

Universidad Estatal a Distancia
Sistema de Estudios de Posgrado
Escuela Ciencias de la Educación

Doctorado en Educación

Tesis Doctoral

**Una teoría fundamentada (*Grounded Theory*) de la responsabilidad de los
estudiantes de secundaria (9^o a 12^o grado) de un colegio del Distrito Escolar
Unificado de Segunda Enseñanza East Side (East Side Union High School
District), San José, California, EEUU, años académicos 2011-12, 2012-13**

Virginia Monge Acuña

San José, Costa Rica

2014

Agradecimiento

Deseo expresar mi profundo agradecimiento a Dios por sus continuas bendiciones y a mi familia por sus muchos excelentes ejemplos en el camino de la vida y por su apoyo.

Además quiero agradecer a los profesores y al personal administrativo del programa de Doctorado en Educación de la UNED que con sus enseñanzas han hecho posible la trayectoria en el programa del doctorado en educación. De manera muy especial, quisiera manifestar mi gratitud a la Directora de esta tesis, Dra. Amalia Bernardini Azzarini y a las lectoras Dra. Jinny Cascante Ramírez y Dra. Ana Lomas.

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi familia: a mi papá de muy grata memoria, a mi mamá cuyo amor y dedicación incondicionales al bien, a la familia, al conocimiento y a la enseñanza continúan siendo motivos de admiración e inspiración, a Marcia, Maria, Javier, Alejandra, Dany, Lucía, Melisa y Marco.

Tabla de contenido

Agradecimiento.....	ii
Dedicatoria.....	iv
Resumen.....	xii
Abstract.....	xiv
Capítulo 1: Introducción.....	15
1.1 Introducción.....	16
1.2 Estado del arte.....	20
1.2.1 La responsabilidad.....	22
1.2.2 Responsabilidad extrínseca.....	26
1.2.3 Responsabilidad intrínseca.....	34
1.2.4 Responsabilidad como paso a la toma de decisiones de la adultez.....	36
1.2.5 Responsabilidad con propósitos particulares.....	39
1.3 El problema de investigación.....	49
1.3.1 Planteamiento del problema.....	49
1.3.2 Formulación del problema.....	51
1.3.3 Justificación de la investigación.....	52
1.3.4 Objetivos.....	57
1.4 Posición paradigmática.....	59
1.4.1 Paradigmas en la investigación educativa.....	60
1.4.2 Consideraciones paradigmáticas.....	64
1.4.3 Supuestos ontológicos.....	66
1.4.4 Supuestos epistemológicos.....	66
1.4.5 Supuestos axiológicos.....	69
1.4.6 Supuestos metodológicos.....	70
Capítulo 2: Marco teórico.....	74
2.1 Ejes teóricos.....	75
2.2 El desarrollo moral de acuerdo a Piaget.....	75
2.3 El desarrollo moral de acuerdo a Kohlberg.....	77

2.4 Consideraciones cognitiva, conductista y constructivista sobre la responsabilidad.....	81
2.5 Conceptualización de la responsabilidad	88
2.6 Consideraciones adicionales	91
Capítulo 3: Marco metodológico.....	97
3.1 Diseño de la investigación	98
3.2 Enfoque cualitativo	99
3.2.1 La Teoría Fundamentada: metodología de datos cualitativos o cuantitativos.	106
3.3 Marco interpretativo constructivista.....	107
3.3.1 El marco interpretativo del diseño de la investigación.....	108
3.3.2 Marco interpretativo y tres tendencias de la teoría fundamentada.	112
3.4 Razonamientos inductivo, deductivo y abductivo en la teoría fundamentada .	128
3.4.1 Inducción y deducción.....	129
3.4.2 Abducción.....	131
3.5 Método de investigación	135
3.5.1 Descripción del entorno de los participantes.....	135
3.5.2 Los participantes.....	138
3.5.3 Procedimiento de muestreo.	138
3.5.4 Triangulación.....	149
3.5.5 Recolección de los datos.....	152
Capítulo 4: Resultados obtenidos.....	201
4.1 Introducción	202
4.2 Resultados preliminares.....	202
4.2.1 Resultados a partir de la codificación y sus procedimientos.	203
4.3 Subcategorías que llevaron a las categorías resultantes	229
4.3.1 Códigos de mayor densidad conceptual.	229
4.3.2 Categorías y subcategorías	233
4.4 La categoría central resultante.....	260
4.4.1 Elementos de la categoría central.	262

4.5 Resultados de la codificación teórica y sus procedimientos	271
4.5.1 Comparación constante y clasificación de memorandos en la codificación teórica.	275
4.5.2 Muestreo teórico.	276
4.6 Los resultados finales integrados en una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria.....	277
4.6.1 Las propiedades de la responsabilidad	280
4.6.2 El proceso de la responsabilidad.	288
4.6.3 Atributos del proyecto de éxito colegial.....	293
Capítulo5: Conclusiones y recomendaciones	303
5.1 Conclusiones	304
5.1.1 Logro de los objetivos.	304
5.1.2 Resolución del problema.	305
5.2 Recomendaciones.....	310
Referencias.....	312
Notas	352

Índice de Figuras

Figura 1. La teoría fundamentada como proceso para generar teoría.....	72
Figura 2. Conceptualización	92
Figura 3. Diseño de investigación.....	100
Figura 4. Inducción y deducción.....	130
Figura 5. Inducción, deducción, abducción	134
Figura 6. Instrumentos de recolección de los datos	156
Figura 7. Mapa básico del colegio con ruta de observación	158
Figura 8. Mapa del aula con observaciones	162
Figura 9. Registro de horas estudiante, Trabajo Parcial, No Participa y Atención Parcial	164
Figura 10. Organización del espacio para las entrevistas	180
Figura 11. Procesos de codificación sustantiva	209
Figura 12. Categoría de la autonomía y subcategorías salientes	239
Figura 13. Categoría del compromiso priorizado y subcategorías salientes.....	240
Figura 14. Categoría de la concienciación sobre la responsabilidad extrínseca y subcategorías salientes	241
Figura 15. Categoría de la concienciación sobre la responsabilidad intrínseca y subcategorías salientes	242
Figura 16. Categoría de la construcción propia y subcategorías salientes.....	243
Figura 17. Categoría del cuidado del otro y subcategorías salientes	244
Figura 18. Categoría de la decisión sobre la práctica personal de la responsabilidad y subcategorías salientes	245
Figura 19. Categoría de la ejecución y subcategorías salientes	247
Figura 20. Categoría de la experiencia y subcategorías salientes	248
Figura 21. Categoría de la interdependencia y subcategorías salientes	249
Figura 22. Categoría de la libertad y subcategorías salientes	250
Figura 23. Categoría del manejo de obstáculos y subcategorías salientes.....	251
Figura 24. Categoría de la potencialidad y subcategorías salientes	252

Figura 25. Categoría del reconocimiento de las limitaciones y subcategorías salientes.	255
Figura 26. Categoría del proyecto de éxito colegial y subcategorías salientes.....	254
Figura 27. Categoría de la reflexión y subcategorías salientes	256
Figura 28. Categoría de la significación personal y subcategorías salientes	258
Figura 29. Categoría del valor y subcategorías salientes	259
Figura 30. La categoría central	263
Figura 31. Procesos de codificación teórica	273
Figura 32. Una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria.....	279
Figura 33. Las propiedades de la responsabilidad	281
Figura 34. Etapas del proceso de la responsabilidad	289
Figura 35. Atributos del proyecto de éxito colegial.....	295

Índice de Tablas

Tabla 1. Entes educativos	28
Tabla 2. Características generales del ESUHSD	137
Tabla 3. Actividades de ingreso al campo y recolecciones de datos	153
Tabla 4. Horario regular semanal de los participantes.....	160
Tabla 5. Temas Narrativa.....	186
Tabla 6. Veintinueve temas no escogidos por los participantes	192
Tabla 7. Temas Narrativa escogidos por 20 participantes	194
Tabla 8. Temas Narrativa escogidos por 12 participantes	196
Tabla 9. Temas Narrativa escogidos por seis participantes	196
Tabla 10. Temas Narrativa escogidos por 12 participantes	197
Tabla 11. Tema Narrativa escogidos por cinco participantes	197
Tabla 12. Tema Narrativa escogido por cinco participantes.....	198
Tabla 13. Tema Narrativa escogido por 15 participantes	198
Tabla 14. Procedimientos de codificación en la Teoría Fundamentada	206
Tabla 15. Ejemplos de códigos sustantivos	211
Tabla 16. Ejemplo de memorando	225
Tabla 17. Ejemplo de memorando	228
Tabla 18. Las demandas de responsabilidad extrínseca de graduación del distrito Escolar Unificado de Segunda Enseñanza East Side	265
Tabla 19. Requisitos con opciones de estudios universitarios	267

Lista de Anexos

Anexo 1. Mapas básico y detallado del campus del colegio.....	361
Anexo 2. Solicitud de autorización institucional para llevar a cabo la investigación.	363
Anexo 3. Autorización institucional para llevar a cabo la investigación.....	365
Anexo 4. Solicitud de permiso a los padres de familia o tutores y consentimiento..	367
Anexo 5. Solicitud de permiso a los padres de familia o tutores y consentimiento para las entrevistas	369
Anexo 6. Información y solicitud de participación en las entrevistas para los estudiantes.....	372
Anexo 7. Consentimiento de los estudiantes para las entrevistas	374
Anexo 8. Información de contacto.....	375
Anexo 9. Recibo de donación	376

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito generar una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, Estados Unidos de América. Los datos provinieron de las observaciones de los participantes en el campo, de las respuestas a los cuestionarios, de las contribuciones en las entrevistas individuales o en grupos focales, de las producciones de las narrativas sobre temas controversiales y de los memorandos conceptuales.

Para derivar esta teoría de la responsabilidad de los estudiantes, se analizaron los datos por medio de las estrategias de análisis de la teoría fundamentada: la codificación sustantiva que incluyó la realización de la codificación abierta y la codificación selectiva en un entorno de comparación constante y escritura de memorandos conceptuales, y la codificación teórica que contuvo el muestreo teórico, la comparación constante, la clasificación de memorandos, y la codificación selectiva hasta lograr la saturación teórica de las categorías que integraron el marco conceptual de la teoría.

La responsabilidad constituye un aspecto vital en el éxito académico de los estudiantes de secundaria. En esta investigación, se define como el conjunto de habilidades mediante las cuales los estudiantes asumen el poder de determinación sobre las acciones propias y sus consecuencias a nivel individual y para los demás.

La teoría resultante explica el proceso social de responsabilizarse por medio de la concienciación sobre la responsabilidad extrínseca, de la concienciación sobre la

responsabilidad intrínseca, y de la decisión sobre la práctica personal de la responsabilidad. Además de seguir un proceso, los participantes hacen evidente su responsabilidad al asumir un proyecto de éxito colegial caracterizado por los atributos de manejo de obstáculos, reflexión, reconocimiento de las limitaciones, compromiso priorizado, cuidado del otro y significación personal.

La responsabilidad de la población participante manifiesta además las propiedades de libertad, potencialidad, autonomía, interdependencia, valor, experiencia, construcción propia y ejecución. Así logran su propósito de graduación del colegio con opciones para proseguir estudios post-secundaria. La decisión de ser responsables es en última instancia voluntaria y no se puede dar por sentado.

Abstract

The purpose of this research study was to generate a substantive grounded theory of the responsibility of students in a California high school in the United States of America. Data came from field observations of participants, from answers to questionnaires, from contributions in individual interviews or focus groups, from production of narratives on controversial subjects, and from conceptual memos. To arrive at this theory of student responsibility, data were analyzed by means of Grounded Theory methodology strategies: substantive coding that included open and selective coding within a context of constant comparison and conceptual memoing; and theoretical coding that included constant comparison, memo sorting, theoretical sampling and selective coding until achieving theoretical saturation of categories and their integration into a conceptual framework.

Responsibility is a vital aspect in the academic success of high school students. In this study it is defined as the set of abilities by means of which students assume the power of determination for their own acts and the consequences to themselves and others. The resulting theory explains the social process of self responsabilizing by means of the realization of extrinsic responsibility, the realization of intrinsic responsibility, and the decision to personally practice responsibility. Besides following a process, students demonstrate their responsibility by enacting a project of high school success characterized by the attributes of obstacle management, reflection, acknowledgement of limitations, prioritized commitment, caring for others and personal significance.

In addition, the participants' responsibility shows the properties of liberty, potential, autonomy, interdependence, value, experience, their own construction, and execution. In this way, they achieve their purpose of graduating from high school with options to pursue post-secondary school studies. The decision of being responsible is ultimately voluntary and cannot be taken for granted.

Capítulo 1

Introducción

1.1 Introducción

El título de esta tesis, *Una teoría fundamentada (Grounded Theory) de la responsabilidad de los estudiantes¹ de secundaria² (9^o a 12^o grado) de un colegio del Distrito Escolar Unificado de Segunda Enseñanza East Side (ESUHSD, East Side Union High School District), San José, California, EEUU, años académicos 2011-12, 2012-13* (de aquí en adelante *Una teoría fundamentada de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria*) expresa la estrecha relación que existe entre la temática y la metodología utilizada en la investigación.

El término teoría fundamentada cubre tanto la metodología y los métodos correspondientes de indagación empleados como también la teoría que se generó (Birks y Mills, 2014, p. 259). Como método de investigación, la teoría fundamentada es de enfoque principalmente inductivo y abductivo, utilizable con cualquier tipo de dato—cualitativo, cuantitativo, mixto, recogido en medios variados—y desde la perspectiva de diversos paradigmas.

Se concentra en la creación de marcos conceptuales o teorías por medio de análisis e interpretaciones que parten directamente de los datos (Birks y Mills, 2011, 2014; Bryant y Charmaz, 2010, 2014; Glaser y Strauss, 1967, 2013a, 2013b, 2014; Miles, Huberman y Saldaña, 2013). Como teoría, se clasifica en sustantiva y formal. La teoría fundamentada sustantiva se define como la formulación de conceptos particulares que emergen de los datos sobre un problema en particular. El resultado de una investigación de teoría fundamentada sustantiva es un conjunto de interpretaciones

teóricas que ofrecen una explicación de un problema delimitado: la responsabilidad en este caso (Charmaz, 2006, 2007, 2012, 2014).

De envergadura más amplia, la teoría fundamentada formal, se basa en la teoría fundamentada sustantiva. De hecho, parte de una investigación cuyo producto haya sido una teoría fundamentada sustantiva. Desarrolla conceptualmente un área que explica conceptos adicionales sobre la categoría central sustantiva. “Al llevar a cabo una Teoría Fundamentada formal, se amplía el muestreo significativamente a otros sitios sustantivos y poblaciones, tanto dentro como fuera del área sustantiva, ambos con el propósito de hacer la teoría más general...” (Glaser, 2011, p. 217)

Una teoría fundamentada formal se distingue de una teoría fundamentada sustantiva porque en la primera, la conceptualización es de mayor abstracción, de naturaleza más permanente y tiene un alcance general. La teoría que se produce, explica específicamente los enlaces entre conceptos y su integración en una teoría. La investigación que aquí se presenta, plantea la utilización del método de la teoría fundamentada para generar una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria.

La teoría fundamentada se considera primordialmente inductiva porque el razonamiento que utiliza, “empieza con el estudio de una serie de casos individuales y extrapola patrones a partir de ellos para formar una categoría conceptual” (Bryant y Charmaz, 2010, p. 608; Charmaz, 2014, p.182). Es también abductiva porque hace uso de un tipo de razonamiento que examina los datos tomando en consideración posibles explicaciones que se confirman o se rechazan. Las explicaciones aceptadas se constituyen en la nueva teoría sobre el problema que se investigó.

La teoría fundamentada favorece el análisis, en vez de la descripción; Las categorías nuevas, en vez de las ideas y las teorías preconcebidas existentes; y la recolección sistemática y secuencial de los datos, en vez de muestras grandes iniciales. Este método se distingue de otros, dado que el investigador participa en el análisis de los datos mientras continúa recolectándolos—usamos este análisis de los datos para recabar información y para dar forma a posteriores recolecciones de datos. De esta manera, la distinción entre la recolección de datos y las fases del análisis de la investigación tradicional se borran intencionalmente en los estudios que utilizan la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006, p. 189).

Charmaz reitera la apreciación anterior en la segunda edición de *Constructing Grounded Theory* (2014, p.1, p. 343) y, en términos similares a Hallberg (2010), indica que el estado del arte que revisa la literatura existente sobre el tema—la responsabilidad en este caso—sigue un procedimiento un tanto diferente al utilizado en investigaciones que no siguen la metodología de la teoría fundamentada. Esto se debe a que la investigación no es el producto de la literatura existente sino más bien de los conceptos generados a partir de los datos. De hecho existen dos tendencias en lo que se refiere al estado del arte dentro de la teoría fundamentada (Bryant y Charmaz, 2007a; Charmaz, 2014; Dunne, 2011).

Por un lado, la teoría fundamentada tradicional y clásica requiere que quienes investigan, se abstengan de cualquier contacto con las investigaciones sobre el tema antes de recolectar y analizar los datos (Andréu, García-Nieto y Pérez, 2007; Delgado,

2012; Glaser, 2007; Glaser y Strauss, 1967; Hernández, 2011; Holton, 2010). Se tiene por objeto evitar que se puedan hacer hallazgos que correspondan a agendas o conceptos predeterminados que no provengan directamente de los datos.

Por otro lado, la teoría fundamentada constructivista apoya la aserción de que no es posible separarse por completo de las propias ideas y de las provenientes de la literatura existente sobre el tópico que se investiga. Si se ignoraran, se estarían dejando de lado perspectivas que podrían contribuir con la generación de una teoría emergente (Charmaz, 2006, 2007, 2014). A pesar de la disparidad, ambas tendencias concuerdan en que es útil conocer el estado del arte para conocer la temática existente sobre el objeto de estudio (Bryant y Charmaz, 2007a).

En general, no existe oposición al uso del estado del arte sobre el tema que se investiga. El debate que se ha dado tiene que ver más bien con cuándo llevar a cabo la revisión de la literatura existente sobre el tema y con cuánta profundidad para seguir la metodología de la teoría fundamentada (Charmaz, 2006, 2014; Cutcliffe y Harder, 2012; Dunne, 2011) La decisión final deberá ser tomada por los investigadores a la luz del estudio comprensivo sobre la metodología de la Teoría Fundamentada.

La investigadora de esta tesis optó por realizar un estudio del arte sobre la responsabilidad antes de la recolección y análisis de los datos (Birks y Mills, 2011; Bryant y Charmaz, 2007; Charmaz, 2006, 2014; Cresswell, 2013; Dunne, 2011; Strauss y Corbin, 1990) con el propósito de establecer las bases de las primeras etapas del proceso y desarrollar una sensibilidad temática. Según Glaser (2013a) la metodología de la teoría fundamentada requiere eliminar el establecimiento previo de

códigos y categorías de investigación; por lo tanto, se llevó a cabo un estudio del arte desde una perspectiva de descubrimiento.

Los estudios sobre responsabilidad revelan una temática que aborda la responsabilidad como deber social y educativo. Además de la responsabilidad social corporativa, sobresalen los temas de la responsabilidad extrínseca, la responsabilidad intrínseca, la responsabilidad como paso a la toma de dediciones de la adultez y la responsabilidad con propósitos particulares.

1.2 Estado del arte

El conjunto de estudios consultados revela que el concepto de responsabilidad se puede entender desde diferentes perspectivas. En primer lugar, se puede considerar la conceptualización de la responsabilidad como extrínseca e intrínseca y como ritual de pasaje a la toma de decisiones de la adultez. En segundo lugar, un grupo mayoritario de investigaciones analizan la responsabilidad con propósitos particulares.

De acuerdo con lo manifestado anteriormente, las investigaciones cuya metodología corresponde a la teoría fundamentada parten de principios que reconocen el beneficio de un estado del arte como apoyo a las etapas del proceso indagatorio en que este sea relevante. En el caso de la presente investigación, el estado del arte sobre la temática de la responsabilidad ha tenido relevancia tanto al inicio como una vez los datos primarios fueron recopilados y analizados. La revisión de la literatura sobre la teoría fundamentada ha tenido relevancia a lo largo de todo el proceso de esta

investigación.

Dentro del contexto de la teoría fundamentada, el estado del arte presentado aquí proveyó información pertinente para determinar los conceptos sensitivos iniciales. Una vez cumplidas las etapas del método de indagación, se encontró que algunos conceptos generados a partir del análisis de los datos suministrados por los participantes hacen referencia a elementos de la responsabilidad extrínseca y a la responsabilidad intrínseca. Así, la pertinencia de lo encontrado en este estado del arte se determinó una vez se hubo completado la recopilación y análisis de los datos a partir de las experiencias directas de los estudiantes. De esta manera, al considerar el tema de la responsabilidad, se hace evidente que, a pesar de que es una expectativa obvia en el estudiantado, no ocurre con la intensidad y frecuencia esperadas. Muchos estudiantes evidencian gran responsabilidad en tanto que otros no.

Obama (2009), dirigiéndose en calidad de presidente a los estudiantes en su discurso al inicio del año escolar, indicó que mucho se ha discutido y analizado sobre la responsabilidad de todos los docentes, sobre la responsabilidad de los padres de familia independientemente de su configuración, sobre la responsabilidad del gobierno y sus programas. Sin embargo, "...al final del día, podemos tener los educadores más dedicados, los padres que brinden su mejor apoyo, y las mejores instituciones educativas del mundo, y nada de esto tendrá importancia a menos que ustedes cumplan con sus responsabilidades" (párr. 10). Más recientemente, Obama (2013) señaló que considera que lo más importante es enseñar responsabilidad a los estudiantes. Si los estudiantes son los agentes fundamentales en los procesos de responsabilidad

educativa, es a partir de sus experiencias de responsabilidad que se puede realmente generar una teoría al respecto, propósito de esta investigación.

1.2.1 La responsabilidad.

En la última década se ha enfatizado la investigación acerca de la responsabilidad social corporativa. Su temática de investigación se enfoca principalmente en los deberes de las empresas de incluir dentro su quehacer, lineamientos y prácticas voluntarias que contribuyan al bienestar de la sociedad. Se analiza la responsabilidad que se ha estado revelando por la concientización de las empresas en participar por mejorar sus entornos y apoyar las sociedades en las cuales trabajan.

Así algunas corporaciones establecen alianzas con instituciones educativas para realizar proyectos de ornato y mantenimiento de la infraestructura o colaboración en las mejoras de los recursos de tecnología. Además, lanzan campañas de economía de recursos industriales en sus propias empresas o participan en actividades de reforestación. Asimismo, muchas empresas han incluido en sus entrevistas de posibles miembros de su personal, preguntas relativas a su responsabilidad social y ambiental. Sin embargo, según señala Kinsberg (2014), no todas las empresas cumplen sus obligaciones. Bernardini (2009) plantea estas obligaciones corporativas como los comportamientos éticos que las empresas deben tener.

...mucho mal se podría evitar y mucho bien se podría hacer mediante un uso responsable del poder, vamos a reflexionar sobre cómo las

organizaciones, en cuanto a sujetos colectivos, pueden ser éticas y socialmente responsables, si se enfocan al servicio de la sociedad mediante un compromiso cada vez más coherente y sólido (p.23).

Se aboga por una responsabilidad corporativa a llevarse a cabo por medio de una gestión empresarial que apoye tanto la parte de los negocios como la del bienestar social. Se incluyen los trabajadores de la empresa, la comunidad social en la que desempeñan localmente y la comunidad globalizada dentro de este bienestar social, No hay otra manera de concebir la empresa del siglo (Black, 2009; Kliksberg, 2012). Aunadas a las responsabilidades de producir ganancia para los accionistas, la empresa del siglo XXI funciona dentro de parámetros éticos empresariales, ambientales y políticos. Es más, su funcionamiento es más visible y sus reportes de funcionamiento más transparentes y accesibles. Aun así, idealmente todas las empresas deberían funcionar en contextos donde los valores y la ética puedan ser implementados (García y Ximénex, 2009).

Las necesidades de personal calificado, obligan a las empresas del presente a contribuir con la educación tanto económicamente como con programas de entrenamiento. En última instancia, las empresas enfrentan ahora responsabilidades de leer los signos de los tiempos, de darse cuenta cuáles son las oportunidades y los retos inmediatos y en el futuro para actuar responsablemente al respecto.

Guevara (2012) señala la conexión existente entre la responsabilidad social de las empresas conceptualizada como una ciudadanía corporativa, los derechos humanos y la educación. Propone que las escuelas y las universidades desarrollen un currículo que pueda enseñar sobre esta relación. Una fuente para crear un currículo para la

responsabilidad social y general puede partir de una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria como la que se plantea en esta investigación. Los alumnos de la secundaria son los futuros líderes y miembros operativos de corporaciones, empresas e instituciones. De manera similar, Garrath (2006) plantea la creación de patrones de sostenimiento de la práctica de la responsabilidad. Es necesario llevar a cabo un esfuerzo deliberado para garantizar la opción de que todos los miembros de una institución o comunidad puedan funcionar responsablemente. Para Gómez (2010), la responsabilidad es una necesidad planteada por los miembros de una sociedad.

Durante la última década, también, se ha enfatizado el estudio de la responsabilidad educativa principalmente desde la perspectiva de los deberes de las organizaciones mundiales, regionales o locales; de los gobiernos, de las instituciones de enseñanza, de los padres de familias y de los alumnos. Sin embargo, se detectó un vacío con respecto a las investigaciones que dieran cuenta de las justificaciones por las cuales algunos estudiantes de la escuela secundaria son responsables. Estas razones serían de utilidad para incorporarlas en procesos de enseñanza de la responsabilidad estudiantil que ofrece beneficios adicionales como la práctica de aprendizajes autónomos y reflexivos y la consecución de la meta de graduación (Guiffrida, Lynch, Wall y Abel, 2013).

Un nivel alto de responsabilidad de parte de los alumnos de las escuelas secundarias en los grados 9^o a 12^o promueve el desarrollo de una autonomía verdadera ante las decisiones acerca de sus propios aprendizajes (Alford y Pachler, 2007; Conacher y Kelly-Holmes, 2007; Firpo, 2009; Guerrero, 2014; Rainders, 2010;

Schwienhorst, 2008; Thomas, 2014). Bracci y Seoane (2010) plantean la necesidad de repensar la naturaleza de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria que se constituye en una responsabilidad forzada para los estudiantes. Ambas investigadoras consideran que esta responsabilidad extrínseca debe incluir también una garantía de éxito escolar.

Gregory, Allen, Mikami, Hafen y Pianta (2013) investigaron la participación escolar de los estudiantes de la escuela secundaria por medio de un estudio experimental. Pusieron en práctica el programa MTP-S (My Teaching Partner-Secondary/Mi Profesor Compañero-Secundaria) desde la perspectiva de las interacciones alumnos-educadores. Los resultados de su investigación indicaron un aumento modesto en la participación de los estudiantes debido a la influencia del docente. La decisión del estudiante de involucrarse activamente en sus aprendizajes continúa siendo un elemento esencial de su proceso educativo. Otros estudios con similares puntos de vista, donde el cumplimiento de los estudiantes está supeditado a la actuación de los profesores, exploran también las relaciones de los docentes y los estudiantes como factor de la mejora del rendimiento académico (Pianta, Hamre y Allen, 2012).

Es importante estudiar la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grado porque la práctica de la responsabilidad es un factor fundamental para que alcancen el éxito escolar, definido en esta investigación como el logro de los aprendizajes académicos y sociales necesarios para la graduación y poder ingresar a la universidad. Para culminar los estudios universitarios también deberán continuar el ejercicio de la responsabilidad. Esta culminación llevará a los estudiantes a la inserción

productiva a título personal y colectivo en el campo laboral y en la sociedad. Sus opciones de trabajo serán más amplias, su desempeño profesional en el futuro más eficiente y su ciudadanía global más auténtica.

La autonomía y la responsabilidad como valores morales son dos de los ejes vertebradores sobre los que se ha organizado la educación en la historia del pensamiento occidental. Recién iniciado el siglo XXI, dichos valores están ubicados en el centro del debate educativo contemporáneo, pues la calidad de su transmisión y aprendizaje van a contribuir a la promoción de una ciudadanía que abogue por la construcción de comunidades democráticas más justas y equitativas (XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, 2011, párr. 1).

La cita anterior realza la relevancia del valor de la responsabilidad y de su injerencia en el ámbito de la educación y de la construcción del pensamiento. Tanto la responsabilidad como la autonomía son instancias constitutivas cruciales para el desarrollo del pensamiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje para una ciudadanía democrática y equitativa, transmisibles a través de la educación.

1.2.2 Responsabilidad extrínseca.

La responsabilidad conceptualizada como extrínseca se considera un sinónimo de deber y de obligación. Delgado, Ecurra, Atalaya, Pequeña y Cuzcano (2014) consideran que la responsabilidad extrínseca representa una identidad, un rol particular

de los estudiantes con un perfil específico de deberes u obligaciones dentro de los entornos sociales donde se desenvuelvan, por ejemplo, una posición de liderazgo formal en la institución educativa o en la comunidad fuera de la escuela, la responsabilidad de persona mayor en la familia, o de empleado que debe cumplir con horas de un trabajo remunerado.

Así entendida, la responsabilidad de los adultos en general corresponde a una serie de demandas legales punibles de no cumplirse con ellas (Fingarette, 2004). Sin embargo, la responsabilidad de los estudiantes de la escuela secundaria de los grados 9^o a 12^o está circunscrita al rol particular de ser estudiante y; por ende, a las respectivas metas específicas de logro académico (Larrañaga, 2000; Moreira, 2003). Flores y Gómez (2010) encontraron que la autonomía y la responsabilidad fortalecen la motivación y producen alto rendimiento académico. El logro académico queda evidenciado finalmente en la graduación de la escuela secundaria de acuerdo con los requisitos establecidos por los diferentes países para la graduación de la escuela secundaria.

Las instituciones gubernamentales educativas indican las responsabilidades o los deberes de cumplimiento obligatorio de parte de los estudiantes. En el caso del continente americano, desde Canadá hasta Chile, incluyendo El Caribe y además España en Europa, son los entes educativos nacionales (Tabla 1) los que mayoritariamente establecen las pautas de responsabilidad extrínseca que definen los requisitos para la graduación. En *La Declaración sobre las responsabilidades de las generaciones actuales para las generaciones futuras*, UNESCO (1997) señala

responsabilidades para los gobiernos e instituciones privilegiando a la educación como una de las responsabilidades primordiales del legado entre generaciones.

Los Estados, el sistema de las Naciones Unidas, otras organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, los particulares y los organismos públicos y privados han de asumir plenamente las responsabilidades que les incumben en la promoción, especialmente mediante la educación, la formación y la información, del respeto de los ideales consagrados en la presente Declaración y fomentar su pleno reconocimiento y aplicación efectiva por todos los medios apropiados (Artículo 12, Aplicación).

Tabla 1. Entes educativos

Argentina	Ministerio de Educación
Bolivia	Ministerio de Educación y Culturas
Brasil	Ministerio da Educação
Canadá	Council of Ministers of Education
Chile	Ministerio de Educación
Colombia	Ministerio de Educación Nacional
Costa Rica	Ministerio de Educación de Costa Rica
Cuba	Ministerio de Educación de la República de Cuba
Ecuador	Ministerio de Educación y Cultura

El Salvador	Ministerio de Educación
España	Ministerio de Educación y Ciencia
Estados Unidos de América	US Department of Education
Guatemala	Ministerio de Educación de Guatemala
Guyana	Ministry of Education Guyana
Honduras	Secretaría de Educación de Honduras
Jamaica	Ministry of Education, Youth and Culture
México	Secretaría de Educación Pública
Nicaragua	Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
Panamá	Ministerio de Educación
Paraguay	Ministerio de Educación y Cultura
Perú	Ministerio de Educación
Puerto Rico	Departamento de Educación
República Dominicana	Secretaría de Estado de Educación
Trinidad y Tobago	Ministry of Education
Uruguay	Ministerio de Educación y Cultura
Venezuela	Ministerio del Poder Popular para la Educación

Nota: Las fuentes de la Tabla 1 son www.cmec.ca, ende.gobierno.pr, www.gob.hn, www.sep.gob.mx, www.see.gov.do, www.ed.gov, www.mec.gov.br, <http://portal.educacion.gov.ar/>, www.mineduc.cl, www.mep.go.cr, www.mined.gob.sv, www.mineduc.gob.gt, www.meduca.gob.pa, minedu.gob.pe, www.mecd.gob.ni, www.rimed.cu, www.mineducacion.gov.co, www.educacion.gov.ec, www.mec.gov.py, www.mec.gub.uy, www.minedu.gov.bo, www.me.gov.ve, www.sdn.org.gy, www.moec.gov.jm y www.nalis.gov.tt/Education/MinistryofEdu.html (2011, 2012, 2013, 2014).

Sin embargo, deja de lado la participación explícita de los estudiantes en la práctica de las responsabilidades entre generaciones. La presente investigación sugiere considerar a los alumnos como agentes efectivos de la práctica de la responsabilidad.

UNESCO (2013) reporta una educación secundaria en América Latina a lo largo de la década de los 1990 caracterizada por la disminución de responsabilidades extrínsecas para lograr los rendimientos académicos suficientes para graduarse con opciones de proseguir estudios universitarios.

Vista en su sentido más amplio, la historia larga de la educación secundaria muestra que, conforme se fue extendiendo durante el siglo XX, esta se fue distanciando de su estricto rol de preparatoria para estudios superiores (es decir selector de elites y derivador temprano al mercado laboral), función que le imprimió un sello predominantemente academicista y moldeó un currículum y su cultura. En cambio, la educación secundaria se fue acercando paulatinamente a una función formativa de carácter más general como complemento de la educación primaria... (p. 79)

Las proyecciones de UNESCO para el 2015 son de naturaleza moderadamente positiva. Toman en cuenta a toda la zona de América Latina y el Caribe en un análisis del periodo comprendido entre 1998 a 2015. Se concentran en las tasas netas de matrícula y proyectan precisamente incrementos en la matrícula de las escuelas secundarias.

Con una apreciación similar a la de UNESCO, Gabbai (2014) señala que la práctica de la responsabilidad durante el siglo XX se dio como un sistema de

comportamientos en el cual el adulto es el centro y motor con el eje de la disciplina escolar como factor sobresaliente concretizado en responsabilidades extrínsecas de lo que los alumnos podían o no podían hacer. Sin embargo, en el siglo XXI, se nota una transmigración más hacia un sistema de comportamientos centrado en los jóvenes, en el cual la participación estudiantil es mayor, en colaboración con los adultos y con más opciones.

El informe más reciente del *Estado de la educación costarricense* (2013) identifica “la trayectoria educativa de los estudiantes—su historial de desempeño académico” (p.355) como un rasgo que determina la exclusión del estudiante de la educación. Entre los aportes del estudio con respecto a la exclusión, está la deserción debida a la repetición de grados y a obstáculos socioeconómicos. El estudio aporta principalmente resultados que consideran únicamente factores externos a la toma de decisiones de los estudiantes como elementos de la deserción excepto por “la ausencia de un proyecto de vida del estudiante” (p. 358). La práctica de la responsabilidad es esencial para la concepción y seguimiento de un proyecto de vida.

Algunas naciones también delimitan las responsabilidades de los educandos a nivel provincial o estatal. Este es el caso en los EEUU. Por ejemplo, en el estado de California, el Reporte de Rendición de Cuentas Escolar (School Accountability Report Card, SARC) para la población meta de esta investigación, identifica los resultados del Programa de Exámenes y Reportes Estandarizados (Standarized Testing and Reporting, STAR) como indicadores de la responsabilidad académica de los estudiantes. Estos incluyen las Pruebas de los Estándares Académicos de California (California Standards Tests, CST), la Prueba Modificada de la Evaluación Educativa

de California (California Modified Assessment, CMA) y la Prueba Alternativa de Rendimiento de California (California Alternate Performance Assessment, CAPA) (East Side Union High School District/ESUHSD, 2010-2011, 2011-12, 2012-13).

El enfoque actual educativo en los EEUU se centra en los estándares de conocimientos fundamentales comunes o CCSS (Common Core State Standards) por sus siglas en inglés que fueron inicialmente lanzados en el 2009 y que a partir de entonces han sido siendo adoptados por diferentes estados de la unión americana. Al 2014, son 43 los estados que han adoptado los estándares (CCSS, 2014). Estos crean demandas extrínsecas de mayor responsabilidad para los estudiantes de secundaria quienes deben graduarse preparados para un mundo globalizado a nivel educativo y laboral.

En Europa, los estudiantes de las escuelas secundarias también deben responder a demandas de responsabilidad extrínseca planteadas por los diferentes organismos nacionales educativos (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, European Commission, 2011, 2012, 2013, 2014). Básicamente, en la mayoría de las naciones europeas, existe una serie de instrumentos escritos, orales o prácticos que aseguran que los estudiantes cumplan con sus responsabilidades de acuerdo con los estándares de progresión, calificaciones o entrenamiento.

En la mayoría de los países europeos, hay uno o más exámenes de naturaleza comprensiva al final de la escuela secundaria. Quienes los pasan reciben diplomas de conclusión de estudios académicos o certificados vocacionales, ya sean provenientes de pasantías y entrenamiento o de la educación vocacional propiamente dicha acompañada de entrenamiento.

La República Checa constituye una excepción pues no tiene un examen de salida de la escuela secundaria. El cumplimiento de las responsabilidades estudiantiles académicas se valora con evaluaciones continuas o de final de año escolar que pueden ser orales o escritas. No existen las pruebas nacionales como en los otros países. Finlandia también ofrece opciones diferentes. Los estudiantes son responsables de completar y pasar los cursos del currículo establecido para la escuela secundaria en un rango de dos a cuatro años. Los cursos no están incluidos en un año específico. Sí existen exámenes de salida de la secundaria aplicados a nivel nacional.

Con respecto a la educación técnica, las evaluaciones se basan en la competencia de la profesión específica. En Francia, el consejo de profesores determina—basado en los resultados de las evaluaciones—si los estudiantes han satisfecho sus responsabilidades para escoger ciertos cursos de bachillerato de los liceos, sean estos de enseñanza general o técnicos.

A partir del 1 de enero del 2014 el Parlamento Europeo (OAPÉE, 2014) aprobó la implementación del Proyecto Erasmus+ que si bien está dirigido a los estudiantes y personal universitario, también constituye un estímulo para los estudiantes de secundaria que pueden ver en este programa una manera de dar mayor sentido a tener éxito en sus estudios colegiales. Las características principales de Erasmus+ son la movilidad de los estudiantes, los docentes y los administrativos. Erasmus+ ofrece periodos para llevar a cabo estudios, realizar programas, participar como docente o administrativo y estudiar una lengua dentro de un contexto de transferibilidad de créditos, competencias y conocimientos. Con movilidad de los alumnos y docentes, similar a la de Erasmus+, el Programa Comenius (OAPÉE, 2014) se dirige

específicamente a los estudiantes de educación infantil, la primaria y la secundaria. Se ha cristalizado en proyectos y redes multilaterales.

1.2.3 Responsabilidad intrínseca.

La literatura también presenta la responsabilidad desde la perspectiva de su naturaleza intrínseca e individual de práctica autónoma que implica un proceso decisorio de parte de los alumnos. Se señalan rasgos de la responsabilidad tales como apertura a nuevas experiencias, la necesidad de éxito y orden, la competencia, el sentido del deber, la deliberación y la autodisciplina.

Las investigaciones de Rammstedt, Goldberg y Borg (2010) confirman que el modelo de los cinco grandes factores de Goldberg—Extraversión, Amabilidad, Responsabilidad, Estabilidad emocional e Intelecto—es garantizable en todos los niveles educativos: tanto en poblaciones de educación alta como de educación baja. Esta aserción es significativa para la investigación *Una teoría fundamentada (Grounded Theory) de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria*, cuya población objeto procede en su gran mayoría de núcleos familiares de educación formal limitada. Loehlin y Goldberg (2014) aportan, en su investigación acerca de los factores de la personalidad, que el ser responsable forma parte del factor de toma de conciencia (p. 53) que sugiere un componente de reflexión deliberado previo a la toma de decisiones.

El rasgo de la responsabilidad denominado como autodisciplina o autocontrol

es abordado también por Iribarren Navarro (2014) como uno de los seis valores preferentes de los estudiantes de secundarias sobre el propio éxito académico, seleccionados de una lista de 18. Parafraseando a Martí-Noguera (2011), Iribarren Navarro indica que el autocontrol o autodisciplina es un valor instrumental: aquel valor que representa un comportamiento considerado como positivo con referentes interpersonales o personales y que de no practicarse causa culpa o vergüenza en las personas (p. 79). A partir del individualismo, lo relaciona con la autodirección.

Misiraca y Menghini (2010) enfatizan la importancia de la definición de políticas de preparación de los docentes, relativa a la enseñanza de la autodisciplina. KnapCzyk (2008) indica además que la responsabilidad de los estudiantes, tanto compartida como individual, se promueve precisamente por medio de la autodisciplina. El enfoque de KnapCzyk propone enseñar la autodisciplina desde una perspectiva curricular como se enseñaría cualquier otro curso.

En lugar de hacer que los estudiantes la ejecuten como seguimiento de órdenes, la idea es proveer experiencias posibles de responsabilidad y herramientas para que puedan practicarla con éxito. Esta práctica se constituye en un proceso de aprendizaje que lleva a la autonomía, otro rasgo importante de la responsabilidad. Martínez (2010, p. 102) la define así: "...la posibilidad de decidir libre y conscientemente el mejor camino, siendo el sujeto responsable de sus actos".

KnapCzyk plantea visualizar los problemas de conducta como objetivos para lograr la autodisciplina y la autonomía. Los estudiantes logran pasar de un comportamiento indisciplinado a un buen comportamiento que en sus primeras fases evidencia poca autonomía. De hecho, necesitan frecuentes instrucciones y motivación

muy individualizada de parte de figuras de autoridad externas (p. 134). Sin embargo, con estrategias aprendidas y practicadas de autodisciplina más avanzada, como el control de la motivación, pueden desarrollar comportamientos autónomos (pp. 41 y 97).

El éxito escolar de los estudiantes de secundaria depende en alta medida de su autonomía y responsabilidad. Si son autónomos y responsables, podrán ir desarrollando a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, las destrezas esenciales: aprender sistemáticamente en primer lugar y, en segundo lugar, poder organizar tiempos y espacios durante el ejercicio de la búsqueda, localización y organización del conocimiento (Porrás, 2010).

Se esperaría de los estudiantes que se gradúan de la escuela secundaria un comportamiento responsable que sea evidente al llegar a la universidad. Barrantes (2013) aporta un propósito ético específico del comportamiento responsable: llegar a ser participantes sociales en el campo laboral que puedan examinarse con respecto a sus principios y a los de la sociedad.

1.2.4 Responsabilidad como paso a la toma de decisiones de la adultez.

Otro ángulo desde el cual la literatura existente analiza la responsabilidad en la escuela secundaria, viene dado al cualificarla por su potencial de ser el motor hacia la vida adulta: una verdadera práctica de pasaje significativo. Burgueño y Galán (2010) plantean que la escuela debe tomar la iniciativa de formar para la responsabilidad

como “el valor que constituye la base formativa de otros valores...” (p. 11). Sin embargo, se da la expectativa de que esto lleve a los adolescentes a responder con madurez a los retos que plantea la vida contemporánea.

Serna y Escaño (2010) proponen “apelar a la responsabilidad” (p. 138) de los estudiantes de secundaria con el objeto de establecer una estructura fuerte que sostenga el comportamiento de los alumnos en la institución educativa y fuera de ella y los lleve a actuar con madurez. Para Coll, Mauri, y Rochera (2012), el estudiante debe ser agente de su propio aprendizaje lo cual no se puede lograr sin autonomía y responsabilidad.

Aprender a aprender significa comprometerse a construir conocimiento de diferentes tipos (ideas, actitudes, actuaciones, etc.) sobre el aprendizaje con el fin de convertirse en un aprendiz más competente en una amplia variedad de contextos como, por ejemplo, la familia, la escuela, las actividades extraescolares, las redes sociales y otros característicos de la sociedad actual (p. 50).

Pozo (2010) señala además que esto se puede lograr por un proceso de ir gradualmente cediendo responsabilidades a los estudiantes para poder ejercer el control propio. En este proceso, se pueden identificar espacios para una responsabilidad personal e individual que apoye además la responsabilidad colectiva. Un proceso de esas características beneficia el rendimiento académico de los estudiantes.

De manera complementaria, Bulnes, Álvarez, Ponce y Aliaga (2014) y Watson (2010) agregan un componente de eficiencia a los beneficios del autocontrol y definen

la personalidad eficaz como “los juicios que cada alumno realiza sobre sus capacidades con la finalidad de alcanzar determinados niveles de rendimiento académico” (p. 193). Sugieren la importancia de procesos reflexivos basados en experiencias reales para determinar cuáles son los elementos personales que puedan influenciar los logros académicos. En su estudio, pudieron constatar que la eficacia resolutive, el control académico social, la autorrealización académica y la autorrealización efectiva tienen injerencia en el rendimiento escolar.

Este tipo de hallazgo fortalece la investigación *Una teoría fundamentada de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria*, pues la metodología de indagación de la teoría fundamentada que se va a utilizar requiere de la recolección de datos sobre la experiencia directa de los alumnos sobre vivencias de responsabilidad escolar.

Escartí, Gutiérrez, Pascual y Wright (2013) encontraron que la responsabilidad tanto personal como colectiva se puede enseñar. Sus observaciones al aplicar el instrumento de observación de las estrategias para enseñar responsabilidad (Wright y Craig, 2011; Zavala, 2011) los llevaron a concluir que los aprendizajes de los alumnos dependen directamente de las estrategias empleadas por los docentes.

Hallazgos como este apoyan la idea de que existe maleabilidad en las personas para modificar sus actitudes y comportamientos en aras de conseguir las metas de aprendizaje. Sin embargo, el centralismo de la figura del educador (Walsh, Ozaeta y Wright, 2010) continúa planteando para la investigadora de esta tesis el interrogante acerca de cuáles son los conceptos de los estudiantes que subyacen en su práctica de la responsabilidad.

Una persona que opere por logro personal en lugar de los premios por el éxito— presentados por los medios con frecuencia como prácticamente de naturaleza automática sin mediación del esfuerzo—y con un componente de responsabilidad individual apropiado, puede avanzar a nivel personal, académico y laboral.

1.2.5 Responsabilidad con propósitos particulares.

En la consecución de las metas educativas institucionales, los miembros de cada comunidad educativa tienen una responsabilidad de propósitos múltiples para lograr que todos los estudiantes tengan un tránsito productivo por su aprendizaje formal. Lomas (2011) resalta el hecho que la educación secundaria en los EEUU puede mejorar si los agentes educativos realizan una aplicación de una serie de factores que se relacionan entre sí. Entre estos, señala como primordiales las estrategias de instrucción, la dotación estatal y nacional de fondos para la educación, el entrenamiento, la calidad y la evaluación de los profesores, el número de estudiantes en cada clase y el compromiso estudiantil con sus aprendizajes. Indica asimismo que hace falta una comunidad de miembros comprometidos trabajando juntos para mejorar la educación. Para Lomas, los factores sociales y económicos tienen influencia en el aprendizaje de los alumnos y por eso plantea que cuando sea necesario se deben ofrecer programas especializados para promover más el éxito académico de los alumnos.

Homez (2013) presenta la responsabilidad como un proceso para contrarrestar

la corrupción política o empresarial, el abuso del poder y el mal manejo de los recursos. Sugiere la modificación de las culturas institucionales para que desarrollen deliberadamente el conjunto de valores necesarios que lleven a una genuina implementación diaria de la responsabilidad.

Otra responsabilidad de propósito particular es la de proteger a los demás si se está en posición de tener el poder suficiente para hacerlo. Específicamente, Zabaleta Catón (2014) se refiere al papel de las Naciones Unidas en cuanto a su responsabilidad de participar en la solución a los numerosos conflictos alrededor del planeta.

La responsabilidad de proteger supone, por tanto, la imposición de una doble obligación. Por un lado, se encuentra la responsabilidad de proteger primaria, que recae en el Estado soberano y entiende la soberanía como la responsabilidad de garantizar la seguridad de los individuos bajo la jurisdicción del estado en cuestión. Por otro, la responsabilidad de proteger subsidiaria es la que debe asumir la comunidad internacional vía Naciones Unidas. Es decir, la responsabilidad colectiva de proteger a la población... (p.6)

El ejercicio del liderazgo constituye otro propósito de la responsabilidad. Según Segura Reina y Toro Huertas (2013) quienes investigaron la responsabilidad para el liderazgo comunitario, es responsabilidad de los miembros de la comunidad prepararse para la resolución de problemas. No es posible para los gobiernos centrales o locales hacer frente a todas las posibles soluciones, ni a nivel de país, ni a nivel de circuito escolar o de institución educativa. De ahí la responsabilidad de los líderes no formales y formales de establecer las relaciones necesarias en el grupo comunitario,

entre sí y con los gobiernos y líderes establecidos.

Saucedo González (2013) se refiere al liderazgo de los estudiantes adolescentes como comportamientos de responsabilización con los demás y de hacer propia “la necesidad de crecer con normas que armonicen, equilibren y comprometan su convivencia diaria...” (p. 24). La participación en el gobierno estudiantil, en los deportes para representar sus instituciones, en clubes y organizaciones de servicio comunitario, conforman instancias de liderazgo para los estudiantes de secundaria, que pueden beneficiar su rendimiento académico y ofrecerles opciones adicionales de ser aceptados por más instituciones de educación post-secundaria.

Con respecto a la responsabilidad específicamente del estudiante de secundaria, hay numerosos estudios; pero fueron llevados a cabo desde la perspectiva de las obligaciones de los padres, los educadores o los alumnos. Por ejemplo, Dueñas Castillo y Obando Almeida (2011) observaron una gran variedad de situaciones en las que la práctica de la responsabilidad de los padres se encuentra en competencia con las numerosas opciones que ofrecen la Internet, otros medios, las amistades y los ámbitos en general en los cuales viven sus hijos. Proponen una responsabilidad garante de derechos y deberes para todos y la promoción familiar de la adquisición de valores.

Flores, González y Rodríguez (2013) estudian la apatía de los estudiantes de secundaria. En su investigación, concluyeron que es responsabilidad de los docentes aceptar que la apatía y el desinterés son inevitables. Más aún que recaer sobre ellos el deber de implementar estrategias de buenas relaciones con los alumnos para que se sientan valorados y aceptados. Es opinión de los autores que este tipo de relación producirá motivación suficiente en el alumnado para aprender lo necesario.

Otros autores discuten la falta de responsabilidad de los estudiantes de secundaria en ámbitos tales como la inmigración, el consumo de sustancias ilegales y alcohol y la conducta antisocial, entre otros. Balerdi, Cartón, Arrieta, Larrañaga y Murgiondo (2013) reportan que existe un prejuicio claro contra los inmigrantes pues se los considera agentes de criminalidad, imagen que es comunicada en los medios de comunicación masiva. El prejuicio persiste a pesar del rechazo, de las desigualdades laborales, salariales y de beneficios perpetradas en contra de los inmigrantes que podrían producir empatía y compasión; pero que en la realidad es un síntoma de la xenofobia (Council of Europe, 2011).

Pérez (2013) resalta la realidad de la inseguridad ciudadana que se comunica en las noticias todos los días y que también es evidente muchas veces a partir las experiencias propias de algunas personas. La perspectiva de Pérez es la de sentar la responsabilidad de la seguridad ciudadana en el Estado pero reconoce que la delincuencia es una desafío global. El público en general admite también que existen cuestionamientos válidos sobre la eficacia y la legitimidad de los medios utilizados por el Estado. Desafortunadamente, la delincuencia no se concentra en el mundo de los adultos sino que se ha extendido a las instituciones de secundaria. Se dan instancias de criminalidad—robos, vandalismo, actos de violencia contra otras personas—en los colegios; algo que no ocurría tan frecuentemente hace una década. Estos hechos presentan nuevas responsabilidades para los alumnos y los otros agentes de la comunidad educativa.

Con relación a los indicadores de criminalidad y seguridad en las instituciones educativas de los EEUU, Robers, Kemp, Rathbun, Morgan y Snyder (2013) sintetizan

los hallazgos del reporte anual más reciente. Reportan homicidios, suicidios, victimizaciones, intimidaciones en la red, peleas, posesión de armas, acceso y uso de drogas y alcohol y crímenes en general. El reporte plantea que la responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa tiene varios componentes que hace recaer principalmente en las instituciones educativas. En primer lugar, hay que mejorar los comportamientos ante el miedo o la falta de denuncias. Se hace necesario también fortalecer las medidas de disciplina y seguridad.

También se encuentran en la literatura investigaciones sobre responsabilidad moral. Vera, Camino, Formiga, Yáñez y Bautista (2013) encontraron que el juicio moral de los estudiantes de secundaria calza en términos generales con el planteamiento de Kohlberg (1971) para el Nivel II de desarrollo convencional que se basa en demostrar conformidad con la autoridad. Fraile (2010) aportó que aún los estudiantes de 12 años se localizan en los niveles convencionales pero las mujeres demuestran resultados mayores. Los estudiantes se enfrentan a dilemas morales acerca de los cuales tienen que tomar decisiones complejas. Un frecuente escenario continúa siendo el acoso escolar y como los estudiantes víctimas o testigos de este deben tomar decisiones de reportarlo o no hacerlo. Los estudiantes se enfrentan también a otros dilemas morales como iniciar o no actividades sexuales, consumir o no drogas ilícitas, mantener o no la integridad académica en sus evaluaciones y asignaciones y optar o no por hacer el mejor esfuerzo hacia el logro académico.

En el área de la responsabilidad ciudadana de menores y mayores de edad, persiste el tema la conciencia ambiental y la participación comunitaria a dos niveles fundamentales. Se busca que los estudiantes conozcan y se identifiquen con un

concepto de democracia local y, por otro lado, se investiga la expansión de la responsabilidad local hacia la global. Baldi, Perie, Skidmore, Greenberg y Hahn (2001) y Sharp (2009) estudian los conocimientos sobre educación cívica de estudiantes de 28 países. Proponen fortalecer la responsabilidad ciudadana de los estudiantes de secundaria.

Miravalles (2014) analiza la educación vial y los desafíos que esta presenta a nivel profesional e institucional. Su aporte principal es la presentación de la educación vial como un subproducto de la responsabilidad global, cuyas regulaciones deben ser homogenizadas entre las diferentes naciones y cuya enseñanza debe ser incluida en el currículo escolar de la escuela primaria y la secundaria. Su propuesta va mucho más allá de la responsabilidad de adherirse a las reglas específicas para conducir máquinas de transporte. Incorpora también la responsabilidad del buen comportamiento peatonal desde la niñez hasta la ancianidad, la responsabilidad de conservar el medio ambiente por medio del mantenimiento óptimo de los medios de transporte y evitar la contaminación acústica y visual en las carreteras, y la responsabilidad de ser solidarios al compartir las vías sin causar accidentes o atrasos.

Butoiyd y Somekh (2001) se ocupan del análisis de la responsabilidad de los docentes en la enseñanza de los programas curriculares y qué impacto tienen sus valores sobre sus estudiantes. En el periodo comprendido entre el 2002 y el 2014, Partnership for 21st Century Skills ha mantenido que la responsabilidad y la rendición de cuentas son unas de las habilidades esenciales de los estudiantes para el siglo XXI. Aunadas a la productividad y al liderazgo, se constituyen tanto en habilidades para una carrera como para toda la vida.

Martínez y García-Fernández (2014) analizan la responsabilidad compartida entre padres y profesores que se ve beneficiada si se tienen claros los derechos y los deberes de los profesores; no es un monopolio específico de la instrucción de los docentes. Dentro del concepto de la identidad de los educadores, se discute hasta dónde llega el perfil docente en cuanto a su interacción con las madres y los padres de familia y el servicio a la comunidad. Otras investigaciones discuten la responsabilidad de las madres y de los padres en la educación de sus hijos (Kay, 2010).

Estudios adicionales analizan la responsabilidad social de los gobiernos ante la necesidad de atender a los niños por la creciente participación laboral de las mujeres durante las dos últimas décadas (CEPAL, FAO, ONU Mujeres, PNUD, OIT, 2013; PNUD y OIT 2009; Román y Morales, 2010). Se busca una corresponsabilidad que amalgame los esfuerzos de la educación, las familias, el mercado y el estado.

Si bien el *Estado de la Educación Costarricense 2011* no menciona la responsabilidad explícitamente, sí lo hace implícitamente al referirse “al comportamiento productivo en clase” (p. 127) como un rasgo esencial que promete mejorar el perfil de los estudiantes en mayor riesgo. Más aún, parafraseando a Arguedas y Jiménez (2007), menciona otros factores a considerar que son atinentes a la responsabilidad de los estudiantes como “las maneras en que se promueve el compromiso con las actividades académicas, la percepción de seguridad, respeto y cuidado de las y los niños por sí mismos y por el centro educativo y la adhesión a las normas de conductas establecidas” (p. 127).

En cuanto a política educativa, el *Estado de la Educación Costarricense 2011* argumenta que “la educación es responsabilidad de todos” (p. 164). En el aparte sobre

la investigación necesaria a corto y mediano plazo, manifiesta con relación a los educandos que “la persistencia de los bajos rendimientos sigue planteando la necesidad de revisar las causas que están a la base de este fenómeno” (p. 169).

Se reconoce que la responsabilidad ha sido poco investigada en Costa Rica (Moreira Mora, 2003). En *Una aproximación cuantitativa al valor de la responsabilidad*, Moreira Mora mide y describe dos variables del constructo responsabilidad: las normas institucionales y los deberes escolares. En esta tesis se considera que estas variables serían parte de la responsabilidad extrínseca.

Cruz Bravo y Lezcano Gil (2011), García, Iturrioz, Mateu y Palomo (2011) y López Jiménez (2004) identifican un ámbito adicional con respecto a la responsabilidad. Señalan la necesidad de practicar comportamientos responsables con respecto a la gigantesca y variada oferta de medios. Se debe decidir responsablemente sobre lo que se permite a la mente consumir o no.

Con el advenimiento y creciente oportunidad de la educación por medio de la Internet en las escuelas secundarias de 9^o a 12^o grado, ya sea parcial o total, la responsabilidad de los estudiantes se revela una vez más como de carácter primordial (Fletcher, Tobias y Wisher, 2007). En otros casos, fuera de contextos específicos de educación en línea, los profesores asignan igualmente a los estudiantes tareas vía la red, de creciente autonomía como blogs, foros, archivos en la nube, y otras, que demandan una participación más activa de parte de los estudiantes mientras aplican procesos creativos, de comprensión y de análisis crítico para los cuales la responsabilidad es el elemento de sostén y ejecución (Silva, 2010).

Los entornos socio-culturales de los estudiantes actuales demandan además un manejo de la responsabilidad multicultural (Assaf, Garza, y Battle, 2010; Basile, 2007; National Center for Education Statistics, 2009, 2014). En el presente, la demografía de las instituciones educativas es más diversa culturalmente. Se da una mayor presencia en el proceso educativo de miembros de muchos de los grupos étnico-culturales de cada país.

Además, la diversa configuración de los grupos sociales es causada por factores socioeconómicos asociados a la supervivencia o la seguridad ciudadana. Estos impulsan la movilidad rural-urbana y la inmigración entre países. Es ocasionada además, por acuerdos internacionales bilaterales y multilaterales, principalmente comerciales que promueven la contratación de personal de países foráneos.

En América Latina, la diversidad cultural incluye grupos culturales que hablan más de 700 lenguajes vivos diferentes al español: 325 en México, 26 en Guatemala, 10 en Honduras, cuatro en El Salvador, 11 en Nicaragua, 10 en Costa Rica, 14 en Panamá, 84 en Colombia, 44 en Venezuela, 23 en Ecuador, 93 en Perú, 10 en Chile, 21 en Argentina, 23 en Bolivia, 2 en Uruguay, 23 en Paraguay, tres en Cuba, cuatro en Puerto Rico, y cuatro en la República Dominicana (Lewis, 2014). En Costa Rica, durante los últimos 10 años, se ha dado una creciente presencia de estudiantes procedentes en su mayoría de Nicaragua y Colombia, con algunos estudiantes provenientes de otros países.

En los Estados Unidos—con 254 lenguajes vivos (Lewis, 2014)—la diversidad es sumamente alta con representaciones de numerosos grupos culturales procedentes de una gran cantidad de naciones. Específicamente, en el Distrito Escolar Unificado de

Segunda Enseñanza East Side (East Side Union High School District) en San José, California, donde se encuentra la población meta de esta investigación, ocurre un fenómeno parecido.

La población estudiantil del circuito escolar de la población meta de esta investigación, incluye representaciones mayoritarias de la cultura hispana, la vietnamita, la china, la filipina; la estadounidense blanca, afro-americana y nativo-americana; y la hindú, con algunos estudiantes procedentes de otros grupos culturales. La realidad anteriormente descrita, demanda de docentes y alumnos la práctica de la responsabilidad multicultural. Esta puede definirse en primera instancia como el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cual se asume una posición de apoyo a la diversidad cultural por medio de la inclusión en el currículum de elementos de las culturas presentes en la clase y la identificación de las regulaciones y las prácticas educativas que puedan ser discriminatorias.

Así, la responsabilidad multicultural responde tanto a la equidad en la inclusión como a “ideales de justicia social, equidad educativa, pedagogía crítica, y una dedicación a proveer experiencias educativas en las cuales los estudiantes alcancen su potencial como alumnos y como seres activos socialmente conscientes a nivel local, nacional y global” (Gorski, 2010, párr. 6).

En segunda instancia, la responsabilidad multicultural demanda de un análisis crítico sobre los elementos culturales considerados como prácticas incuestionables por cada grupo cultural que puedan estar en desacuerdo con las leyes y principios del país anfitrión (Basile, 2007). La responsabilidad multicultural promueve la tolerancia y la

aceptación de la diversidad pero también tiene implicaciones legales y éticas, ligadas a los derechos humanos de todas las personas.

1.3 El problema de investigación

1.3.1 Planteamiento del problema.

Según se desprende del estudio del arte, la práctica de la responsabilidad tiene un efecto significativo en la consecución de las metas de académicas. Descubrir los conceptos que subyacen en la práctica de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria puede ayudar a guiar aprendizajes que promuevan el fortalecimiento de la responsabilidad en otros alumnos. Con mayor énfasis, durante el último quinquenio del 2010 al 2014, el Distrito Escolar Unificado de Segunda Enseñanza East Side de donde proviene la población participante de esta investigación, ha tenido como meta específica que todos los estudiantes se gradúen de manera que puedan optar por estudios universitarios y tener una carrera (ESUHSD, 2013, 2014). Un componente esencial de esta meta ha sido la práctica de la responsabilidad como motor para un compromiso con el esfuerzo sostenido por aprender y por la excelencia.

Para el circuito escolar de la población participante, los indicadores de publicación más reciente reportan porcentajes de graduados y de desertores de un 79,38 % y un 16,57% promedio respectivamente. Para el colegio de la población meta de esta investigación, los indicadores señalan porcentajes de un 71% de graduados y

un 25.8% de desertores (ESUHSD, 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013). De no revertirse estos indicadores, un porcentaje significativo de estudiantes no podrá continuar sus estudios postsecundaria para optar por los empleos actuales que requieren de una educación especializada, salarios más competitivos y mejorar su condición socioeconómica en general.

Como indican Bridgeland y Milano (2012) índices de graduación bajos e índices de deserción escolar altos constituyen un problema que no es exclusivo de los estudiantes participantes en esta investigación; el problema es global. De acuerdo con Edwards (2013), “muchos de los desafíos para completar la educación son los mismos, lo que varía es el alcance y profundidad del problema” (párr. 2). Causas comunes mundiales, nacionales y locales de la deserción son los factores socioeconómicos desventajosos y el bajo rendimiento académico.

La expectativa generalizada de los gobiernos, las instituciones, las familias y los alumnos es lograr la graduación. El que un alumno no logre graduarse demanda atención particular y con más razón cuando son 29 de cada 100 estudiantes los que no se gradúan como es el caso de la población participante de este estudio. Tanto para graduados como para desertores existen obstáculos que pueden estar más allá de su control, pero también cuentan con la responsabilidad bajo su control para lograr sus metas de graduación y buscar soluciones a los impedimentos a su proceso educativo. Cuando la insatisfacción (Programa Estado de la Educación, 2013), la inconsistencia y otras actitudes similares se convierten en factores de deserción de los jóvenes y, por ende de falta, de posibilidades de graduación, la práctica de la responsabilidad constituye una herramienta para poder contrarrestarlas.

A partir de observaciones de la investigadora, como profesora de secundaria por más de 10 años en uno de los colegios del Distrito Escolar Unificado de Segunda Enseñanza East Side, surgió el cuestionamiento de por qué algunos estudiantes de 9^o a 12^o grado—independientemente de sus situaciones personales y/o socioeconómicas favorables o desfavorables—exhiben responsabilidad consistentemente. Más aún, son agentes colaborativos en su propia educación hasta lograr su graduación de la escuela secundaria en tanto que otros estudiantes no practican la responsabilidad establemente.

Este cuestionamiento se tradujo en la presente investigación que pretende indagar formalmente acerca de los conceptos que sostienen la práctica de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria que sí son responsables. Los conceptos pueden ser transferibles a otros estudiantes por medio de la enseñanza. Se escogió la metodología de la teoría fundamentada para llevar a cabo la investigación porque es idónea para generar conceptualizaciones, en este caso aquellas subyacentes en la práctica de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria.

1.3.2 Formulación del problema.

¿Cuál es una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, Estados Unidos de América a partir de los datos producidos por los alumnos, recopilados directamente por la investigadora y analizados de acuerdo con la metodología de la teoría fundamentada?

1.3.3 Justificación de la investigación.

Como se desprende de lo planteado en las secciones anteriores, la práctica de la responsabilidad de parte de los estudiantes de secundaria tiene efectos positivos en su rendimiento académico. Desde 1984 al 2014, la Fundación MetLife ha producido numerosas investigaciones y reportes⁴ cuya cobertura frecuentemente comprende los Estados Unidos de América a nivel nacional y en otras ocasiones incorpora estudios acerca de otros países o del planeta entero. Uno de los temas salientes que abordan es el de la educación. En la *MetLife Survey of the American Teacher* (2010), investigaron el rendimiento académico en directa relación con la responsabilidad. Los resultados del estudio revelaron que los profesores de secundaria de los EEUU identifican a la cultura escolar en la cual los alumnos son responsables y en la que están llamados a rendir cuentas, como el factor de mayor influencia en los logros académicos de los alumnos (73%). Más aún, 73% de los estudiantes de secundaria en esta misma investigación concordaron con esta percepción revelando una diferencia pequeña entre alumnas (69%) y alumnos (77%) (p. 38). Los directores de instituciones de educación secundaria cuantificaron el impacto de la responsabilidad en 85% (p. 23).

De manera similar, el Council of Writing Program Administrators, el National Council of Teachers of English, y el National Writing Project (2011) también concluyeron en sus estudios que la responsabilidad constituye un aspecto vital para el éxito académico de los estudiantes de secundaria. La definen como el conjunto de habilidades por medio de las cuales se asume el poder de determinación sobre las acciones propias y sus consecuencias a nivel individual y para los demás (p. 1).

Los estudiantes responsables tienen mejores opciones de tener éxito académico. Por lo tanto el conocimiento deliberado de los patrones de las conceptualizaciones propias de responsabilidad puede estimular una práctica más consistente. Los educadores deben fomentar acciones tendientes al desarrollo de la responsabilidad. Esta investigación contribuye al presentar los conceptos latentes de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria. Más aún, revela las estrategias de manejo de la responsabilidad de parte de una población que enfrenta el riesgo personal de ser uno de los 29 alumnos de cada 100 que no se gradúa de la escuela secundaria.

Hauser y Anderson (2011) señalan que se han hecho numerosas investigaciones sobre la responsabilidad, pero desde el encuadre de la falta de responsabilidad. Los estudios definen la falta de responsabilidad como una cadena de eventos a lo largo de la cual los estudiantes parecen ir tomando decisiones de distanciarse y no involucrarse en su proceso educativo. Agregan que estas investigaciones son descriptivas y no revelan las razones por las cuales los estudiantes deciden no ser responsables con sus estudios (p. 61).

La revisión de la literatura también evidencia la ausencia de estudios que hayan indagado sobre las razones por las cuales muchos de los alumnos son responsables. Dado que esta tesis plantea generar una teoría que dé cuenta de los conceptos subyacentes en la práctica de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria, contribuiría a llenar este vacío. La teoría emergente de los análisis de los datos de las experiencias de responsabilidad podría sugerir puntos a incluir en la definición de políticas institucionales y pedagógicas o andragógicas, y en maneras específicas de practicar la responsabilidad.

En los estudios, se ha enfatizado la responsabilidad del estado, de las instituciones educativas, de los administradores, de los docentes y de los padres de familia en los aprendizajes de los alumnos. Vázquez (2011) señala además la participación necesaria del alumnado en sus aprendizajes. Aporta a la literatura existente sobre la responsabilidad el que los estudiantes asuman también el compromiso que les corresponde.

Por tanto, no es Enseñar y Aprender cómo se ha venido haciendo, como se ha venido practicando, sino más bien enseñar y dejar ser enseñado.

Es aquí donde se ve con claridad la distancia que separa al *aprender* del que me *enseñen*; pensamos que es lo mismo pero difieren en la actitud del estudiante para consigo mismo, difieren en la apreciación que se tiene de su entorno y del compromiso personal que se asume para salir de esa minoría de edad. La pregunta es entonces en general: ¿Acaso se está dispuesto a aprender? (p. 26)

Más allá de lo revelado por el estudio del arte, se hace necesario aprender sobre las experiencias de responsabilidad de los estudiantes de la escuela secundaria para conocer cuáles son los conceptos que apoyan la práctica de su responsabilidad. También es importante indagar sobre lo que estos estudiantes piensan sobre la responsabilidad. Es a partir de sus experiencias y sus pensamientos que se pueden descubrir las conceptualizaciones que sostienen e influyen en su práctica de la responsabilidad.

La presente tesis tiene como meta generar una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria. En términos prácticos pero no

necesariamente simples, el ejercicio de la responsabilidad resulta ser muy complejo en el siglo XXI. Además de enfocar sus esfuerzos responsables hacia su rendimiento académico y graduación, los alumnos se ven obligados a tomar en cuenta asuntos cuya injerencia en sus vidas presentes y futuras demanda de su responsabilidad también.

En la actualidad, deben pensar y actuar responsablemente con respecto a retos globales como la conservación del medio ambiente, el cambio climático, el acceso a las fuentes de agua, lograr el bienestar social y poder funcionar con niveles aceptables de seguridad; la economía personal, nacional y hasta global; el operar en entornos de alta inmigración y de demografías y geografías cambiantes por desastres naturales o megaproyectos.

Al estudiante de secundaria de la actualidad se le presentan numerosos cuestionamientos. ¿Cuáles van a ser los comportamientos responsables para los estudiantes centroamericanos ante los cambios que conlleva la construcción del canal interoceánico en Nicaragua? ¿Cuáles son los comportamientos responsables para mantener una conciencia social en entornos de liderazgos erosionados e ideologías políticas y religiosas debilitadas? ¿Cómo podrán mantener una identidad responsable de ser humano mientras transitan por trayectorias tecnológicas y científicas que avanzan velozmente y que presentan retos éticos y crecientes costos para mantener una buena salud?

¿Cómo decidir responsablemente qué estudiar cuando la oferta educativa favorece programas saturados, no puede mantener el ritmo de la innovación tecnológica o resulta prohibitiva por su creciente y alto costo? ¿Cómo mantener responsablemente una autoestima saludable de buena persona y lograr relaciones

interpersonales y familiares positivas por encima de la enajenación producida por la globalización que desafía las tradiciones y los valores sociales, nacionales y étnicos? ¿Se actúa responsablemente al dejar espacio a las creencias personales y la creatividad? La práctica consistente de la responsabilidad puede ayudar al manejo de esta complejidad.

Esta investigación se justifica también desde una perspectiva metodológica. Como indican Wertz, Charmaz, McMullen, Josselson, Anderson y McSpadden (2011), la teoría fundamentada tiene el "...potencial para crear nuevas teorías y para democratizar la construcción de la teoría..." (p. 56). Es una metodología que ofrece una trayectoria por la investigación sin preconcepciones y cuya aplicación promete descubrir los patrones que subyacen al problema social que se estudia, como lo sería en este caso la responsabilidad para el desarrollo de este estudio.

...nosotros los teóricos fundamentados no podemos aseverar por adelantado hacia dónde nos van a llevar nuestros análisis. El utilizar la Teoría Fundamentada es un proceso emergente que se apoya en la interacción con los participantes, los datos que recolectamos y cómo desarrollamos nuestras ideas nacientes, así como lo que sabemos y quienes somos..., en lidiar con los datos y la interpretación de los mismos. (Chamaz, 2011b, p. 172)

La metodología de la teoría fundamentada se escogió para realizar esta investigación porque promueve la emergencia de conceptualizaciones a partir de los datos directamente generados por los participantes. Permite asimismo la utilización de sus diferentes procedimientos de indagación de manera sistemática y rigurosa sin que

los investigadores pierdan la opción de partir de diversas corrientes paradigmáticas y de considerar diferentes tipos de datos cualitativos o cuantitativos. Las estrategias de codificación y escritura de memorandos fomentan conceptualizaciones que pueden utilizarse para construir teorías sustantivas.

Chuy, Scardamalia, Bereiter, Prinsen, Resendes, Messina, Hunsburger y Teplovs (2010) plantean utilizar un enfoque constructor de teoría para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la teoría fundamentada constituye también una herramienta efectiva de enseñanza y aprendizaje no sólo para la práctica de la responsabilidad sino para el descubrimiento de conceptos emergentes en diversas áreas del conocimiento.

1.3.4 Objetivos

1.3.4.1 Objetivo general.

Generar una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, Estados Unidos de América a partir de los datos producidos por los alumnos, recopilados directamente por la investigadora y analizados de acuerdo con la metodología de la teoría fundamentada.

1.3.4.2 Objetivos específicos.

1. Analizar los datos generados por los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, Estados Unidos de América con respecto a la responsabilidad.

2. Descubrir las categorías que dan cuenta de los conceptos por los cuales los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, Estados Unidos de América practican la responsabilidad de acuerdo a los datos suministrados sobre sus experiencias y pensamientos con respecto a la responsabilidad.

3. Integrar las categorías y sus interrelaciones en una infraestructura conceptual que explique la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, Estados Unidos de América.

El campo temático de esta tesis se concentra en la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de acuerdo con una teoría fundamentada sustantiva que se gesta sistemática y paulatinamente a partir de las conceptualizaciones emergentes de los datos. La teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria que se incluye en el Capítulo 4 es el resultado final e integrado de esta investigación. Está constituida por los conceptos o representaciones abstractas que la persona investigadora identificó como revelaciones de carácter significativo a partir del análisis sistemático de los datos proveídos por la población meta, y que por su significación, han sido codificados, categorizados e integrados en la teoría.

1.4 Posición paradigmática

El enfoque seleccionado para llevar a cabo *Una teoría fundamentada de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria* es el cualitativo. Creswell (2013) señala que en las últimas dos décadas este enfoque ha tenido un avance significativo en el desarrollo, solidificación y advenimiento de variadas metodologías de indagación. En la actualidad, Miles, Huberman y Saldaña (2013) caracterizan el enfoque cualitativo como un proceso que debe considerar los aspectos éticos, los de diseño y los analíticos en el manejo de los datos. Identifican además los tipos particulares de investigación cualitativa como géneros definidos que pueden ser de naturaleza explicativa, exploratoria, de ordenamiento, de predicción o de descripción. Tracy (2013) propone además, tomar muy en cuenta el impacto que pueda tener la comunicación en una investigación que siga el enfoque cualitativo.

Creswell (2009, 2011, 2013) identifica cinco grandes estrategias cualitativas: la etnografía, la teoría fundamentada, los estudios de casos, la investigación fenomenológica y la investigación narrativa.⁵ El enfoque escogido para llevar a cabo esta investigación es el cualitativo y la metodología es la Teoría Fundamentada entendida como el método de investigación de naturaleza inductiva y abductiva, que parte directamente de los datos—de los textos producidos en entornos naturales y recopilados y analizados sistemáticamente para construir teorías (Andréu, García-Nieto y Pérez, 2007; Birks y Mills, 2011, 2014; Bryant, 2013; Bryant y Charmaz, 2007, 2010; Campo-Redondo y Labarca, 2009; Charmaz, 2006, 2014; Delgado, 2012;

Glaser, 1978, 1992, 1998, 2001, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2011, 2012, 2013, 2014; Glaser y Strauss, 1967; Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006, 2010).

1.4.1 Paradigmas en la investigación educativa.

Los propósitos prácticos, ideológicos, axiológicos, ontológicos, epistemológicos, metodológicos y las realidades de alcance de independencia, financiamiento, tiempo y lugar influyen las investigaciones educativas. De acuerdo con Flick (2014), el paradigma por el cual opte la persona investigadora se constituye en un conjunto de supuestos que van a tener injerencia significativa en la metodología de la investigación (p. 540). En la investigación educativa, se puede utilizar un paradigma de supuestos positivistas siempre que la metodología se dirija hacia la consecución de conocimiento considerado como verdadero, objetivo y manipulable. Por ejemplo, se pueden utilizar los supuestos positivistas para cumplir el propósito de correlacionar los resultados de dos tipos de evaluaciones estandarizadas para determinar fortalezas y debilidades particulares de los aprendizajes.

Si además se pretende conocer la actitud de algunos segmentos de los participantes con relación a estas evaluaciones y se utiliza una metodología cualitativa además de la cuantitativa, entonces el paradigma resultaría postpositivista. Creswell (2014) enfatiza que la meta del postpositivismo es la verificación de teorías. Más aún, si la investigación educativa se contextualiza dentro de las realidades axiológico-culturo-históricas, se asumen entonces supuestos paradigmáticos adicionales desde la

teoría crítica. El paso hacia el paradigma constructivista implicaría al menos una lectura ontológica relativa de los resultados.

Se hace evidente la estrecha relación entre ontología, epistemología y metodología. Guba y Lincoln (2005) manifiestan precisamente que "...ahora parece que se ha establecido más allá de cualquier objeción que las teorías y los hechos son bastante interdependientes. Es decir los hechos son hechos solamente dentro de algún marco teórico" (p. 7). Denzin y Lincoln (2013) hacen ver que optar por epistemologías, ontologías o metodologías específicas delimita la acción de las personas investigadoras.

Los paradigmas por los cuales se deciden los investigadores, los enlazan a una percepción del mundo particular (p. 11). Los propósitos de la investigación delimitan la posición paradigmática por la que se opte. Guba y Lincoln (2005) se refieren a los paradigmas del positivismo, postpositivismo, teoría crítica, constructivismo, y a un más reciente paradigma, el participativo—como instancias de orientación en el proceso investigativo y cuya influencia es significativa en los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de quienes investigan.

Desde la publicación de aquel artículo, al menos un grupo de autores, John Heron y Peter Reason, han elaborado sobre nuestros cuadros para incluir el paradigma participativo/colaborativo (Heron, 1996; Heron y Reason, 1997, pp. 289-290). Por lo tanto, además de los paradigmas del positivismo, postpositivismo, la teoría crítica, y el constructivismo, añadimos el paradigma participativo en este capítulo (éste es un ejemplo excelente, podemos agregar, de la elaboración hermenéutica

tan integrada a nuestra propia visión, el constructivismo...) (Lincoln, Lynham y Guba, 2011, p.98).

Los autores describen axiomáticamente la perspectiva ontológica del paradigma participativo en términos de una realidad relativa a la vez objetiva y subjetiva que es creada tanto por la mente como por el universo. Epistemológicamente, el paradigma participativo evidencia un descubrimiento también creado, resultante de un conocimiento práctico, establecido por una subjetividad crítica en “transacción participativa con el cosmos” (Lincoln, Lynham y Guba, 2011, p. 100). La metodología en el contexto del paradigma participativo está imbricada profundamente por la experiencia compartida, de naturaleza práctica y que se produce por medio de la investigación-acción-colaborativa en entornos de participación política.

El paradigma participativo responde a nuevas preguntas que los paradigmas existentes no son capaces de contestar completamente. La realidad es que entre los supuestos axiomáticos de cada uno de los cinco paradigmas se da una especie de entretejido radicular que ensancha y combina sus diferentes elementos. Tanto los datos cualitativos como los cuantitativos permiten análisis de la significación personal de las acciones, desde el positivismo hasta el constructivismo. Recientemente, Creswell (2014) plantea una visión de mundo filosófica transformativa en lo que respecta a investigaciones de naturaleza política dirigidas hacia la consecución del cambio por medio del trabajo colaborativo. En esta visión de mundo filosófica transformativa, Creswell identifica al poder y a la justicia como elementos influyentes.

Estas aseveraciones están al centro de la gama de medios posibles para responder a los cuestionamientos investigativos en educación y otras áreas del saber.

Quienes investigan saben que hay múltiples soluciones e interpretaciones de los problemas que van descubriendo. El utilizar un pensamiento abierto le permite a su creatividad y capacidad de pensar, explorar múltiples avenidas paradigmáticas en diferentes grados. Esta apertura también estimula el ir asumiendo supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos existentes, o intentar crear combinaciones de los mismos y generar acercamientos inéditos en la consecución del conocimiento.

Muy probablemente, dentro de estas variaciones, quienes investigan se verán inclinados hacia alguno de los paradigmas identificados como mayoritarios, a pesar de que puedan utilizar metodologías y estrategias de indagación categorizadas bajo uno o más de estos paradigmas. Si bien las fronteras del debate cuantitativo-cualitativo se van borrando a nivel global, en el caso de la educación se advierte un debate vigoroso en el área de la investigación. Este nuevo debate, contrapone la investigación para fines prácticos, generalizables, que ofrecen la certidumbre cuantitativa versus las generalizaciones relativas cualitativas, no extrapolables a una gran población. Si lo fueran, lo serían dentro de las realidades contextuales en las que ocurren (Stemhagen y Warnick, 2010).

Así, se nos presentan dos visiones de indagación intelectual en competencia. Para un grupo, el propósito de la indagación intelectual es producir conocimiento que ayudará a los educadores a encontrar soluciones mejores ante los problemas prácticos inmediatos. Para el otro grupo, el propósito de la indagación es ser humildes ante nuestras

pretensiones de conocimiento—mostrar los límites de nuestras aserciones sobre el conocimiento (Stemhagen y Warnick, p. 117).

El debate y la argumentación por una u otra posición pueden ser enriquecedores. Una opción es no ser excluyentes con una u otra investigación, sino abrazar la diversidad paradigmática y metodológica, en atención a los objetivos y otros elementos por los cuales se investiga. Más aún, mientras se aprenden y se utilizan los paradigmas reconocidos por la comunidad científica, se pueden también cuestionar sus supuestos conforme vayan surgiendo objeciones.

1.4.2 Consideraciones paradigmáticas.

La presente investigación parte de varios supuestos, entre ellos, que el conocimiento es infinito—que no tiene término—que es complejo y aprehensible parcialmente como indica Flick (2014) desde un número creciente de perspectivas investigativas. Las personas pueden acceder a él en actos de conocer finitos desde sus capacidades de percibir, sentir y pensar a través de los medios tecnológicos disponibles a partir de lenguajes, nomenclaturas y símbolos pertenecientes a las áreas en las cuales la humanidad ha dividido el saber. Sean estas áreas las ciencias sociales, las ciencias naturales, la historia, las matemáticas, las artes, o la ética; el conocimiento humano puede provenir de datos, información general, creencias, fe, conocimiento, o bien la sabiduría tanto individual como colectiva. Prácticamente todo tiene la potencialidad de ser un dato. Glaser (1998, p. 8) precisamente asevera que todo es de hecho datos.

Los factores históricos y socioculturales inciden también en las fuentes del conocimiento y en la práctica de la responsabilidad al decidir cómo accederlo y cómo aplicarlo. Birks y Mills (2014) plantean que los supuestos asumidos por las personas investigadoras permean la investigación y le confieren una identidad particular. Las aserciones acerca del conocimiento se justifican por medio de la percepción de los sentidos, la lógica, la memoria, la autoridad, la fe, la revelación, la intuición, la conciencia y el consenso. Dentro de este contexto, asumir la posición paradigmática que se plantee, se puede expresar como la decisión pensada de asumir humildemente un conjunto de consideraciones y aserciones particulares justificables.

En esta investigación, se optó por el enfoque cualitativo. Este enfoque es idóneo para comprender mejor la práctica de un asunto tan personal como la responsabilidad. Los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados tienen el potencial y la gran oportunidad en su beneficio para ejercer la práctica de la responsabilidad en su propio acceder al conocimiento y aplicarlo. De acuerdo con Silverman (2013, p. xv), al decidirse por un enfoque de investigación cualitativo, se asume una expectativa abierta a la sorpresa, a la generación de casos nuevos.

Esta tesis que apunta a descubrir una teoría fundamentada sustantiva sobre la responsabilidad de los estudiantes de la escuela secundaria de 9^o a 12^o grados, debe necesariamente contar con los aportes de los estudiantes: sus experiencias de responsabilidad y sus puntos de vista. Al respecto, Cascante (2011) manifiesta que el acceso al objeto de estudio, “está mediado por las creencias y experiencias del investigador...el sujeto y el objeto interactúan y se modifican mutuamente” (p. 6). De

esta manera, la teoría que se vaya descubriendo será significativa y de utilidad práctica.

Además de la opción por el enfoque cualitativo, la presente investigación parte de un paradigma moderadamente constructivista interpretativo (Charmaz, 2006, 2007, 2014; Denzin, 2007; Glaser, 2003) y a la vez pragmatista (Peirce, 1931, 2013).

1.4.3 Supuestos ontológicos.

La investigación que aquí se presenta no niega la existencia absoluta de la realidad fuera del rango de percepción de las personas. Sin embargo, desde la perspectiva del estudio e investigación de la realidad con el propósito de crear conocimiento nuevo por la mejor calidad de vida individual y colectiva, la posición es relativista. Se entiende la realidad humana como algo no absoluto y relacionado a un conjunto de conceptos particulares, a un marco conceptual, a una cultura social, a un estilo específico de vida, engarzados en un espacio y tiempo particulares. Charmaz (2000; 2014, p. 79) y Birks y Mills (2011; 2014, p. 257) manifiestan que más allá de una realidad para descubrir, es “...un mundo hecho real en las mentes y por medio de las palabras y las acciones de sus miembros” (p. 51). Es asumir la realidad cotidiana como transformable, posible de construir y reconstruir a nivel local y específico.

1.4.4 Supuestos epistemológicos.

La posición epistemológica de esta investigación parte de supuestos pragmatistas en cuanto que la realidad existe para descubrirla. En esta investigación, se aplica el método de la teoría fundamentada para conocer la realidad de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria. Para generar una teoría fundamentada sustantiva que explicara esta responsabilidad, se utilizaron estrategias de indagación—codificación, categorización e integración (Glaser y Strauss, 1967), que permitieron la conceptualización a partir de los datos. Explicando a Peirce (1931, 2013), fundador del pragmatismo, Short (2007) indica que identifica los datos como símbolos para explicar la realidad conceptualmente. Además, Short manifiesta que “para Peirce las ciencias son objetivas desde sus métodos de indagación y que de hecho producen conocimiento de una realidad que existe de manera independiente” (p. ix). Esta aserción es compartida por la teoría fundamentada.

La presente investigación también parte de un paradigma interpretativo y comparte la idea que la justificación del conocimiento es transaccional y subjetivista. Cada persona ejercita su capacidad de comprensión e interpretación de los datos o símbolos que proveen los significados sobre la realidad. Más aún, considera que los descubrimientos son creados pero directamente a partir de los datos. Desde esta perspectiva constructivista interpretativa, quienes investigan son agentes subjetivos y dinámicos que en unión con los participantes en la investigación generan datos (Charmaz, 2014; Corbin y Strauss, 2008).

Aun así, se debe tener presente, que en última instancia, después de haber recopilado los datos con la colaboración de los participantes, el papel de las personas investigadoras consiste en llevar a cabo individualmente los procesos de

conceptualización de los datos. “Las perspectivas múltiples de los participantes ocurren con frecuencia y entonces el investigador de teoría fundamentada eleva esas perspectivas al nivel abstracto de la conceptualización, esperando visualizar el patrón subyacente latente, que es otra perspectiva” (Glaser, 2002, párr. 7). Aun cuando los investigadores regresen a recopilar más datos, las conceptualizaciones se generan por la estrategia de comparación constante de los hallazgos a partir de los datos. No se persigue la descripción de los datos sino la conceptualización.

Desde el paradigma constructivista no es posible separar al investigador de los participantes en el proceso de generación de los datos. Esto garantiza que sus voces (Guba y Lincoln, 2005; Lincoln y Guba, 2013; Lincoln, Lynham y Guba, 2011) sean escuchadas y registradas como un elemento esencial del proceso investigativo. Además, establece la fuente necesaria de datos para comparar constantemente las categorías abstractas que se van identificando en los datos. La mejor manera de conocer las experiencias de responsabilidad de los estudiantes de 9^o a 12^o grados es por medio de sus propias palabras, en un entorno de profundidad y reflexividad.

En este contexto, la posición de la investigadora no es de quien trae o posee el conocimiento, como experta conocedora del tema que trate a quienes participan como fuentes anónimas de datos que se procesen en un vacío que no tome en cuenta los entornos de los participantes. Es más bien una posición de respeto y solidaridad desde la cual se establece una relación recíproca de elaboración del conocimiento con respecto a cuáles son los procesos sociales conducentes a la práctica de la responsabilidad. El énfasis permanece en las abstracciones a partir de los datos.

1.4.5 Supuestos axiológicos.

Los valores de las personas investigadoras están incluidos necesariamente en el proceso de investigación y como indica Leavy (2014) contribuyen a delimitar la perspectiva ética de las personas investigadoras. Más aún, según Charmaz (2014, p. 114) las personas investigadoras no pueden ser neutrales porque escogen un lenguaje particular para describir y explicar el fenómeno social que están investigando. Los valores de quienes investigan influyen en el proceso y el producto investigativo pero éste continúa siendo rigurosamente científico en el análisis de los datos y en la generación de conceptualizaciones acerca del área sustantiva: la responsabilidad en este estudio. Los valores de altas expectativas de parte de la persona investigadora resultan beneficiosos para quienes compartan los resultados de la investigación.

De manera más específica, descubrir una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad, a partir de los datos generados por los participantes, puede ayudar a los mismos estudiantes a mejorar significativamente su calidad de vida y la de otras muchas personas en sus círculos inmediatos. Se puede manifestar que al generar una teoría fundamentada de la responsabilidad, esta se constituye en el centro de una propuesta axiológica. Esta investigación considera la responsabilidad, la educación, el derecho a expresar las propias ideas y explicar las experiencias personales, el derecho a colaborar en el aprendizaje propio y de los demás, la reciprocidad y el servir, como instrumentos de investigación por el bien individual y común, como valores indispensables en la sociedad actual.

1.4.6 Supuestos metodológicos.

Los supuestos metodológicos que esta investigación apoya son hermenéuticos y dialécticos. Se refieren a una concepción del acto de entender como la actividad que ocurre entre las personas que experimentan el entenderse entre sí en un proceso que relaciona la comprensión, la interpretación y el mundo que habitan (Grondin, 2014). En el prólogo al libro *Introducción a la hermenéutica filosófica* (Grondin, 2002), Gadamer afirma que la actividad de experimentar el entender junto con el otro “constituye la práctica de la vida misma” (p. 12). Para Grondin, esta búsqueda del acto de comprender por medio del diálogo con los demás es evidencia de la “finitud” del ser humano; es “la conciencia de que nuestro lenguaje concreto no basta para agotar el diálogo interior que nos empuja a querer entender” (p. 179).

La teoría fundamentada (Figura 1) fundada por Glaser y Strauss con la publicación del libro *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (1967) es precisamente una estrategia de indagación idónea para explorar las experiencias; en este caso, experiencias de responsabilidad de los estudiantes de 9^o a 12^o grados. Gutiérrez-Doña presenta en “Consejos prácticos para escribir un anteproyecto de investigación y/o desarrollo” (2011) la siguiente definición.

“Grounded Theory” (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1998) es una poderosa estrategia que permite teorizar pero también realizar análisis con estrategias heurísticas propias que permiten abordar cualquier tipo de dato. “Grounded Theory” puede captar la *lógica abductiva* y es aplicable tanto a datos de la naturaleza como del mundo

social con el fin de generar modelos comprensivos provisionales para ser usados como ideas emergentes que guían la exploración científica. Por lo general, sin embargo, “Grounded Theory” aplica una *lógica inductiva* que parte de la codificación de elementos particulares y “crece” con una estrategia del tipo “bottom up” para ir generando relaciones de sentido y finalmente aportar “teoría emergente” (p. 8).

A modo de síntesis, se puede expresar que la aplicación de la metodología de la teoría fundamentada es una actividad dinámica que representa un proceso de varias etapas. Sin embargo, se debe tener presente que dichas etapas se repiten de manera no lineal tantas veces como sea necesario hasta identificar la categoría central junto con las otras categorías o códigos principales con los cuales se relaciona.

Hay que considerar también que estas etapas y las instancias de razonamiento que demandan son más bien de naturaleza compleja. La persona investigadora debe ir haciendo las adaptaciones necesarias de los pasos que con frecuencia ocurren simultáneamente. Los hallazgos dan cuenta de un patrón de comportamiento humano al cual se le da un nombre y que se explica por medio de una teoría fundamentada sustantiva. Esta teoría queda disponible para ser investigada desde diseños investigativos cuantitativos, cualitativos y mixtos.

Se logra explicar así un fenómeno social siguiendo una lógica inductiva que lleva a la teoría emergente, la cual es imposible de predecir sin haber llevado a cabo la investigación. Dado que las etapas y los descubrimientos a partir de los datos están tan entrelazados, Berry, Godfrey, Holt, Kapsner y Ramos (2013) consideran que no solo la teoría es emergente sino que todo el proceso es emergente también. La lógica

Figura 1. La teoría fundamentada como proceso para generar teoría

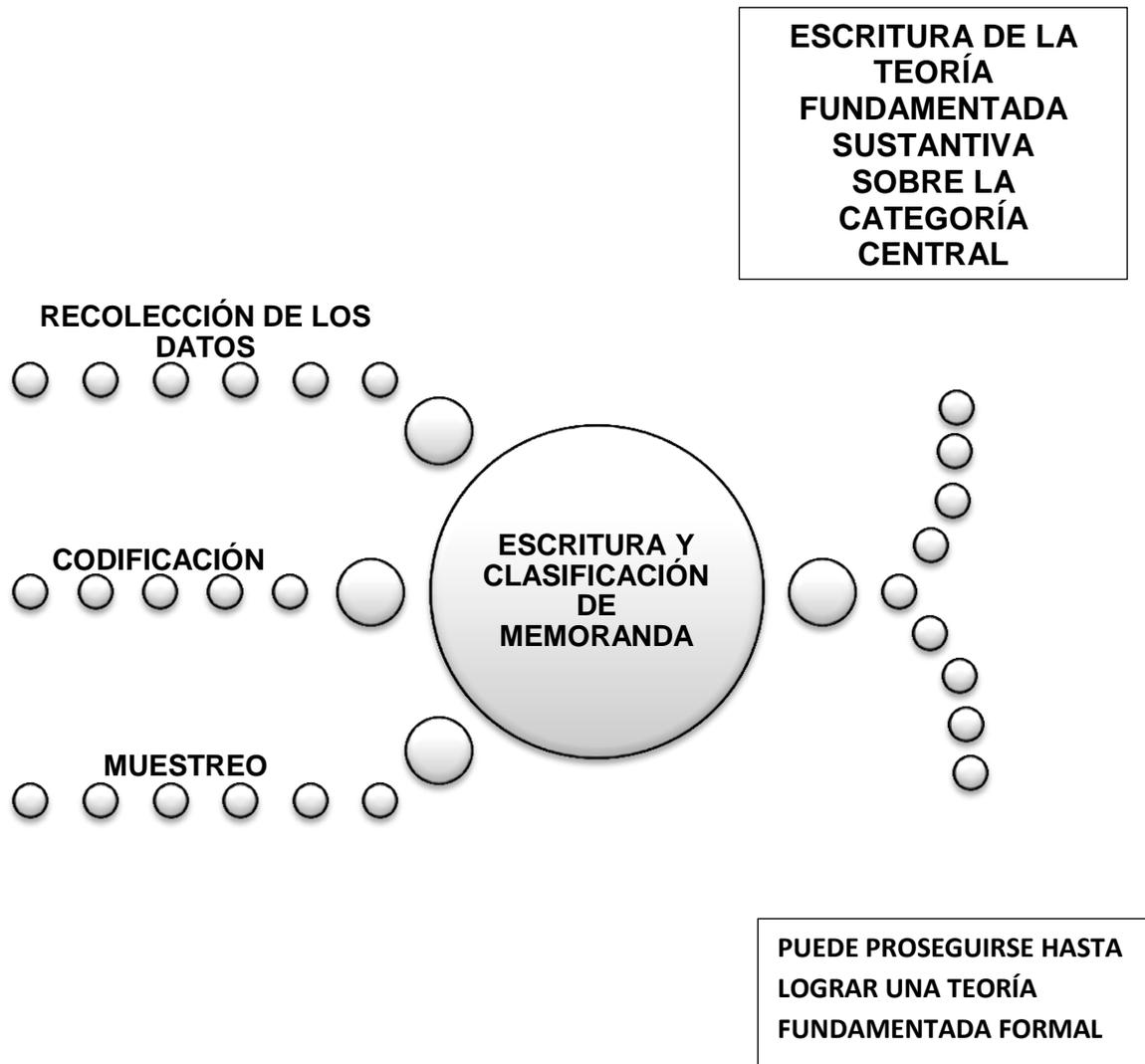


Figura 1. Construida a partir de Glaser (1978, 1992, 1998, 2001, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2011, 2012, 2013, 2014); Glaser y Strauss (1967); Stern (2007, 2009a, 2009b) y Stern y Porr (2011).

inductiva marca el inicio del análisis desde la recolección de los primeros datos. De un grupo de datos o incidentes, se llevan a cabo generalizaciones y agrupamientos de aquellos que comparten una misma conceptualización.

Asimismo, la lógica abductiva le da flexibilidad a la indagación, pues su razonamiento indica la revisión de los datos deliberadamente para considerar varias explicaciones al respecto y de ahí hacer un juicio comparativo que culmina en una interpretación teórica a partir de los datos observados. Esta interpretación teórica constituye la teoría fundamentada sobre los datos investigados. A partir de este momento, se podría utilizar la lógica deductiva también para cotejar y constatar conclusiones, explicaciones y conceptos.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1 Ejes teóricos

Principios teóricos del desarrollo moral y consideraciones de carácter cognitivo, conductista y constructivista con respecto al valor de la responsabilidad son ejes que conforman el marco teórico de referencia de *Una teoría fundamentada de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria*. Según indica Schroeder (2012) se denomina como valores a los principios considerados ideales que llevan a comportamientos apreciados buenos ya en sí mismos o porque son medios instrumentales para que los agentes que los ponen en práctica logren el bien. La responsabilidad es un valor indispensable para la realización humana en un contexto de autonomía.

Dereli y Aypay (2012) consideran que la responsabilidad es un signo de virtud de estatus similar a la amistad y la tolerancia. Esta investigación apunta a descubrir una teoría fundamentada sustantiva de esas guías o conceptos subyacentes en la práctica de la responsabilidad, generadas a partir de las experiencias de los participantes; por lo tanto, no persigue probar ninguna teoría. Sin embargo, las teorías del desarrollo moral ofrecen ejes teóricos de referencia para el contexto de la práctica de la responsabilidad.

2.2 El desarrollo moral de acuerdo a Piaget

En su estudio sobre la autonomía moral y la responsabilidad, Ramírez (2011) plantea que desde la perspectiva de las teorías del desarrollo moral de Piaget y Kohlberg, la

decisión de actuar correcta o incorrectamente ocurre como resultado del pensamiento reflexivo del individuo. Piaget propone en *The Moral Judgement of the Child* (1997, 2004) que el progreso biológico, la inteligencia y las relaciones sociales contribuyen al desarrollo moral de las personas, en el cual se pueden identificar tres etapas preponderantes que se mueven entre la heteronomía y la autonomía. De los dos a los seis años, Piaget considera que las personas pueden practicar una moral heterónoma. Es una práctica de la moral que Piaget caracteriza como primitiva. Las personas a esta edad siguen las direcciones de los adultos por las demandas de estos, pero no analizan los contextos. Su reacción es más bien una respuesta a lo que se considera como bueno o malo y se trata de evitar el castigo.

De acuerdo con su desarrollo cognitivo, perciben las normas como de significado literal y las aceptan como absolutas. Las respetan por provenir de una figura de autoridad. De los siete a los 11 años la moral oscila entre la heteronomía y la autonomía. Las personas de esta edad entienden las normas como reversibles y menos definitivas. Las normas se siguen en relación a la interacción con el grupo. Se da el respeto mutuo.

De los 12 años en adelante, las personas pueden practicar una moral autónoma en donde la propia conciencia del respeto a las normas genera la autonomía. Se asumen las normas desde capacidades de abstracción y generalización. Las personas en esta etapa pueden construir consistentemente instancias de responsabilidad. Piaget manifiesta que la moral está constituida por un conjunto de regulaciones pero que la moralidad individual está en directa relación con el respeto que cada persona tenga por las reglas.

En el adolescente, se puede percibir una variabilidad en el proceso de definir conscientemente su comportamiento dentro del marco de la responsabilidad. “Entre el respeto unilateral del niño pequeño quien recibe una orden sin vislumbrar siquiera la posibilidad de un desacuerdo y el respeto mutuo de dos adolescentes que intercambien puntos de vista, hay espacio para cualquier número de etapas intermedias” (Piaget, 2004, p. 83). Se espera un pasaje de la heteronomía a la autonomía en el adolescente.

A medida que va conociendo las regulaciones de los sistemas en los cuales se desenvuelve, puede ir asumiendo la responsabilidad respecto de las reglas. Desde una posición heterónoma, ha respetado las normas por provenir de fuentes de autoridad y desde una posición autónoma, respeta la regla porque se ha establecido un acuerdo con el otro. Su autonomía y responsabilidad se van dando precisamente cuando puede darse reglas para sí mismo y cumplirlas.

No necesariamente el estar equipado con la capacidad de ser responsable de acuerdo al proceso de desarrollo moral, garantiza el actuar autónomo. Las instancias de responsabilidad se construyen en actos en donde la persona decide libremente qué hacer. Los conceptos que apoyan estas decisiones responsables son los que esta investigación se propone descubrir a partir de las experiencias de responsabilidad de los estudiantes para luego integrarlos en una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria.

2.3 El desarrollo moral de acuerdo a Kohlberg

El criterio moral en el niño (Piaget, 1932) constituye la base de inicio para el pensamiento de Kohlberg sobre el desarrollo moral. Moreno (2013) indica que a pesar de que ni Piaget ni sus colaboradores continuaron trabajando en esta obra, Kohlberg llevó a cabo numerosas investigaciones al respecto. Kohlberg (1969, 1971, 1984) identifica en su teoría de los estadios evolutivos seis etapas del razonamiento moral basados en la aserción de que la conciencia moral sigue un proceso de crecimiento. Parte desde estadios en donde la persona está centrada en sí misma hasta gradualmente colocarse en etapas que se van ampliando hacia los demás y culminar idealmente en el altruismo total en el Estadio Seis. Para Kohlberg, este proceso hacia mayor madurez está dirigido por patrones de razonamiento. En sus investigaciones, concluye que estos razonamientos tienen características universales.

Si bien Kohlberg indica que la edad cronológica no es necesariamente un elemento de exactitud, puede ofrecer lineamientos guías para entender mejor el desarrollo moral que propone en seis estadios. El Estadio Cero caracteriza una persona de cuatro años de edad, básicamente centrada en sí misma y que responde a un patrón de razonamiento egocéntrico.

El Estadio Uno caracteriza a una persona sumisa de cinco años por lo general, que no cuestiona el obedecer a los adultos en su vida. En el Estadio Dos, se describe a una persona de cinco años y medio a siete años, que exhibe un razonamiento estrecho de justicia en donde el cumplimiento condicionado domina.

En el Estadio Tres la persona, de diferentes edades cronológicas pero por lo general alrededor de los ocho a 14 años, se perfila como interesada en lo que piensen los demás; espera su aprobación. Esto con frecuencia lleva a conductas de

colaboración. Se hace la salvedad de que la persona en esta etapa actúa para dar gusto a quienes la rodean en tanto en cuanto reciba aceptación y aprobación. Esto encierra el peligro que el deseo de los demás no sea necesariamente congruente con valores positivos.

El Estadio Cuatro señala el paso del quedar bien con la mayoría por satisfacción personal al fortalecimiento del desarrollo de una mentalidad independiente con un alcance más allá del círculo inmediato de personas. Se abre, a nivel de razonamiento, hacia el sistema social comunitario y hasta global. Esta es la etapa— junto con los Estadios Cinco y Seis—que tendría mayor interés para *Una teoría fundamentada de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria*.

El Estadio Cuatro incluye el elemento de la responsabilidad, entendida como el sentimiento de obligación o deber a los demás por encima de lo únicamente individual. Kohlberg coloca el Estadio Cuatro a partir de los 15 años, lo que concuerda con la población meta de esta investigación. Una vez más trae a colación que aunque muchas personas adolescentes conocen claramente cuáles son sus responsabilidades, no alcanzan el estadio necesariamente.

En este estadio, las responsabilidades escolares pasan a un plano de protagonismo y tienen un mayor peso. Dependiendo del sistema social de cada quien, la iglesia, la ideología política, el patriotismo u otras afiliaciones, también cobran importancia significativa. La persona en el Estadio Cuatro conserva los aspectos relevantes del Estadio Tres, tomando en consideración que desea ser aceptada y aprobada.

Además, inicia la identificación de sus responsabilidades específicas como parte de un sistema social. Más aún, se empieza a dar cuenta de que no todas las personas apoyan su sistema social. Por ejemplo, un pacifista en un país militar con compromisos bélicos encontraría este tipo de incongruencia. La desventaja de asumir el Estadio Cuatro reside en el apoyo incondicional al sistema que podría no respetar los derechos individuales con tal de que el orden y la ley establecidos tengan el dominio.

El Estadio Cinco lo logran las personas que desarrollan una conciencia que puede discriminar entre la razón de ser del sistema social y los derechos de los participantes del sistema. Si bien se aceptan las leyes del sistema social, se hace un espacio para analizarlas críticamente. El énfasis recae en la posibilidad de cambiar las leyes que se consideren inapropiadas dentro del sistema mismo (Kohlberg y Hersh, 1977, p. 55). Las personas en el estadio Cinco se asumen como responsables tanto como practicantes de la ley como agentes de mejora de la ley que protege en última instancia los derechos individuales. Como tal, se traduce en un respeto profundo por todas las personas.

El Estadio Seis corresponde a las personas que han alcanzado e interiorizado patrones de razonamientos que apoyan la justicia con completa responsabilidad, a nivel de pensamiento y acción, por ejemplo Madre Teresa de Calcuta, Rev. Dr. Martin Luther King, Jr. y Mohandas Karamchand Gandhi. Kohlberg sintetiza estos seis estadios en los niveles preconvencional, convencional y posconvencional, dos estadios para cada nivel.

Kohlberg, citado por Crain (1992, p.122) indica que su “teoría no se interesa por las creencias específicas sino por las habilidades cognitivas”. Para esta investigación, dependiendo de lo que se vaya a encontrar al analizar los datos, la teoría de Kohlberg daría cuenta de manera general del razonamiento latente de la responsabilidad de estudiantes de 9^o a 12^o grado. Sin embargo, la presente investigación tiene como meta identificar las diversas conceptualizaciones— incluyendo creencias—que subyacen en las experiencias de responsabilidad de estos estudiantes.

2.4 Consideraciones cognitiva, conductista y constructivista sobre la responsabilidad

Esta investigación propone estudiar el actuar responsablemente de un grupo de estudiantes, específicamente, investigar los conceptos que los llevan a construir instancias en las cuales practican la responsabilidad. Desde los fundamentos de las obligaciones atinentes a su condición de alumnos, los estudiantes de 9^o a 12^o grado están comprometidos con principios de responsabilidad extrínseca que corresponden a sus deberes particulares, tales como el asistir puntualmente a la institución educativa y cumplir con los requerimientos académicos.

A un nivel más interiorizado, la responsabilidad es más bien de naturaleza axiológica, pues independientemente del grado en el que la practiquen, la responsabilidad se constituye en un valor que norma su comportamiento.

Fundamentalmente, es a partir de su conciencia que las personas ejercen su libertad para actuar con responsabilidad. Este accionar está contextualizado en el tiempo, en el espacio, con relación a otros seres humanos y corresponde a la toma de decisiones de cada ser humano.

Es válido preguntarse, entonces, a partir de cuáles fundamentos se construye esta conciencia de responsabilidad. Se puede considerar que los educandos tienen la capacidad de autorregular sus propios aprendizajes lo que implicaría un proceso de construcción (Pimienta, 2008, 2012). Además, esta autorregulación es alimentada por la responsabilidad intrínseca de cada uno y por las demandas de responsabilidad extrínseca de los sistemas educativos. Parafraseando a Jonas, Restrepo Tamayo (2011) manifiesta la necesidad imperativa de poner a la responsabilidad en el centro de la ética del actuar humano (p.82), idea que esta investigadora comparte.

Tres de los enfoques teóricos sobre el aprendizaje, el cognitivism, el conductismo y el constructivismo, presentan principios particulares con relación al aprendizaje de la responsabilidad. Desde la perspectiva del cognitivism, las ideas son de vital importancia en los aprendizajes. Se esperaría que las ideas personales sobre la responsabilidad permeen los comportamientos. El proceso de aprendizaje es en este caso considerado como maleable y lleno de dinamismo con espacio para la construcción y desarrollo de las ideas. De esta manera, la actividad del aprendizaje puede estar determinada por la actividad de la mente siempre y cuando no sea esta de naturaleza meramente memorística y automática.

Ausubel (2010) indica que los aprendizajes resultan auténticos si corresponden a grados crecientes de significación y asevera que en los aprendizajes a largo plazo, la

motivación es esencial. Muchos estudiantes evidencian que esta motivación parte de sus ideas acerca de la responsabilidad. El aprendizaje verdaderamente significativo presupone tanto que la tarea del aprendizaje sea potencialmente significativa como que el estudiante exhiba un aprendizaje significativo. En otras palabras, la significación de las actividades educativas puede nutrir la práctica de la responsabilidad de los estudiantes.

En el contexto del conductismo de acuerdo con Skinner cuyo mayor deseo fue mejorar la sociedad (1959, 1961, 1970, 1985), el proceso de aprendizaje es de carácter racionalista y se basa tanto en la modificación de la conducta como en los contenidos específicos de los programas de enseñanza. En sus escritos expositivos (1959, 1961, 1970), indica que un sistema de aprendizaje conductista presentará programas de gran demanda de responsabilidad extrínseca con objetivos, contenidos, técnicas de enseñanza y metodologías evaluativas sumamente racionales con expectativas de evidencia concreta, observable y medible, donde se dan estímulos que deben proveer respuestas.

Asimismo, por medio de la ficción en su novela *Walden Two* (1948, 1976, 2005) Skinner provee declaraciones adicionales para explicar el conductismo. Sin embargo, los medios que propuso de ingeniería social son cuestionables dentro del contexto del ejercicio de la libertad y la expresión personal de cada uno que llevaría al actuar con responsabilidad. En el prefacio de esta novela, escribió: “He decidido escribir una historia de cómo un grupo de, digamos, mil personas pueden resolver los problemas de su vida diaria con la ayuda de la ingeniería conductista” (p. iv). Skinner

plantea en esta narrativa utópica que por medio de la aplicación del conductismo operante practicado desde la educación se puede llegar a construir la sociedad perfecta.

Skinner manifiesta que la conducta humana es modificable en aras de mejorar el medio social en el cual se vive y por eso propone la utilización de los refuerzos para modificar los aprendizajes. El conocimiento de las personas se evidencia a través de sus conductas y por eso los procesos de aprendizaje deben partir de objetivos conductistas (Skinner, 1958).

En contraposición al conductismo, el constructivismo (Piaget, 1969, 1970) propone mayor libertad individual de acción en el ámbito del proceso de aprendizaje en el cual crear la idea de responsabilidad. Además de asumir los contenidos necesarios de acuerdo con cada materia, incluye al estudiante con sus experiencias y como agente gestor de su propio conocimiento y de esta manera el proceso se vuelve conducente a la práctica de la responsabilidad. Toma en cuenta los conocimientos previos dentro de un contexto que influye al estudiante y que el estudiante también afecta. Jonassen (1991) plantea que desde el constructivismo los estudiantes llevan a cabo aprendizajes individuales que son el resultado de las construcciones elaboradas por sus mentes.

Vygotsky (1978, 2005) considera que el constructivismo tiene más bien una dimensión social. De hecho, el constructivismo que plantea Vygotsky (Van der Veer y Valsiner, 1994) estudia los procesos educativos dentro de la acción social. Vygotsky plantea que las actividades con significado social—instrumentalizadas culturalmente—tienen influencia en la conciencia. La sociedad entonces afecta los aprendizajes pues favorece la integración entre la sociedad y la persona. Sin embargo, el proceso

cognoscitivo no se detiene aquí. Las interacciones sociales tienen el potencial de generar un proceso de internalización que reconstruye las experiencias, al ir las personas transformándolas. Además agrega que la unidad existente entre procesos de aprendizaje y procesos de desarrollo no evidencia que sean coincidentes simultáneamente. De hecho, el aprendizaje ocurre de manera adelantada a la internalización de los conocimientos, dejando así espacio para la responsabilidad personal y el esfuerzo para desarrollarlos y mantenerlos.

Este constructivismo social podría promover una responsabilidad colectiva. El desarrollo social y, por ende, el individual se producen porque la interacción social se mueve en lo que Vygotsky llama la Zona de Desarrollo Próximo, en la que quienes poseen conocimientos más avanzados crean un andamiaje para que otros puedan acceder a mayores conocimientos. De esta manera, se pueden llevar a cabo procesos más complejos con la cooperación de cada uno y de los miembros de una colectividad.

Desde una perspectiva cognitiva se puede considerar que la responsabilidad puede ser el resultado del aumento del conocimiento sobre las ventajas de utilizarlo en el aprendizaje sobre la realidad. Al ir las personas desarrollando la percepción, la comprensión y el pensamiento, tienen más recursos para el ejercicio de la libertad y la toma de decisiones. Piaget presenta un enfoque cronológico que toma en cuenta el desarrollo cognoscitivo del niño a diferentes edades. Vygotsky (Schneuwly y Bronckart, 2010) incluye el contexto sociocultural que influye significativamente en el desarrollo cognoscitivo de las personas.

En la teoría piagetiana, el constructivismo se conceptualiza como el proceso de construcción mediante el cual los niños van fabricando su conocimiento. Conforme

pasa el tiempo y las personas—desde la niñez hasta la edad madura—van ampliando sus interacciones con las fuentes de conocimiento, ocurren transformaciones cualitativas en su manera de conocer, y pueden aplicar nuevas estructuras mentales a nuevos problemas. Por ejemplo, a partir de experiencias exitosas de responsabilidad pueden aprender y replicar la idea que sostiene esas experiencias.

La teoría piagetiana considera una organización invariante del funcionamiento del organismo humano por medio de la cual las personas adaptan sus estructuras cognitivas. Al irse moviendo hacia etapas más sofisticadas de cognición, la persona no regresa a etapas anteriores ni se puede saltar ninguna de las etapas. Así, la construcción de la idea de responsabilidad se desarrolla y se enriquece.

Como señala Bronckart (2009), desde una perspectiva vygotskyana, el aprendizaje de calidad sucede en un contexto constructivista. No se da a partir de etapas de desarrollo generalizables a toda la humanidad y determinadas biológicamente, como las planteadas por Piaget. En este aprendizaje de calidad de acuerdo con Vygotsky (Schneuwly y Bronckart, 2010), convergen tanto aspectos teóricos de la transmisión de la cultura como de los aprendizajes.

Los aprendizajes en los variados contextos educativos se van desarrollando en su temporalidad y espacios particulares y de acuerdo con las construcciones de los aprendizajes que se vayan produciendo. Se puede avanzar en el aprendizaje de la responsabilidad. De esta manera, las personas individuales avanzan en conocimiento y a la vez hacen progresar a sus entornos socioculturales (Silva y Ávila, 1998).

Vygotsky no niega la existencia del conocimiento sino que manifiesta que no existe de antemano como algo fijo que hay que descubrir. El conocimiento empieza a

existir para cada persona en consonancia con sus construcciones autónomas de procesos de toma de decisiones con respecto a lo que se va aprendiendo. De esta manera, las personas pueden construir sus propias realidades en los entornos correspondientes. Se hace evidente que la realidad de los recursos disponibles en un ambiente y un espacio dados resulta contundente. Entonces, se puede ir construyendo la responsabilidad.

Los elementos políticos, sociales, culturales y económicos influyen en diferentes grados la construcción de los aprendizajes incluyendo el de la idea de la práctica de la responsabilidad.

Con relación al habla como la manifestación externa, la mera vestidura del pensamiento, y al intentar (como lo hace la escuela de Würzburg) liberar el pensamiento de todos los componentes sensoriales incluyendo las palabras...se resuelve el problema de la relación entre las dos funciones (Vygotsky, 1986, p. 3).

Se hace evidente que el lenguaje—entendido como texto oral, escrito, simbólico, icónico, hipertextual—juega un papel esencial en la construcción del conocimiento para ir cambiando la realidad. El lenguaje se constituye en un mediador para la creación de estrategias que permitan avanzar en el aprendizaje. Sin embargo, el desarrollo del habla y del pensamiento va evolucionando por separado.

Esta investigadora considera que el uso mayoritario del constructivismo por parte de los procesos de aprendizaje, favorece la conciencia sobre la responsabilidad. Para que se den entornos constructivistas de aprendizaje, quienes desean acceder al conocimiento necesitan poder expresar un enfoque de análisis crítico de libre pensar

ante sus realidades. Entonces quienes aprenden, cuestionan, expresan sus opiniones opuestas o concordantes, contribuyen con aportes contruidos personalmente a partir de su propio potencial y además a partir de los insumos contextuales.

Vygotsky plantea que entre actuación asistida y modelada por las personas de quienes se aprende, y la actuación autónoma, existe lo que él denomina la zona de desarrollo próximo. Se puede pensar que los planteamientos de Vygotsky son extrapolables al aprendizaje sobre la práctica de la responsabilidad, por lo tanto, afines a esta investigación en la que se plantea descubrir los conceptos subyacentes en las experiencias de responsabilidad de los estudiantes de secundaria.

2.5 Conceptualización de la responsabilidad

En esta tesis, se conceptualiza el valor de la responsabilidad como la capacidad de las personas para reconocer y aceptar las consecuencias de sus actos realizados en libertad. De manera específica, esta investigación se enfoca a descubrir cómo la población meta demuestra su responsabilidad en el logro de los aprendizajes académicos y sociales, aquellos que necesita para la graduación de la escuela secundaria y para poder acceder a los estudios universitarios.

El perfil de las personas que practican el valor de la responsabilidad revela un desarrollo moral evolucionado. Se reconoce que la responsabilidad incluye numerosos constructos que se constituyen en otros tantos valores. Entre ellos, sobresale la

capacidad de las personas de ser autónomas como individuos y como miembros de una sociedad.

Responsabilidad significa responder, dar respuesta al llamado del otro....Tiene que ver con cumplir con las obligaciones personales, familiares, laborales y ciudadanas; con rendir cuentas; con obedecer a la propia conciencia....Responsabilidad también tiene que ver con asumir las consecuencias de nuestras decisiones y acciones (Febres, 2007).

Una persona responsable respeta la dignidad humana personal y comunitaria y desarrolla una autoestima saludable que la puede llevar a actuar con libertad, tolerancia y paz. Un ser humano responsable además se siente en armonía con el entorno, al que protege y utiliza sin dejar huellas de daño irreparable. Más aún, las personas responsables tienden a ver la significancia de los acontecimientos adversos y ventajosos para el proceso de construcción de ellas mismos.

A partir de las observaciones cotidianas en el contexto del salón de clase y otros entornos de la población participante en esta investigación—estudiantes de 9^o a 12^o grado en un colegio de California—durante alrededor de diez años, se ha podido determinar que la experiencia de actuar con responsabilidad aún en situaciones en las que hay que vencer obstáculos, tiende a hacer a las personas más compasivas a pesar de los obstáculos.

Por ejemplo, una mayoría de jóvenes que tienen un revés de condición económica, aceptan que deben buscar trabajo y ayudar a la manutención de la familia mientras continúan con sus estudios con mayores retos. Han demostrado que la experiencia les facilita el asumir el desafío de apoyar a aquellos que necesitan de

soporte adicional para ser responsables. Deciden así tomar ciertas acciones como transmitir el conocimiento de los aprendizajes específicos para ser responsables— tomar un autobús más temprano, solicitar almuerzo gratuito, buscar apoyo tutorial en las bibliotecas, pedir prestada una computadora o una cámara.

También les proporcionan a quienes están necesitados los recursos materiales como organizadores gráficos, diagramas, organizadores de portafolios o les enseñan el manejo de algunos los medios tecnológicos disponibles. Es una escena frecuente, que los estudiantes más maduros, se hagan cargo espontáneamente de apadrinar a los recién llegados al país y lo primero que les enseñan es a utilizar un teléfono celular desechable y los programas de uso cotidiano en el colegio. La responsabilidad como fenómeno individual y social en el entorno de los participantes de la investigación, tiene un efecto perdurable positivo en su calidad de vida.

La definición del término *responsabilidad* ha ido expandiéndose a lo largo de sus acuñaciones (Figura 2). La primera vez que el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) registra el lema⁶ *responsabilidad* es en 1803 y la define como “La obligación de reparar y satisfacer por sí, ó por otro cualquier pérdida, ó daño” (Real Academia Española, 1803, p. 746, 3). Esto revela un concepto que considera una respuesta extrínseca de parte de las personas hacia un deber.

En las publicaciones subsiguientes, los diccionarios de la RAE registran esta definición como base y la van complementando dentro del contexto del deber, la obligación jurídica y la idoneidad crediticia (RAE, 1843; 1852). Sin embargo, no es sino hasta 1985 que la RAE incluye una acepción referente a la responsabilidad como valor que implique el ejercicio de la libertad: la “Capacidad existente en todo sujeto

activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente” (RAE U, 1985, p. 1943, 1).

Este significado y los anteriores se han mantenido hasta la actualidad. Dan cuenta de la naturaleza intrínseca de la responsabilidad que lleva a la generación de constructos valorativos aunados a la autonomía. Estas acuñaciones demuestran el desarrollo de la construcción del concepto.

2.6 Consideraciones adicionales

A continuación se incluyen reflexiones sobre si la responsabilidad se puede perder; poseer y convertirse en un estado una vez esta ha sido aceptada como un valor positivo en la vida propia; o si más bien ese adueñarse del valor se constituye en una guía o recurso para ir construyendo instancias de responsabilidad a partir de una cultura institucional. Para Morin (2002a; 2002b; 2013), la responsabilidad junto con la solidaridad se puede perder y reconstruir.

Ya hemos hablado de la decadencia, de la desintegración de las solidaridades, y también de la desintegración del sentido de responsabilidad. Pensemos ahora que solidaridad y responsabilidad son las dos fuentes primarias de la ética, la otra es la comprensión del uno hacia el otro....Estamos así, frente a un difícil y complejo problema: organizar la convergencia de las diversas vías que lleven a la resurrección o al desarrollo de la ética (p. 4)

Figura 2. Conceptualización

Acuñaciones de la palabra responsabilidad

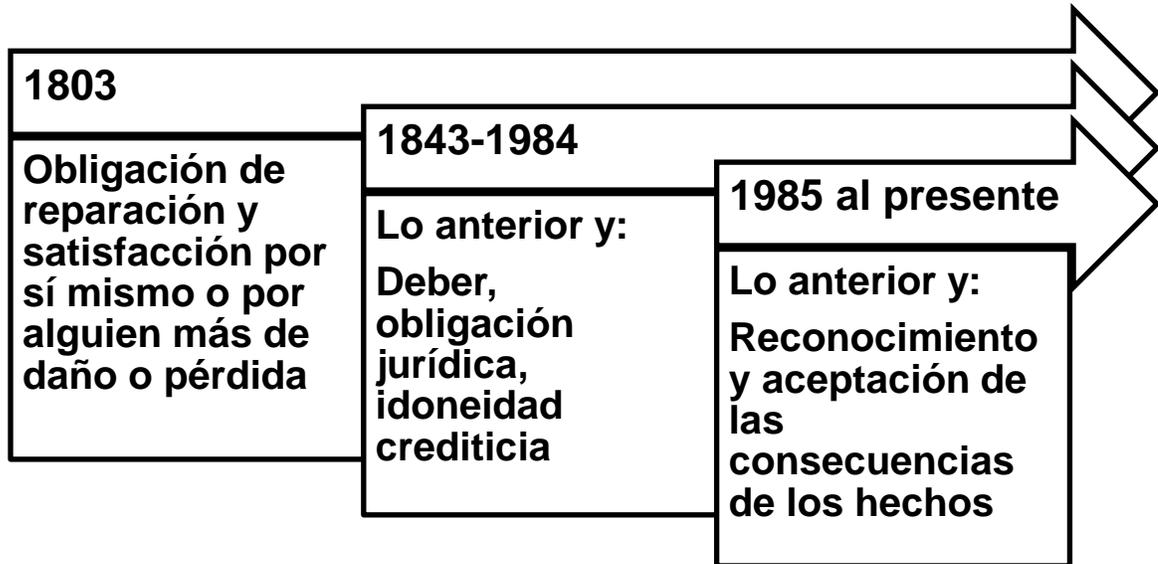


Figura 2. Elaboración propia a partir de Real Academia Española (1803 al presente).

Dentro del marco de la construcción de la inteligencia moral, Borba (2001) define la responsabilidad como “el hacer lo que es correcto para uno mismo y los demás” (p.64). Al igual que en la aserción de Morín, en la de Borba se puede vislumbrar un proceso de construcción. Se podría percibir en los verbos *hacer* y *construir* un dinamismo que no es referente de un estado sino de un actuar.

La responsabilidad de las personas puede manifestarse como un devenir de naturaleza práctica y dinámica, alcanzado en alto grado algunas veces, en menor grado en otras ocasiones. A veces se fracasa en llevarla a cabo pero sin detenerse por completo. Para fortalecer el aprendizaje de practicarla, la educación podría asumir un papel importante más intencional. Lickona (1991) recomienda la creación de una cultura escolar apoyada por un currículum específico para enseñar la responsabilidad y el respeto. Lickona sugiere que este aprendizaje esté acompañado de estrategias particulares de enseñanza tales como la resolución de dilemas, la discusión de temas controversiales y la reflexión a la luz de un marco moral referencial.

Se puede de manera deliberada ofrecer los contenidos sobre los principios de la responsabilidad. De esta manera, los alumnos pueden conocerlos y tener mayor opción de utilizarlos en su vida. También puede la educación agregar un componente de análisis crítico sobre los conceptos y procesos que desarrollan la responsabilidad tanto a nivel individual como comunitario dentro de los contextos socioculturales particulares.

Si bien las culturas institucionales pueden promover una atmósfera que apoye la práctica de la responsabilidad, esto no garantiza necesariamente el éxito completo para todos los miembros insertos en dicha cultura. Si se toma en cuenta que las experiencias de responsabilidad demuestran dinamismo, pocas culturas serían completamente responsables y, en el mundo, la mayoría de las personas no serían responsables en todo, porque tanto las culturas institucionales como sus miembros, están siempre en proceso de construcción.

Para Thornton, Ocasio y Lounsbury (2012) “las normas y las regulaciones son elementos de la cultura y la cognición; y la cultura y la cognición son lo que nosotros como individuos hemos llegado a comprender de los significados de las normas y las regulaciones” (pp. 38-39). En diferentes situaciones, hay demandas extrínsecas que podrían estar en contraposición con los principios intrínsecos de cada quien. Sería por eso también muy importante que en una educación para la responsabilidad se aprendiera a hacer espacios para el cuestionamiento de las estructuras mentales heredadas en la familia, la comunidad o las presentadas por las instituciones educativas y gubernamentales. Los cuestionamientos se podrían llevar a cabo por medio del diálogo desde y para la responsabilidad aunque el contenido pudiera resultar conflictivo.

Además, la práctica de la responsabilidad a título individual puede incluir procesos de reflexión frente a las complejas decisiones que hay que tomar algunas veces para ser coherentes con lo que se considera es el mejor camino a seguir. La meta final de una educación para la responsabilidad sería la cooperación en la construcción de la persona realizada paso a paso durante su vida. Esto implicaría una toma de decisiones intencional, frecuente y significativa. Este conjunto de actos para construir instancias de responsabilidad puede lograr cambios tendientes a una verdadera transformación.

Dentro de esta concepción, la responsabilidad no es un objeto concluso. No es un estado que se logra en algún punto de la historia de cada ser humano sino que se percibe como un proceso dinámico y relevante tanto en su aspecto cognoscitivo como el ético. Desde una perspectiva cognoscitiva, plantea un compromiso ineludible frente

a la producción de conocimiento para ofrecer una contribución a la propia persona por medio de la autorreflexión y a la sociedad por medio de la comunicación.

Desde una perspectiva ética, García y Ximénez consideran que para que los estudiantes sean exitosos deben “participar con responsabilidad en la sociedad” (2009, p. viii). De esta manera, la construcción del conocimiento se concibe como transdisciplinaria—diálogo e intercambio sistémico entre disciplinas—y de constatación práctica en los ámbitos socioecológicos de los cuales dependen los bienes de capital, trabajo y paz cada vez más globalizados en la humanidad del presente.

Estos ámbitos están constituidos por las situaciones de todas las personas en el planeta. De diversas maneras, se influyen entre sí positiva o negativamente. Las comunidades son en realidad comunidades múltiples, ya sea por la comunicación personal y local, o masiva vía Internet, o por el enfrentarse a eventos naturales (un tornado, un terremoto, un incendio) o sociales (huelgas, guerras, descubrimientos científicos, celebraciones, nuevas fuentes laborales) de envergadura global, regional, continental, nacional o local.

Wenger (2011) y Silseth (2012) concluyen que a pesar que la realización de cada vida es individual, existen caminos que se entrecruzan para cada individuo a partir de las diferentes comunidades a las que pertenecen sean estas cara a cara o no. Los aprendizajes provienen de múltiples comunidades. El impacto de las comunidades y de las personas individuales entre sí y en la sociedad y en el ambiente tiene un alcance que requiere de la práctica más deliberada de la responsabilidad.

Esta investigación tiene como meta descubrir una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria por medio de la

metodología de indagación también denominada teoría fundamentada. Un principio seminal de la metodología es generar teoría a partir del análisis sistemático y riguroso de los datos. Por lo tanto, esta investigación no pretende probar teorías existentes; pero sí se apoya en la conceptualización de la responsabilidad como un valor esencial para la realización de las personas y en los ejes teóricos que se mencionan en este capítulo los cuales proveen un elemento esencial de sensibilización temática en preparación al diseño de investigación y su consiguiente implementación.

Capítulo 3

Marco metodológico

3.1 Diseño de la investigación

En este Capítulo 3, se incluyeron los elementos que conformaron el marco metodológico de esta tesis desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada. En primer lugar se definió y se caracterizó el diseño de la investigación con sus fundamentos particulares en los apartes del 3.1 al 3.4. En segundo lugar, en la sección 3.5 se presentó el método indagatorio junto con las descripciones de la población participante y su entorno, las explicaciones de los muestreos específicos de la teoría fundamentada—de conveniencia, de acuerdo con un propósito determinado, teórico y de entrevistas teóricas—(Morse, 2007); la triangulación y su rol dentro de la metodología escogida, y los instrumentos creados consecutivamente por la investigadora para la recolección de los datos: Cuestionario 1, Cuestionario 2, Entrevista individual, Entrevista focal y Narrativas.

Este capítulo desarrolló el acercamiento a los datos a partir de las interacciones con los participantes y sus contribuciones en respuesta a las diferentes instancias de recolección. Los testimonios y memorandos ilustraron la trayectoria. En esta investigación, que siguió el método de la teoría fundamentada, los datos demarcaron el inicio, y a lo largo de todo el proceso de investigación conservaron su protagonismo transformándose en conceptos hasta llegar a ser parte de la integración de la teoría emergente. El análisis y la sistematización de los datos—que dio inicio desde la primera recolección y fue concurrente durante la investigación—se desarrolló en el Capítulo 4.

El diseño de la presente investigación, *Una teoría fundamentada (Grounded*

Theory) de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria, correspondió a consideraciones:

- del enfoque cualitativo,
- del marco interpretativo constructivista,
- de los razonamientos inductivo, deductivo y abductivo,
- y del método de la Teoría Fundamentada. (Figura 3)

La investigación se llevó a cabo en el ambiente natural de los participantes (Flick, 2004), los estudiantes de un colegio del Distrito Escolar Unificado de Segunda Enseñanza East Side, (ESUHSD, East Side Union High School District) en el Valle de Silicón, Condado de Santa Clara, San José, California, EEUU. El diseño investigativo de esta tesis propuso un entendimiento de naturaleza profunda a partir de los eventos sociales (Cosano, 2011), los relacionados al fenómeno de la práctica de la responsabilidad en este caso, y de las significaciones que de éstos produjeron los estudiantes participantes en la investigación sin que mediaran cuantificaciones (Salgado Lévano, 2007, p. 71).

3.2 Enfoque cualitativo

El diseño de esta investigación fue esencialmente un proceso que, si bien incluyó etapas, estas respondieron a una actividad emergente, dinámica y no lineal (Gurdián-Fernández, 2010). Un diseño así concebido, hizo posible en esta investigación la frecuente emergencia de conceptos y la opción de volver atrás.

Figura 3. Diseño de investigación

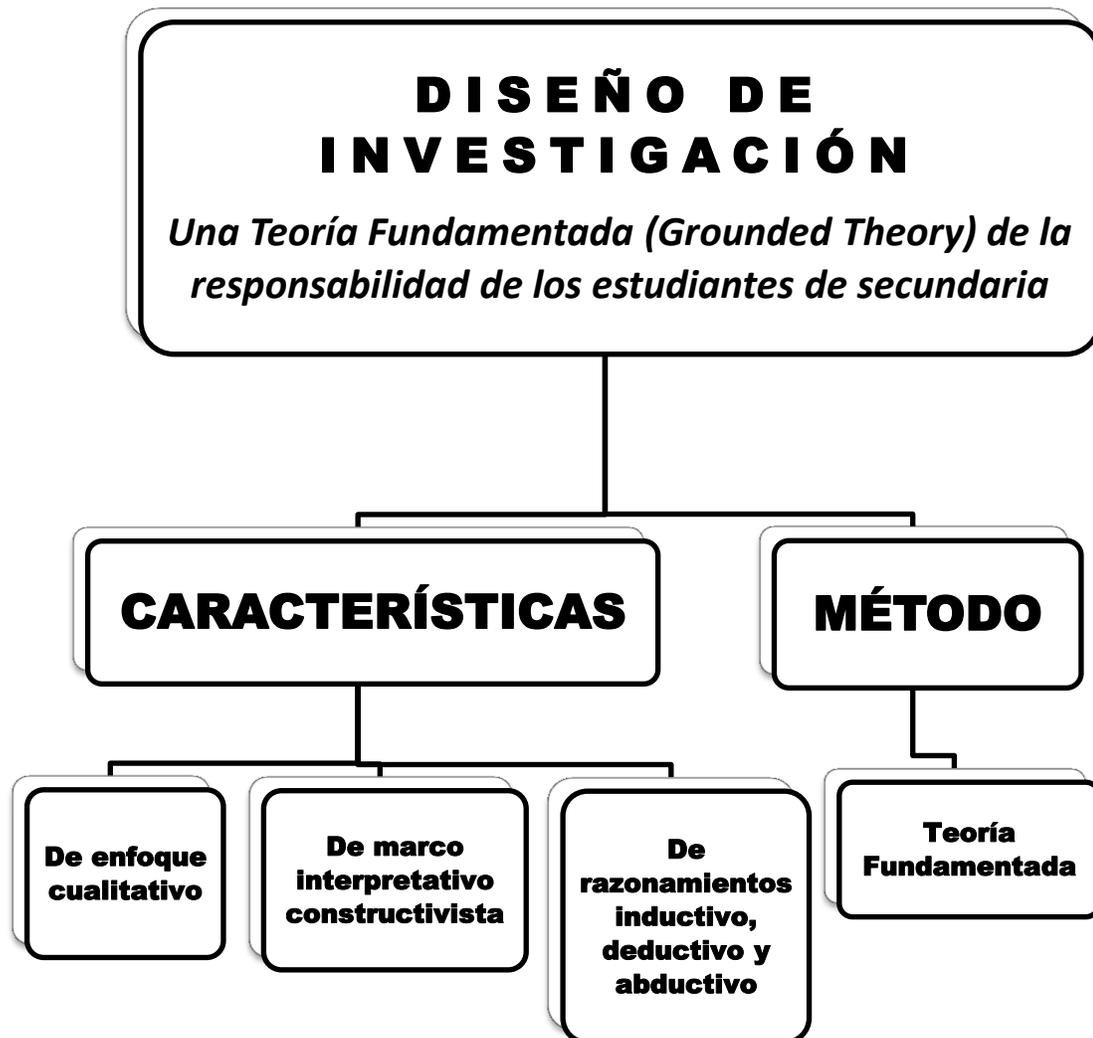


Figura 3. Construida a partir de Charmaz (2000, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2011, 2012, 2014); Denzin y Lincoln (2005, 2011a, 2011b, 2013); y Glaser y Strauss (1967); Glaser (1978, 1992, 1998, 2001, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2011, 2012, 2013, 2014); Stern (2007, 2009a, 2009b); y Stern y Porr (2011).

El proceso delineó una relación de distancia-acercamiento-distanciamiento gradual al objeto de estudio: la responsabilidad de los estudiantes de secundaria. De una etapa de reflexión inicial de definición paradigmática y aspectos prácticos temporales y espaciales, llevada a cabo por la investigadora, se pasó a una etapa de interacción en el campo con las personas participantes y sus eventos, para culminar con procesos de análisis y reflexión según fue necesario. Los testimonios⁷ de las definiciones de responsabilidad y de las experiencias cotidianas de responsabilidad de los estudiantes fueron permeando la interacción desde el inicio. Los testimonios de los participantes incluidos en esta tesis se transcribieron textualmente de acuerdo a como fueron expresados para conservar la voz original de los estudiantes. Esto contribuyó a preservar su identidad discursiva si bien se respetó estrictamente el anonimato requerido por la investigación.

En la construcción del conocimiento (Burns, Hyde, Killeth, Poland y Gray, 2014) de esta tesis, los datos que generaron los participantes contribuyeron significativamente. La voz en esta investigación cualitativa y de aplicación de la teoría fundamentada fue más allá de la transcripción. Se complementó al ampliar los límites de las transcripciones con las conceptualizaciones (Jackson y Mazzei, 2008) que se fueron desarrollando a partir del análisis de los datos en conjunción con la escritura de los memorandos.

Testimonio 3.1

La responsabilidad para mí significa que tenemos que estar atentos en lo que nos dicen. Entregar la tarea a tiempo es una forma de tener

responsabilida [sic] ...y sin tener ningún obstáculo. Ser respetuosos es otra forma de tener responsabilidad porque nosotros mismos tenemos que saber cómo tratar a las otras personas para que también nos traten igual. Igualmente cuando también tenemos la responsabilidad de cuidar [sic] a los hermanitos que no se vayan a caer de la cama.

(Cuestionario 1)

Testimonio 3.2

Mi prima me pidió que fuera yo su dama para sus quince años y yo le dije que sí. Al decir [sic] que sí yo me estoy responsabilizando en ir a las prácticas de ensayo [sic] y estar con ella. Ahora yo voy a los ensayos y pongo todo mi esfuerzo [sic] en que todo salga bien. En otra ocasión [sic], mis padres tuvieron que trabajar en el mismo día, entonces yo tuve que cuidar de mi hermanos [sic]. Yo estaba [sic] responsable de ellos y si algo les pasaba la culpa la tendría yo. Hasta ahora todavía soy responsable en varias cosas. Yo tengo que levantar a mi hermano y prepararlo para la escuela, tengo que cocinar o ayudar a mi mamá a cocinar durante la cena. Yo estoy en un programa y tengo que ser responsable en ir a todas las clases. (Cuestionario 1)

Un memorando acerca de los testimonio 3.1 y 3.2

Queda claro desde el principio la necesidad de concentrarse en el objeto de estudio: los conceptos subyacentes en la práctica de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria. Sería muy fácil hacer observaciones sobre otros aspectos que los datos sugieren: por ejemplo, las celebraciones hispanas que se conservan transgeneracionalmente y la estructura laboral de los trabajadores ocasionales (el padre y la madre en la familia que coinciden en un día de trabajo en el testimonio). Estos fenómenos serían objetos de estudio de otras investigaciones pero no de la presente tesis. El fenómeno de estudio de esta investigación responde a la pregunta que expresa el problema de investigación que se incluye en el Capítulo 1: ¿Cuál es una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, Estados Unidos de América a partir de los datos producidos por los alumnos, recopilados directamente por la investigadora y analizados de acuerdo a la metodología de la Teoría Fundamentada? (1.3.2)

Los datos revelan que el escuchar activamente, el cumplimiento de los deberes escolares y de los compromisos personales de naturaleza social y de otra naturaleza, el esfuerzo, el respeto, las consecuencias negativas como la culpa y las consecuencias positivas como el respeto son elementos de la práctica de la responsabilidad. Las demandas de responsabilidad provienen de sí mismo, del otro autoridad escolar, del otro en la familia, del otro en el ámbito particular social.

Para la primera recolección de datos provenientes directamente de los participantes (Cuestionario 1), uno de los intereses iniciales de este primer acercamiento a los testimonios es percibir si la interacción investigadora-instrumento de recolección de datos-respuesta de los participantes va a funcionar. No se observan resistencias a la interacción. Por el contrario, la reacción es positiva, las respuestas son productivas. Los estudiantes demuestran interés en expresar sus puntos de vista y compartirlos con candidez.

La forma de los memorandos en esta tesis fue flexible de acuerdo con la aplicación de teoría fundamentada. Así, los memorandos tomaron formatos variados, desde una representación visual esquemática, un audio, una conceptualización inmediata, una anotación breve o una única palabra, hasta textos de varios párrafos y páginas. Sin embargo, su contenido fue el producto de procesos sistemáticos y rigurosos de razonamientos que se movieron de la descripción hacia la conceptualización para explicar el fenómeno que se estudió desde los datos (Glaser, 2003; Holton, 2010; Lempert, 2007). La meta de la conceptualización de la teoría fundamentada “no se logra por medio de una cobertura descriptiva completa que una cinta grabada provea. Se logra por el método de análisis comparativo constante seguido de los memorandos y por empezar a ver el patrón en estas anotaciones” (Glaser, 2014, p.23).

Rojas (2008) presenta un diseño de una investigación como una interconexión de componentes—pregunta de investigación, propósitos, contexto conceptual, métodos y validez—cuya direccionalidad retorna siempre a la pregunta de investigación que

funcionó como guía y como meta final a cumplir.

¿Cuál es una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, Estados Unidos de América a partir de los datos producidos por los alumnos, recopilados directamente por la investigadora y analizados de acuerdo con la metodología de la Teoría Fundamentada? (1.3.2)

Salgado (2007) presenta una visión general del diseño y lo define como proceso dúctil, dominado por lo que sucede en el campo con las personas participantes y las acciones que se observan y que se van desarrollando. Ciertamente, el proceso investigativo de la presente tesis fue de naturaleza flexible de acuerdo al entorno y a las conceptualizaciones emergentes pero siempre dentro de la metodología de la teoría fundamentada. Se volvió a los datos siempre que fue necesario.

Cada diseño de investigación cualitativa, cuyo dinamismo surge fundamentalmente de los datos—todo lo observado, anotado, recopilado, interactuado, procesado, dentro de los entornos contextuales respectivos—y de los demás componentes seleccionados para el diseño, tiene vida propia. Si bien correspondió a un planteamiento paradigmático particular y a una metodología rigurosa de investigación, su estructura completa se determinó en su construcción final cuando se consideró concluida la investigación. En la teoría fundamentada la etapa final se denomina saturación teórica y ocurre cuando cesan las emergencias de nuevas conceptualizaciones. En ese momento, se estructuró una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad. (4.6)

3.2.1 La Teoría Fundamentada: metodología de datos cualitativos o cuantitativos.

Varios autores manifiestan que la teoría fundamentada es una metodología exclusivamente cualitativa. Andréu Abela, García-Nieto y Pérez (2007); Cresswell (2009); Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006); Gurdíán-Fernández (2010) y Mertens (2005) la incluyen específicamente dentro del grupo de estrategias principales de indagación cualitativa. Aparece junto con la etnografía, la narrativa y la investigación-acción, en el caso de Mertens y Hernández, Fernández-Collado y Baptista. En Creswell, se la incorpora a la etnografía, los estudios de casos, la investigación fenomenológica y la narrativa.

Los fundadores de la teoría fundamentada, Glaser y Strauss (1967) y otros autores (Charmaz, 2006; Gutiérrez-Doña, 2011) pero principalmente Glaser (2003) indican específicamente que en realidad la teoría fundamentada es una metodología de investigación general. Como tal, puede utilizar datos cualitativos o cuantitativos y aplicar, para su estudio, métodos cualitativos o cuantitativos de los datos. Esta investigación se basa en datos cualitativos y sigue lineamientos de la teoría fundamentada originalmente presentados por Glaser y Strauss en 1967 y más elaborados desde entonces por Glaser en 1978, 1992, 1998, 2001, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2011, 2012, 2013, 2014; Bryant y Charmaz, 2007; y Charmaz, 2014.

3.3 Marco interpretativo constructivista

Mertens (2005) indica que, con respecto a la investigación cualitativa, una de las influencias en su desarrollo es el constructivismo. En el Capítulo 2 de esta tesis, se incluyó el constructivismo como eje teórico con relación al aprendizaje de la responsabilidad. En este capítulo, se presenta desde la perspectiva de la metodología de indagación. Los principios constructivistas proponen que la realidad no existe objetivamente; por el contrario se construye en entornos sociales múltiples. Los testimonios de los participantes y las participaciones por medio de los instrumentos de recolección de datos y los memorandos de la investigadora fueron construyendo poco a poco una realidad sobre la responsabilidad de los estudiantes.

Testimonio 3.3

La responsabilidad es una palabra que pocos conocen [sic] su significado es un valor que tenemos los seres humanos es un valor que tenemos como persona y que parte de ello está formada por nuestra familia que nos enseñan [sic] para crecer y ser cada vez mejor persona y ser responsable le ase [sic] ser único que está formado por respeto y dignidad. Es confiar en alguien y aser [sic] lo que te dicen [sic] tomar cargo de lo que tienes que aser [sic] puntual y organizado. (Cuestionario 1)

Un memorando acerca del testimonio 3.3

Los datos indican que:

- existe una percepción de que el significado de responsabilidad es desconocido para la mayoría.
- la responsabilidad es un valor.
- proviene parcialmente del aprendizaje en la familia; se construye a partir de las enseñanzas de la familia.
- la responsabilidad tiene un comportamiento dinámico pues se puede crecer en ella y mejorar; se puede ir construyendo.
- la responsabilidad incluye el respeto, la dignidad, la puntualidad y la organización como componentes.
- una persona responsable asume la confianza depositada en ella y lleva a cabo lo que hay que hacer.

3.3.1 El marco interpretativo del diseño de la investigación.

El conocimiento resulta de la interacción social en la cual quien investiga tiene la experiencia de socializar a partir de su realidad y desde las experiencias de quienes participan en la investigación. El proceso es de naturaleza hermenéutica y en él existen espacios para el diálogo entre investigadores y participantes. Más aún, a partir de los datos se va llegando a los conceptos del evento que se investiga. Cisterna (2005) indica que existe un eje que dirige esta interacción con doble significado dialéctico.

...por una parte...construimos la realidad desde procesos sostenidos en

relaciones intersubjetivas, que configuran el dominio lingüístico y semántico que hace posible las acciones de entendimiento humano; y por otra, como medio de circulación de dicha construcción, es decir, como el acto comunicacional propiamente tal... (p. 62)

En este sentido, la investigación cualitativa interpretativa no formula hipótesis para probar. Son los investigadores quienes van otorgando significaciones a los hallazgos de sus estudios que manifiestan una relación dialéctica a partir de la interacción intersubjetiva de participantes y quienes investigan. El diseño metodológico resulta de naturaleza dialéctica pues todas las diferentes unidades de datos—códigos, categorías—se cruzan y se resumen en estructuras integradoras que consideran diversos niveles de análisis. En el caso de esta tesis, este proceso de análisis culminó en la teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad que se presenta en el Capítulo 4.

Desde el punto de vista interpretativo, el diseño de esta investigación también sigue el constructivismo. A continuación, se define desde la perspectiva de la teoría fundamentada que Bryant y Charmaz (2007) han desarrollado.

Una perspectiva científico social que trata sobre cómo se constituyen las realidades. Esta perspectiva asume que la gente, incluyendo los investigadores, construyen las realidades en las cuales participan. La indagación constructivista inicia con la experiencia y pregunta cómo los miembros la construyen. De acuerdo a lo mejor de sus habilidades, quienes investigan desde la perspectiva constructivista, se enfrentan a un fenómeno, ganan múltiples puntos de vista sobre él, y lo localizan

dentro de su red de conexiones y limitaciones. Reconocen que su interpretación de los fenómenos estudiados es en sí misma una construcción (Bryant y Charmaz, 2007, p. 607).

Testimonio 3.4

En mi opinión responsabilidad es cuando tú tomas o ases [sic cosas bien, por que [sic] es tu responsabilidad. Ejemplo: Tú eres responsable por ti mismo si ases [sic] cosas que no debes, en ese caso serías responsable por las consecuencias de ese asunto. Yo muestro responsabilidad en forma de que ayudo a mi familia caundo [sic] puedo, como con cosas de comprar, o pagar comida, billes⁸ [las cuentas] y comprar ropa para mis hermanos. Muestro responsabilidad por tomar buenas decisiones y tomo responsabilidad por mis actos.

(Cuestionario 1)

Un memorando acerca del testimonio 3.4

¿Qué revelan estos datos sobre cómo se construye la realidad de la práctica de la responsabilidad? Se construye a partir de una conceptualización de asumir la responsabilidad de hacer algo bien o por el contrario, aceptar las consecuencias por actuar indebidamente. En estos datos se demuestra responsabilidad por el otro en la familia dentro

de las propias posibilidades pero con deberes de adulto protector.

Equipara tomar buenas decisiones y asumir las consecuencias de sus actos con la práctica de la responsabilidad.

Hay que tener presente que la definición de Bryant y Charmaz (2007) se centra en el proceso interpretativo de los datos en una investigación que utiliza el método de la teoría fundamentada y no en el punto de vista epistemológico que se discute más adelante.

El constructivismo contribuye a la fundamentación del enfoque cualitativo y la teoría fundamentada en términos generales (Birks y Mills, 2011, 2014; Charmaz, 2000, 2002, 2006, 2014; Corbin y Strauss, 2008; Mills, Bonner y Francis, 2006). El marco interpretativo constructivista dentro de la teoría fundamentada plantea que el conocimiento se construye a partir de los datos que se producen en la interacción de quienes participan en la investigación. La persona investigadora crea significados a partir de los datos directamente, dentro del contexto particular de las personas participantes.

Por medio de la puesta en práctica de este diseño se apuntó a identificar e integrar los conceptos subyacentes de la responsabilidad de los alumnos de la escuela secundaria que han optado por ser responsables consistentemente en sus estudios. La meta final consistió en generar una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de la población participante. Esta búsqueda partió de las experiencias directas de los estudiantes y siguió los métodos de indagación de la teoría fundamentada.

3.3.2 Marco interpretativo y tres tendencias de la teoría fundamentada.

En el apartado 3.4 sobre las consideraciones cognitiva, conductista y constructivista con relación a la responsabilidad, se llega a la conclusión que el constructivismo (Jonassen, 1991; Piaget, 1969, 1970; Vygotsky 1978, Vygotsky, 2005) es afín al propósito principal de esta investigación. Lo mismo sucede con el apartado inmediatamente anterior, 3.3.3—. Se busca descubrir los conceptos subyacentes en la práctica de la responsabilidad de los estudiantes de 9^o a 12^o grados de una escuela secundaria. El constructivismo favorece los aprendizajes a partir de construcciones mentales o la creación de conceptos.

A continuación, en los apartados 3.3.2.1 y 3.3.2.2, se presentan tres tendencias principales de la teoría fundamentada. La investigadora decidió seguir para esta tesis la opción de Charmaz (2000, 2006, 2011) y Bryant (2002, 2003) con respecto a la concepción de la realidad como algo que se construye, y los lineamientos metodológicos de análisis y sistematización de los datos planteados por Glaser y Strauss (1967) y Glaser (1992, 2001, 2007a, 2013, 2014). Se discuten también el vínculo de la teoría fundamentada con un marco interpretativo constructivista relacionado al pragmatismo y al interaccionismo simbólico, y los razonamientos inductivo, deductivo y abductivo dentro del marco de la teoría fundamentada en los apartados 3.3.3 y 3.4. Lo anterior sintetiza la caracterización del diseño de investigativo de esta tesis.

3.3.2.1 *Glaser, y Strauss y Corbin: dos tendencias.*

En *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (1967), Glaser y Strauss dan origen a la teoría fundamentada, enfatizando principalmente la descripción de los métodos de indagación y no del componente paradigmático de la metodología. Desde entonces, se han producido numerosos estudios sobre la metodología y sobre los resultados de investigaciones cualitativas y cuantitativas que la aplican, dando origen a tres tendencias distintivas. La más ortodoxa de estas corrientes es la que mantiene Glaser tanto con continuas publicaciones, investigaciones y seminarios en varios países, como con la creación y dirección del Grounded Theory Institute y de la revista *The Grounded Theory Review*.

Para Glaser (2002), la investigación desde la teoría fundamentada no es paradigmáticamente constructivista—de hecho afirma que no se adhiere a ningún paradigma—sino que es delimitadora de los datos a partir de los cuales surgen patrones para el análisis y para arribar a proposiciones conceptuales (p. 9). En la teoría fundamentada glaseriana o clásica, los constructos no son inherentes a la realidad social de las personas sino conceptualizaciones verificables en la saturación de categorías analíticas de los datos. Sin embargo, la teoría resultante proviene de un marco interpretativo de parte de las personas investigadoras que analizan los datos y producen interpretaciones conceptuales de sus significados de acuerdo a como vayan revelándose en los diferentes procesos

La segunda corriente, planteada por Strauss y Corbin originalmente en 1990, es bastante estructurada y también cuenta con muchos seguidores (Andréu, García-Nieto

y Pérez, 2007; Bryant, 2009; Bryant y Charmaz, 2007b). La teoría fundamentada de Strauss, quien murió en 1996, difiere de la de Glaser en cuanto a la aplicación de métodos para el tratamiento de los datos. Además de no centrarse en desarrollar teoría a partir del descubrimiento del interés principal de los participantes, plantea un modelo de descripción inicial y de codificación axial que de acuerdo a Glaser constituye básicamente “una descripción conceptual forzada” (p. 5) por seguir un marco predeterminado de cuestionamiento: ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué motivo?, ¿quién?, ¿cómo? y ¿con cuáles consecuencias? Es también prescriptivo en los cuatro códigos de su paradigma: condiciones, acción o interacción, consecuencias y contexto (Strauss y Corbin 1990, 1998). Para Glaser, los cuestionamientos van emergiendo de acuerdo con los procesos que se van llevando a cabo simultáneamente en muchas ocasiones y los códigos pueden ser de muy diversas clases y nunca predeterminados.

La propuesta para el manejo de los datos de Strauss es muy estructurada y se concentra en el análisis específico de las condiciones y las dimensiones de las situaciones que se estudian. Strauss desarrolló además instrumentos nuevos de análisis de datos con inclusión de programas computacionales crecientemente más utilizados por los investigadores. Fielding y Lee (2002) señalan que se perciben nuevos comportamientos en el uso de los programas para el manejo de datos y sugieren ahondar en los aspectos sociales de los temas investigados antes de hacer uso de los programas.

Para Strauss, encontrar las nuevas herramientas de apoyo en cuanto a la organización de los datos fue causa de gran satisfacción. Asesoró y colaboró con Muhr en el desarrollo de su programa de análisis de datos asistido por computadora

ATLAS.ti y trabajó con Kuckartz quien contribuyó en el desarrollo del programa llamado Winmax que después fue convertido en MAXQDA. El siguiente texto citado por Muhr (1997) expresa la satisfacción de Strauss al respecto.

En mis días de estudiante graduado, no había grabadoras para hacer más fácil la vida del entrevistador; llegaron después de la IIGM [Computer-Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software/Programas de análisis de datos cualitativos asistidos por computadora], pasando primero por la etapa de las grandes grabadoras. Eran máquinas pesadas, que adelgazaron sólo gradualmente hasta los modelos ligeros actuales. Muchos años después, siguiendo nuestros sueños de ordenadores que hicieran más fácil nuestras vidas como investigadores cualitativos, se inventó el software para nosotros (Muhr, 1997, p. 1).

En contraste, en el Primer Seminario Internacional de Análisis Cualitativo mediante ordenador realizado en Granada, España, 2001/2002, Glaser rechazó rotundamente estos medios (Andréu, García-Nieto y Pérez, 2007). Esta es una posición que la teoría fundamentada clásica mantiene. No hay sustituto de la mente humana para llevar a cabo los procesos de abstracción conceptual. La presente tesis sigue este lineamiento. A trece años de aquel momento, Strauss y Glaser concordarían en el uso de la Internet y la computación en general para efectos de comunicación, enseñanza y aprendizaje, pero mantendrían la discrepancia sobre la utilización de programas computacionales para llevar a cabo los procesos de análisis, codificación y categorización de los datos.

Como muchas otras metodologías de investigación, la teoría fundamentada clásica utiliza las aplicaciones disponibles en línea para la comunicación, los servicios profesionales, las publicaciones académicas y profesionales (Scott, 2011), la recopilación de datos por métodos como el video (Nilsson, 2011) y similares pero no para llevar a cabo las conceptualizaciones. Thomas (2011) indica que en cuanto a los programas computacionales, se debe analizar si vale la pena invertir el tiempo que demandan para considerarlos y probarlos, y recordar que el proceso de conceptualización continúa siendo prerrogativa exclusiva de quienes investigan.

3.3.2.2 Charmaz y Bryant: tercera tendencia.

La tercera tendencia es liderada por Charmaz (2000, 2002, 2006, 2014) y por Bryant (2002, 2003). Indican que el mundo está dado para construirlo y que son las construcciones las que se van generando a través del análisis interpretativo respectivo de los datos lo que lleva a la construcción de la realidad social.

La Teoría Fundamentada Constructivista adopta estrategias metodológicas de la Teoría Fundamentada Clásica propuesta por Glaser y Strauss en 1967 pero no respalda su epistemología. La nuestra [de Bryant y Charmaz](2007) adopta una epistemología relativista y busca una comprensión interpretativa en vez de un análisis variable que produce generalizaciones abstractas separadas de las condiciones

específicas de su producción, que Glaser (1998, 2003) defiende (Charmaz, 2011, p. 168).

De manera conjunta, Bryant y Charmaz (2007a, 2007b) señalan una diferenciación entre lo que ellos denominan “la escuela glaseriana” (2007a, p. 16) y la teoría fundamentada constructivista. Para Bryant y Charmaz, esta última considera que tanto el análisis de los datos como la metodología son construidas desde las perspectivas y las interacciones de los investigadores en los entornos de cada investigación. Se refieren a la importancia de tener presente que lo comprendido acerca de un fenómeno, por parte de quienes participan de una investigación, es precisamente construido socialmente (2007b).

La teoría fundamentada constructivista acepta variadas interpretaciones, pues toma en cuenta el aporte de las personas investigadoras y las personas participantes en la investigación, sus puntos de vista y sus entornos temporales, culturales y espaciales. Los datos entonces no son unidades simples para analizar sino más bien unidades de múltiples relaciones e interacciones construidas conjuntamente entre investigadores y participantes.

La teoría fundamentada constructivista toma en cuenta los entornos de los participantes en una investigación. A la vez considera los puntos de vista, interacciones y prioridades de quienes investigan mientras se van implementando las etapas de la metodología y se van construyendo abstracciones teóricas a partir de los análisis sistemáticos de los datos. Esto es posible solo a partir de las representaciones y experiencias de los participantes. La teoría fundamentada clásica no comparte este último punto.

Si bien es cierto se da un proceso interpretativo a partir de los datos, es prerrogativa de quienes llevan a cabo la investigación, elucidar las conceptualizaciones evidenciadas en los datos y no construirlas en conjunto. En la recolección de datos, la interacción es obviamente social pero las conceptualizaciones, análisis e integración en una teoría fundamentada es un conjunto de actos individuales del investigador. Los fragmentos de testimonios siguientes provienen de las respuestas al Cuestionario 2. Contribuyeron al inicio a dilucidar la percepción que los estudiantes tienen de los obstáculos a la responsabilidad.

Fragmentos 3.1 acerca de los obstáculos para la práctica de la responsabilidad

- que no entienda algo en la clase;
- la escuela queda muy lejos;
- personas que no quieran que sea responsable;
- que haya mucho tráfico;
- que me levante tarde para ir a la escuela;
- que salga de parranda;
- tenis, en ocasiones no tengo tiempo para todos mis proyectos;
- que me pueda ganar la flojera;
- que empiece a andar con personas que puedan aconsejarme mal;
- carácter tímido y la voz baja;
- distracción;

- muy cansados;
- mal influencias [sic] de otros amigos y llevaría al mal camino;
- hacer quiaceres [sic] o tareas difíciles;
- tener enemigos en la escuela;*
- maestros que no me gustan;
- terminar todo lo que hay que hacer;
- difícil físicamente o mentalmente;
- el trabajo de niñería;
- novia, novio;
- enfermo;
- problemas con familia;
- no poner atención en clase;
- el haber perdido a un hermanito*;
- no saber cocinar*;
- jugando mucho con los video juegos;
- el trabajo toma mucho tiempo [sic];
- baila en un grupo fuera de la escuela;
 - mis hermanitos me dejan hacer mi trabajo y distraen mucho;
- dejar las cosas hasta el último;
- una muerte o más en la familia;
- salir cansado de la práctica y no poder terminar la tarea;
- muchas casa personales que tengo en la casa;
- tengo que dormir poquito tiempo para acabar proyectos o tareas;

- estudiar y trabajar al mismo tiempo;
- un amigo muerto;
- muchas cosas para hacer;
- es mi último año*;
- cuidar hermanitos;
- amigos malos;
- deportes;
- una familia emergencia*;
- el lenguaje*;
- falta de atención de mis padres*;
- estar en la cama haciendo nada;
- no hacen casos a padres o maestros (Cuestionario 2)

Un memorando acerca de los Fragmentos 3.1 y acerca de algunas entrevistas individuales

Los fragmentos anteriores se repitieron con frecuencia en las etapas iniciales de la recolección de datos. En general, estos fragmentos presentan conceptos claramente discernibles con excepción de los seis fragmentos marcados con * que requieren de mayor interpretación y corresponden a situaciones más bien individuales o que afectan a grupos pequeños. Para interpretarlos, se hizo necesario profundizar más

en el análisis con la contribución de participantes e investigadora por medio de las entrevistas individuales.

-tener enemigos en la escuela*: En ciertos casos los estudiantes se identifican con alguna pandilla, ya sea por pertenecer a una familia en particular, por expresar preferencias, por presiones de los compañeros y por influencias externas comunicadas por medio de la Internet, las redes sociales, por celulares y otros medios. Se tiene registro en el colegio de algunas instancias en las que esto ha llevado a situaciones de violencia psicológica, verbal y/o física. Ciertamente estos incidentes y la situación en general constituyen una distracción significativa con respecto al deseo de mantenerse responsables para poder graduarse de la escuela secundaria con opciones de continuar sus estudios. La supervivencia toma prioridad. Otros indican enemigos que se van constituyendo por comunicaciones de texto, fotografías o videos intimidantes, hirientes o personales en las redes sociales.

-el haber perdido a un hermanito*: por falta de atención médica oportuna en el país de origen, se enfrenta a la muerte de un hermano y la instancia se construye y se conserva como un dolor familiar y personal muy grande. El proceso de duelo lejos del cementerio donde fue enterrado y la imposibilidad de volver con frecuencia por falta de documentos es el punto más álgido.

-no saber cocinar*: varias participantes mencionaron esta realidad que les obstaculiza concentrarse en los estudios porque tienen hambre e indican no poder prepararse las comidas a las que están acostumbrados—por las preparaciones más elaboradas de los adultos en la familia o no tener acceso directo a los ingredientes en situaciones de viviendas compartidas por más de una familia—tanto para ello como para los hermanos y/o primos menores. Algunos agregaron que también tiene que ver con no saber cocinar con la seguridad de no correr peligro de cortarse o causar un incendio y por lo tanto no tienen permiso para cocinar.

-es mi último año*: varios participantes indicaron este elemento como obstáculo. Mientras la mayoría está enfocada en acumular créditos, llevar cursos avanzados y lograr calificaciones altas para acceder a estudios universitarios de calidad con apoyo de becas y financiamiento por el cual se compite, hay un grupo que habiendo cumplido los requisitos básicos para la graduación y desear tal vez trabajar o proseguir estudios menos rigurosos, se dedica a celebrar durante los días escolares y o el fin de semana con la consiguiente presión sobre los demás. Los obstáculos se presentan en forma de falta de asistencia e impuntualidad, trabajo de mediocre a satisfactorio, incompleto, con actitudes irresponsables. Otros han asumido un trabajo de tiempo parcial durante el horario del colegio.

-una familia emergencia*: la emergencia familiar es un obstáculo típico que incluye muertes en la familia, reveses económicos, enfermedades, nuevos trabajos, traslado de una casa a otra, pérdida del hogar, pérdida del trabajo, asuntos migratorios con la consiguiente recomposición del núcleo familiar, hacinamiento, separaciones, divorcios, nacimientos.

-el lenguaje*: esto aplica directamente a la falta del dominio del inglés a un nivel de escuela secundaria de 9^o a 12^o grado y aunque en proceso de mejoría, afecta a la mayoría de los participantes.

Las interpretaciones precedentes evidenciaron los retos que enfrentan los estudiantes de la escuela secundaria y una dimensión constructivista de las conceptualizaciones con respecto a los obstáculos a la práctica de la responsabilidad de la población participante en esta investigación. Esta dimensión constructivista probó ser aplicable en todos los procesos de análisis de la presente tesis, posible porque como indica Charmaz (2014, p. 12), la metodología de la teoría fundamentada y sus procedimientos "...son transportables transversalmente a través de golfos epistemológicos y ontológicos..." A continuación, se ofrece una explicación de naturaleza paradigmática que da cuenta de la relación del constructivismo, la interpretación, el pragmatismo y el interaccionismo simbólico con la teoría fundamentada.

3.3.3 Marco interpretativo y constructivismo, interpretación, pragmatismo e interaccionismo simbólico

A pesar de las diferencias metodológicas, a la base de las tres tendencias de la teoría fundamentada se puede vislumbrar un elemento epistemológico constructivista. Bryant (2009), Charmaz (2002), Clarke (2003), Milliken y Schreiber (2001), Morse (1984), Nathaniel (2011), Schreiber (2001), Stern y Porr (2011) y Strauss (1987) indican que la teoría fundamentada tiene en sus orígenes fundamentos filosóficos pragmáticos y fundamentos sociológicos provenientes del interaccionismo simbólico. A la raíz del paradigma constructivista dentro de la teoría fundamentada, se encuentra la tradición filosófica pragmatista que informa al interaccionismo simbólico, a los cuales se hace referencia seguidamente.

Charmaz (2006) describe a la teoría fundamentada como una estrategia de indagación en donde la interacción se da dentro de un proceso de interpretación, donde se pone atención a los procesos de creación y representación. A la vez, se toman en consideración los cambios en las acciones y en los significados. Para Charmaz, la metodología de la teoría fundamentada considera que tanto los datos como el análisis se producen desde las relaciones y las experiencias compartidas entre participantes y otras fuentes de datos.

Más de medio siglo después desde la fundación de la teoría fundamentada, en la tercera edición de *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2008), Corbin y Strauss finalmente incluyen en sus publicaciones consideraciones paradigmáticas que permiten encontrar vínculos entre la

teoría fundamentada y el constructivismo al establecerse una conexión explícita entre esta, el pragmatismo y el interaccionismo simbólico. Glaser (2005) defiende el no vincular la teoría fundamentada con un paradigma particular.

En general, el pragmatismo considera como verdad, aquello que funciona para propósitos prácticos (McDermid, 2006). Mead (1959), citado por Corbin y Strauss (2008), plantea que “Es por nuestro interés en el acto mismo y en la relación del pensamiento con el acto que...el pragmatismo surge” (p. 2). Este se conceptualiza como la posibilidad de interpretar la realidad desde múltiples representaciones. Las personas, de manera creativa y activa, proveen instancias por medio de las cuales el significado surge desde las acciones. Es fundamentalmente en la acción—que enlaza valores y hechos—en donde se pueden encontrar soluciones a los problemas. Así considerado, el pragmatismo apoya un concepto de realidad relativista.

Peirce (1978-1992) sostiene que la validez de una aserción se puede establecer si esta crea un diferencial práctico incremental del pensamiento. Soto y Bernardini (2000) manifiestan que en el pragmatismo de Peirce la acción y el conocimiento van de la mano. “La verificación práctica no es un simple agregado del pensamiento, o éste se traduce en acciones determinadas o no es nada, o sea, es un juego de palabras” (p. 219). El pragmatismo resulta ser una forma de reflexionar de manera que el propósito y el uso de las ideas se evidencien con mayor claridad.

En los orígenes del pragmatismo, se encuentra Peirce como su fundador. Entre sus seguidores, sobresalen Mead (1934, 1936, 1959); James (1995); Musolf (1994) y Dewey (1929). Haciendo eco de Peirce, Mead declara que la realidad objetiva es alcanzable por medio de hacer interactuar diferentes perspectivas sobre el objeto de

estudio. Este principio se puso en práctica en esta tesis al estudiar el fenómeno de la responsabilidad desde múltiples ángulos: a partir de los datos generados por los estudiantes, provenientes de la observación en el campo, los cuestionarios, las entrevistas individuales y en grupos focales, y las narrativas; y a partir de la sistematización por medio de la codificación, la categorización y la conceptualización hasta culminar en una teoría sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de 9^o a 12^o grado que explica el fenómeno de la realidad—la verdad—de la práctica de la responsabilidad de la población participante.

Para James (1995), el valor de la verdad está en relación directa con la utilidad práctica que tenga para quien mantenga esa verdad. Por su parte, en 1938, influenciado también por el pragmatismo de Peirce, Dewey publica el libro *Logic: The Theory of Inquiry* en el cual parte de una perspectiva pragmática para criticar las búsquedas de conocimiento basadas en la lógica. Dewey propone un método de indagación por medio del cual los problemas son resueltos de manera cíclica e iterativa, de manera similar a la propuesta del análisis comparativo de datos de la teoría fundamentada.

Las propuestas de Dewey favorecieron enfoques progresistas educativos a partir de su conceptualización del ser humano como un ente dinámico en interacción con el entorno. Al oponerse a la educación tradicional de corte positivista, propone una pedagogía que incluya tanto la preparación académica como la formación moral pero atendiendo a una práctica pedagógica que conjugue un proceso abierto de resolución de problemas. Considera que la base del aprendizaje es la experiencia que se da en la interacción aplicable a los procesos educativos y a la investigación. La teoría

fundamentada sustantiva de la responsabilidad producto de esta investigación, se puede utilizar deliberadamente en la formación moral de los estudiantes.

Peirce se reconoce como el pensador que articuló el principio fundamental del pragmatismo o pragmaticismo: la manera de aclarar las hipótesis por medio del descubrimiento de los patrones prácticos que las sustentan. El propósito de este principio es encontrar los significados de las palabras y los conceptos (Peirce, 1871); y esta es una manera sucinta de expresar una de las razones de ser de la teoría fundamentada que se plantea en esta investigación: dar cuenta de los conceptos que sostienen la práctica de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria por medio de una teoría fundamentada sustantiva.

Se identifica también al interaccionismo simbólico como un fundamento filosófico de la Teoría Fundamentada. Blumer (1969), citado en Corbin y Strauss (2008), se refiere al interaccionismo simbólico como la relación entre los seres humanos que va más allá de la reacción a los actos para considerar también el significado que se da a estas acciones. El significado que se genera a partir de los actos, los influencia a la vez. A partir de la interacción se construye una representación significativa de la realidad personal y social, en el caso de esta tesis, de la responsabilidad.

A partir del marco interpretativo del modelo de investigación discutido, se puede entender el término *teoría fundamentada*, en primer lugar para referirse al método de investigación que se avoca a la comparación analítica de los datos por medio de procesos de lógica inductiva y abductiva principalmente. En segundo lugar, el término también identifica el resultado final: una teoría fundamentada sustantiva

sobre el tema de estudio—la responsabilidad de los estudiantes de 9^o a 12^o grado para esta tesis.

Es precisamente en la recolección de los datos y en la interpretación de sus significados que se evidencia más claramente el componente constructivista del método de investigación de la teoría fundamentada. La interpretación de los datos va ocurriendo a lo largo de un proceso de etapas de interacción entre la persona investigadora y las personas participantes. Durante las interacciones, los datos son recolectados, analizados, codificados, categorizados hasta saturar las categorías fundamentales que den cuenta de la teoría sobre el tema. Al ir siguiendo sistemáticamente el proceso y analizando los datos inductiva y abductivamente, se va a la vez descubriendo la teoría que los datos revelan y entonces se produce un escrito teórico de la teoría así generada. (Ver Capítulo 4.)

Mientras que para la teoría fundamentada constructivista, tanto las categorías como la teoría son construidas por quienes participan en la investigación—investigadores y participantes—para la teoría fundamentada clásica, tanto las categorías como la teoría parten de las significaciones que se descubren en los datos interpretados y conceptualizados por quienes investigan.

3.4 Razonamientos inductivo, deductivo y abductivo en la teoría fundamentada

Esta investigación también consideró los razonamientos inductivo, deductivo y abductivo que se utilizan en la Teoría Fundamentada. Desde la perspectiva de Glaser

(1978, 1992, 2003, 2013b), el razonamiento que predomina es la inducción aunque se utiliza también la deducción. Si bien en esta investigación el acercamiento inicial a los datos se llevó a cabo sin preconcepciones determinadas, el descubrimiento de una teoría sobre el fenómeno social de la responsabilidad constituyó la meta prioritaria a cumplir.

3.4.1 Inducción y deducción.

El llevar a cabo la investigación presente, implicó una sensibilización conceptual-temática predeterminada aunque de carácter general que se acepta dentro de la Teoría Fundamentada. Más adelante, al seguir las estrategias de indagación de la metodología, se descubrieron las significaciones emergentes acerca de la responsabilidad por medio de la inducción y, a partir de los datos (Figura 4), se repitieron los procesos según fue necesario.

Birks y Mills (2011, 2014) reiteran que los métodos que utiliza la teoría fundamentada son, sin lugar a duda, inductivos. Precisamente, Glaser manifiesta que la inducción en la teoría fundamentada consiste en el proceso de determinar por medio del descubrimiento, cuáles patrones emergen de los datos (1992, p. 71). La inducción de la teoría se logra por medio de análisis comparativos sucesivos de los datos y la toma de decisiones con respecto a cuáles constituyen conceptos y los patrones que establecen.

Figura 4. Inducción y deducción

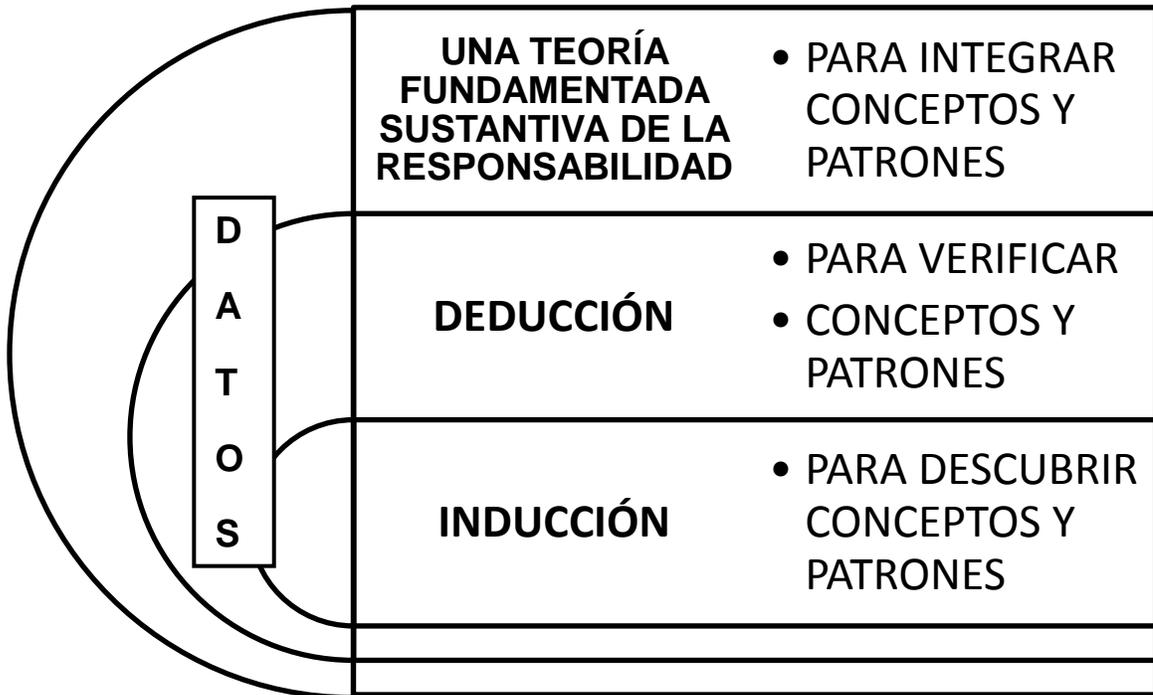


Figura 4. Construida a partir de Birk y Mills (2011, 2014); Charmaz (2006, 2011, 2012, 2014); Glaser (1992, 2003, 2013, 2014); y Oktay (2012).

En esta tesis, la deducción se fue dando cuando los conceptos y los patrones se verificaron regresando a los datos. La integración de los conceptos y los patrones tuvo como resultado una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad (Ver Capítulo 4). Al ir derivando inductivamente la teoría a partir de los datos, se va confirmando deductivamente por medio de la selección y el examen de datos adicionales (Charmaz, 2011; Oktay, 2012).

Explicando el planteamiento de Hood (1983), Charmaz (2006) manifiesta que el razonamiento deductivo podría darse cuando se lleva a cabo el muestreo teórico de análisis de datos. Al ir analizando los datos, descubriendo códigos y categorías, se van escribiendo conjeturas tentativas sobre sus significados. Al comparar estas conjeturas y comprobarlas en ulteriores análisis desde los datos, se estaría utilizando la deducción.

A partir del análisis comparativo de los datos individuales se fueron descubriendo modelos extrapolables a otros datos. En el caso específico de esta investigación, el razonamiento inductivo tomó una gran cantidad de conceptos que fueron surgiendo para integrarlos luego en una teoría que explica el evento tema de la investigación: la responsabilidad.

3.4.2 Abducción.

El método de la teoría fundamentada también utiliza el razonamiento abductivo que se encuentra a la base del proceso de análisis de los datos y que es particularmente evidente cuando se lleva a cabo el muestreo teórico (Glaser, 1978; Glaser y Strauss, 1967; Nathaniel, 2011). Con el propósito de generar teoría sobre un fenómeno, en este caso el de la responsabilidad, se siguieron procedimientos de compilación, codificación, análisis y conceptualización de los datos en diferentes momentos de la investigación. Este proceso fue concurrentemente apoyado por la comparación constante por medio de la cual se fue decidiendo cuáles códigos, cuáles categorías y cuáles conceptos conservar. También se tomaron decisiones sobre dónde buscar

nuevos datos para los elementos conceptuales emergentes.

En este punto, se aplicaron el razonamiento deductivo y el abductivo. Reichertz (2007, 2014) plantea que la abducción es tanto lógica como innovadora y definitivamente un medio para hacer inferencias que generan conocimiento nuevo (p. 216, p. 153). La abducción puede combinar la lógica inductiva y la deductiva en un proceso cíclico de desarrollo teórico. En esta tesis, la aplicación de la abducción resultó en una nueva integración de los conceptos que emergieron durante los procesos de la investigación. Esta integración surgió directamente del análisis de las conceptualizaciones y sus interrelaciones.

El razonamiento abductivo de la teoría fundamentada parte del planteamiento inicial de Peirce en 1931. Peirce favorece la abducción para explicitar la resolución de problemas (Charmaz, 2006, 2014; Strübing, 2007). Charmaz enfatiza que la teoría fundamentada ofrece en la abducción un proceso adicional a la inducción, más allá de lo que pueden revelar los datos por sí solos. El propósito es hacer explícitas las perspectivas de los datos de los participantes desde el lugar de las significaciones que ellos les asignan.

De acuerdo con Peirce, se pueden diferenciar dos tipos de inferencias probables que él denomina inferencias inductivas e inferencias abductivas. Las deductivas son, para Peirce, inferencias necesarias. Burch presenta la definición de Peirce de las inferencias abductivas como “conjeturas hechas basadas en similitudes suficientes” (2010, párr.1). Así, a partir de los datos recopilados, se fueron extrayendo patrones y conceptos comunes para llegar a la teoría emergente a partir de los datos. Tanto la abducción como la deducción provienen del pragmatismo propuesto por Peirce como

un proceso investigativo que equivale a descubrir conceptos claros relevantes en el contexto de las experiencias (Peirce, 1931; Burch, 2010).

Atkinson y Delamont (2005) explican el razonamiento abductivo como medio para desarrollar teoría a partir de las conceptualizaciones provenientes de los datos cuando se dan interacciones prácticas con ellos. Charmaz (2011, 2014) indica que la abducción ocurre después de la inducción como un proceso adicional de elaboración conceptual y teórica.

En síntesis y parafraseando a Schwandt (2007), la abducción consiste en poder relacionar (Figura 5) las conceptualizaciones a partir de los datos con alguna teoría descubierta por quienes investigan que pueda dar cuenta de su interpretación. Para esta investigación, la teoría fundamentada sustantiva generada de los datos de los participantes que se incluye en el Capítulo 4, constituye una explicación integrada de las conceptualizaciones acerca de la responsabilidad de los estudiantes de 9^o a 12^o grado.

Los elementos presentados en el aparte 3 de este capítulo son afines a la posición paradigmática y metodológica para *Una teoría fundamentada de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria*. La investigadora comparte que desde el punto de vista de la investigación, “el constructivismo es una perspectiva social que se ocupa de cómo se construyen las realidades” (Charmaz, 2006, p. 187). Se partió de las experiencias de los estudiantes sobre el asunto particular de la responsabilidad y por medio de ellas tanto participantes como investigadora colaboraron en diferentes grados en la construcción de la conceptualización de la realidad de la práctica de la responsabilidad.

Figura 5. Inducción, deducción, abducción

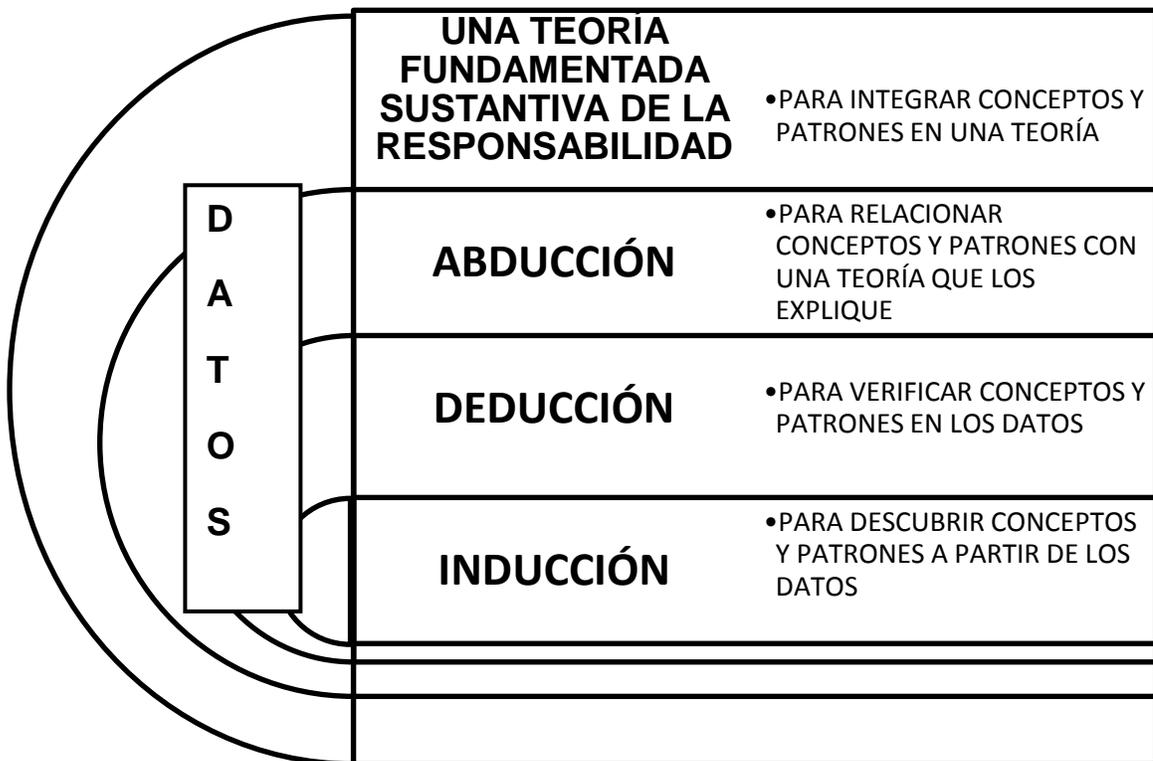


Figura 5 Construida a partir de Birk y Mills (2011, 2014); Charmaz (2006, 2011, 2012, 2014); Glaser (1978, 1992, 2003, 2013, 2014); Glaser y Strauss (1967); Nathaniel (2011); Oktay (2012); y Schwandt (2007). Corbacho, 2007; Birks y Mills, 2011; Bryant y Charmaz, 2007; Glaser y Strauss, 1967; Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006).

La investigadora se cuestionó cómo se generaron las realidades pragmáticas experienciales dentro del entretejido de influencias del entorno y aceptó que el resultado es otra construcción por medio de la cual se ha interpretado la realidad. Para esta investigación, la teoría fundamentada constructivista de Charmaz y Bryant tuvo relevancia para el marco interpretativo; pero fue la teoría fundamentada clásica de

Glaser la que se siguió en cuando a la metodología de recopilación, conceptualización y teorización a partir de los datos.

3.5 Método de investigación

Gurdián define el método de una investigación como “el conjunto ordenado de acciones que se realizan de acuerdo con ciertas reglas o normas. De tal manera, que el método es un procedimiento adecuado para alcanzar determinado tipo de conocimiento” (2010, p. 137). El método seleccionado para esta investigación fue el de la teoría fundamentada. La teoría fundamentada es la estrategia de indagación idónea para esta investigación, tanto para denominar la teoría fundamentada sustantiva que se generó como para identificar la metodología de indagación.

Como se indicó en el Capítulo 1, el objetivo general de esta investigación fue generar una teoría fundamentada sustantiva acerca de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de grados 9^o a 12^o de un colegio en el ESUHSD de California, Estados Unidos de América. En los apartes siguientes, se hace referencia al entorno, a los participantes, a los procedimientos de muestreo y a los instrumentos para los procesos de recolección de los datos.

3.5.1 Descripción del entorno de los participantes.

La población participante para *Una teoría fundamentada de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria* se localiza en el colegio W. C. Overfelt en el Distrito Escolar Unificado de Segunda Enseñanza East Side, (ESUHSD, East Side Union High School District) en el Valle de Silicón, Condado de Santa Clara, San José, California, EEUU. El mapa del colegio puede observarse en el Anexo A. Las características básicas del distrito se pueden apreciar en la Tabla 2. La investigadora ha conocido esta institución durante más de diez años por su labor como docente.

La planta física del colegio incluye oficinas administrativas, 11 agrupaciones de aulas identificadas como Alas B, C, D, E, F, G, H, I, J, L y M; una escuela alternativa, un gimnasio, canchas de futbol, futbol americano y tenis; un área de piscinas, un Centro de Servicios Estudiantiles, un Centro Infantil Diurno, un Centro de Profesiones, y estacionamientos para el personal y los estudiantes. La puerta principal mira al sur. (Anexo 1) El colegio inició su funcionamiento en 1962 y cuenta con una población promedio de 1504 estudiantes para el año académico 2011-2012 y 1906 para el año académico 2012-2013, mayoritariamente hispanounidenses. (ESUHSD, 2011-12, 2012-13)

El entorno del colegio está constituido por familias de clase trabajadora que viven en casas por lo general alquiladas para una familia en algunos casos y múltiples familias en otros casos. El ingreso de la mayoría los califica para almuerzo gratis para sus hijos. Esto tiene implicaciones académicas, pues se traduce en subsidios para programas y pruebas avanzadas a costo reducido. Los padres de familia de los alumnos han completado en su mayoría no más allá del 4^o año de escuela primaria pero tanto los estudiantes como sus familias evidencian mucho interés por el éxito colegial

Tabla 2. Características generales del ESUHSD

Extensión	466 kms ²	
Matrícula	TOTAL: 37981	24450: Estudiantes en colegios regulares 2031: Estudiantes en colegios <i>charter</i> ⁹ 11500: Educación de adultos
Colegios de 9 ^o a 12 ^o grado	11	Andrew Hill, Evergreen Valley, Independence, James Lick, Mt. Pleasant, Oak Grove, Piedmont Hills, Santa Teresa, Silver Creek, W.C. Overfelt, Yerba Buena
Colegios alternativos	4	Foothill, Apollo, Pegasus, Phoenix
Colegios <i>charter</i>	6	Escuela Popular, Latino College Preparatory Academy, KIPP San Jose Collegiate, San Jose Conservation Corps, Leadership Public Schools, Summit PS
Educación de adultos	2	Independence, W.C. Overfelt
Población	Hispana en su mayoría	48% hispanos, 29% asiáticos, 9% blancos, 8% filipinos, 4% afroamericanos, 0,8% de las islas del Pacífico, 0,4% indoamericanos
Idiomas Representados	56	Inglés (oficial), español (predominio no oficial)

Comunidad	434000 personas	Multicultural, con predominancia hispanounidense
Año académico	Agosto a junio	185 días

Nota: La fuente de la Tabla 2 es ESUHSD (2011-2012).

concretizado en la graduación de la secundaria de los estudiantes con opciones para asistir a una universidad de alta calidad.

3.5.2 Los participantes.

Los participantes para esta investigación fueron inicialmente un grupo de 160 estudiantes de los grados 9^o a 12^o con edades de 14 a 18 años de un colegio en el East Side Union High School District en San José, California, EEUU, con años académicos de agosto a junio. Posteriormente, se fue delimitando la muestra de acuerdo a las etapas de muestreo de la teoría fundamentada que se explican en el aparte siguiente.

3.5.3 Procedimiento de muestreo.

Los alumnos fueron la fuente principal de los datos al expresar sus pensamientos y experiencias de responsabilidad por medio de las respuestas al Cuestionario 1 de dos

preguntas abiertas generales, al Cuestionario 2 de 21 preguntas abiertas, a las entrevistas individuales y a las entrevistas en grupos focales además de llevar a cabo la escritura de narrativas (Charmaz, 2006, 2014; Chase, 2005; Glaser, 1978). El muestreo para esta investigación fue realmente una estructura en desarrollo a lo largo de cuyas fases las conceptualizaciones se fueron transformando hasta quedar integradas en una teoría fundamentada sustantiva. Desde la primera recolección de datos, el muestreo se llevó a cabo en un contexto de análisis y codificación.

Para definir la muestra de participantes se siguieron los principios y lineamientos de la teoría fundamentada (Charmaz, 2014). Morse (2007) identifica cuatro tipos de muestreo: de conveniencia, de acuerdo a un propósito determinado, teórico, y de entrevistas teóricas. Estos cuatro tipos de muestreo se implementaron por medio de las observaciones de campo durante periodos fuera de clase y durante las lecciones de los alumnos, por medio de los Cuestionarios 1 y 2, por medio de las entrevistas individuales y de grupo focal, y por medio de las narrativas. Todos los instrumentos de recolección de los datos se desarrollaron consecutivamente a partir de los conceptos emergentes de los anteriores y a partir del fenómeno social de la responsabilidad.

3.5.3.1 El muestreo por conveniencia.

El muestreo por conveniencia se utilizó en las primeras etapas de la investigación. Sus propósitos fueron obtener una visión general del proceso de indagación e identificar

algunos elementos constitutivos. En este muestreo, se eligieron a los participantes por su accesibilidad; en el caso de esta investigación fueron 160 estudiantes de secundaria 9^o a 12^o grado de uno de los colegios del ESUHSD para el proceso inicial de recolección de datos. En esta etapa de muestreo por conveniencia se hicieron observaciones de campo y se aplicó el Cuestionario 1. A continuación se transcriben tres ejemplos de esta etapa. Los memorandos que los acompañan expresan las conceptualizaciones generales al respecto.

Testimonio 3.5

Para mí, la responsabilidad es la costumbre de que agas [sic] cosas maduras. Stos [sic] actos son los que enseña a la gente de pueden confiar en que agas [sic] las cosas correctas cuando te lo pidan, y haigas aceptado acerlo [sic]. Cuando tienes responsabilidad, tú ases [sic] lo posible [sic] en cumplir los actos que neccessitas aser [sic]. Por ejemplo si te piden que acabes y entregas [sic] una tarea para el próximo día tú lo vasá hacer [sic]. Con que agas [sic] esto todos los día, tu maestro [sic] va a tener mucho [sic] confianza en ti. También puedes ser visto como una persona responsable si ases [sic] un acto bueno. Por ejemplo, si miras que rompistes [sic] una taza, no lo vasá [sic] a dejar tirado solamente, sino que lo vasá [sic] a limpiar como una persona responsable. (Cuestionario 1)

Testimonio 3.6

Una vez que demostré responsabilidad es cuando confiaron en mí en que traiga los refrescos a un evento que íbamos [sic] a tener en la tarde. Yo no tenía mucho tiempo para ir a comprar los refrescos, porque tenía que acabar unas tarea que tenía que entregar para el próximo día. Yo dejé de ver la tele pare de estar pegada en la computadora, y en el teléfono. Con eso creí que me ayudaría a acabar mis tareas más pronto. Al fin, sí pude acabar a tiempo, unos 20 minutos antes del evento pero había otro problema. No tenía raite¹⁰ [medio de transporte] para ir a la tienda, para que llegara más pronto. Pero de todos modos, fui. Aunque haiga [sic] llegado 15 minutos tarde al evento me dio alegría en que haiga hido [sic]. Fácilmente haiga [sic] podido decidir en no atenderlo [sic] por tanta tarea que tenía. En este caso, yo enseñé responsabilidad 2 veces. Fui responsable con acabar mi tarea y fui responsable con cumpliendo¹¹ [cumplir] con lo que ya tenía compromiso. (Cuestionario 1)

Un memorando acerca de los testimonios 3.5 y 3.6

El Cuestionario 1 indagó sobre los conceptos y experiencias de responsabilidad de la población participante. De estos dos testimonios

surgen códigos—nombres de los conceptos—acerca de la responsabilidad como los que aparecen a continuación:

- hábito de actuar con madurez,
- acciones que ameritan confianza del otro,
- actuar bien en respuesta a una solicitud aceptada,
- tener la opción de aceptar hacerse cargo de algo,
- hacer lo posible por cumplir,
- estímulo de confianza de parte de los educadores,
- percepción de parte del otro de ser persona responsable y confiable,
- asumir las consecuencias de reparar un daño,

También se conocen las experiencias de responsabilidad de:

- encargarse de traer refrescos a un evento,
- balancear el tiempo disponible entre deberes escolares y cumplimiento con un compromiso adquirido,
- tomar decisiones y actuar para lograr objetivos responsables,
- manejar obstáculos sin rendirse y estableciendo prioridades.

Testimonio 3.7

La graduación de la preparatoria¹² [colegio] es muy importante para mí. Esa está siendo mi mayor experiencia de responsabilidad. Me da estress [sic] pero lo hago. En orden de ir al colegio¹³ [institución

universitaria o parauniversitaria] uno hay que tener que verse graduado de la preparatoria. Hay muchos requisitos para lograr graduarse y seguir al colegio. Primero hay que asegurarse cuales [sic] son las clases requeridas, no solamente para graduarse sino para admisión en buenos colegios. Pasar todas las clases con una C [73%] para riba [sic]. Tomar cursos de AP. [Avanzados]. Tener todos los créditos. Venir a la escuela todos los días y hacer proyectos y tareas. También pasar tests con grados¹⁴ [calificaciones] altos y hacer actividades fuera de escuela como deportes.

Un memorando acerca del Testimonio 3.7

Surgieron los siguientes códigos:

- la meta de graduarse de la secundaria,
- estrés como obstáculo salvable,
- informarse de los requisitos,
- asistencia,
- puntualidad,
- calificaciones de 73% en adelante,
- actividades extracurriculares.

Este y otros testimonios similares evidenciaron códigos relativos al deseo de la mayoría de los estudiantes de graduarse exitosamente de la escuela secundaria con

miras a asistir a una institución universitaria. Contribuyeron en la confección del Cuestionario 2.

3.5.3.2 El muestreo de acuerdo a un propósito determinado

El muestreo de acuerdo con un propósito determinado, se basó en los primeros análisis de los datos iniciales. De los memorandos provenientes de las observaciones en el campo y de las respuestas al Cuestionario 1, se descubrieron los siguientes códigos acerca de la de la responsabilidad de los estudiantes:

- asistencia;
- ausentismo;
- puntualidad total;
- puntualidad parcial;
- estudio de cursos avanzados;
- no estudio de cursos avanzados;
- expectativas para después de la graduación del colegio: estudios en institución universitaria, estudios en una institución parauniversitaria, discontinuación de los estudios;
- cumplimiento total con asignaciones colegiales;
- cumplimiento parcial con asignaciones colegiales;
- calificaciones;
- razones para graduarse del colegio;

- razones personales para ser responsable;
- obstáculos personales—y para otros estudiantes y para los adultos en el círculo cercano—para la asistencia, la puntualidad, calificaciones de al menos 73%, y ser responsable en general;
- metas actuales;
- horario actual;
- sugerencias para ser responsable en el colegio, la familia, el trabajo, consigo mismo;
- sentimientos personales después de practicar la responsabilidad;
- caracterizaciones de personas responsables.

Los códigos anteriores dirigieron la elaboración del Cuestionario 2 que se aplicó también a los 160 estudiantes, pero con cuestionamientos más definidos; siempre en búsqueda de la interpretación más profunda de significados relativos a la responsabilidad. Este muestreo nutrió el enfoque de comparación y análisis de los datos (Andréu Abela, García-Nieto y Pérez, 2007; Birks y Mills, 2011, 2014; Charmaz, 2006; Glaser, 1978;) y determinó las estrategias subsiguientes. Asimismo, fue indicando subcategorías emergentes.

3.5.3.3 El muestreo teórico por medio de la entrevista individual

Analizados los resultados de las observaciones en el campo y los cuestionarios, se identificaron siete subcategorías—códigos más densos conceptualmente—que se listan a continuación en orden alfabético.

- autonomía,

- compromiso,
- construcción propia,
- ejecución,
- experiencia,
- independencia,
- libertad.

Estas categorías facilitaron el muestreo teórico que se llevó a cabo por medio de entrevistas individuales. En ellas, se procedió a preguntar a los participantes específicamente acerca de las subcategorías con el propósito de verificarlas y continuar con la conceptualización. El muestreo de entrevistas individuales constituyó lo que se había pensado iba a ser la última etapa; pero se determinó la necesidad de recolectar datos adicionales para incrementar la densidad conceptual. Su objetivo fue la verificación de la teorización emergente. Se volvió a llamar a los participantes, pero organizados en grupos focales con concentración en las categorías teóricas identificadas en las fases anteriores. Se recolectaron nuevos datos y se analizaron con el propósito de lograr la saturación del modelo que empezaba a cristalizarse. En las entrevistas individuales, surgieron nueve subcategorías adicionales para un total de 16.

- autonomía,
- compromiso,
- construcción propia,
- decisiones,
- ejecución

- experiencia
- independencia
- libertad
- limitaciones
- obstáculos
- otros
- potencialidad
- problemas
- reflexión
- significación
- valor

Con ellas, se pasó al muestreo de entrevista teóricas en grupos focales y la escritura de narrativas.

3.5.3.4 El muestreo de entrevistas teóricas

Varios autores (Charmaz, 2006, 2014; Glaser, 2013b) han escrito particularmente sobre el muestreo teórico o de entrevistas teóricas, dado que es un elemento crucial en los estudios que aplican la teoría fundamentada. Andréu, García-Nieto y Pérez (2007) presentan las particularidades del muestreo de entrevistas teóricas dentro de un contexto concurrente de recolección de los datos, su codificación, y análisis en aras de la generación teórica de categorías alrededor del área sustantiva, que parte

directamente de los datos. Entonces, la persona investigadora “en *el muestreo teórico* tiene que plantearse una pregunta básica: *¿qué grupos o subgrupos de personas, sucesos o actividades hay que buscar con esta propuesta teórica?*” (Andréu, García-Nieto y Pérez, 2007, p. 64).

En respuesta a este cuestionamiento, se llevaron a cabo entrevistas focales acerca de las 16 subcategorías que apuntaban hacia la controversia de algunas vivencias. Se complementaron con las narrativas para poner atención especial a las subcategorías Decisiones (4), Libertad (8) y Problemas (13). Las conceptualizaciones sobre estas categorías apuntaban hacia la controversia de algunas vivencias—mantener o detener por el aborto un embarazo no deseado, por ejemplo—en las cuales la toma de decisión ante las opciones no se percibía con la claridad que el cumplimiento de los deberes típicos sí evidenció. Por ejemplo la decisión de asistir al colegio puntualmente y cumplir con todas las obligaciones era clara para la población participante.

En suma, el propósito del muestreo en las investigaciones que aplican la teoría fundamentada es la conceptualización (Delgado, 2012; Glaser, 2007), la generación de teoría y no la representatividad (Charmaz, 2006, 2014). Esta conceptualización expresa además los fenómenos que se investigan y no la población (Morse, 2006, 2007). Los cuatro momentos del muestreo produjeron datos que una vez conceptualizados ayudaron a ensamblar articuladamente la realidad sobre la responsabilidad de los participantes: estudiantes de los grados 9^o a 12^o de la escuela secundaria. Para la oficialización de las participaciones de los alumnos se siguió el debido proceso de permisos tanto de parte de la institución como de los padres de familia o tutores y de los mismos estudiantes. (Ver Anexos 2 a 9)

3.5.4 Triangulación.

La metáfora de la triangulación fue introducida en la investigación social con el propósito de comparar una estructura geométrica de tres lados con el acercamiento a los datos por medio de estrategias de indagación múltiples (Villas, Gispert, Merino, Monclús y García, 2013). Como indican Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006, 2010), el uso de estos métodos variados triangula las fuentes y se constituye en una manera de garantizar la verificación de los datos. Díaz (2009) dentro del entorno de la investigación cualitativa en educación y parafraseando a Aguirre (1997), Elliot McKerman (2001), Pérez (1994), Purtois y Desmet (1992), Taylor y Bogdan (1996) y Woods (1995) define la triangulación en los siguientes términos.

Consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos, personas, instrumentos, técnicas, documentos y combinación de los mismos, lo que hace posible el incremento en la confianza en los resultados. Es un procedimiento que permite organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente de manera que se puedan éstos comparar y contrastar con mayor facilidad (p. 61).

En última instancia, la triangulación apunta a la verificación, la cual no es un objetivo de la teoría fundamentada. Lo fundamental para esta metodología de investigación es generar teoría ya sea sustantiva o formal que eventualmente puede ser verificada (Glaser, 1992; Glaser y Strauss, 1967; Legewie y Schervier-Legewie, 2004). Aun así, dadas las técnicas de recolección y análisis de datos de la Teoría Fundamentada, ésta cumple de manera muy completa con el proceso de triangulación.

Morse (2007) califica el proceso de muestreo en la teoría fundamentada como una estructura tridimensional, muy similar a la metáfora de la triangulación y con efectos semejantes.

En una primera dimensión, el muestreo explica el alcance del fenómeno que se investiga, en este caso el de la responsabilidad. La segunda viene dada por la capacidad del muestreo para ofrecer una conceptualización comprensiva del fenómeno en sus diferentes etapas de recolección de datos y correspondientes análisis. La tercera enlaza las conceptualizaciones en desarrollo del investigador en etapas. Además del proceso de muestreo, la teoría fundamentada estudia los datos desde otras dimensiones. Entonces, en la presente investigación, la triangulación se llevó a cabo por medio del estudio del fenómeno de la responsabilidad desde múltiples perspectivas.

Las fuentes de los datos fueron diversas. Kolb (2012) manifiesta precisamente que la triangulación utiliza variados métodos de recolección de datos para apoyar el proceso de interpretación. Los datos se recolectaron a partir de las observaciones en el campo, de la aplicación de los 2 cuestionarios y de 21 preguntas de las entrevistas individuales y en grupos focales; de la escritura de narrativas, de las conceptualizaciones y de los memorandos tanto tipo crónica para las observaciones en el campo como flexibles y conceptuales. Las conceptualizaciones y los memorandos podrían pasar a veces desapercibidos para quienes no hayan aplicado la metodología de la pero ambos son esenciales y riquísimas fuentes de datos. Glaser (2014b) dedica uno de sus libros más recientes *Memoing: A Vital Grounded Theory Procedure* al

proceso de escritura de memorandos. Estos conforman los textos que van dando paso al entretejido de conceptualizaciones para después constituirse en teoría.

Asimismo, la sistematización y análisis de los datos que aparece en el siguiente capítulo, se llevó a cabo por medio de variadas estrategias: fragmentación de los datos, codificación sustantiva abierta, codificación sustantiva selectiva, codificación teórica selectiva y clasificación de memorandos. Las técnicas mencionadas resultaron ser otros tantos lentes a través de los cuales estudiar los datos (Holton, 2010; Kelle, 2007). Dado que no se investigaron códigos o categorías predeterminadas, la persona investigadora hizo procesos adicionales de triangulación al comparar, contrastar incidentes y textos de fragmentos o memorandos para abstraer conceptualizaciones. Al fundamentar las codificaciones y categorías en los datos podría hacerse necesario contar con alguna técnica de visualización, sea ésta la utilización de diagramas de elaboración propia o “matrices, mapas, gráficos, tablas, y diagramas de Venn” (Dey, 2007, p. 188). Estas visualizaciones pueden favorecer una mayor interacción de quienes investigan con los datos y sus respectivas conceptualizaciones, aportando ángulos adicionales a la triangulación.

Una arista adicional contribuyente a la triangulación desde la teoría fundamentada surge de la abducción—un tipo de inferencias desde los datos que emergen gracias a visiones profundas—y de la aplicación del método constante de comparación (Reichertz, 2007). La persona investigadora cuestiona los datos comparándolos, contrastándolos, escribiendo memorandos y descubriendo los patrones que los datos evidencian (Lempert, 2007). A lo largo del proceso de investigación para la presente tesis, se practicó el método de comparación constante (Cabassa, 2014;

Fram, 2013; Glaser and Strauss, 1967) que reforzó aún más el proceso de triangulación. De hecho, la sola aplicación de este método garantiza un enfoque múltiple de estudio y análisis.

3.5.5 Recolección de los datos.

3.5.5.1 Proceso de ingreso al campo.

Esta etapa en la investigación implicó una negociación para el ingreso al campo con propósitos de llevar a cabo el estudio. El acercamiento inicial al entorno de la investigación se realizó en enero de 2011 en reunión con el director de la institución, y se formalizó por escrito a partir de agosto 2011, con la consideración de que la investigación se prolongaría por más de un año. Para conducir este proceso, se siguieron las actividades que se señalan en la Tabla 3.

Una vez otorgado el permiso institucional, se procedió a informar a los estudiantes y a comunicar a los padres o tutores de los alumnos sobre la investigación. Se envió la *Solicitud de permiso a los padres de familia o tutores y consentimiento* (Anexo 4) con cada estudiante para contar con la autorización correspondiente (Anexo 3). De un total de 160 familias, solamente dos indicaron que no querían que sus hijos participaran en el estudio.

Los instrumentos diseñados para la recolección de los datos de *Una teoría fundamentada de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria* son la

Tabla 3. Actividades de ingreso al campo y recolecciones de datos

<p>Ingreso al campo</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Reunión inicial con el director del colegio para plantearle la investigación y solicitar la autorización de llevarla a cabo en el transcurso de un año o más según ameritara -Formalización de autorización por escrito -Presentación e información a los participantes -Envío de carta de solicitud a padres de familia o tutores informando sobre la investigación y solicitando autorización para la participación de sus hijas e hijos
<p>Recolección de datos</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Observaciones durante periodos fuera de clase -Observaciones durante las lecciones -Prueba piloto (a 25 estudiantes) del Cuestionario 1 de 2 preguntas abiertas -Aplicación del Cuestionario 1 al resto de la población (124 estudiantes¹⁵) -Revisión de respuestas para generar sensibilización temática y conceptual y elaborar

el Cuestionario 2 de 21 preguntas abiertas

-Prueba piloto (a 25 estudiantes) del Cuestionario 2

-Aplicación del Cuestionario 2 al resto de la población (126 estudiantes¹⁵)

-Revisión de respuestas para generar preguntas guía de las entrevistas individuales y grupales

-Solicitud de permiso a los padres de familia o tutores para llevar a cabo y grabar con anuencia de tanto padres como estudiantes las entrevistas individuales y grupales

-Llevar a cabo y grabar, con anuencia de tanto padres como estudiantes, las entrevistas individuales y grupales o grupos focales

-Narrativas

Nota: Las fuentes de la Tabla 3 son Solicitud de autorización institucional para llevar a cabo la investigación (Anexo 2), Autorización institucional para llevar a cabo la investigación (Anexo 3), Solicitud de permiso a los padres de familia o tutores y consentimiento, Solicitud de permiso a los padres de familia o tutores y consentimiento para las entrevistas, Información y solicitud de participación en las entrevistas para los estudiantes, y Consentimiento de los estudiantes para las entrevistas (Anexos 4,5,6,7).

observación en el campo—durante periodos fuera de clase y durante las lecciones—el Cuestionario 1 de dos preguntas abiertas, el Cuestionario 2 de 21 preguntas abiertas, la entrevista individual, la entrevista grupal o grupo focal y la escritura de narrativas. (Figura 6)

3.5.5.2 Instrumentos de recolección de los datos.

Los propósitos de la observación inicial en el campo para esta investigación fueron conocer los comportamientos responsables de los alumnos dentro del contexto casual del campus del colegio en las horas de recreo y del almuerzo y también específicamente en su horario regular en el entorno académico y formal de las aulas. Se observó a los estudiantes durante dos semanas y se hizo una prueba piloto para el Cuestionario 1 con 25 estudiantes y luego se procedió a pasarlo al resto de la población meta de 124 alumnos. El enfoque del análisis inicial de los datos recopilados a partir de las observaciones de los estudiantes y de la aplicación del Cuestionario 1 fue iniciar el descubrimiento de algunos elementos temáticos y conceptuales que apoyaran su toma de decisiones con respecto a sus experiencias de responsabilidad y que sirvieran de base para la construcción del Cuestionario 2.

Una vez confeccionado el Cuestionario 2, se llevó a cabo una prueba piloto con 25 estudiantes, se le hicieron algunas modificaciones de forma—agregando opciones de selección única pero siempre conservando el espacio para la explicación abierta—y se aplicó a los 126 alumnos remanentes. Se revisaron las respuestas para continuar con los procesos de codificación y categorización sustantiva y generar las guías para las entrevistas semiestructuradas. Una vez procesados los consentimientos informados de parte de los padres de familia y de los estudiantes (Anexos E a G), se llevaron a cabo las entrevistas individuales y grupales grabadas en audio que permitieron una focalización creciente hacia la depuración de los datos necesarios en el proceso de codificación.

Figura 6. Instrumentos de recolección de los datos

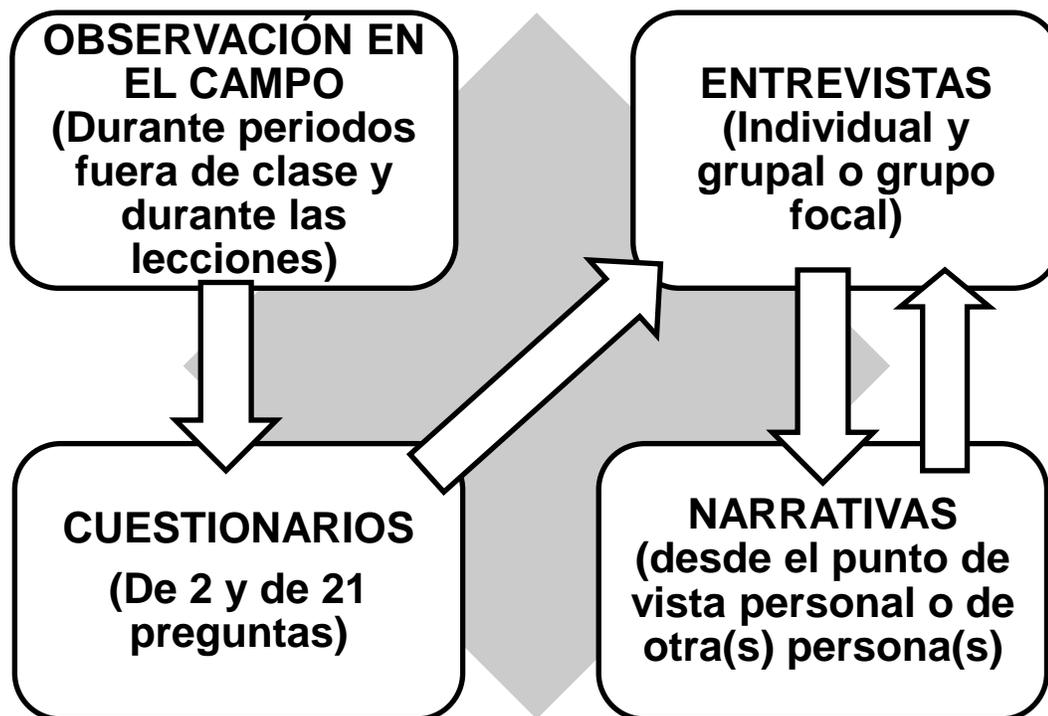


Figura 6. Construida a partir del aparte 3.5.6 de esta tesis.

En este punto, los datos sobre responsabilidad empezaron a ser muy repetitivos y se optó por diseñar un instrumento adicional que permitiera corroborar los códigos descubiertos con anterioridad y revelar elementos adicionales por medio de la escritura de narrativas acerca de situaciones controversiales. Por medio de un proceso

colaborativo la investigadora y los participantes construyeron una lista de 63 temas controversiales de la que escogieron uno por participante para escribir una narrativa en la cual plantear cuál podría ser la mejor posición a asumir sobre el tópico y las razones para esta decisión. Se les dio la opción de escribirla desde el propio punto de vista o desde la perspectiva de otra u otras personas. Con esto, se concluyó la recopilación de los datos que ya evidenciaron saturación conceptual.

3.5.5.3 Aplicación de los instrumentos de recolección de los datos

3.5.5.3.1 Observación en el campo durante periodos fuera de clase

Con el propósito de observar a los estudiantes durante el recreo y a la hora del almuerzo, se utilizó el mapa del colegio como instrumento de trabajo utilizando la ruta de observación que se indica en color rosado en la Figura 7.

Los puntos verdes en el mapa corresponden a los estudiantes participantes reunidos en grupos espontáneos. Varios de ellos estuvieron en diferentes lugares varias veces. Los resultados se fueron registrando en crónicas—o memorandos iniciales—de observación como la siguiente. Se hicieron las observaciones por cinco días hábiles.

Esta crónica o memorando inicial corresponde a la observación en general de los estudiantes a la hora del almuerzo con énfasis en 35 estudiantes parte de la muestra inicial del estudio. Se redujo a 33 pues dos estudiantes estuvieron ausentes. Se llevó a cabo un recorrido sistemático por el campus del colegio durante el tiempo libre de los

Figura 7. Mapa básico del colegio con ruta de observación

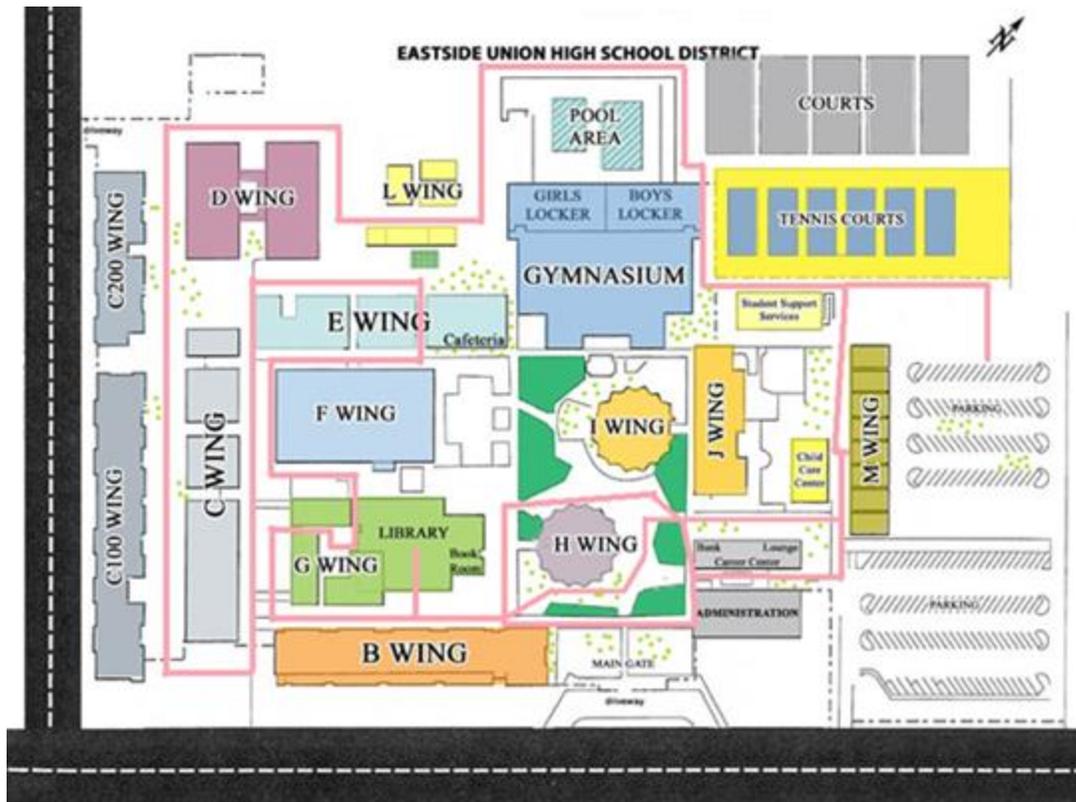


Figura 7 Adaptada a partir de ESUHSD (2011-2014).

estudiantes, iniciando y terminando en el M Wing [Ala M] con especial atención a los estudiantes participantes en la investigación, marcados como puntos verdes, cuando fueron localizados con otros estudiantes.

El colegio tiene acceso libre y amplio por al menos cinco lugares a través de los cuales, los estudiantes pueden salir o entrar, pero la gran mayoría permanece en el campus para el almuerzo. Los parqueos son abiertos también. Ninguno de los estudiantes observados salió en su carro. Los estudiantes no usan uniformes sino la ropa común y corriente. Es una política que se sigue en la mayoría de las instituciones educativas públicas. Algunos estudiantes están en la biblioteca haciendo trabajos o en las oficinas administrativas atendiendo algún asunto. En diferentes grupos, están ya sea esperando por comprar su almuerzo, o en pequeños grupos comiendo, hablando o jugando *handball* con bolas pequeñas contra las paredes externas del gimnasio; algunos tocan el ukelele y cantan. Otros se persiguen y empujan como en un juego. Algunas parejas están de la mano. En el parqueo, hay grupos de estudiantes escuchando música desde algún carro.

3.5.5.3.2 Observación en el campo durante lecciones

Se observó a los estudiantes en lecciones de 55 minutos un lunes, un martes, un jueves y un viernes y de 40 minutos un miércoles (Tabla 4). La institución mantiene un horario modificado los miércoles para garantizar el tiempo necesario para el desarrollo profesional de los docentes de al menos una hora y dar clases a todos los estudiantes el mismo día.

Tabla 4. Horario regular semanal de los participantes

L, K,J, V: Regular		M: CL [Colaboración]	
1	7:20 - 8:15	CL	7:45 – 9:00
2	8:20 - 9:15	R	9:00 - 9:10
LSS [Lectura Silenciosa Sostenida]		1	9:15 - 9:55
	9:20 - 9:35	2	10:00 - 10:40
3	9:35 - 10:30	LSS	10:45 - 11:00
R	10:30 - 10:45	3	11:00 - 11:40
4	10:50 - 11:45	4	11:45 - 12:25
5	11:50 - 12:45	A	12:25 - 12:55
A	12:45 - 1:15	5	1:00 - 1:40
6	1:20 - 2:15	6	1:45 - 2:20
7	2:20 - 3:15	7	2:25 - 3:00

Nota: La fuente de la Tabla 4 es ESUHSD (2011-14).

La observación de los participantes durante las lecciones se llevó a cabo en diferentes tiempos de acuerdo al horario semanal de los estudiantes para un total de cinco días hábiles. La mayoría de los alumnos tenían horarios de seis lecciones al día con opciones de elegir de una a dos clases más dependiendo de sus necesidades académicas y de los espacios disponibles. Un grupo creciente escogió tener horarios de

siete u ocho clases al día además de asistir a la escuela de sábado o la escuela de verano, ya sea para pasar cursos perdidos o para adelantar. Se diseñó un instrumento para registrar la puntualidad, la asistencia, la atención a los aprendizajes, la participación oral, el trabajo sostenido, la entrega de asignaciones y los movimientos de los participantes en el salón de clase (Figura 8).

Se escribieron crónicas sobre las observaciones como la que aparece más adelante y luego se codificaron. Se observó que los estudiantes utilizan su libertad de movimiento con gran responsabilidad para la cual hay prácticas establecidas: agenda firmada por el educador para salir al baño pero nunca durante los primeros o últimos 15 minutos del periodo.

Al inicio de la lección los estudiantes identificados como 1, 10, 11, 20, 21, y 30, distribuyen los libros, cuadernos de práctica, fotocopias o materiales que sean necesarios para las lecciones de acuerdo a las indicaciones que reciben oralmente. Estos mismos estudiantes los ponen de regreso según se les haya instruido al final de las lecciones. Para entregar las asignaciones se sigue un proceso similar pero se entregan sobre el escritorio hacia el norte del aula. Otros movimientos de algunos estudiantes se dieron para sacar punta a los lápices o tirar algún papel a la basura. Sólo se dieron tres movimientos de este tipo se registraron en la semana. Hubo un anuncio de la administración en los altoparlantes y la visita de dos mensajeros. Los estudiantes responden con responsabilidad también a estas acciones. La distribución física de la clase con cuatro hileras de asientos hacia el este y tres hacia el oeste, deja un espacio central útil para el desplazamiento del docente y las proyecciones pertinentes. Durante estos días se pudieron observar elementos de la práctica de la responsabilidad como la

Figura 8. Mapa del aula con observaciones

EL AULA, MAPA DE ASIENTOS				PUERTA			
LIBROS, CUADERNOS DE PRÁCTICA, FOTOCOPIAS, MATERIALES				SACAPUNTAS, RECICLAJE Y BASURERO			
P A N T A L L A Y P I Z A R R A S B L A N C A S							
1	10 *	11	20		21 *	30	
	AP		NP NP			T TP	
2	9	12 *	19		22	29	
		A TP				T A	
3	8	13	18	PROYECTOR, LAPTOP Y CAMARA DE DOCUMENTOS	23	28	31
A A A		A					
4	7	14	17		24 *	27	32
5	6	15	16 *	ESCRITORIO Y COMPUTADORA	25	26	
			T A				

ASISTENCIA: A (AUSENTE)
PUNTUALIDAD: T (TARDE)
ATENCIÓN: ATENCIÓN PARCIAL (AP)
PRESENTE: 30/32/31/30/30
TRABAJO SOSTENIDO: TRABAJO PARCIAL (TP)
PARTICIPACIÓN ORAL: NO PARTICIPA (NP)
UN CUADRO POR DÍA: SEPTIEMBRE 26 A 30, 2011

ASIGNACIONES: * (NO ENTREGA)
MOVIMIENTOS ESTUDIANTES 1, 10, 11, 20, 21 Y 30: ↑ ↓
OTROS MOVIMIENTOS: ↗
PARTICIPACIONES DE AFUERA: 1 ALTOPARLANTE
COMUNICACIONES ESCRITAS DE AFUERA: 2

Figura 8 Construida por la investigadora para esta tesis.

asistencia y puntualidad, poner atención, trabajar sostenidamente, participar oralmente, entregar los trabajos y moverse en el aula. El número total de estudiantes en esta clase

es de 32.

La Figura 9 presenta niveles de responsabilidad altos (celeste) a partir de las observaciones en clase dado que de 160 lecciones estudiante (32 estudiantes x 5 lecciones semanales), hubo solo cinco lecciones en donde no se entregaron las asignaciones (rojo, 3,1 %), dos corresponden a lecciones durante las cuales se prestó atención parcial (azul,1,3%), dos pertenecen a clases en las cuales no se participó (morado,1,3%) y una se refiere a una lección donde no se puso atención (verde, 0,6%). No se registra la asistencia dado que habría que corroborar al final del semestre si las ausencias han sido formalmente justificadas o no (Infinite Campus, 2011), o si como es política del circuito escolar, las personas ausentes podrían reponer sus ausencias durante la escuela de sábado.

La mayoría de los estudiantes demostraron asistencia y puntualidad, excepto por un total de siete ausencias y dos llegadas tardías (justificadas o no a determinarse posteriormente) durante los cinco días. La atención de la mayoría de los estudiantes fue sostenida durante las lecciones de 55 minutos cuatro días a la semana y de 40 minutos los miércoles. Las clases incluyeron lecciones magistrales cortas con apoyo de presentaciones PowerPoint, Prezi, video u otros en la pantalla *Smart Board*, ejemplos, y trabajos escritos para ser hechos en grupos pequeños, en pares o individualmente, para ser entregados al final de las lecciones.

Solamente un estudiante necesitó apoyo frecuente individualizado para mantener la atención necesaria en el proceso de las lecciones. Casi todos los estudiantes—excepto dos—mantuvieron su trabajo de manera sostenida. En el caso de

participantes incluyó su nombre y apellido. Uno de los propósitos del Cuestionario 1 fue generar más datos sobre la conceptualización personal de cada participante acerca de lo que piensan es la responsabilidad y también sobre una experiencia propia de responsabilidad en cualquier entorno en que ella hubiera ocurrido.

Tanto la Observación en el campo como el Cuestionario 1 correspondieron a la etapa del muestreo por conveniencia que se discutió junto con el muestreo de acuerdo con propósitos determinados, el muestreo teórico y el muestreo de entrevistas grupales de la teoría fundamentada en el aparte 3.5.

Cuestionario 1

Cuestionario 1	
Nombre (opcional): _____ Fecha: _____	
(Si utiliza su nombre, se mantendrá anónimo o se indicará con un seudónimo.) Por favor escriba con respuestas tan completas como le sea posible. Muchas gracias.	
1.	En su opinión, ¿qué es la responsabilidad?
2.	¿Cuál o cuáles han sido su(s) experiencia(s) en la(s) que usted haya demostrado responsabilidad?

A continuación, se transcribe una de las respuestas al Cuestionario 1. Fue tomada de la participación una estudiante de 11⁰ grado con designación federal hispana latina, que vive en un hogar compuesto de once personas de tres generaciones incluyendo una abuela, una tía y un tío, el papá y la mamá y dos hermanos, una hermana y dos sobrinos. En el momento de responder el cuestionario 1, estaba tomando siete clases diarias de un horario obligatorio de seis. Su asistencia durante el año académico del 2011 al 2012 fue de 94% (School Loop) y su promedio académico era de 90%. Su mayor dificultad personal fue enfrentar el miedo y el sufrimiento por el asesinato hace un año de un miembro del núcleo familiar inmediato de 19 años de edad.

1. En su opinión, ¿qué es la responsabilidad?

En mi opinión la responsabilidad es cosas que tiene que hacer uno. Como estudiante tiene uno que ir a clases todos los días y hacer su tarea. Un padre o madre tiene que ir a trabajar, cuidar mucho a sus hijos para que no les pase nada malo y pagar todos los biles⁸. A veces [sic] los jóvenes tienen que ir a trabajar después de escuela, cuidar sus hermanitos y sobrinos o cocinar.

2. ¿Cuál o cuáles han sido su(s) experiencia(s) en la(s) que usted haya demostrado responsabilidad?

Mis experiencias en que yo haya demostrado responsabilidad son hacer mi tarea, limpiar la casa y mi cuarto, cuidar a mis sobrinos, luchar contra el miedo y venir a la escuela. También pagar el pago de mi celular. A veces [sic] cuando mi mamá no esta [sic] en casa y sale muy tarde de trabajar a mi [sic] me toca cocinar. Si no hago mi tarea y, si no tengo una buena nota, no me dejan salir.

De acuerdo con lo indicado en el capítulo anterior, la conceptualización estuvo en relación de interdependencia con el muestreo y la construcción de instrumentos. Más aun, la conceptualización fue dirigiendo tanto las decisiones sobre muestreo como la construcción y aplicación de instrumentos de recolección de datos o su análisis y codificación. Los resultados del Cuestionario 1 fueron utilizados para construir el Cuestionario 2.

3.5.5.3.4 Cuestionario 2

Los datos de las respuestas del Cuestionario 1 revelaron que para los participantes la puntualidad, la asistencia, las calificaciones, los cursos avanzados, las metas para la continuación de estudios después del colegio, el cumplimiento escolar, son elementos coadyuvantes en la práctica de la responsabilidad tanto en el ámbito académico como el familiar.

También evidenciaron los datos, varios obstáculos para la práctica sostenida de la responsabilidad. Las preguntas del cuestionario indagaron más profundamente sobre estos factores, y otros, tales como los sentimientos que se experimentan cuando se es responsable y los perfiles de personas responsables en la vida de los participantes.

A partir de los datos recopilados en las respuestas del Cuestionario 1, se generaron las 21 preguntas del Cuestionario 2. El Cuestionario 2 se aplicó a un grupo piloto de 25 alumnos y luego al resto de la población, para un total de 126 estudiantes—dos más que para el Cuestionario 1 para cuya aplicación habían estado ausentes. Esta etapa correspondió al muestreo de acuerdo con propósitos determinados.

Al igual que se hizo con el Cuestionario 1, antes de aplicar el Cuestionario 2 se explicó el procedimiento a los participantes y se les agradeció su anuencia para continuar con su participación en la investigación. Una vez más, muchos de los estudiantes escribieron su nombre y apellido en el cuestionario teniendo la clara posibilidad de no hacerlo. Esto facilitó el muestreo para llevar a cabo las entrevistas individuales y las entrevistas en grupo focal.

Cuestionario 2

Cuestionario 2

Nombre (opcional): _____ Fecha: _____

(Si utiliza su nombre, se mantendrá anónimo o se indicará con un seudónimo.) Por favor escriba con respuestas tan completas como le sea posible. Muchas gracias.

Para la preguntas 1 a 6, por favor escriba la respuesta sólo para la opción que aplique a su situación: a, b, c, d, o e.

1.	a.	¿Por qué viene todos los días al colegio? Explique.
	b.	¿Por qué está ausente algunas veces? Explique.
2.	a.	¿Por qué llega a tiempo a todas sus clases? Explique.
	b.	¿Por qué ha llegado tarde al menos una vez a sus clases? Incluya la(s) tardía(s) aunque hayan sido justificadas con un pase. Explique.
3.	a.	¿Por qué estudia una clase de Ubicación Avanzada? Explique.
	b.	¿Por qué estudia más de una clase de Ubicación Avanzada? Explique.
	c.	¿Por qué no estudia usted ninguna clase de Ubicación Avanzada? Explique.
4.	a.	Después que se gradúe de la escuela secundaria, ¿por qué desea estudiar en una universidad de 4 años? Explique.
	b.	Después que se gradúe de la escuela secundaria, ¿por qué desea estudiar en una institución de educación superior de 2 años? Explique.
	c.	¿Por qué no desea usted continuar sus estudios después de que se gradúe de la escuela secundaria? Explique.
5.	a.	¿Por qué hace todas sus tareas y trabajos del colegio a tiempo? Explique.
	b.	¿Por qué hace todas sus tareas y trabajos del colegio algunas veces a tiempo y otras veces tarde? Explique.

	c.	¿Por qué no hace todas sus tareas y trabajos del colegio? Explique.
6.	a.	¿Tiene una A- a A+ (90 a 100%) o más en todas sus clases? Explique.
	b.	¿Tiene una B- a B+ (80 a 89%) o más en todas sus clases? Explique.
	c.	¿Tiene una C- a C+ (70 a 79%) o más en todas sus clases? Explique.
	d.	¿Tiene una D- a D+ (60 a 69%) o más en todas sus clases? Explique.
	e.	¿Tiene una F- a F+ (0-59%) o más en todas sus clases? Explique.
Para las preguntas 7 a 21, por favor escriba las respuestas a todas las preguntas.		
7.		¿Por qué desea graduarse de la escuela secundaria? Explique.
8.		Explique situaciones de cualquier tipo que sean obstáculo para que usted venga al colegio todos los días.
9.		Explique situaciones de cualquier tipo que sean obstáculo para que usted llegue a todas sus clases a tiempo.
10.		Explique situaciones de cualquier tipo que sean obstáculo para que usted tenga una C (73%) o más en todas sus clases.
11.		¿Cuáles son sus metas (de cualquier tipo) para la escuela secundaria? Explique.
12.		¿Qué consejo(s) le daría usted a un amigo o una amiga para ser responsable en el colegio? Explique.
13.		¿Qué consejo(s) le daría usted a un amigo o una amiga para ser responsable en la familia? Explique.
14.		¿Qué consejo(s) le daría usted a un amigo o una amiga para ser responsable en el trabajo—presente o futuro? Explique.
15.		¿Qué consejo(s) le daría usted a un amigo o una amiga para ser responsable

	consigo mismo/a? Explique.
16.	¿Cómo se siente usted cuando es responsable? Explique.
17.	¿Por qué es usted una persona responsable?
18.	Describa a un amigo o una amiga del colegio que sea responsable. Explique.
19.	Explique qué tipo de obstáculos su amigo o amiga pueda tener para ser responsable.
20.	Describa su horario de actividades para un día típico en el colegio empezando con la hora a la que se levanta.
21.	Describa a una persona adulta que sea responsable. Explique.

Las edades de los estudiantes que respondieron al cuestionario oscilan entre 14 y 18 años. Estos alumnos se encontraban cursando los grados 9^o a 12^o. Sus respuestas fueron bastante variadas. A continuación, se incluye un ejemplo.

1. Yo vengo todos los días a la escuela¹² porque no me gusta perder una sesión que podría ser sumamente importante.

2. Llego tarde a algunas de mis clases porque a veces no quiero ir a esa clase pero me arrepiento después y llego a la clase aunque sea tarde.

3. La razón por la que yo no estudio una clase de AP [de ubicación Avanzada] es porque tengo miedo que se me haga muy complicada y no la pueda pasar.

4. Yo quiero ir a una institución post-secundaria de 2 años porque se

ahorra mucho dinero comparada a un universidad de 4 años.

5. Yo hago mis tareas a tiempo la mayoría de veces pero en veces las entrego tarde. Creo que a veces me gana la pereza o el cansancio.

6. En tres de mis clases tengo una B [85%], en otras 3 tengo una A [95%]. Tengo esas calificaciones porque en esas clases sí hago mi trabajo a tiempo, estudio para las pruebas y me porto bien.

7. Yo deseo graduarme de la escuela secundaria porque es algo que se necesita en la vida para pedir trabajo y también para ir a al [sic] escuela. También porque yo sé que haría a mis padres muy felices.

8. La única situación por la que no vendría a la escuela es que esté extremadamente enferma o que tenga una cita con el doctor.

9. No hay ningún obstáculo para que yo no llegue a mis clases a tiempo. No más caminar más rápido.

10. El único obstáculo que se me presenta para no lograr una C mínimo es si no le entiendo a la clase o por no hacer mi trabajo en clase o tareas o que estudio menos de lo necesario.

11. Mis metas para la escuela secundaria son tener buenas notas, tener una beca para ir a una universidad y graduarme con un promedio arriba de 75%.

12. Un consejo que yo le daría a una amiga o amigo para que sea responsable es decirle que no sea como algunos, que le importe la escuela o que trate de hacer todo en sus clases y si ocupa ayuda que me pida. Yo con mucho gusto le ayudaría.

13. *Un consejo que yo le daría a una amiga para que sea responsable en su familia es que le ayude a sus padres que les haga caso en lo que digan. Que lo haga sin contestarles para atrás. Que apoye a los hermanos también.*

14. *El consejo que yo le daría aun [sic] amigo o amiga es que se levante temprano, tome un buen desayuno y que tenga buena conducta en su trabajo.*

15. *El consejo que yo le daría a un amigo o amiga para que sea responsable consigo mismo es que haga la tarea sin que nadie le esté recordando lo que tiene que hacer. Que cuide su cuerpo porque ser responsable con uno mismo nos ayuda a que las personas puedan confiaren nosotros y hasta puedan sentir admiración por uno mismo y eso es algo que puede ser muy importante.*

16. *Me siento bien satisfecho por hacer lo que es mi responsabilidad como persona y poder gozar de mi tiempo libre sin preocupaciones.*

17. *Yo soy una persona responsable porque confío en mí mismo y decido lo que hago sin que me estén diciendo. Mi abuelita dice que mis hechos acreditan mi responsabilidad.*

18. *Mi amiga es muy responsable porque ella no se duerme hasta terminar sus tareas.*

19. *El papá de mi amiga es muy enojón y malo y a veces no deja que se quede después de escuela y eso le afecta a ella y no puede hacer trabajos en grupo o estar en la biblioteca o hacer deportes.*

20. *Me levanto, me alisto, y entonces camino a la casa de mi amiga para recogerla y luego vamos a la escuela. Voy a mis 6 clases. Después para la casa de nuevo, cocinar, limpiar, comer y luego hacer mi tarea como hasta las 10 pm cuando me duermo. Y va de nuevo.*

21. *Mi papá es muy responsable. Él sabe muy bien que todos los días él tiene que ir a trabajar para ganarse el dinero. Él completa su trabajo y se asegura que tiene todos sus materiales para el trabajo. Él solo ha mantenido a la familia pues mi mamá está en la casalo [sic] que gana aunque a veces sean dos o tres trabajos que tenga se dedica a la casa y la familia. Yo pienso que un adulto responsable es quien pone ala [sic] familia primero antes que sí mismo.*

Los datos del Cuestionario 2 revelaron información específica de naturaleza extrínseca e intrínseca sobre diferentes aspectos de la responsabilidad de la población meta del estudio como la asistencia, la puntualidad, la aceptación de retos académicos mayores, las metas académicas para después de graduarse de la secundaria, el cumplimiento con las tareas, los promedios de calificaciones, las razones que los mueven a practicar la responsabilidad y sus percepciones de las experiencias de responsabilidad de otros. Generaron una cantidad considerable de códigos presentes en el Capítulo 4.

Con los datos en respuesta al Cuestionario 2, se crearon las guías para las 27 entrevistas semiestructuradas individuales y en grupos focales. Así se recopilaron nuevos datos sobre las categorías definidas a partir de los códigos emergentes en las recolecciones de datos anteriores.

3.5.5.3.5 Entrevistas

Se hicieron cuatro rondas de nueve entrevistas a estudiantes que aceptaron la invitación de participar. Los datos que resultaron de estas entrevistas enriquecieron las conceptualizaciones que se habían generado a partir de los otros instrumentos de recolección. Se dio un total de 36 entrevistas que examinaron cualitativamente diferentes aspectos de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de un grupo de nueve personas participantes.

Birks y Mills (2011) señalan que las entrevistas constituyen una estrategia de indagación particularmente idónea para la aplicación de la metodología de la teoría fundamentada. La investigadora comparte esta apreciación en lo que se refiere a las entrevistas individuales en las cuales alumnas y alumnos participantes se expresaron con espontaneidad. Sin embargo, durante las entrevistas en grupo focal, se limitó un poco la participación de los entrevistados pues no querían revelar algunas vulnerabilidades a sus compañeras y compañeros. La entrevista individual continúa siendo un instrumento de recolección de datos muy practicado en los estudios de teoría fundamentada (Birks & Mills, 2014).

3.5.5.3.5.1 Entrevista individual

Este instrumento se utilizó de manera flexible. Para elaborar sus cuestionamientos generales, se tomaron en cuenta los resultados más focalizados del Cuestionario 2. Después de un proceso de codificación, se identificaron conceptos para elaborar las

preguntas guía de las entrevistas. Se hizo un muestreo selectivo de acuerdo con los códigos que fueron surgiendo de las recolecciones de datos anteriores. La duración de las entrevistas individuales fue de 30 a 60 minutos por entrevista grabada en audio. Los datos de las entrevistas individuales facilitaron la construcción de la guía para las entrevistas de grupo focal.

Guía de entrevista individual semiestructurada

Se inició con saludos, conversación casual y definición de reglas para el uso de celulares, tabletas y similares. Se recogieron los documentos de consentimiento informado de parte de los padres de familia y del estudiante. Se resolvieron las consultas que hubo y se hicieron las aclaraciones del caso. Las entrevistas se llevaron a cabo en un ambiente agradable de comunicación abierta.

Guía de entrevista individual semiestructurada

Investigadora: Muchas gracias por aceptar participar en esta entrevista y por traer los documentos completos ¿Tiene alguna pregunta, duda o algún comentario?

Voy a encender la grabadora en este momento para grabar nuestra conversación. Puede ser que tome notas también para facilitar el hacer otras preguntas sobre algo que usted diga. Voy a identificarlo por

nombre; pero le recuerdo que como le mencioné en los documentos de consentimiento, de tener que utilizar su nombre será bajo seudónimo.

Por favor me dice si desea que en alguna de las participaciones apague la grabadora o que no tome notas. ¿De acuerdo?

1. Como usted sabe, estoy haciendo un estudio sobre la responsabilidad estudiantil. ¿A usted qué le parece?
2. ¿Me puede contar cómo le fue este año? ¿Podría explicar más: amigos, estudio, actividades, familia?
3. ¿Y cuál ha sido su horario?
4. ¿Hizo alguna actividad deportiva y/o extracurricular?...Por favor explique.
5. ¿Tuvo trabajo remunerado, en la familia, en su iglesia o en algún voluntariado este año? Por favor hable de su trabajo.
6. ¿Cuáles materias estaba llevando este año? Cuénteme en cuál le fue mejor.
7. ¿A qué se debió su éxito en...?
8. Y en la(s) otra(s) materias, ¿qué se pudo haber hecho para mejorar?
9. ¿Me podría contar un poco de su situación familiar, las condiciones de donde vive, quienes viven con usted, cómo es su vecindario, si su familia apoya sus estudios?
10. ¿Qué piensa que le hace cumplir con lo que tiene que hacer cuando usted siente que preferiría no hacer la tarea, no venir a la escuela, no

estudiar, no portarse bien? Si usted nunca se siente así, responda de acuerdo con otra persona que sí se sintiera así, y otras preguntas para indagar sobre las siete subcategorías que habían surgido en el análisis de los datos a partir de las observaciones en el campo y los

Cuestionarios 1 y 2:

1. Autonomía.
2. Compromiso.
3. Construcción propia.
4. Ejecución.
5. Experiencia.
6. Independencia.
7. Libertad.

Muchas gracias por sus participaciones. Por ahora vamos a dar por concluida esta entrevista. Si no hay algún comentario adicional o pregunta nos vemos de nuevo más tarde para la entrevista de grupo focal. Hasta luego.

Con base en las notas tomadas sobre las respuestas de cada estudiante, se complementó la guía de la entrevista de grupo focal con el propósito de ampliar y profundizar la discusión iniciada con las entrevistas anteriores y atender al inventario de 16 categorías.

1. Autonomía.
2. Compromiso.

3. Construcción propia.
4. Decisiones.
5. Ejecución.
6. Experiencia.
7. Independencia.
8. Libertad.
9. Limitaciones.
10. Obstáculos.
11. Otros.
12. Potencialidad.
13. Problemas.
14. Reflexión.
15. Significación.
16. Valor.

Estas entrevistas se enfocaron también en discernir cuál podría la caracterización de la categoría central que se vislumbraba como proyecto o proceso en este momento.

3.5.5.3.5.2 Entrevistas en grupo focal

El grupo focal (Barbour, 2008) se define como el grupo de personas conformado a iniciativa de quien investiga y en el cual los participantes expresan sus percepciones sobre asuntos, códigos o categorías específicas a partir de su realidad y experiencia

(Aigner, 2002; Bertoldi, Florito y Álvarez, 2006; Zavella, 2014). Después de examinar los datos de las entrevistas individuales se configuraron y agruparon a los participantes en grupos focales de tres personas cada uno, determinados con base en las categorías emergentes de los datos recabados en las recolecciones de datos anteriores. Los escritorios para los participantes se acomodaron de manera que la grabadora estuviera en el centro (Figura 10). Cada participante escogió donde sentarse (Roy, 2014).

Figura 10. Organización del espacio para las entrevistas

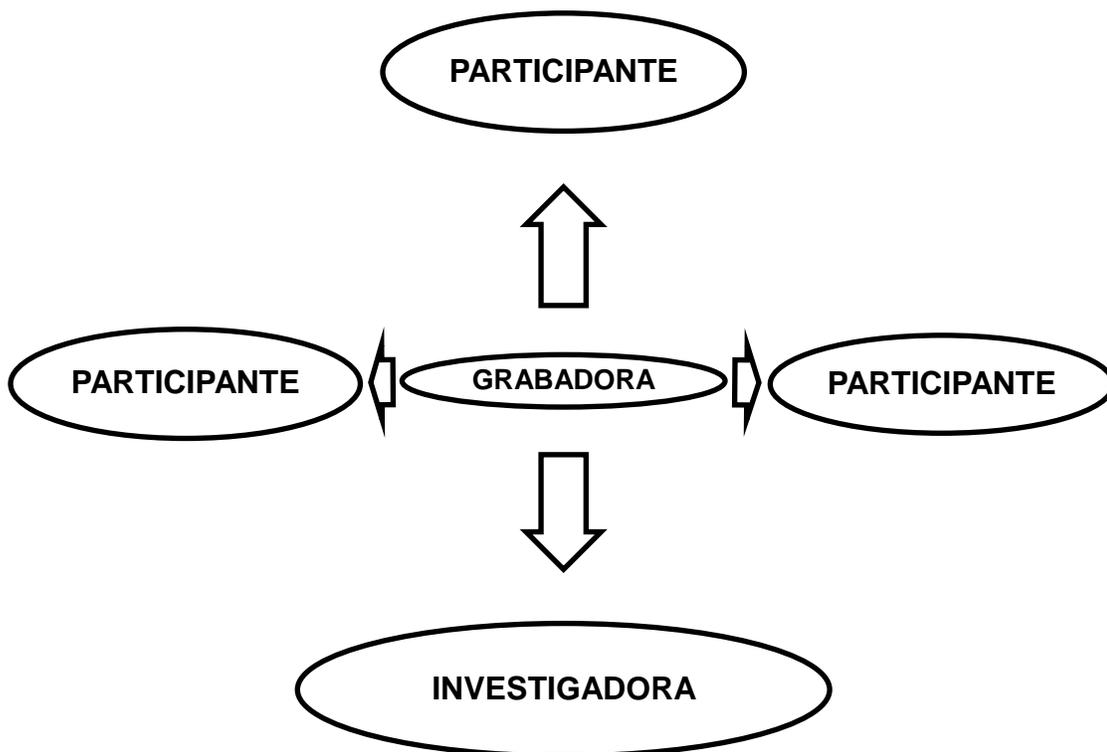


Figura 10. Construida por la investigadora para esta tesis.

Se entrevistó a cada grupo de tres personas por al menos una hora de acuerdo con categorías específicas. La interacción grabada consistió de una serie de preguntas de estímulo similares para cada grupo con intercalación de preguntas y comentarios no estructurados generados en escucha activa a las respuestas y comentarios de los participantes. Las preguntas guía tuvieron como propósito dirigir la conversación hacia el descubrimiento de las razones por las cuales los estudiantes optan por ser responsables. Estas entrevistas en grupo focal sirvieron para ampliar y profundizar algunos de los conceptos ya evidenciados en las recolecciones de datos a partir de la observación en el campo, los cuestionarios y las entrevistas individuales. Se tuvo que poner particular atención en la construcción de las preguntas pues se notó que las respuestas se hicieron repetitivas hasta cierto punto. Las respuestas en grupo fueron menos espontáneas que cuando se llevaron a cabo las entrevistas individuales. Se siguió la guía siguiente con flexibilidad para modificar y agregar preguntas y comentarios.

Guía de entrevista grupo focal semiestructurada

Hola de nuevo. ¿Tienen alguna pregunta, duda o comentario?

[Se resolvieron las consultas que se presentaron.]

Vamos a seguir la misma metodología que utilizamos en la entrevista individual. Entonces, voy encender la grabadora, tomar notas, y si en algún momento alguno de ustedes prefiere que apague la grabadora y

deje de tomar notas, nada más me lo indica. Voy a identificarlos por nombre pero les recuerdo que como les indicara en los documentos de consentimiento, serán identificados por seudónimo.

1. Entre lo que ustedes dijeron en las entrevistas individuales hubo algunas ideas similares. ¿Podrían ampliar lo que dijeron sobre...?

[Categorías]

2. Tal vez podrían darme algún ejemplo de las fases que ustedes mencionaron en la entrevista individual.... ¿Cómo explicarían este ejemplo?

3. ¿Qué les hizo en algún momento este año cambiar de actitud y mejorar en su aprendizaje y/o comportamiento de alguna manera?

4. ¿Qué desean estudiar en la universidad? ¿Qué medidas están tomando para solicitar ingreso y poder ser aceptados?

5. ¿Sus amigos los apoyan en sus estudios?

6. Bastantes estudiantes me han indicado que estudiar no es siempre fácil o agradable pero que igual continúan haciéndolo ¿Ustedes qué piensan de esta afirmación?

7. Ustedes han demostrado responsabilidad de muchas maneras en el colegio. ¿Podrían por favor explicarme por qué son responsables?

8. ¿Ustedes ven alguna relación entre ser responsables con su educación y tener éxito? ¿Cómo se puede lograr el plan que mencionan?

9. Además de en la escuela, ¿en dónde es importante practicar la responsabilidad?

10. ¿Qué les hace cumplir con lo que tienen que hacer cuando nadie los ve?

Vamos a dar por terminada la entrevista. Muchas gracias por su participación y por completar la hoja de contacto y recibo de donación (Anexos 8 y 9).

En el futuro, si hubiera necesidad de recopilar más datos, me estaría comunicando con ustedes para invitarlos a una o más entrevistas bajo las mismas condiciones que éstas. Si eso fuera así, siéntanse en completa confianza de aceptar o no. ¿Tienen alguna pregunta?...

[Se resolvieron las consultas.]

Que les vaya muy bien.

Ya fuera a título individual o en los grupos focales, los participantes tuvieron la oportunidad de dar sus respuestas con toda libertad—o declinar responder—en respuesta a las preguntas o comentarios de la investigadora. Tuvieron la opción de indicar que se apagara la grabadora en algún momento o que se dejara de tomar notas. Las entrevistas se llevaron a cabo en un salón de clase después de terminado el día escolar. A continuación, se transcribe un extracto de las respuestas a una de las entrevistas.

Yo creo que soy una persona...responsable pero algo ha cambiado...del año pasado a este. Sí...no es que sea perezosa. Hasta el año pasado que estaba en el 10^o grado tuve un promedio de

calificaciones entre 90% a 100%...Pero este año...no es que me da pereza...es que tengo...ah...tantas cosas que hacer que todos los días tengo que escoger...ah...cuáles hacer primero y algunas se quedan sin hacer o tengo que posponerlas. Digo esto no...ahorita no, esto no, digo, tengo que hacer esto, esto y esto. Y al último se me viene todo lo de la escuela y ah...eso ah...es un estrés muy grande saber que si no lo termino pues eso me va a afectar.

Si no hago esto...mi calificación va a bajar. Y ah...creo que eso me empuja ah...a hacer lo que tengo que hacer. Sí me afecta saber que otras personas sí tomaron su tiempo si tuvieron su tiempo, para hacerlo. Sí, el buen ejemplo te afecta bien y mal. Y también te afecta que otros no lo hicieron porque si tú hicistes [sic] algo...y viendo a tus otros compañeros que hicieron algo mejor que lo tuyo te afecta...te afecta saber que alguien sí tiene tiempo, o sea como que te da envidia o celos saber que ellos sí tienen tiempo...no tienen tantas responsabilidades para ah...o sea para hacer ah un mejor trabajo. A veces me da coraje cuando veo que ya han terminado y yo no...y siento lo voy a hacer todavía mejor que ellos pero...por favor...no es que sea demasiado competitiva...me gusta ver a otra gente triunfar y me empuja bien a ser como ellos...ah sí. Y si yo lo hago...ah y otros no pueden, ah pues, pues me gusta ayudar. Ahora agradezco...pues ah...que me ayuden. Ahora con el trabajo...ah...Trabajo 40 horas a la semana...De las 4 pm a 11 pm entre semana y el resto el fin de

*semana...ah... Ahora con el trabajo mis compañeros me ayudan
 texteándome [sic] lo que hay que hacer y recordándome las fechas de
 vencimiento...Me empujan...me tienen al día.*

*Esto se debe mañana...hay junta...texto... Vivo en un apartamento con,
 mi hermana, mi mamá, mi hermano y mi sobrina y tenemos un
 rentero...ah ayuda con la economía...y es como de la familia ya. Me
 toca limpiar el baño, lavar los trastes, lavar mi ropa...ah hago todo lo
 que sea personal mío...no dejo que mi mamá o nadie[n] [sic] lo haga
 por mí. Ahora que lo pienso de vuelta creo que sí...que sí soy bastante
 responsable...sólo es que me falta el tiempo y tengo que estar
 decidiendo...No puedo dejar de trabajar porque todos en mi familia
 trabajan y lo necesitamos. Quiero ir a la universidad. Y...ah...Tengo
 que ahorrar para pagar la universidad y mis gastos.*

3.5.5.3.6 Narrativas

Los nuevos datos en este punto de la investigación empezaron a dar indicios de saturación temática, pero no del todo de saturación conceptual para todas las categorías. Los análisis de los datos habían evidenciado claramente ya el concepto de toma de decisiones como un elemento esencial en la práctica de la responsabilidad. Con el propósito de profundizar en las conceptualizaciones, se optó por la escritura de narrativas de carácter personal; pero basadas en un estímulo (Tabla 5) que permitiera revelar la posición desde el lugar de la responsabilidad de los participantes. Se pudo

Tabla 5. Temas Narrativa

Narrativa	
Nombre (opcional): _____ Fecha: _____	
(Si utiliza su nombre, se mantendrá anónimo o se indicará con un seudónimo.) Por favor escriba un texto de cinco párrafos o más. Muchas gracias.	
A. Escoja uno de los temas en la siguiente lista y escriba un texto en el que usted narre la experiencia suya o de alguien más sobre el tema escogido.	
B. Defienda la posición del personaje principal identificando y explicando al menos tres razones que apoyen la posición.	
C. Asegúrese de dar ejemplos o proveer evidencia para cada razón.	
1	Castigos más severos para los que conducen bajo la influencia del alcohol o drogas.
2	Control de cuántos hijos tener.
3	Decidir cuándo morir.
4	Ser incinerado cuando uno muere.
5	El aborto.

6	El abuso de los niños.
7	El comunismo.
8	El divorcio.
9	El embarazo de adolescentes.
10	El examen de graduación de la escuela secundaria.
11	El horario escolar.
12	El juzgamiento de menores de edad como adultos.
13	El malgasto del dinero público.
14	El matonismo/la intimidación en la Internet.
15	El matonismo/la intimidación en las escuelas. ¹²
16	El matrimonio entre parejas del mismo sexo.
17	El narcotráfico.
18	El vegetarianismo.
19	Escuelas solo para hombres.
20	Escuelas sólo para mujeres.
21	La adopción de niños por parejas del mismo sexo.
22	La comida de la escuela.
23	La democracia.
24	La discriminación por orientación sexual.
25	La discriminación racial.
26	La edad mínima de 16 años para trabajar.
27	La edad mínima de 21 años para beber bebidas alcohólicas.

28	La edad mínima para ser mayor de edad a los 21 años.
29	La edad mínima para manejar a los 16 años.
30	La inmigración ilegal.
31	La pena de muerte como castigo a algunos crímenes.
32	Uso legalizado de la marihuana.
33	La edad mínima para votar a los 18 años.
34	La edad mínima para fumar tabaco a los 18 años.
35	La escuela regular.
36	La escuela de sábado.
37	La eutanasia.
38	La experimentación con animales.
39	La Internet.
40	El uso de celulares en la escuela.
41	La legalización de las drogas.
42	La religión.
43	La solicitud de documentos para comprobar el estatus migratorio legal en un país.
44	Las escuelas privadas.
45	Las pandillas.
46	Las peleas de animales para apostar.
47	Las personas diferentes como los autistas.
48	Las redes sociales.
49	Legalización de los juegos artificiales.

50	Los anuncios y el mercadeo.
51	Los deportes como atletismo.
52	Los deportes como negocio.
53	Los deportes en la escuela solo después de clases.
54	Los esteroides en el atletismo.
55	Los estudiantes que no pasan sus clases.
56	Pago a los estudiantes de la preparatoria por jugar deportes.
57	Pegarle a los hijos.
58	Robar.
59	Seguro de salud para todos.
60	Tirar la basura fuera de los basureros.
61	La televisión.
62	La violencia.
63	La violencia doméstica.

Nota: La fuente de la Tabla 5. es una lista de temas controversiales discutida y construida en conjunto por los participantes y la investigadora.

concluir que este instrumento resultó eficiente como estrategia de indagación e instrumento para recopilar datos que resultaran más densos conceptualmente.

Chase (2005) se refiere a la narrativa como una técnica de indagación que produce textos de longitudes, alcances y temáticas variables. Estos pueden ser orales,

escritos, visuales y transmedia (Scolari, 2013). Ossa y González (2013) señalan que desde una perspectiva relativista “identidades y narraciones se consideran creaciones de las personas, construcciones narrativas a las que las personas dan forma en función de los referentes, de los marcos de interpretación que utilizan, con una determinada audiencia y en un contexto particular” (p.626).

De acuerdo con Clandinin y Connelly (2000), las narrativas resultan ser un medio eficiente para la indagación cualitativa. En el caso particular de esta investigación, los participantes produjeron textos escritos sobre tópicos controversiales. Se escogieron los tópicos controversiales, como la práctica de la eutanasia, por ejemplo; porque permiten a quienes escriben, asumir una posición que implica responsabilidad con respecto a la toma de decisión sobre cuál sería la actuación responsable.

La tipología de textos posibles entre los cuales escoger fue la siguiente: la historia de vida (o autobiografía extensa cubriendo la totalidad o la mayor parte de una vida), la semblanza (instancia parcial biográfica o experiencia propia o de alguien más), la narrativa personal (evento autobiográfico significativo), la historia oral (entrevistas de carácter histórico-biográfico y temática de significancia personal), y los testimonios (de naturaleza personal o político-social). Se escogió el texto de la semblanza.

Por medio de este tipo de narrativa, los estudiantes narraron una experiencia propia o personal sobre un tema controversial seleccionado por cada uno. Al haber utilizado una estrategia no necesariamente centrada en la vida de la persona que narra

fue posible descubrir datos adicionales enfocados al área social en estudio—la responsabilidad para esta investigación (Bourdieu, 2003; Bertaux, 2005).

La meta principal de aplicar esta estrategia se centró en ofrecerles a los participantes la oportunidad de comunicar sus pensamientos con respecto a vivencias que demandaran una toma de decisiones. Así se pudieron descubrir elementos adicionales sobre el área sustantiva de la responsabilidad como un proceso de toma de decisiones y de verificación en la práctica de la responsabilidad con relación a las categorías de plan académico y fases del proceso de la responsabilidad.

Una meta complementaria fue escuchar la voz narrativa de los participantes para llegar a comprender y conceptualizar cómo comunicaron sus constructos significativos acerca de la responsabilidad. La voz narrativa pudo evidenciar además de los pensamientos de las personas, los tiempos y los lugares de la narración.

Así imbricadas, las varias voces descubrieron la transdiscursividad de los textos narrativos o lo que es lo mismo, como asevera Valles, “...insertar y recodificar en ellos otros discursos y enunciados ajenos, de diferente origen (individual, grupal, social) y condición (cultural, ideológica, filosófica, científica, artística o literaria)” (2008, p. 128); y “construir la narrativa” (Fidalgo y Armáiz, 2014, p. 315). La persona que relató, aunque pueda ser un solo narrador, representó a veces la narración de una colectividad. Los tiempos de la narrativa por lo general indicaron retrospectivas al pasado de las vivencias de los narradores. Sin embargo, también pudieron expresar lo que las personas que narraron, esperaron para su presente y para su futuro.

De los 63 temas, 29 no fueron escogidos (Tabla 6). Se les solicitó a los participantes escribir una narrativa desde su propio punto de vista o del de otras

Tabla 6. Veintinueve temas no escogidos por los participantes

1	Castigos más severos para los que conducen bajo la influencia del alcohol o drogas.
2	Control de cuántos hijos tener.
4	Ser incinerado cuando uno muere.
6	El abuso de los niños.
11	El horario escolar.
13	El malgasto del dinero público.
15	El matonismo/la intimidación en las escuelas. ¹²
19	Escuelas solo para hombres.
20	Escuelas solo para mujeres.
23	La democracia.
26	La edad mínima de 16 años para trabajar.
28	La edad mínima para ser mayor de edad a los 21 años.
33	La edad mínima para votar a los 18 años.
34	La edad mínima para fumar tabaco a los 18 años.
37	La eutanasia.
40	El uso de celulares en la escuela.
42	La religión.
43	La solicitud de documentos para comprobar el estatus migratorio legal en un país.
44	Las escuelas privadas.

45	Las pandillas.
48	Las redes sociales.
49	Legalización de los juegos artificiales.
51	Los deportes como atletismo.
52	Los deportes como negocio.
53	Los deportes en la escuela solo después de clases.
55	Los estudiantes que no pasan sus clases.
56	Pago a los estudiantes de la preparatoria por jugar deportes.
59	Seguro de salud para todos.
60	Tirar la basura fuera de los basureros.

Nota: La fuente de la Tabla 6 es el conjunto de respuestas resultantes al aplicar el instrumento de recolección de datos Narrativas.

personas para contar la experiencia propia o de alguien más sobre un tema controversial. El asunto objeto de la narrativa provino de la lista de temas controversiales discutida y construida en conjunto por los participantes y la investigadora que se incluyó anteriormente. De los 34 temas escogidos, 20 participantes seleccionaron 20 temas diferentes, uno por tema (Tabla 7). Cada participante seleccionó un tema y escribió una narrativa sobre este, relacionándolo con la responsabilidad de los actores. Después de hacer una prueba piloto con cinco participantes, se modificaron las instrucciones y se aplicó a un total de

Tabla 7. Temas Narrativa escogidos por 20 participantes

	TEMA ESCOGIDO	PARTICIPANTES
1	El comunismo.	☺
2	El divorcio.	☺
3	El examen de graduación de la escuela secundaria.	☺
4	El matonismo/intimidación en la Internet.	☺
5	El narcotráfico.	☺
6	El vegetarianismo.	☺
7	La discriminación por orientación sexual.	☺
8	La edad mínima de 21 años para beber bebidas alcohólicas.	☺
9	La edad mínima para manejar a los 16 años.	☺
10	La escuela regular.	☺
11	La escuela de sábado.	☺
12	La pena de muerte como castigo a algunos crímenes.	☺
13	La televisión.	☺
14	La violencia.	☺
15	Las peleas de animales para apostar.	☺
16	Las personas diferentes como los autistas.	☺

17	Los anuncios y el mercadeo.	😊
18	Los esteroides en el atletismo.	😊
19	Pegarle a los hijos.	😊
20	Robar.	😊

Nota: La fuente de la Tabla 7 es el conjunto de respuestas resultantes al aplicar el instrumento de recolección de datos Narrativas.

setenta y siete participantes. Antes de iniciar la escritura de las narrativas como instrumento de recolección de datos, hubo espacios para explicar, ver un ejemplo juntos y aclarar las dudas que surgieron.

La pluralidad en la generación y escogencia de los temas reflejó la diversidad de la población participante en esta investigación. Fueron estudiantes de 9^o, 10^o, 11^o y 12^o grado que compartieron una misma clase de Español para Hablantes de Herencia todos los días. En cada grupo, hubo estudiantes de 14 a 18 años. Provinieron de familias hispanounidenses de segunda o tercera generación, pero mayoritariamente de familias hispanas de reciente inmigración. Sus países de origen fueron EEUU, México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Puerto Rico, Nicaragua y Colombia. Vinieron de la ciudad o del campo remoto. La mayoría no tenía conocimientos del inglés por completo o tenía un dominio de principiante al llegar.

Doce participantes seleccionaron seis temas diferentes, dos por tema. (Tabla 8)

Tabla 8. Temas Narrativa escogidos por 12 participantes

	TEMA ESCOGIDO	PARTICIPANTES
1	Decidir cuándo morir.	😊😊
2	El juzgamiento de menores de edad como adultos.	😊😊
3	La comida de la escuela.	😊😊
4	La discriminación racial.	😊😊
5	La Internet.	😊😊
6	La legalización de las drogas.	😊😊

Nota: La fuente de la Tabla 8 es el conjunto de respuestas resultantes al aplicar el instrumento de recolección de datos Narrativas.

Seis participantes seleccionaron dos temas diferentes, tres por tema. (Tabla 9)

Tabla 9. Temas Narrativa escogidos por seis participantes

	TEMA ESCOGIDO	PARTICIPANTES
1	La adopción de niños por parejas del mismo sexo.	😊😊😊
2	Uso legalizado de la marihuana	😊😊😊

Nota: La fuente de la Tabla 9 es el conjunto de respuestas resultantes al aplicar el instrumento de recolección de datos Narrativas.

Doce participantes seleccionaron tres temas diferentes, cuatro por tema. (Tabla10)

Tabla 10. Temas Narrativa escogidos por 12 participantes

	TEMA ESCOGIDO	PARTICIPANTES
1	La experimentación con animales	😊😊😊😊
2	La inmigración ilegal	😊😊😊😊
3	El embarazo de adolescentes	😊😊😊😊

Nota: La fuente de la Tabla 10 es el conjunto de respuestas resultantes al aplicar el instrumento de recolección de datos Narrativas.

Cinco participantes seleccionaron un tema. (Tabla 11)

Tabla 11. Tema Narrativa escogidos por cinco participantes

	TEMA ESCOGIDO	PARTICIPANTES
1	La violencia doméstica	😊😊😊😊😊

Nota: La fuente de la Tabla 11 es el conjunto de respuestas resultantes al aplicar el instrumento de recolección de datos Narrativas.

Otros cinco participantes seleccionaron un tema. (Tabla 12)

Tabla 12. Tema Narrativa escogido por cinco participantes

	TEMA ESCOGIDO	PARTICIPANTES
1	El matrimonio entre parejas del mismo sexo	😊😊😊😊😊

Nota: La fuente de la Tabla 12 es el conjunto de respuestas resultantes al aplicar el instrumento de recolección de datos Narrativas.

15 participantes seleccionaron un tema. (Tabla 13)

Tabla 13. Tema Narrativa escogido por 15 participantes

	TEMA ESCOGIDO	PARTICIPANTES
1	El aborto	😊😊😊😊😊 😊😊😊😊😊 😊😊😊😊😊

Nota: La fuente de la Tabla 13 es el conjunto de respuestas resultantes al aplicar el instrumento de recolección de datos Narrativas.

Seguidamente se da un ejemplo de una de las narrativas sobre el tema del aborto.

El aborto es cuando por alguna razón una mujer embarazada ya no quiere el bebé que todavía no ha nacido. Por supuesto tiene que tomar una decisión antes de que se le llegue el tiempo y sea muy tarde. La historia que voy a contar es de una tía y una amiga. Mi tía me contó que la decisión fue muy difícil al principio. Sin hacer nada ya se sentía culpable y tenía miedo de sentirse así por el resto de su vida si se hacía un aborto. Pero mi amiga que se embarazó el día de su quinceañera que había tomado estaba muy agradecida de poder abortar y seguir adelante con su vida. ¿Y los papás de los bebés? Yo le pregunté a mi tía sobre el papá y me dijo que se había ido de la casa y ella no tenía trabajo, dinero ni espacio para el bebé. A mí no me parece. Si haces algo tienes que tomar las consecuencias también. Cuando mi amiga me preguntó qué hacía yo no sabía qué decirle. Lo responsable sería tener el bebé pero después se me enredó que pues ella está muy joven y tal vez lo responsable para el bebé es que alguien que sí pueda criarlo lo adoptara. Y me dijo que el papá era como yo, de 15 años y que qué haría yo en sus zapatos. Me asusté porque creo que yo no querría tener al bebé pero tampoco querría que le pasara algo malo. El bebé estaría solo con mi amiga si los papás la dejaran pero tampoco sabían. Y ella no les quería contar porque decía que la iban a matar. Mi tía es católica y pasó varios días que si lo hacía que si no, que si lo daba para adopción que si iba a poder sola y no dormía y no comía. Yo la oía siempre hablando con mi mamá [sic] después que

regresaba de su trabajo mi mamá [sic]. Y vuelta otra vez. Mi amiga me contó después que habló con una counselor [orientadora] y ella llamó a los papás ahí mismo y tuvo que decirles. Ahora están en que si lo dan para adopción o no. Falta para que nazca. Yo pensaba que no más se decide y uno sigue adelante pero quién defiende a los bebés tan chiquitos. Unos dicen que no es un bebé pero cómo saber. Es muy complicado decidir lo mejor.

Mi mamá [sic] le dijo a mi tía que uno más no le hace y que le echara ganas a buscar trabajo y ya se olvidara del otro que total se fue. Dice que va a tener el bebé y nos va a afectar a todos en la casa. Yo pienso que es importante pensar antes de decidir hacer un aborto. La lucha es muy fatal. Muchas niñas aprenden mucho de esto. Los amigos casi no se afectan tanto. El aborto puede ser una buena opción pero muy complicado especialmente si es de rape [violación] o la vida de la madre está en peligro. Es difícil saber lo que hacer y tener que decidir porque no hay tiempo.

Este marco metodológico enfatizó el nivel en el cual se interaccionó directamente con los datos. El Capítulo 4 incluye el nivel de análisis y sistematización desde la perspectiva de las estrategias particulares de la teoría fundamentada y los resultados.

Capítulo 4

Resultados obtenidos

4.1 Introducción

Los resultados de esta tesis se incluyen en este capítulo. Los apartes del 4.2 al 4.5 exponen los resultados preliminares que a lo largo del proceso de investigación llevaron a los resultados finales. El aparte 4.6 presenta los resultados finales que se integran en una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, EEUU, a partir de los datos producidos por los alumnos, recopilados directamente por la investigadora y analizados de acuerdo con la metodología de la teoría fundamentada.

4.2 Los resultados preliminares

En las investigaciones que aplican la metodología de la teoría fundamentada, todo el proceso es emergente y ocurre de manera no lineal. En las secciones que aparecen a continuación, se explican y se ilustran las estrategias de análisis y sistematización de los datos de la teoría fundamentada que llevaron a los resultados: códigos, categorías e integración de los mismos en una teoría fundamentada sustantiva. Las estrategias de análisis que se explican e ilustran son la codificación sustantiva que incluyó la realización de la codificación abierta y la codificación selectiva en un entorno de comparación constante y escritura de memorandos, y la codificación teórica que incluyó comparación constante y clasificación de memorandos, muestreo teórico y la codificación selectiva.

Los procesos de codificación sustantiva y de codificación teórica se fueron desarrollando paralelamente al muestreo de conveniencia, de acuerdo con un propósito determinado, teórico, y de entrevistas teóricas (Morse, 2007; Richards y Morse, 2013). El muestreo se implementó por medio de las observaciones de campo, de los cuestionarios 1 y 2, de las entrevistas individuales y de grupo focal, y de la escritura de narrativas, instrumentos de recolección de los datos que se desarrollaron consecutivamente a partir de los conceptos emergentes de los anteriores y a partir del fenómeno social de la responsabilidad.

4.2.1 Resultados a partir de la codificación y sus procedimientos.

El código es la unidad central de trabajo de la codificación de los datos. Strauss y Corbin (2008) lo definen como “los nombres que se le dan a los conceptos derivados a partir del proceso de codificación” (p. 66). Charmaz (2014) se refiere a los códigos de la siguiente manera.

El código es el enunciado corto que el teórico fundamentado construye para representar un fragmento de los datos. Los códigos clasifican, sintetizan y más significativamente, *analizan* los datos. Los códigos conectan los datos empíricos con la conceptualización que de ellos hace el teórico fundamentado. Los mejores códigos son cortos, simples, precisos y analíticos. Estos códigos dan cuenta de los datos en términos teóricos pero a la vez en términos accesibles. Los códigos varían en

cuanto a sus niveles de abstracción, dependiendo de los datos, de la perspicacia del investigador y del momento en el proceso de investigación (pp.341-342).

Algunos autores como Winters, Cudney y Sullivan (2010) utilizan la codificación aunada a esquemas de su propia elaboración para integrar en un texto los códigos o categorías que hayan deducido e inducido. Sin embargo, desde la perspectiva de las estrategias de codificación de la teoría fundamentada esquemas como los que señalan Winters, Cudney y Sullivan, corresponden a codificaciones parciales aunque sí facilitan la integración de los hallazgos. En esta tesis, la codificación cubrió un proceso sistemático y riguroso de análisis y conceptualización por medio del cual se aplicaron procedimientos y estrategias que culminaron con el surgimiento de una categoría central cuya caracterización se expresa en términos de una teoría emergente. En consecuencia, la codificación brindó el marco de construcción conceptual necesario para llevar a cabo el análisis de los datos desde la metodología de la teoría fundamentada.

Como se puede observar en la Tabla 14 hay tres propuestas principales con respecto a los procedimientos a seguir para llevar a cabo la codificación desde la teoría fundamentada. Saldaña (2009, 2013) identifica seis procedimientos de codificación: la codificación en vivo, la codificación procesal, la codificación inicial o abierta, la codificación enfocada, la codificación axial, y la codificación teórica o selectiva, que corresponden a un resumen de las propuestas metodológicas de Strauss y Glaser de 1967 y de Charmaz (2006). Dos años antes de su muerte en 1996, Strauss, en colaboración con Corbin (2008) pero separado de Glaser, señala tres procedimientos

esenciales para llevar a cabo la codificación: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva.

Con relación a la codificación, Glaser (1978, 1992, 1998, 2001, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2011, 2012, 2013, 2014) manifiesta que se deben seguir dos procedimientos que a la vez incorporan estrategias particulares. En primer lugar, indica la codificación sustantiva que incluye la realización de la codificación abierta y la codificación selectiva en un entorno de comparación constante y escritura de memorandos. En segundo lugar, indica la codificación teórica en la que se continúa llevando a cabo la comparación constante junto con la clasificación de memorandos, el muestreo teórico y la codificación selectiva.

En esta tesis, se optó por los procedimientos originales planteados en el texto fundador de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) y los desarrollados más ampliamente por Glaser (1978, 1992, 1998, 2001, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2011, 2012, 2013, 2014) y dilucidados por Stern (2007, 2009a, 2009b) y Stern y Porr (2011): la codificación sustantiva y la codificación teórica. El proceso de codificación aportó los procedimientos esenciales para lograr pasar del análisis a la conceptualización, y de la conceptualización a la integración del texto de la teoría.

De acuerdo con los requisitos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1978, 1998, 2003, 2009, 2013) y a la naturaleza conceptual de esta investigación, se llevaron a cabo todos los procesos de codificación sin utilizar aplicaciones computarizadas. Holton (2010) indica que en el presente no existe una aplicación que “pueda replicar las complejas capacidades del cerebro humano para la conceptualización de patrones latentes en los comportamientos sociales” (p. 287).

Tabla 14. Procedimientos de codificación en la Teoría Fundamentada

Strauss y Glaser (1967) y Charmaz (2006) de acuerdo a Saldaña (2009)	Strauss en colaboración con Corbin (2008) pero separado de Glaser	Glaser (1978, 1992, 1998, 2001, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2013b)
1. Codificación en vivo. 2. Codificación procesal. 3. Codificación inicial o abierta. 4. Codificación enfocada. 5. Codificación axial. 6. Codificación teórica o selectiva.	1. Codificación abierta 2. Codificación axial 3. Codificación selectiva.	1. Codificación sustantiva (codificación abierta y selectiva, comparación constante y escritura de memorandos). 2. Codificación teórica (comparación constante y clasificación de memorandos, muestreo teórico y codificación selectiva).

Nota: Las fuentes para la Tabla 14 son Saldaña (2009, 2013), Strauss y Corbin (2008) y Glaser (1978, 1992, 1998, 2001, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2013b).

Aplicaciones como NVivo, ATLAS.ti y SSight (Thomas, 2011) entre otras, permiten ciertos análisis multimedia que pueden resultar muy útiles para algunas investigaciones. Sin embargo, cuando la necesidad es la abstracción y conceptualización de patrones sociales, resulta más idóneo que el proceso de conceptualización sea llevado a cabo por las personas investigadoras.

En la teoría fundamentada, los conceptos se definen como las representaciones abstractas—ideas, pensamientos verbalizados, formas de entendimiento, juicios, opiniones—ya sea de acciones, eventos, interacciones, experiencias, expresiones y manifestaciones que las personas investigadoras identifican como revelaciones de carácter significativo en los datos y; por lo tanto, son codificados, categorizados o integrados en la teoría fundamentada sobre el fenómeno sobre el cual se investiga (Andréu, García-Nieto y Pérez, 2007; Birks y Mills, 2011, 2014; Bryant y Charmaz, 2010; Charmaz, 2014; Glaser, 2012; Glaser y Strauss, 1967; Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006, 2010).

En 1978 Glaser establece la diferencia entre codificación sustantiva y codificación teórica. En su libro *Theoretical Sensitivity* (1978) define al código o a los códigos conceptuales como sinónimos de categorías con sus propiedades. Los códigos sustantivos se desarrollan durante la codificación abierta. Luego se descubren los códigos teóricos o categorías que dan cuenta de las posibles relaciones entre los códigos sustantivos y que se constituyen en las aserciones para constituir una teoría fundamentada sustantiva.

4.2.1.1 La codificación sustantiva.

La codificación sustantiva ocurre cuando se da la fragmentación de los datos ya sea en vivo—procedentes directamente de los datos recopilados—o expresados en frases analíticas en las etapas de análisis iniciales. En esta tesis con la aplicación del procedimiento de la codificación sustantiva, se tuvo como propósito conceptualizar lo esencial en los incidentes evidenciados en los datos. Se aplicó en primer lugar la codificación sustantiva que llevó a procesos de codificación abierta, comparación constante, escritura de memorandos y codificación selectiva. (Figura 11) Los procesos se fueron utilizando con los datos recopilados por medio de los distintos instrumentos diseñados para este propósito: la observación en el campo durante periodos fuera de clase y durante las lecciones, los cuestionarios de 2 y 21 preguntas, la entrevista individual, la entrevista grupal o grupo focal y la narrativa para dar cuenta de los códigos emergentes.

Los códigos sustantivos abiertos en vivo fueron muy pocos. “Sí se puede”, que fue el que se presentó con mayor frecuencia. Contribuyó al significado de la potencialidad que emergió más adelante en el proceso como categoría. Los participantes le atribuyeron significaciones de condición posible de éxito en una relación de causa y efecto en la cual los atributos del esfuerzo y del potencial propio son la causa, y el efecto es el éxito académico. Conceptualizaciones adicionales revelaron que si se lucha en el presente por las metas que se tengan, es posible a futuro lograrlas; pero hay que trabajar por ellas de alguna manera ordenada. Este código en vivo se constituyó en uno de los fragmentos útiles para conocer mejor las

Figura 11. Procesos de codificación sustantiva

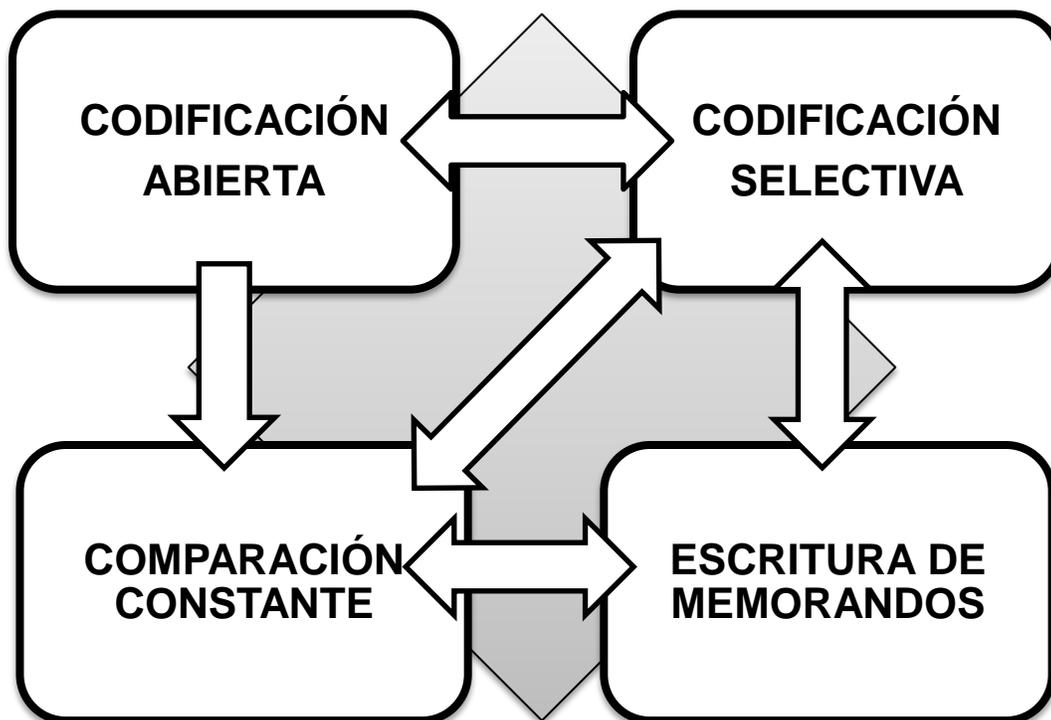


Figura 11. Construida a partir de Glaser y Strauss (1967); Glaser (1978, 1992, 1998, 2001, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2011, 2012, 2013, 2014); Stern (2007, 2009a, 2009b); y Stern y Porr (2011).

significaciones específicas de los participantes y sus experiencias con relación a estas significaciones. Al reutilizarlo en subsiguientes recolecciones de datos, promovió una comunicación más rica dado que los participantes lo reconocieron más rápidamente, enriquecieron su significado y se sintieron validados en su uso.

También se compararon las conceptualizaciones, los memorandos y los nuevos datos. La cantidad de datos disponibles inicialmente fue muy grande. En las primeras fases del análisis por medio de las estrategias de la conceptualización sustantiva abierta y selectiva, se consideraron 1.304 códigos de los cuales muchos resultaron repetitivos. En la Tabla 15 se incluyen 65 ejemplos tanto de las fragmentaciones de los datos como de los códigos sustantivos abiertos y de los códigos selectivos por medio de los cuales se conceptualizaron los fragmentos. Si bien se han presentado en una tabla de tres columnas, las estrategias de codificación se caracterizan por ser de naturaleza concurrente y circular que entrelazan tanto las recolecciones de los datos como su codificación, análisis y conceptualización. Los datos resultantes determinaron las etapas siguientes del proceso de investigación.

Además, en la Tabla 15 en la columna de códigos selectivos, se resaltan en negritas aquellos códigos que permanecieron y que más adelante en el proceso ganaron de manera parcial o completa un lugar como códigos más densos o categorías para integrar la teoría fundamentada sustantiva emergente. Se eliminaron las repeticiones y redundancias y por medio de la estrategia de la codificación abierta se continuaron analizando y conceptualizando los datos según fuera necesario.

En algunos casos, la codificación se llevó a cabo línea por línea, en otros tomando en cuenta fragmentos más largos o por medio de la comparación entre incidentes con el propósito de determinar cuáles conceptos eran revelados por los datos, a cuáles categorías pertenecían y cuáles patrones iban emergiendo alrededor de algún interés particular de los participantes. Este interés primordial se constituiría en la categoría central.

Tabla 15. Ejemplos de códigos sustantivos

	FRAGMENTOS	CÓDIGOS SUSTANTIVOS ABIERTOS	CÓDIGOS SUSTANTIVOS SELECTIVOS
1	Cuando alguien quiere hacer algo y está enfocado en sus trabajos es responsable. Sí se puede.	Piensa en la determinación. Código en vivo.	Concentración y enfoque. “ Sí se puede ”.
2	Cuando tomas acción y decides sobre tus responsabilidades sin que nadie te obligue.	Le da valor a llevar a la práctica las decisiones.	Toma de decisiones. Libertad. Autonomía.
3	Cuando tienes un trabajo y los comienzas a tiempo y lo terminas bien hecho.	Equipara la responsabilidad con la exactitud de llevar a cabo un trabajo con puntualidad y sin supervisión.	Conciencia de un deber y dedicación oportuna.
4	Sin que nadie te siga diciendo lo que hacer	Toma la posición de quien puede trabajar sin necesitar la presión	Autonomía. Libertad

		externa.	
5	Como miembro de la Link Crew, yo ayudo a los estudiantes de 9 ^o grado.	No teme el reto de aportar apoyo a otros de parecida edad en un entorno formal.	Interés por los demás. Desarrollo del potencial como líderes.
6	Mis padres me han dado confianza. Ellos saben que Sí se puede.	Le gusta que las figuras paternas lo consideren responsable.	Autonomía. Autoestima. Apoyo parental. Padre y madre como recurso.
7	Puedo tomar decisiones por mí mismo, pero siempre que tome decisiones correctas.	Sienta el precedente sobre el valor de la responsabilidad. Se es responsable para el bien.	Toma de decisiones para el bien, Autonomía.
8	También cuando tomo buenas decisiones yo sola estoy demostrando no sólo responsabilidad sino madurez para encargarme y hasta trabajar.	Le importa su potencial y capacidad de decidir lo correcto. Fortalece su identidad de persona responsable y madura.	Toma de decisiones en demostración de paso hacia la adultez.
9	Tengo que tener	Se hace conciencia a sí	Atención activa al

	responsabilidad con las calificaciones.	mismo de su deber como estudiante.	rendimiento académico.
10	Acordarse de todo lo que tiene que hacer.	Sugiere un interés por la organización y el cumplimiento.	Conciencia de los deberes.
11	Ser organizado.	Reconoce la necesidad de la organización y el compromiso.	Organización.
12	Cuando mi madre me dice que apague la estufa en una hora puntual y me acuerdo de hacerlo.	Pone de manifiesto su atención a las demandas de responsabilidad del otro.	Conciencia y acción respecto a los deberes y uso eficiente del tiempo.
13	Yo llevo mi agenda en orden para cumplir con todo.	Prueba que es capaz de hacer lo necesario para ser organizado. Para apoyar la responsabilidad.	Autonomía Conciencia y acción: relativos al recurso de la organización.
14	Aunque no haya nadie, cuando llego a mi casa lo primero que hago es la tarea.	Quiere vivir con integridad.	Autonomía. Responsabilidad intrínseca.

15	La familia es mi responsabilidad porque mi papá [sic] no vive con los otros [sic].	Toma responsabilidades de roles adicionales en la familia.	Cuidado del otro en la familia en general
16	Tú tomas la iniciativa y lo haces. Mi trabajo de ahora es ser buen estudiante.	Revela reconocer su identidad de estudiante.	Autonomía y libertad.
17	Las cosas cuestan mucho y hay que cuidarlas. Unas nunca se pueden encontrar para atrás.	Conoce el deber de responsabilizarse por las cosas.	Cuidado de las posesiones.
18	Todos no pensamos que responsabilidad es una cosa importante pero sí es una cosa importante.	Tiene claro que la responsabilidad no es evidente para todos como valor.	Conciencia de la responsabilidad intrínseca como valor.
19	Sin ella no tendríamos una mascota o un par de zapatos, juguetes.	Apoya el concepto de responsabilidad como esencial para hacerse cargo de animales u objetos.	Responsabilidad por las posesiones.
20	Cuando los perdimos los empezamos a buscar hasta	Usa su sentido del deber para asumir las	Responsabilidad como reparación.

	hallarlos.	consecuencias y responder responsablemente a ellas.	
21	La tengo en la escuela con mis tareas, proyectos y <i>tests</i> . Mis papás no entienden bien pero yo me encargo de tomar las clases que necesito y las avanzadas.	Elige hacerse cargo del desarrollo de su potencial.	Autonomía Reconocimiento de instancias extrínsecas académicas.
22	Para estar en un equipo del colegio y practicar.	En sus actividades electivas reconoce la interdependencia.	Reconocimiento de instancias extrínsecas no académicas.
23	De camino cuido a mi hermano menor para que llegue bien a su escuela.	Mira el cuidado del otro familiar como un acto de responsabilidad.	Hacerse cargo del otro en la familia.
24	No mas [sic] yo pero también ellos me cuidad [sic] a mí.	Entiende la corresponsabilización y la alteridad.	Aceptar el cuidado del otro.
25	Como todos en la familia limpiamos la casa cuando nos toca limpiar.	Funciona responsablemente en grupo.	Responsabilidad en conjunto.

26	Cuando hay un problema por ejemplo en la escuela yo le busco salida. Sí se puede.	Revela creer en su potencial y en la posibilidad de crear una solución.	Inventiva. Agencia. Gestión. Iniciativa.
27	Tienes que tomar los grados y no dejarlos caer.	Valoración de la responsabilidad por el estudio.	Mantenimiento responsable de las calificaciones.
28	Cuando haces algo que no te pidieron porque tú lo escoges.	Nombra una respuesta personal responsable.	Autonomía. Libertad. Iniciativa.
29	Pero estoy hablando de cosas buenas como limpiar la casa cuando no te pidan tus padres.	Percibe la responsabilidad como valor.	Responsabilidad como valor.
30	Ayudar a otros cuando no te lo piden.	Su responsabilización se caracteriza por una práctica personal.	Generosidad. Sensibilidad y atención por el otro.
31	Con mis grados y en la escuela estoy tomando la responsabilidad y entregando todos mis	Piensa en un proceso no en un estado cuando habla de sus responsabilidades de	Reconocimiento de deberes extrínsecos.

	trabajos.	estudiante.	
32	Les ayudo a mis papás limpiando la casa cuando yo veo que lo necesitan.	Elige poner atención a las necesidades del otro.	Autonomía. Atención a las necesidades del otro familiar.
33	Cuando todos están trabajando me hago en cargo [sic] de hacer comida.	Toma decisiones en atención al otro.	Atención a las necesidades del otro familiar.
34	Cosas que tiene que hacer uno le digan o no para graduarse.	Responde con decisión personal.	Responsabilidad intrínseca personal.
35	Una estudiante tiene que ir a clases todos los días.	Tiene clara una responsabilidad extrínseca personal.	Responsabilidad extrínseca personal.
36	Hay que hacer las tareas para aprender y para cumplir.	Tiene claras responsabilidades intrínsecas e extrínsecas.	Responsabilidad extrínseca personal.
37	Un padre o madre tiene que ir a trabajar. Los profesores también y todos los demás.	Recuerda que los otros también tienen responsabilidades.	Reconocimiento de la responsabilidad extrínseca de los otros
38	Los padres tienen que	Reconoce una	Reconocimiento de

	cuidar a sus hijos. A mí me da un poco de miedo tenerlos.	responsabilidad muy grande en la paternidad/maternidad.	la responsabilidad extrínseca de los otros.
39	Todos tienen que pagar todos los cuentas [sic].	Entiende la necesidad de ser interdependientes.	Reconocimiento de la responsabilidad extrínseca de los otros.
40	A veces los jóvenes tienen que ir a trabajar después de escuela.	Las experiencias de responsabilidad son variadas.	Responsabilidades laborales por necesidad.
41	A mí me toca cuidar a mis hermanitos hasta que llega mi mamá.	Ejecuta sus deberes y sabe que cuenta con el apoyo de los demás.	Responsabilidades de cuidar a los hermanos
42	Yo tuve que aprender a cocinar, para ayudar; lo que yo quiero es graduarme y hacerme un profesional.	Se vislumbra un plan de acción para tener éxito educativo.	Responsabilidades de cocinar.
43	Limpiar la casa y mi cuarto para poder estudiar en orden dice mi papá y ayudar.	Entiende que el objetivo de practicar el deber es otro deber que quiere: el estudio.	Responsabilidades adicionales para cooperar.
44	Yo sé que puedo pasar los	Reconoce su potencial.	Responsabilidades.

	curso [sic] y graduarme aunque vivamos en un carro. Nadie sabe.		adicionales por necesidad de adaptarse a un ambiente no idóneo
45	Tengo que pagar el pago de mi celular. Lo necesito para hacer las tareas. Mi plan es graduarme en los 4 años del colegio.	Explica cómo maneja sus obstáculos (no tener computadora en casa) y sabe que está limitado hasta cierto punto.	Responsabilidades de pagos.
46	Tengo un bebé. Lo llevo de lunes a viernes a la guardería. En la noche, lo cuida la mamá mientras yo trabajo. El sábado y el domingo lo cuido yo. No puedo hacer deportes, pero entre dormida y dormida, estudio. No me puedo quedar así.	Expresa que las experiencias de ser padre adolescente no lo han desanimado en su objetivo final de estudiar.	Responsabilidades extrínsecas inmediatas. Prioridades. Cuidar al otro. Las responsabilidades extrínsecas responden a principios de responsabilidad intrínseca.
47	Saber decir que no cuando	Revela la importancia de	El valor de ser

	<p>te ofrecen drogas y otras cosas que no están bien.</p> <p>Hay que estar preparado con que [sic] decir.</p>	<p>la reflexión.</p>	<p>responsable.</p>
48	<p>Cuido mucho los libros de texto que te dan en la escuela. Primero no puedo pagarlos si los pierdo y segundo los necesito para estudiar.</p>	<p>Explica compromiso con sus necesidades.</p> <p>Se responsabiliza.</p>	<p>Cuidar de los libros responsablemente.</p>
49	<p>Con la ropa también hay que ser responsable. No ensuciarla, que no se rompa, lavarla, comer con cuidado.</p> <p>Mis papás la pagaron. No usar cosas inapropiadas.</p>	<p>Parece estar citando con aprobación a los que escucha en la casa y en el colegio.</p>	<p>Cuidar de la ropa responsablemente.</p>
50	<p>Los profesores esperan que traigamos lo necesario para estudiar; que esté en buen estado. Yo lo hago y a veces regalo papel.</p>	<p>Conoce sus responsabilidades de estudiante.</p>	<p>Cuidar de los útiles escolares responsablemente.</p>
51	<p>A veces pienso que no lo</p>	<p>La meta le sostiene su</p>	<p>Metas.</p>

	voy a lograr, pero es mi meta. Quiero tener un buen trabajo y tengo que estudiar.	esfuerzo de responsabilidad de estudiante.	
52	Trabajo para pagar mi carro y mantenerlo. Si no, no puedo ir al colegio vivimos muy lejos.	Hace lo que tiene que hacer para manejar los obstáculos.	Cumplir con obligaciones adquiridas voluntariamente.
53	Debo ser puntual en todo.	Reconoce la importancia de la puntualidad.	Deber extrínseco.
54	Es mi responsabilidad el manejo de mi agenda/calendario.	Considera importante la organización.	Organización.
55	Es difícil, pero la responsabilidad también es necesaria con los propios errores.	Revela reflexión y aceptación de sí mismo con las desventajas incluidas.	Limitaciones. Reflexión.
56	Hay que cuidar el cuerpo comiendo bien y haciendo un poco de ejercicio, sin fumar y tomar muy poco. No me gusta que en mi familia todos toman.	Sale adelante con sus propósitos a pesar del ambiente.	Responsabilidad intrínseca principalmente.

57	Hay compañeros que no hacen nada; y presionan; solo vienen a gastar aire y a comer almuerzo gratis. Yo no soy así, yo quiere [sic] completar el colegio aunque a veces pierda amigos.	Reconoce los obstáculos y asume la responsabilidad por consecuencias no placenteras.	Realizar que hay interdependencia.
58	Hacer las tareas siempre y bien hechas aunque sean difíciles. Sí se puede.	Surge otra vez el código en vivo “Sí se puede.”	Aceptar el potencial en la acción.
59	Estar atento a todas las comunicaciones y anuncios para no perder oportunidades.	Cree en el desarrollo de su potencial.	Aprovechar el potencial.
60	Trabajo de tiempo parcial en el colegio o fuera de colegio para pagar mi celular.	Indica que acepta responsabilidades adicionales.	Ejecutar las acciones necesarias.
61	Trabajo de tiempo completo fuera del colegio por necesidad. Es muy cansado trabajar y estudiar pero sigo	Expresa que tiene obstáculos que le son difíciles de manejar pero no lo alejan de su	Enfrentar los obstáculos económicos. Trabajar para

	adelante. No hay otra.	propósito de estudio.	ayudar al sostén de la familia.
62	Si no hago mi tarea y no tengo una buena nota no me dejan salir.	Parece ser movido sólo por la responsabilidad extrínseca.	Ser responsable para evitar las consecuencias negativas por falta de ejecución responsable.
63	Estar en diferentes deportes y actividades extracurriculares me ayuda a tener mejores calificaciones.	Es política de los equipos y clubes del colegio no aceptar miembros con calificaciones bajas. Parece depender de la responsabilidad extrínseca.	Responsabilidades múltiples con otros propósitos: deportes, clubes y programas.
64	Cuando no me va bien en las calificaciones tengo que buscar tutorías aunque sea en sábado.	Determina buscar solución a problemas académicos.	Interdependencia Autonomía.
65	Me dan miedo los cursos más avanzados pero los tomo porque las	Demuestra en la acción su propósito de continuar estudios superiores.	Proyecto académico.

	universidades los toman muy en cuenta.	No tener miedo al éxito. Hacer lo que sea necesario.	
--	---	--	--

Nota: Las fuentes de la Tabla 15 son los datos que fueron recopilados por medio de los distintos instrumentos diseñados por la investigadora: la observación en el campo— llevada a cabo durante periodos fuera de clase en los recreos y hora de almuerzo y durante las lecciones, los cuestionarios de dos y 21 preguntas, la entrevista individual, la entrevista grupal o grupo focal y las narrativas acerca de temas controversiales escritas por los estudiantes. Los datos también provinieron de los memorandos.

4.2.1.2 Comparación constante y escritura de memorandos.

De manera simultánea a la puesta en práctica de los procesos de codificación abierta y selectiva, se llevaron a cabo la comparación constante y la escritura de memorandos (Tablas 16 y 17). Al ir procesando los datos, se compararon y se contrastaron sus significados y sus relaciones constantemente.

Se comparó código con código, código con categoría, código con nuevos datos y memorandos; y se determinó la necesidad, cuando aplicó, de volver a la población meta de la investigación para responder a los cuestionamientos que hubieran surgido o para profundizar en algún ángulo saliente de los conceptos emergentes.

En el contexto de la codificación en la teoría fundamentada, se entiende por memorandos las anotaciones que la persona investigadora va escribiendo sobre los códigos y categorías emergentes. No es una estrategia optativa. Por el contrario, es un procedimiento “fundamental” (Birks y Mills, 2011, p. 40) en la aplicación de la

Tabla 16. Ejemplo de memorando

	FRAGMENTOS	CÓDIGOS SUSTANTIVOS ABIERTOS	CÓDIGOS SUSTANTIVOS SELECTIVOS
2	Cuando tomas acción y decides sobre tus responsabilidades sin que nadie te obligue.	Le da valor a llevar a la práctica las decisiones.	Toma de decisiones. Libertad. Autonomía.
4	Sin que nadie te siga diciendo lo que hacer.	Toma la posición de quien puede trabajar sin necesitar la presión externa.	Autonomía. Libertad.
<p>Memorando: La autonomía ha surgido con frecuencia principalmente aunada a la libertad como propiedad de la responsabilidad de los participantes pero también aparece junto a la toma de decisiones. Además incluye elementos de acción, de llevar a la práctica los deberes por propia iniciativa sin que medie presión extrínseca. Implica un dinamismo que parece surgir de una convicción interna.</p>			

Nota: Las fuentes de la Tabla 16 son anotaciones y memorandos sobre los códigos emergentes a partir de los datos que fueron recopilados por medio de los distintos instrumentos diseñados por la investigadora: la observación en el campo, llevadas a cabo durante periodos fuera de clase y durante las lecciones; los cuestionarios de dos y 21 preguntas; la entrevista individual; la entrevista grupal o grupo focal y las narrativas escritas por los estudiantes acerca de temas controversiales.

metodología con la cual se ha llevado a cabo esta investigación. Glaser (2014) indica que es un proceso sin horario, es más bien un estar procesando las conceptualizaciones prácticamente todo el tiempo y registrando lo que vaya surgiendo en el momento en que se dé.

Además de utilizar el proceso de escritura para registrar los memorandos, se hizo también uso en esta tesis de la grabación de voz de memorandos. Stocker y Close (2013) señalan la velocidad de registro de los memorandos y la conservación de la voz discursiva de la persona investigadora como una de las ventajas de la grabación. En este estudio, resultaron de gran utilidad tanto los memorandos registrados por grabación como por escritura y los que surgieron en las diferentes comparaciones de grupos de datos. Se escribieron las ideas y abstracciones resultantes en memorandos que fueron tan cortos como una frase o una oración o párrafos y tan largos como varias páginas. Se registraron de manera sistemática y cuidadosa de acuerdo con los códigos y categorías y las combinaciones emergentes.

Se fueron ejecutando los procesos de la fragmentación de los datos y la conceptualización de estos en los códigos sustantivos abiertos y selectivos, al mismo tiempo que se continuó con los procesos de comparación constante y de escritura de memorandos que fueron llevando al descubrimiento de categorías emergentes. En la Tabla 16, se puede ver un memorando que hace referencia a los códigos sustantivos tanto abiertos como selectivos. Así, las ideas, comentarios, preguntas, abstracciones y conceptualizaciones estuvieron accesibles para integrarlas en una teoría sustantiva una vez terminado el proceso de codificación. La escritura de memorandos permitió establecer a nivel de texto más elaborado, la ruta para ir visualizando cuál iba a ser la

categoría central. Estos procedimientos se repitieron tantas veces como se consideró necesario.

Al inicio, los memorandos incluyeron todas las percepciones y apreciaciones que se consideraron pertinentes—todos los códigos sustantivos abiertos y selectivos en grupos de dos o muchos más. Más adelante los memorandos se fueron haciendo más densos conceptualmente (Tabla 17) al ir incluyendo nuevas conceptualizaciones a partir de nuevas recolecciones de datos que enriquecieron conceptualmente las dimensiones de las categorías emergentes y de las relaciones entre ellas. Los códigos sustantivos descubiertos que fueron más frecuentes, permitieron que los participantes pudieran agregar significados a elementos en los datos que reconocieron en estos códigos. Así se pudo ampliar el alcance de su conceptualización en las siguientes etapas. Los miembros de la población meta del estudio tuvieron la oportunidad de reaccionar a algunos conceptos que tal vez hubieran pasado desapercibidos y para los cuales tuvieron contribuciones que hacer.

En la codificación sustantiva, los códigos fueron inicialmente fragmentos textuales o conceptualizados que revelaron una relación abstracta entre los participantes y los datos que habían generado. Durante el transcurso del proceso de investigación, los códigos fueron creciendo en densidad conceptual y transformándose de códigos a categorías iniciales y de categorías iniciales a llegar a la categoría central. Incluyeron los niveles de análisis anteriores en una síntesis de conceptualización con el propósito de conformar una explicación teórica. En este proceso, se llevaron a cabo el análisis y la toma la decisión sobre cuáles códigos y categorías considerar. Se continuó

Tabla 17. Ejemplo de memorando

Fragmento de una entrevista:

“Me ayuda a ser responsable tener acceso a los reportes en línea de calificaciones que los maestros ponen al día con frecuencia durante cada periodo de calificación. Me ayuda mucho también atender las tutorías opcionales de apoyo después de escuela en la biblioteca, ir a la escuela de sábado para usar la internet, y también ir a los programas de recuperación de créditos o la escuela de verano y poder buscar a los orientadores y los otros servicios para hablar de problemas personales.”

Memorando:

1. La codificación de este pasaje y otros parecidos fue *Concienciación sobre la responsabilidad y la construcción propia*.
2. Estos códigos volvieron a surgir como códigos más densos conceptualmente o categorías en la teoría.
3. Responsabilidad: los estudiantes se consideran responsables y deciden aprovechar los recursos que tienen disponibles en la institución educativa, en la comunidad, en el distrito, en el estado y en la nación.

Nota: Las fuentes de la Tabla 17 fueron anotaciones más densas conceptualmente a partir de nuevas recolecciones de datos por medio de entrevistas.

así fragmentando datos y códigos para decidirse por nuevas abstracciones dejando atrás lo que no fue relevante.

Dado que en el método de la teoría fundamentada los códigos no se dan de manera predeterminada para verificarlos, fue por medio de la codificación sustantiva, que los códigos surgieron al analizar y conceptualizar los datos. Se identificaron subcategorías emergentes (o códigos que revelan una significación mayor) y los conceptos que sintetizaron similitudes y mostraron abstracciones al respecto de las que empezaban a perfilarse como categorías. Los memorandos de esta etapa integran conceptualizaciones a partir de nuevos datos y de otros memorandos.

4.3 Subcategorías que llevaron a las categorías resultantes

4.3.1 Códigos de mayor densidad conceptual.

A continuación, se listan los códigos resultantes en esta etapa del análisis en orden alfabético; pues todavía no se habían inducido las relaciones entre ellos. El cuestionamiento principal al continuar con el análisis fue cuáles podrían ser las relaciones entre ellos.

1. A más experiencias de responsabilidad, mayor consistencia en ser responsables.
2. Actuar para lograr metas.
3. Actuar para vencer lo difícil aunque dé miedo.
4. Alcance familiar de las demandas de responsabilidad.

5. Alcance institucional de las demandas de responsabilidad.
6. Aprender de las experiencias y aplicar lo aprendido la próxima vez.
7. Aprovechar los talentos por la familia.
8. Autonomía.
9. Compromiso priorizado.
10. Concienciación articulada de la propia responsabilidad.
11. Concienciación privada de la propia responsabilidad.
12. Concienciación sobre la responsabilidad extrínseca.
13. Concienciación sobre la responsabilidad intrínseca.
14. Conocer los deberes.
15. Construcción propia.
16. Cuidado del otro.
17. Decisión sobre la práctica de la responsabilidad.
18. Deseos de la familia de que sean responsables, los cuales quieren honrar.
19. Distinguir lo bueno y lo malo.
20. Ejecución.
21. El proyecto nace de otros lados.
22. El proyecto nace del colegio.
23. Escoger entre lo bueno y lo malo.
24. Escoger entre lo bueno y lo malo para alcanzar metas.
25. Escoger lo que es bueno.
26. Expectativa de una vida mejor por el esfuerzo propio.
27. Experiencia.

28. Hacer algo para funcionar contra las dificultades.
29. Importancia de los demás.
30. Interdependencia.
31. La responsabilidad como alimento de la significación personal.
32. Las experiencias obligan a veces a decidirse por ser responsable.
33. Las metas mueven el proyecto de graduarse.
34. Libertad.
35. Limitaciones.
36. Limitaciones a los objetivos propios.
37. Limitaciones controlables.
38. Limitaciones más allá del control personal.
39. Lo que hacen afecta a otros y viceversa, en lugar donde viven, el país y el mundo entero.
40. Mantenerse responsable.
41. Más consistencia por compartir lo que se espera del propio destino.
42. Metas colegiales personalmente propias.
43. Metas individuales en orden de importancia.
44. Metas sociales personalmente propias.
45. No paralizarse por el estrés.
46. No siempre se puede lograr lo que se escoge.
47. Obstáculos.
48. Opciones para labrarse un destino por sí mismo.
49. Participar en actividades de voluntariado.

50. Paso a paso ir aprobando los años en el estudio.
51. Pensar ayudar a encontrar recursos.
52. Personas significativas.
53. Poco a poco se va aprendiendo a ser responsable.
54. Potencial.
55. Practicar escoger para hacerlo cada vez mejor.
56. Primeras experiencias de ser responsable.
57. Principios familiares de apoyo a la independencia.
58. Principios personales.
59. Proyecto colegial.
60. Realización de la concienciación sobre la propia responsabilidad.
61. Recursos para enfrentar las limitaciones.
62. Reflexión.
63. Reflexionar para aclarar propósitos.
64. Reflexionar para pulir objetivos.
65. Responsabilidad como valor.
66. Se aprovecha que uno puede por orgullo de donde uno viene.
67. Se puede empezar, fallar y volver a empezar.
68. Ser compasivo.
69. Significación personal.
70. Sin rendirse por fuerza interior.
71. Solidaridad.
72. “Sueños propios” logrables por medio de actuaciones de responsabilidad.

- 73. Todos tienen potencial.
- 74. Cada uno privadamente puede crear su destino.
- 75. Valor.

4.3.2 Categorías y subcategorías

En esta etapa del análisis, los memorandos hacían vislumbrar la emergencia de subcategorías y categorías a partir de los códigos anteriormente listados. La siguiente lista incluye las categorías que se resaltan en negrilla, seguidas de las subcategorías que las complementan conceptualmente. También, se listan alfabéticamente desde la perspectiva de las categorías, pues si bien las propiedades de las categorías son significativamente más evidentes en este momento, queda todavía pendiente el inducir las relaciones de las categorías entre sí.

1. Autonomía

Principios personales.

Principios familiares de apoyo a la independencia.

Expectativa de una vida mejor por el esfuerzo propio.

2. Compromiso priorizado

Importancia de los demás.

Metas individuales en orden de importancia.

Limitaciones a los objetivos propios.

3. Concienciación sobre la responsabilidad extrínseca

Alcance institucional de las demandas de responsabilidad.

Conocer los deberes.

Alcance familiar de las demandas de responsabilidad.

4. Concienciación sobre la responsabilidad intrínseca

Deseos de la familia de que sean responsables que se desea honrar.

“Sueños propios” logrables por medio de actuaciones de responsabilidad.

Sin rendirse por fuerza interior.

Concienciación privada de la propia responsabilidad.

Concienciación articulada de la propia responsabilidad.

Realización de la concienciación sobre la propia responsabilidad.

5. Construcción propia

Opciones para labrarse un destino por sí mismo.

Uno privadamente puede crear su destino.

Más consistencia por compartir lo que se espera del propio destino.

Se puede empezar, fallar y volver a empezar.

6. Cuidado del otro

Personas significativas.

Ser compasivo.

Participar en actividades de voluntariado.

Solidaridad.

7. Decisión sobre la práctica personal de la responsabilidad

Poco a poco se va aprendiendo a ser responsable.

Mantenerse responsable.

Las experiencias obligan a veces a decidirse por ser responsable.

8. Ejecución

Actuar para lograr metas.

Escoger entre lo bueno y lo malo para alcanzar metas.

9. Experiencia

Primeras experiencias de ser responsable.

Aprender de las experiencias y aplicar lo aprendido la próxima vez.

A más experiencias de responsabilidad, mayor consistencia en ser responsables.

10. Interdependencia

Lo que cada uno hace afecta a otros y viceversa en donde viven, en el país y en el mundo entero.

11. Libertad

Escoger entre lo bueno y lo malo.

Practicar escoger para hacerlo cada vez mejor.

No siempre se puede lograr lo que se escoge.

12. Manejo de obstáculos

Actuar para vencer lo difícil aunque dé miedo.

No paralizarse por el estrés.

Hacer algo para funcionar contra las dificultades.

13. Potencialidad

Todos tienen potencial.

Aprovechar los talentos por la familia.

Paso a paso ir pasando los años en el estudio.

Se aprovecha que uno puede por orgullo de donde uno viene.

14. Proyecto colegial

Las metas mueven el proyecto de graduarse.

El proyecto nace del colegio.

El proyecto nace de otros lados.

15. Reconocimiento de las limitaciones

Limitaciones más allá del control personal.

Limitaciones controlables.

Recursos para enfrentar las limitaciones.

16. Reflexión

Pensar en ayuda para encontrar recursos.

Reflexionar para aclarar propósitos.

Reflexionar para pulir objetivos.

17. Significación personal

Metas colegiales personalmente propias.

Metas sociales personalmente propias.

La responsabilidad como alimento de la significación personal.

18. Valor

Responsabilidad como valor.

Escoger lo que es bueno.

Distinguir lo bueno y lo malo.

En esta etapa de la investigación, se evidenció con mayor intensidad la simultaneidad del proceso de análisis. Al mismo tiempo que se codificaron, compararon datos anteriores y nuevos, y se conceptualizaron en memorandos los datos nuevos, se empezó a registrar la emergencia de categorías y subcategorías. Las categorías emergieron primeramente como códigos individuales que se listaron con anterioridad y continuaron emergiendo como códigos más densos conceptualmente y

luego como categorías con sus características o propiedades más definidas con relación al objetivo planteado para la tesis.

Citando a Clarke (2005) que define los memorandos como “capital intelectual en el banco” (p. 85) Birks y Mills (2011) enfatizan la importancia particular de los memorandos en este momento del proceso de investigación. En esta etapa la escritura de memorandos continúa siendo una actividad continua y variada en cuanto a contenido e intensidad pero con un enfoque más preciso.

Paralelamente, se empezaba a constituir una categoría central como respuesta en construcción al problema de la investigación que buscaba determinar cuál sería una teoría fundamentada sustantiva que explicara el fenómeno social de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, Estados Unidos de América.

Las subcategorías que llevaron a las categorías resultantes, los ejemplos de testimonios y las figuras que aparecen a continuación, tienen como propósito dar cuenta de los resultados y la simultaneidad del proceso de investigación en este momento. Los memorandos en esta fase y subsiguientes se integran en el aparte 4.6 en el resultado final: una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria.

A partir de los procesos de codificación sustantiva, surgieron en total 18 categorías. Se presentan en orden alfabético pues hasta ese momento del análisis no se conocía con claridad de qué manera se relacionaban entre sí. Se dan ejemplos de testimonios que las ilustran. Estos testimonios provienen de los datos generados por los participantes a partir de los instrumentos de recolección.

1. La autonomía

Figura 12. Categoría de la autonomía y subcategorías salientes

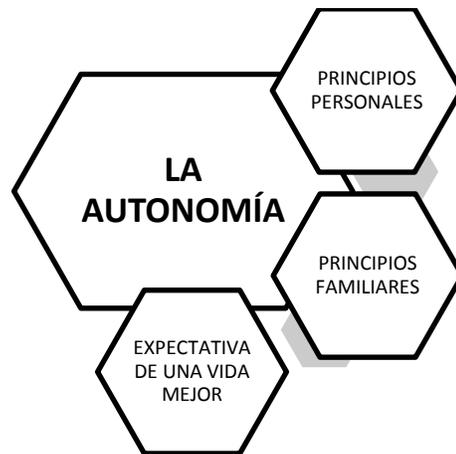


Figura 12. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.1

Mi independencia me ha ayudado a tomar las decisiones correctas. Ser independiente me ayuda a ver lo que yo puedo hacer y lo que no puedo hacer. Mi 'apá [sic] dice que esos e la "autogestión" y que la siga. La independencia ayuda a que estés más enfocado y que actúes por ti mismo, siendo independiente te hace ver que tienen que ser responsable por tu mismo. Como tomando las clases correctas y haciendo mi tarea.

(Entrevistas)

2. El compromiso priorizado

Figura 13. Categoría del compromiso priorizado y subcategorías salientes



Figura 13. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.2

Para mí la familia es lo primero... Dios también; los amigos... después...cuando mis grados en la escuela empezaron a bajar, ... yo me sentí mal porque yo pude haber evitado que mi grado bajara haciendo mis a tiempo [sic] y estudiando más...En mi plan para mí es Dios y la familia inmediata porque... nos van a apoyar a tomar buenas

decisiones. Cumplir primero por la familia aunque también por mí.

(Entrevistas)

3. La concienciación sobre la responsabilidad extrínseca

Figura 14. Categoría de la concienciación sobre la responsabilidad extrínseca y subcategorías salientes



Figura 14. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.3

Una experiencia mía que me ha ayudado a cambiar mis hábitos son las exigencias de los maestros [profesores de secundaria] porque yo siempre dejo mi tarea hasta la noche antes de que lo tengo que

entregar. Mi abuelito y mi tío también me están exigiendo.

(Cuestionario 1)

4. La concienciación sobre la responsabilidad intrínseca

Figura 15. Categoría de la concienciación sobre la responsabilidad intrínseca y subcategorías salientes



Figura 15. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.4

Los buenos hábitos son muy provechosos para completar el trabajo; es como una ayuda por dentro sin que te estén diciendo. Uno de los

*hábitos más importantes es tener tus papeles y calendario ordenados.
Este hábito lo uso cuando estudio para mis finales y en otras cosas. Si
me fallo, fallo. (Cuestionario 2)*

5. La construcción propia

Figura 16. Categoría de la construcción propia y subcategorías salientes



Figura 16. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.5

Hay muchas razones por las cuales hacerse cargo de su propio futuro. Es bueno para apoyar el mejor plan. Aprender de tus errores; no depender de nadie [sic]. Para no depender de nadie [sic] debes tener un trabajo en donde sea, aun siendo menor de edad, nomás con la conciencia de ti y los papás. Para no depender de tus padres también puedes salirte de la casa e irte a vivir aparte. Y en la escuela [en este caso, la escuela secundaria de 9^o a 12^o grado] te las arreglas para graduarte e ir al colegio.[universidad] (Entrevistas)

6. El cuidado del otro

Figura 17. Categoría del cuidado del otro y subcategorías salientes



Figura 17. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.6

Yo pienso que a veces es bueno preocuparse para [sic] otros pero a veces no si no hay razón. Cuando necesita ayuda mi hermana con la tarea yo le ayudo porque yo quiero que ella avance en la vida porque es algo bueno. Es importante que hago [sic] bien en la escuela [en este caso, la escuela secundaria de 9^o a 12^o grado] y en el colegio [universidad] porque ella mira que es algo bien. Quiero hacer un ejemplo para ella. (Entrevistas)

7. La decisión sobre la práctica personal de la responsabilidad

Figura 18. Categoría de la decisión sobre la práctica de la responsabilidad y subcategorías salientes

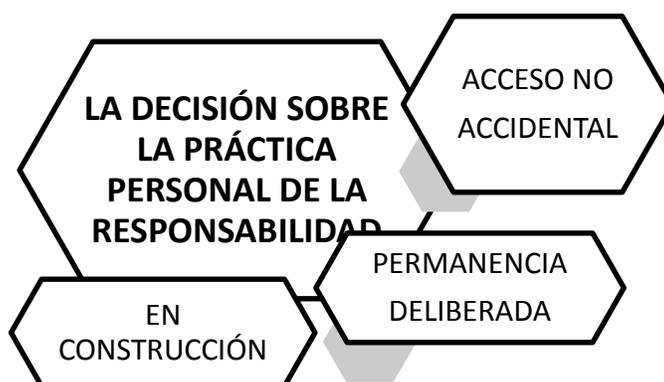


Figura 18. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.7

Nosotros somos responsables porque solo nosotros sabemos lo que queremos y nadie más. Así lo decidió una alumna que no se preocupaba por el colegio [universidades], becas o su futuro. Lo único que le interesaba era salir al lonche [almuerzo] a platicar y conversar con sus amigos y pasársela [sic] en su cel [sic] [teléfono celular] textando [texteando] [sic] y facebuqueando [sic]. Ella había prometido a su familia ir a la escuela y en el fondo era una promesa [sic] para ella también aunque a veces le daba miedo tanta tarea y biensabía [sic] que tenía que ir a la escuela [en este caso, la escuela secundaria de 9^o a 12^o grado] y sacar buenos calificaciones pero eso solo porque su padre se lo decía. Pero ella decidía no ir a clase, no poner atención e incluso ser una mala estudiante. Tampoco quería perder su reputación con los amigos parecidos a ella. Así pasaron los primeros dos años de educación y cuando llegó al año 11 fue cuando se dio cuenta de la importancia de sus decisiones y como [sic] esto le estaba afectando para el colegio [universidad]. En este caso, primero la estudiante fue la culpable de sus malas decisiones porque aunque su padre y maestros le decían que pusiera atención ella decisión [sic] no hacerlo. Pero igual, fue su decisión cambiar y ahora de senior [estudiante de 12^o grado] ya la aceptaron en tres buenos colegios UC [universidades de California] con ayuda financiera. Como en este caso ella misma estuvo en cargo de

sus propias decisiones y es por eso que está donde está ahora. Le dio tiempo. (Entrevistas)

8. La ejecución

Figura 19. Categoría de la ejecución y subcategorías salientes

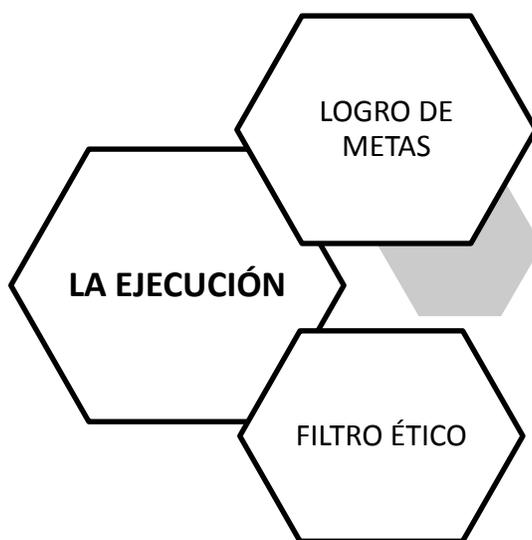


Figura 19. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.8

Una de las experiencias que me han animado para poder ir al colegio [universidad] es el tener la valentía de enfrentar todos mis miedos. Por

ejemplo, le temía y todavía tengo un poco de miedo de hablar en frente de un público. Pero poco a poco estoy pudiendo [sic] superar mi miedo. El interés en algo te empuja a hacer todo lo necesario. Tener la seguridad en ti mismo te ayuda a saber que puedes hacer todo lo que te propones en la vida. Por triunfar uno debe de animarse a hacer todo lo necesario porque todos esos triunfos son los que te apoyan para mejorar. (Cuestionario 1)

9. La experiencia

Figura 20. Categoría de la experiencia y subcategorías salientes



Figura 20 Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.9

Una buena experiencia que tuve fue cuando subí mis grados para jugar Soccer [fútbol] porque primero no tenía los grados para jugar pero luego fui a [sic] hablar con mi maestra [profesora de secundaria] y ella me ayudó a subir mi grado para jugar trabajando en crédito extra y completando las tareas. Que nunca se den por vencido [sic], nomás [sic] porque no hicieron bien una cosa no significa que no lo pueden hacer bien la segunda vez. Es importante empujarse para hacer lo que quiere aunque sea un poco difícil y aprender para repetir lo bueno.

(Entrevistas)

10. La interdependencia

Figura 21. Categoría de la interdependencia y subcategorías salientes



Figura 21. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.10

Mis padres son de esas personas que les importa el futuro, del mío y de mis hermanos. Ellos quieren que yo vaya al colegio [universidad] para hacer algo grande. Y seré la segunda de la familia que irá al colegio. Yo los [sic] puedo ayudar a personas como decirles que le den muchas ganas a la escuela. Y si no tienen apoyo pues pueden contar conmigo. Y si no tienen como [sic] para ir al colegio pues les puedo enseñar cómo encontrar ayuda para entrar al colegio. (Entrevistas)

11. La libertad

Figura 22. Categoría de la libertad y subcategorías salientes



Figura 22. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.11

Una experiencia de la libertad en la escuela [en este caso, la escuela secundaria de 9^o a 12^o grado] es cuando tenemos la oportunidad de escoger nuestras propias clases a nuestro gusto. Esta libertad ayuda porque te ayuda a prepararte para el futuro. Por ejemplo yo decidí mi rutina diaria calculando el tiempo que tengo y necesito. (Entrevistas)

12. El manejo de obstáculos

Figura 23. Categoría del manejo de obstáculos y subcategorías salientes



Figura 23. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.12

La experiencia que tuvo una de mis amigas fue que había problemas en su casa con su familia. Entonces tuvo que vencer el obstáculo de la depresión. La depresión hizo que no se enfocara en la escuela [en este caso, la escuela secundaria de 9^o a 12^o grado]. Por esta razón mi amiga estabahaciendo [sic] mal en la escuela y sus grados no eran como antes. Pero con la ayuda de counseling [orientación] ella venció el obstáculo de la depresión. (Cuestionario 2)

13. La potencialidad

Figura 24. Categoría de la potencialidad y subcategorías salientes



Figura 24. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.13

Existen diferentes maneras en las que saber que uno se puede superar puede ayudarte a salir adelante sin tantos [sic] complicaciones. Cuando una persona sabe que tiene potencial y sabe cómo manejarlo se abre muchas puertas para muchas opciones de éxito. De esta manera, esa persona se motiva a salir adelante. No importa la edad que tenga esa persona, puede superarse, siempre y cuando lo desee. La experiencia de Mónica es un poco compleja pero muy fácil de entender. Cuando ella se enteró de que tendría la oportunidad de venir a los Estados Unidos, sintió que era una gran ventaja para su plan de estudios. A pesar de que fue difícil escoger entre quedarse con su familia en México, decidió que le gustaría experimentar viviendo en un país extranjero. Esta decisión la hizo porque le gusta la escuela [en este caso, la escuela secundaria de 9^o a 12^o grado] y ya que tenía buenas calificaciones en México aceptó el desafío de estudiar la escuela y al mismo tiempo aprender un nuevo idioma. Uno de los potenciales que tiene es que le gusta el estudio y puede aprender las cosas rápidamente aunque algunas le toman tiempo. Uno de los mayores beneficios que el estudio le traerá es poder ayudar a su familia en la economía. Se requiere mucho esfuerzo para poder salir adelante y la única razón que la hace querer superarse es poder hacer sentir orgullosos a sus padres. Hay presiones de muchas partes. Muchos hacen dogas [sic] y te miran raro si no lo haces. Otros se van

a lonche a comer afuera y no regresan a tiempo se escapan.

(Entrevistas)

14. El proyecto de éxito colegial

Figura 25. Categoría del proyecto de éxito colegial y subcategorías salientes

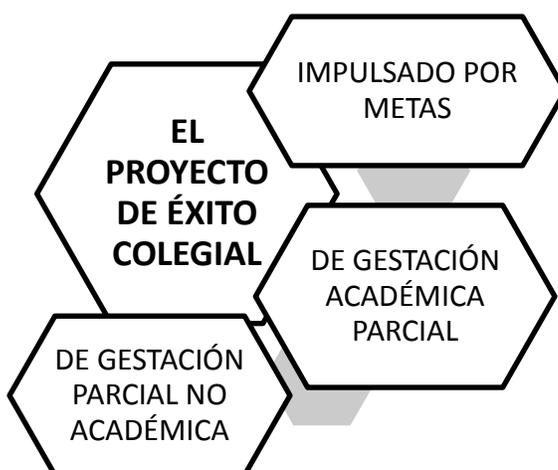


Figura 26. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.15

Primero hay que asegurarse cuales son las clases requeridas no solamente para graduarse pero para ser admitido a un colegio [universidad]. Para tener graduación necesitan pasar todas sus clases.

Pero lo más importante es tener un buen plan sin que se olvide nada.

(Entrevistas)

15. El reconocimiento de las limitaciones

Figura 26. Categoría del reconocimiento de las limitaciones y subcategorías salientes



Figura 25. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.14

En mi vida, mis limitaciones han variado. Una limitación que me ha costado mi aprendizaje será en la casa [sic] de Algebra II porque el maestro [profesor de secundaria] va muy rápido para lo que yo entiendo. Otra limitación ha sido estar rodeado por Juniors

[estudiantes de 11^o grado] y Seniors [estudiantes de 12^o grado] porque no los conocio [sic] y limita mi comunicación; no me siento de preguntar y pedir ayuda. Esto me afectó mucho porque no puedo aprender la materia bien. Saber nuestras limitaciones es importante para llegar al colegio. Sin saber nuestras limitaciones no podemos ser exitosos en los años que vienen. Ahora estoy en tutorías. (Cuestionario 2)

16. La reflexión

Figura 27. Categoría de la reflexión y subcategorías salientes



Figura 27. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.16

Para lograr la graduación e [sic] la escuela [en este caso, la escuela secundaria de 9^o a 12^o grado] uno debe hacer muchas buenas decisiones y lograr tener fe. Hay que tomar ventaja de todas las ayudas en la escuela y en otros lugares pero que buscar y no tener vergüenza de que los ayuden. Cuando mi apá [sic] los dejó fui a servicios especiales que son gratis y te llaman en algunas clases en la escuela.

Uno no tiene que ser el mejor estudiante para lograr el mejor plan. Pero lo que sí tienes que hacer es reflexionar y pensar lo que has logrado y lo que vas a lograr. Mi amiga perdió un curso de Chemica [sic] [química]. Cuando se dio cuenta se quedó pensando en las decisiones que debería de tomar para tener éxito.

Es importante reflexionar los errores que has cometido para corregirlos y poder ser exitoso en la graduación. También nos ayuda para tomar las decisiones correctas antes de que sea muy tarde. Cuando termine la muchacha de reflexionar ella va a estar más enfocada en su meta. Ella va a reponer el curso en la escuela de verano. Estar reflexionando [sic] porque puedes organizar lo que tienes que hacer. Porque piensas en varias opciones que te ayudan. Aunque muchas opciones que te ayudan ser exitoso siempre va a haber una que funcione contigo. Todos tenemos diferentes modos para graduarse y ser exitosos. (Entrevistas)

17. La significación personal

Figura 28. Categoría de la significación personal y subcategorías salientes



Figura 28. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.17

Uno lucha por lo que quiere lograr...vale la pena Siempre quiero ser Doctora. Pero en orden de llegar a ser Doctora sé que tengo que acabar mis estudios con buenos grados....en mi segundo año de la secundaria, empecé a perder a unos queridos míos...en otras palabras, fallecieron. Empecé a perder las ganas de lograr mis metas. Estaba muy devastada. Pero luego dije: "Si ellos estuvieran aquí, no quisieron ver dejar todo atrás, porque ya están en mejor lugar." Con el tiempo

empecé a recompensar mis nuevos grados en mis estudios y tengo mi plan. (Entrevistas)

18. El valor

Figura 29. Categoría del valor y subcategorías salientes



Figura 29. Construida a partir de los procesos de codificación.

Testimonio 4.18

La responsabilidad es algo importante y bueno, es hacer lo que se tiene que hacer, lo correcto. Y sirve para actuar bien en otras cosas bien aunque nadie [sic] te esté viendo. (Cuestionario 2)

4.4 La categoría central resultante

Parafraseando y sintetizando a Glaser (1978), Holton (2010) indica que la categoría central o principal puede ser un proceso, condiciones, características, tipologías o algo más. Lo esencial es que sus características puedan ser articuladas en la teoría fundamentada que la explique. Glaser (1978) plantea dieciocho familias de códigos que pueden definir la categoría central:

1. Las seis Cs o causas, contextos, contingencias, consecuencias, covarianzas y condiciones.
2. La familia del proceso.
3. La familia del grado.
4. La familia de la dimensión.
5. La familia del tipo.
6. La familia de la estrategia.
7. La familia de la interacción.
8. La familia de la identidad.
9. La familia del límite.
10. La familia de los medios y metas.
11. La familia cultural.
12. La familia de consenso.
13. La familia del lineamiento principal.
14. La familia teórica.

15. La familia del orden y la elaboración.
16. La familia de la unidad.
17. La familia de la lectura: conceptos, problemas e hipótesis.
18. La familia de los modelos.

Las familias de códigos se utilizan para lograr una conceptualización más densa y para establecer las relaciones existentes entre los códigos que han emergido. En última instancia, las familias de códigos coadyuvan en la formulación de la estructura teórica.

La meta de la persona investigadora en teoría fundamentada es desarrollar un repertorio de tantos códigos teóricos como sea posible. Pueden llegar a ser cientos. Entre más códigos teóricos descubra la persona investigadora, él/ella tendrá la variabilidad de verlos emerger y calzar dentro de la teoría. Los códigos teóricos empoderan la habilidad de generar teoría y mantener su nivel conceptual (Glaser, 2003, p. 23).

Holton (2010) también manifiesta que para llevar a cabo una investigación como esta tesis cuya metodología es la teoría fundamentada no es requisito utilizar alguno de los códigos anteriores pero sí es importante considerarlos para determinar si la categoría central calza con alguno de ellos. Desde la perspectiva del fenómeno que estudia la investigación y a partir del entrenamiento de la persona investigadora, se pueden inducir códigos similares o completamente diferentes a los incluidos en la lista. Precisamente una de las fortalezas de la metodología de la teoría fundamentada es que

a partir de los datos y el análisis de quienes investigan, emergen códigos teóricos iguales o nuevos.

En este punto de la tesis se consideraron las familias de códigos mencionadas para determinar si la responsabilidad pertenecía a alguna familia en particular. Se descubrió que el código teórico la familia del proceso definía la categoría central de esta investigación. Los procesos de la codificación sustantiva que incluyeron la realización de la codificación abierta y la codificación selectiva en un entorno de comparación constante y de escritura de memorandos llevaron a la mayor conceptualización de la categoría central (Figura 30). Un proceso de concienciación sobre la responsabilidad extrínseca, de concienciación sobre la responsabilidad intrínseca, y de la decisión personal sobre la práctica de la responsabilidad surgió como la categoría central de esta investigación. Después de que emergiera la categoría central, la codificación selectiva consistió en ahondar en las categorías y sus conceptualizaciones y relaciones, recopilando nuevos datos según fue necesario.

4.4.1 Elementos de la categoría central.

De acuerdo con lo mencionado en el aparte anterior, la categoría central para esta investigación que sigue la metodología de la teoría fundamentada quedó definida como un proceso de concienciación sobre la responsabilidad extrínseca, de concienciación sobre la responsabilidad intrínseca, y de la decisión personal sobre la práctica de la responsabilidad. Su comportamiento corresponde al código teórico de la

Figura 30. La categoría central

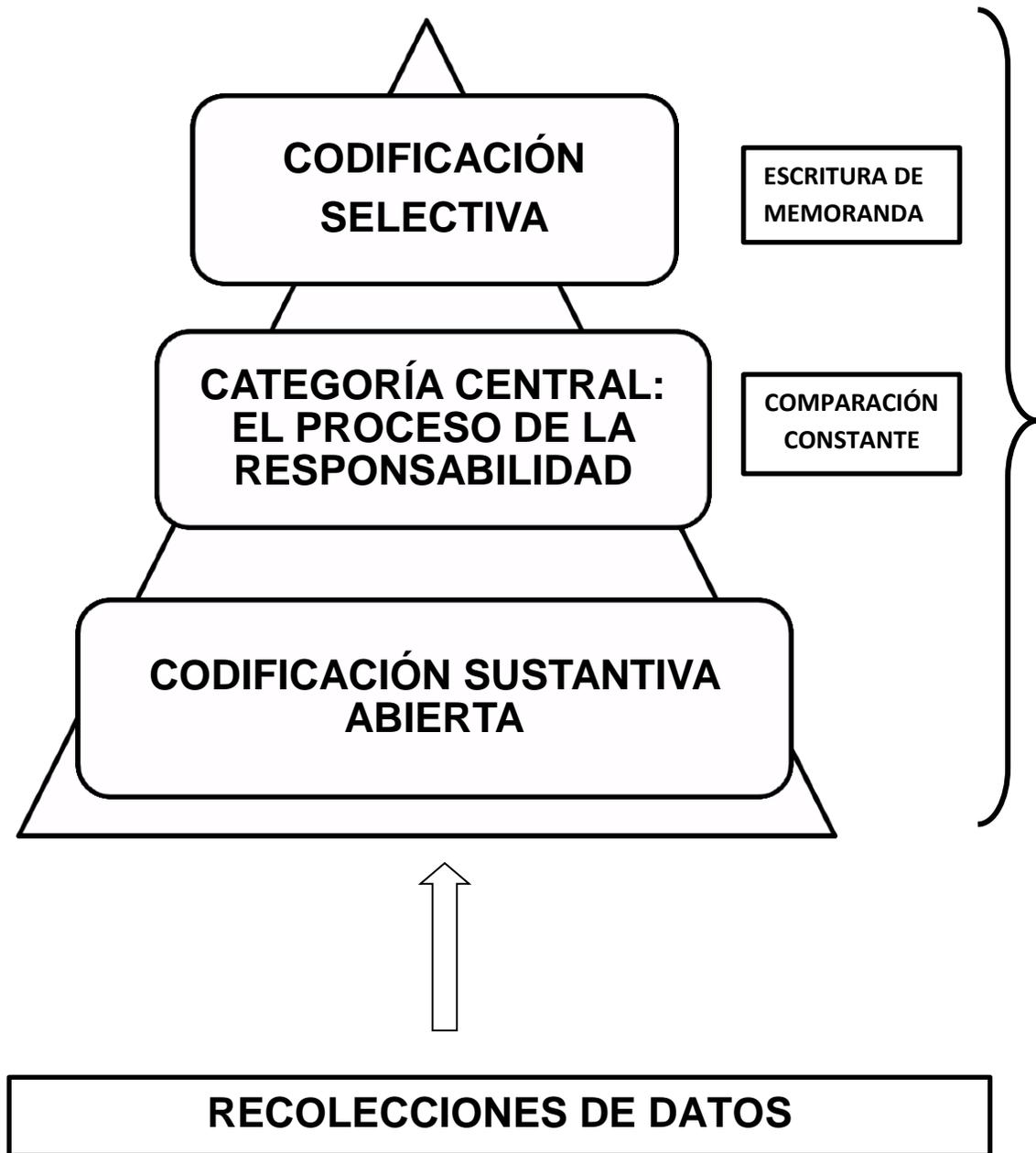


Figura 30. Construida a partir de Glaser (1978, 2003); Holton (2010); Birks y Mills (2014).

familia del proceso. Glaser (1978) indica que dentro de los atributos de este código teórico se encuentran etapas, periodos, fases, avance gradual, progresiones, pasajes, transiciones, trayectorias, gradaciones, pasos, conformación, rangos, ordenamiento, cadenas, secuencia, avance en el tiempo, o ciclos. De los atributos anteriores, el de etapas fue el que calzó con la caracterización de la categoría central para este estudio. Implica la dimensión de la posibilidad del desarrollo o transformación progresiva por medio de la cual se puede pasar de un estado a otro en un contexto de evolución o movimiento hacia algo mejor.

Con el propósito de proseguir con los proceso de muestreo teórico el enfoque de la indagación delimitó los elementos a considerar. En este caso, fueron las etapas delimitadas por la categoría central: un proceso de responsabilidad extrínseca, de responsabilidad intrínseca y de práctica personal de la responsabilidad. La Tabla 18 resume las demandas académicas de responsabilidad extrínseca de la población participante, planteadas por el sistema educativo de los EEUU, el estado de California y la articulación de estas por medio del Distrito Escolar Unificado de Segunda Enseñanza East Side. Incluyen los requisitos de graduación en general de la escuela secundaria que engloba los grados de noveno a doceavo. Además, la Tabla 18 lista las asignaturas que los alumnos deben aprobar, los años que deben cursar de cada una y el total de créditos por completar.

Demandas adicionales de responsabilidad extrínseca de la población participante son la asistencia obligatoria a clases, contar con las inmunizaciones necesarias, acceso al colegio específico de acuerdo al lugar de residencia y tomar los tests que el circuito escolar indique. ESUHSD, 20140

Tabla 18. Las demandas de responsabilidad extrínseca de graduación del Distrito Escolar Unificado de Segunda Enseñanza East Side

ASIGNATURA	AÑOS	CRÉDITOS
Inglés	4	40
Ciencias Sociales	3 Historia del Mundo (1 año) Historia de EEUU (1 año) Gobierno de EEUU (1 semestre) Economía (1 semestre)	30
Matemática	2 Álgebra I/Matemática Integrada y Geometría/Matemática Integrada 2, o cursos superiores	20
Ciencias	2 Cursos que incluyan laboratorio	20
Arte o Lengua Extranjera	1	10
Educación Física	2	20
Cursos electivos	Artes, Negocios, Educación del Hogar y al Consumidor, Inglés, Lengua Extranjera, Matemática, Música, Enseñanza de la Tecnología Industrial, Educación Física, Lectura, Ciencias,	80

	Ciencias Sociales y el Programa de Estudios de Experiencia Laboral/Centro Ocupacional Central del Condado (CCOC)/Programa Ocupacional Regional (ROP)	
TOTAL		220

Nota: La fuente de la Tabla 18 es ESUHSD (2013-2014).

La responsabilidad extrínseca de la población participante en esta investigación va más allá de los requisitos indispensables para graduarse de la secundaria, mostrados en la Tabla 18. Su deseo es graduarse con opciones de ser aceptados en una institución universitaria de cuatro años o más.

Los requerimientos de las instituciones universitarias crean responsabilidades extrínsecas adicionales. En la Tabla 19 se ofrece una comparación entre los requisitos de graduación de secundaria y los requerimientos de ingreso de los dos sistemas universitarios del estado de California: el sistema UC o Universidades de California (10 campos universitarios) y el State de Universidades Estatales (23 campos universitarios) en diferentes áreas del estado (Tabla 19). La nota mínima en un curso para que los estudiantes sean considerados para la universidad es de 75%. Un promedio de 65-74% les garantiza graduarse del colegio, pero no la posibilidad de ser considerado para ingreso a una universidad.

Tabla 19. Requisitos con opciones de estudios universitarios

ASIGNATURA	GRADUACIÓN DE SECUNDARIA CON OPCIÓN DE DIPLOMADO	SISTEMA DE UNIVERSIDADES DE CALIFORNIA CON OPCIÓN DE ESTUDIOS DE GRADO Y POSGRADO	SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES CON OPCIONES DE ESTUDIOS DE GRADO Y POSGRADO
Inglés	4	4 Composición y Literatura	4 Composición y Literatura
Ciencias Sociales	3	2	2
Matemática	2	3 (Se recomiendan 4)	3 (Se recomiendan 4)
Ciencias con Laboratorio	2	2 (Se recomiendan 3)	2
Lengua Extranjera	1	2 (Se recomiendan 3 o 4)	2 (Se recomiendan 3 o 4)
Arte	1	–	1

Educación Física	2	--	--
Cursos Electivos	4	1 de las materias anteriores	1 de las materias anteriores
Calificaciones	65% o más	75% o más Ingreso muy competitivo	75% o más Ingreso competitivo
Evaluaciones	De ubicación institucional en Inglés y en Matemática	ACT, SAT de razonamiento y algunas facultades incluyen los SAT de contenido	SAT de lectura y matemática

Nota: La fuente de la Tabla 19 es ESUHSD (2013-2014).

4.4.1.1 Las demandas de la responsabilidad extrínseca.

De los datos recopilados a partir de las observaciones en el campo y en los cuestionarios 1 y 2 principalmente, surgieron códigos sustantivos de la responsabilidad extrínseca: **puntualidad, asistencia, mantenimiento de calificaciones de medianas a altas, cumplimiento de los deberes y de los compromisos extracurriculares.** Con mayor énfasis, emergieron los códigos de **la gestión final de la graduación y de la**

autonomía siempre con miras a poder continuar los estudios después de haber completado exitosamente el colegio.

De parte de la familia, la población recibe demandas de responsabilidad extrínseca relacionada con acciones de apoyo al funcionamiento de la familia. Las demandas incluyen desde cooperar con la limpieza del hogar hasta hacerse cargo por completo; preparar algunas comidas o encargarse de cocinar para la familia todos los días; cuidar de los hermanos menores algunas veces en detrimento de la asistencia al colegio; contribuir económicamente laborando unas cuantas horas—algunas veces a tiempo completo—lo que se convierte en algunos casos en un obstáculo para el aprendizaje.

Otra demandas familiares se concretizan en estar ausente del colegio por temporadas, porque los padres deben salir del país y no pueden dejar a sus hijos solos en las casas. La responsabilidad de cooperar con el traslado familiar de un hogar a otro que sucede con cierta frecuencia tiene el efecto del ausentismo.

También los participantes de esta investigación tienen responsabilidades de ayudar con la atención de los enfermos en su núcleo familiar. Con frecuencia, participan también en algún negocio familiar, por ejemplo, de cuidado de jardines, la construcción o, cantando o tocando algún instrumento musical en un grupo musical.

Testimonio 4.19

Los martes y fin de semana no tengo tiempo porque tengo clases de canto sola o con el grupo y hay funciones también. Cantamos en quinceañeras, bodas, a veces funerales o misas de Guadalupe y cosas

así. A mí me toca cantar y los demás tocan. Otros días hay que probarse los trajes y volver hasta que están bien. Al principio me gustaba pero ahora me deja menos tiempo para estudiar y las clases están más trabajosas pero en mi familia todos tenemos que ayudar con los gastos. (Entrevistas)

La participación en actividades extracurriculares representa demandas de responsabilidad extrínseca cuya influencia en los logros académicos de los participantes puede ser negativa o positiva. Con referencia a los deportes, el impacto resulta negativo en el plazo inmediato; porque la mayoría de los encuentros deportivos ocurre durante las dos últimas lecciones del día con las consiguientes ausencias de los participantes. El ponerse al día no es suficiente. Sin embargo, a mediano y largo plazo, los participantes desarrollan mayor liderazgo, habilidades de trabajo en equipo, mejor condición física y si desean permanecer como atletas, tienen que mantener mejores calificaciones pues de lo contrario no pueden continuar en los equipos. Además, si hay un jugador extraordinario, puede conseguir una beca deportiva que facilite su paso por la universidad por las becas que pueda conseguir.

En el caso de las actividades de participación en clubes de voluntariado o crecimiento personal después del horario colegial, ya sea en el colegio o la comunidad cercana, la influencia de las actividades extracurriculares resulta positiva porque los participantes desarrollan habilidades de sensibilidad social y bienestar. En general, la población asistente participa en actividades extracurriculares para poder presentar solicitudes a las universidades que evidencien a una persona multifacética.

Después de este enfoque particular en la categoría central (Figura 30) y dos de sus etapas: responsabilidad extrínseca y responsabilidad intrínseca, conforme se fue avanzando en la codificación, los procesos de concienciación y toma de decisiones se fueron constituyendo en motores conceptuales de la categoría central. Las tres etapas del proceso de la responsabilidad quedaron entonces definidas como concienciación sobre la responsabilidad extrínseca, concienciación sobre la responsabilidad intrínseca y la decisión sobre la práctica personal de la responsabilidad. Se aplicó la comparación constante a la categoría central hasta que se produjo la intercambiabilidad de indicadores o saturación de la categoría central.

La categoría central engloba el fenómeno social de la responsabilidad que resulta evidente en las relaciones y conceptualizaciones de las categorías. Explica cómo la población meta del estudio resuelve su interés de graduarse exitosamente de la escuela secundaria con opciones para acceder a estudios universitarios de cuatro o dos años por medio de la práctica de la responsabilidad. El factor principal al que hubo que ponerle atención fue al de la estructuración en una teoría de las relaciones entre las diferentes categorías cuando alcanzaron saturación.

4.5 Resultados de la codificación teórica y sus procedimientos

Desarrollada a partir de la codificación sustantiva, la codificación teórica con sus procesos de comparación constante y clasificación de memorandos, muestreo teórico y codificación selectiva (Figura 31), contribuyó a completar los objetivos

planteados para esta tesis en el Capítulo 1.

Stern y Porr (2011) definen la codificación teórica como un procedimiento de expansión y ensamblaje de las categorías conceptuales en una estructura teórica (p. 70). En el texto fundador de la teoría fundamentada, Glaser y Strauss (1967) indican que al ir codificando incidentes para una categoría en particular, se deben comparar estos con los incidentes previos en grupos iguales o diferentes codificados para la misma categoría y esta comparación constante de incidentes genera las propiedades teóricas de la categoría (p. 106). En el momento en que en este estudio se pasó de la codificación sustantiva a la teórica, se continuó utilizando la comparación constante con el objetivo de poder afinar los conceptos hasta lograr categorías conceptuales o códigos teóricos caracterizados por sus respectivas propiedades y por lo tanto considerarlos saturados. Aplicando este tipo de comparación, se pudieron encontrar las relaciones entre los conceptos. El propósito no fue describir sino abstraer una explicación integrada del fenómeno social de la responsabilidad.

Como se mencionó en apartes anteriores, la emergencia de la categoría central es requisito indispensable de la teoría fundamentada y tiene como objetivo, lograr la integración de la teoría (Glaser, 2003). Entonces, se continuó con el proceso de codificación teórica hasta completar la categoría central con sus conceptos y se ejecutó la clasificación de memorandos. Glaser (2012) indica que “la clasificación de memorandos produce control máximo sobre la densidad conceptual de la teoría emergente con respecto a las interrelaciones entre conceptos” (p. 46). Explorar y escribir la integración conceptual de estos códigos se convirtió en el propósito a cumplir.

Figura 31. Procesos de codificación teórica

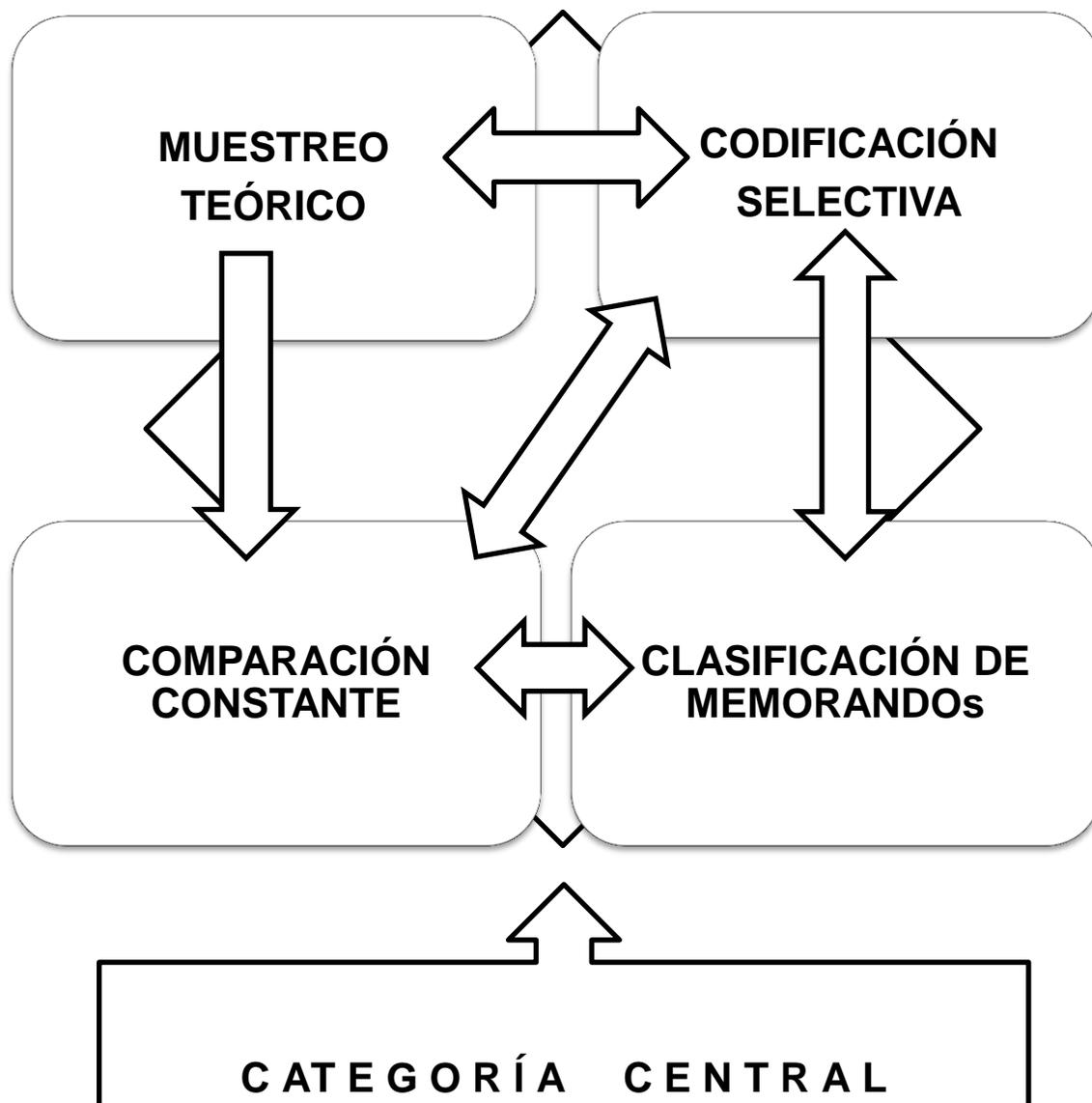


Figura 31. Construida a partir de Glaser y Strauss (1967); Glaser (1978, 1992, 1998, 2001, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2011, 2012, 2013, 2014); Stern (2007, 2009a, 2009b); y Stern y Porr (2011).

La aplicación de la codificación teórica consistió entonces en el seguimiento del proceso correspondiente con el objeto de determinar los enlaces existentes entre los códigos sustantivos, categorías y sus propiedades o características con relación a la responsabilidad. Esta etapa requirió de procesos de comparación constante junto con la clasificación de memorandos, el muestreo teórico y la codificación selectiva para después integrar la teoría emergente.

Al aplicar la codificación teórica en esta investigación, la codificación selectiva consistió en ahondar en las conceptualizaciones acerca de los códigos sustantivos, las subcategorías y categorías sobre la responsabilidad como proceso de concienciación extrínseca e intrínseca y la toma de decisiones, recopilando nuevos datos cuando fue necesario, con el propósito de lograr mayor conceptualización de la categoría central.

Así como la codificación sustantiva proporcionó los elementos necesarios para generar el marco conceptual que surgió de los datos, la codificación teórica facilitó la estructura que culminó en la teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria que se presenta en el aparte 4.6. La aplicación de la codificación sustantiva ofreció conceptualizaciones de la sustancia empírica, experiencial, del problema de la responsabilidad que se investigó; en tanto que la codificación teórica ofreció conceptualizaciones de las maneras en que los códigos sustantivos se relacionan entre sí para integrarlos luego en una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad. Hernández (2009) explica la metodología de la codificación de la teoría fundamentada de acuerdo con Glaser (1978, 1992, 1998, 2001, 2003, 2005) de la siguiente manera.

Los procesos de codificación de los códigos sustantivos y teóricos no son dos procesos aislados o desconectados. Ambos tipos de codificación ocurren simultáneamente hasta cierto punto pero el investigador “se enfocará relativamente más en la codificación sustantiva cuando esté descubriendo códigos a partir de los datos y más en la codificación teórica al clasificar e interpretar sus memorandos teóricamente” (Glaser, 1978, p.56)...la codificación teórica es simplemente detectar las relaciones entre dos o más categorías (p. 53).

Cada vez que se agregaron datos nuevos, se volvió a aplicar la codificación sustantiva. Llegó un momento cuando se empezó a dar la saturación y no emergieron nuevos conceptos y se generó la teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria.

4.5.1 Comparación constante y clasificación de memorandos en la codificación teórica.

El método de comparación constante es esencial para lograr la saturación teórica que es el resultado final del proceso de la codificación teórica. Esta se dio cuando el análisis ya no evidenció propiedades nuevas en las categorías. En este momento, se dejó de recabar y codificar datos pues ya no revelaron información adicional utilizable en la generación de nuevas categorías. Se tuvo como meta determinar cuáles relaciones entre los códigos teóricos explicaban el patrón social de comportamiento de la responsabilidad en la investigación dentro del contexto social

del estudio. Los códigos teóricos actuaron como delimitadores abstractos de conceptos esenciales que explicaron la categoría central; integrados, constituyen la teoría.

4.5.2 Muestreo teórico.

El muestreo teórico se llevó a cabo con el propósito de recoger datos adicionales de acuerdo con las categorías emergentes o códigos más densos conceptualmente. Se incrementó la recolección de datos de manera más puntual, profundizando en aquellos que se referían a las caracterizaciones de las categorías sobresalientes. El muestreo teórico permitió afinar las diferencias entre los conceptos que pertenecen a las categorías. Sus conceptualizaciones se constituyeron en características de las categorías principales. Al igual que se hizo con los códigos sustantivos, los códigos teóricos en esta tesis no se dieron de manera predeterminada para verificarlos, sino que emergieron a partir de los datos de acuerdo con los principios de la teoría fundamentada.

De acuerdo con Charmaz (2011b), “cada etapa comparativa sucesivamente incrementa el nivel de abstracción del análisis” (p.172). Aquellos códigos teóricos—o categorías para las cuales emergieron relaciones para explicar el proceso de la responsabilidad—que fueron respaldados por los nuevos datos, se incluyeron en la teoría fundamentada sustantiva que se presenta en el aparte 4.6. Esto implicó un proceso de codificación selectiva hasta que se consideró que se había logrado la saturación teórica de las categorías y se integraron en la teoría fundamentada

sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria que se presenta en el aparte siguiente.

4.6 Los resultados finales integrados en una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria

Este aparte desarrolla la integración de las conceptualizaciones descubiertas para la tesis *Una teoría fundamentada (Grounded Theory) de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria*. (Figura 32) En el contexto de la teoría fundamentada, la integración conceptual sobre el fenómeno social que se investiga se denomina teoría fundamentada sustantiva. La teoría fundamentada sustantiva que aquí se expone, brinda la oportunidad de plantear lo descubierto acerca de los conceptos subyacentes a la práctica de la responsabilidad de los estudiantes de 9^o a 12^o grado de un colegio en San José, California. Es una perspectiva que revela la complejidad de practicar la responsabilidad desde el lugar de los estudiantes de secundaria.

El resultado de una Teoría Fundamentada es simple. No es una descripción factual. Es un conjunto de conceptos cuidadosamente anclados, organizados alrededor de una categoría central, e integrados en hipótesis. La teoría generada explica la preponderancia de comportamientos al respecto de un área sustantiva con el motor primario de estos comportamientos emergiendo a la superficie como el interés principal de los participantes primarios. ...la TF no es hallazgos,

ni hechos exactos, ni descripción (Glaser, 2007c, p. 56). Es simple y sencillamente conceptualizaciones integradas en teoría—un conjunto de hipótesis ancladas plausibles. ...El método de comparación constante entreteje los datos nuevos dentro de la conceptualización. (Glaser y Holton, 2004, párr. 41)

A modo de síntesis, se indica que los datos provinieron de las observaciones de los participantes en el campo, de las respuestas a los cuestionarios, de las contribuciones en las entrevistas individuales o en grupos focales, y de las producciones de las narrativas sobre temas controversiales. Por medio de la codificación sustantiva y la codificación teórica emergieron conceptos relacionados que conforman la categoría central: un proceso de concienciación sobre la responsabilidad extrínseca, de concienciación sobre la responsabilidad intrínseca, y de la decisión sobre la práctica personal de la responsabilidad, que quedó articulada de la siguiente manera.

La responsabilidad de la población participante manifiesta las **propiedades** de *libertad, potencialidad, autonomía, interdependencia, valor, experiencia, construcción propia y ejecución*. Los estudiantes de secundaria se responsabilizan por medio de seguir un **proceso** de tres etapas: *concienciación sobre la responsabilidad extrínseca, concienciación sobre la responsabilidad intrínseca, y decisión sobre la práctica de la responsabilidad*. Además de seguir un proceso, los participantes hacen evidente su responsabilidad al asumir un **proyecto de éxito colegial caracterizado por los atributos** de *manejo de obstáculos, reflexión, reconocimiento de las limitaciones, compromiso priorizado, cuidado del otro y significación personal*. Así

Figura 32. Una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria

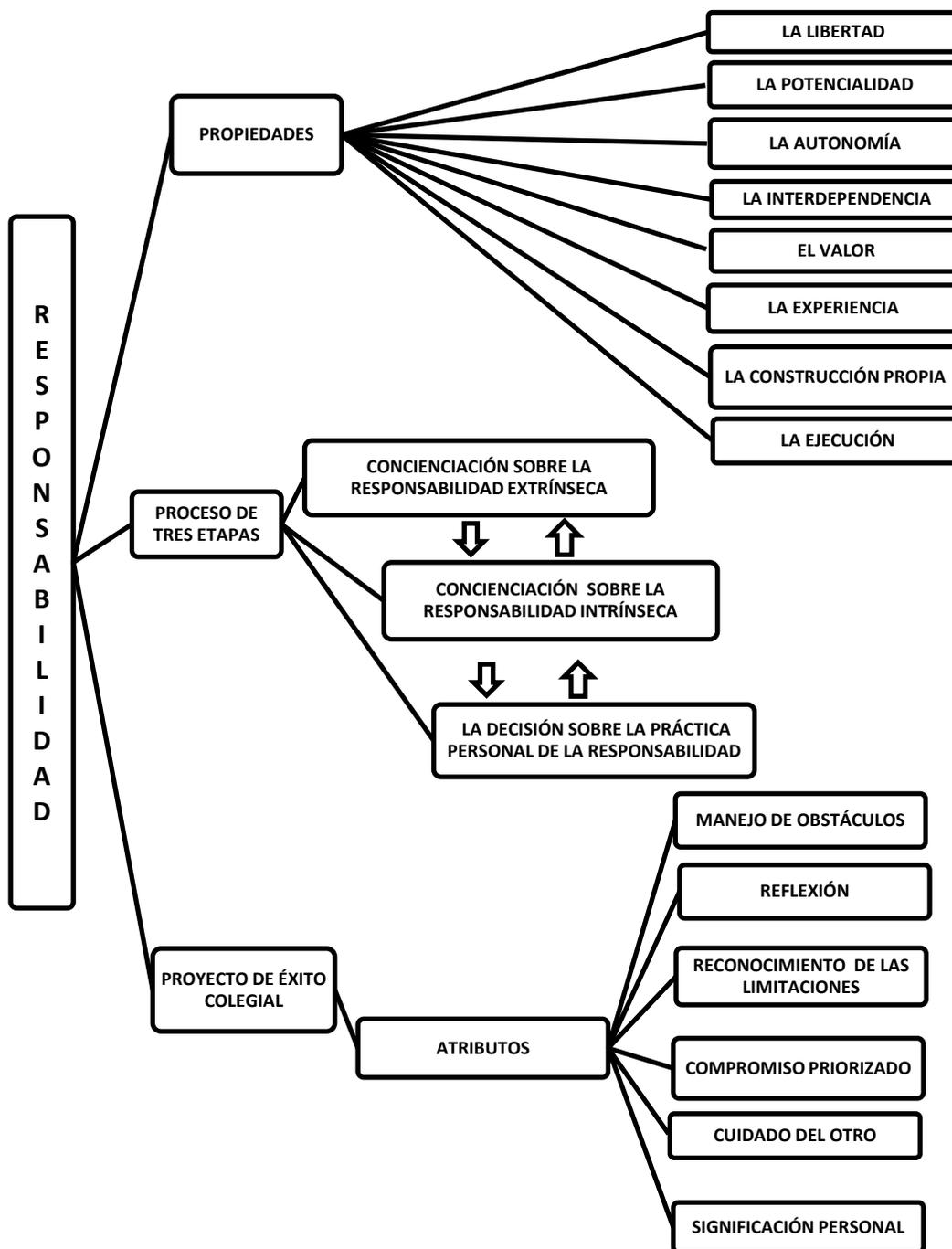


Figura 32. Construida a partir de las codificaciones sustantiva y teórica con sus estrategias de comparación, selección, y conceptualización de la categoría central.

logran su propósito de graduación del colegio con opciones para proseguir estudios post-secundaria. La decisión de ser responsables es en última instancia voluntaria y no se puede dar por sentado.

4.6.1 Las propiedades de la responsabilidad

La responsabilidad se caracteriza por *la libertad, la potencialidad, la autonomía, la interdependencia, el valor, la experiencia, la construcción propia y la ejecución*. (Figura 33)

Libertad

La libertad sostiene el proceso de la responsabilidad. Da cuenta de estudiantes que visualizan su vida como algo que pueden determinar dentro del contexto de los estudios de secundaria. Libremente deciden cumplir con los elementos requeridos. Saben que no necesariamente podrán con todo hasta un 100 por ciento pero su escogencia es graduarse con su mejor esfuerzo. Si esto implica cumplir con las demandas académicas que les permitan pasar los cursos aunque no sea con márgenes de excelencia, se sienten con la libertad de aceptarlo.

La libertad viene a ser una experiencia del libre albedrío para fines cotidianos de asistencia, puntualidad y cumplir con los deberes escolares, familiares y comunitarios pero siempre relacionados con la concretización de completar la escuela

Figura 33. Las propiedades de la responsabilidad

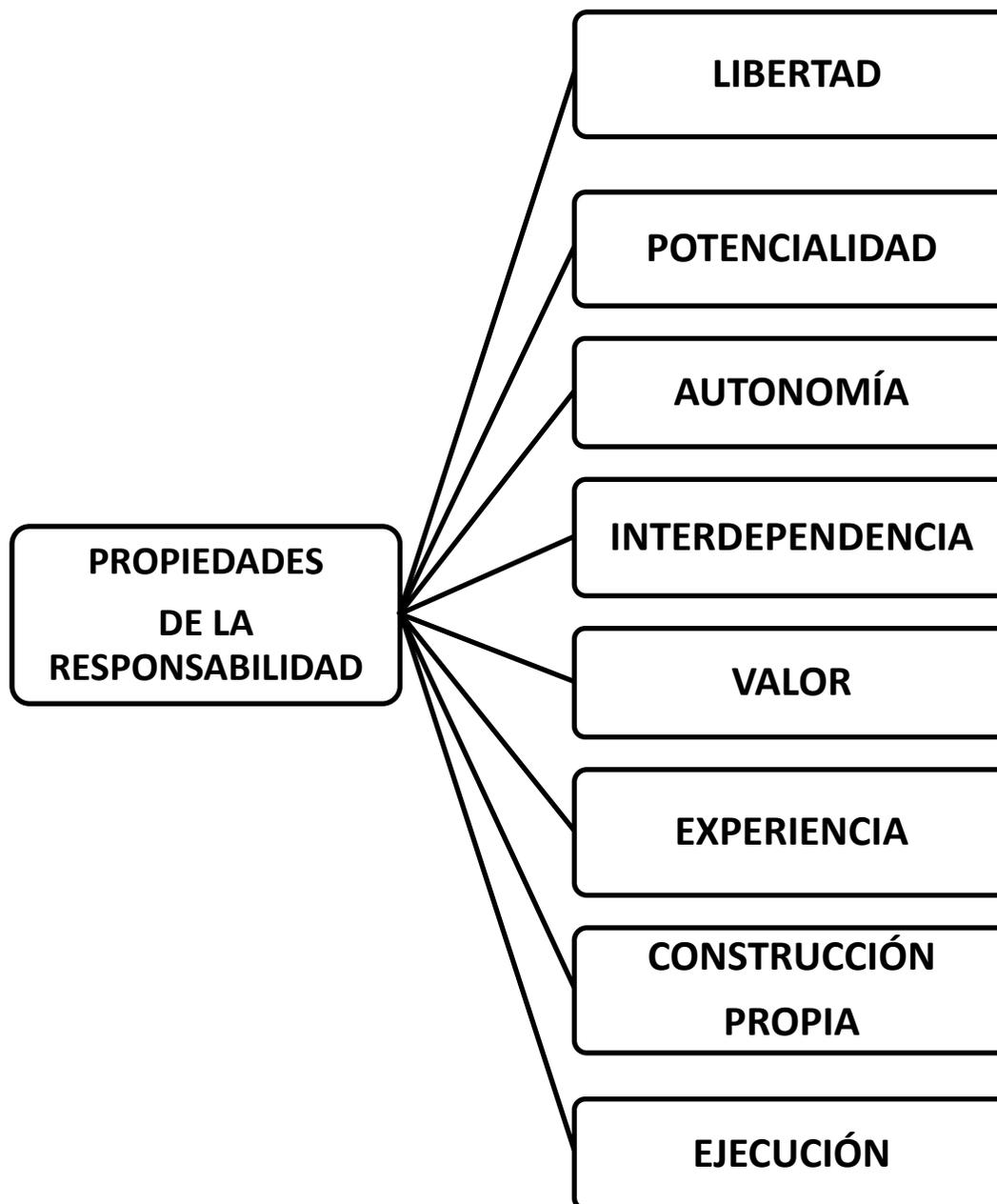


Figura 33. Construida a partir de la codificación sustantiva y la codificación teórica con sus estrategias de comparación, selección, y conceptualización en relación con las propiedades de la responsabilidad.

secundaria exitosamente y de ahí seguir adelante a estudios posteriores. Por razones económicas, algunos optan por estudios en instituciones postsecundaria cuya culminación resulta en un diplomado de dos años con créditos transferibles a la universidad.

Potencialidad

En la práctica de la responsabilidad, la población meta reconoce una gran potencialidad de parte de sí mismos y de sus grupos. Existe un fuerte deseo por el desarrollo de su potencialidad. Desde una perspectiva académica, creen que la pueden ir construyendo principalmente paso a paso con el apoyo de docentes y recursos escolares durante el periodo que cubre el colegio, un año a la vez, un semestre o un bimestre a la vez.

Los datos evidenciaron resistencia, elasticidad y adaptación como factores de sostén de la potencialidad de los participantes. No son personas que se amilanen fácilmente. Por el contrario creen tanto en su potencial que se levantan de los fracasos y buscan opciones de recuperar cursos y días perdidos. .

Desde una perspectiva emocional, el bienestar de su familia nuclear prioritariamente, incrementa la deseabilidad del desarrollo del potencial. Desde un punto de vista de identidad cultural, el logro de su potencialidad profesional se manifiesta como el orgullo sano de representar tanto a su herencia hispana como a la de su nuevo país en la cual están insertos. Los procesos educativos funcionan como rutas útiles de realización de su potencialidad.

Autonomía

La autonomía se revela como una práctica que se nutre de principios personales, familiares y espirituales, de supervivencia y de esperanza de una vida mejor dentro de un ámbito de democracia. Existe la conciencia de la responsabilidad por el comportamiento propio en público o en privado. Independientemente de su grado de escolaridad o de su sustrato socioeconómico, la familia ha inculcado en la mayoría de los casos el amor por un ser supremo, el amor por los miembros de la familia, amor al trabajo, al estudio y a todo aquello que permita la superación que los estudiantes persiguen. Muchos han dejado atrás sus países de origen para poder vivir con menores niveles de criminalidad y acceso a una supervivencia más digna de desarrollo y oportunidad.

Interdependencia

Su autonomía concretiza la búsqueda de una buena sociedad en un clima de interdependencia. Expresan una comprensión de compartir sus destinos juntos como miembros de una comunidad local, nacional y global. Si hay crisis o bienestar económico o de otra naturaleza, todos se ven afectados en menor o mayor grado. Necesitan de otros para mejorar y de igual manera están dispuestos a cooperar con el bienestar de los demás sean estos miembros de la familia o no.

Esto no quiere decir que se dé un rechazo a la competitividad. Por el contrario, se ven atraídos por actividades competitivas a nivel escolar, cultural y deportivo así

como de progreso individual, de los equipos o grupos a los que se pertenezca, y de la familia. El circuito escolar de la población participante en esta investigación, contribuye significativamente a fortalecer la propiedad de la interdependencia del proceso de responsabilización. El énfasis en las prácticas de aprendizaje en colaboración es implementado a lo largo del currículo frecuentemente durante el año académico y la escuela de verano. La interdependencia con autonomía deja entrever un concepto de ciudadano—de ser humano que pertenece a una sociedad—que no necesariamente cumpliendo con todas las condiciones culturales o de documentación migratoria, abraza la inclusión de la diversidad para tratar de conseguir una sociedad buena.

Si bien la identidad nacional de origen de primera o segunda generación pesa para la integración en otros entornos nacionales, se percibe que existen identidades adicionales como personas que comparten una historia, un planeta, una realidad temporal y física. No solo entonces se expresa interés por el quehacer satisfactorio de los otros sino también por el funcionamiento sostenible de los entornos ambientales. Emergen también manifestaciones de cariño respetuoso y compasivo por los diferentes ecosistemas. Demuestran un alcance amplio de aceptación de las diferentes identidades de las personas en su riqueza étnica, lingüística, de orientación sexual, de discapacidad, de situación socioeconómica, de pensamiento.

Valor

La responsabilidad se ve como un valor en sí mismo en donde la autosuficiencia es innecesaria. Sin embargo, se critica el abuso de apoyarse en los demás sin hacer la propia parte. Se depende de los demás, pero con autonomía. Los datos no revelaron claridad completa sobre cómo establecer los enlaces más convenientes con otras personas pero sí se entiende que los vínculos con los demás son necesarios para la vida en sociedad.

Se aceptan como dados los vínculos familiares nucleares e intergeneracionales, sean estos considerados positivos o negativos. Los otros vínculos se conforman por lo general a partir de la escogencia personal pero a veces también desde la presión que nace del profundo deseo de pertenecer a un grupo. En todo caso, se considera que por medio del valor de la responsabilidad se tendrían que tomar decisiones para el bien.

Las consecuencias negativas de no practicar la responsabilidad, alertan sobre la condición de valor pero no la garantizan. Por ejemplo, llegar tarde con frecuencia y asumir las consecuencias—puntos menos, llamada a padres de familia, multas, reposición del tiempo perdido los sábados, suspensión, expulsión—cumple con una parte ínfima de responder con responsabilidad ante la infracción pero no es expresión de la verdadera responsabilidad. Un cambio hacia la puntualidad consistente sí evidenciaría responsabilidad como valor.

La experiencia

Propiedades como las analizadas anteriormente se aprenden y se demuestran en entornos experienciales. La experiencia de la responsabilidad se dirige al menos a dos

tipos de proceder. Por un lado, ofrece la realidad de actuar por primera vez en un espacio y tiempo determinados de aprendizaje. Se actúa en respuesta a una demanda como estudiantes de acuerdo con lo que se siente y se decide en esa instancia en particular. Esto se lleva a cabo sin contar con la ventaja agregada de haberse responsabilizado en situaciones similares anteriores. Por otro lado, más adelante en la cronología de la práctica de la responsabilidad, se da la oportunidad de vivir una experiencia informada por las acciones ya vividas en situaciones anteriores.

Los dos tipos de proceder emergentes de la experiencia se ven fortalecidos por el efecto multiplicador del accionar como grupo, lo que a su vez fomenta la solidaridad también. Un entorno de responsabilidad generalizado desde las entidades administrativas educativas mundiales, nacionales, locales, institucionales hasta el nivel del aula crea el mejor ambiente para las experiencias de responsabilidad de los estudiantes. La responsabilidad, ya sea como práctica inicial o repetida, continúa siendo un proceso libre y autónomo. Cuando las experiencias de responsabilidad son frecuentes, cuentan los estudiantes cada vez más con mejores elementos de decisión. En última instancia, la responsabilidad es de práctica voluntaria aunque se dominen cognitivamente algunos o muchos de sus principios.

La construcción propia

La construcción propia emergió como otra propiedad de la responsabilidad. Por la construcción propia los estudiantes de secundaria exploran caminos para vivir las experiencias de los años del colegio de manera productiva. Esta construcción puede ser

de naturaleza puramente interna, o bien externa, si los estudiantes la comunican a alguien más. Los estudiantes de secundaria asumen la responsabilidad de ser edificadores en la consecución de sus aprendizajes. De maneras diversas reconstruyen lo que se les facilita por medio de los programas curriculares y actividades extracurriculares. El hecho de que sea una construcción propia de iniciativa que parte de los estudiantes, les permite la libertad de experimentarla con flexibilidad y creatividad.

La construcción propia se hace evidente también en la responsabilidad de la población participante por su deseo de contribuir económicamente para solventar sus gastos presentes e iniciar un ahorro para los futuros. El éxito de la graduación viene acompañado del planeamiento sobre dónde continuar los estudios universitarios y cómo financieros. Hacen realidad este deseo consiguiendo trabajo formal remunerado a partir de los 15 años y medio de edad.

Ejecución

La construcción propia tiene influencia sobre la ejecución desde la perspectiva de cómo se pretende alcanzar las metas que se van identificando para culminar exitosamente la educación secundaria. Existe un sentimiento ético en los estudiantes de secundaria que se responsabilizan, por medio de este se plantean cuáles son las maneras correctas de lograr las metas y decidir congruentemente. En el entorno escolar, están expuestos, por ejemplo, a algunas prácticas de plagio o resolución de pruebas facilitadas por el acceso a variadas tecnologías y también a estímulos

adicionales a partir del alcohol o alguna droga prohibida. La conciencia de la responsabilidad como virtud hace que la ejecución de los objetivos de los estudiantes pase por un tamiz sobre si la decisión que se tome está bien o mal.

4.6.2 El proceso de la responsabilidad.

El proceso de responsabilidad se refiere a un patrón de comportamiento a través del cual los estudiantes de secundaria se empoderan de sus vidas como estudiantes que se van a graduar del colegio para optar a estudios posteriores. El empoderamiento desde ámbitos personales internos y externos, influencia sus vidas de manera positiva y afecta igualmente las vidas de otras personas en su entorno. El proceso de la responsabilidad consta de tres etapas expresadas en las categorías de *la concienciación extrínseca, la concienciación sobre la responsabilidad intrínseca y la decisión sobre la práctica personal de la responsabilidad*. (Figura 34.)

Las tres etapas del proceso de la responsabilidad ocurren en algunos casos cronológicamente siguiendo una secuencia y en otros casos las etapas se superponen e interconectan. Los datos revelan que en algunas experiencias, la concienciación específica de la responsabilidad extrínseca, particularmente demandada por figuras de autoridad educativa y familiar, mueve directamente a la acción responsable con diferentes grados de exigencia y diversas consecuencias de naturaleza formativa y de naturaleza punitiva. Sin embargo, en numerosas instancias de la práctica de la responsabilidad, la concienciación sobre la responsabilidad extrínseca no es suficiente.

Figura 34. Etapas del proceso de la responsabilidad



Figura 34. Construida a partir de la codificación sustantiva y la codificación teórica con sus estrategias de comparación, selección, y conceptualización en relación con la responsabilidad como proceso de tres etapas.

Hace falta el motor de la concienciación de la responsabilidad intrínseca, la decisión de actuar y la capacidad de adaptación a múltiples entes de demanda interna a partir de valores religiosos, familiares y culturales adquiridos a lo largo de sus vidas.

La concienciación sobre la responsabilidad extrínseca

Desde la perspectiva *de la concienciación sobre la responsabilidad extrínseca*, la población participante de la investigación conoce tanto de manera general como específica el alcance de los requerimientos de su responsabilidad extrínseca en la institución educativa y dentro de cada aula. Sus experiencias anteriores crean expectativas de cumplimiento de deberes relacionados con su condición de alumnos en primer lugar y como miembros de una familia en segundo lugar. Como estudiantes tienen las responsabilidades de asistir diariamente con puntualidad a todas sus clases y llevar a cabo las gestiones necesarias para aprender en cada curso y completarlo con éxito—logros de 75% o más en el contexto de estos participantes.

En la familia, tienen deberes de cooperar con tareas domésticas, el cuidado y atención a hermanos menores y familiares ancianos o enfermos y algunos tienen sus propios hijos y además las exigencias de un trabajo remunerado. El trabajo puede tener lugar durante los fines de semana en la mayoría de los casos o en horas no lectivas. Conocer las obligaciones es el principio. Para pasar del conocimiento a la concienciación, los estudiantes de secundaria responsables hacen suyas las demandas extrínsecas.

La concienciación sobre la responsabilidad intrínseca

Desde la perspectiva de la concienciación sobre la responsabilidad intrínseca, para los participantes de esta investigación existen responsabilidades intrínsecas que provienen de principios no necesariamente expuestos a los demás pero que sustentan su trayectoria exitosa por el colegio. Son conceptualizaciones íntimas tales como cumplir sus “propios sueños”¹⁶ y los de la familia de la cual provienen y de la familia que desean conformar principalmente a futuro. Con edades entre 14 a 18 años, para algunos la familia inmediata propia ya es una realidad pues tienen al menos un hijo y un cónyuge.

Les interesa asimismo la posibilidad de realizarse en una profesión en la que demuestren su capacidad intelectual, de generar recursos financieros, de desempeñar un trabajo productivo y digno, de mejorar la situación personal y familiar, de contribuir al desarrollo de la sociedad y de sentir gratificación de estar haciendo lo correcto. Esperan, que una vez iniciada la jornada del paso esforzado por la escuela secundaria, puedan mantenerse en ella hasta el final sin rendirse al miedo, a la frustración, al cansancio, a la pereza, al desánimo. Han sido testigos de que un grupo significativo no lo logran.

Los datos revelaron que el compromiso se incrementó por la concienciación sobre la responsabilidad intrínseca al articularla para sí mismos y más aún, al compartirla con otros estudiantes y miembros de su familia. Además, la articulación de la concienciación intrínseca constituye un acicate para iniciar otras concienciaciones a título personal. Por ejemplo, un grupo considerable de participantes mencionó que.

vivir la experiencia educativa responsablemente, los impulsó a “dejar malos hábitos”¹⁶ y a buscar acrecentar sus habilidades actuales en diferentes campos. Cuando estas concienciaciones son comunicadas, tienen la posibilidad de estimular a otros a construir procesos similares

Decisión sobre la práctica personal de la responsabilidad

Las concienciaciones sobre la responsabilidad extrínseca y la responsabilidad intrínseca alimentan la decisión sobre la práctica personal de la responsabilidad desde una perspectiva individual. Una vez reconocidas las obligaciones deliberadamente y hechas presentes a sí mismos y en muchos casos a otras personas también, la etapa denominada como tercera en el proceso de la responsabilidad, implica una toma de decisión real de llevarlas a cabo. Las consecuencias de tomar la decisión de responsabilizarse representan resultados percibidos como premios muy satisfactorios. Los participantes de este estudio manifiestan la gran satisfacción que les confiere el hecho de poder graduarse con opciones de ingresar a estudios superiores—con frecuencia los primeros en sus familias en optar por estudios universitarios y en muchos casos los primeros en completar el colegio.

Los datos indican que la decisión sobre la práctica personal de la responsabilidad no es una etapa a la cual se llega por accidente y en la cual automáticamente se puede permanecer. Los estudiantes la identifican como un proceso que no termina y que se va produciendo día a día. En consecuencia, no hay garantía expresa de que las tres etapas del proceso de la responsabilidad sucedan siempre. Los

participantes han completado en muchas ocasiones el proceso de la responsabilidad en numerosas instancias. La dificultad o la facilidad para completarlo se relaciona con el grado de dificultad en un momento y espacio dados para cumplir las metas. La visualización de las maneras de responder con mayor responsabilidad mejora con la práctica. Las tres etapas del proceso de la responsabilidad dependen a fin de cuentas de la determinación personal. Su seguimiento funciona mejor cuando han sido concretizadas en un proyecto que hace posible su sostenimiento más deliberado a través del tiempo.

4.6.3 Atributos del proyecto de éxito colegial.

Los datos revelan que la responsabilidad es esencial para los estudiantes de secundaria. Por medio de ella, las demandas de la vida de estudiante cobran mayor sentido. Las acciones logradas a niveles suficientes, intermedios o avanzados para cumplir las metas de tener éxito académico, se perciben como instancias de producción, de estímulo a la creatividad y a la eficiencia y de resolución de problemas inmediatos y de mediano plazo con la expectativa de recabar efectos positivos en el largo plazo. Aun así, las múltiples experiencias de responsabilidad tanto con propósitos académicos como con otros de naturaleza personal o familiar, no están exentas de obstáculos.

Los estudiantes de secundaria participantes de esta investigación—con experiencias abundantes y satisfactorias de la práctica de la responsabilidad en diferentes contextos—ejecutan un proyecto de éxito colegial que se gesta hasta cierto

punto fuera de los ambientes formales educativos. Las demandas curriculares, de los docentes y las institucionales, así como las experiencias de responsabilidad ya vividas también contribuyen a su gestación. El proyecto de éxito colegial consiste en identificar a la graduación del colegio como meta y llevar a cabo todas las acciones necesarias para lograrla con los mejores resultados posibles para optar a estudios posteriores.

Por medio de generar y asumir un proyecto de éxito colegial para sí mismos, los estudiantes de secundaria realizan el proceso de practicar la responsabilidad. Además de hacer posible su éxito colegial, el proyecto constituye un entramado de apoyo para contrarrestar lo que atenta contra su propósito de graduación del colegio con opciones para proseguir estudios después de la secundaria. A este proyecto de éxito colegial lo determinan atributos de *manejo de los obstáculos, reflexión, reconocimiento de las limitaciones, compromiso priorizado, cuidado por otras personas y significación personal*. (Figura 35)

Manejo de obstáculos

La realización del proyecto de éxito colegial es factible *por medio del manejo de los obstáculos*. Los datos revelan que no se persigue superar o vencer todos los obstáculos sino más bien aprender a funcionar a pesar de su existencia e injerencia. Dependiendo de la situación de cada estudiante, los obstáculos pueden ser pocos o numerosos. De atención cotidiana, resaltan como obstáculos el bajo rendimiento académico, muchos quehaceres no educativos o enfermedades que dejan poco tiempo

Figura 35. Atributos del proyecto de éxito colegial

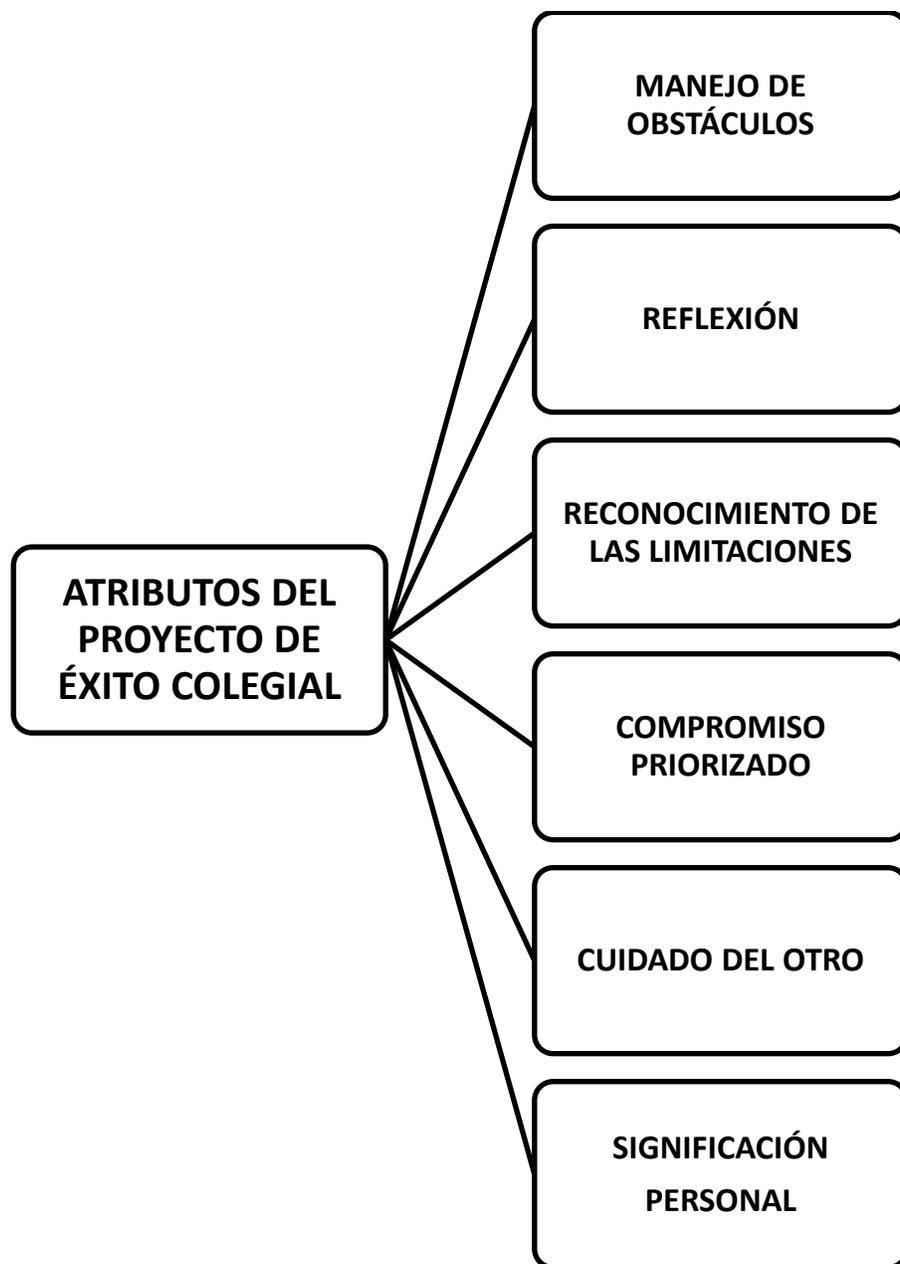


Figura 35. Construida a partir de la codificación sustantiva y la codificación teórica con sus estrategias de comparación, selección, y conceptualización en relación con los atributos del proyecto de éxito colegial.

para el colegio, distancia al colegio, despreocupación, la inercia, la pereza, la indiferencia, el desánimo, la baja autoestima, y el deseo por lo fácil que produzca gratificación instantánea. Estas características pueden ser propias o pertenecientes alguno de los miembros de un equipo de trabajo colegial.

De atención menos cotidiana, se agregan las situaciones de intimidación en el campus del colegio, en el lugar donde se vive, o en las redes sociales; falta de transporte o carencia de los medios económicos suficientes, familias o miembros de la familia ausentes, familias disfuncionales, abuso físico, verbal, psicológico o múltiple, y falta de un hogar permanente. También emergieron como obstáculos, la ansiedad de darse cuenta que se puede escoger ser responsable pero que en algunos ámbitos el control que se tiene es muy limitado. Ejemplos de este obstáculo serían la toma de decisiones de los adultos en la familia de pasarse de país así como también la necesidad de mudarse a lugares lejanos por razones laborales de los padres y tutores.

Existe además estrés por la realización de estar llevando a cabo el esfuerzo de graduarse del colegio y a futuro de la universidad sin tener la opción cierta de conseguir un trabajo o de ser contratado con un salario insuficiente, dadas la alta oferta laboral, la rápida transformación de las profesiones requeridas o el creciente interés de las empresas o instituciones empleadoras por acumular más riqueza y disminuir los costos. Los datos revelan también miedo a perder la identidad para poder calzar en el grupo social, no poder avanzar y no tener las conexiones necesarias, y no poderse o no querer adaptarse a la velocidad de tecnologías nuevas.

Reflexión

Frente a los obstáculos, los estudiantes responsables buscan una salida: el proyecto de éxito colegial que nace de la reflexión de los estudiantes. Puede darse en muchas ocasiones antes de ingresar al colegio, en el año cuando ingresan o después. Entre más temprano se lleve a cabo y su puesta en acción sea más consistente, se dan mejores opciones de éxito colegial. Sin negar los sentimientos y los deseos de cada quien que podrían no concordar con los deberes diarios académicos, la población participante de esta investigación se guía por conceptos de responsabilidad. Su vínculo con ellos los lleva a meditar sobre planteamientos de éxito académico.

La reflexión crea un ambiente favorable para la definición de objetivos y para la toma de decisiones que lleven a la acción. Los estudiantes incorporan dentro de su proyecto de éxito colegial, el informarse sobre los requisitos académicos y financieros de las instituciones universitarias y parauniversitarias a las cuales pueden solicitar ingreso después de la graduación del colegio. Incluyen también reflexionar para decidir sobre instancias de comunicación con los orientadores, docentes y otros funcionarios académicos para asegurarse de que su selección de cursos cumple con los propósitos académicos. Definitivamente la reflexión engloba también el organizarse para el mejor rendimiento colegial posible por medio de agendas, calendarios, tutorías y pedir ayuda.

Reconocimiento de las limitaciones

El reconocimiento de las limitaciones constituye otro elemento a considerar en la construcción del proyecto de éxito colegial. Se conceptualizó a las limitaciones, como aquellos elementos fisiológicos, emocionales y de preparación académica anterior sobre los cuales no se tiene control directo. La estatura, el peso, el metabolismo, una salud débil; la dinámica familiar disfuncional, el haber recibido clases en instituciones con programas insuficientes para enfrentar el reto de la escuela secundaria. Los estudiantes parten de esta realidad para dilucidar su proyecto de éxito colegial. Surgen soluciones como asistir a programas de clínicas de salud, grupos de apoyo emocional, cursos de nivelación en línea o presenciales, asistir al colegio durante el verano, la repetición de materias y en términos generales agenciarse el apoyo necesario.

Compromiso priorizado

A raíz de la conciencia sobre las limitaciones surge un compromiso priorizado de la puesta en práctica de su proyecto de éxito colegial. Se asume una obligación, un compromiso de tomar las acciones necesarias para cumplir las metas, inicialmente en una esfera interna e individual y luego en una esfera más amplia que incluye a los demás. En la esfera interna, se dan la palabra a sí mismos de realizar el proyecto de éxito colegial. Las prioridades que resultaron de los datos de los participantes colocan en primer lugar las responsabilidades de supervivencia y bienestar personales, seguidas por las responsabilidades familiares o académicas y laborales. Se establece como priorizado el compromiso porque los estudiantes esperan lograrlo hasta donde sea posible con el mejor esfuerzo de acuerdo a las limitaciones individuales. No siempre

se podrá seguir al pie de la letra. El compromiso que identifican como el más fuerte es el que ofrecen hacia las personas de su mayor confianza, generalmente dentro del seno familiar o círculo cercano de amigos.

En la esfera más amplia del compromiso priorizado, se da un movimiento hacia el cuidado de las otras personas y el ambiente que no solo comprende el planeta sino también el universo. Por ejemplo, los datos revelaron preocupación de los participantes por la cantidad de satélites en órbita, por quiénes son los dueños de los cuerpos celestes en el espacio y por el control de viajes comerciales alrededor de la tierra, a la luna y más allá. Los estudiantes consideran también lo que el entorno comunitario y social espera de ellos. Esta consideración manifiesta un grado de criticidad con respecto a la conservación de la cultura de herencia, a las reglas que rigen la asociación entre parejas y a lo que perciben como creciente falta de responsabilidad social de parte de algunas corporaciones e instituciones. Su compromiso en este sentido se ve proyectado a futuro pero supeditado al control que puedan ejercer sobre el lugar de trabajo que vayan a tener. No emergió el activismo político como opción.

Cuidado del otro

Con respecto al cuidado del otro, los datos revelan un alto sentido de responsabilidad, de atención y amor por otras personas significativas y un sentimiento más bien de compasión por otros no vinculados por nexos de consanguineidad o de relación muy cercana. A pesar del reconocimiento de tener gusto por entretenimientos de alta energía y de acción a veces violenta, emerge de los datos que los participantes

poseen la habilidad de separar la ficción de la realidad y tener sentimientos fuertes guiados por una ética personal.

Para las desgracias humanas reales de otras personas locales o lejanas manifiestan compasión, empatía y voluntad de ayudar. A menudo esto se cristaliza en trabajo voluntario en la institución educativa, en la comunidad o en la iglesia. Para las infracciones contra la justicia, surge un sentimiento de enojo contra los infractores pero que pueden justificar si la supervivencia de los actores está en juego. Surgieron también atributos de valorización de la solidaridad, la tolerancia y la amistad y la esperanza de una verdadera convivencia y de avance juntos—“o todos o ninguno”¹⁶ fue un fragmento que se repitió con frecuencia en los datos.

Significación personal

La significación personal emergió también como atributo del proyecto de éxito colegial. Cuando la meta de la graduación está controlada prácticamente en su totalidad por las autoridades administrativas y docentes, y manejada de manera muy distante y formal, a los estudiantes se les hace más difícil encontrarle una significación personal. El hacer las metas colegiales educativas y sociales propias, le da un sentido de cercanía a la graduación y a todos los requisitos que los estudiantes deben cumplir al respecto.

Los datos revelaron cómo los participantes otorgan significación a “su” graduación, a la graduación de “su” generación y no a “la” graduación del colegio; “su” programa de estudio y “su” horario específico que hasta cierto punto pudo

escoger por los cursos electivos. La cotidianidad les otorga la oportunidad de ir construyendo el producto de su escuela secundaria lección por lección. Al conocer mejor el proceso por la significación que esto tiene a nivel personal, el estrés o la angustia de no lograr todo con excelencia y hasta fallar en algunas instancias, puede ser mejor manejado por medio de la aceptación de sí mismo. Uno de los mayores atractivos de la significación personal es el evidente cambio o transformación hacia algo mucho mejor que se da durante el periodo de colegio. Esta transformación ocurre en compañía de los otros. La significación personal, el poder significar algo propio, fortalece el proceso de responsabilidad.

La responsabilidad consiste en responder por medio de la acción a los conceptos que subyacen a la práctica de la responsabilidad. Latente en este proceso se encuentra el propósito de continuar contribuyendo a la construcción de la sociedad y de sí mismos. Hay siempre mucho espacio para crecer. De igual manera, se evidencia una actitud de apertura a las nuevas responsabilidades que la vida y las personas vayan deparando. Las conceptualizaciones emergentes del análisis de los datos de los participantes de este estudio pueden ir más allá del ámbito puramente colegial para ser consideradas en otros entornos.

Los datos que los estudiantes generaron presentan a la responsabilidad como el elemento principal para lograr su propósito de graduarse de la escuela secundaria. Es un proceso que concretizan en un proyecto de éxito colegial a partir de sus experiencias de responsabilidad no solo en el colegio sino también en su vida fuera del colegio, especialmente en el seno de la familia. El haber utilizado la metodología de la

teoría fundamentada produjo conceptualizaciones densas de las significaciones que los estudiantes otorgan a las instancias de responsabilidad.

Capítulo5

Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

5.1.1 Logro de los objetivos.

Con relación al objetivo general (1.3.4.1), se concluye que por medio de esta investigación se generó una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, Estados Unidos de América a partir de los datos producidos por los alumnos, recopilados directamente por la investigadora y analizados de acuerdo con la metodología de la teoría fundamentada. Como categoría central de la teoría que se propone en esta tesis, emergió un proceso de concienciación sobre la responsabilidad extrínseca, de concienciación sobre la responsabilidad intrínseca, y de la decisión sobre la práctica personal de la responsabilidad.

Referente al primer objetivo específico (1.3.4.2.1), se concluye que las estrategias de la codificación sustantiva que incluyó la realización de la codificación abierta, además de la codificación selectiva en un entorno de comparación constante y escritura de memorandos; la codificación teórica que contuvo la comparación constante y la clasificación de memorandos, muestreo teórico; y la codificación selectiva, lograron el análisis de los datos generados por los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, Estados Unidos de América con respecto a la responsabilidad. En las etapas iniciales, se consideraron 1.304 códigos (Ejemplos, Tabla 15) que en análisis subsiguientes se redujeron a 75 (4.3.1) de mayor densidad conceptual.

En relación con el segundo objetivo de los objetivos específicos (1.3.4.2.2) se concluye que se descubrieron 18 categorías (4.3.2) que dan cuenta de los conceptos por los cuales los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, Estados Unidos de América practican la responsabilidad de acuerdo a los datos suministrados sobre sus experiencias y pensamientos acerca de la responsabilidad.

Con respecto al tercer objetivo específico (1.3.4.2.3), se concluye que la integración de las categorías y sus interrelaciones se logró en una infraestructura conceptual o teoría fundamentada sustantiva que explica la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, Estados Unidos de América (4.6 de esta tesis).

5.1.2 Resolución del problema.

El problema para esta tesis se planteó de la siguiente manera:

¿Cuál es una teoría fundamentada sustantiva de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria de 9^o a 12^o grados de un colegio en California, Estados Unidos de América a partir de los datos producidos por los alumnos, recopilados directamente por la investigadora y analizados de acuerdo a la metodología de la Teoría Fundamentada? (1.3)

La resolución del problema se presentó en el aparte 4.6 de esta tesis. En síntesis, propone lo siguiente:

Los estudiantes de secundaria se responsabilizan por medio de seguir un **proceso** de tres etapas. Además de seguir este proceso, los alumnos hacen evidente su responsabilidad al asumir un proyecto de éxito colegial. Así logran su propósito de graduación del colegio con opciones para proseguir estudios postsecundaria. La decisión de ser responsables es en última instancia voluntaria y no se puede dar por sentado.

I. La responsabilidad de la población participante manifiesta las propiedades de libertad, potencialidad, autonomía, interdependencia, valor, experiencia, construcción propia y ejecución.

A. Libertad: La responsabilidad de la población participante se presenta como una experiencia de libertad (poder decidir por sí mismo) y libre albedrío (para usar bien la libertad).

B. Potencialidad: En la práctica de la responsabilidad, la población participante reconoce una gran potencialidad que desean desarrollar de parte de sí mismos y de sus grupos.

C. Autonomía: La autonomía como propiedad de la responsabilidad de la población participante se revela como práctica para la supervivencia y para tener la expectativa de una vida mejor dentro de un ámbito de democracia y seguridad ciudadana.

D. Interdependencia: La población participante expresa la realización de compartir sus destinos juntos como miembros de una comunidad local, nacional y global.

E. Valor: La población participante considera la responsabilidad como un valor.

F. Experiencia: La experiencia de la responsabilidad de la población participante se refiere a la realidad de actuar responsablemente por primera vez y después con la ventaja agregada de haberse responsabilizado en situaciones similares anteriores.

G. Construcción propia: La población participante asume la responsabilidad de ser constructores en la consecución de sus aprendizajes utilizando los medios disponibles.

H. Ejecución: La población participante ejecuta sus objetivos a través de un tamiz ético.

II. La responsabilidad de la población participante constituye un proceso de concienciación sobre la responsabilidad extrínseca, de concienciación sobre la responsabilidad intrínseca, y de la decisión sobre la práctica personal de la responsabilidad.

A. La población participante de la investigación conoce tanto de manera general como específica el alcance de los requerimientos de su responsabilidad extrínseca en la institución educativa y dentro de cada aula.

B. Para la población participante existen responsabilidades intrínsecas que provienen de principios no necesariamente expuestos a los demás pero que sustentan su trayectoria exitosa por el colegio.

C. La decisión sobre la práctica personal de la responsabilidad de la población participante no es una etapa a la cual se llega por accidente y en la cual se puede permanecer automáticamente.

III. La población participante genera y asume un proyecto de éxito colegial determinado por los atributos de manejo de obstáculos, reflexión, reconocimiento de las limitaciones, compromiso priorizado, cuidado por otras personas y significación personal con el propósito de graduarse del colegio con opciones para proseguir estudios superiores.

A. Manejo de obstáculos: Para la población participante, la realización del proyecto de éxito colegial es factible por medio del manejo de los obstáculos ya sea venciendo los parcial, pero suficientemente o completamente.

B. Reflexión: La reflexión crea un ambiente favorable para la definición de objetivos y para la toma de decisiones que lleven a concretizar y seguir el proyecto de éxito colegial.

C. Reconocimiento de las limitaciones: El reconocimiento de las limitaciones— elementos fisiológicos, emocionales y de preparación académica anterior sobre los cuales no se tiene control directo— permite a la población participante dilucidar realísticamente su proyecto de éxito colegial.

D. Compromiso priorizado: La población participante tiene prioridades que colocan en primer lugar las responsabilidades de supervivencia y compromiso por el bienestar personal en primera instancia de las personas del seno familiar y del círculo cercano de amigos, seguidas por las responsabilidades académicas y laborales sin activismo político.

E. Cuidado del otro: La población participante revela un alto sentido de responsabilidad, de atención y amor por otras personas significativas y un sentimiento más bien de compasión por otros no vinculados por nexos de consanguinidad o de relación muy cercana.

F. Significación personal: Para la población participante el hacer las metas colegiales educativas y sociales propias versus expectativas impuestas por agentes externos, le da significación personal a la graduación y a todos los requisitos que deben cumplir al respecto.

5.2 Recomendaciones

Se recomienda utilizar la teoría fundamentada como método de investigación porque:

- Capacita a los investigadores para desarrollar teorías que brindan explicaciones acerca de un interés o cuestionamiento particular de la población participante sobre un área sustantiva y cómo se resuelve.
- Al ser un método general de investigación, puede ser utilizado para conducir investigaciones en cualquier disciplina, desde los más variados paradigmas y con datos cualitativos, cuantitativos o mixtos a partir de diferentes medios.
- Es un método sistemático y riguroso de análisis que lleva a conceptualizaciones ancladas en los datos.
- Ofrece la opción de generar una teoría fundamentada sustantiva o una teoría sustantiva formal.
- Es especialmente efectiva para descubrir conceptos poco investigados.

Con relación a los hallazgos de esta investigación sobre la responsabilidad de los estudiantes de la escuela secundaria de un colegio en California, EEUU se recomienda:

- Compartir los hallazgos con los estudiantes de la población participante.
- Compartir los hallazgos con los colegas.
- Compartir los hallazgos con los padres de familia.

- Compartir los hallazgos con el personal administrativo.

Con respecto a la aplicación de la teoría fundamentada sustantiva sobre la responsabilidad de los estudiantes de secundaria que se plantea en esta tesis, se recomienda:

- Diseñar una guía para su aplicación.
- Replicar la investigación con otras poblaciones.
- Invitar a todos los docentes a realizar estudios que apliquen la teoría fundamentada para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en Sus Escenarios*, 6, 1-32. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1611/1264>
- Alford, D., & Pachler, N. (2007). *Language, autonomy and the new learning environments*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Recuperado de http://callej.org/journal/11-2/darasawang_reinders.html
- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. (Miroslava Guerra Frías. trad.). (3^a ed. en español de la 6^a ed. en inglés). México: El Manual Moderno.
- Andréu Abela, J., García-Nieto, A., & Pérez Corbacho, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Arguedas Negrini, I., & Jiménez Segura, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Actualidades investigativas en educación*, 7(3) 137.
- Assaf, L., Garza, R., & Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: Examining the perceptions, practices, and coherence in one teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly*, 37(2), 115-135.
- Atkinson, P., & Delamont, S. (2005). Analytic perspectives. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3^a ed.). (pp.821-840). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ausubel, D. P. (2010). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Baldi, S., Perie, M., Skidmore, D., Greenberg, E., & Hahn, C. (2001). *What democracy means to ninth-graders: US results from the International IEA civic education study*. Washington DC: Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office.
- Balerdi, F. E., Cartón, H. M., Arrieta, E., Larrañaga, J. G., & Murgiondo, J. (2013). Prejuicios del alumnado de secundaria de Gipuzkoa ante la inmigración. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 25(2),155-187.
- Barbour, R. (2008). *Doing focus groups*. London: Sage Publications, Ltd.
- Barrantes Montero, L. G. (2013). Responsabilidad ética de educadores y educandos desde una perspectiva humanista. *Revista Electrónica Educare* 17(1), 29-45. Recuperado de [www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/ article/ view/ 4971](http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4971)
- Basile, F. (2007). Società multiculturali, immigrazione e reati culturalmente motivati (comprese le mutilazioni genitali femminili). *Stato, chiese, e pluralismo confessionale*. Recuperado de [http://riviste.unimi.it/index.php/statoechiese/ article/view/954](http://riviste.unimi.it/index.php/statoechiese/article/view/954)
- Bernardini, A. (2009). Poder, responsabilidad y ética pública. *ICAP. Revista Centroamericana de Administración Pública*, (56-57), 9-30.
- Berry, D. M., Godfrey, M. W., Holt, R., Kapser, C. J., & Ramos, I. (2013). Requirements specifications and recovered architectures as grounded theories. *The Grounded Theory Review*, 12(1). Recuperado de [http://grounded theoryreview.com/](http://groundedtheoryreview.com/)
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona:

Bellaterra.

Bertoldi, S., Florito, M., & Álvarez, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia, docencia y tecnología*, 1-7. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo>

Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded theory: A practical guide*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington, DC: SAGE.

Birks, M., & Mills, J. (2014). *Qualitative methodology: A practical guide*. Los Ángeles, Londres, Nueva Dehli, Singapur, Washington, DC: SAGE.

Black, N. M. (2009). *A grounded theory of corporate citizenship*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/3577>

Borba, M. (2001). *Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing*. San Francisco: Josse-Bass.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

Bracchi, C., & Seoane, V. (2010). Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane. *Archivos de Ciencias de la Educación*. (4), 67-86. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf

Bridgeland, J., & Milano, J. (2012). *Opportunity road, the promise and challenge of America's forgotten youth*. Washington, DC: Civic Enterprises & America's Promise Alliance.

- Bronckart, J. P. (2009). Piaget y Vygotsky ante el siglo XXI: referentes de actualidad. Barcelona: Horsori Editorial, S. L.
- Bryant, A. (2002). Re-grounding grounded theory. *Journal of Information Technology Theory and Application*, 4, 25-42.
- Bryant, A. (2003). A constructive response to Glaser. *In Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/757>
- Bryant, A. (2009). Grounded theory and pragmatism: The curious case of Anselm Strauss. (113 paragraphs). *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(3), Art. 2. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090325>
- Bryant, A. (2013). The grounded theory method. In A. A. Trainor & E. A. Graue, (Eds.). *Reviewing Qualitative Research*. (108-123). New York: Routledge.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds.). (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007a). Grounded theory research: methods and practices. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.). *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (1-28). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007b). Grounded theory in historical perspective: An epistemological account. In Bryant, A. & Charmaz, K. (Eds.). *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (31-57). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds.). (2010). *The SAGE handbook of grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bulnes B., M., Álvarez T., C. L., Ponce D., C., & Aliaga T., J. (2014). Adaptación del cuestionario de la personalidad eficaz en estudiantes de secundaria en centros educativos estatales. *IIPSI 17*(1), 1991-207.
- Burch, R. "Charles Sanders Peirce", 3. Deduction, induction, and abduction 4. Pragmatism, Pragmaticism, and the Scientific Method. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2010 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.) Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/fall2010/entries/peirce/>
- Burgueño Hernández, D., & Galán Macena, A. L. (2010). El fortalecimiento del valor de la responsabilidad en la secundaria básica. *Innovación Tecnológica, 16*(3). Recuperado de <http://innovaciontec.idict.cu/innovacion/article/view/52>
- Burns, D., Hyde, P., Killett, A., Poland, F., & Gray, R. (2014). Participatory organizational research: Examining voice in the co-production of knowledge. *British Journal of Management, 25*(1), 133-144.
- Butroyd, R., & Somekh, B. (2001, April). The teacher's role in inculcating values through a mandated curriculum: Isolation and instrumentalism in high school science and language arts classrooms in England. Seattle: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Cabassa, L. J. (2014, January). Barriers to a healthy lifestyle among Hispanics with serious mental illness: The layering of ecological factors. In *Society for Social Work and Research 18th Annual Conference: Research for Social Change: Addressing Local and Global Challenges*. Sswr.

- Campo-Redondo, M., & Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: Un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/310/31012531004>
- Cascante Ramírez, J. (2011). *Métodos mixtos de investigación*. Guía de estudio. San José, Costa Rica: UNED. Recuperado de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned>
- CCSS. (2014). Common core state standards. Recuperado de <http://www.corestandards.org/>
- CEPAL, FAO, ONU Mujeres, PNUD, & OIT. (2013). *Trabajo decente e igualdad de género. Políticas para mejorar el acceso y la calidad del empleo de las mujeres en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Internacional del Trabajo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, Programa de Las Naciones Unidas para el Desarrollo y ONU Mujeres.
- Charmaz, K. (2002). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2^a ed., pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory. En M. Lewis-Beck, A. E. Bryman & T. Futing Liao (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods* (pp. 440-444). London: SAGE.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century: A qualitative method for advancing social justice research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.),

Handbook of Qualitative Research (3rd ed., pp.507-535). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2007). Constructionism and grounded theory. In *Handbook of Constructionist Research*. J. A. Holstein & J. F Gubrium (Eds.). New York: Guilford.
- Charmaz, K. (2011a). A constructivist grounded theory analysis of losing and regaining a valued self. En F. J. Wertz, K. Charmaz, L. M. McMullen, R. Josselson, R. Anderson & E. McSpalden (Authors), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis*. New York: The Gilford Press.
- Charmaz, K. (2011b). Grounded theory methods in social justice research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (4^a ed., pp.358-380). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Charmaz, K. (2012). BSASoc (Productor). The Power and Potential of Grounded Theory [Video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=zY1h3387tx0>.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2^a ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Charmaz, K., & Henwood, K. (2007). Grounded theory in psychology. En C. Willig y W. Stainton-Rogers (Eds.), *Handbook of Qualitative Research in Psychology*. Londres: SAGE.

- Chase, S. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices in collecting and interpreting qualitative materials. En N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3^a ed., 651-679). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Chuy, M., Scardamalia, M., Bereiter, C., Prinsen, F., Resendes, M., Messina, R., Hunsburger, W., & Teplovs, C. (2010). Understanding the nature of science and scientific progress: A theory-building approach. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36(1).
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clarke, A. (2003). Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26, 553-576.
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 49-59.
- Conacher, J., & Kelly-Holmes, H. (2007). *New learning environments for language learning. Moving beyond the classroom?* KFU. Frankfurt am Main: Peter Lang, 206. Recuperado de <http://ajte.education.ecu.edu.au/issues/PDF/355/Reinders.pdf>

- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3^aed.). Los Ángeles: SAGE.
- Cosano, F. (2011). *Acciones e investigaciones sociales*. Recuperado de zaguan.unizar.es
- Council of Europe. (2011). *Living together. Combining diversity and freedom in 21st century Europe*. Report of the Group of Eminent Persons. Recuperado de hub.coe.int/c/document.../get_file?uuid...groupId
- Council of Ministers of Education, Canadá. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de www.cmec.ca
- Crain, W. (1992). *Theories of development: Concepts and applications*. London: Prentice-Hall.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2^a ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J. (2011). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (kindle edition). Boston: PEARSON.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Cruz Bravo, M., & Lezcano Gil, A. (2011). La responsabilidad social empresarial del Lic. en contabilidad y finanzas y su papel en la formación de profesionales

competentes. *Contribuciones a las ciencias sociales*. Recuperado de [enwww.eumed.net/rev/cccss/12/](http://www.eumed.net/rev/cccss/12/)

Cutcliffe, J. R., & Harder, H. G. (2012). Methodological precision in qualitative research: Slavish adherence of ‘following the yellow brick road?’. *The Qualitative Report*, 17(82), 1-19.

Delgado, C. (2012). *La teoría fundamentada: decisión entre perspectivas*. Bloomington, IN: Author House.

Delgado Vásquez, A., Escurra Mayaute, L., Atalaya Pisco, M., Pequeña Constantino, J., & Cuzcano Zapata, A. (2014). Actitudes hacia la violencia contra la mujer en la relación de pareja en estudiantes de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas estatales y no estatales de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(2), 105-124.

Denzin, N. K. (2007). Grounded theory and the politics of interpretation. En A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (454-471). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3^aed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2013). *Collecting and interpreting qualitative materials* (4^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Departamento de Educación, Puerto Rico. (2011, 20012, 2013, 2014). Recuperado de ende.gobierno.pr

- Dereli, E., & Aypay, A. (2012). The prediction of empathetic tendency and characteristic trait of collaboration on humane values in secondary education students and the examining to those characteristics. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1262-1270.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. London, England: Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Henry Holt and Company, Inc.
- Dey, I. (2007). Grounding categories. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 167-190). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz, C. M. (2009). ¿Cómo desarrollar de una manera comprensiva el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-66.
- Dueñas Castillo, M. del C., & Obando Almeida, M. C. (2011). *Niveles de responsabilidad que representan los padres de familia en los procesos educativos de las estudiantes de 8vo, 9no y 10mo año de educación básica del colegio nacional Ibarra*. Recuperado de <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/1633>
- Dunne, C. (2011). The place of the literature review in grounded theory research. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(2), 111-124.
- Edwards, S. W. (2013). School dropouts: A global Issue. *ENGAGE* 1.
- Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. European Commission. (2010, 2011, 2012, 2013, 2014). *National system overviews on educational systems in Europe and ongoing reforms*. Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, República

Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Latvia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Turquía, el Reino Unido. Recuperado de <http://eacea.ec.europa.eu/indexen.php>

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.

ESUHSD. (2010-2011, 2011-2012, 2012-2013). *School accountability reportcard*. Recuperado de <http://www.esuhsd.org/documents>

ESUHSD. (2011-14). Mapa del campus del Colegio W. C. Overfelt. Recuperado de <http://www.esuhsd.org/Schools/School-Info/William-C.-Overfelt/index.html>

ESUHSD. (2011-2012). Características generales del ESUHSD. Recuperado de <http://www.esuhsd.org/Schools/School-Info/William-C.-Overfelt/index.html>

ESUHSD. (2011-2012, 2012-2013). *Handbook*. Recuperado de <http://www.esuhsd.org/documents>

ESUHSD. (2013). Vision, mission & core values. Recuperado de <http://www.esuhsd.org/Community/Strategic-Planning/index.html>

ESUHSD. (2013-2014). Graduación y promoción. Manual de padres 2013-2014. Recuperado de <http://www.esuhsd.org/Students--http://www.esuhsd.org/Students--Parents/Resources/Parent-Handbook/index.html>

- Febres de, R. (2007). El valor de la responsabilidad. *Revista Educación en Valores*, (7), 119-121.
- Fidalgo, M. I. R., & Arnáiz, S. M. (2014). “The inside experience” y la construcción de la narrativa transmedia. Un análisis comunicativo y teórico literario. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 19, 315-330.
- Fielding, N. G., & Lee, R. M. (2002). New patterns in the adoption and use of qualitative software. *Field Methods* 14(2), 197-216.
- Fingarette, H. (2004). *Mapping responsibility: Explorations in mind, law, myth, and culture*. Chicago: Open Court.
- Firpo, A. (2009). Los valores postmodernos en la formación ciudadana de los alumnos del nivel medio a la luz de la interpretación de los documentos oficiales que se elaboran en el marco del Plan Decenal (1992-2002) para la educación dominicana. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/posgrados/recursos/educInvest.shtml>
- Fletcher, J. D., Tobias, S., & Wisher, R. A. (2007). Learning anytime, anywhere: advanced distributed learning and the changing face of education. *Educational Researcher*, 36(2), 96-102. DOI:10.3102/0013189X07300034
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Flores Macías, R. D. C., & Gómez Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-18.

- Flores Torres, I., González Cruz, G., & Rodríguez Rivera, I. (2013). Estrategias de enseñanza para abatir la apatía del alumno de secundaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/concepcionsalav/abatir-la-apatia-del-alumno>
- Fraile Aranda, A. (2010). El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: Un estudio basado en dilemas sociomorales. *Estudios pedagógicos*, 36(2);83-97.
- Fram, S. M. (2013). The constant comparative analysis method outside grounded theory. *Qualitative Report*, 18, 1.
- Gabbai, M. I. (2014). La convivencia escolar como preocupación político-pedagógica. Tradiciones, conceptos y nuevos enfoques sobre los vínculos en la escuela secundaria. *II Jornadas Internacionales Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación*. Recuperado de <http://adfeduca.com.ar/wp-content/uploads/2014/08/Gabbai-In%C3%A9s>
- García, A., & Ximénez, L. (2009). *Ética y valores*. México: Cengage Learning.
- García, J., Iturrioz, J., Mateu, J., & Palomo, R. (2011). La percepción sobre la responsabilidad social en las sociedades cooperativas de trabajo asociado y las sociedades laborales: un análisis en el ámbito de la ciudad de Madrid. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/REVE/article/view/REVE1111140102A>
- Garrath, W. (2006). Infrastructures of responsibility: The moral tasks of institutions. *Journal of Applied Philosophy*, 23(2), 207-221.

- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology grounded theory*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective I: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2002). Constructivist grounded theory? *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 3(3). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825/1792>
- Glaser, B. G. (2003). *The grounded theory perspective II: Description's remodeling of grounded theory methodology*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2005a). *The grounded theory perspective III: Theoretical coding*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2005b). Staying open: The use of theoretical codes in grounded theory. *The Grounded Theory Review: An International Journey*, 5(1), 1- 20 Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2007a). All is data. *The Grounded Theory Review: An International Journey*, 6(2), 1- 22 Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2007b). Doing formal theory. En A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 97-113). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Glaser, B. G. (2009). *Jargonizing, using the grounded theory vocabulary*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2011). Generating formal theory. En V. B. Martin & A. Gynnild (Eds.), *Grounded Theory, the Philosophy, Method and Work of Barney Glaser* (pp. 257- 275). Boca Raton: Brown Walker Press.
- Glaser, B. G. (2012). *Stop, write. Writing Grounded Theory*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2013a). *No preconceptions. The Grounded Theory Dictum*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2013b). Staying open: The use of theoretical codes in GT. *The Grounded Theory Review*, 12(1), (Primer artículo). Recuperado de <http://groundedtheoryreview.com/2013/06/22/staying-open-the-use-of-theoretical-codes-in-gt/>
- Glaser, B. G. (2014a). Applying grounded theory. *The Grounded Theory Review*, 13(1), (Cuarto artículo). Recuperado de groundedtheoryreview.com
- Glaser, B. G. (2014b). *Memoing: A vital grounded theory procedure*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2014c). *Applying grounded theory: A neglected option*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Holton, J. (2004). *Remodeling Grounded Theory*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 5(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04glaser-e.htm>

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gómez, T. (2010). *El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica*. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art10.pdf>
- Gorski, P. (2010). The challenge of defining “multicultural education”. Recuperado de <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C.A., & Pianta, R. C. (2013). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools*, 51(2), 143-165.
- Grondin, J. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.
- Grondin, J. (2014). *A la escucha del sentido. Conversaciones con Marc-Antoine Vallée*. Barcelona: Herder.
- Guba, B., & Lincoln, Y. (2005). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Traducción anónima del capítulo 8 de Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, UK: Sage. Recuperado de <http://unedbb.blackboard.com>
- Guerrero, A. B. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Revista de educación*, (363), 384-411.
- Guevara, J. B. (2012). Ciudadanía corporativa. Nueva visión de la responsabilidad social empresarial sustentada en los derechos humanos. *Informe de Investigaciones Educativas*, 26(1), 113-122.

- Guiffrida, D. A., Lynch, M. F., Wall, A. F., & Abel, D. S. (2013). Do reasons for attending college affect academic outcomes? A test of motivational model from a self-determination theory perspective. *Journal of College Student Development, 54*(2) 121—139.
- Gurdián-Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
Recuperado de http://ceccsica.org/programasaccion/educa/publicaciones_pdf/El_Paradigma_Cualitativo.pdf
- Gutiérrez-Doña, B. (2011). *Consejos prácticos para escribir un anteproyecto de investigación y/o desarrollo*. Recuperado de <http://unedbb.blackboard.com/bbcswbdav/courses06009/>
- Hallberg, L. R.-M. (2010). Some thoughts about the literature review in grounded theory studies. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 5*(3), 1-3. Recuperado de www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2915820/#!po=83.3333
- Hauser, R., & Anderson, K. (Eds.). (2011). *High school dropout, graduation, and completion rates. Better data, better measures, better decisions*. Washington, D.C.: National Research Council and National Academy of Education.
Recuperado de www.nap.edu
- Hernández, Ch. (2011). Developing grounded theory. Using focus groups. En V. B. Martin and A. Gynnild (Eds.). *Grounded Theory, the Philosophy, Method and Work of Barney Glaser* (pp.117-131). Boca Raton: Brown Walker Press.

- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hesse-Biber, S. N. (2007). Teaching grounded theory. En A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 311-338). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Holton, J. (2010). The coding process and its challenges. En Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 265- 289). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Homez Macías, Y. (2013). Corrupción empresarial una ausencia de la ética. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/9173/1/HomezMaciasYohana2012>
- Hsu, H., & Chang Y. (2013). Extended TAM model: Impacts of convenience on acceptance and use of Moodle. *US-China Education Review*, 3(4), 211-218.
- Infinite Campus. (2011). Recuperado de http://www.infinitecampus.com/pages/company_menu/about.php
- Iribarren Navarro, M. V. (2014). La psicología moral y la religiosidad: Relaciones entre el razonamiento moral prosocial, los valores y las actitudes religiosas en estudiantes de secundaria. Tesis Doctoral. Universitat de València. Recuperado de <https://roderic.uv.es>

- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (Eds.). (2008). *Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. New York: Routledge.
- James, W. (1995). *Pragmatism*. Canada: Dover Publications.
- Jonassen, D. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Journal of Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Kay, J. E. (2010). *Improving academic achievement of students with problematic attendance by implementing a multisystemic school-based model*. USA: Walden University.
- Kelle, U. (2007). “Emergence” vs.” forcing” of empirical data? A crucial problem of “grounded theory” reconsidered. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung Supplement*, 133-156.
- Kliksberg, B. (2012). La crisis y la responsabilidad social empresarial. En *Reflexiones sobre la responsabilidad social corporativa en el siglo XXI* (pp.47-68). Universidad de Salamanca.
- Klinsberg, B. (2014). Capítulo 2. La crisis y la responsabilidad social empresarial. En *Reflexiones sobre la responsabilidad social corporativa en el siglo XXI* (Vol. 179). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Knapczyk, D. (2008). *Guía de autodisciplina*. Madrid: NARCEA.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive development approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization, theory and research* (pp. 347-380). Chicago: Rand McNally.

- Kohlberg, L. (1971). Stages in moral development as a basis for moral education. En C. M. Beck, B. S. Crittenden y E. V. Sullivan (Eds.), *Moral Education*. Toronto: University of Toronto Press.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., & Hersch Richard H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*. 16(2), 53-59 Recuperado de [http://worldroom.tamu.edu/Workshops/CommOfRespect07/Moral Dilemmas/Moral%20Development%20a%20Review%20of%20Theory.pdf](http://worldroom.tamu.edu/Workshops/CommOfRespect07/MoralDilemmas/Moral%20Development%20a%20Review%20of%20Theory.pdf)
- Kolb, S.M. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: valid research strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1), 83-86.
- Larrañaga, P. (2000). *El concepto de responsabilidad*. México: Editorial Fontanamara.
- Leavy, P. (Ed.). (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford University Press.
- Legewie, H., & Schervier-Legewie, B. (2004, September). Research is hard work, it's always a bit suffering. Therefore, on the other side research should be fun. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Research*, 5(3).
- Lempert, L. B. (2007). Asking questions of the data: memo writing in the grounded theory tradition. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.). *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (245-264). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Lewis, M. Paul (Ed.), 2014. *Ethnologue: Languages of the world, sixteenth edition*.
Dallas, Tex: SOL International. [Versión digital]. Recuperado de <http://www.ethnologue.com/>.
- Lincoln, I., & Guba, E. G. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp.97-128) Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Lincoln, I. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp. 97-128). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Loehlin, J. C., & Goldberg, L. R. (2014). Do personality traits conform to lists of hierarchies? *Personality and Individual Differences*, 70, 176-182.
- Lomas, A. (2011). KMTV The Silicon Valley (Producer). State of high school education. [Video] Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=129jt75A5Lo>
- López Jiménez, D. (2004). *Consumo de medios en estudiantes de secundaria de Bogotá*. Una mirada desde cuatro escuelas de pensamiento de la comunicación. *Palabra-Clave(10)*, Colombia: Editorial Universidad de La Sabana.
- Martínez, A. (2010). Autonomía y educación. Recuperado de <http://revistas.javeriana.uni.edu.co/index.php/teologia/article/view/198/810>.

- Martínez, F. L., & García-Fernández, J. M. (2014). Percepciones de familias y profesorado de educación primaria y secundaria sobre los deberes y derechos docentes y posibilidades de colaboración. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (11), 7-28.
- Martí-Noguera, J. J. (2011). Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- McDermid, D. (2006). Pragmatism. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <http://www.iep.utm.edu/p/pragmatism.htm>
- Mead, G. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Mead, G. (1936). *Movements of thought in the nineteenth century*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Mead, G. (1959). *The philosophy of the present*. La Salle, IL: The Open Court Company.
- Mertens, D. M. (2005). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (2^a.Ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- MetLife Foundation. (2010). *The Metlife survey of the American teacher: Collaborating for student success*. Recuperado de www.metlife.com
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Los Angeles: SAGE.

Milliken, P., & Schreiber, R. (2001). Can you “do” grounded theory without symbolic interactionism? In Schreiber R., Stern P. (Eds.), *Using Grounded Theory in Nursing* (pp. 177-180). New York, NY: Springer.

Mills, J., Boner, A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods* 5(1) Recuperado de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/HTML/mills.html

Ministerio da Educação, Brasil. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de www.mec.gov.br

Ministerio de Educación, Argentina. (2010, 2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/>

Ministerio de Educación, Chile. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de www.mineduc.cl

Ministerio de Educación, Costa Rica. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de www.mep.go.cr

Ministerio de Educación, El Salvador. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de www.mined.gob.sv

Ministerio de Educación, Guatemala. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de www.mineduc.gob.gt

Ministerio de Educación, Panamá. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de www.meduca.gob.pa

Ministerio de Educación, Perú. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de www.minedu.gob.pe

Misterio de Educación, Cultura y Deporte, España. (2011, 2012, 2013, 2014).

Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Nicaragua. (2011, 2012, 2013, 2014).

Recuperado de www.mecd.gob.ni

Ministerio de Educación de la República de Cuba, Cuba. (2011, 2012, 2013, 2014).

Recuperado de www.rimed.cu

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado

de www.mineducacion.gov.co

Ministerio de Educación y Cultura, Ecuador. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de

www.educacion.gov.ec

Ministerio de Educación y Cultura, Paraguay. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado

de www.mec.gov.py

Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado

de www.mec.gub.uy

Ministerio de Educación y Culturas, Bolivia. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de

www.minedu.gov.bo

Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela. (2011, 2012, 2013, 2014).

Recuperado de www.me.gov.ve

Ministry of Education, Guyana. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de www.sdn.org.gy

[org.gy](http://www.sdn.org.gy)

Ministry of Education Youth and Culture, Jamaica. (2011, 2012, 2013, 2014).

Recuperado de www.moec.gov.jm

- Ministry of Education, Trinidad y Tobago. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de www.nalis.gov.tt/Education/MinistryofEdu.html
- Miravalles, M. (2014). Evolución legislativa de la educación vial en España: nuevos retos para educadores e instituciones. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(82) 131-148.
- Misiraca, M., & Menghini, R. (2010). La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿Consolidación de las tendencias de los `90? *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(2). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7078>
- Moreira, T. (2003). Una aproximación cuantitativa al valor de la responsabilidad en los estudiantes de colegios públicos. *Revista Educación*, 27(2), 86-102. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44027207>
- Moreno, J. E. (2013). Ideologías educativas y enfoque cognitivo del desarrollo moral. *Psicología y Psicopedagogía*, 3(9).
- Morin, E. (2002a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2002b). Ética y globalización. Conferencia llevada a cabo en el Seminario Los Desafíos Éticos del Desarrollo, Buenos Aires.
- Morin, E. (2013). Los desafíos de fin de siglo. Conferencia de Edgar Morin. Herencias del siglo XX. *Revista Big Bang Faustiniiano* 2(2).1-7 Buenos Aires: 5 y 6 de septiembre.

- Morse, J. M. (2007). Sampling in grounded theory. En A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 227-244). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Muhr, T. (1997). *Atlas.ti short user's manual*. Berlín: Scientific Software Development.
- Musolf, G. R. (1994). William Kames and symbolic interactionism. *Sociological Focus*. Vol. 27, No. 4 (October 1994) pp. 303-314.
- Nathaniel, A. K. (2011). An integrated philosophical framework that fits grounded theory. En V. B. Martin & A. Gynnild (Eds.), *Grounded Theory, the Philosophy, Method and Work of Barney Glaser* (pp. 187-200). Boca Raton: Brown Walker Press.
- National Center for Education Statistics. (2009). *Status and trends in the education of racial and ethnic minorities*. Recuperado de http://nces.ed.gov/pubs2009/minoritytrends/in_1_.asp
- National Center for Education Statistics. (2014). *Condition of education of racial and ethnic minorities*. Recuperado de http://nces.ed.gov/pubs2007/minoritytrends/in_1_.asp
- Nilsson, L. (2011). Using video methods in grounded theory research. En V. B. Martin y A. Gynnild (Eds.). *Grounded Theory, the Philosophy, Method and Work of Barney Glaser* (pp. 103-116). Boca Raton: Brown Walker Press.
- OAPEE. (2014). *Erasmus+*. Recuperado de <http://www.oapee.es/oapee/inicio/ErasmusPlus.html>

- Obama, B. (2009). *Text of President Obama's school speech*. Recuperado de <http://www.msnbc.msn.com>
- Obama, B. (2013). *Obama announces plan to forgive all student loans*. Recuperado de <http://dailycurrent.com/2013/08/22/obama-announces-plan-to-forgive-all-student-loans/>
- Oktay, J. S. (2012). *Grounded theory*. New York: Oxford University Press.
- Ossa de la, E. D., & González, J. D. H. (2013). *La investigación narrativa en psicología: definición y funciones*. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641.
- Parica Ramos, A. T., Bruno Liendo, F.J., & Abancín Ospina, R. A. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky y comparación con la teoría de Jean Piaget*. Caracas.
- Partnership for 21st Century Skills. (2014). *Framework for 21st century learning*. Recuperado de <http://www.p21.org/>
- Peirce, C. S. (1871). Fraser's the works of George Berkeley: A critical review by Charles Peirce. *North American Review*, 449-472.
- Peirce, C. S. (1978/1992). "How to make our ideas clear." In *The Essential Peirce*, Vol. 1, C. Kloesel. (Bloomington IN: Indiana University Press), pp. 124-141.
- Peirce, C. S. (1931). Pragmatism and abduction. Lecture 7, Volume 5: Pragmaticism and pragmaticism. En *The Collected Papers of Charles S. Peirce*. (1931-1935). Recuperado de <http://www.textlog.de/7620.html>
- Peirce, Ch. S. (2013). *Works of Charles Sanders Peirce* [versión Kindle]. Recuperado de Amazon.com

Pérez, J. T. (2013). *La inseguridad pública: causa y consecuencias*. *El Cotidiano*, 180, 103.

Piaget, J. (1932). *El criterio moral del niño*. Madrid: F. Beltrán.

Piaget, J. (1969). *The mechanisms of perception*. London: Rutledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. New York: Grossman.

Piaget, J. (1997). *The moral judgment of the child*. New York: Simon & Shuster Inc.
Publicado originalmente en 1932.

Piaget, J. (2004). *The moral judgment of the child*. Publicado originalmente en 1932.
Recuperado de http://books.google.co.cr/books/about/The_Moral_Judgment_of_the_Child.html?id=PyP-IaDcspgC&redir_esc=y

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386). Springer US.

Pimienta, J. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender*. México: Editorial Prentice Hall.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson.

PNUD, & OIT. (2009). *Trabajo y familia: Hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social*. Santiago de Chile: Oficina Internacional del Trabajo y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

- Porras Velázquez, N. R. (2010). Social. La psicología y la educación a distancia: frente al reto de aprender desde la autonomía. *Poeiésis*, 19, 1-18. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poesis/article/viewFile/110/96>
- Pozo, J. I. (2010). El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias. En Coll, C. (Ed.) (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Graó. (63-84)
- Programa Estado de la Nación. (2011). *Tercer informe estado de la educación*. San José: Programa Estado de la Nación. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca>
- Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto informe estado de la educación*. San José: Programa Estado de la Nación. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/index.php/biblioteca-virtual/costa-rica/educacion>
- Rainders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 40-55.
- Ramírez, M. G. S. (2011). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de psicología*, 12(1), 27-35.
- Rammstedt, B., Goldberg, L. R., & Borg, I. (2010). The measurement equivalence of big-five factor markers for persons with different levels of education. *Journal of Research in Personality*, 44, 53-61.
- Real Academia Española. (1803,1843, 1852 1985). *Diccionario de la lengua castellana*. Madrid, España.

- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado de <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=Tr5x8MFOuD6DV-TIDBg>
- Reichertz, J. (2007). *Abduction: The logic of discovery of grounded theory*. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.). *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (214-228). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reichertz, J. (2014). *Abduction: The logic of discovery of grounded theory*. In A. U. Flick (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (123-135). London: Sage Publications.
- Restrepo Tamayo, J.C. (2011). La teoría de la responsabilidad como imperativo ético. Hans Jona y el principio axiológico para la tecnociencia. *Escritos*, 19(42), 79-122.
- Robers, S., Kemp, J, & Truman, J. (2013). Indicators of School Crime and Safety: 2012. NCEs 2013-036/NCJ 241446. *National Center for Education Statistics*.
- Rojas, L. (2008). *Elementos conceptuales y metodológicos de la investigación cualitativa*. San Pedro de Montes de Oca: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Román, I., & Morales, N. (2010). Demanda potencial de cuidado infantil según estructura de los hogares: El caso de Costa Rica. Costa Rica: INAMU y Estado de la Nación. *Secondary Schools. Business and Management*, 6(2), 1-28.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT: Lima (Perú)* (13) 71-78. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>

- Santa Clara County. (2014). Educational services. Recuperado de <http://www.sccgov.org/sites/ssa/departments/familychildrenservices/>
- Santa Clara County. (2014). Resources for teens. Recuperado de <http://www.pamf.org/teen/santaclara.html>
- Saucedo G., M., C. (2013). Hacia el descubrimiento de un liderazgo en potencia: El liderazgo al inicio de la adolescencia. *Publicación Cuatrimestral de Reflexión e Investigación Educativa*, (7)30, 23-32.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J. P. (2010). *Vigotsky hoy*. Capítulo de las raíces genéticas del pensamiento y el habla. Capítulo 4 El Pensamiento y la palabra. Madrid: Editorial Popular.
- School Loop. (2011-2012). Recuperado el 17 de octubre, 2011 en <http://www.schoolloop.com/>
- Schreiber, R. (2001). The “how to” of grounded theory: Avoiding the pitfalls. In Schreiber R., Stern, P. (Eds.). *Using grounded theory in nursing* (pp. 55-84). New York, NY: Springer.
- Schwandt, T. A. (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schroeder, M. (2012). Value theory. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (ed. verano 2012). Recuperado de <http://plato>.
- Schwienhorst, K. (2008). *Learner autonomy and CALL environments*. London: Routledge.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia*. España: PAPF.

- Scott, H. (2011). Conducting grounded theory interviews online. En V. B. Martin and A. Gynnild (Eds.). *Grounded Theory, the Philosophy, Method and Work of Barney Glaser* (pp. 87-102). Boca Raton: Brown Walker Press.
- Secretaría de Educación, Honduras. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de www.gob.hn
- Secretaría de Educación Pública, México. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de www.sep.gob.mx
- Secretaría de Estado de Educación, República Dominicana. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de www.see.gov.do
- Segura R., F.L., & Toro Huertas, N. P. (2014). *Mecanismos de participación ciudadana desarrollados en las juntas de acción comunal del municipio de Soacha, Cundinamarca 2003-2012*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10654/11261>
- Serna, M. G. de la, & Escaño, J. (2010). Motivación y esfuerzo en la educación secundaria. En Coll, C. (Ed.) (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sharp, K. A. (2009). *A survey of Appalachian middle & high school teacher perceptions of controversial current events instruction*. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED507171.pdf>
- Short, T. L. (2007). *Peirce's theory of signs*. New York: Cambridge University Press.
- Silva, E., & Ávila, F. (1998). *Constructivismo: Aplicaciones en educación*. Maracaibo, Venezuela: Fondo Editorial Tiot Tío.

- Silva, M. (2010). Blog and complex thinking: A case study. *US-China Education Review*, 7(8), 11-21. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED514801.pdf>
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE Publications Limited.
- Silseth, K. (2012). The multivoicedness of game play: Exploring the unfolding of a student's learning trajectory in a gaming context at school. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(1), 63-84.
- Sistema Interuniversitario de Teoría de la Educación, SITE. (2011). XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación (CITE). *Autonomía y responsabilidad: contextos de aprendizaje y educación en el siglo XXI*. Barcelona: CITE. Recuperado de <http://www.cite2011.com>
- Skinner, B. F. (1948, 1976, 2005). *Walden two*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc.
- Skinner, B. F. (1958). Teaching machines. *Science*, (128), 969-977.
- Skinner, B. F. (1959, 1961, 1970). *Cumulative record*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B.F. (1985). *Aprendizaje y comportamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Soto, J. A., & Bernardini, A. (2000). *La educación en sus fuentes filosóficas*. San José: UNED.
- Stemhagen, K., & Warnick, B. (2010). Unity and diversity in educational research: On heterogeneous community. *Philosophical Studies in Education*, 41, 116-126.

- Stern, P. N. (2007). On solid ground: Essential properties for growing grounded theory. En A. Bryant & K. Charmaz (Eds.). *The SAGE handbook of grounded theory* (114-126). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stern, P. N. (2009a). In the beginning Glaser and Strauss created grounded theory. En J. Morse, P.N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A. Clarke (Eds.). *Developing grounded theory: the second generation* (114- 126). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Stern, P. N. (2009b). Glaserian grounded theory. En J. Morse, P.N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A. Clarke (Eds.). *Developing grounded theory: the second generation* (55-87). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Stern, P. N., & Porr, C. J. (2011). *Essentials of accessible grounded theory*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Stocker, R., & Close, H. (2013). A novel method of enhancing grounded theory Memos with voice recording. *The Qualitative Report*, 18(1), 1- 4.
- Strauss, A.L, & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park, California: SAGE.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques* (2^a ed.). Newbury Park, California: SAGE.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2008). *Basics of qualitative research* (3^a ed.). California: Sage Publications.
- Strübing, J. (2007). Research as pragmatic problem-solving: The pragmatist roots of empirically-grounded theorizing. En A. Bryant & K. Charmaz (Eds.). *The*

SAGE handbook of grounded theory (580-601). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

The College Board. (2014). AP Central. Recuperado de <http://apcentral.collegeboard.com/home>

The Council of Writing Program Administrators (CWPA), the National Council of Teachers of English (NCTE), & the National Writing Project (BWPP). (2011). *Framework for succession postsecondary writing*. Recuperado de www.wpacouncil.org

Thomas, C. T. (2014). *Three keys to becoming a responsible student*. Orangeburg, SC: Curt Thomas Unlimited, LLC.

Thomas, M. K. (2011). The utility and efficacy of qualitative research software in grounded theory research. En V. B. Martin and A. Gynnild (Eds.). *Grounded Theory, the Philosophy, Method and Work of Barney Glaser* (pp.133-146). Boca Raton: Brown Walker Press.

Thornton, P. H., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure, and process*. Oxford: Oxford University Press.

Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

UNESCO. (1997). *Declaración sobre las responsabilidades de las generaciones actuales para las generaciones futuras*. Recuperado de http://portal.unesco.es/ev.php-URL_ID=13178&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- US Department of Education, Estados Unidos de América. (2011, 2012, 2013, 2014). Recuperado de www.ed.gov
- Valles Calatrava, J. R. (2008). *Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática*. Madrid: Editorial Iberoamericana.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky reader*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Vázquez Moreno, J. E. (2011). Aprender o que le enseñen. *Revista Dialéctica Libertadora*, 1(1), 23-28.
- Vera Noriega, J. Á., Camino, C., Formiga, N. S., Yañez Quijada, A. I., & Bautista, G. (2013). Propiedades psicométricas de anomia, alienación y desarrollo moral en estudiantes de bachillerato. *Psico-USF*, 18(2), 231-240.
- Villas, E. B., Gispert, N. G., Merino, N. G., Monclús, G. J., & García, M. M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24.
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Capítulo 2 Las raíces genéticas del pensamiento y el habla. Buenos Aires: Editorial: Lautaro.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygosky, L. (1986). *Thought and language*. Massachusetts Institute of Technology, USA: Achorn Graphic Services.

- Vygostky, L. S. (2005). Interaction between learning and development. En M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children* (4^a ed.). (pp. 34-42). New York: Worth Publishers.
- Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Support Pedagogy*, 15(1), 15-28.
- Watson, C. (2010, Sept-Oct). *A study of secondary students' decision-making processes with respect to information use, particularly student judgments of relevance and reliability*. Paper presented at the School Library Association of Queensland and the International Association of School Librarian ship Conference, Brisbane.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. Recuperado de <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>
- Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L. M., Josselson, R., Anderson, R., & McSpadden, E. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis*. New York: Guilford.
- Winters, C. A., Cudney, S., & Sullivan, T. (2010). The evolution of a coding schema in a paced program of research. *Qualitative Report*, 15(6), 1415-1430.
- Wright, P.M., & Craig, M. W. (2011). Tools for assessing responsibility-based education (TARE): Instrument development, content validity, and interrater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219.

- Zavala, A. (2011). *Criterios para la mejora de la práctica educativa*. Recuperado de <http://www.escalae.org/files/practica-educativa.pdf>
- Zavella, P. (2014). Focus groups/group qualitative interviews. En M. B. Schenker, X. Castañeda, & A. Rodríguez-Lainz (Eds.), *Migration and Health, A Research Methods Handbook* (pp. 293-305). Oakland: University of California Press.
- Zavaleta Catón, B. (2014). Naciones Unidas y la responsabilidad de proteger: ¿Qué papel debe desempeñar la ONU en los conflictos internos? Madrid: ieee.e.es. Recuperado de <http://www.ieee.es/>

Notas

¹ Para efectos de seguir los lineamientos lingüísticos de “economía expresiva” de la Real Academia Española con relación al “uso del masculino en referencia a seres de ambos sexos”, no se utilizaron los indicadores de femenino y masculino. (RAE, 2005)

² Los grados 9^o a 12^o en el sistema educativo de los EEUU constituyen la High School o Escuela Secundaria Preparatoria para la universidad que culmina con el título de graduación de secundaria. Ocupa campus académicos separados de la Middle School o Escuela Media (grados 6^o a 8^o), con campus aparte también y de la Elementary School o Escuela Elemental o Primaria en lugares particularmente designados para ellas. (Grados 1^o a 5^o).

³ Se sigue el formato de la APA:

American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la*

American Psychological Association. Miroslava Guerra Frías. (Trad.) et al. (3 ed. en español de la 6 ed. en inglés). México: El Manual Moderno.

American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (6th ed.). Washington, DC: Author.

⁴ Lista de publicaciones en el campo de la educación de la MetLife Foundation y el desarrollo de la juventud durante los últimos cinco años:

Implementing the Common Core State Standards (2013)

The role of the Secondary School Leader (2013)

The role of the School Counselor (2013)

The MetLife Survey of the American Teacher: Challenges for School Leadership

En este estudio se investigaron las responsabilidades y los retos de los líderes educativos (2012)

Improving Teacher Quality around the World: The International Summit on the Teaching Profession (2011)

A System Approach to Building a World-Class Teaching Profession: The Role of Induction (2011)

The MetLife Survey of the American Teacher: Teachers, Parents and the Economy (2011). En este estudio, se investigó el impacto de la economía en la enseñanza y el aprendizaje.

Afterschool: Supporting Career and College Pathways for Middle School Age Youth (2011)

Service-Learning in Afterschool: Helping Students Grow and Communities Prosper (2011)

Afterschool: A Strategy for Addressing and Preventing Middle School Bullying (2011)

Afterschool: Aligning Afterschool with the Regular School Day: The Perfect Complement (2011)

Afterschool: Supporting Career and College Pathways for Middle School Age Youth (2011)

2011 Partnership Attitude Tracking Survey (PATS) (2011)

On Our Way: Educational Toolkit for Families (2011)

Turning Points: A Case Study of Family Literacy – Community College Partnerships (2011)

A Practical Partnership Guide: Promoting Postsecondary Educational Success for Adults and Families (2011)

Family Literacy: A Valuable Gateway to Postsecondary Education (2011)

Afterschool: Key to health and Wellness for Pre-teens and Teens (2010)

Afterschool: Middle School and Science, Technology, Engineering and Math (STEM) (2010)

Afterschool: Providing Multiple Benefits to Middle School Students (2010)

⁵ Etnografía: es una estrategia de indagación en la cual el investigador estudia un grupo cultural intacto en su ambiente natural durante un periodo prolongado por medio de la recolección, principalmente, de datos provenientes de la observación y la entrevista (Creswell, 2007b). El proceso de investigación es flexible y típicamente se desarrolla contextualmente en respuesta a las realidades vividas encontradas en el campo. (LeCompte & Schensul, 1999)

Teoría fundamentada: es una estrategia de indagación en la cual el investigador deriva una teoría general, abstracta, de un proceso, acción, o interacción fundamentada en las perspectivas de los participantes. Este proceso implica el uso de múltiples etapas de recolección de datos y de refinamiento e interrelación de las categorías de información. (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1990, 1998)

Estudios de caso: es una estrategia de indagación en la cual el investigador explora a profundidad, un programa, un evento, una actividad, un proceso o uno o más individuos. Los casos están limitados por el tiempo y por la actividad, y los

investigadores recogen información detallada utilizando una variedad de procedimientos sobre un periodo sostenido de tiempo. (Stake, 1995)

Investigación fenomenológica: es una estrategia de indagación en la cual el investigador identifica la esencia de las experiencias humanas sobre un fenómeno según es descrito por los participantes. El entender las experiencias vividas marca a la fenomenología como una filosofía a la vez que como un método, y el procedimiento implica el estudio de un número pequeño de sujetos por medio de una participación extensiva y prolongada para desarrollar patrones y relaciones de significado (Moustakas, 1994). En este proceso, el investigador elimina de su consideración, o pone de lado, sus propias experiencias con el propósito de entender aquellas de los participantes en el estudio (Nieswiadomy, 1993).

Investigación narrativa: es una estrategia de indagación en la cual el investigador estudia las vidas de las personas y le pide a uno o más individuos que provean historias sobre sus vidas. El investigador con frecuencia recuenta o vuelve a hacer uso de esta información al incluir su historia dentro de una cronología narrativa. Al final, la narrativa combina las perspectivas de la vida del participante con las de la vida del investigador en una narrativa colaborativa. (Clandinin & Connelly, 2000; Crosswell 2009, p. 13)

⁶ Entrada que se encuentra en un diccionario o en una enciclopedia (Real Academia Española, 2001).

⁷ Los testimonios se transcribieron en letras itálicas.

La población participante de esta investigación es mayoritariamente hispanounidense. Pertenecen ya sea a primera, segunda o tercera generación y su bilingüismo como hispanoparlantes y angloparlantes no ha completado su desarrollo. Los textos escritos y orales de los participantes evidencian este bilingüismo como un trabajo en progreso. Su uso del español a nivel sintáctico y semántico revela variados grados de fluidez y capacidad de producción. A pesar de contar con el español como lengua materna o de herencia se vislumbra lo que se identifica como el español hispanounidense con una adquisición no completa del idioma materno. El lenguaje ciertamente cuenta en la construcción y la comunicación de las ideas y para producir transformaciones (Vygotsky, 1986).

⁸ Biles: El español de los EEUU evidencia influencias fuertes del inglés. En California, con frecuencia se utiliza la sustantivación lingüística del español a partir de sustantivos en inglés. En este caso, del sustantivo inglés bill (cuenta, recibo) se crea la palabra billes con el significado de cuentas o pagos; es de uso común en California en la población hispanounidense. Su pronunciación equivale a la palabra biles, dado que se toma prestada la pronunciación de la doble ele en inglés que suena de manera muy parecida a la ele del español. Aparece como viles o billes en los escritos de los estudiantes participantes de esta investigación.

⁹ Colegios charter: Los colegios charter son instituciones educativas por las que pueden optar las familias y que son financiadas con fondos públicos. Su manejo y administración es de mayor flexibilidad que los de las instituciones públicas regulares.

Su matrícula gratuita no está limitada por fronteras geográficas, sino que es de acceso automático o por medio de lotería si la demanda es más alta que la oferta. Se nominan *charter* por funcionar de acuerdo con una carta o contrato constitutivo.

¹⁰ Raite: Proviene del inglés *ride* que quiere decir *transporte*. Alguien que transporta a otra persona le da un *ride*. En el español hispanounidense el sonido de la *de* se pronuncia como un único sonido de la consonante *de* y se transforma en la sílaba *te* en la versión de *raite*.

¹¹ Con cumpliendo: por influencia de la gramática inglesa que utiliza el gerundio como sustantivo, el español hispanounidense articula una frase como *con cumplir* con el gerundio *cumpliendo*.

¹² La población meta se refiere al colegio (grados 9^o a 12^o) como *escuela* o como *preparatoria*.

¹³ La población participante se refiere a las instituciones universitarias o parauniversitarias como colegio. Probablemente sea un anglicismo. *College* en inglés se aplica a instituciones educativas universitarias de dos, cuatro o más años.

¹⁴ Grados: Anglicismo para *calificaciones*. Proviene del inglés *grades*.

¹⁵ La diferencia de 124 a 126 corresponde a dos estudiantes ausentes en la aplicación del Cuestionario 1 y presentes para la aplicación del Cuestionario 2.

¹⁶ Código en vivo.

¹⁷ Supernormalización: término que se refiere al regreso de los pacientes a su vida rutinaria después de sufrir un ataque cardíaco. El término fue acuñado inicialmente por Katherine Charmaz.

Charmaz, K. (1993). *Good days, bad days: The self and chronic illness in time*.

Piscataway, N. J.: Rutgers University Press.

Anexos

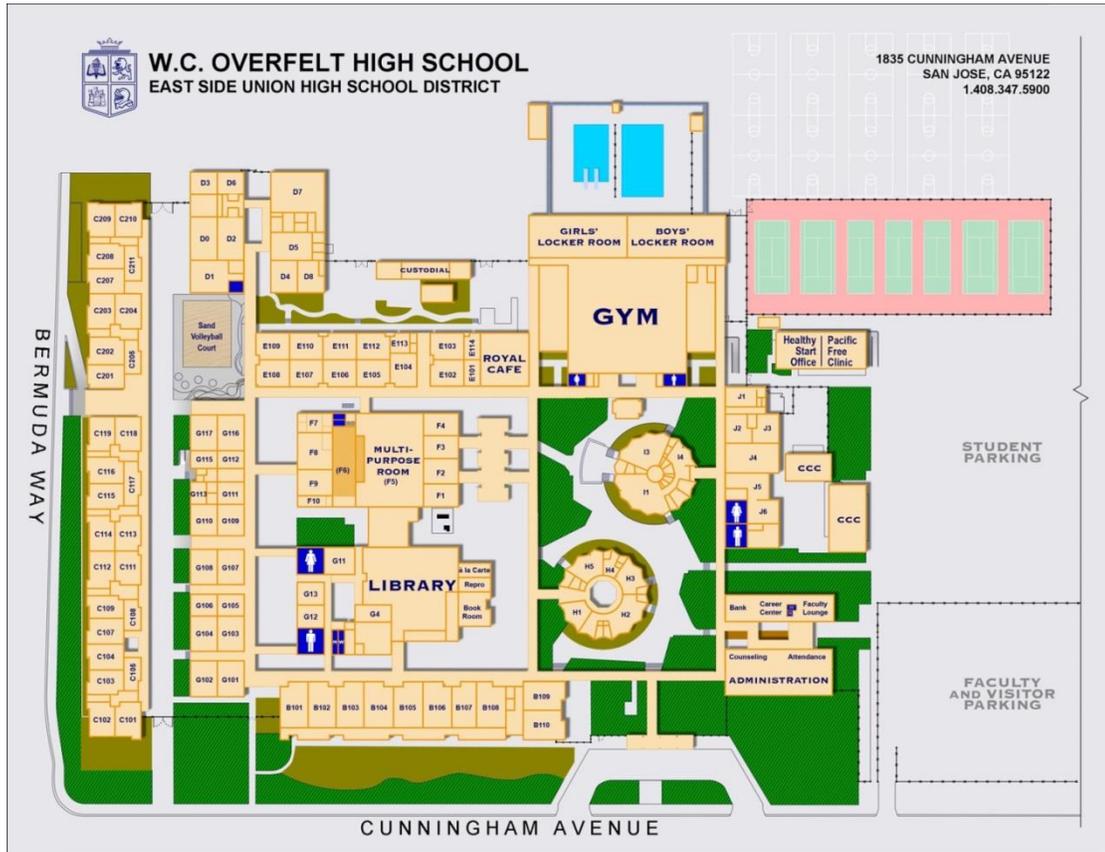
Anexo 1. Mapas básico y detallado del campus del colegio

Mapa básico



(ESUHSD, 2011-14)

Mapa detallado



(ESUHSD, 2011-14)

Anexo 2. Solicitud de autorización institucional para llevar a cabo la investigación

Agosto, 2011

San José, California

Director Vito Chiala

William C. Overfelt High School

1835 Cunningham Ave

San José, CA 95122

Estimado Director Chiala:

Saludos. Espero que todo se encuentre bien con usted.

Como habíamos conversado con anterioridad, estoy estudiando en el programa de Doctorado en Educación en la Universidad Estatal a Distancia (UNED) —una universidad de Costa Rica que ofrece este doctorado y otras carreras en línea. Estoy ahora en la etapa de formalizar el inicio del proceso de investigación para mi tesis mientras continúo completando cursos adicionales del programa.

Tomando en cuenta que un buen número de estudiantes en el Colegio William C. Overfelt demuestran responsabilidad consistente dentro de contextos normales y a la vez a pesar de enfrentar dificultades personales y/o socioeconómicas, estoy interesada en investigar cuáles son los elementos que se encuentran a la base de sus

experiencias de responsabilidad con sus estudios. Intento llevar a cabo esta indagación por medio de la metodología de la Grounded Theory o teoría fundamentada.

Por medio de la presente le hago llegar para su consideración, mi solicitud formal para iniciar la investigación con los estudiantes en las clases de Español para Estudiantes de Herencia y de Literatura Hispana de Ubicación Avanzada.

Si le puedo hacer llegar información adicional, por favor hágamelo saber.

Muchas gracias por su atención a esta solicitud.

Cordialmente,

Virginia Monge Acuña

Anexo 3. Autorización institucional para llevar a cabo la investigación

(Traducción al español)

Vito Chiala

OVERFELT

Director

Yovi Murillo

Subdirectora



COLEGIO WILLIAM C.

*“Éxito académico, Personal y
Social para todos los estudiantes.”*

1835 Avenida

Cunningham, San José, CA 95122

Teléfono: (408) 347-5900

Fax: (408) 347-5915

Distrito Escolar Unificado de Segunda Enseñanza East Side Dan Moser,

Superintendente

6 de septiembre, 2011

Virginia Monge Acuña

Profesora de Lenguajes del Mundo

Colegio William C. Overfelt

Estimada Srta./a. Monge:

Me llena de entusiasmo saber más sobre su investigación acerca de los niveles de responsabilidad de los estudiantes en conexión con su tesis de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Creo que esta investigación será valiosa para usted como educadora como también para nuestra comunidad educativa profesional más amplia.

La autorizo para que conduzca la investigación requerida por sus estudios con sus estudiantes en sus clases. Por favor consiga el consentimiento pasivo de los padres de familia para cualquier cuestionario en los cuales las identidades de los estudiantes deben permanecer anónimas. Por favor consiga el consentimiento positivo de los estudiantes que participarán en entrevistas más formales.

No dude en hacerme saber si puedo ser de alguna ayuda. Le deseo mucho éxito.

Sinceramente,

Firma

Vito Chiala

Anexo 4. Solicitud de permiso a los padres de familia o tutores y consentimiento

San José, California, Años académicos 2011-12, 2012-13, 2013-14

Estimados Padres de Familia o Tutores:

Es para mí un gusto hacerles llegar un atento saludo por medio de esta carta. Mi nombre es Virginia Monge Acuña y soy una Profesora de los cursos de Literatura Hispana AP y de Español para Hablantes de Herencia en la Secundaria William. C. Overfelt.

Al ir continuando mi entrenamiento profesional, estoy en el programa de Doctorado en Educación de la UNED (Universidad Estatal a Distancia). Para mi tesis de graduación, y con la autorización del Director Chiala de William. C. Overfelt, estoy trabajando en un estudio sobre el tema de la responsabilidad relacionada al éxito de los estudiantes. La meta final es ayudar a más estudiantes a ser responsables y tener mayor éxito escolar.

Como su hija o hijo ha demostrado en diferentes maneras ser responsable y tener gran potencial para el éxito, está siendo considerada/o para participar en el estudio. La participación consistiría en escribir las respuestas a varias preguntas sobre el tema.

Muchas gracias por su apoyo. La parte de abajo es para que usted firme SOLAMENTE si no desea que su hija o hijo participe en el estudio sobre la responsabilidad.

Sinceramente,

Virginia Monge Acuña

Profesora de WC Overfelt de AP Spanish Literature y

Spanish for Heritage Speakers

Estudiante, Doctorado de Filosofía en Educación (UNED)

Máster de Español (San Jose State University)

Máster de Educación (Framingham State University)

Firme SOLAMENTE, si usted no desea que su hija o hijo participe en el estudio sobre la responsabilidad.

Fecha: _____

(Letra de molde por favor)

Nombre del o la madre, el padre, o tutor

Firma de la madre, del padre, o tutor

(Letra de molde por favor)

Nombre del/la estudiante

Firma del o la estudiante

Anexo 5. Solicitud de permiso a los padres de familia o tutores y consentimiento para las entrevistas

San José, California, Años académicos 2011- 12, 2012-13 y 2013-14

Estimados Padres de Familia o Tutores:

Me complace poderles saludar muy atentamente por este medio y a la vez solicitarles su autorización para la participación de su hija(o)

en las Entrevistas para la investigación titulada *Una teoría fundamentada (Grounded Theory) de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria*

Su hija(o) ha demostrado responsabilidad consistentemente durante el año escolar además de tener metas claras para su éxito presente y futuro, y por eso ha sido seleccionada(o) para que participe en el periodo de entrevistas. Las entrevistas serán grabadas en audio sin identificar a su hija(o).

Por su participación, su hija(o) recibirá una donación monetaria de \$10 y habrá un refrigerio liviano antes de las entrevistas.

Si está de acuerdo en que su hija(o) participe en estas entrevistas, por favor complete la forma que aparece a continuación y envíe esta carta y la forma de regreso para que su hija(o) las entregue cuando venga a la entrevista.

Como les mencionaba cuando iniciamos el proceso de investigación, la meta final es ayudar a más estudiantes a ser responsables y tener mayor éxito escolar

Muchas gracias por su apoyo.

Sinceramente,

Firma

Virginia Monge Acuña

Profesora de WC Overfelt de AP Spanish Literature y

Spanish for Heritage Speakers

Estudiante, Doctorado de Filosofía en Educación (UNED)

Máster de Español (San Jose State University)

Máster de Educación (Framingham State University)

ENTREVISTA (Una parte individual y una parte grupal)	NOMBRE DEL/LA ESTUDIANTE	NOMBRE (EN LETRA DE MOLDE) DEL PADRE O TUTOR AUTORIZANDO LA PARTICIPACIÓN
1 L 3:20 PM		
2 M 3:20 PM		
3 M 3:20 PM		
4 J 3:20 PM		
5 V 3:20 PM		
6 L 3:20 PM		
7 M 3:20 PM		
8 M 3:20 PM		
9 J 3:20 PM		

Firma del padre/madre o tutor/a: _____

Fecha: _____

Anexo 6. Información y solicitud de participación en las entrevistas para los estudiantes

Investigación sobre la responsabilidad de los estudiantes de secundaria

Información general

Me da mucho gusto extenderle la invitación a participar en este estudio sobre la responsabilidad. Además, quisiera darle información general al respecto antes de que usted decida participar. Por favor lea la siguiente información y con toda confianza indíqueme si tiene alguna pregunta o si desea que le aclare algún punto. Dedique el tiempo que necesite para decidir si desea tomar parte en esta investigación.

El objetivo general de la investigación es explorar los conceptos que apoyan la práctica de la responsabilidad de los estudiantes 9^o a 12^o grado relacionada con el éxito de los estudiantes. La investigadora es Virginia Monge Acuña, estudiante del Doctorado en Educación de la UNED. En la investigación, se estarán explorando las experiencias de responsabilidad relacionadas al éxito académico y los conceptos que apoyan estas experiencias. La meta final es ayudar a más estudiantes a ser responsables y tener mayor éxito escolar.

El procedimiento a seguir en las reuniones para las entrevistas, consiste en preguntas que la investigadora le hará acerca de sus experiencias de responsabilidad y lo que usted piensa le lleva a decidir ser responsable día a día. Las entrevistas se

estarán grabando y alguna comunicación posterior podría ser necesaria para aclarar diferentes puntos de su participación.

Grado de confidencialidad

Toda la información que usted provea se conservará en la más estricta confidencialidad y solamente la investigadora tendrá acceso a ella. Para el análisis de los datos, su identidad será conservada en el anonimato y en caso de necesitar incluir nombres para citar diferentes textos, se utilizarán pseudónimos.

Participación, costo y compensación

Su participación no representa ningún costo para usted. Se le compensará con \$10 por la participación en cada entrevista.

Contacto

Si tiene alguna pregunta o comentario, me puede contactar a la dirección electrónica vmscranton@yahoo.com

Anexo 7. Consentimiento de los estudiantes para las entrevistas

Al firmar esta FORMA DE CONSENTIMIENTO, yo confirmo que he leído la información anterior y he tenido la oportunidad de hacer las preguntas del caso y aclarar cualquier duda. Estoy de acuerdo en participar en esta investigación.

(Letra de molde por favor) Nombre del o la participante

Firma del o la participante

Fecha _____

Anexo 8. Información de contacto

Nombre y apellido: _____

Edad: _____ Años Género: F M Grado: 9^o 10^o 11^o 12^o

Trabajo: No aplica

Sí aplica _____

(Lugar)

(Horario)

(Funciones)

Contacto (Solo para propósitos de esta investigación)

Dirección de correo electrónico:

Dirección de correo regular:

Anexo 9. Recibo de donación

Fecha: _____ Hora: _____

Recibí donación de \$10 por participación en una entrevista para una investigación sobre la responsabilidad de los estudiantes de 9^o a 12^o grados.

NOMBRE_____
FIRMA

(En letras de molde por favor.)