

***SEGUNDA PARTE:
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN***

INTRODUCCIÓN

En esta segunda parte del trabajo damos cuenta del diseño metodológico seguido para el desarrollo de la investigación. Consideramos conveniente realizar esta exhaustiva descripción del proceso metodológico seguido, por tratarse de una investigación de corte cualitativo y con gran cantidad de información brindada por los sujetos desde las percepciones de su realidad. La detallada descripción es una manera de respaldar la rigurosidad de la metodología seguida y dar cuenta de la fiabilidad y validez de los datos (Huberman y Miles, 1991; Taylor y Bogdan 1996).

Para ello, esta segunda parte la hemos organizado en tres capítulos. Partimos en el capítulo IV explicando y fundamentando nuestra opción metodológica, la que se inscribe en un paradigma cualitativo e interpretativo de investigación. Optamos por la grounded theory (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) como el enfoque que nos permitirá generar una teoría sustantiva sobre la dimensión ética de la organización escolar. Asimismo explicamos la validez y fiabilidad de datos en un estudio cualitativo como éste.

En el capítulo V nos centramos en nuestro objeto de estudio, planteamos el problema y los objetivos de la investigación, así como las dimensiones, categorías y sub-categorías de estudio. Cabe destacar que estas categorías han sido categorías de partida -a modo de guía- pero que no han pretendido dirigir el estudio, pues –como ya señalamos antes- un enfoque semi-inductivo como éste no parte de una teoría establecida, sino de datos de la realidad que permitan construir teoría.

Finalmente en el capítulo VI describimos el proceso seguido para la organización, recolección y el análisis de la información. Explicamos la selección de los tres casos (colegio de gestión estatal confesional, colegio de gestión estatal no confesional, colegio de gestión privada no confesional) ubicados en el distrito de Comas en Lima Metropolitana, y la selección y caracterización de los informantes en cada caso. Además presentamos los instrumentos utilizados para la recolección de la información (la entrevista semiestructurada, el focus group, el análisis de documentos y la observación no sistemática) y describimos el modo cómo se ha organizado y categorizado todo el material verbal recolectado, para lo cual nos hemos valido del software Atlas-ti versión 4.2.

En el proceso seguido optamos por realizar monografías descriptivas de cada caso (presentadas en el Tomo II de esta investigación), lo que nos permitió organizar la información desde la palabra de los sujetos informantes. Es a partir de dichas monografías que se pudo realizar el análisis que presentaremos en la tercera parte de este trabajo.

CAPÍTULO IV: EL ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El paradigma positivista o racional para acercarse al fenómeno organizacional es ampliamente discutido (Derouet, 1988; Ball, 1989; Coulon, 1993; Verhoeven, 1999; Dupriez, 1999; Cousin, 1999), porque ya no parece válido el estudio que parte de considerar a las personas solamente como actores racionales que pueden ser intervenidos en función de metas, estructuras, actividades y resultados. En la realidad de las escuelas, los factores son múltiples, no suficientemente conocidos y relacionados de manera muy dinámica y compleja.

En este sentido, se critica el entender a las organizaciones escolares como estructuras susceptibles de ser analizadas bajo leyes generales, donde lo que se busca es comprobar relaciones causales, verificar hipótesis o explicar los fenómenos. Se plantea más bien entenderlas como *construcciones sociales* o *artefactos culturales* que dependen del significado subjetivo y de la intención de las personas que lo conforman.

La presente investigación se enmarca en un **modelo cualitativo de investigación** en cuanto pretende estudiar y comprender “hechos humanos” (Mucchielli, 1991; Coulon, 1993) o “comportamientos humanos” (Pourtois et Desmet, 1988) desde las percepciones y significados que otorgan los sujetos a la realidad.

Explicaremos, a continuación tres ideas claves que sustentarán nuestro trabajo empírico de investigación. Al final de esta parte presentaremos las razones por la que hemos optado por un enfoque semi-inductivo, interpretativo y cualitativo para acercarnos a la realidad de las organizaciones escolares.

1. UN ENFOQUE INDUCTIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA: THE GROUNDED THEORY

La grounded theory (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) es un enfoque que permite teorizar a partir de datos del “terreno”. A través de este modelo, el conocimiento se va construyendo a medida que se va descubriendo. La construcción se hace desde los datos recogidos en un contexto particular. La teorización se logra con la *comparación progresiva y permanente* de otros “datos” diferentes pero similares, distintos pero comparables. La comparación permite descubrir, siempre inductivamente, las categorías y propiedades formales que serán el producto de la teoría. En este sentido, la investigación es un “ir y venir” entre la teoría que se va construyendo y los datos que se van descubriendo en el campo. La grounded theory es

inductively derived from the study of the phenomenon its represents. That is, it is a discovered, developed, and provisionally verified through systematic data collection and analysis or data pertaining to that phenomenon. Therefore, data collection, analysis, and theory stand in reciprocal relationship with each other. (Strauss y Corbin, 1990: 23)

Este enfoque, entonces no parte de una teoría ni busca la verificación de las hipótesis planteadas de antemano por el investigador (testing theory). Se comienza con una base teórica general referida a un área de estudio y en el trabajo empírico emergen las categorías y las relaciones entre ellas con la cuales se irá construyendo la teoría. Por tanto, la teoría no preexiste a la investigación sino que es producida por ella. Es decir, que es una elaboración progresiva y continua de conceptos, propiedades y relaciones. Esta teoría está “enracinée, fondée, ancrée, basée (grounded) sur les données recueillies...” (Demazière y Dubar, 1997:49).

1.1. La teoría

La teoría en la grounded theory no es descubierta en los datos, ella es producida por el investigador a partir de los datos. Para Glaser y Strauss (1967) la teoría es una teoría emergente¹, es decir, la teoría se adapta y se ajusta a los datos, es un “ir y venir” entre los datos y la teoría que de ellos se deriva. Pero, asimismo, la teoría debe poder trabajar los datos, ser capaz de esclarecer lo “oscuro”, de explicar lo que hay “detrás” de los datos. Por tanto, la teoría es el producto de transformaciones sucesivas de datos por el mismo trabajo de investigación.

El punto de partida de toda grounded theory, no es la teoría, sino los datos recogidos del terreno. La teoría se construye a partir de la comparación sistemática y continua de los datos recogidos (los “raw data”), es decir, los datos del terreno. “Ce n’est jamais d’une observation particulière, d’une donnée isolée, qui procède la théorisation, c’est du mouvement permanent de comparaison, à tous les niveaux et entre toutes les données” (Durkheim citado por Demazière y Dubar, 1997:54).

Glaser y Strauss (1967) distinguen la teoría sustantiva (también llamada teoría local) de la teoría formal. La primera está enmarcada en un mismo campo o área de estudio y en un particular contexto situacional. De ahí se puede pasar a una teoría formal a partir de otros datos recogidos que permitan conceptualizaciones más abstractas e inclusivas. La teoría sustantiva “...not only provides a stimulus to a ‘good idea’, but it also gives an initial direction in developing relevant categories and properties and in choosing possible modes of integration” (Glaser y Strauss, 1967: 79).

Las teorías sustantivas tienen cuatro propiedades: fit, understanding, generality y control (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990). *Fit* se refiere a la propiedad de la teoría de adaptarse y ajustarse a la realidad del área de estudio, Es decir, que la teoría “calza” con la realidad estudiada y puede ser aplicable a dicha realidad. *Understanding* se refiere a que la teoría debe ser comprendida y debe tener sentido para las personas que estudian y trabajan en esa área de estudio. Es decir, que las categorías y relaciones que emergen de la investigación son sentidas como propias por los sujetos quienes se sienten identificados con la teoría propuesta (sensitivity). La tercera propiedad *generality*, indica que la teoría debe ser lo bastante abstracta como para ser aplicada en una

¹ Glaser y Strauss para explicar el término teoría utilizan los verbos « fit » y « work ».

variedad de contextos relacionados con el objeto de estudio. Sin embargo, esta generalidad no puede ser tan abstracta que pierda su aspecto sensitivo. Finalmente, *control* indica que la teoría sustantiva permite a las personas que la utilizan tener el suficiente control en las situaciones diarias. Es decir, al conocer la teoría, pueden controlar, prever, anticiparse a las situaciones.

Como vemos, estas propiedades de la teoría sustantiva nos remiten a la vinculación de la teoría con la práctica. La teoría se construye desde los datos empíricos concretos, pero vuelve a la práctica como una forma de aplicación de ella. Para nuestro trabajo de investigación ello nos parece sumamente importante, porque nos interesa principalmente construir elementos para una teoría sustantiva con el fin de generar conocimiento sobre la dimensión ética de la organización escolar que pueda contribuir a la práctica de la gestión en las escuelas.

1.2. Los elementos de la grounded theory

La grounded theory tiene tres elementos básicos: los conceptos, las categorías y las hipótesis. Los *conceptos* son las unidades básicas del análisis, porque es justamente a través de la conceptualización de los primeros datos que se va a ir construyendo la teoría. Las *categorías* se encuentran a un nivel superior de los conceptos, y supone la agrupación de conceptos a partir de la comparación de similitudes y diferencias entre los datos. Estas categorías presentan propiedades. Finalmente, las *hipótesis* indican las relaciones entre las categorías y son las que generan una malla de relaciones que forman parte de la teoría que se construye.

1.3. De la “palabra ordinaria” a la teoría. La categorización

Un proceso clave en la grounded theory es la categorización. Ella es entendida como una cadena de traducciones y nominaciones (Demazière y Dubar, 1997) que permiten pasar de las palabras dichas por los sujetos a la conceptualización abstracta del investigador. Un componente central del proceso inductivo es la reducción del material “bruto”, en sus primeros codificaciones y luego, en la primeras conceptualizaciones. Es una traducción de ocurrencias en conceptos, luego en categorías analíticas, luego en conceptos más abstractos. En palabras de Strauss y Corbin (1990) la categorización es una operación de clasificación donde los datos son “broken down”, conceptualizados y relacionados de diferentes maneras.

El proceso de construcción de la teoría a partir de los datos recogidos, pasa por diferentes momentos de categorización: desde las categorías naturales, a las categorías emergentes, a las categorías conceptuales, hasta finalmente las categorías más abstractas y sus relaciones.

En nuestro trabajo de investigación si bien no vamos a utilizar este enfoque en su forma más pura porque no es nuestra pretensión generar una teoría formal de la dimensión ética de la organización escolar, nos adherimos a este enfoque en la manera cómo se construye el conocimiento desde la realidad empírica. Ello nos permitirá sustentar la construcción de aproximaciones teóricas referidas a la dimensión ética de la organización que pueda aportar a una teoría sustantiva.

A través de nuestro trabajo de investigación, justamente, pretendemos elaborar conceptos, categorías e hipótesis para una teoría sustantiva o local sobre la dimensión ética de la organización escolar y cómo ella configura un tipo de organización escolar. La teoría sustantiva la elaboraremos -como bien señala la grounded theory- a partir de las categorías naturales para llegar a concepciones más abstractas en un proceso semi-inductivo. Sin embargo, desde una perspectiva hermenéutica valoramos -de manera especial- las categorías naturales, aquellas expresadas por los mismos sujetos. En este sentido complementamos el enfoque inductivo con un enfoque, también, interpretativo.

2. UN ENFOQUE CUALITATIVO E INTERPRETATIVO CENTRADO EN EL SUJETO

El paradigma interpretativo o hermenéutico de investigación surge como alternativa al enfoque positivista instalado a inicios del siglo XIX como la única manera de realizar “verdadera” investigación científica.

Sin entrar a discutir aquí sobre el debate cuantitativo – cualitativo o positivismo - naturalismo en investigación (Taylor y Bogdan, 1984; Lincoln y Guba, 1985; Bryman, 1988; Denzin y Lincoln, 1994) nosotros nos adherimos a un enfoque más cualitativo e interpretativo de investigación, y lo hacemos -no sólo como una opción metodológica- sino como una *opción epistemológica* que nos da un marco para comprender la realidad social, la organización escolar y los sujetos que intervienen en ella y decidir sobre la metodología, técnicas e instrumentos que utilizaremos en la investigación.

La investigación cualitativa se refiere a las investigaciones sobre la vida, historia o comportamiento de las personas u organizaciones y los significados y sentidos que los sujetos otorgan a su realidad.

El enfoque interpretativo en la investigación educativa comprende la escuela desde las percepciones de aquellos que las crean, modifican y mantienen por medio de acciones, creencias y valores. Considerar este enfoque nos permitirá tener en cuenta la complejidad de las situaciones, entender la dinámica de los procesos y acercarnos a las percepciones, significados e interpretaciones que tienen los sujetos para dar sentido a sus acciones y la forma cómo definen la situación. Nos interesa comprender e interpretar el significado de los hechos y las acciones en una organización -desde la vida cotidiana de la escuela, la vida de todos los días- y apropiarnos de los significados que sus miembros comparten y que están en la base de ellos.

Lincoln y Guba (1985) sintetizan las diferencias entre el enfoque positivista y el enfoque interpretativo en la tabla que presentamos a continuación. La tabla N°4 nos ayuda a presentar algunas de las ideas que consideramos claves para explicar nuestra opción metodológica.

Tabla N°4. Diferencias entre el paradigma positivista y el paradigma interpretativo

Axiomas sobre	Paradigma positivista	Paradigma interpretativo
La naturaleza de la realidad	La realidad es una, tangible y fragmentable	Las realidades son múltiples, construidas y holísticas
Relación sujeto que conoce y objeto estudiado	Sujeto y objeto son independientes, un dualismo	Sujeto y objeto son interactivos, inseparable
Posibilidad de generalización	Las generalizaciones son posibles en cualquier tiempo y espacio (nomotéticas)	Sólo son generalizables en un tiempo y espacio determinado (ideográficas)
Posibilidad de relaciones causales	Existe relaciones de causa y efecto	Diversas relaciones, por lo que es imposible distinguir causas de efectos
Rol de los valores	Libre de valores	Relacionado a los valores (influenciado por los valores del investigador o de los sujetos)

Tomado de Lincoln y Guba (1985: 37). Traducción libre

2.1. La complejidad de la realidad

La investigación desde un enfoque cualitativo y hermenéutico se centra en la comprensión de la complejidad de la realidad, desde los sentidos y significados que le dan los sujetos, y no sólo en términos de causalidad. La realidad no es concebida como un conjunto de relaciones de causa y efecto (relación de variables dependientes e independientes), ni de una forma lineal, ordenada y estática, o como un conjunto de partes que pueden ser analizadas independientemente. Tampoco es concebida como algo externo al sujeto, y que por lo tanto puede observarse de forma neutral. Las realidades son un todo que no puede ser entendidas sin referencia a un contexto (espacial y temporal) y a un sujeto que informa sobre ellas. La investigación cualitativa estudia los procesos por los cuales los sujetos construyen esa realidad.

2.2. Entre el objeto y el sujeto

Uno de los debates clásicos entre las investigaciones de corte positivistas e interpretativas es el papel del sujeto en la investigación. Para el paradigma positivista, el sujeto no se relaciona con el objeto de estudio, por tanto, los hechos pueden ser analizados de una manera objetiva y neutra. El segundo paradigma, en cambio defiende la tesis que la realidad observada no es externa al sujeto, y por tanto, existe una relación entre el sujeto y el objeto de estudio. Los objetos nunca son objetivos, es decir, que siempre dependen de las características sociales y personales de las personas que los observan (Bourdieu, 1979 citado por Pourtois et Desmet, 1988)

Actualmente, a decir de Pourtois et Desmet (1988), muchos de los investigadores de las ciencias sociales plantean el debate desde la neutralidad de los sujetos investigadores que observan un hecho. Para muchos los hechos dependen de las concepciones que subyacen en las observaciones del investigador, así como de teorías e hipótesis de la investigación. En ese sentido, los hechos no serían más que el resultado de la percepción de los actores, por tanto nunca objetivos plenamente.

Este enfoque al considerar que el objeto no es independiente del sujeto, busca comprender al objeto tomando en cuenta las percepciones, las sensaciones, las impresiones, los sentidos que dan los sujetos a los objetos y a las situaciones.

2.3. Los significados y la propia experiencia

Esta perspectiva de investigación considera a las personas que informan, que “hablan” como “sujetos” que expresan, en un diálogo marcado por la confianza, su experiencia y sus convicciones, sus puntos de vista y sus propias definiciones de las situaciones vividas.

Ces mots expriment ce que le sujet vit ou a vécu, son point de vue sur 'le monde' qui est "son monde" et qu'il définit à son manière (...) C'est à la découverte de ces "mondes" que sont destinés les entretiens de recherche centrés sur les sujets qui ont accepté le dialogue (Demazière y Dubar, 1997:7)

Para nuestra investigación es importante esta perspectiva interpretativa, pues recogeremos -desde el punto de vista de las personas- cómo ellas comprenden e interpretan el mundo de la escuela, para descubrir los sentidos y significados que otorgan ellos mismos a las diversas situaciones que viven. Ello nos permitirá reconocer las primeras categorías naturales que emergen de los mismos sujetos sobre la dimensión ética de la escuela y su relación con otras dimensiones de la organización escolar (estructural, cultural y política).

3. LA VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LOS RESULTADOS

La validez y fiabilidad de los resultados en la investigación cualitativa y hermenéutica se logra a través de otras estrategias diferentes a las utilizadas en los métodos cuantitativos. Huberman y Miles (1991) presentan una lista de doce tácticas de verificación y confirmación de resultados para la validación y fiabilidad de datos cualitativos. Nosotros, para nuestro trabajo de investigación hemos tenido en cuenta las siguientes: el control de los efectos del investigador en el terreno, la triangulación, la saturación, la validez de significado y el retorno a los sujetos.

3.1. El control de los efectos de la presencia del investigador en el terreno

Un investigador siempre es un extraño en el terreno que se está observando, y ello puede influir en los sujetos, y viceversa. La presencia del investigador puede generar comportamientos o ideas que no son las que se manifiestan en una situación llamemos “normal” en la vida cotidiana de la escuela. Por ello, el investigador debe controlar los efectos de su presencia con algunas técnicas.

En nuestro caso, hemos controlado dichos efectos estando un tiempo prolongado en los casos estudiados (las visitas se realizaron una vez por semana o quincena durante 10 meses aproximadamente en cada caso). Asimismo informamos a los sujetos de los objetivos de nuestra presencia en la escuela y la finalidad de la investigación lo que ayudó a generar vínculos de confianza y sentir que no estaban siendo juzgados por su accionar. En todo momento insistimos en la **confidencialidad** de la información para que los sujetos se sintieran libres y con la confianza de hablar. Además buscamos entrevistar no sólo a personas de “elite” sino a aquellos que pudieran tener puntos de vista diferentes a la mayoría, aunque en algunos casos ello fue difícil por la negativa de estos sujetos a colaborar con la investigación.

3.2. La triangulación

La triangulación es definida como el uso de dos o más métodos para la recolección de información (Cohen y Manion, 2002). La ventaja de ello, es que reduce la posibilidad de que los resultados sean atribuibles al método utilizado. En nuestro caso utilizamos la triangulación de instrumentos y la triangulación de fuentes.

La aplicación de varios instrumentos (las entrevistas, los grupos focales, el análisis de documentos y la observación abierta) para recoger información sobre la misma dimensión de estudio nos permitió contrastar las categorías (triangular la información) y asegurar la “confirmación de los resultados”.

Pero, lo más valioso fue la triangulación de fuentes. Con la información de varias fuentes (directivos, profesores, alumnos, padres de familia y documentos de la institución)

recogimos las diversas significaciones que da cada sujeto a la escuela, las que pudimos comparar y confrontar para obtener una información más amplia y completa de la situación.

3.3. La saturación de los datos

Una de las estrategias para validar la información, especialmente, en la grounded theory es la saturación de las categorías, es decir, cuando se ha podido descubrir todas las propiedades posibles de las categorías. En el proceso de recolección de información y categorización, cuando ya no aparece una nueva categoría o propiedad, decimos que ya está saturada. Por ello, es importante aquí, trabajar con casos atípicos o casos extremos (los casos excepcionales permiten reforzar las categorías encontradas), o buscar pruebas contrarias que contradigan las categorías propuestas.

En nuestro trabajo de investigación ello lo realizamos con la búsqueda de fuentes diversas al interior de cada caso. A medida que íbamos avanzando en la recogida de información, requeríamos buscar otras fuentes que nos confirmaran o negaran las categorías encontradas, por ello como veremos más adelante, hemos acumulado una fuerte cantidad de informantes. Además la selección de los tres casos por contraste u oposición nos ha permitido, también encontrar otras categorías y propiedades.

3.4. La validez de significado

La investigación cualitativa al manejar principalmente la “palabra” como elemento clave en la recogida y análisis de la información, puede generar problemas de comprensión de lenguaje. La validez de significados supone, por ello, verificar que el lenguaje utilizado por el investigador es bien comprendido por el informante, y viceversa, que el investigador comprende el lenguaje utilizado por él. Una estrategia que se utilizó para ello, fue el uso de la repregunta para ampliar, solicitar explicaciones, corroborar o confirmar la información que nos daba cada informante. Asimismo, se utilizó el parafraseo como modo de asegurar la comprensión de lo expresado. De esta forma, el uso de la entrevista semi-inductiva –por su versatilidad- dio la posibilidad de ello.

3.5. El retorno a los sujetos

Las personas entrevistadas u observadas que intervienen en el proceso de investigación son las fuentes que ayudan a corroborar los resultados de la investigación, pues pueden jugar el rol de “jurado” frente a nuestros hallazgos y construcción de categorías e hipótesis. En nuestro trabajo, ello se realizó en diversos momentos de acuerdo a la disponibilidad de los sujetos en conversaciones informales donde les informábamos sobre los hallazgos y recibíamos comentarios. Asimismo, realizamos una reunión con los directivos y profesores del caso 1, para presentar los resultados.

4. RAZONES DE LA ELECCIÓN DE ESTOS ENFOQUES

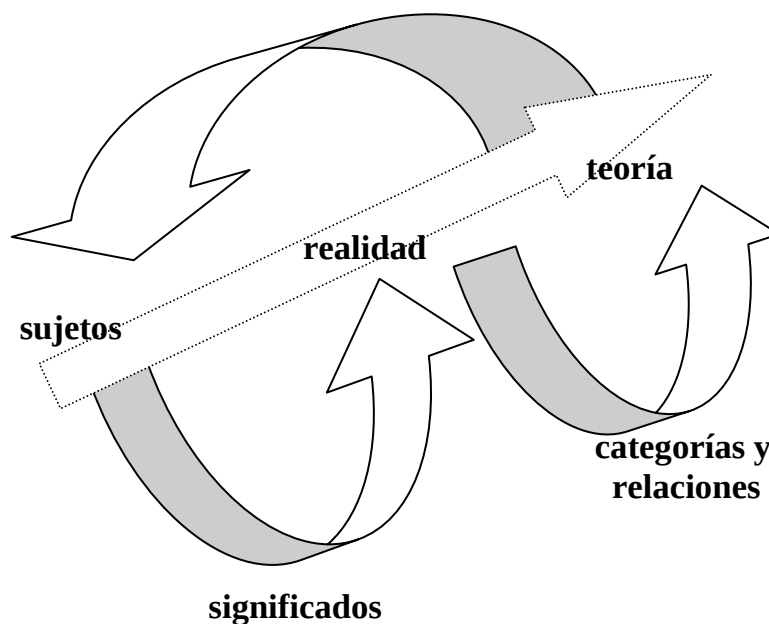
Nuestra opción por un modelo semi - inductivo, cualitativo e interpretativo de investigación se debe a las siguientes razones:

- *Nuestra concepción de escuela y sujeto:* Partimos de la concepción de escuela como construcción social y la idea de los actores como sujetos que construyen las situaciones y crean su propia realidad social. Reconocemos el rol activo de los sujetos para construir su mundo escolar. Además, la realidad en general, y la escuela en particular, es una realidad social compleja y dinámica. “L'école est formée par un ensemble de personnes et configurée par les significations, les intentions, les manières de la percevoir et de la comprendre ; c'est une réalité construite subjectivement et partagée socialement par le groupe » (Dubet, 1991). En este marco, nos interesa descubrir esa realidad compleja que es el mundo de la escuela desde los propios sujetos.
- *La naturaleza del objeto de estudio:* Nuestra investigación busca comprender la dimensión ética de la organización escolar. Estudiar la “ética” supone reconocer cuáles son las concepciones u orientaciones que guían los comportamientos morales de las personas u organizaciones, y creemos que un mejor modo de abordarlo es descubriendo las percepciones y conocimientos de los sujetos, descubriendo los significados que ellos otorgan a esta dimensión de la escuela. Nos interesa construir teóricamente la dimensión ética de la escuela desde la misma realidad y los significados que le otorgan los mismos sujetos.
- *Una primera aproximación al objeto de estudio:* Nuestra investigación se encuentra a un nivel más bien exploratorio, con pocos estudios referenciales al respecto, especialmente en mi país. Creemos que como una primera aproximación debemos tener una mirada más flexible –sin dejar de ser rigurosa– de la organización escolar. El enfoque semi-inductivo nos permitió construir categorías conceptuales, y proponer hipótesis que pueden servir de punto de partida para otros estudios al respecto, de tal forma que este estudio pueda servir de motivación a otros -de corte quizás- más cuantitativos.
- *El interés por los procesos:* Nuestro interés es entrar al campo de estudio para comprenderlo en profundidad, descubrir que hay detrás de un fenómeno que ha sido poco estudiado. Reconocemos la complejidad del tema, pero ya se ha escrito bastante -en especial desde los estudios clásicos de sociología de la educación- sobre las estructuras de las organizaciones. A nosotros nos interesa descubrir los procesos por los cuales la escuela se configura a partir de su dimensión ética y cómo son producidos por los sujetos. El uso de los métodos cualitativos lo permiten.
- *Del terreno a la teoría y el regreso a la práctica:* El enfoque semi-inductivo nos permite construir una teoría sustantiva, contextual, situada en una específica

realidad, recogiendo información de los mismos sujetos, y no desde el punto de vista del investigador. La teoría construida “situada” regresa a la práctica para ser aplicada por los actores. De esta forma aportamos no sólo a ampliar el conocimiento sobre las organizaciones escolares, sino en la práctica de la gestión.

Para concluir esta parte, presentamos el gráfico N° 2 en el cual podemos visualizar nuestra opción metodológica para el proceso de construcción del conocimiento sobre la dimensión ética de la organización escolar.

Gráfico N°2. Proceso de construcción del conocimiento



En un primer momento nos apropiamos de los significados que dan los sujetos sobre la realidad estudiada, ello es descubrimos las categorías naturales que emergen del propio discurso de los sujetos. Luego, estas categorías naturales se convierten en categorías más abstractas que permiten establecer relaciones y generar hipótesis. Las relaciones e hipótesis surgen de la misma data y de la confrontación con elementos teóricos de base².

Finalmente, nuestro trabajo pretende concluir con una matriz de relaciones de categorías que dará una aproximación teórica sobre la dimensión ética de la organización escolar y cómo ella configura una organización escolar desde sus dimensiones: estructural, cultural y política.

² Aquí cabe aclarar -e insistimos- que nuestro objetivo no es confirmar un modelo teórico preexistente, sino construirlo a partir del discurso de los mismos sujetos. En este sentido, la teoría de base, es referencial y da un marco general para el análisis.

CAPÍTULO V: EL OBJETO DE ESTUDIO: LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Últimamente, se resalta el contexto institucional u organizacional como el ámbito preferente para abordar el cambio, la innovación y el mejoramiento de la educación. Las políticas de gestión educativa – hoy con mucha insistencia en mi país- consideran a la escuela como la unidad de cambio. Sin embargo, podemos ver que en los últimos años las investigaciones sobre organización escolar han enfatizado aspectos relacionados con las estructuras y las relaciones al interior de la escuela (clima organizacional, calidad y eficiencia de las organizaciones) y muy poco sobre aspectos valorativos y éticos de la organización escolar. “This notion of dialectic between values and management practice is a point worth emphasizing, simply because this interaction has not always been recognized” (Bottery, 1993:2).

Por ejemplo, en el año 1996, Martín - Moreno Cerrillo hace una revisión de las líneas internacionales de investigación en organización de centros educativos y encuentra dos grandes ámbitos de investigación: el análisis de los centros educativos como organizaciones y el análisis de la organización escolar. En la primera se señala los siguientes temas: cambio organizativo, comunicación en la organización, clima organizativo, desarrollo organizativo, teorías sobre la organización, organizaciones eficaces, objetivos organizativos, conducta organizativa, cultura organizativa, imagen de la institución, entre otros. En la segunda, se señala: apertura del centro a la comunidad, bibliotecas escolares, centros educativos eficaces, reestructuración de los centros educativos, responsabilidad de los centros educativos, servicios proporcionados por el centro, edificio escolar, administración del centro, contabilidad del centro, organización escolar, horarios escolares, cultura escolar, recursos humanos del centro, mejora de la escuela, entre otros.

Encontró además que las líneas de investigación en las universidades españolas plantean como temas de investigación en este campo: apertura de los centros educativos a la comunidad, arquitectura escolar, criterios aplicados a la elección del centro escolar, cultura y clima escolar, desarrollo profesional del profesorado y equipos directivos, evaluación de centros educativos, gobierno de los centros educativos, organización de los centros escolares y reforma educativa, organización informática del centro educativo.

Vemos así que en el campo de la organización escolar, particularmente en España se ha enfatizado el estudio de las relaciones al interior de la escuela y su estructura, y cómo hacer que las organizaciones sean más *efectivas* y cumplan con los objetivos que se le proponen. Ello, debido a la herencia anglosajona, con una visión más pragmática de la organización escolar. Estas investigaciones además son de corte más bien cuantitativo, hipotético – deductivo o lógico – causal.

En el mundo francófono, en cambio, el estudio de las organizaciones escolares se ha realizado, principalmente desde la sociología de las organizaciones, y su preocupación

por conocer lo que sucede realmente en la vida de las escuelas. Estudios como los realizados por Dubet (1991), Derouet (2000), Dupriez (1999), entre otros, han ingresado al mundo escolar y descubierto la parte **subjetiva** de la organización escolar: la manera cómo los actores se representan y construyen este sistema. En este sentido no existe una única forma de escuela, sino que ella dependerá del tipo de experiencia que cada una tenga.

Sin embargo, podemos ver que muy pocas investigaciones analizan el campo de los valores y la ética de la organización escolar³. Los estudios que encontramos -desde el ámbito de las organizaciones en general- lo hacen desde el “business ethics”, considerando a la ética como una variable de éxito para las organizaciones.

Por otro lado, en mi país, Perú, existen pocas investigaciones sobre la escuela como organización⁴ y no ha existido una práctica de problematización sobre la escuela que nos permita definirla y comprenderla.

La poca investigación realizada en torno a la dimensión ética de las organizaciones educativas ha sido uno de las razones que han motivado el desarrollo de este trabajo de investigación. Pero, además porque -como ya señalamos en el tercer capítulo de este trabajo- existe un interés por “retornar a la ética”, especialmente en mi país. La situación de violencia vivida en veinte años (1980 – 2000) documentada en el Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003)⁵, y la situación de corrupción⁶ permanente que vivimos nos hace volver la mirada a la ética. Y la educación no ha estado ajena a ello. Por ello, nuestro estudio pretende ser un aporte a la discusión de las organizaciones educativas desde una dimensión poco estudiada en ellas: la ética.

1. EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo empírico –a nivel exploratorio- de nuestra investigación tiene como propósito mirar y analizar la escuela para comprender su dimensión ética; en este sentido, las preguntas centrales que guiarán el trabajo de investigación son: *¿desde qué orientación ética se construye cada una de las dimensiones de la organización escolar?, ¿qué*

³ Una revisión de la bibliografía sobre organización escolar en ERIC (enero, 2002), nos muestra 4971 documentos ligados a investigaciones sobre “school organization”. De ellos, sólo 38 documentos vinculan organización escolar con la ética. En febrero del 2004 encontramos 5117 documentos sobre “school organization” y de ellos solo 39 se vinculan con la ética.

⁴ Podemos citar las investigaciones realizadas por Ansión, J. y Villacorta A.M. editores (2004). *Para comprender la Escuela pública: desde sus crisis y posibilidades*. Lima: PUCP, Fondo Editorial; León, E. (2001) *Cultura escolar y ciudadanía. Investigaciones etnográficas en Ayacucho y Lima*. Lima: Tarea; Iguñiz, M. y Dueñas, C. (1998) *Dos miradas a la gestión escolar*. Lima: Tarea; Ansión et. al. (1998) *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: PUCP, Fondo Editorial; Varios (1996) *Escuelas que construyen democracia: siete experiencias innovadoras en el Perú*. Lima: CIDE/Educalter.

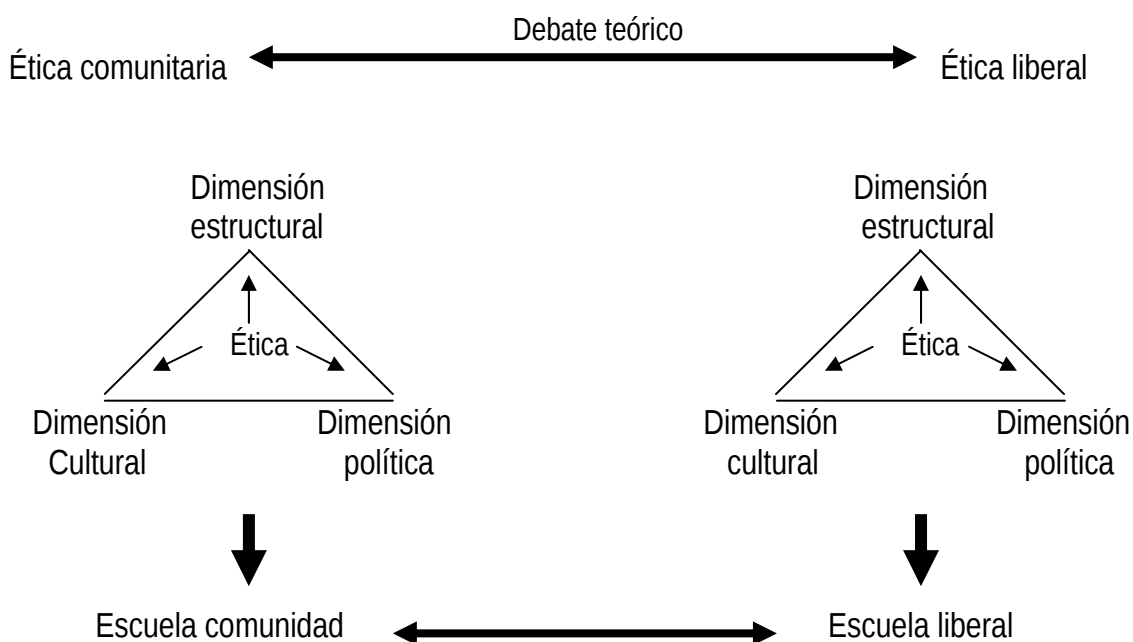
⁵ Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003). *Informe final. Conclusiones Generales*. Lima: Perú

⁶ Existen estudios que dan cuenta de la corrupción en el sistema educativo peruano. Por ejemplo el de Helfer, G. y otros (2004). *Educación libre de corrupción. Sistematización de una experiencia participativa en la elaboración del proyecto de Ley Anticorrupción en el sector educación*. Lima: Imprenta del Congreso de la República.

caracteriza a la dimensión ética de la organización escolar?, ¿cómo la orientación ética de la escuela configura un tipo de organización escolar?

Es decir, nuestro objetivo es *comprender* cómo la dimensión ética atraviesa las tres dimensiones de la organización escolar: su estructura, su cultura y su política, configurando un tipo de organización. Buscamos desde un *análisis semi inductivo* a partir de los datos recogidos en el trabajo empírico en las escuelas y un enfoque interpretativo, caracterizar la dimensión ética de la organización escolar. Ello lo realizamos teniendo como telón de fondo y a modo referencial el debate ético del comunitarismo y el liberalismo –ya explicado en el segundo capítulo de este trabajo-. Insistimos que el debate teórico entre la ética del comunitarismo y del liberalismo debe ser entendida como dos polos de un continuum y nos servirá de referencia para la construcción teórica de la dimensión ética de la organización escolar.

Gráfico N°3. Esquema para comprender el objeto de estudio



A partir de la pregunta central, devienen una serie de interrogantes que han sido el hilo conductor de la investigación exploratoria que realizamos:

- *¿Qué significados tiene la escuela para los sujetos de la organización escolar?, ¿Desde que **orientación ética** se construyen estos significados?, ¿cómo se construyen estos significados? ¿cómo se apropian los sujetos de orientación ética de la escuela? ¿Cómo influye el entorno en la construcción de la orientación ética de la escuela?*

- *¿Cómo la orientación ética de la escuela configura un tipo de estructura?, ¿Desde qué orientación ética se construye la **estructura** de la organización escolar?*
- *¿Cómo la orientación ética configura un tipo de cultura?, ¿Desde que orientación ética se construye la **dimensión cultural** de la escuela: sus mitos, sus valores, sus ritos, sus leyendas, sus normas? ¿Cuál es el peso de la tradición en la escuela? ¿Cómo la historia institucional ha marcado un tipo de orientación ética en la escuela?*
- *¿Cómo la orientación ética de la escuela estructura un tipo de relaciones de poder en la escuela?, ¿Desde que orientación ética se construye la **dimensión política** de la escuela: las relaciones de poder, los acuerdos y la toma de decisiones?*

2. LAS DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE PARTIDA

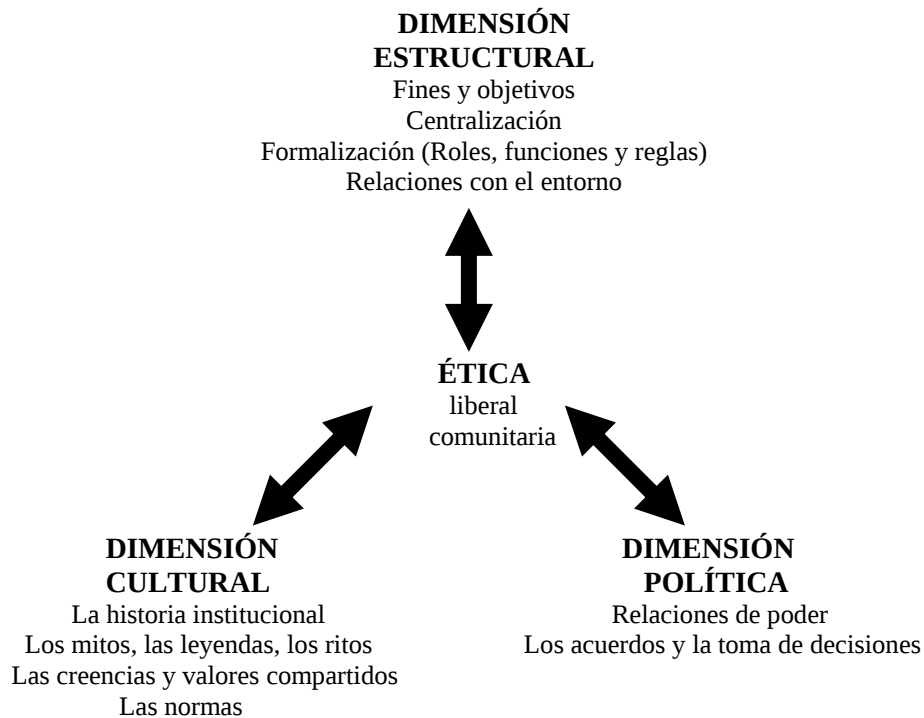
Nuestro objeto de estudio es la dimensión ética de la organización escolar. Como ya señalamos en la parte teórica del trabajo entendemos por ética a los principios normativos que rigen y explican la acción de los sujetos (Cortina 2001, Etxebarria, 2002). Para fines de este trabajo hemos tomado como marco referencial los principios de la ética comunitaria y la ética liberal.

Nos interesa conocer cuál es la orientación ética de las escuelas estudiadas, y analizar cómo dicha orientación ética configura un tipo de organización. Para ello estamos entendiendo a la organización como una realidad compleja multidimensional atravesada por diversas lógicas. Por ello, nuestro interés de observar las tres dimensiones reconocidas en los estudios sobre organizaciones educativas: estructural, cultural y política (Bolman, L.G. y Deal, T., 1984; Lopez Yañez, J. y Sanchez Moreno, M., 1996; Domínguez y Mesanza, 1996; Fernández Enguita, 1996; Wallace, 2000; entre otros).

Si bien, en la grounded theory las categorías surgen y se construyen desde la realidad, nosotros partimos de la siguiente matriz de dimensiones, categorías y subcategorías (Tabla N°5) a modo de guía para orientar el trabajo de investigación. En el Gráfico N°4 podemos observar las relaciones que establecemos entre las diversas dimensiones de la organización escolar y la dimensión ética.

Insistimos que este listado de categorías y sub-categorías son referenciales y no exhaustivo ni excluyente. Nuestra pretensión, como ya hemos venido diciendo en el trabajo, es construir -a partir de los datos empíricos recogidos a través de los diversos instrumentos y con diversas fuentes- las categorías de modo semi-inductivo para construir una teoría sustantiva de la dimensión ética de la escuela.

Gráfico N°4. Relaciones entre las dimensiones y categorías de estudio



Si bien, estas primeras categorías no agotan la complejidad de la organización escolar, nosotros hemos seleccionado aquellas que consideramos nos permitirán comprender la dimensión ética de la escuela en los aspectos que hemos trabajado en el segundo capítulo, tales como: la orientación valorativa de la escuela (hacia lo bueno o lo justo), la concepción de sujeto, la participación del Estado en la opción valorativa, el peso de la tradición, la racionalidad o la afectividad en las relaciones, la opción por lo universal o lo cultural, entre otros.

En la tercera parte de esta tesis presentamos las relaciones de las categorías, subcategorías y propiedades que han surgido del trabajo de campo y en diálogo con el marco teórico referencial de base. Ello es el aporte de esta investigación a elementos de una teoría preliminar para analizar la dimensión ética de la organización escolar.

Tabla N°5: Matriz de las dimensiones, las categorías y las subcategorías de partida

Orientación ética de la escuela Explicita en los documentos Percibida por los sujetos ↑ ética liberal ↓ ética comunitaria	Dimensión estructural	Fines y objetivos expresados en el Proyecto educativo institucional	Existencia de un proyecto común Mecanismos de apropiación del proyecto común Orientación de los fines y objetivos explícitos
		Centralización	Niveles de centralización/descentralización de decisiones
		Formalización	Tipos de funciones División de funciones Organigrama explícito Coordinación entre funciones
		Relaciones con el entorno	Formas de relación con la política educativa del Estado Relación con el contexto local
	Dimensión cultural	Historia institucional	Los fundadores Sujetos claves en la historia del colegio Las tradiciones La memoria colectiva Formas de transmisión de la historia institucional Sentido de pertenencia (homogeneidad/heterogeneidad de los discursos)
		Mitos, leyendas y ritos	Compartidos por los miembros de la escuela
		Creencias y valores	Orientación de los valores Formas de transmisión de los valores y creencias Niveles de identificación con los valores compartidos
		Normas	Relación de las normas explícitas con los valores Nivel de exigencia de las normas
	Dimensión política	Relaciones de poder	Desarrollo de prácticas participativas Sujetos claves que tienen el poder formal / informal Recursos de poder Naturaleza de las relaciones
		Acuerdos y toma de decisiones	Proceso seguido para llegar a acuerdos Tipos de acuerdos Proceso de toma de decisiones

CAPÍTULO VI: EL PROCESO PARA LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Por ser un trabajo de investigación semi - inductivo, el proceso de recolección de información y de análisis de los datos se realizó en un proceso de “idas y vueltas” entre el acercamiento al terreno, la construcción de categorías, y la vuelta al terreno para verificar las categorías planteadas, para ir armando las relaciones de categorías y construir elementos para una teoría sustantiva. Además el recoger las percepciones de los sujetos –desde un enfoque interpretativo- implica regresar al campo para profundizar en aquello que nos dicen los sujetos. Ello supone un acercamiento a la escuela en varios momentos, utilizando diferentes instrumentos que se fueron construyendo durante el proceso de investigación.

1. SELECCIÓN DE LOS CASOS Y LA MUESTRA TEÓRICA

Para seleccionar los casos consideramos aquéllos que sean típicos o representativos de otros casos; sin embargo, la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras (Stake, 1998:17). Con ello no se busca generalizar sino comprender en profundidad el caso, y para nuestro estudio, nos interesa trabajar con casos que nos permitan construir elementos para una teoría sustantiva.

Nosotros hemos seleccionado los casos considerando los criterios recomendados por Glaser y Strauss (1968), Yin (1989) y Stake (1998). El primer criterio es la máxima rentabilidad de aquello que buscamos conocer, es decir qué casos pueden llevarnos a la comprensión del problema que se desea investigar y a la construcción de categorías referidas a nuestro objeto de estudio. El tiempo del que se dispone y la posibilidad de acceso al mismo, son otros criterios que hemos tenido en cuenta. Hemos escogido casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas.

La selección de los casos se realizó entre los centros educativos situados en el distrito de Comas. Seleccionamos el distrito de Comas por su facilidad de acceso y por ser un distrito considerado “emergente” con un fuerte crecimiento comercial y empresarial. Además es uno de los primeros distritos que inició un proceso de planificación participativa con el resultado de un plan de desarrollo para el 2010 orientado –entre varios aspectos- en valores y la construcción de una identidad local. En el distrito ubicamos la zona de Collique considerada una zona pobre del distrito, con conglomerados de asentamientos humanos o barrios urbano - marginales. Nos interesó, ello en forma especial, porque esta zona y los colegios ahí ubicados, representan la realidad de la mayoría de colegios urbanos de nuestro país.

En la zona seleccionamos tres centros uno por tipo de centro educativo⁷. El tipo de centro es la variable que intentamos diferenciar en función de la gestión. Ello porque consideramos que estos modos de gestión: estatal-privado y confesional-laico imprime la opción de orientaciones éticas diferentes y que para nuestro estudio es importante.

- 1 centro educativo de gestión estatal confesional (CEC)
- 1 centro educativo de gestión estatal no confesional (CENC)
- 1 centro educativo de gestión privada no confesional (CPNC)

Sin embargo, buscamos que los tres casos tuvieran las mismas características, tales como:

- Niveles de atención: Primaria y secundaria completa.
- Un proyecto educativo institucional⁸ o documento que explicite la opción educativa y ética del colegio.
- Tiempo de vida del colegio: alrededor de 30 años de vida institucional
- Número de alumnos
- Número de docentes

Nosotros iniciamos nuestro trabajo con la identificación del primer caso, el de la escuela pública confesional con la cual no hubo problema alguno pues recurrimos a una Institución reconocida en nuestro país por liderar la educación pública, popular y católica. Se conversó con la encargada de formación docente de la Oficina Central de dicha institución promotora. A partir de la discusión del problema y los objetivos del estudio se seleccionó uno de los tres colegios de gestión estatal confesional que tienen en el distrito de Comas. Optamos por seleccionar al que en el momento de la investigación tenía una dirección laica. Ello lo decidimos así, para evitar que la figura de una dirección religiosa influyera en los datos y mantener el criterio de homogeneizar lo más posible los casos de estudio.

El segundo caso se seleccionó por oposición (confesional – no confesional). Para seleccionar el caso del colegio estatal no confesional se recurrió al listado de colegios de la Unidad de Gestión Educativa Local 04 - Comas. De los 5 colegios estatales de la zona que reunían las características se optó por seleccionar el colegio más cercano al caso 1.

Finalmente, la identificación del caso 3 se seleccionó por oposición (estatal – privado). Este colegio de gestión privada no confesional fue el más difícil. En la misma zona de los casos 1 y 2, ningún colegio cubría los criterios antes mencionados: eran de creación

⁷ Elegimos estos tres tipos de escuela por ser los tipos de escuelas reconocidos en la zona urbana de Lima. La variable estatal – privado, no sólo se refiere al tipo de gestión, sino a la fuente de financiamiento. En el Perú, distinguimos dos tipos de centros: los que tienen financiamiento estatal (76% de los centros) y los que se financian totalmente por las familias (escuelas privadas: 24%). Aunque como ya explicamos en el capítulo III, las familias siempre aportan al financiamiento de la escuela.

⁸ Desde el año 1996 el Ministerio de Educación plantea una norma en la que se los centros educativos -en el marco de la autonomía escolar- debían diseñar sus propios proyectos educativos. Si bien, ello está normado no todos los colegios cuentan con este instrumento de planificación.

reciente y muy pequeños en número de alumnos, y por ende de profesores. Sólo un colegio reunía las características, pero se encontraba fuera de la zona de Collique, aunque cercano a ella. Sin embargo, este colegio no aceptó que se realizara la investigación⁹. Finalmente, se optó por un colegio más chico, cercano a los otros colegios; pero con la misma antigüedad de los otros. Este es uno de primeros colegios privados de la zona con 30 años de vida institucional.

Al interior de cada caso, según la grounded theory, hemos trabajado con lo que se llama la *muestra teórica* que obedece a una lógica de inclusión progresiva de grupos sucesivos de datos. Esa lógica debe asegurar la comparación de hechos comunes pero también diferenciados para hacer variar las propiedades de una misma categoría. La muestra en cada caso se fue definiendo con aproximaciones sucesivas. Por lo tanto, los sujetos informantes no son establecidos de antemano sino escogidos según las exigencias teóricas de la investigación. Es así como a medida que avanzábamos en la investigación necesitábamos contar con otros informantes que nos brindaran información similar u opuesta para obtener los datos suficientes que confirmen -por su repetición o ausencia- las categorías y relaciones establecidas.

El objetivo de tener varios informantes es lograr la formulación de una primera versión de la teoría local, que se obtiene a partir de la *saturación*, es decir, que la investigación permita descubrir todas las propiedades posibles de las categorías. La búsqueda de la saturación de la información se realizó a dos niveles: al interior de cada caso, y entre los casos seleccionados.

Les categories sont testées, mises à l'épreuve, rectifiées, dans des situations empiriques variées, jusqu'au moment où ces allers-retours avec le travail de terrain apportent des confirmations régulières. Cette résistance des catégories, propriétés et relations indique qu'elles sont saturées. (Demazière y Dubar, 1997:56).

Asimismo, optamos por recoger información de todos los sujetos pertenecientes a la organización escolar (directivos, profesores, alumnos y padres de familia) porque nuestro objeto de estudio se refiere a la ética en una organización, y entendemos a la organización como una unidad que se configura a partir de todos los sujetos que intervienen en ella. Ello nos permitió tener una idea clara de la orientación ética compartida o no por todos los sujetos de una organización. En la tabla N° 6 presentamos el total de informantes para cada uno los casos.

⁹ Este colegio pertenece a una institución promotora que tiene varios colegios en distintos distritos de Lima. El director nunca nos recibió a pesar de realizar varios intentos. Nos indicaron que dejáramos una carta para formalizar el pedido. La respuesta negativa fue dada por teléfono y por la secretaria.

Tabla N° 6. Número de informantes por caso

Informante	Caso 1: CEC	Caso 2: CENC	Caso 3: CPNC
Directivos	3	3	3
Profesores	13	13	12
Auxiliares	2	2	0 ¹⁰
Alumnos	49	48	41
Padres de familia	33	21	23

A continuación vamos a presentar las características de nuestros informantes por caso. Para mayor detalle de las características de todos los sujetos puede verse el anexo 01.

1.1. Informantes del caso 1: Colegio estatal confesional (CEC)

En el caso de los **directivos** del CEC se entrevistó a la Directora, subdirectora y coordinadora de Primaria. Al año 2003 la directora tenía tres años en el cargo. Antes se desempeñó como profesora y subdirectora por cinco años. La directora es exalumna de un colegio de la institución promotora. Por su parte, la subdirectora tenía dos años en el cargo y antes se había desempeñado como coordinadora de los talleres técnicos. Finalmente la coordinadora de primaria tenía 10 años asumiendo dichas funciones.

En un primer momento los informantes **profesores** fueron propuestos por la dirección y subdirección a partir de los criterios seleccionados por la investigadora: tiempo de antigüedad en el colegio (con más de 10 años), nivel de enseñanza (profesores de primaria, profesores de secundaria), docentes con cargo de coordinación en las comisiones de trabajo. En el transcurso de la recogida de información, se incluyó a otros profesores como: docentes representantes del Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP) y docentes con pocos años de servicio en el colegio para ver si encontrábamos otras percepciones. Como forma de buscar la saturación de los datos, se buscó asimismo entrevistar a profesores varones¹¹, y a profesores de los talleres¹². También se incluyó a dos profesores contratados, que por su situación de no nombrados, podían brindar otras percepciones. Del total de 45 profesores se entrevistó a 13.

Para el caso de los **alumnos** se trabajó con cinco grupos, uno de cada año de secundaria. Nos interesó que cada grupo estuviera conformado por 8 alumnos según dos criterios: género (grupos mixtos de niños y niñas) y años de estudio (varios años en el colegio: mínimo cinco). Por otro lado, se realizó entrevistas individuales a la Alcaldesa y al Teniente Alcalde del Municipio Escolar (2003), y se realizó una entrevista grupal a los

¹⁰ El colegio no tiene auxiliares.

¹¹ Porque hasta el momento se había entrevistado a más profesoras mujeres.

¹² Se incluyó, por ejemplo, entrevistar a una profesora de taller por la valoración que daban los sujetos a la formación técnica en el colegio.

miembros del Comité electoral (2003) que en el momento del estudio estaban encargados de preparar las elecciones del Municipio escolar.

También recogimos información de los dos **auxiliares** del colegio que trabajan uno en el turno de la mañana, y el otro, en el de la tarde.

Además realizamos cuatro focus group a **padres de familia**. Los grupos fueron seleccionados según los siguientes criterios que buscaron homogeneizar al grupo. Un grupo estuvo compuesto por los padres de familia que conforman la Asociación de Padres de Familia (APAFa) elegida en noviembre del 2003 para asumir en el 2004. El segundo grupo se conformó con padres de familia con más de 10 años en el colegio. El tercer grupo, con padres de familia egresados del colegio y el cuarto grupo con padres de familia con menos de tres años en el colegio.

Además de los informantes revisamos algunos documentos del colegio como el Ideario, el proyecto educativo del centro, los planes de trabajo de las comisiones, el diario escolar y el reglamento escolar. También asistimos a dos reuniones de profesores y al desarrollo de una actividad: la presentación de los candidatos a la Alcaldía del Municipio Escolar.

1.2. Informantes del caso 2: Colegio estatal no confesional (CENC)

Al igual que el caso anterior se procedió a identificar a los directivos, profesores, alumnos, auxiliares y padres de familia que pudieran brindar información sobre el colegio. Para el caso de **los directivos** se entrevistó a la directora, subdirectora de primaria y coordinadora de secundaria del colegio. Cabe señalar que la coordinación de secundaria es un puesto ad-honorem, es decir, no recibe un pago adicional por cumplir con dicha labor y no deja sus horas de dictado de clases. Para el año 2004 la coordinación fue asumida por una profesora de religión, a quien entrevistamos recién en el año 2005, y que para esa fecha ya no cumplía dicha tarea. Quien asume la coordinación en el año 2005 es una profesora de la especialidad de Historia y Geografía y que cumple las funciones de Secretaria de Defensa del Sindicato Único de trabajadores de la Educación en el colegio. A esta profesora se le entrevistó en el año 2004, cuando aún no tenía el cargo de coordinación.

Para el caso de **los profesores**, los informantes fueron sugeridos por la Directora en la primera entrevista que se tuvo con ella. Sin embargo, en el transcurso de nuestra presencia en el colegio, entrevistamos a los profesores de acuerdo a su disponibilidad. En específico entrevistamos a los docentes según los siguientes criterios, antigüedad en el colegio, representantes activos del SUTEP: Secretario General SUTE base y la Secretaria de Defensa del Sindicato, o por su participación en comisiones de trabajo importantes. En este caso, a diferencia del caso anterior, al existir 25 comisiones de trabajo, no pudo identificarse a responsables claves. En todo momento se buscó que la muestra de profesores sea de lo más variada posible para tener la percepción de los diversos actores. Del total de 46 docentes se entrevistó a 13.

Con los **alumnos** se trabajó con cinco grupos, cada uno de ellos conformado por 8 alumnos (4 niños y 4 niñas) de cada uno de los grados de secundaria. Además se entrevistó al Alcalde del Municipio Escolar, al regidor general del colegio, a la delegada general y una regidora del Municipio escolar. También, aprovechando que algunos alumnos no participaron de una procesión que se realizó fuera del colegio, se realizó una entrevista no intencionada a tres alumnas de quinto de secundaria.

También se recogió información de **la auxiliar** del turno de la mañana y de la auxiliar de laboratorio del colegio. La auxiliar de laboratorio es una señora que apoya el trabajo de los profesores de ciencias. Sin embargo, era habitual verla realizando una serie de funciones como apoyo al trabajo de la dirección.

Recoger información de **los padres de familia** fue lo más complicado, pues no se contó con el apoyo institucional para convocarlos. Se tuvo que buscar recursos diferentes para ello, así por ejemplo, para el caso de la asociación de padres de familia (APAFA), se tuvo la oportunidad de conocer –de casualidad- a la Presidenta de la APAFA, a quien se le solicitó su colaboración. Se acordó una fecha para reunirnos con todos los miembros de la APAFA; sin embargo, sólo asistieron dos personas, la presidenta y la tesorera. Esta entrevista se realizó una tarde en diciembre del 2004. Cuando se regresó en el año 2005, nos enteramos que la Presidenta había renunciado; y que eran otros los miembros de la APAFA.

No se pudo formar grupos de padres según los mismos criterios utilizados antes: padres con más de 10 años en el colegio, padres exalumnos, padres de familia nuevos. Si bien, se daba dicho criterio para invitarlos a las reuniones, lamentablemente asistían otros que no cumplían con el criterio. Por ello, los grupos se realizaron indistintamente, para no perder la oportunidad de que brinden información.

Para conformar el grupo de padres que tuvieran menos de tres años en el colegio, se contó con la colaboración de una profesora de primaria, quien invitó a madres de familia de su aula y que reunían dicho requisito. Sin embargo, en la reunión se contó con 11 madres de familia con diversas características: ex - alumnas, con más de tres años en el colegio, una abuela, con cargos en el comité de sus aulas. Las madres asistieron porque se pasaron la voz de que había una reunión y lo vieron como una oportunidad para hablar sobre el colegio.

Para el caso de los padres de familia con más de 10 años en el colegio, con ayuda de la auxiliar quien nos facilitó la lista de padres que cumplían con dicho requisito se elaboró una esquila de invitación la que fue repartida por la auxiliar. A esta reunión asistieron 5 madres de familia, a pesar de haber invitado a 20.

Para la formación de un grupo de padres de familia que recién ingresaban al colegio, se entregó 20 invitaciones a las profesoras de primer grado para que las repartieran entre sus alumnos; sin embargo el día de la reunión asistieron 3 madres de familia.

Además de los informantes, revisamos algunos documentos proporcionados por la dirección o los profesores: el plan de trabajo anual, la visión y misión del colegio, el diario de clase, el reglamento escolar, el manual de funciones. También asistimos a una reunión de profesores y a una actividad extracurricular.

1.3. Informantes del caso 3: Colegio privado no confesional (CPNC)

En el caso 3 entrevistamos a los tres directivos del colegio: el director, la subdirectora y la coordinadora general. En este caso el director es el dueño del colegio, y la subdirectora, su esposa. La subdirectora hace cinco años que ha asumido el cargo y ella labora en un colegio estatal por las tardes. La coordinadora es una profesora cesante del Estado quien ha sido directora en un colegio estatal.

En el caso de los **profesores** se llegó a entrevistar a 12 profesores de un total de 19. Se trabajó con docentes que tuvieran 10 años o más en el colegio y docentes con menos de 5 años en el colegio. Al igual que los criterios utilizados en los casos anteriores, se buscó profesores de diversos niveles y especialidades. En este caso, no se manejó el criterio representantes del SUTEP pues al ser un colegio particular los profesores no pertenecen al sindicato de maestros, por otro lado, tampoco se tomó como criterio coordinar una comisión, ya que encontramos que los docentes se encuentran distribuidos en el desarrollo de diversas actividades del calendario cívico escolar. Los profesores que entrevistamos en el año 2005 con solo un año de trabajo en la institución, en el año 2006 no fueron contratados nuevamente.

Para el caso de los **alumnos**, se realizó cinco focus group, uno por año de estudios. Cada grupo estuvo constituido por 8 alumnos entre niños y niñas. El criterio de selección de los niños fue que estuvieran más de cinco años en el colegio (en la medida de lo posible, pues hubo un grado en el que no fue posible manejar dicho criterio). Además se entrevistó a los alumnos que cumplían con el cargo de brigadier general y sub-brigadier del colegio en el año 2005. La coordinadora seleccionaba de cada salón los alumnos según los dos criterios mencionados: género y años en el colegio. A diferencia de los casos anteriores, en los que los alumnos se expresaron con respeto y locuacidad, estos alumnos se mantenían en silencio o bien respondían en tono de burla y con monosílabos lo que complicó el trabajo de recogida de información.

Con los **padres de familia** se vivió las mayores dificultades, pues no contamos con el apoyo institucional para convocar a los padres, pues a decir, de los directivos, los padres de familia participan muy poco cuando son convocados por el colegio. Desde un primer momento, se nos advirtió de las dificultades que íbamos a tener. En la primera reunión quisimos citar a los padres/madres miembros del comité del aula, para ello, la subdirectora se encargó de convocarlos. El día de la reunión asistieron solo cuatro madres de familia, que no pertenecían a los comités de aula. Luego, se pidió una segunda convocatoria, a la que solo asistieron una madre de familia y una abuela. Frente a esta situación y la imposibilidad para reunir a padres/madres de familia,

elaboramos una encuesta (anexo 02). Se repartió 100 encuestas; sin embargo sólo la devolvieron 13 familias. Finalmente, optamos por realizar entrevistas al paso, en los momentos de entrada y salida de los niños. Se realizó cuatro entrevistas al paso. Por tanto, la información recogida de los padres de familia es muy general, y no se ha podido profundizar en ella, por las dificultades de acceso a ellos.

Además de los informantes, revisamos algunos documentos que fueron proporcionados por el director del colegio tales como el proyecto educativo institucional, el plan de supervisión, monitoreo y asesoramiento y el cuaderno de asistencia de los alumnos. En este caso no se participó de reunión alguna, pues el director no lo permitió.

2. LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la recolección de la información utilizamos las siguientes técnicas: las entrevistas semi - estructuradas a los directivos y los profesores de la organización escolar, los grupos focales a alumnos y padres de familia, el análisis de documentos y la observación abierta.

Las **entrevistas** permiten la interacción directa, cara a cara con el informante y descubrir así las opiniones, las percepciones, los sentimientos, las interpretaciones, los juicios que realiza sobre las diferentes situaciones objeto de estudio. Entre los tipos de entrevista existente, nosotros utilizamos la **entrevista semi - estructurada** ya que nos permite recoger información no reglada de antemano, y que permitió crear otras preguntas –en el momento de la interacción- para profundizar, aclarar y comprender los significados que otorgan los sujetos a la escuela. Esta técnica la utilizamos para recoger información de los directivos y profesores del colegio. Para consignar la información utilizamos una matriz de preguntas y la grabadora. La grabadora fue de mucha utilidad para reproducir fielmente los discursos de los informantes y poder luego analizarlos. El tiempo de duración de cada entrevista osciló entre los 30 minutos y la hora y media en algunos casos.

Los **grupos focales** o grupos de discusión es una técnica cualitativa utilizada en los estudios de marketing y utilizada en el campo social y educativo. Consiste en una entrevista grupal, que a diferencia de la entrevista individual, permite recoger información desde la dinámica de grupo, y por tanto, observar a la vez cómo se comporta el grupo en las interacciones. Con esta técnica recogimos información de los alumnos y de los padres de familia. La posibilidad de formar grupos de ocho sujetos cada uno permitió acceder de manera rápida y fácil a la información. Por otro, lado permitió conocer la dinámica de estos dos grupos importantes en la vida escolar. Sin embargo, la dificultad de esta técnica es el acordar el mejor momento para coincidir y reunir a un grupo de personas. Se hizo uso de un guión de grupo focal y de la grabadora para registrar la información.

El **análisis de documentos** oficiales, por su parte, es una técnica que consiste en la observación y análisis de material escrito o evidencias que, en nuestro caso, tiene el centro educativo y que nos permitió comprender mejor sus significados y orientación ética explícita. Los documentos que estudiamos fueron: los proyectos educativos institucionales, el organigrama del centro, los planes anuales, el reglamento escolar, el manual de funciones, el diario escolar, entre otros. La selección de los documentos dependió de la posibilidad que nos brindó el colegio para acceder a ellos.

Finalmente, la **observación abierta** se realizó para registrar lo acontecido en cada una de las visitas al centro. El investigador ingresa al mundo escolar y se busca apropiarse de la experiencia vivida por los sujetos en situaciones reales. Es así que se pudo observar, por ejemplo: reuniones de profesores, la sala de profesores, las asambleas, los mensajes explícitos en las paredes o murales del colegio, el recreo, las actividades comunes, entre otras. La información se recogió a modo de diario de campo en un cuaderno que llamamos "memoria de visita al colegio". Esta memoria se registró inmediatamente después de cada visita y dio cuenta de lo observado durante ella. En ese sentido, no estuvo reglada por variables o aspectos específicos a observar, sino en lo espontáneo de los acontecimientos.

Durante la recogida de información del caso 3, se tuvo que elaborar un **cuestionario** para los padres de familia –no planificado en nuestra investigación– en vista de las dificultades para acceder a ellos (anexo 02). Este cuestionario se diseñó de modo abierto para recoger las percepciones de los sujetos. Si bien, reconocemos las limitaciones de un cuestionario ya que no permiten profundizar en la información dada, pudimos con él confirmar la información brindada por los padres de familia en las entrevistas.

3. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

El proceso de construcción de instrumentos se realizó en diferentes momentos, los que variaron en amplitud y precisión de acuerdo a cómo íbamos avanzando en la recolección y categorización de los datos. En un primer momento, con la entrada al primer caso, y generalmente en las primeras entrevistas de cada caso, los instrumentos fueron muy generales, buscando recoger toda la información posible sobre el objeto de estudio y sus dimensiones de tal forma que se pueda realizar la primera etapa de categorización: open coding. El análisis y categorización de esa primera información permitió construir instrumentos más precisos para ser aplicados a otros sujetos en el mismo caso o al otro caso para la confirmación (saturación) de las categorías.

Para las entrevistas realizadas a los directivos, profesores y auxiliares del colegio, así como para los grupos focales de alumnos y padres de familia utilizamos la siguiente matriz de preguntas (Tabla N°7). Estas preguntas responden, en un primer momento a las dimensiones de estudio de modo general. Sin embargo, a medida que recogíamos la

información, las preguntas se iban precisando mucho más, tomando en cuenta las nuevas categorías que iban surgiendo.

Las primeras preguntas referidas a descubrir la orientación ética del colegio fueron claves para orientar las siguientes preguntas, porque es a partir de las respuestas a ellas, que se desarrolló las conversaciones.

En todos los casos las preguntas sirvieron de motivación para el diálogo y nunca como un cuestionario a ser contestado obligatoriamente, por ello nuestra opción de no presentarlas como un cuestionario lineal. Se enfatizó el diálogo abierto el que se fue desarrollando según las respuestas de los sujetos entrevistados. Nuestra intención es recoger y profundizar en las percepciones de los sujetos. Por ello, en todos los casos el diálogo fue diferente, en algunos se enfatizó una dimensión, en otros, se prefirió abarcar todas las dimensiones. Ello es así, porque desde la metodología cualitativa e inductiva se intenta ir **construyendo la información** a partir de los datos recolectados, analizarlos y volver al caso para profundizar en la información.

Tabla N°7: Preguntas preliminares utilizadas en los instrumentos

Orientación ética de la escuela • ¿Cómo define a su escuela?, ¿qué valora de su escuela? ¿por qué? • ¿Qué hace diferente esta escuela a otra? • ¿Por qué cree que la escuela es así? ¿siempre fue así? • ¿Por qué eligieron esta escuela? (para padres y alumnos)		
Dimensión estructural	Dimensión cultural	Dimensión política
• ¿Cuáles son los fines y objetivos de la escuela? ¿qué hace la escuela para lograrlos? • ¿Qué funciones cumple en la escuela? • ¿Cómo define el ambiente del colegio, las relaciones que se dan en la escuela? • ¿De qué forma se relacionan con otros sujetos de la organización?	• ¿Qué me pueden decir sobre las normas del colegio?: ¿quién las decide? ¿cómo funcionan? • ¿Quiénes son los sujetos claves de la organización escolar?	• ¿Cuáles son sus niveles de participación? • ¿Cómo se llega a los acuerdos en la escuela? • ¿quiénes participan en la toma de decisiones?

El procedimiento de aplicación de instrumentos no siguió un orden establecido de antemano, sino que se fue desarrollando dependiendo de la disponibilidad de los informantes y las facilidades para acceder a ellos. Al ingresar a cada caso, generalmente iniciamos con las entrevistas más generales a profesores de la institución, luego,

trabajamos los focus group de los alumnos, finalmente el de los padres de familia. En el proceso, paralelamente a ello, regresábamos a los profesores y a los directivos.

El tiempo de aplicación de las entrevistas osciló entre 30 minutos y una hora y media por informante; y de los focus group nunca menos de una hora. Ello, fue una dificultad para acceder a algunos informantes quienes no disponían de ese tiempo. Los instrumentos se aplicaron en el mismo colegio durante el horario escolar: a la hora de recreo u horas libres de los profesores. En algunos casos se convocó fuera del horario escolar.

Reconocemos la dificultad para acceder a los diversos sujetos de la escuela, en especial con los padres de familia, y en algunos casos con los alumnos. La coordinación de tiempos para el desarrollo de las entrevistas y el poco tiempo que los sujetos disponían fue una de las limitaciones para el desarrollo de la investigación. Ello supuso, ir en cada caso más veces de las previstas.

Toda la información recolectada ha sido transcrita para ser analizada¹³: descubrir conceptos, formar categorías e ir planteando relaciones y preguntas que ayuden a comprender el objeto de estudio.

4. LA ENTRADA Y PERMANENCIA EN CADA CASO

El tiempo de permanencia en cada caso ha dependido de la emergencia de la teoría y la necesidad de continuar recogiendo información hasta que los datos se saturen. Generalmente se ha permanecido en cada colegio entre 8 y 10 meses¹⁴, reconociendo que se iba a cada caso una vez por semana y que no todas las semanas se iba al colegio.

La primera entrevista con la Directora del **colegio estatal confesional** se realizó en el mes de mayo del 2003. La reunión tuvo como objetivo presentar el esquema del plan de investigación y explicar sus objetivos. En todo momento la Directora se mostró atenta, cordial y dispuesta a ayudar y proporcionar las facilidades para el desarrollo de la investigación.

Las primeras reuniones con la directora y la subdirectora fueron de coordinación y de organización del trabajo. Se recogió los documentos que orientan la labor del centro: ideario, planes anuales, planes de las comisiones, reglamento interno, el cuaderno personal de los alumnos. Asimismo, se registró a manera de diario – memoria (diario de campo) cada una de las visitas realizadas al colegio.

¹³ Se ha contado con una persona para la transcripción de las entrevistas, los focus group y las asambleas de profesores observadas. Una vez transcrita la información, se ha realizado una escucha del material de audio con la lectura del material transcrito con el fin de completar la información (entonaciones, pausas, silencios) y asegurar la calidad del material que se va a analizar.

¹⁴ En nuestras memorias de visita tenemos registradas 23 visitas (caso 1), 35 visitas (caso 2) y 21 visitas (caso 3).

Si bien las primeras reuniones de coordinación se realizaron en el mes de mayo y junio del 2003, recién en el mes de agosto se inició el trabajo de campo propiamente dicho, pues en el mes de junio el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP) convocó una huelga magisterial a nivel nacional que tuvo una duración de 30 días y que fue acatada por todos los profesores del colegio.

La primera información se recogió entre agosto y diciembre del 2003. En este tiempo se realizó lo siguiente:

- las entrevistas semi - estructuradas a 9 profesores (5 coordinadores de comisiones y 4 profesores con más de 15 años de antigüedad), a un auxiliar y a 2 alumnos miembros del Municipio escolar del año 2003 (del 7 de agosto al 29 de octubre del 2003)
- la observación y el registro de una reunión de profesores - asamblea (4 de setiembre del 2003)
- la observación y el registro de una reunión de coordinación con los profesores de Ciencias Sociales (3 de setiembre del 2003).
- una entrevista grupal a cuatro alumnos miembros del comité electoral (29 de octubre del 2003)
- 5 focus group de alumnos por grado (1ero, 2do, 3ero, 4to y 5to). Cada focus group estuvo conformado por 8 alumnos. (12 y 17 de noviembre del 2003)
- la observación y el registro de la presentación de los candidatos al Municipio Escolar (25 de noviembre del 2003).

Se retornó al colegio en el mes de abril del 2004 para continuar con las entrevistas a docentes y la auxiliar y los focus group a los padres de familia del colegio. En esta segunda entrada al colegio, se buscó ampliar y confirmar la información que se recogió el año anterior. Se realizó lo siguiente:

- las entrevistas semi - estructuradas a 4 profesoras (1 profesora de taller, 1 profesora contratada, 1 profesora de educación primaria y una profesora de secundaria) y un auxiliar (22 y 26 de abril del 2004, 1 agosto y 10 de setiembre)
- 4 focus group a padres de familia (30 de abril, 04 y 06 de junio y 13 de agosto del 2004)
- las entrevistas semi - estructuradas a los directivos del colegio: directora, sub-directora y coordinadora de primaria (9, 15 y 16 de setiembre del 2004 respectivamente).

Se concluyó con las visitas al colegio en setiembre del 2004. De ahí se pasó a la redacción de la monografía descriptiva del caso.

Iniciar el contacto con el **colegio estatal no confesional** no fue muy fácil, pues recién después de dos visitas se pudo encontrar a la directora para conversar y plantearle los objetivos del trabajo (jueves 12 de setiembre del 2004). La directora se mostró amable y permitió realizar el trabajo. Se le solicitó los documentos claves de la institución para

analizarlos: proyecto educativo institucional (P.E.I.), planes anuales, reglamentos. Sin embargo, solo entregó el reglamento del año 2002 y el plan anual de trabajo del año 2003. No encontraba los planes del 2004 ni el P.E.I. Según explicó lo tendría la comisión que lo estaba elaborando; sin embargo, nunca se pudo acceder a todo el documento, aunque sí a la visión y misión del colegio.

La primera información se recogió entre los meses de setiembre y diciembre del 2004. Durante ese tiempo se realizó lo siguiente:

- Las entrevistas semi-estructuradas individuales a 10 profesores (de los 10 profesores 6 con más de 15 años trabajando en el colegio y de los 10 profesores 5 de primaria y 5 de secundaria) y al auxiliar del turno de la mañana (del 24 de setiembre al 18 de noviembre del 2004).
- La entrevista semi-estructurada al Alcalde del Municipio Escolar (18 de noviembre del 2004).
- Una entrevista semi-estructurada a dos madres de familia que representan a la Asociación de Padres de Familia (APAFA) del colegio (la presidenta y la tesorera). (14 de diciembre del 2004).
- Dos entrevistas grupales semi-estructuradas: una a tres alumnas de quinto de secundaria y la otra a dos alumnas: la delegada general del colegio y una regidora del Municipio Escolar (3 y 10 de noviembre del 2004).
- 3 focus group de alumnos por grado (primero, cuarto y quinto de secundaria). Cada focus group estuvo conformado por 8 alumnos. (24 de noviembre y 9 de diciembre del 2004).

Después de las vacaciones escolares del enero, febrero y marzo del 2005, se retornó al colegio el 21 de abril del 2005 y se continuó con la recogida de información. Durante ese periodo se realizó lo siguiente:

- Las entrevistas semi-estructurada a los directivos del colegio: subdirectora del colegio (21 de abril del 2005), coordinadora de secundaria (23 de agosto del 2005) y directora del colegio (15 de diciembre del 2005).
- Las entrevistas semi-estructuradas a tres docentes del colegio (18 y 25 de mayo y 7 de diciembre del 2005)
- La entrevista a la auxiliar del laboratorio (28 de noviembre del 2005)
- 2 focus group de alumnos por grado (segundo y tercero de secundaria). Cada focus group estuvo conformado por 8 alumnos. (21 de abril y 28 de junio del 2005).
- La entrevista semi-estructurada al Regidor del colegio (28 de junio del 2005).
- 3 focus group con padres de familia (18 de agosto, 9 de setiembre y 18 de noviembre del 2005).
- La observación y registro de una reunión de profesores para evaluar la visión del colegio (27 de abril del 2005).

En el estudio de este caso, la permanencia en el colegio fue interrumpida en varios momentos por la poca colaboración de profesores y directivos. Además muchas de las visitas fueron en vano por la ausencia de la directora, por el desarrollo de actividades extracurriculares (actuaciones, procesiones, reuniones de profesores) o suspensión de clases. Realizar los focus group con los padres de familia fue bastante difícil porque la convocatoria se tuvo que hacer por cuenta propia sin un respaldo institucional.

Finalmente, el primer contacto con el director del **colegio privado no confesional** fue en agosto del 2005. El director del colegio se mostró muy amable y aceptó la realización de la investigación en su institución. Si bien el director permitió la realización de las entrevistas a los profesores y alumnos, indicó que ello debía hacerse durante las horas libres o de recreo para no interrumpir el desenvolvimiento de la jornada escolar, es decir “no perder clases”. Ello dificultó un poco la recogida de información, pues se tuvo que contar con la disponibilidad de tiempo de los sujetos, llegando en algunos casos a interrumpir una entrevista para terminarla en otro día.

Por otro lado, la recolección de datos de los padres de familia fue complicada porque los padres no asistían a la convocatoria y tampoco había un respaldo institucional. Por ello se decidió realizar una encuesta y entrevistas individuales al paso.

El director entregó el proyecto educativo institucional del colegio, el plan de supervisión, monitoreo y asesoramiento, y el cuaderno de asistencia del alumno¹⁵.

La primera información se recogió entre los meses de setiembre y diciembre del 2005. En ese tiempo se realizó lo siguiente:

- Las entrevistas semi - estructuradas a 10 profesores, al brigadier general y sub brigadier del colegio y a la coordinadora del colegio (del 1ero de setiembre al 1ero de diciembre del 2005)
- 4 focus group de alumnos por grado (1ero, 2do, 3ero y 4to grado de secundaria). Cada focus group estuvo conformado por 8 alumnos (17 y 19 de octubre del 2005)
- Un focus group con madres de familia, y dos entrevistas individuales a madres de familia (16 y 25 de noviembre del 2005).
- Una encuesta a padres de familia (no prevista) aplicada en la primera semana de diciembre del 2005.

Por el período de vacaciones se interrumpió las visitas, y se retomó en abril del 2006. Entre los meses de abril y julio del 2006 se concluyó con los siguientes instrumentos:

¹⁵ Como en los otros casos el cuaderno de asistencia es un cuaderno para la comunicación con las familias. En el cuaderno se encuentra detallado el ideario, el reglamento interno, una tabla de méritos y deméritos, el compromiso que debe firmar el padre o apoderado del niño, anotaciones de tareas para la semana, esquelas de permiso, esquelas de citaciones, comunicados, el control de evaluaciones, el horario escolar y el resumen anual del comportamiento del alumno.

- Un focus group a alumnos de 1ero de secundaria (26 de mayo del 2006)
- entrevistas semi - estructuradas a dos profesores del colegio (26 de abril del 2006) y al director y subdirectora del colegio y (8 de junio del 2006)
- Entrevistas al paso a 2 madres de familia (26 de mayo, 08 de junio del 2006)
- Entrevistas al paso a 2 madres de familia (26 de agosto del 2006)

Debemos reconocer que el apoyo institucional es muy importante para el desarrollo de la investigación, situación que tuvimos con el caso 1; pero no con los casos 2 y 3, lo que dificultó el trabajo de recogida de información.

5. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS Y LA CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS

Para nuestra investigación empírica nos basamos en el proceso planteado por Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (1990) para hacer emerger la teoría de las informaciones recolectadas, que en nuestro caso son –principalmente- significados e interpretaciones que dan los sujetos a la realidad escolar.

En esta parte explicaremos cada una de las etapas que utilizamos en el proceso de categorización, sabiendo que no es un proceso lineal ni con límites definidos, sino de “idas y vueltas”. Para realizar este proceso de categorización utilizamos el software ATLAS – ti versión 4.2. Este es un software utilizado para el análisis de datos cualitativos y se basa en la grounded theory. El software permite analizar, codificar, categorizar, construir conceptos y armar las relaciones entre categorías. Este software fue de mucha ayuda para nuestro trabajo porque nos permitió organizar y trabajar con toda la información verbal recolectada.

5.1. La organización de la información

Como es de esperar en un trabajo de corte cualitativo como el nuestro, nos enfrentamos a gran cantidad de información. La información recolectada en las entrevistas y los focus group – como ya lo indicamos- fue transcrita en su totalidad con la ayuda de una persona externa a la investigación. Para asegurar la buena transcripción de la información hicimos una revisión del documento escrito con el audio, con el objetivo de eliminar los posibles errores y tomar en cuenta la entonación o silencios presentados, de tal forma de ajustar – lo mejor posible- el lenguaje escrito al lenguaje oral de los informantes. A su vez el momento de revisión de la transcripción fue un momento ya de reflexión, análisis e interpretación de la información, pues al escucharla y al leerla íbamos generando preguntas y encontrando categorías que luego formalizaríamos en el análisis. Todo ello demandó mucho tiempo, pero fue útil para apropiarnos del discurso de los informantes.

Cada una de las entrevistas y focus group realizados los codificamos como documentos primarios para su fácil manejo. Así tenemos los siguientes códigos de documentos primarios (tabla N°8).

Tabla N°8. Codificación de los documentos primarios

Caso 1 = 30 documentos	Caso 2 = 31 documentos	Caso 3 = 28 documentos
D# ¹⁶ : directivos	2D#: directivos	3D#: directivos
P#: profesores	2P#: profesores	3P#: profesores
A#: alumnos	2A#: alumnos	3A#: alumnos
Ax#: auxiliares	2Ax#: auxiliares	3Ax#: auxiliares
PF#: padres de familia	2PF#: padres de familia	3PF#: padres de familia
Doc#: documentos	2Doc#: documentos	3Doc#: documentos
Rp#: reuniones de profesores	2Rp#: reuniones de profesores	3Rp#: reuniones de profesores
Act#: actividades	2Act#: actividades	3Act#: actividades

Hemos analizado un total de 89 documentos primarios (entrevistas y grupos focales). Además de los documentos que nos entregó el colegio y las observaciones realizadas a actividades o reuniones de profesores. Una vez codificado cada documento procedimos a realizar el open coding.

5.2. Open coding

Este momento empieza en la misma recolección de datos a modo de ideas que fuimos registrando en nuestro cuaderno de “memoria de visitas”. El objetivo es hacer emerger de los datos el máximo de conceptos y categorías. El análisis lo iniciamos con la lectura y relectura de las transcripciones lo que nos permitió ir seleccionando las citas y nombrar los conceptos que se van encontrando y agruparlos en categorías. La categorización significó armar categorías analíticas siempre provisionales e ir relacionando cada nueva ocurrencia (citas o fragmentos del texto) en las categorías ya formuladas. La continua comparación generó nuevas propiedades teóricas de la categoría, enriqueció sus significaciones, y permitió ir generando relaciones que luego utilizaríamos para nuestra teoría preliminar.

La etapa de codificación es a la vez una clasificación (cada ocurrencia es ubicada en una categoría), una agrupación (una categoría agrupa diferentes ocurrencias) y una traducción (las categorías son expresadas en palabras, en explicaciones). Todas las categorías son siempre provisionales y revisables. En esta primera etapa las categorías pueden expresarse utilizando las mismas palabras de los sujetos, o puede avanzarse en conceptos más abstractos planteados por el investigador. En nuestro caso, manejamos ambas formas.

Durante la categorización se dieron dos procesos importantes: la comparación de los datos en sus similitudes y diferencias a partir de sus propiedades y el hacer “preguntas” sobre las categorías encontradas para poder pensar en potenciales categorías o

¹⁶ El signo # indica el número de fuente designado a cada informante. Así tenemos por ejemplo P3, para designar al profesor 3 del caso 1; ó 3P6, para designar al profesor 6 del caso 3. Ello se puede revisar con más detalle en la presentación de los informantes en cada caso (anexo 01).

propiedades, y ayudar a ser más precisos luego, en la recolección de datos (Strauss y Corbin, 1990). Esto se realizó especialmente para el segundo y tercer caso.

Al momento de analizar los primeros documentos emergieron las primeras categorías las que se fueron confirmando a medida que se avanzaba en la recolección de datos. Las categorías que finalmente quedaron en el primer caso, se utilizaron para el segundo caso; pero, a partir del segundo y tercer caso emergieron otras. Así se retornó a analizar el primer caso, buscando citas para las nuevas categorías encontradas. En los anexos N° 03, 04 y 05 se puede apreciar el listado de categorías encontradas en esta etapa para cada uno de los casos estudiados.

Tabla N° 9. Número de documentos, categorías y citas por caso

	Número de documentos	Número de categorías	Número de citas
Caso 1	30	169	2991
Caso 2	31	216	3432
Caso 3	28	206	2478

El primer listado de categorías para cada caso lo organizamos en seis familias: categorías referidas a aspectos de la estructura formal del colegio (anexo 06), categorías referidas a aspectos culturales (anexo 07), categorías referidas a aspectos políticos (anexo 08), categorías referidas a los fines del colegio (anexo 09), categorías referidas a los sujetos (anexo 10) y categorías referidas a los valores (anexo 11).

El objetivo de agruparlas en familias nos permitió manejar mejor las relaciones entre categorías. Estas familias no son excluyentes. En algunos casos una categoría está ubicada en dos familias. Como insistimos, el objetivo de esta primera organización de la información nos ayudó a clasificar las categorías para un mejor análisis según nuestras **dimensiones de estudio** y pasar al axial coding.

Asimismo en este momento, pudimos seleccionar las categorías con más citas (tabla N° 10). Si bien el número de citas no nos interesa en sí mismo por no tratarse de un análisis cuantitativo, sí nos permitió reconocer aquellas categorías más citadas por los sujetos, lo que significa una constante en la percepción que los diversos sujetos tienen de la escuela.

Reconocer las categorías más citadas nos ayudó iniciar el axial coding y construir las relaciones a partir de ellas. En los anexos 12, 13 y 14 podemos encontrar la cantidad de citas para cada una de las categorías según documentos y por caso estudiado. En las siguientes tablas N° 11, 12 y 13 presentamos las cinco categorías con más citas por caso y por familias.

Tabla N° 10. Categorías más nombradas según número de citas por caso

Caso 1		Caso 2		Caso 3	
Categoría	Nº de citas	Categoría	Nº de citas	Categoría	Nº de citas
Valores	122	Actividades	119	Valores	110
Actividades	104	Padres de familia	107	Dirección	97
Dirección	91	Individualidad ¹⁷	82	Disciplina	82
Dirección religiosa	83	Auxiliar	80	Padres de familia	75
Exigencia	72	Apoyo	73	Actividades	74
Auxiliar	70	Valores	67	Coordinadora	66
Unidad	69	Problemas	66	Policía escolar	62
Normas	65	Municipio escolar	66	Sanciones	57
Municipio escolar	56	Asambleas	65	Aspectos económicos	48
Padres de familia	54	Aspectos económicos	62	Buena enseñanza	43
Decisiones	53	Normas	61	Brigadier	42
Disciplina	50	Salir adelante	60	Supervisión	42

Tabla N° 11. Caso 1: Categorías por familia según número de citas

Dimensión estructural		Dimensión cultural		Dimensión política		Fines		Sujetos		Valores	
Actividades	104	Valores	122	dirección	91	Valores	122	dirección	91	Respeto	44
Municipio escolar	56	exigencia	72	Dirección religiosa	83	Centralidad en alumno	38	Dirección religiosa	83	Orden	43
coordinación	49	Unidad	69	Auxiliar	70	Formación de persona	35	auxiliar	70	Confianza	28
Reuniones	35	Normas	65	Municipio escolar	56	Buena enseñanza	32	Municipio escolar	56	Limpieza	27
organización	29	disciplina	50	decisiones	53	Formación académica	22	Padres de familia	54	Amistad	26

Tabla N° 12. Caso 2: Categorías por familia, según número de citas

Dimensión estructural		Dimensión cultural		Dimensión política		Fines		Sujetos		Valores	
Actividades	119	Individualidad	82	Dirección	131	Salir adelante	60	dirección	131	respeto	30
Problemas	66	Apoyo	73	Padres de familia	107	Líderes	39	Padres de familia	107	puntualidad	21
Aspectos económicos	62	Valores	67	Auxiliares	80	Buena enseñanza	30	auxiliares	80	orden	18
Reuniones	44	Normas	61	Apoyo	73	Calidad educativa	17	Municipio escolar	66	amistad	16
coordinación	42	Salir adelante	60	Municipio escolar	66	Formación técnica	13	delegados	58	solidaridad	12

¹⁷ Hemos agrupado en la categoría “individualidad” a todas aquellas citas que expresan la primacía de lo individual. Reúne a las expresiones “depende de cada uno”, “depende de cada profesor”.

Tabla N° 13. Caso 3: Categorías por familia, según número de citas

Dimensión estructural		Dimensión cultural		Dimensión política		Fines		Sujetos		Valores	
Actividades	74	Valores	110	Dirección	97	Buena enseñanza	43	Dirección	97	Orden	29
Aspectos económicos	48	Disciplina	82	Coordinadora	66	Aspectos pedagógicos	34	Padres de familia	75	Respeto	27
Reuniones	38	sanciones	57	Policía escolar	62	Ingreso a la universidad	33	Coordinadora	66	Responsabilidad	19
Aspectos pedagógicos	34	supervisión	42	Supervisión	42	Formación académica	32	Policía escolar	62	Confianza	15
Comité de aula	27	Carácter privado	30	Brigadier	42	Rendimiento académico	23	Brigadier	42	Solidaridad, compañerismo, amistad	10

5.3. Axial coding

Una vez formuladas las categorías emergentes y provisionales, las organizamos en un conjunto mucho más estructurado. Las categorías son relacionadas entre ellas para formar un sistema coherente e integrado de hipótesis. En este momento las categorías no pertinentes se dejaron a un lado y se buscó la saturación de las categorías planteadas.

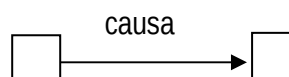
Para esta etapa, se leyó y releó las citas de cada una de las categorías con mayor número de citas y se estableció las relaciones entre las categorías. El programa Atlas-ti versión 4.2 nos permitió con la opción de networks clasificar las categorías y posteriormente establecer los vínculos entre ellas. El axial coding lo presentamos gráficamente lo que permite visualizar las relaciones que establecemos entre las categorías (Huberman y Miles, 1991). En los gráficos obtenidos por caso y por dimensión (anexos del 15 al 23) podemos observar las categorías enmarcadas en un recuadro, el número de citas relacionadas con la categoría y el número de categorías con las que se relaciona. Si bien, como ya señalamos antes no es nuestro interés cuantificar, si nos ayuda a reconocer el número de citas vinculadas a la categoría. De la misma forma que el open coding, el axial coding se realizó para cada uno de los casos estudiados.

Los vínculos que hemos utilizado para establecer relaciones entre las categorías son los siguientes:

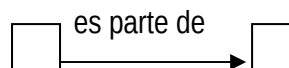
Relaciones de categorías

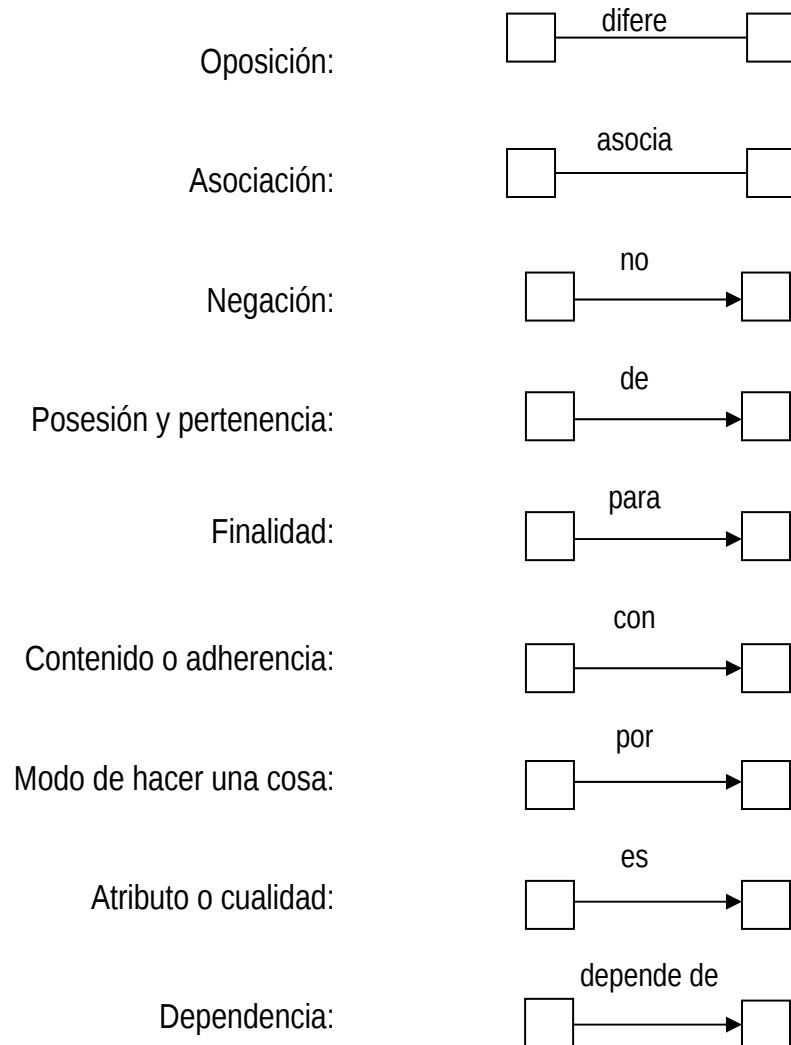
Vínculos utilizados en los gráficos

Causa – efecto:



Parte – todo:





Tanto el open coding como el axial coding lo realizamos por caso estudiado. Los resultados lo presentamos en la tercera parte del trabajo, capítulo VII. Ello nos permitió luego, realizar las comparaciones entre los tres casos, y establecer el selective coding, para construir las hipótesis y la teoría sustantiva de la dimensión ética de la organización escolar.

5.4. Selective coding

Esta es la última etapa y consiste en dar forma a la teoría a partir de los procesos de conceptualización y abstracción. Se presenta de una manera coherente, en forma de sistema y su objetivo es presentar una teoría integrada alrededor de una categoría central (core category) que resuma las principales dimensiones del análisis.

El selective coding lo hemos realizado a partir de las comparaciones de los tres casos, lo que nos ha permitido descubrir las categorías vinculadas con la dimensión ética de la

organización escolar y su relación con las otras dimensiones: estructural, política y cultural.

En esta etapa nos hemos basado en los vínculos que proponen Strauss y Corbin (1990):
condiciones causales → fenómeno (core category) → contexto →
condiciones estructurales → acción/interacción estratégica → consecuencias.

Ello lo presentamos en el capítulo VIII de este trabajo.

6. LA REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA

La redacción del análisis lo presentamos en la tercera parte de este trabajo. Para ello, desarrollamos una monografía descriptiva de cada caso (tomo II) estructurada en función de las categorías que han surgido en el discurso de los informantes y no según una descripción lineal en función de las categorías de partida planteadas de antemano por nosotros. Ello porque en una investigación de corte interpretativo como la nuestra buscamos dar cuenta de las formas como los sujetos perciben e interpretan su realidad cotidiana de la escuela, desde sus propias palabras. Las monografías descriptivas nos permitieron realizar el análisis de los resultados (capítulo VII) el que sí presentamos en función de las dimensiones de estudio estableciendo relaciones entre las categorías, planteando hipótesis y discutiendo los resultados desde el marco teórico referencial; todo ello con el objetivo de ir estableciendo aquellas constantes que permitan construir las aproximaciones teóricas de la dimensión ética de la organización escolar. Para ello nos hemos valido de gráficos.

En la parte narrativa descriptiva de cada caso -para mostrar las evidencias y asegurar la validez y fiabilidad de los datos- hemos seleccionado los fragmentos de información (citas) que mejor den cuenta de lo encontrado. Así, en la redacción de los resultados se encontrará los fragmentos “verbatim” que transcribimos y que sirven de evidencias del análisis que se realiza. En un trabajo de corte cualitativo como éste es importante recoger las evidencias de nuestro análisis e interpretación. Las citas las hemos seleccionado por su claridad y precisión en las ideas presentadas; porque expresan las percepciones, sentimientos y creencias de los informantes, y porque en algunos casos se hace uso de metáforas que ejemplifican muy bien el sentido de las palabras. Además hemos tratado de recoger la palabra de todos los informantes de modo equilibrado, cuidando de no limitarnos a la percepción de un solo sujeto de la escuela. La presentación de las citas es una forma concreta de evidenciar la triangulación de la información.

El software Atlas-ti codifica cada una de las citas, señalando el número de documento, el número de cita, y la(s) línea(s) en la que aparece la cita. Por ejemplo, se encontrará al final de la transcripción de las citas lo siguiente:

P4.txt - 5:1 (9:20)

4.txt:	corresponde al Profesor 4 (código según la muestra)
5:	número de documento primario registrado por el software
1:	número de orden de la cita
9:20:	línea de inicio y fin de la cita

Por otro lado, es importante recalcar que hemos mantenido el anonimato de los casos y de los informantes, ello como un modo de respetar la intimidad y confidencialidad de cada realidad. Esto dentro del marco ético que debe primar en investigaciones de este tipo.

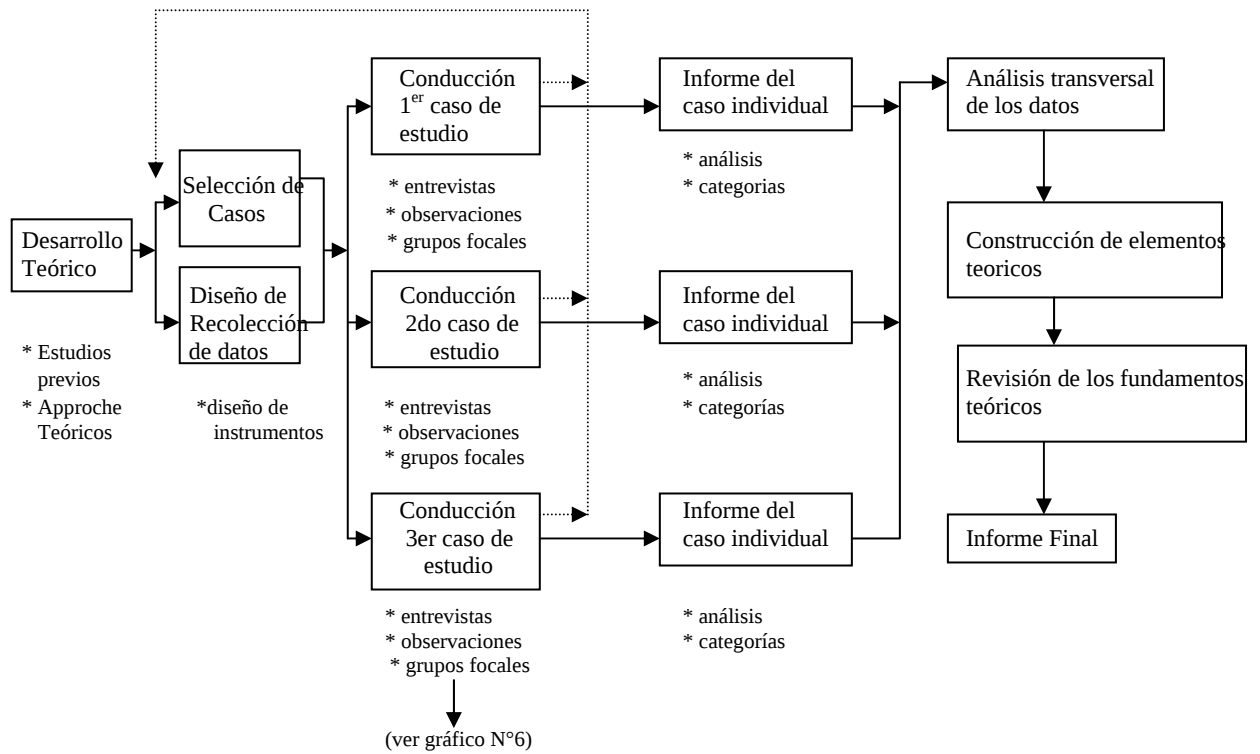
7. LA RUTA DE TRABAJO: RECOLECCIÓN, ANÁLISIS DE DATOS Y CONSTRUCCIÓN DE ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA

El trabajo de investigación es un proceso progresivo de construcción de categorías y relaciones que son los que formarán parte de una teoría sustantiva referida a la dimensión ética de la organización escolar. Se empezó con el estudio de un primer caso: la escuela pública confesional, a través del cual descubrimos todas las categorías posibles para terminar con un primer bosquejo de relaciones de categorías que nos permitan plantear hipótesis. Luego, pasamos a un segundo caso opuesto para confirmar, o ampliar las categorías. Finalmente, un tercer caso, también diferente nos permitió contrastar la información.

El proceso supuso pasar de los significados que dan los sujetos a su realidad escolar, a los conceptos y categorías planteadas por el investigador. Por lo tanto es un proceso de co-construcción (construcción conjunta). De esta forma los datos “brutos” son traducidos en términos de datos más ordenados y estructurados para construir relaciones e hipótesis para una teoría preliminar de la dimensión ética de la organización escolar.

En el gráfico N° 5 presentamos la ruta seguida en todo el proceso de investigación. Este gráfico lo hemos adaptado de Yin (1989). Y En el gráfico N°6 podemos ver con mayor atención el proceso seguido en el trabajo empírico de la investigación

Gráfico N°5. Ruta seguida en el proceso de investigación



Adaptado de Yin (1989)

Gráfico N° 6. Ruta seguida en el desarrollo de la parte empírica de la investigación

