenidos esencialmente curriculares para adentrarse en otras dimensiones más personales/individuales. Por ello, la confidencialidad constituye otro de los preceptos éticos que ha de considerarse no solo para la formación del profesorado, sino también para la creación de espacios seguros; de este modo, los educadores deben proteger la privacidad del alumnado, preservando aquella información –académica y personal– que pueda comprometer su bienestar (Ochoa, 2020). En este sentido, aparte de una cuestión legal, la confidencialidad es un tema ético; en tanto que delimita las obligaciones y/o responsabilidades del o de la docente en el manejo y la protección de información personal (Hernández y López, 2018).

Asimismo, la evaluación es una de las tareas más importantes del ejercicio docente, por lo que es necesario asegurar la imparcialidad y la objetividad de cualquier proceso que comporta una valoración, con el fin de garantizar las mismas oportunidades en condiciones de igualdad (Macedo, 2022). Un proceder pedagógico que implica un análisis crítico y reflexivo que ha de extenderse a todas las dimensiones y áreas educativas.

Todos estos elementos deberían converger en una justicia educativa que posibilitase la identificación –y eliminación– de barreras que supongan un obstáculo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Sánchez, 2019), proporcionando oportunidades que permitan alcanzar su máximo potencial y bienestar (Pérez y García, 2021). Asimismo, esta ética docente no ha de limitarse únicamente al aula, ya que ha de trascender a otros espacios y tiempos educativos; de ahí el compromiso en la forma-

ción del estudiantado para convertirse en auténticos agentes capaces de promover el cambio en sus comunidades de referencia y en la sociedad en general.

En definitiva, se tiene que considerar que la formación ética del profesorado no depende únicamente de los planes pedagógicos diseñados en las universidades y/o instituciones educativas, sino que los propios profesionales docentes resultan esenciales en este tipo de formación. Así, a través de sus prácticas docentes diarias, de sus enseñanzas, actitudes y comportamientos, se convierten en ejemplos a seguir, educando en la tolerancia, el respeto, la cooperación y la justicia educativa y social (Sánchez, 2019); al tiempo que impulsan un ambiente educativo que favorece el desarrollo personal –y humano– del estudiantado y que influye en la (con)formación de su identidad como una ciudadanía activa, comprometida y éticamente responsable.

2.2. Aspectos y dimensiones a considerar en una formación del profesorado desde su perspectiva ética

Con todo, es preciso advertir que la formación ética del profesorado se enfrenta a varios desafíos, entre los cuales destacan la falta de tiempo y la escasez de recursos para formarse –y formar– en una educación ética de calidad; básicamente, porque la mayor parte de los planes de estudio se centran en aspectos académico-curriculares, considerando la ética profesional como un aspecto residual en el proceso formativo de cualquier educador o educadora (Sánchez, 2019).

A ello se añade la gran diversidad de contextos donde los y las docentes ejercen su labor profesional; una circunstancia que revela la pluralidad de problemas y/o dilemas éticos que afrontan en función de las condiciones sociales, económicas y culturales que configuran los distintos entornos. De ahí la necesidad de priorizar el uso y conocimiento de diferentes herramientas pedagógicas para responder –desde una perspectiva ética– a las necesidades y/o problemáticas del estudiantado y sus realidades de referencia.

Además, siguiendo a Yurén (2013), hay que considerar tres dimensiones clave: la eticidad, la moralidad y el comportamiento. Por un lado, hay que identificar aquellas prácticas que –en la profesión– tienen más «valor», con el fin de contribuir a enri-

quecer las dinámicas cotidianas que significan y dotan de sentido las experiencias educativas. Por otro, se requiere establecer un procedimiento –de norma, rectitud y moral– que retrate el ideal profesional, en aras de orientar los diferentes procesos educativos. Finalmente, la ética profesional comporta un ejercicio de reflexión y autorregulación para convertir los principios morales en formas de vida, prácticas y modos de ser (Puig, 1996), para diseñar horizontes de dignidad para todas las personas.

3. Dilemas éticos en la formación del profesorado

Desde sus orígenes, la Universidad ha sido la encargada de formar profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento; un cometido que todavía se mantiene en la actualidad, al ser la encargada de la formación de una ciudadanía responsable y comprometida éticamente con la realidad social que les rodea (Morin, 2000). Autorías como Martínez (2002) postulan que la figura profesional del profesorado ya no se corresponde con la de una persona que solo posee conocimientos y que desempeña diversas funciones profesionales, entre las que destaca educar para ser y ejercer como auténticos ciudadanos y ciudadanas haciendo uso de su profesionalidad; esto es, apostar por profesionales que sean personas expertas del conocimiento, diseñando e implementando alternativas laborales humanizadoras y viables desde un punto de vista ético (Martínez y Bujons, 2001).

La ética profesional en la formación del profesorado es un referente fundamental, que implica considerar los valores profesionales desde una perspectiva reflexiva y crítica (Lorenzo *et al.*, 2019). Interesa –como alude Martínez (2019)– una formación que propicie en el alumnado –en calidad de futuro profesorado– aprendizajes de calidad que respondan a las necesidades de la sociedad actual, de la creación y la economía del conocimiento, así como una formación ética que estime los valores propios de una sociedad democrática y pluralista que avance hacia la justicia social.

En definitiva, se tienen que promover los valores éticos de la profesión que desempeñarán en el futuro, comprometiéndoles con los valores de igualdad, justicia social y sostenibilidad. A continuación, se explicarán los diversos dilemas éticos en el di-

seño curricular en la formación del profesorado, analizando las diversas orientaciones desde una perspectiva ética en clave de sostenibilidad.

3.1. Dilemas éticos en el diseño curricular en la formación del profesorado

El diseño curricular en la formación del profesorado es un campo complejo, en el cual las decisiones tomadas tienen un impacto profundo en la educación de las futuras generaciones (Casado *et al.*, 2018). Desde un punto de vista de la formación integral, el currículo –más allá de la transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes– moldea los valores, estilos y perspectivas del profesorado, quienes, a su vez, influyen en el alumnado. En este contexto, los dilemas éticos se presentan como desafíos inevitables que requieren una reflexión cuidadosa y una toma de decisiones responsable. En esta línea, autorías como Buxarrais *et al.* (2016) afirman que los dilemas éticos en el diseño curricular surgen cuando las personas responsables de tomar decisiones se enfrentan a situaciones en las que deben elegir entre diferentes cursos de acción, que implican valores o principios en conflicto.

Estas disyuntivas morales pueden manifestarse en diversas etapas del proceso del diseño curricular, desde la selección de contenidos y metodologías de enseñanza hasta la evaluación del aprendizaje y la relación con la comunidad. Las decisiones tomadas en este proceso no solo determinan qué conocimientos y habilidades se transmitirán a los futuros y las futuras docentes, sino que también modelan sus valores, actitudes y perspectivas. Por lo tanto, es crucial abordar los dilemas éticos que surgen en el diseño curricular de manera reflexiva y responsable. Conviene que el profesorado reconozca y valore la relevancia de formar y formarse éticamente como una dimensión esencial en su propia formación permanente, puesto que toda acción educativa es también una acción ética (Carrillo *et al.*, 2016).

Una de las primeras cuestiones éticas en el diseño curricular es la selección de los contenidos que se impartirán, pues –como señalan Altarejos *et al.* (1988)– decidir qué conocimientos son esenciales y cuáles pueden ser omitidos implica valorar qué se considera «importante» en la formación docente. Un dilema que puede estar influenciado por diversos factores como las tenden-

cias pedagógicas dominantes, los intereses políticos o económicos imperantes entre otros. A tenor de lo expuesto, es esencial reflexionar sobre las necesidades sociales y las demandas culturales, asegurando que estén recogidas en el currículo a través de contenidos inclusivos y representativos en condiciones de equidad (Calderón y Verde, 2018).

Otro dilema ético consiste en contemplar una educación inclusiva que valore y respete las diferencias, preparando y formando al futuro profesorado para trabajar en entornos que respeten la diversidad (Echeita, 2022). Así, en una sociedad cada vez más plural, la formación del profesorado ha de incluir una preparación sólida desde un enfoque ético e inclusivo, que contemple la diversidad cultural, funcional y sexogenérica, entre otras, para avanzar hacia una sociedad más diversa e inclusiva.

Para abordar estos dilemas éticos, es necesario establecer –siguiendo a Bolívar (2005)– un diálogo abierto y crítico entre todos los componentes involucrados en la formación del profesorado. Un diálogo que debe incluir al propio profesorado, al alumnado, a las personas responsables de las políticas educativas, a las personas investigadoras y a la comunidad en general; y que ha de basarse en la reflexión conjunta de todos los actores implicados en el proceso, con relación a los valores y principios éticos que deben guiar la formación del profesorado. Para ello, se han de fomentar estos espacios para el diálogo y el debate conjunto entre toda la comunidad educativa respecto a los dilemas éticos (Esteban, 2016). Además de promover la reflexión crítica sobre las propias creencias y valores, así como las implicaciones éticas de las decisiones curriculares para fomentar el compromiso con la justicia social y la transformación social.

3.2. Orientaciones para una formación del profesorado desde una perspectiva ética hacia la sostenibilidad

En el contexto actual, la crisis ambiental, la desigualdad social y la acelerada transformación digital marcan la agenda global; de ahí que no podamos obviar que la formación del profesorado se presenta –desde una perspectiva ética hacia la sostenibilidad– como un eje fundamental para la construcción de una sociedad más justa, responsable y sostenible. Una formación que resulta fundamental para garantizar que las futuras generaciones ad-

quieran las competencias necesarias para afrontar los grandes desafíos globales del siglo XXI (Cebrián y Junyent, 2015). Como apunta Murga-Menoyo (2009) cuando se refiere a la sostenibilidad, es necesario tener en cuenta la protección del medioambiente, pero también la promoción de la justicia social y la equidad económica, puesto que la *sostenibilidad* no es un concepto monolítico, sino que abarca una serie de principios que deben ser entendidos e implementados desde una perspectiva ética y global. La génesis del concepto de *desarrollo sostenible* proviene de la Comisión Brundtland, constituida por la Asamblea General en 1983. Concretamente, en el informe *Nuestro Futuro Común* presentaba, en 1987, el término *desarrollo sostenible* como el desarrollo que permite satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades futuras para satisfacer sus propias necesidades, tratando de atender las demandas por una agenda de protección del medioambiente y asegurar el desarrollo de los países con menor nivel de desarrollo. Por tanto, se requiere la integración de las políticas ambientales y las estrategias de desarrollo considerando aspectos económicos y sociales en sus componentes. Una condición que –a lo largo del tiempo– consideró tres aspectos fundamentales para el desarrollo sostenible: lo económico, lo social y lo ambiental.

En esta línea, el profesorado tiene un papel crucial en la transmisión de estos valores, en la creación de una cultura de la responsabilidad y un compromiso hacia el bienestar colectivo y el respeto por el entorno. Por todo ello, como señalan Minget y Solís (2009), se debe incorporar la educación para la sostenibilidad como una prioridad central en la alfabetización básica de todas las personas; y considerarlo como un objetivo clave en la formación de la ciudadanía, por lo que es imprescindible que el profesorado de todos los niveles educativos se forme en estas competencias.

Autorías como García (2004) sostienen que es necesario que las políticas educativas y los programas de formación docente integren los principios de la sostenibilidad de manera coherente y efectiva, con el fin de formar en competencias al futuro profesorado y de este modo guiar al alumnado hacia un futuro más justo, sostenible y ético.

Como señalan Solís *et al.* (2013), la formación ética del profesorado hacia la sostenibilidad no debe limitarse a la fase inicial

de la carrera docente, sino que debe ser un proceso continuo a lo largo de toda la vida profesional. A colación de esto, las políticas educativas deben reconocer la necesidad de actualizar y profundizar –desde la innovación docente– en los conocimientos en relación con la sostenibilidad.

Para ello, el profesorado ha de tener acceso a programas de formación continua que permitan actualizarse en relación con los avances en sostenibilidad y ética; unos programas de formación continua que deben ser diseñados para que el propio profesorado pueda integrar nuevas ideas y enfoques en su práctica pedagógica (Solís *et al.*, 2013).

Para ello, es preciso impulsar una mayor investigación educativa sobre sostenibilidad desde una perspectiva ética, impulsando nuevos métodos, el uso de tecnologías en la educación para la sostenibilidad, así como la evaluación de los impactos de estas estrategias en el aprendizaje del alumnado (Minget y Solís, 2009).

4. La sostenibilidad como imperativo ético y su abordaje en el ámbito socioeducativo

Como se viene argumentado, la ética en la formación del profesorado se encuadra en esa «aventura humanizadora» que se atribuye a la educación y formación. Se desprende la necesidad de pensar y repensar la intención y los objetivos de la educación actual; ya que, de no hacerlo, se podría incurrir en una falta de ética de los profesionales de la educación. Un juego de palabras que pudiera ser el punto de partida para hablar de la sostenibilidad como un imperativo ético.

Atendiendo a la definición de *sostenibilidad* ya comentada, se asume que el desarrollo sostenible reúne tres aristas interdependientes: economía, medioambiente y sociedad. Una relación que se traduce en desarrollo económico y social respetuoso con el medioambiente; es decir, «un desarrollo que soporte lo ecológico, que sea viable en lo económico, y que resulte equitativo a nivel social» (De la Isla, 2004, p. 7). En este sentido, y a nivel general, la situación social, económica y ambiental pasa por una gran crisis que afecta a todas las regiones del planeta. Así, se percibe que la sostenibilidad no se limita a una cuestión medioam-

biental, si bien es donde se ha puesto el énfasis, dada la velocidad del deterioro del planeta perceptible para todas las personas. Como señala Elizalde (2006):

Porque, si bien uno se puede negar a ver la pobreza, la miseria, la violencia o la explotación, como ha sucedido históricamente, no puede hacer lo mismo con los problemas ambientales. Ellos no se pueden negar, se hacen evidentes, aunque uno no lo quiera. La contaminación se mete por debajo de las puertas, incluso de los ricos, lo mismo pasa con los cortes eléctricos, con los racionamientos de agua, con los derrames de petróleo, con los incendios forestales o con el mal olor. (p. 51)

Afortunadamente, desde el ámbito socioeducativo se observa que –ante tal deterioro e insostenibilidad del planeta– las personas somos el problema, pero también la solución. Para ello, es necesario que la ética y la moral orienten las acciones sociales, ambientales y económicas a nivel individual y colectivo. Así, coincidiendo con Elizalde (2006), la educación orientada hacia una ética en convergencia con la sostenibilidad debe atender a esa dimensión social del sujeto

Todo nuestro pensar, todo nuestro sentir, todo nuestro tocar, todo nuestro ver, todo nuestro oír, todo nuestro concebir todo nuestro..., esto es, todo nuestro hacer, ocurre en un dominio relacional que le confiere a cada una de nuestras conductas un carácter particular como una acción en el fluir de nuestro vivir y convivir. (p. 7)

De ello se puede desprender que la cuestión ética va más allá de lo físico, lo material, lo cuantificable, para referirse a lo humano, lo sensible, lo emocional, de esa dimensión moral que debe orientar las acciones hacia la mejora individual y colectiva; por lo que se alude a la justicia educativa, justicia social y justicia ambiental (López y Zabala, 2014), entre otras. No obstante, para hablar de justicia o alcanzar ese estado de justicia en cualquiera de sus dimensiones, es necesario partir de un posicionamiento y visión ética-moral.

A la hora de hablar de sostenibilidad desde una perspectiva ética o justificar que la *sostenibilidad* ha de ser entendida como una cuestión ética dentro de la formación de la ciudadanía, se

toma la aportación de Cortina (1996), en la que entiende la *ética* como:

Aquella parte de la Filosofía que se dedica a la reflexión sobre la moral. Como parte de la Filosofía, la Ética es un tipo de saber que intenta construirse racionalmente, utilizando, para ello, el rigor conceptual y los métodos de análisis y explicaciones propios de la filosofía. Como reflexión sobre las cuestiones morales, la Ética pretende desplegar los conceptos y los argumentos que permitan comprender la dimensión moral de la persona humana en cuanto tal dimensión moral, es decir, sin reducirla a sus componentes psicológicos, sociológicos, económicos o de cualquier otro tipo (aunque, por supuesto, la ética no ignora que tales factores condicionan de hecho el mundo moral). (p. 7)

Por ello –a menos de cuatro años para alcanzar la fecha establecida para la Agenda 2030, materializada en los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) surgidos en 2015–, los ODS han de ser vistos como una cuestión de Derechos Humanos y como una hoja de ruta hacia donde orientar las acciones hacia la sostenibilidad; una circunstancia que implica necesariamente realizar un análisis previo del impacto de dichas acciones a nivel social, económico y medioambiental en un planeta que es finito.

4.1. La sostenibilidad como valor ético universal

Desde un punto de vista socioeducativo y atendiendo a lo abordado en esta obra, no queda más que asumir que la sostenibilidad debe ser considerada como un valor ético universal; porque afecta a las personas –en su desarrollo individual y colectivo–, físico y emocional, moral y ético, profesional y personal, y porque afecta a todos los elementos físicos: tierra, mar y aire, y todas las especies animales y vegetales, así como a los recursos naturales. Todos ellos forman parte de un planeta común.

Autorías como Boff (2017) hablan de la ética del cuidado de la Tierra, entendida como la casa común; lo que implica asumir la responsabilidad de todos y todas en la cuestión de la sostenibilidad en todas sus dimensiones. Cortina (2010) alude a una ética del consumo en la formación de una ciudadanía responsable. Por su parte Schmitt y Siqueira (2020), consideran que a las

tres dimensiones de la sostenibilidad: ambiental, social y económica, hay que sumarles la dimensión tecnológica y ética. Una propuesta que se orienta hacia una formación en valores y actitudes hacia la sostenibilidad. Pero la cuestión de la sostenibilidad no ha escapado de la política, como ha estudiado Leff (2005)

La geopolítica de la biodiversidad y del desarrollo sustentable no solo prolonga e intensifica los anteriores procesos de apropiación destructiva de los recursos naturales, sino que cambia las formas de intervención y apropiación de la naturaleza y lleva a su límite la lógica de la racionalidad económica. (p. 265)

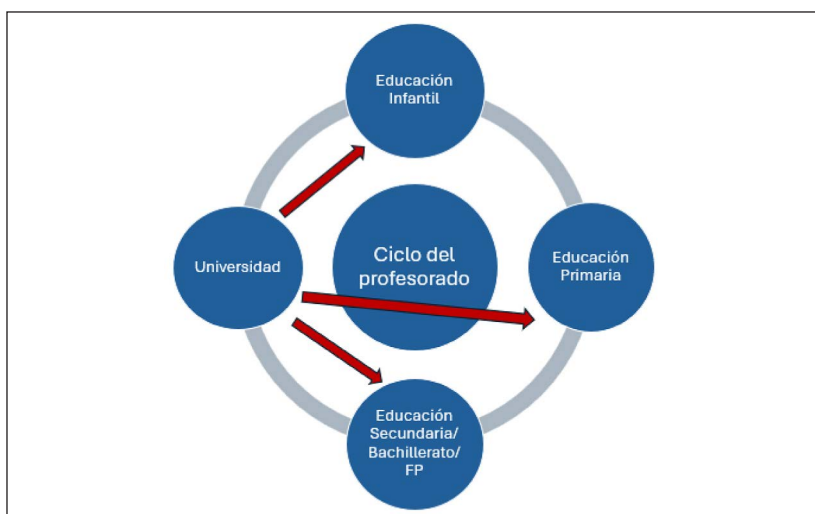
Se evidencia que la propuesta de entender la sostenibilidad como un valor ético universal no es solo porque afecta a la humanidad en general, sino a todos los elementos de la Tierra. Por otra parte, sus dimensiones se basan en la justicia, la equidad y la responsabilidad intergeneracional; de ahí que no se pueda pensar en qué planeta se deja a las futuras generaciones, sino qué hijos e hijas se le deja al planeta.

5. El papel de las instituciones educativas en la promoción de la ética para la sostenibilidad

En el contexto actual de desafíos y retos a nivel social y medioambientales, el papel de la educación es crucial y por ende el de las instituciones educativas. Recordemos las palabras de Mandela, en 2003, de que «la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo», ya que no se trata del protagonismo que se otorga a la educación, sino que se reconoce como el único medio para alcanzar una sociedad y planeta sostenibles. Por consiguiente, que las instituciones se impliquen y promuevan el cambio tras una profunda reflexión sobre la responsabilidad en la transformación social se convierte en una cuestión ética.

Cuando se habla de formación del profesorado, existe una tendencia de proyección hacia el estudiantado de las facultades de Ciencias de la Educación y centros de formación del profesorado que están en ejercicio profesional (figura 1).

Figura 1. Ciclo de formación del profesorado



Fuente: Elaboración propia

La cuestión de la formación de profesionales de la educación tiene una peculiaridad que la diferencia de otras disciplinas y campos profesionales; se trata de un círculo cerrado donde los que se forman como futuros o futuras docentes regresan al sistema educativo del que provienen. Se trata de analizar los datos, rendimiento y problemáticas de las instituciones educativas (infantil, primaria, secundaria y Formación Profesional) para diseñar planes de estudio en consonancia con los retos de cada uno del ciclo educativo.

La universidad –como institución educativa que forma a profesionales de la educación– debe ser la primera en orientar su acción intelectual e investigadora hacia una ética sostenible. Para ello, ha de estar alineada con los problemas socioambientales y los retos a los que se enfrentan las generaciones actuales y venideras.

En este entramado entre la institución, la sociedad y las normas, leyes y retos, no puede olvidarse el importante papel que tiene encomendado el profesor universitario. El compromiso de la universidad con el hecho social, la intelectualidad como característica fundamental de los miembros de cualquier institución y la convivencia universitaria, constituyen razones de peso para que una comunidad universitaria demuestre y afiance la altura ética que se le presupone (Esteban y Martínez, 2012).

Es mucha la polémica que se genera en torno a la universidad como comunidad y comunidad ética en su práctica. Así, el mismo autor plantea, con relación al saber y la transmisión, que cabría preguntarse si una universidad podría no ser una comunidad ética. A todos resulta lógico pensar como las primeras universidades debían formar a personas expertas y, hoy en día, deberían formar en todo aquello que la realidad necesite; por ello, es necesario tomar los ODS como una referencia para orientar la acción educativa dentro y fuera de las instituciones, con el fin de llevar la ética y la conciencia hacia la sostenibilidad en todas las dimensiones del sujeto.

Se entiende que, si la universidad asume su responsabilidad como motor de cambio social, intelectual, académico y de investigación, repercutirá directamente en el resto de las instituciones educativas de ciclos anteriores; de ahí la importancia de la investigación, la formación y la evaluación. Unas cuestiones que, por su relevancia, merecen un apartado específico.

5.1. Metodologías activas para el desarrollo de la ética hacia la sostenibilidad

A nivel de propuesta metodológica, la investigación-acción y las prácticas reflexivas se convierten en una necesidad para alcanzar que intentan hacer del proceso enseñanza-aprendizaje un espacio para la formación moral y ética profesional del estudiantado. Coincidiendo con Borrego-Tarragó *et al.* (2025); se basa en el conocimiento derivado de la experiencia personal y profesional, considerando el contexto y la reflexión sobre la propia práctica.

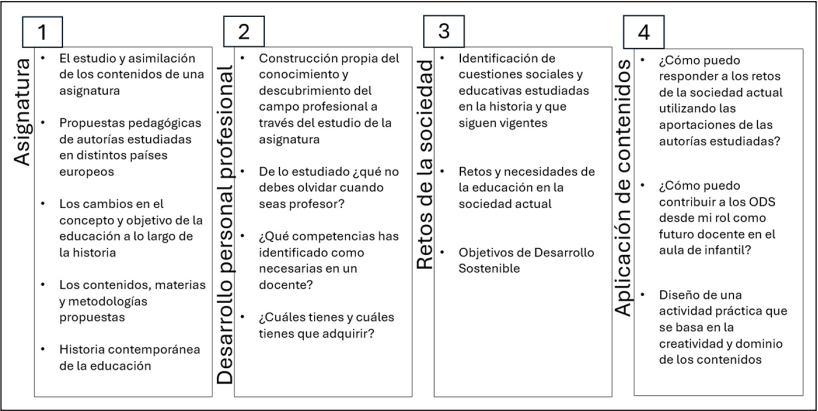
Se parte de la premisa de que el objetivo último de la formación del profesorado es la adquisición de competencias a nivel de conocimiento, de actitudes y destrezas que permitan el desarrollo de la profesión en consonancia a los requerimientos de esta. En este sentido, se entiende que –si hay una clara proyección hacia la adquisición de conocimientos– la formación de la persona debe orientar la acción educativa en todas sus dimensiones. Por ello, se hace necesario una visión holística, tanto del sujeto como del entorno en el que se desarrolla. De ahí que las diferentes instituciones de educación deben formar al sujeto desde una visión ética, preparándolo para la vida y orientándolo como agente de cambio social.

La coherencia entre lo que las instituciones educativas pretenden frente a la realidad que se vivencia es una cuestión que no escapa al debate y al cuestionamiento ético de las instituciones. Así, De la Isla (2004) alude a las sombras e incoherencias de la universidad en términos de democracia y/o endogamia: «Más que repartir y derramar “ciencias”, que fecunde el entendimiento crítico con poder de discernir, de reconocer, de descubrir lo que podemos conocer de la verdad de las personas y de las cosas» (p. 4).

En este sentido, se argumenta la necesidad de utilizar metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación que permitan desarrollar la capacidad crítica y conocer los problemas reales. Así como fomentar que el sujeto se conozca a sí mismo y tome conciencia de su papel y responsabilidad en la sostenibilidad, en aras de promover el cuidado del planeta y la sociedad.

Desde una perspectiva ética, la docencia universitaria con relación a la formación de profesionales ha de basarse en la investigación-acción, comprendiendo que es un proceso de aprendizaje inacabado; de ahí que el avance y retorno, la acción y el diseño han de ser las constantes dentro de una evaluación continua. Se propone, pues, trabajar en las cuatro dimensiones ya experimentadas en la asignatura de Historia y Corrientes Educativas del Grado de Primaria, que se muestran en la figura 2:

Figura 2. Propuesta de las dimensiones para la formación de profesionales desde una perspectiva ética y sostenible



Fuente: Elaboración propia por Vargas-Vergara, M.

Se trata de ofrecer al estudiante la posibilidad de trabajar los contenidos de las asignaturas desde una visión de utilidad e idoneidad de lo que se estudia, se aprende y se enseña; desde la relación que los contenidos tienen con la realidad social en la que se desarrolla y con su propio desarrollo como sujeto a nivel individual con proyección social. Por consiguiente, desde este posicionamiento ético, las asignaturas no deben ser el objetivo de aprendizaje, sino el medio para la formación de profesionales.

Collazo y Geli de Ciurana (2017) realizan una interesante propuesta metodológica para el fomento del pensamiento crítico y la reflexión como medios para el desarrollo de la capacidad de transformación, por lo tanto, de participación social. A las ya conocidas metodologías basadas en problemas (ABP) o aprendizaje-servicio (ApS), consideramos que se deben incorporar las metodologías de aprendizaje basadas en retos (ABR). Desde estos posicionamientos metodológicos es donde se puede trabajar la sensibilización y la concienciación hacia una sociedad formada en cuestiones éticas referidas a la sostenibilidad.

Al hablar de innovación en metodologías activas, el tema de la evaluación debe ir en consonancia con el proceso bajo el que se han adquirido los conocimientos. En este sentido, nos hallamos ante un dilema «ético» en el cual el equipo docente se encuentre en una disyuntiva entre su propia evaluación y los estándares de calidad fijados en el número de aprobados. Así, lo manifiestan cuando expresan que:

Aquí es donde se agiganta la disyuntiva ética de la universidad: o se entrega incondicionalmente a los brazos del mercado, a las leyes, fines e imperio del mercado o lucha con valentía por la educación, por la dignidad de las personas. (De la Isla, 2004, p. 7)

Se evidencia que estamos ante un conflicto institucional que pudiera suponer una dificultad en la relación del profesorado con el estudiantado.

En este sentido, se propone una evaluación que fomente la autoevaluación del estudiantado, ya que posibilita el desarrollo de habilidades de reflexión crítica; fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de analizar su propio trabajo; además de asumir la responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje evaluando las actuaciones realizadas y las decisiones adoptadas, posibi-

lita la identificación de las fortalezas y debilidades en los trabajos realizados, así como contribuye a la mejora de los trabajos antes de ser presentados.

Unas estrategias que no tienen por qué prescindir de pruebas objetivas en las que el estudiantado demuestre la adquisición de los contenidos teóricos; sino complementar la evaluación con otros elementos y/o pruebas que fomenten la creatividad y planteen propuestas que pudieran ser implementadas en su futuro ejercicio profesional. En definitiva, se trata de favorecer que el estudiantado reflexione sobre «lo que le preocupa» y «le ocupa».

6. Referencias bibliográficas

- Altarejos, F., Ibáñez-Martin, J. A., Jordán, J. A. y Jover, G. (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Ariel Educación.
- Bara, F. E. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 64(3), 77-92.
- Boff, L. (2017). *Una ética de la madre tierra: cómo cuidar la casa común*. Trotta.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Borrego-Taragó, A., González-Pasarín, L., Segarra-Ayllón, L. y Balsells, M. A. (2025). Práctica reflexiva en la formación de profesionales: adecuación de programas basados en evidencia en contextos locales. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 46, 119-132.
- Buxarrais, M. R., Vilafranca, I. y Bujons, C. (2016). Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter. En: Esteban, F. (ed.). *La formación del carácter de los maestros* (pp. 73-88). Universitat de Barcelona.
- Calderón, I. y Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad*. Octaedro.
- Carrillo, I., Burguet, M. y Puigbarraca, M. (2016). Clases, seminarios, prácticas y vida universitaria en la formación del carácter de maestras y maestros. En: Esteban, F. (ed.). *La formación del carácter de los maestros* (pp. 99-118). Universitat de Barcelona.
- Casado, M., Martínez, M. y Do Céu Patrao, N. M. (coords.) (2018). *Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria*. Universitat de Barcelona.

- Cebrián, G. y Junyent, M. (2015). Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views. *Sustainability*, 7, 2768-2786. doi:10.3390/su7032768
- Collazo, L. M. y Geli de Ciurana, A. M. (2017). Avanzar en la educación para la sostenibilidad. Combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 131-154. <https://doi.org/10.35362/rie730295>
- Cortina, A. (1996). El estatuto de ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas. *Isegoría*, 13, 119-127.
- Cortina, A. (2010). *Por una ética del consumo*. Taurus-Santillana.
- De la Isla, C. (2004). Ética y Universidad. *Estudios*, 2(69), 7-18.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.
- Elizalde, A. (2006). *Desarrollo humano y ética para la sostenibilidad*. Universidad de Antioquía.
- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Herder.
- Esteban, F. (ed.) (2016). *La formación del carácter de los maestros*. Universitat de Barcelona.
- Esteban, F. y Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64(3), 77-92.
- Feito, G. (2009). *Ética y enfermería*. Universidad Pontificia de Comillas.
- García, J. E. (2004). *Educación Ambiental, constructivismo y Complejidad*. Serie «Fundamentos» n.º 20. Colección Investigación y Enseñanza. Díada.
- González, M. (2019). *La ética profesional en la educación*. Editorial Universitaria.
- Hernández, A. y López, J. (2018). *La ética educativa: Un enfoque práctico*. Ediciones Académicas.
- Ibarra, G. (2020). Ética profesional desde la perspectiva sociológica y filosófica. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9(17). <https://doi.org/10.23913/ricsh.v9i17.202>
- Leff, E. (2005). La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sostenible. *Revista del Observatorio Social de América Latina*, 17(1), 185-209.
- López, F. J. y Zabala, G. (2014). Hacia una fundamentación de la ecoética. *Observatorio Medioambiental*, 14, 9-20.
- Lorenzo, M., Ferraces, M. J., Pérez, C. y Naval, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas.

Revista de Educación, 386, 37-61. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426>

- Macedo, F. (2022). La ética del profesorado y su compromiso con el desarrollo profesional. *Revista de Educación y Ética*, 34(2), 45-60.
- Martínez, M. (2002). *Universidad y ciudadanía europea*. La formación de europeos. Simposio Internacional, Barcelona.
- Martínez, M. (2019). Docentes y escuelas: la riqueza de un país. En: Romero Pérez, C. y Mateos Blanco, T. (coord.). *Redescubrir lo educativo: Nuevas miradas* (pp. 115-123). Octaedro.
- Martínez, M. y Bujons, C. (coord.) (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Ariel.
- Minget, P. A. y Solís, A. U. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación*, núm. extra 1, 219-237.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación*, núm. extra., 239-262.
- Ochoa, S. (2020). *Diversidad y ética en la enseñanza: Principios y práctica docente*. Educación y Sociedad.
- Pérez, M. y García, R. (2021). *La ética en la educación: Reflexiones y desafíos actuales*. Editorial Pedagógica.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.
- Sánchez, L. (2019). *Ética docente y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Educación.
- Schmitt, D. y Siqueira, H. (2020). La dimensión ética de la sostenibilidad: la necesidad de cambiar valores y actitudes. *Sostenibilidad económica, social y ambiental*, 2, 33-47.
- Solís, E., Pozo, R. M., Rivero, A. y Ariza, R. P. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 10(4), 496-513.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de «agencia». *Perfiles educativos*, 35(142), 6-14.

La inclusión de la ética en las investigaciones en Ciencias Sociales: principales conclusiones y protocolo de actuación

TERESA REBOLLEDO-GÁMEZ
ROCÍO RODRÍGUEZ-CASADO
Universidad Pablo de Olavide

1. Educación en Derechos Humanos y ética en la investigación en Ciencias Sociales: a modo de conclusión

A lo largo de este libro, hemos puesto en valor la inclusión de una reflexión ética en las investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales como forma de avanzar en la garantía de los Derechos Humanos de todas las personas que participan, de una manera u otra, en la generación de la ciencia.

Para ello, hemos partido de la necesidad de que la ética supere los límites de la responsabilidad individual y se convierta en un elemento de responsabilidad colectiva. En este sentido, las instituciones de educación superior y los centros de investigación deben asumir el compromiso explícito del desarrollo de una cultura ética institucional, a través de la creación, entre otras cuestiones, de infraestructuras y espacios para la reflexión ética compartida, como parte de la propia estructura organizacional. Cultivar una cultura ética ha de ser una de las prioridades en la dirección, gestión y desarrollo de cualquier centro de investigación, como marco de orientación basado en valores de integridad científica.

La cultura ética en las organizaciones científicas envuelve principios objetivos de compromiso, responsabilidad, justicia social, igualdad, inclusión y bienestar, entre otros. En el caso de las Ciencias Sociales, no solo se dirigen hacia el servicio asistencial, sanitario o experimental, sino que debe atender a lo social, humano y educativo, con la finalidad de transformar y avanzar, de forma perceptible y sensible, en los actuales retos que emanan del estado globalizado y tecnológico en el cual se encuentran todas las instituciones de investigación.

Esto hace necesario que los equipos de investigación estén preparados para afrontar los desafíos críticos actuales, que requieren de una responsabilidad ética y la garantía de los Derechos Humanos, atendiendo a la protección de todas las personas que participan en los estudios científicos, aún con mayor énfasis si se trata de grupos vulnerables (menores, personas mayores, mujeres víctima de violencia de género, personas migrantes o que sufren algún tipo de enfermedad, entre otros).

No obstante, hemos de resaltar la complejidad de integrar la ética en investigaciones sociales, humanas y educativas, debido a la gran dificultad que encontramos en la consolidación de una cultura ética universal a nivel estructural, ya que la metodología y la evaluación ética históricamente han estado bajo la supervisión de comités éticos especializados en la biomedicina, careciendo, así, de una perspectiva interdisciplinar más justa y socio-educativa.

A todo esto se le añade la diversidad controvertida en el marco normativo ético, pues, si bien observamos la existencia de normas o leyes que apuestan por una integridad científica basada en valores de seguridad, privacidad, rigurosidad, transparencia y corresponsabilidad, hoy en día nos encontramos con un gran abanico de normativas que, a nivel general, no explicitan directrices o protocolos de actuación en investigaciones glocales que posibilitarían el alcance y transferencia de conocimientos más humanitarios, sociales y educativos.

A tenor de lo expuesto, consideramos imprescindible una reflexión exhaustiva de los procedimientos de investigación por parte de todas las instituciones científicas con criterios de diseño, planificación, ejecución, evaluación y publicación de cualquier acción investigadora, ya sea individual o colectiva. Para ello, es imprescindible una mejora en la formación competen-

cial ética tanto de las direcciones como de los equipos de investigación, involucrando a toda la comunidad educativa de la formación inicial superior y apostando por un marco ético común con enfoque de desarrollo sostenible y centrado en los Derechos Humanos para con todas las personas que se encuentran involucradas en el desarrollo de ciencia. En esta misma línea, como un nuevo modelo organizacional, resaltamos la labor polifacética de toda institución de investigación en formar, orientar, confrontar, gestionar y evaluar a todas las personas que inicien un estudio, así como al propio estudio, para eliminar cualquier mala praxis que pueda afectar al bien físico o psicológico de las personas involucradas durante y/o al finalizar la investigación, con la publicación de los resultados obtenidos.

Considerando la especificidad de la ética en investigaciones sociales, humanas y educativas cabe destacar los múltiples desafíos para gestionar las temáticas clave que se presentan en el segundo bloque de este libro. La gestión ética en la particularidad de las problemáticas a investigar en Ciencias Sociales debe atender a dos elementos. Por un lado, la propia idiosincrasia de la temática en el momento y contexto que se estudia, considerando la adaptación específica de protocolos de actuación; por otro lado, el tratamiento de la ética desde un enfoque transversal en los procedimientos a considerar para la selección de las metodologías aplicadas en investigaciones sociales, humanas y/o educativas con el fin de garantizar la integridad, la responsabilidad y el respeto desde los Derechos Humanos de todas las personas que participan en el estudio.

En definitiva, la comunidad científica ya se está movilizand o en sus políticas y normativas con declaraciones y compromisos éticos en investigación, así como en manifestar la adaptabilidad y coherencia de la praxis diaria de la investigación a nivel personal y profesional. En este sentido, presentamos a continuación una propuesta de protocolo para la inclusión de la ética en las investigaciones en el ámbito de las Ciencias Sociales, que pueda ser de utilidad para un mejor diseño y desarrollo de los estudios científicos en este campo, así como refleje los valores y principios éticos que garanticen el cumplimiento de los Derechos Humanos de todas las personas, avanzando en la generación de conocimientos que repercutan en una sociedad más justa e igualitaria.

2. Protocolo ético en las investigaciones en Ciencias Sociales

En esta obra se ha evidenciado la necesidad de que las investigaciones en Ciencias Sociales recojan protocolos éticos que especifiquen de qué forma van a incluir las cuestiones éticas. Si bien, en este campo científico, a la hora de incorporar la ética, nos vemos nutriendo de las referencias que nos proporcionan otros ámbitos con amplia trayectoria histórica en la elaboración de estos protocolos, como pueden ser los sanitarios o experimentales, no dejan de ser adaptaciones a las Ciencias Sociales, sin tener en cuenta aspectos propios de este campo y que requieren de una atención específica, como ha quedado claro a lo largo de este libro.

Por ello, afrontamos la tarea de presentar una propuesta de los elementos que deben considerarse en los protocolos para el abordaje de la ética en la investigación humana, social y educativa, partiendo de los principios fundamentales que se han planteado con anterioridad y que resumimos a continuación:

- a) *Protección de las personas participantes* en las investigaciones, así como de los colectivos que pueden verse involucrados y/o afectados por el diseño e implementación de los estudios o por los resultados que se obtengan. De esta forma, «los investigadores e investigadoras deben evitar en todo momento cualquier daño y deben preservar la dignidad y la integridad de las personas que participan en sus investigaciones» (Estalella, 2022, p. 29). Tiene que preservarse el principio de autonomía de las personas afectadas de alguna manera por su participación en los estudios científicos, respetando y garantizando su «capacidad de decidir sobre las actuaciones que se van a hacer sobre su propio cuerpo, su imagen o la información sobre su persona» (Prats Cuevas *et al.*, 2016, p. 133).
- b) *Desarrollo del consentimiento informado* como instrumento fundamental para la salvaguarda de la seguridad y bienestar de las personas participantes en la investigación y el respeto a su derecho a eximirse de ella (Estalella, 2022). Asimismo, también se necesitan incluir protocolos para la protección de los datos, que aseguren la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes (Prats Cuevas *et al.*, 2016).

- c) *Cumplimiento de la normativa legal vigente*, tanto a nivel ético como de protección de los datos de las personas, garantizando el respeto a los derechos de todas las partes implicadas y otorgando seguridad jurídica ante todo lo que pueda ocurrir antes, durante y después de las investigaciones, sin olvidarnos de cómo se publican los resultados obtenidos.
- d) *Protección de las personas frente a la digitalización o medios tecnológicos*, considerando aspectos éticos como la seguridad e integridad en la recogida y almacenamiento de los datos, así como la transparencia en el procesamiento, sistematización y administración de la información (Fialho *et al.*, 2024).
- e) *Impulso de la ciencia abierta*, abordando los desafíos éticos que se plantean en el diseño, implementación y difusión de las investigaciones, a la vez que se garantizan los derechos de las personas participantes e investigadoras.
- f) *Incorporación de la perspectiva de género* en las investigaciones en Ciencias Sociales, como aspecto fundamental que garantiza el análisis de las realidades desde una mirada compleja e interseccional, visibilizando las desigualdades que provienen de estructuras patriarcales que generan violencia de todo tipo hacia las mujeres por razón de su sexo o género.

Basándonos en estos aspectos, planteamos la necesidad de que, en los protocolos éticos de las investigaciones en Ciencias Sociales deberían aparecer, como mínimo, los siguientes elementos:

1. Identificación del proyecto

Los datos del proyecto de investigación deben estar presentes en toda la documentación que se genere de la investigación, tanto a nivel interno como externo, de manera que siempre queden claros, no solo el título y las personas investigadoras principales, sino también cuestiones tales como el órgano o entidad financiadora, el periodo de ejecución, los objetivos que se persiguen, la metodología de investigación y el equipo investigador o colaborador que va a participar de una u otra forma en la investigación.

2. Conflicto de intereses

El personal responsable de la investigación, así como cualquier persona que participe (equipo investigador y/o colaborador)

debe declarar los conflictos de intereses reales o potenciales que puedan influir en la integridad y credibilidad de la investigación. Será potestad del propio equipo valorar la magnitud de estos conflictos y si requieren acciones para eliminar su presencia.

Estos conflictos de intereses aluden a situaciones personales y/o profesionales que pueden poner en cuestión el desarrollo y los resultados de la investigación y pueden ser de diferentes tipos: situaciones personales de quien investiga que puedan influir en sus decisiones en el estudio; situaciones referentes a las personas participantes que formarán parte de la muestra (relación previa personal o profesional con las personas investigadoras que pueda restar objetividad o autonomía a las personas participantes; contraprestaciones económicas, materiales o de cualquier otro tipo que se darán a entidades o participantes por su colaboración con la investigación, etc.); intereses personales y/o profesionales de las personas investigadoras y/o colaboradoras (beneficios económicos, materiales o de cualquier otro tipo que recibirán por su dedicación al proyecto), etc.

3. Normativa de aplicación

La normativa de aplicación al proceso de la investigación, desde su diseño hasta su publicación, debe quedar clara y concretada. Esta normativa puede referirse a cuestiones relacionadas con el tratamiento de la información, como puede ser la ley vigente respectiva a la protección de datos personales y derechos digitales, así como toda la normativa que deba tenerse en cuenta respecto a la temática, ámbito de conocimiento o colectivos implicados en el desarrollo del estudio.

4. Relaciones entre personas investigadoras y participantes

En algunos estudios, sobre todo los que tienen un enfoque fundamentalmente cualitativo, es relevante reflexionar antes del inicio de la investigación sobre cómo se van a establecer y desarrollar las relaciones personales con quienes participan y/o colaboran. De esta forma, se podrán anticipar posibles riesgos o efectos en las personas participantes como consecuencia de su colaboración en el estudio (por ejemplo, debido a tener que revivir determinadas experiencias traumáticas), así como prever posibles formas de abordaje para minimizar dichos riesgos.

5. Técnicas de investigación, protección de los datos de carácter personal y consentimiento informado

Es fundamental detallar exhaustivamente el procedimiento que se ha seguido para el diseño e implementación de las técnicas de investigación y cómo se ha cuidado la protección de las personas destinatarias y sus derechos durante este proceso. Es interesante plantear cómo se prevé evitar la influencia de la persona investigadora en el resto de los participantes durante la recogida de datos, garantizando su expresión libre, sin coacciones conscientes o inconscientes y sin juicios de valor.

Por otra parte, se debe incluir cómo se va a llevar a cabo el consentimiento informado (escrito o verbal/grabado), el cual debería explicitar, al menos, los siguientes aspectos: *a)* datos identificativos de la investigación; *b)* objetivos del estudio y de la técnica en sí; *c)* a quién se dirige, cómo ha sido su selección y el tiempo que debe dedicar en la colaboración; *d)* normativa de protección de datos aplicada; *e)* cómo se va a garantizar la confidencialidad y anonimato de los datos recogidos (y las excepciones justificadas si es el caso); *f)* el uso y tratamiento que se le va a dar a los datos obtenidos, ya sean escritos, orales o visuales, especificando, además, cómo se va a garantizar la anonimización de datos en el tratamiento, análisis y difusión de la información obtenida; *g)* lugar donde se archivarán los datos obtenidos y periodo durante el que se guardarán; *h)* forma de contacto con el equipo investigador (para dudas, anulaciones, rectificaciones, etc.); *i)* explicitar la participación voluntaria de la persona y la forma de abstenerse de participar en cualquier momento; *j)* canales para rechazar la participación en el momento de llevar a cabo la técnica y posteriormente, si así lo decide la persona, garantizándole la eliminación de todo documento o grabación de la que se disponga; *k)* aclaración de compensación económica y/o material o el reembolso de gastos derivados de la participación de la persona, si es el caso; y *l)* solicitud de señalización o marca clara que hace la persona para demostrar que ha comprendido la información otorgada, las condiciones de participación y su consentimiento para ello.

Para todo ello, es muy útil diseñar un modelo de consentimiento informado que pueda adaptarse a las características propias de cada técnica de investigación diseñada. Asimismo, es necesario prever formas para asegurar que el consentimiento infor-

mado se otorga adecuadamente, con una lectura compartida entre las partes siempre que sea posible, que permita conversar y resolver las dudas de las personas participantes.

En situaciones necesarias, puede argumentarse la excepcionalidad de recabar el consentimiento informado (por ejemplo, en la recogida de información en espacios públicos, sin ninguna persona concreta destinataria).

Además de estas cuestiones, se deben revisar las condiciones e indicaciones que se establezcan en las normativas legales del territorio respecto al tratamiento de datos personales y digitales, como pueden ser, por ejemplo, las relativas a los procedimientos para la grabación de voz en grupos focales o entrevistas.

6. Almacenamiento de los datos

Se debe explicar el procedimiento para el archivo de los datos de forma segura, concretando qué personas van a acceder a los datos (ya sean a todos o solo a una parte de ellos), a través de qué canal se producirá el acceso, dónde se van a guardar los datos, en qué formato y durante cuánto tiempo se almacenarán.

Por otro lado, debe determinarse, si es el caso, quién realizará la anonimización de los datos personales recabados (por ejemplo, en grabaciones de voz o vídeos) y quién tendrá acceso a esa información personal, recomendándose que sean el menor número de personas posibles, así como que los datos que se compartan posteriormente con el resto del equipo estén ya anonimizados.

Por último, se deben detallar las medidas de seguridad que se usarán, realizando copias de seguridad periódicamente y/o guardando los datos digitales bajo contraseña, por ejemplo.

7. Publicación y transferencia de resultados

Se especificará la previsión de publicación de los resultados de la investigación, en qué tipos de medios y en qué condiciones, argumentando cómo se pretende garantizar la protección de datos de las personas participantes, sus circunstancias y sus derechos. Se abordará cómo se tratarán y publicarán los datos en relación con la ciencia abierta, facilitando el intercambio y difusión del conocimiento con la comunidad científica y la sociedad en general, a la vez que se salvaguardan los derechos de las personas y colectivos implicados en la investigación. Asimismo, se puede

anticipar la devolución de los resultados obtenidos a las personas, grupos o comunidades que han participado, además de las instituciones públicas y/o privadas de interés.

8. Perspectiva de género

Es imprescindible argumentar cómo se ha incluido la perspectiva de género en el diseño, implementación y transferencia de la investigación, concretando qué elementos y de qué manera se han tenido presente en todo su proceso de elaboración, desde los objetivos del estudio, la metodología, la selección de participantes, el análisis de resultados o la redacción de los informes con un lenguaje inclusivo y respetuoso.

9. Comité de ética

Se debe indicar el órgano y el procedimiento a través del cual se aprobará el protocolo ético de la investigación antes de su inicio.

3. Referencias bibliográficas

- Estalella, A. (coord.) (2022). *Ética de la investigación para las ciencias sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Fialho, L. M. F., Nascimento, K. A. S. do y Neves, V. N. S. (2024). Integridade e ética na pesquisa educacional: uma revisão integrativa (2019-2023). *Roteiro*, 49, 1-33. <https://doi.org/10.18593/r.v49.34733>
- Prats Cuevas, J., Salazar-Jiménez, R. A. y Molina-Neira, J. (2016). Implicaciones metodológicas del respeto al principio de autonomía en la investigación social. *Andamios*, 13(31), 129-154.

Sobre las coordinadoras

Teresa Terrón-Caro

Profesora titular en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España). Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Directora del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS). Coordinadora académica del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Secretaria del Centro Interdisciplinar de Estudios Feministas, de las Mujeres y de Género (CINEF) de la Universidad Pablo de Olavide. Actualmente es investigadora principal del proyecto BRIDGE (2025-1-ES01-KA220-HED-000359236), cofinanciado por la Unión Europea en el marco del Programa Erasmus + 2025, Acción Clave 2: Cooperación entre organizaciones e instituciones (<https://bridge.pixel-online.org>). Su principal línea de investigación se centra en diversidad cultural, género y migraciones desde una perspectiva socioeducativa y comparada.

Victoria Pérez de Guzmán-Puya

Doctora en Pedagogía, Master en Educación Social y Animación Sociocultural y licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación: sección Pedagogía. Profesora titular del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Expresidenta de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Miembro del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa.

Teresa Rebolledo-Gámez

Profesora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Doctora *cum laude* con Mención Internacional en Desarrollo y Ciudadanía. Diplomada en Educación Social y en Trabajo Social. Miembro del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa, con líneas de investigación relacionadas con la atención a la diversidad, interculturalidad, migraciones, género, profesionalización de la educación social, ética y deontología.

Rocío Rodríguez-Casado

Profesora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Doctora Internacional en Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social. Máster en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz. Educadora social. Trabajadora social y técnica en animación sociocultural. Entre sus líneas de investigación e intervención socioeducativa, se destacan: migraciones, diversidad cultural, interculturalidad, género, igualdad, educación para el desarrollo y coeducación en el ámbito educativo.

Índice

Presentación	11
--------------------	----

BLOQUE I. ÉTICA Y DERECHOS HUMANOS EN LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

1. Construir cultura ética institucional en el marco de la educación superior	23
1. Introducción.	23
2. Conceptualización de la ética en las instituciones	26
3. Códigos éticos: finalidad y sentido	30
4. La construcción de cultura ética en las organizaciones ...	33
4.1. Sentido moral y sus elementos en la cultura ética. ...	36
4.2. Estrategias para la construcción de la cultura ética ...	37
5. A modo de conclusión	39
6. Referencias bibliográficas	41
2. La normativa sobre ética en investigación en Ciencias Sociales a nivel internacional y nacional	45
1. Introducción.	45
2. Los Derechos Humanos: punto de partida para la ética en la investigación	46
3. Principales tratados internacionales sobre ética y Ciencias Sociales	48
4. Consideraciones acerca de ética, investigación y Ciencias Sociales en diversos países	51

5. Principios generales sobre ética para la investigación del Espacio Europeo.	53
6. Ética, investigación y Ciencias Sociales en España	57
7. Consideraciones finales	60
8. Referencias bibliográficas.	62
3. Hacia una investigación ética: principios para incorporar la perspectiva ética en el diseño metodológico de las Ciencias Sociales.	65
1. Introducción.	65
2. Subcategorías de la ética en la investigación	66
2.1. Ética procedimental.	67
2.1.1. Consentimiento informado	67
2.1.2. Confidencialidad y privacidad	68
2.1.3. Responsabilidad social	69
2.1.4. Reflexividad y relaciones de poder	70
2.2. Ética relacional	70
2.3. Ética situacional: de los principios a la acción	72
3. Ética en línea: desafíos pospandemia.	74
3.1. Privacidad digital.	75
3.2. Consentimiento informado en entornos virtuales	76
3.3. Exclusión digital	78
3.4. Seguridad cibernética	79
4. Conclusiones	80
5. Referencias bibliográficas.	81
4. Ética en la comunicación y publicación científica: desafíos y buenas prácticas.	85
1. Introducción.	85
1.1. La comunicación científica como pilar del desarrollo del conocimiento	85
1.2. ¿Por qué es crucial la ética en la publicación y difusión científica?	86
2. Principios éticos en la publicación y difusión de la ciencia	86
2.1. Integridad y honestidad en la comunicación de los hallazgos	87
2.2. Transparencia y reproducibilidad: evitar la manipulación de datos y la ocultación de resultados negativos	87
2.3. Accesibilidad y equidad: el conocimiento como bien público	89

2.4. En torno al reconocimiento de autoría	89
2.5. Evitar conflictos de interés: financiación, patrocinadores y sesgos en la comunicación de resultados	90
3. El impacto de la presión por publicar en la ética de la comunicación científica	90
3.1. El modelo «publicar o perecer» y sus efectos negativos. .	91
3.2. Métricas e impacto: el factor de impacto, el índice H y la mercantilización de la producción científica	92
3.3. Dilemas en la evaluación científica: el uso de indicadores cuantitativos como único criterio de valoración	93
3.4. El fenómeno de las revistas depredadoras: cómo identificarlas y evitar su proliferación	93
4. Ética y desafíos del mercado editorial en la publicación científica.	94
4.1. Oligopolio de las editoriales científicas: concentración del conocimiento y sus implicaciones éticas	95
4.2. Revistas híbridas y los acuerdos transformativos	96
4.3. El papel de las universidades e instituciones en la promoción de una comunicación ética.	97
5. Ciencia abierta y ética en la comunicación científica.	98
5.1. Principios de la ciencia abierta: transparencia, colaboración y accesibilidad	98
5.2. El acceso abierto como derecho y como obligación: políticas institucionales y mandatos de financiación . .	99
5.3. Datos abiertos y ética en la gestión de la información: anonimización, privacidad y derechos de las personas participantes.	100
5.4. Evaluación abierta y revisión por pares: oportunidades y riesgos del <i>peer review</i> abierto	101
6. El reto de la inclusión en la comunicación científica.	101
6.1. El inglés como lengua dominante en la ciencia: barreras y desigualdades en la comunicación del conocimiento	103
6.2. Discriminación de género y origen en la autoría y evaluación de artículos	103
6.3. Alternativas para una ciencia más inclusiva	103
7. Conclusiones	104

8. Epílogo: la llegada de la IA.	104
9. Referencias bibliográficas.	105
5. Comités éticos en investigación social como órganos de responsabilidad en el ámbito universitario	113
1. Introducción.	113
2. Mapeo de universidades públicas andaluzas que atienden a la ética en investigaciones.	119
3. Hallazgos sobre ética en investigación social en universidades públicas andaluzas	121
4. Aportes conclusivos	126
5. Referencias bibliográficas.	129
6. De la formación a la investigación: desafíos éticos desde las Ciencias Sociales.	131
1. Introducción: la ética de la investigación en el antropoceno.	131
2. La ética en la investigación de las Ciencias Sociales ante los desafíos tecnológicos y la inteligencia artificial generativa.	134
3. La financiación y los condicionamientos de la investigación: dilemas éticos	138
4. Formación y competencias éticas de los investigadores y las investigadoras.	141
5. La ética en la transferencia social y de conocimiento.	145
6. Reflexiones finales	148
7. Referencias bibliográficas.	149

BLOQUE II. PLANTEAMIENTOS ÉTICOS APLICADOS A LAS INVESTIGACIONES EN CIENCIAS SOCIALES

7. Consideraciones éticas en la investigación sobre discapacidad.	155
1. Introducción: relacionando la ética con la discapacidad	155
2. La ética desde un marco de derechos y responsabilidad social corporativa.	157
3. El enfoque ético desde la investigación en discapacidad	161
4. Ventajas de los enfoques éticos en la investigación sobre discapacidad.	167
5. Conclusiones	170
6. Referencias bibliográficas.	172

8. Construcción de un procedimiento ético para la intervención en animación sociocultural y desarrollo comunitario	177
1. Introducción	177
2. Discursos en la animación sociocultural y su relación con la ética profesional	178
3. Orientaciones para la construcción de un procedimiento ético en animación sociocultural y desarrollo comunitario	181
4. Propuesta de un procedimiento ético en animación sociocultural y desarrollo comunitario	184
5. Caso práctico	187
6. Referencias bibliográficas	189
9. Hacia una ética participativa: desafíos éticos y metodológicos en las investigaciones sobre procesos migratorios femeninos	191
1. Introducción	191
2. Análisis teórico: cuestiones éticas en investigaciones migratorias	193
2.1. Preceptos éticos en materia migratoria	193
2.2. Estrategias para las implementaciones éticas	196
3. Análisis práctico: Voices of Immigrant Women	197
3.1. Cuestiones éticas en Voices of Immigrant Women	199
3.2. Dilemas éticos en Voices of Immigrant Women	202
3.2.1. Dilema ético 1: obligatoriedad de desarrollar una ética procedimental	202
3.2.2. Dilema ético 2: consentimiento informado	203
3.2.3. Dilema ético 3: Open Science	204
4. Conclusiones y recomendaciones éticas	206
5. Referencias bibliográficas	208
10. Ética en la investigación educativa desde una perspectiva de género	213
1. Introducción	213
2. Ética de la investigación educativa desde una perspectiva de género	216
3. Abordaje de la ética en las investigaciones educativas en igualdad de género	219
3.1. Abordaje explícito de la ética en la investigación desde una perspectiva de género	220
3.2. Poblaciones objeto de estudio	221

3.3. Protección de las personas participantes: a propósito de las y los menores de edad.	222
3.4. Relevancia de las investigaciones para la práctica educativa.	224
4. Conclusiones	225
5. Referencias bibliográficas.	226
11. Perspectiva ética en la investigación en Ciencias Sociales y su relación con la educación ambiental y la sostenibilidad.	231
1. Introducción.	231
2. La investigación en educación ambiental en el ámbito de las Ciencias Sociales	232
3. Investigación educativa y educación ambiental.	236
4. Educación, ética y valores ambientales	239
5. Educación ambiental y dilemas éticos relacionados con la Sostenibilidad.	242
6. Consideraciones finales	245
7. Referencias bibliográficas.	246
12. Inteligencia artificial y tecnologías emergentes: ética en las investigaciones sociales.	251
1. Introducción.	251
2. Ética en la investigación: principios éticos y el uso de la tecnología.	254
2.1. Ética y tecnología: marco conceptual	255
2.2. Teorías que examinan la relación entre ética, tecnología y sociedad	257
3. Responsabilidad ética en la investigación: el rol de las universidades en el contexto de la inteligencia artificial	258
4. El papel de las universidades en la ética de la inteligencia artificial	261
5. Los sesgos y discriminaciones en la inteligencia artificial	262
6. Inteligencia artificial y objetivo de desarrollo sostenible 4	264
7. Conclusiones	265
8. Referencias bibliográficas.	266
13. ¿De qué hablo cuando hablo de la ética en la intervención socioeducativa con personas adultas mayores?	273
1. Introducción.	273

2. Ética de la intervención socioeducativa con personas adultas mayores	275
3. Recorrido por principios éticos en la atención a las personas adultas mayores.	283
4. Cuidados y autocuidados de los y las profesionales que trabajan con personas adultas mayores	287
5. Referencias bibliográficas.	290
14. Formación del profesorado para el fomento e inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible desde una visión ética.	293
1. Introducción.	293
2. Ética del profesorado	294
2.1. La formación del profesorado en función a su ética profesional	294
2.2. Aspectos y dimensiones a considerar en una formación del profesorado desde su perspectiva ética.	297
3. Dilemas éticos en la formación del profesorado	298
3.1. Dilemas éticos en el diseño curricular en la formación del profesorado	299
3.2. Orientaciones para una formación del profesorado desde una perspectiva ética hacia la sostenibilidad. . .	300
4. La sostenibilidad como imperativo ético y su abordaje en el ámbito socioeducativo.	302
4.1. La sostenibilidad como valor ético universal	304
5. El papel de las instituciones educativas en la promoción de la ética para la sostenibilidad	305
5.1. Metodologías activas para el desarrollo de la ética hacia la sostenibilidad.	307
6. Referencias bibliográficas.	310
15. La inclusión de la ética en las investigaciones en Ciencias Sociales: principales conclusiones y protocolo de actuación.	313
1. Educación en Derechos Humanos y ética en la investigación en Ciencias Sociales: a modo de conclusión . .	313
2. Protocolo ético en las investigaciones en Ciencias Sociales. .	316
3. Referencias bibliográficas.	321
Sobre las coordinadoras.	323

Educación en Derechos Humanos y principios éticos

Aportes desde las Ciencias Sociales

Las investigaciones en Ciencias Sociales requieren de un fuerte componente ético que medie en el trabajo con y para personas que, en la mayoría de los casos, se hallan en situación de especial vulnerabilidad. Esto pasa por que las personas investigadoras adquieran competencias, aptitudes y recursos específicos para desarrollar su labor desde una responsabilidad ética, a fin de mitigar los aspectos invasivos del trabajo de campo, sobre todo cuando la recogida de datos suponga que las personas vivan o revivan sucesos traumáticos. Por ello, consideramos pertinente repensar la aplicabilidad y adaptabilidad de técnicas e instrumentos de investigación social, así como los procedimientos éticos y metodológicos que deben cumplirse para velar por los Derechos Humanos de las personas con las que interactuamos en contextos de investigación, teniendo como referencia las normativas internacionales y nacionales al respecto, la gestión y tratamiento de los datos personales vinculados al estudio, así como el rol del personal investigador y de las instituciones. Así, es imprescindible reflexionar sobre la cultura ética que se promueve desde las instituciones de investigación, y sobre la labor de los comités de ética como órganos responsables de supervisión de las investigaciones en este ámbito.

Centrándonos en los proyectos de investigación, es preciso analizar la normativa sobre ética aplicable a las Ciencias Sociales y las cuestiones éticas en el diseño, aplicación y difusión de investigaciones sociales. Todo ello con una doble perspectiva: por un lado, desde una visión de actualidad, asumiendo las posibilidades y las dificultades que nos encontramos en el ámbito investigador, con análisis concretos de diferentes investigaciones en Ciencias Sociales; por otro, desde una mirada de proyección, reflexionando sobre las estrategias marcadas por los organismos de responsabilidad para el futuro de la ética en este tipo de investigaciones.

En definitiva, la educación en Derechos Humanos y ética para todo profesional de la investigación en el campo de lo social es fundamental. A tal fin, este manual aborda las principales cuestiones que se han de considerar desde un planteamiento teórico y práctico, y queda enriquecido con propuestas de actuación y acciones que garanticen la responsabilidad ética y el cumplimiento de derechos, deberes y obligaciones de todos los actores a la hora de poner en marcha una investigación en el marco de las Ciencias Sociales.

