

## Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial

*Antonio Bolívar Botía, Manuel Fernández Cruz & Enriqueta Molina Ruiz*

### Palabras clave:

identidad  
profesional del  
profesorado,  
triangulación  
secuencial,  
investigación  
biográfico-  
narrativa

**Resumen:** El artículo expone el diseño de una investigación sobre la crisis de la identidad profesional del profesorado de Secundaria en España, con motivo de una reforma educativa que altera sus contextos de trabajo. El marco teórico adoptado es un enfoque *biográfico-narrativo* de la identidad, que se (re)presenta y constituye mediante los relatos de vida que hacen los sujetos, empleando la metodología propia de este enfoque de investigación. Las diez entrevistas biográficas realizadas fueron analizadas, como descripción de cada caso con entidad propia (análisis vertical o diacrónico), y, en una perspectiva *transversal* (horizontal o sincrónico) con las categorías que se habían determinado como componentes de la identidad. El análisis transversal dio lugar a una Guía de Protocolo, que servía de base a los grupos de discusión. De este modo, mediante una *triangulación secuencial* (MORSE, 1991), las dimensiones ideográficas o personales de las entrevistas dan lugar a un informe conjunto que, posteriormente, es complementado con la dimensión grupal. Finalmente, se exponen algunas de las principales conclusiones extraídas. La investigación puede considerarse, en conjunto, un *estudio de caso colectivo* abordado, por un lado, como estudio de caso *múltiple* (entrevistas individuales); por otro, más propiamente colectivo, con ocho grupos de discusión.

### Índice

- [1. Introducción](#)
- [2. Conceptualizar la identidad profesional](#)
- [3. Objetivos](#)
- [4. Diseño de la investigación: triangulación secuencial](#)
- [5. Metodología de la investigación](#)
- [6. Síntesis de resultados](#)
- [7. Conclusiones](#)

[Referencias](#)

[Autores](#)

[Cita](#)

### 1. Introducción

En una buena revisión de las principales investigaciones sobre la identidad profesional del profesorado BEIJAARD, MEIJER y VERLOOP (2004) las dividen en tres categorías: cómo se forma la identidad profesional, identificación de sus características, y estudios sobre cómo se (re)presenta en los relatos o narraciones del profesorado. En la investigación que hemos realizado (BOLIVAR, 2003) vinculamos la crisis de identidad profesional (dimensión personal) a los efectos provocados por una reforma educativa en el ejercicio profesional (dimensión contextual), como reclaman BEIJAARD et al. (2004) para las investigaciones futuras. Hemos pretendido diagnosticar la situación, comprender las causas, describir las vivencias y proponer vías de mejora o salida para el

futuro. La hipótesis de partida es que la resistencia manifestada por el profesorado a los cambios educativos y sociales no proviene de un conservadurismo injustificado, sino que es expresión de un modo de salvaguardar la propia identidad profesional, que el profesorado percibe como seriamente amenazada. La crisis de la identidad docente, entonces, se ve provocada por un conjunto de factores (escolares y sociales) y su evolución está ligada a una difícil (re)construcción identitaria. [1]

El profesorado de Secundaria en España, con motivo de la Reforma educativa de los noventa, ha vivido un proceso de *crisis de identidad profesional*. En la medida en que, con la formación recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, así como a los cambios sociales y del alumnado, podemos hablar de una reconversión profesional (BOLIVAR 1999; BOLIVAR, 2004). Esta crisis identitaria (DUBAR, 2002) se manifiesta con diversos síntomas en una evidente desmoralización y malestar del cuerpo docente, que afecta gravemente a los objetivos de la enseñanza pública (ESTEVE, 2001). Con caracteres particulares en España, en Europa en general también está disminuyendo el atractivo de la profesión docente e incrementándose el malestar (EURYDICE, 2004). [2]

Diagnosticar y analizar sus causas y ver sus posibilidades de salida, para comprometer afectivamente al profesorado con los propósitos de una Educación Secundaria para todos es, creemos, una tarea necesaria e importante. La investigación educativa en España no ha tratado específicamente, hasta ahora, que conozcamos, el proceso colectivo e individual que está modificando la configuración de las identidades definidas hasta ahora como modalidades de identificación. Sin embargo, como señaló Jennifer NIAS (1989), "la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo" (p.155). [3]

A su vez, debido a que el éxito de los procesos de cambio depende, en gran medida, del significado que tiene para aquellos que están implicados en su desarrollo, hemos querido hacer una fenomenología de cómo los procesos de cambio educativo y social son vividos y sentidos por el profesorado (FULLAN, 2002). Nos ha interesado, por eso, cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y las condiciones de satisfacción e insatisfacción, la diversidad de sus identidades profesionales, entendidas como espacios de identificación, su percepción del oficio y del estatus (el lugar de los docentes en la sociedad y el reconocimiento social), la relación temporal (trayectoria profesional, proyección en el futuro como promoción o declive) y con el sistema extraprofesional (relación vida privada-vida profesional) y – en fin – su relación con el sistema social. [4]

De este modo, pretendemos *tomar los discursos de los agentes y actores como medio para hacer emerger la identidad profesional*. El cruce entre las distintas narrativas biográficas individuales se ha empleado como medio para conocer la del grupo profesional. Por eso, privilegiamos las propias voces de los profesores, enmarcadas en una perspectiva teórica determinada y contextualizadas con

otros datos, que contribuyan a esclarecer y situarlas debidamente. Como investigación cualitativa nos importa "comprender el significado que la gente ha construido, es decir, cómo dan significado a su mundo y las experiencias que tienen en él" (MERRIAM, 1998, p.6). [5]

## 2. Conceptualizar la identidad profesional

Los estudios existentes sobre la identidad son plurales, según las principales dimensiones (sociales, culturales, personales y profesionales) que, en principio, configuran este macroconcepto. En general, se comparte que las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad personal se configura, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Integrando ambas dimensiones, Claude DUBAR (2000) define la identidad como "el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones" (p.109). [6]

En los últimos años ha adquirido relevancia la dimensión biográfico-narrativa en la constitución de la identidad (GIDDENS, 1995; HOLSTEIN & GUBRIUM, 2000; GERGEN, 1998). Como ha mantenido Paul RICOEUR (1991,1996) la identidad puede ser entendida como un relato, con todos los elementos propios de la narrativa (trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, y situación). Con la crisis moderna de la creencia en un yo fijo, singular y permanente, se reivindica una concepción narrativa de la identidad. En una conceptualización que compartimos, Anthony GIDDENS (1995) señala que:

"La identidad del yo no es un rango distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es *el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía*. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente" (p.72). [7]

La identidad del yo se explicita – entonces – en la crónica del yo en la geografía social y temporal de la vida, como una reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato. Las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible. RICOEUR (1996) resalta la centralidad del relato en la constitución del personaje que somos:

"La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de 'sus' experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje" (p.147). [8]

Las narraciones autobiográficas no sólo representan al yo o lo expresan, sino que lo constituyen. Consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es. De este manera, la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación a los proyectos futuros. Por ello mismo, una historia de vida no es sólo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura. Es, entonces, relatando la propia historia como las personas se dan una identidad, reconociéndose en las historias que se (nos) cuentan (COLE & KNOWLES, 2001). [9]

En el caso del profesorado de Secundaria no habría, pues, una identidad "fija" (singularidad esencial *a priori*) independiente del tiempo, sino que es algo contingente, variable históricamente. Lo que sea, o haya de ser el profesorado de Secundaria y sus modos de identificación, es algo variable en el curso de la historia colectiva y de la vida personal, tanto de las identificaciones que formulan los otros ("*identidad por otro*"), como de las que asume el propio sujeto ("*identidad para sí*"). En el juego entre estas dos atribuciones de identidad (convergencia/divergencia) se juega la "forma identitaria" que adquiere un grupo profesional (DUBAR, 2000). La identidad profesional es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. [10]

De este modo, la identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja. La identidad profesional se sitúa entre la identidad "social" y la "personal". La identidad social es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación. Las identidades profesionales se definen, como una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo y de unos procesos relacionales. Son, por tanto, un modo de definirse y ser definido como poseyendo determinadas características, en parte idénticas a otros y en parte diferentes a otros miembros del grupo ocupacional (CATTONAR, 2001, 2002). [11]

La identidad profesional docente puede ser, de este modo, concebida como la "definición de sí" del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica profesional. Sin reducirse a la identidad en el trabajo, abarca también la relación del individuo con otros grupos sociales. Las identidades profesionales pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, activado en función de la situación de interacción y como un modo

de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Por su parte, Christiane GOHIER, Marta ANADÓN, Yvon BOUCHARD, Benoît CHARBONNEAU y Jacques CHEVRIER (2001), en esta línea, precisan:

"la identidad profesional del profesorado consiste en la representación que elabora de sí mismo en cuanto enseñante y que se sitúa en el punto de intersección engendrado por la dinámica interaccional entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tiene de los profesores y de la profesión docente" (p.28). [12]

La identidad profesional docente, además del lado personal, es un efecto del contexto de trabajo, inscrita en un espacio social determinado con unas relaciones sociales específicas. El espacio individual está situado en unas prácticas profesionales más amplias compartidas, en primer lugar en el centro escolar, con los profesores, alumnado y familias, como agentes reconocedores de identidad. Las identidades profesionales son formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo. Como tales, tienen un "núcleo central" compartido por el conjunto de miembros del grupo profesional docente, que forma parte de la memoria colectiva y de las reglas y normas de la profesión. Este núcleo central es relativamente estable, aún cuando pueda ser progresivamente transformado por desajuste con las nuevas realidades. Al lado de este núcleo central se pueden identificar conjuntos "periféricos", como sería la identidad profesional docente de "subgrupos profesionales", en nuestro caso el profesorado de Secundaria. La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. [13]

De acuerdo con lo anterior, la investigación biográfico-narrativa permite analizar las identidades profesionales docentes (comunes e individuales, al tiempo), su eventual "crisis" y desarrollo, así como dar cuenta de las dinámicas identitarias de acción. Como hemos defendido en otro lugar (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNÁNDEZ, 2001), esta línea de investigación se ha constituido en un enfoque propio (y no sólo una metodología cualitativa más), que altera algunos supuestos y el lenguaje de la investigación sobre la enseñanza, y que reivindica la legitimidad de construir conocimiento de este otro modo (BOLÍVAR, 2002). Como tal, tiene sus reglas y fuentes de evidencia, dentro del amplio espectro de la investigación cualitativa, así como sus propios presupuestos teóricos, procedimientos metodológicos y estándares de evidencia, que se ponen en acción en los modos de conducir la investigación. [14]

### **3. Objetivos**

Esta investigación, inscrita en un marco más amplio (BOLÍVAR, 2003), del que aquí – por razones de limitación de espacio – nos limitamos a exponer principalmente el diseño metodológico, se propone hacer un diagnóstico de la crisis de identidad del profesorado de Educación Secundaria en España, con motivo de la reestructuración del trabajo que les ha supuesto la reforma educativa de los noventa, comprender las causas, describir las vivencias y, a

partir de los datos, proponer posibles vías de mejora. Más específicamente ciframos los objetivos en:

*a) Analizar la crisis de la identidad profesional del profesorado de Secundaria, así como de los efectos que está teniendo en su ejercicio profesional.*

Además de una amplia revisión de la literatura internacional y nacional sobre el tema y de las investigaciones realizadas, hemos diseñado una investigación cualitativa capaz de mostrarnos, en las voces del profesorado, la vivencia de la crisis identitaria. Comprender el mundo de la vida (*Lebenswelt*) del profesorado supone adoptar un enfoque hermenéutico, viendo la autointerpretación que relatan los sujetos, donde la dimensión temporal y biográfica ocupan una posición central. [15]

*b) Hacer una fenomenología de cómo los procesos de cambio educativo y social son vividos y sentidos por el profesorado, como actor principal.*

En este marco, se pretende hacer una fenomenología del cambio educativo, focalizado en cómo pueda haber contribuido a desestabilizar la identidad profesional del profesorado de Secundaria, al haber cambiado sus funciones, sin alterar las estructuras y condiciones del trabajo. Como tal, nos centramos en los imaginarios y construcciones sociales que configuran las definiciones de la situación que hacen los actores y que han dado lugar, por medio de valoraciones y resistencias, a cuestionar la identidad profesional. [16]

*c) Tomar los discursos del profesorado como medio para hacer emerger la identidad profesional.*

La compleja red de relaciones y vivencias, que aparecen en los discursos, conforman los modos de sentirse en el trabajo, con efectos performativos en lo que son y sienten. El cruce entre las distintas narrativas biográficas individuales (entrevistas) se emplea como medio para conocer la del grupo profesional, al triangularlo con las construcciones sociales compartidas que aparecen en los grupos de discusión. [17]

*d) Analizar las dinámicas identitarias, en función de las dimensiones categoriales determinadas por la metodología cualitativa y la investigación biográfica.*

Hemos analizado los relatos de vida integrando la dimensión dinámica, producto de una socialización específica (*construcción de la identidad profesional*) y – como tal – subjetiva o personal, con la faceta más estática o común de componentes, entre los que hemos distinguido un conjunto de categorías propias de la autodefinition de la identidad. Esto supone comprender tanto los procesos cómo se han construido como las vivencias comunes en los contextos de trabajo. [18]

Si las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, metodológicamente, damos la voz a los concernidos, para re-presentar discursivamente sus vivencias y preocupaciones. Nos ha importado, por eso,

cómo los docentes viven, subjetivamente, su trabajo y las condiciones de satisfacción e insatisfacción, la diversidad de sus identidades profesionales, entendidas por nosotros como su espacio de identificación personal, su percepción del oficio, las actitudes ante el cambio educativo, la trayectoria profesional y su proyección en el futuro, percepción del estatus y del reconocimiento social, y – en fin – su relación con el sistema social. [19]

#### **4. Diseño de la investigación: triangulación secuencial**

En su revisión de 22 investigaciones realizadas sobre la identidad profesional del profesorado, Douwe BEIJER et al. (2004) muestran que predomina la metodología cualitativa (particularmente entrevistas más o menos estructuradas), no obstante tres de ellas han empleado un cuestionario con ítems de cuestiones cerradas o abiertas. Si bien la metodología cuantitativa puede contribuir a dibujar descriptivamente un mapa del grupo investigado o a clasificar a los sujetos según su ciclo de vida o grupo profesional, se precisa emplear, complementariamente, estrategias cualitativas que profundicen en las construcciones y vivencias de la identidad y reflejen las singularidades de las trayectorias de vida (FLODEN & HUBERMAN, 1989; RICHARSON & PLACIER, 2001). De hecho, Michael HUBERMAN (1989), en su conocido estudio sobre *La vida de los enseñantes*, empleó un amplio cuestionario, complementado por entrevistas en profundidad. En una investigación anterior (BOLÍVAR, 1999) vimos también las limitaciones intrínsecas que tiene el cuestionario, al no poder recoger dimensiones (sentimientos, emociones, vivencias) claves en la identidad. Por su parte, en una amplia revisión sobre estudios cuantitativos y narrativos sobre la carrera del profesor, Michael HUBERMAN, Charles THOMPSON y Steven WEILAND (2000) reconocen, por una parte, que "la fuerza específica de la narrativa viene dada, entre otras cosas, por su capacidad para captar las sutiles y complejas interacciones realmente inherentes a una vida" (p.80); pero debido al problema de su falta de generalización, los estudios cuantitativos tienen – en este aspecto – también algo que aportar. [20]

El diseño de nuestra investigación se ha realizado en función de la adecuación metodológica al objeto de estudio, conformada por el marco teórico de una investigación *biográfico-narrativa*, por lo que usamos dispositivos y estrategias propias de este enfoque. Siendo la identidad profesional – como se ha apuntado anteriormente – una vivencia socialmente construida y personalmente recreada con significados, sentidos e intencionalidad propios, parecía adecuado emplear, como técnicas de recogida de datos, estrategias cualitativas individuales que, a la vez, puedan ser contextualizadas grupalmente. Las informaciones obtenidas, debidamente trianguladas, nos podían permitir ver cómo los individuos construyen su realidad profesional y personal, interactuando con sus mundos sociales. [21]

De acuerdo con los estudios de Claude DUBAR (2000, 2002), uno de los más reconocidos especialistas en la identidad profesional, es preciso articular dos aspectos de los procesos identitarios: (a) la trayectoria "subjetiva", expresada en relatos biográficos diversos, que reenvían a los mundos sociales vividos por los

sujetos; y (b) la trayectoria "objetiva", entendida como el conjunto de posiciones sociales ocupadas en la vida, articulando lo biográfico singular en un marco estructural más amplio. El primero se indaga aquí por medio de un conjunto de *entrevistas biográfico-narrativas*; el segundo, aparte de la documentación de la literatura sobre el tema, se hace por medio de *grupos de discusión*. La conjunción posterior de estos dos estrategias por el análisis narrativo es particularmente importante para comprender las identidades profesionales, como procesos biográficos e institucionales. [22]

Los modos como los sujetos se autodefinen y viven subjetivamente las situaciones deben ser la base del análisis de la identidad. Tendríamos, así, dos ejes (DUBAR, 2000, p.11) de identificación:

- a. un eje *diacrónico*, ligado a la trayectoria subjetiva y a una vivencia de la historia personal, que se expresa en la "trayectoria vivida" o modos en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos y los juzgan significativos de su biografía social; y
- b. un eje *sincrónico*, que está ligado al contexto de acción y a la definición de la situación, en un espacio dado y culturalmente marcado. [23]

En la articulación de ambos ejes se juegan las formas en que cada uno se define, conjuntamente, como actor de un sistema determinado y como producto de una trayectoria específica. Entre las atribuciones que otros formulan o atribuyen y las identificaciones que el sujeto reivindica para sí y somete al reconocimiento de los otros, hay un amplio espectro de combinaciones. Las distintas posibilidades, socialmente pertinentes, en un campo o ámbito de acción determinado, darán lugar a lo que Claude DUBAR (2000) ha llamado "*formas identitarias*", como conjunción de la trayectoria biográfica (historia de su formación) y la interacción social (estructura de su acción). [24]

En nuestro caso hemos pretendido hacer una *triangulación de perspectivas*, confrontando y complementando, como hemos señalado antes, las aportaciones personales ideográficas de la entrevistas individuales con la grupal de los grupos de discusión. El grupo es más que la suma de sus individualidades y éste actúa sobre sus componentes cuando lo forman, por lo que se ha tomado la voz del grupo como tal, en sus propias dinámicas, lenguajes, presiones, etc., para que complementen o corroboren, de modo convergente, las construcciones narrativas individuales. Una realidad social, como supuesto de base, está compuesta de múltiples perspectivas, miradas o vivencias, que unidas pueden aprehenderla en mayor grado. [25]

La investigación cualitativa, para incrementar la credibilidad, suele emplear la *triangulación sistemática de datos y métodos* (DENZIN, 1970). A este nivel, como señala HEATH (2001), la triangulación se refiere al uso de múltiples informaciones para captar más "densamente" un constructo, que desde una sola fuente no podría ser captado en sus principales dimensiones. Una sola estrategia de datos o métodos, por sus propias limitaciones, no podría darnos la



comprensión del constructo objeto de estudio. De este modo, los científicos sociales (como navegantes o estrategias militares) pueden emplear distintas fuentes de información para comprender un determinado fenómeno social. [26]

En su momento Daniel BERTAUX (1981), uno de los grandes padres de la metodología biográfica, para salvar el problema de que los relatos de vida sean sólo de una persona, y – por tanto – con escaso interés científico, propuso tratar los relatos de vida individuales como "récits de pratiques" (relatos de prácticas): inferir a partir de tal o cual relato, el fondo histórico de relaciones sociales y profesionales que están en su base. Esto se conseguiría reuniendo una serie de relatos de vida pertenecientes al mismo ámbito de relaciones educativas, poniéndolos en relación unos con otros, así como con las estructuras y contexto educativo en las que se inscriben. Esta conjunción, por "saturación", de historias biográficas pueden reflejar las estructuras y relaciones de dicho ámbito social. El cruce de personas y dimensiones busca una "validez interna" mediante la triangulación (de personas, métodos y teoría). [27]

La triangulación es, pues, una metodología para obtener hallazgos complementarios que incrementen los resultados de la investigación y contribuyan al desarrollo de la comprensión o del conocimiento de una realidad social. Esta triangulación la hemos diseñado de modo secuencial, según la distinción de MORSE (1991):

"la triangulación *simultanea* es el uso de distintos métodos al mismo tiempo. En este caso, hay una interacción limitada entre los dos conjuntos de datos durante la recogida de datos, pero los resultados complementan uno a otro al final del estudio. La triangulación *secuencial* es usada cuando los resultados de una metodología o estrategia son esenciales para planificar la siguiente metodología. Uno finaliza o termina antes de que el otro sea implementado" (p.120). [28]

Nuestro estudio de caso, pues, toma como sujeto de estudio, por un lado, las trayectorias individuales por *entrevistas biográficas*, que permiten obtener visiones longitudinales y personales de los procesos de desarrollo identitario. Por otro, en un diseño de *triangulación secuencial*, el grupo como colectivo, al conjuntar las voces en un *relato biográfico cruzado* por un análisis transversal de sus elementos comunes (*Informe de Protocolo*) y, más propiamente, con los grupos de discusión. De este modo, como expresa la Figura 1.

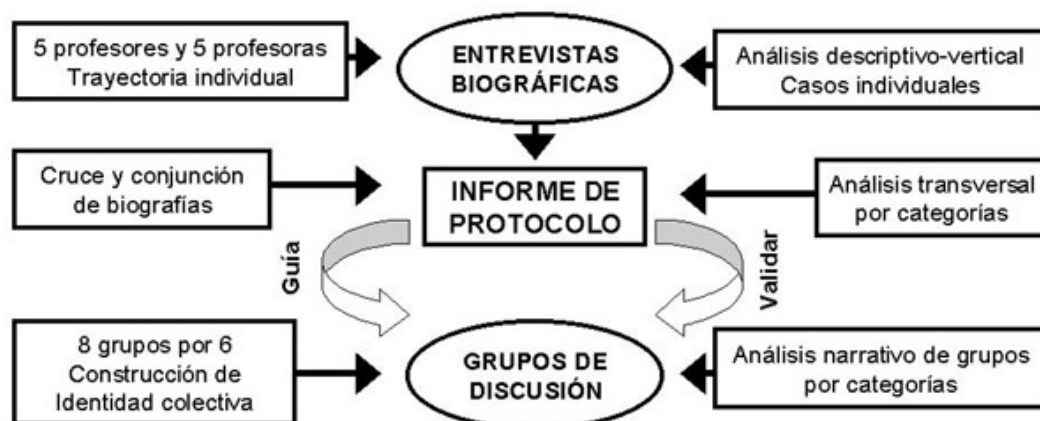


Figura 1: Secuencia de estrategias metodológicas seguidas [29]

Las entrevistas biográfico-narrativas son analizadas en una secuencia doble:

- a. *Vertical/Estudio descriptivo de caso.* En primer lugar, historia de cada profesor como caso individual, analizando las formas estructurales de cada relato de vida. Lo abordamos, tras la presentación del caso con la construcción de un biograma, agrupado en dos grandes dimensiones del constructo teórico: *construcción de la identidad profesional e identidad profesional*.
- b. *Horizontal/Análisis transversal.* En segundo lugar, las voces individuales son cruzadas en función de las categorías que constituyen la identidad. DENZIN (1986) defiende la triangulación interactiva de diversas historias referidas a un mismo tema, con distintas visiones y con especial atención a las divergencias y casos negativos, como elemento clave para la interpretación de historias de vida. [30]

El análisis transversal de las dimensiones categoriales dio lugar a la elaboración de una *Guía-Protocolo* para los grupos de discusión, que permitía completar y validar las principales descripciones del análisis practicado, según las observaciones pertinentes que señalaron en los grupos, así como formulaba las líneas sobre las que versaba la discusión grupal. Este Informe-Guía era entregado unos días antes de la reunión para servir como protocolo para conducir los grupos de discusión. [31]

- c. En tercer lugar, los *grupos de discusión* contribuyen tanto a corroborar y complementar dichas perspectivas, como – sobre todo – a contextualizarlas en una perspectiva más *sincrónica*. Hay razones sobradas para integrar en los diseños distintas estrategias metodológicas (GREENE, 2001): la complementariedad permite incrementar la comprensión y credibilidad, así como triangular perspectivas. [32]

De este modo, en un estudio de caso como el nuestro, que versa sobre hechos donde la dimensión biográfica es clave, importa tanto el propio desarrollo dinámico de la trayectoria personal seguida, como su vivencia por el colectivo. Articular y conjugar, pues, ambas dimensiones de la identidad (identidades

individuales, constituidas por las biografías e interacciones individuales, e identidades colectivas, construidas históricamente por procesos sociales) está en la base del diseño metodológico planteado. El individuo reconoce su identidad en términos socialmente definidos, la identidad es, a la vez, una experiencia personal y la percepción de un rol en una sociedad dada. [33]

Nuestra investigación puede considerarse, en conjunto, un *estudio de caso colectivo* (el profesorado de Secundaria), pues – como bien señala STAKE (1998) – el estudio de caso no es primariamente sólo una opción metodológica, sino la elección de un objeto a estudiar. Dentro de este colectivo, nos concentramos, como objeto de estudio, en la vivencia de la crisis de la identidad profesional. Las entrevistas de diez profesores/as –en el diseño y análisis practicado – se configuran en una unidad simple de análisis (YIN, 1987) como un *estudio de caso múltiple*, mientras en la segunda – por medio de un *análisis transversal* – pretendemos más un *estudio de caso colectivo* (STAKE, 1994), en que se realiza un estudio intensivo cruzado del colectivo; que se incrementa al vincularlo con los grupos de discusión. En el primero, como historia y relato de vida, el caso individual de cada persona es el objeto de nuestro interés y comprensión, a través de cinco profesores y cinco profesoras, sin buscar una generalización; en el segundo, es el colectivo (profesorado de Secundaria) el objeto de interés, a través de las entrevistas cruzadas y de los participantes en los grupos de discusión. [34]

## 5. Metodología de la investigación

El diseño de la investigación se configura en dos estrategias, mediadas secuencialmente por el análisis transversal que da lugar a una Guía-Informe. En este apartado vamos a describir específicamente como hemos empleado cada una en la metodología. [35]

### a) *Entrevistas biográficas*

La entrevista biográfico-narrativa es un medio privilegiado para delinear la identidad profesional, en su dimensión más individual. En un proceso en colaboración de "autoanálisis asistido" (BOURDIEU, 1999), supone reconstruir la historia y vivencias profesionales de forma que, en una comunidad de lenguaje, permitan leer la realidad y construir la identidad en el relato. Las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible (RICOEUR, 1996). Supone un ejercicio reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida y la vivencia actual del ejercicio de la profesión. [36]

La *elección de sujetos* que se iban a entrevistar se realizó a partir de seleccionar un total de cinco Institutos de Educación Secundaria, procurando que tuvieran distinto origen (antiguo Instituto de Bachillerato, de Formación Profesional o Instituto de nueva creación) y ubicación (capital de provincia, urbano y rural).

Escogimos un profesor y una profesora de cada uno, con diferente categoría profesional y pertenecientes a distintas disciplinas o Departamentos, con lo que obtuvimos un total de 10 (5 profesores y 5 profesoras). [37]

La entrevista biográfica practicada a estos profesores (3-4 entrevistas por cada uno) se compone de un ciclo – en construcción recurrente – con *tres tiempos* para la recogida de la información, de las cuales cada una se apoya sobre la anterior, entendidas de modo unificado o conjunto. Éstas nos han aportado la *dimensión diacrónica*, dado que las trayectorias sociales en las que los individuos construyen sus identidades (para sí) no son otra cosa que la historia que ellos se cuentan que son. Como señalan en una investigación parecida a ésta (aunque referida al profesorado de Primaria) Corey DRAKE, James SPILLANE y Kimberly HUFFERD-ACKLES (2001), "la investigación sobre narrativa e identidad sugiere no sólo que las identidades existen en forma de relatos, sino también que las entrevistas sobre historia de vida es un método útil para elicitar estos relatos de los individuos" (p.3). [38]

La entrevista biográfica empleada se inspira en un *ciclo de profundización sucesiva*, adaptado del de KELCHTERMANS (1994), sobre tres focos de interés (trayectoria, identidad profesional, vivencia actual del ejercicio profesional). Los profesores/as son inducidos a reconstruir, de modo acumulativo, sus biografías profesionales, como historias en las que organizan retrospectivamente sus experiencias y diseñan el horizonte y expectativas futuras (ATKINSON, 1998; FERNANDEZ CRUZ, 1995). Entre una y otra existe un momento de *interanálisis*: transcrito el texto es sometido a un primer análisis en que (a) se hace una primera reconstrucción por el entrevistador, buscando puntos oscuros o "en blanco", que no quedan conexiones, elementos que faltan para comprender la trayectoria, etc.; que serán cuestiones a plantear en la entrevista posterior para que sean completados. Además, (b) se establecen unas primeras hipótesis interpretativas de las fases, incidentes críticos, dinámicas que configuran la trayectoria de vida, etc., para su posterior contraste en la entrevista siguiente. Este momento de interanálisis tiene la función de sacar partido al ciclo de entrevistas, para preparar entre una y otra qué temas necesitan ser abordados o profundizados. [39]

En nuestro diseño, la primera entrevista pretende crear una relación de colaboración entre investigador-informante, además de hacer una *exploración cronológica de la vida y el proceso de desarrollo profesional* seguido, para determinar los principales ciclos de vida (balance de vida y expectativas futuras). En la segunda, se hace primeramente un comentario/validación de los datos alcanzados en la primera, así como se responde y profundiza en aquellos puntos necesitados de precisar o ampliar; posteriormente se pasa a explorar la *identidad profesional* a lo largo del tiempo (evolución de la identidad profesional). La tercera se dedica a explorar el papel que la *formación y el cambio* haya podido jugar en la reconstrucción de la identidad profesional. El ciclo se completa – en su caso – con una cuarta entrevista para aclarar, contrastar, validar los datos de las anteriores, así como para comentar el propio proceso de autorreflexión biográfica seguido. [40]

La entrevista biográfica ha sido empleada por otros investigadores en este ámbito. Así, Michael HUBERMAN (1989), en la referida investigación, empleó las entrevistas semiestructuradas con un formulario de 14 cuestiones de naturaleza diversa. Las primeras eran abiertas, invitando al interlocutor a estructurar enteramente a su gusto la respuesta a las cuestiones. Otras tenían una doble forma: abierta al principio, seguidas de respuestas más cerradas; mientras que otras estaban fuertemente estructuradas o estandarizadas. Las entrevistas duraban, según el entrevistado, entre 3 y 9 horas, siendo la media 5 horas, realizada en dos sesiones. También Branka CATONNAR (2002), además de un cuestionario, en una investigación similar a la nuestra, utiliza entrevistas biográficas a veinte enseñantes de tres establecimientos de enseñanza de secundaria de distinta situación (privilegiada, media y en dificultad), que le sirven para profundizar los resultados dibujados por el cuestionario. [41]

#### b) *Análisis transversal: Elaboración de Guía-Informe de Protocolo*

De modo secuencial, realizamos una Guía de Protocolo, a modo de primer informe, que, como se ha visto en el Figura anterior, juega un papel relevante en nuestro diseño de la investigación. Se habla de *triangulación secuencial* cuando los resultados de una estrategia de obtención datos son esenciales para planificar o llevar a cabo el siguiente; es decir, uno precede o sigue al otro (MORSE, 1991). En el ámbito matemático de donde procede, sin embargo, se habla de algoritmo de triangulación secuencial si, a través de una secuencia de vértices, se puede localizar el objeto. [42]

Las entrevistas fueron analizadas, como descripción de cada caso con entidad propia, y, en una perspectiva *transversal*, con las categorías que se determinaron (Tabla 1) como componentes de la identidad. A partir de la literatura sobre el tema, que – a su vez – ya sirvió para elaborar la guía de las entrevistas, así como – sobre todo – del propio análisis inicial de las entrevistas; tras un período de reflexión para conjuntar las fuentes, en un proceso dialéctico entre constructos previos (marco teórico) y análisis de datos, decidimos las dimensiones que aparecen en la Tabla 1 para el análisis de la identidad. La potencialidad heurística de una noción compleja como "identidad profesional" exigía clarificar y acotar cómo se va a utilizar operativamente en un conjunto de dimensiones, que nos permitieran analizar los casos de las entrevistas y sirvieran de guía para los grupos de discusión.

Componentes de identidad profesional	Construcción de la identidad profesional
a. Autoimagen	h. Trayectoria de vida
b. Reconocimiento social	i. Historia profesional
c. Grado de satisfacción	j. Formación recibida
d. Relaciones sociales en el Centro/Dpto.	k. Crisis de identidad
e. Actitud ante el cambio	
f. Competencias profesionales	
g. Expectativas de futuro en la profesión	

Tabla 1: Dimensiones en nuestro análisis de la identidad profesional del profesorado [43]

En nuestro caso hemos leído los relatos integrando la dimensión dinámica, producto de una socialización específica (*construcción de la identidad profesional*) y – como tal – subjetiva o personal, con la faceta más estática o común de *componentes*, tal como aparece en la Tabla 1. La primera, más subjetiva y singular; la segunda – aun siendo individual – con aspectos más comunes, que configuran el núcleo central de la identidad. Historia de su formación y estructura de su acción vienen a ser los dos ejes de constitución y definición de la identidad. Las distintas categorías, como es obvio, están interrelacionadas en modos y combinaciones particulares, a nivel personal y conceptual. [44]

La elaboración misma del Informe-Guía se vio sometida a lo que era su propósito fundamental: servir de guía-protocolo para el desarrollo de los grupos de discusión. Esto imponía una serie de restricciones, tanto en extensión como en su modo mismo de expresión. Así, los manuales aconsejan que las temáticas y cuestiones ("Guidelines") deben formularse en un lenguaje accesible para el grupo de participantes. En segundo lugar, debía ser sometido a una depuración para que su extensión lo hiciera legible y manejable; por lo que decidimos no podía haber más de un folio por categoría (primar lo narrativo, combinar una representación de las principales posiciones que habían salido con la descripción y la selección de "buenas voces"). En segundo lugar, establecimos algunas cuestiones para el diálogo/debate, con una función motivadora e inductora para el desarrollo del diálogo en grupo. [45]

### c) Grupos de discusión

El *grupo de discusión* cuenta con una larga tradición en la investigación sociológica y educativa (LEWIS, 1995; KITZINGER, 2000; BARBOUR & KITZINGER, 1999; CALLEJO, 2001; WILLIAMS & KATZ, 2001). Es una *técnica de investigación que permite recoger datos mediante la interacción del grupo sobre un tópico determinado por el investigador* (MORGAN, 1996, p.130). Tres caracteres son, pues, definitorios: es un estrategia de investigación dedicada a recoger datos en una situación de interrelación de cara a cara; segundo, la propia interacción en una discusión de grupo es la fuente de los datos; y en tercer lugar, es un encuentro público a demanda de una investigación.

Dependiendo de tradiciones culturales y autores se suelen establecer diferencias entre grupos de discusión, grupos focalizados (*Focus Groups*) y Entrevista en grupo (*Group Interviews*). Sin embargo, como señala MORGAN (1997, pp.5-6), cabe un enfoque exclusivo que reclame que el grupo de discusión es una forma específica de "entrevista en grupo", que sería una categoría más general. En lugar de discutir qué es o no un grupo focalizado, dice MORGAN (1997), es preferible verlo como un "amplio paraguas", que puede incluir – dependiendo de los propósitos para los que se emplea – diferentes modalidades de realización. [46]

Los criterios de selección de los grupos que intervienen (definidos en términos de su perfil, composición y número) se sustentan en su pertinencia para incluir componentes que reproduzcan, mediante su discurso, relaciones relevantes, facilitando la localización y saturación del espacio simbólico sobre el tema a investigar. En nuestro caso, se configuraron de acuerdo con los siguientes criterios: profesorado perteneciente a Institutos de Secundaria públicos, con diferentes años de experiencia docente, profesores y profesoras, pertenecientes a distintas disciplinas o Departamentos. Esto dio lugar a *ocho grupos de discusión*, cada uno compuesto por seis personas, más el moderador. Con ellos estimábamos, en el diseño de la investigación, que podía lograrse un nivel adecuado de *saturación*, no aportando elementos sustantivamente nuevos por aumentar su número. [47]

Los grupos de discusión, a diferencia de una conversación coloquial, se centran en temáticas previamente planteadas por el investigador, buscando – a través de la confrontación discursiva de sus miembros – las *construcciones sociales* que tienen sobre el tema objeto de discusión. Como dispositivo de investigación social, "los grupos *construyen y dan sentido* a los acontecimientos y circunstancias en que viven, haciendo aflorar las *categorías e interpretaciones* que se generan en los marcos intersubjetivos de la interacción social, por medio de procesos comunicativos y lingüísticos" (ALONSO, 1998, p.99). Su objetivo son las *representaciones sociales* (sistemas de normas y valores, imágenes asociadas a instituciones, colectivos u objetos, tópicos, discursos estereotipados, etc.), que surgen a partir de la confrontación discursiva de sus miembros. Se tratará, facilitado por el investigador (moderador), de crear un "microuniverso", capaz de actualizar los sistemas de representaciones colectivas que se asocian a los temas objeto de estudio. Como expresa bien ALONSO (1998):

"La discusión de grupo pretende, a través de la provocación de una situación comunicativa, la investigación de las formas de construcción significativa de la conducta – a nivel macro – del grupo, o grupos, de pertenencia y de referencia de los individuos que interaccionan en el espacio *micro* del grupo de discusión, en cuanto grupo *testigo*, en el que se genera un *microuniverso* (facilitado por el investigador) capaz de actualizar los sistemas de representaciones colectivas que se asocian a los temas objeto de estudio" (p.94). [48]

En nuestro caso, entonces, hemos pretendido que los diferentes sujetos – en el marco de interacción de cada grupo – construyan un sentido común de la crisis de identidad profesional de Secundaria, viendo cómo dan significado a esta

experiencia, precisamente por encontrarse todos ellos vivenciándola de unos modos u otros. Siendo una preocupación en el diseño de la investigación *articular lo biográfico singular dentro de un marco contextual más general*, es preciso inscribir las vidas longitudinales de los profesores y profesoras y sus *itinerarios individuales* en un marco estructural común, que incremente su inteligibilidad. En la medida en que la crisis de identidad profesional es una realidad construida socialmente, puede ser mejor captada por medio de *grupos* relativamente homogéneos, que den cuenta de su vivencia común de la situación. El grupo permite, entonces, que emerjan las sensibilidades y recorridos socialmente construidos. [49]

Como estrategia de grupo focalizado, importa – además – registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia. En ese sentido, la interacción grupal provee de informaciones específicas que no podrían ser obtenidas con otras estrategias metodológicas. Como diálogo grupal, es abierto y estructurado: el moderador (investigador) plantea algunas temáticas (en nuestro caso, conocidas por la entrega previa del *Informe-Guía*), en torno a ellas se va interviniendo libremente, buscando el contraste de puntos de vista (y posible acuerdo) entre los participantes. En lugar, pues, de responder cada uno a lo que plantea el investigador (como en la entrevista en grupo), la propia dinámica del grupo suele conducir a construir un saber sobre el tema objeto de discusión, dando lugar a que esta situación comunicativa retroalimente los temas (interpelarse mutuamente, contrastar puntos de vista, intervenir con motivo de lo que ha dicho un componente). [50]

No obstante, recurrir a la triangulación no basta para salvar todos los problemas de credibilidad (BLAIKIE, 1991). Desde el comienzo, los proponentes de triangulación tenían claro la inherente debilidad de los datos cualitativos, por lo que era mejor emplear varios al mismo tiempo, que – de modo convergente – minimizaran dicho problema, ampliando las posibilidades de producción de conocimiento. En ese sentido la triangulación es menos una estrategia para validar resultados y procedimientos que una alternativa a la validación mediante el incremento del alcance, profundidad y consistencia en el procedimiento metodológico (FLICK, 2002). Siendo conscientes de estas limitaciones, nunca estaría del todo cubierta la credibilidad y comprensión del constructo. Alexander MASSEY (1999) enumera un conjunto de errores (filosóficos o lógicos) que suelen cometerse en la triangulación metodológica. [51]

En nuestro caso, los sujetos que hablan en las entrevistas están, también, inmersos en redes, medios y grupos; por lo que es preciso contextualizar los discursos individuales en las relaciones sociales que estructuran las interacciones y las trayectorias individuales. Michael CONNELLY y Jean CLANDININ (2000) señalan que "los relatos de las narrativas de docentes son conjuntamente personales, reflejando la historia de vida de una personal, y sociales, en la medida en que reflejan también los contextos profesionales en que viven los profesores" (p.318). [52]



El grupo de discusión se muestra, entonces, especialmente adecuado para comprender las diversas lógicas que subyacen en los discursos expresados, en *situación vivencial*, sobre una misma actividad, aún cuando los recorridos biográficos y los contextos sean diferenciados. A este respecto, el grupo de discusión aporta, como señala en su texto Javier CALLEJO (2001, p.24), "la construcción de una identidad colectiva". Cada participante habla en un *doble paisaje*: la visión general que tiene de la situación, pero también lo que personalmente le afecta o ha conocido. Este conjunto de representaciones, que aparece en las voces, no sólo nos dice lo que piensan sino que "constituyen" lo que son y sienten. [53]

Una vez transcritos los discursos de los grupos, hemos sometido el texto resultante a un análisis de contenido convencional, facilitado por el empleo de un programa de base de datos (*File Maker, Pro 5*), adaptado a propósito para lo que pretendíamos. El texto de las sesiones, clasificado por grupos, era "partido" por intervenciones y – cuando éstas eran extensas – por *unidades de significado* que tengan un sentido completo, según que planteen la misma cuestión u otra o matices diferentes dentro de ella. Los textos eran – así – fragmentados en unidades temáticas de significación completa, componiendo cada uno un registro. [54]

Elaboramos, en el programa de base de datos indicado, una ficha diseñada para nuestros fines, que permitiera introducir cada unidad textual, categorizar la ficha y asignarla a las diversas dimensiones de la identidad o en su valoración sobre el Informe presentado. Aquellos fragmentos de texto sin carga semántica específica (frases de cortesía, saludos, e intervenciones del moderador, etc.) se excluyeron (aun cuando permanecen, para ver el sentido de lo anterior o posterior). Una vez realizada la fragmentación del texto en unidades de significado e introducido en el programa (*File Maker, Pro 5*), se pasa al análisis y categorización de cada una de las unidades fragmentadas. Salieron un total de 1952 registros, con los que hemos funcionado para elaborar el Informe. [55]

Esto permite, una vez asignada cada ficha a la correspondiente categoría, buscar con gran facilidad el conjunto de "fichas" de contenidos que interese en el curso del análisis, normalmente por categoría o en relación con el Informe, pero también por dimensiones y palabras, anteriores o posteriores. Sin realizar un análisis formalizado de cuantificación de categorías, que hace perder el sentido y significado de los textos, el empleo de la base de datos nos ha permitido – en una descripción más narrativa – desplegar toda la información requerida en cada caso, contrastar y estructurar, para redactar el informe referido a cada categoría. Al tiempo, en coherencia con lo que eran las distintas voces de los grupos, permite mezclarlas según el tema, aspecto o categoría de que se trate. Posibilita, pues, ver qué significa cada unidad de significado partida dentro del texto y en el marco teórico que estamos manejando. [56]

## 6. Síntesis de resultados

El diseño, el trabajo empírico de recogida de datos sobre el terreno, el posterior análisis e interpretación, da lugar a un informe. En nuestro caso, por el diseño secuencial, ha sido triple: las entrevistas biográficas individuales como *descripción de diez casos* en sus propias singularidades, pero analizadas con un marco común (presentación y biograma, análisis descriptivo del proceso de construcción de la identidad profesional, y dimensiones destacables de la identidad profesional). Por su parte, como hemos señalado, el *análisis transversal* cruzaba los diez relatos de vida a través de un conjunto de categorías comunes (Tabla 1), extraídas del análisis conjunto de las entrevistas. En tercer lugar, como ya se ha referido, Informe-Guía de Protocolo elaborado, de modo resumido, sirvió de guía para el desarrollo de las sesiones de los grupos de discusión. En esa medida, el informe realizado a partir del análisis de los grupos, al validar y completar con una nueva dimensión, viene a recoger las dimensiones claves de la identidad profesional del profesorado de Secundaria. [57]

El informe es una recreación de las narraciones de los informantes, por lo que – como investigadores – hemos practicado un cierto "arte del bricolaje", uniendo las diferentes piezas, de acuerdo con un marco teórico y las categorías extraídas, de modo que nos permitan una comprensión "densa" de las situaciones y vivencias. El marco teórico nos ha orientado para organizar los datos, identificando las líneas de relación establecidas, de modo que hagan coherente el cuadro final dibujado. En nuestro caso, en lugar de un fuerte tratamiento categorial o analítico, hemos primado el carácter narrativo del informe. Esto hace que, por razones espaciales, no podamos recogerlo aquí en sus distintas dimensiones categoriales. Por eso, nos vamos a limitar a sintetizar algunos de las dimensiones y voces más relevantes para las conclusiones. [58]

En primer lugar, la *autoimagen* va paralela al reconocimiento general (padres, sociedad) o más cercano e inmediato (alumnos, realización en el aula). Las nuevas condiciones de ejercicio profesional han empezado a algunos a pasar factura, como se dice en uno de los grupos: "mi autoestima es negativa. Considero que – en general – hay una pérdida de moral en el profesorado; yo he notado que existe una indiferencia social, más que indiferencia una desvalorización del profesor". Desde el lado cotidiano e inmediato del aula, se pregunta una profesora: "cómo vas a tener alta la autoestima, si tu estás viendo que treinta pares de ojos te desprecian o que les importa poco lo que tú les estás diciendo, y eso es difícilísimo de llevar. Tampoco pasa todos los días, pero sí hay veces que has tenido esa sensación". La falta de reconocimiento, aparte del apoyo demandado a la Administración educativa y a las familias, se vive cotidianamente cuando, en ocasiones, se sale de clase con un grado de frustración, al "ver que lo que tú haces no sirve para nada". La autoimagen se desestabiliza cuando "ves que tu trabajo no funciona o no siguen lo que tu pretendes o pretendías conseguir al principio". [59]

La reforma de la Educación Secundaria en España ha supuesto que toda la población escolar accede a los centros hasta los 16, encargándose el

profesorado que hasta ahora daba clase en Bachillerato (no obligatorio). Este cambio de escenario, con el *nuevo alumnado*, ha provocado una crisis de identidad, especialmente en esa generación, mayoritaria, con 25-30 años de experiencia docente. Así dice comenta un profesor: "yo creo que muchos compañeros, no estamos acostumbrados a trabajar con alumnos de menor edad y tampoco estábamos acostumbrados a trabajar con alumnos que no habían escogido seguir estudiando. [...] Tenemos en el aula alumnos a los que no estábamos acostumbrados". Ante esta situación es preciso adquirir nuevas competencias y reconstruir la identidad profesional,

"y eso, la verdad es que nadie nos lo ha enseñado, pero a base de casi una cuestión de supervivencia, yo el primer año lo pasé muy mal, el segundo lo pasé ya menos mal, y yo los dos últimos años que he estado en la Secundaria pues he estado relativamente a gusto, sabiendo dónde entraba, y sabiendo que no puedes hacer un planteamiento similar al que hacías en Bachillerato, porque los chavales además no te piden eso". [60]

La falta de *competencias necesarias* para navegar en el nuevo entorno laboral hace, como aparece en el diálogo de algún grupo, "que hay gente que se echa a temblar cuando entra en una clase determinada. – ¡Sí!, sí, ahora mismo es lo que está pasando. – Crea ansiedad tener que entrar en una clase". En su lugar se requieren nuevas competencias y, entre ellas, la primera es saber gestionar la clase de modo que se guarde un cierto orden: "lo primero quizás que tenemos que hacer cuando entramos en el aula es conseguir contener a los alumnos", pero, en ocasiones, "te sientes un poco desarmado porque te faltan recursos para activar esa motivación, te sientes muy desanimado porque, a veces, montas estrategias que, luego, se revelan totalmente inadecuadas". Por lo demás, para favorecer la actitud positiva hacia el cambio, convendría haber actuado – por medio de la formación – en la adquisición de las "nuevas" competencias profesionales requeridas. Hay una queja constante sobre cómo se ha realizado esta formación, por lo que se han ido adquiriendo por una recomposición progresiva de las maneras de llevar las clases, "si las hemos adquirido, las hemos adquirido por experiencia, después de muchos años y que cada uno se ha ido preparando como buenamente ha podido y como buenamente ha considerado". [61]

La primera identidad profesional se ha configurado en formación inicial (Licenciatura de la Facultad), en la mayoría de los casos sin sentirse como docente: "en nuestra formación universitaria, en ningún momento habíamos pensado que íbamos a terminar en la enseñanza [por lo que] a nivel general, el profesorado cuando accede a un puesto de enseñanza, si bien lleva un exceso en formación de tipo técnico o de conocimientos, sin embargo como enseñante lleva muy poca preparación, muy poca formación". Abocados a la enseñanza, como interinos o por oposición, la identidad primera se reformula en el ejercicio docente dentro de la cultura profesional de los centros. Una vez adquirida y asentada, dependiendo del tiempo de ejercicio, las demandas de la Reforma y los nuevos públicos escolares, plantean la necesidad de una formación que

contribuya a reformular la identidad profesional, para adecuarse a la nueva situación. Con clarividencia se dice en uno de los grupos:

"hay sobradas competencias en 'conocimientos', pero no hay demasiadas competencias, o nos faltan recursos metodológicos, psicológicos, y pedagógicos. [...] Porque, al fin y al cabo, nosotros – seamos sensatos – hicimos la carrera que fuera, pero no nos enseñaron a tratar este tipo de casos". [62]

La crisis de identidad proviene, dicen en uno de los grupos, de que "el escenario ha cambiado, porque el alumno y las circunstancias son muy distintas". La Reforma, a nivel de Secundaria, supone que los profesores de Bachillerato – en mayor o menor grado – tienen que reconvertirse, recomponer su identidad de "magister" a "educador". Gráficamente lo expresa una profesora con estas palabras: "hemos tenido que pasar de ser 'profesores' a ser maestros, porque este tipo de enseñanza con estos chavales lo exigía; y o lo haces o caes en depresiones y en frustraciones". La crisis de identidad tiene, lógicamente, su reflejo vivencial y emocional: "yo he vivido la sensación de estar mal físicamente, cuando el no estar en tu plena forma física, es importantísimo en este trabajo". Estrategias de supervivencia o autodefensa psicológica conducen a salvar la vida personal, cuando ya no se encuentra realizada en la profesional. [63]

Si en otros momentos la vida profesional ocupaba toda la vida y las preocupaciones docentes sus sueños, en una identidad "sustancial" como la llamaba NIAS (1989), actualmente aparece disuelta en una identidad personal que toma primacía sobre el trabajo, que llega a tener un valor meramente instrumental (sueldo). La dimensión personal de vida familiar en casa y el trabajo en la escuela, que en otros tiempos "gloriosos" del humanismo, vocación o entrega estaban unidos, se han escindido, aparecen nuevos modos con los que los docentes conducen sus vidas, no identificando su vida con su trabajo. Una profesora expresaba de este modo las "dos" vidas:

"Yo vengo al trabajo y llego a mi casa y no quiero saber nada más. Considero que tenemos, por lo menos yo, tengo una vida distinta en el trabajo de la vida que tengo en mi mundo familiar, no hay demasiada relación, es lo que yo digo: vengo a hacer un teatro, es como si me vistiera de teatro y ¡venga, vamos a hacer el espectáculo!" [64]

Rota esta unidad vital surgen múltiples vinculaciones e identidades: trabajo una, familiar otra, pública, privada. El modelo de profesión como Beruf (por decirlo en su originaria formulación de WEBER), del trabajo como vocación y como realización personal, da signos de agotarse. Para sobrevivir, precisan del desarrollo de nuevas identidades personales, preservando un lugar para su vida privada, lejos de su papel como profesor o profesora. Un profesor en uno de los grupos de discusión lo expresaba claramente de este modo: "Una cosa que está muy clara: ha habido un cambio, por lo menos yo lo veo en mí y lo veo en compañeros míos, un desligar lo que era antes no ya el ser profesor como una vocación, como una profesión, como un gusto por, a pasar a ser un puesto de trabajo, que entro a mi hora y me voy a mi hora". Peter WOODS y Bob JEFFREY (2002), en un trabajo similar sobre el tema, constatan igualmente que:

"las nuevas estrategias identitarias de los profesores están basadas en una separación del yo de la nueva identidad asignada socialmente. Precisan desarrollar una nueva identidad personal, que puede hacer frente a los requerimientos ostensibles, mientras reservan y cultivan lo que son los aspectos más importantes del yo para su vida privada, fuera del papel del profesor" (p.100). [65]

## 7. Conclusiones

El diseño metodológico planteado ha sido fructífero para articular las dos referidas dimensiones de la identidad: identidades individuales, constituidas por las biografías e interacciones individuales; e identidades colectivas, construidas históricamente por procesos sociales. La conjunción del marco teórico de la literatura y los relatos de campo recogidos nos han permitido delimitar un conjunto de dimensiones que se han mostrado válidas para analizar y describir nuestro objeto de estudio. En este sentido, las categorías extraídas no han sido inducidas directamente de los datos, sino que éstos han sido analizados con "ojo ilustrado", en expresión de Elliot EISNER (1998). [66]

Las conclusiones extraídas, inmersas en gran medida en el propio análisis, nos han permitido ver la crisis de identidad profesional en sus diversas manifestaciones: representaciones que de la profesión tienen los mismos docentes, las imágenes percibidas (o que creen son percibidas) por el gran público, los efectos de estas representaciones sobre las actividades profesionales y las concepciones de los saberes profesionales. La extensa narrativa desplegada en el Informe (BOLÍVAR, 2003), que aquí no hemos podido reproducir, induce a resaltar, sumariamente, algunos aspectos y dimensiones relevantes que han aparecido.

1. El discurso desplegado por los docentes, a modo de amplios diarios de quejas (*cahiers de doléances*), manifiesta la descomposición de un modelo clásico de enseñanza y de ejercicio de la profesión, sin que otro modelo alternativo haya emergido hasta ahora; es decir, aparezca como suficientemente pertinente y consistente para tomar el relevo. La crisis descrita manifiesta la imposibilidad de mantener un *modelo de profesionalidad en plena descomposición*. El docente especialista en una disciplina que, con maestría, transmite unos contenidos y una pasión intelectual, se muestra agotado, por la imposibilidad práctica de mantenerlo con el nuevo público escolar.
2. La reestructuración (reconversión) de la escuela secundaria demanda, paralelamente, una *reestructuración de la propia identidad profesional*. Cuando esto no sucede, se entra en una grave crisis. Las continuas llamadas a "reinventar" un nuevo profesionalismo de los profesores (HARGREAVES, 2003) señalan ideas sobre dónde debe ir, pero escasos atractivos y propuestas sobre cómo implementarlo prácticamente en las condiciones actuales. Mientras tanto, la identidad vivenciada como sustancial, integrada, consistente o unitaria empieza a escindirse en nuevos modos de ser o vivir.

3. En este contexto, se ha producido, pues, una brecha ("gap") entre la identidad profesional, cercana al modelo universitario que se trasladaba al Bachillerato, y las nuevas demandas de ejercicio de la profesión con los actuales alumnos, donde el modelo anterior no funciona. Este fenómeno está en la base del fenómeno que analizamos. Ante el nuevo alumnado escolar, que no tiene previamente creada la motivación para el trabajo sino que debe ser generada por la actividad escolar cotidiana, o se modifican sustantivamente las prácticas (en un proceso de reconstrucción de la identidad) o se entra en una crisis de identidad profesional. Este cambio de escenario profesional lo expresa un profesor así: "de los 30 años que llevo, vamos, ahora me preocupó más de mantener el orden en una clase, que de enseñar, es que enseñar no puedo". Por su parte, una profesora señala: "antes, en los primeros años que daba clase, no tenía que convencer a los alumnos de nada, y, ahora, pues tengo, en primer lugar, que convencerlos y crear el ambiente que me permita, en segundo lugar, desarrollar la clase". [67]

El profesorado de Secundaria vive, de este modo, un proceso de reconversión profesional, sentido como una grave crisis de identidad profesional, afectando particularmente a aquellos que proceden del antiguo Bachillerato. Redefiniciones estratégicas del ejercicio de la profesión como resistencia, supervivencia, una "segunda" ocupación, y otras inercias y comportamientos esquizoides, sólo conducen al incremento de la vulnerabilidad de los docentes, cuando no al "victimismo" Mientras tanto, siendo la docencia, por naturaleza, no sólo un puesto de trabajo para ganarse la vida, sino primariamente una forma de realizarse personalmente, la crisis de identidad profesional tiene graves efectos desmoralizadores en el modo de sentirse en el ejercicio profesional y, esto a su vez, en el oficio cotidiano (insatisfacción, sentirse quemado o *burnout*). [68]

En nuestro Informe de Investigación (BOLIVAR, 2003) aparece cómo el profesorado se siente "vulnerable" en su trabajo, como modo de vivenciar las relaciones con otros actores en la escuela y sociedad; lo que implica un sentimiento de que la identidad profesional y la integridad moral están siendo cuestionadas. De modo similar al estudio de KELCHTERMANS (1996), las fuentes de la vulnerabilidad, que los profesores sienten en su trabajo, son: medidas políticas y administrativas, relaciones profesionales en la escuela y limitaciones para la eficacia docente. La triangulación de narrativas de vida, personales y colectivas, se ha mostrado como una estrategia relevante para comprender las "geografías emocionales" (HARGREAVES, 2001) en las interacciones cotidianas del profesorado. Su conocimiento permite reimaginar líneas para (re)construir las identidades en crisis, rediseñando los contextos de trabajo, en modo que permitan suturar las identidades rotas. [69]

## Referencias

- Alonso, Luis Enrique (1998). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. En Luis Enrique Alonso, *La mirada cualitativa en sociología* (pp.93-129). Madrid: Fundamentos.
- Atkinson, Robert (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barbour, Rosaline & Kitzinger, Jenny (Eds.) (1999). *Developing focus group research. Politics, theory and practice*. Newbury Park, CA.: Sage.
- Beijaard, Douwe, Meijer, Paulien C. & Verloop, Nico (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bertaux, Daniel (1981). *Biography and society: The life history approach in the social sciences*. London: Sage.
- Blaikie, Norman (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*, 25, 115-136.
- Bolívar, Antonio (Ed.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, Antonio (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Disponible en: [12/02/03].
- Bolívar, Antonio (2003). *La crisis de la identidad profesional del profesorado de Secundaria. Su reconstrucción en tiempos de cambio*. Memoria de investigación a Cátedra de Universidad. Granada: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Bolívar, Antonio (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 2 (1, enero-junio). Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf> [22/06/04].
- Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús & Fernández Cruz, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, Pierre (Ed.) (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal. [*La misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil, 1993]
- Callejo, Javier (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Cattonar, Branka (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSELF*, 10 (mars). Disponible en: <http://www.girself.ucl.ac.be/cahier10.pdf> [15/02/02].
- Cattonar, Branka (2002). Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes. En Christian Maroy (Ed.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (cap.5). Bruxelles: De Boeck.
- Cole, Ardra L. & Knowles, J. Gary (2001). *Lives in context: The art of life history research*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press. (Vid. review note de Volker Wedekind en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(3), 2004. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-04/04-3-4-e.htm>.)
- Connelly, Michael & Clandinin, Jean (2000). Narrative understandings of teacher knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(4), 315-331.
- Denzin, Norman K. (1970). Strategies of multiple triangulation. En Norman K. Denzin (Ed.), *The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological method* (pp.297-313). New York: McGraw-Hill.
- Denzin, Norman K. (1986). Interpretative interactionism and the use of life stories. *Revista Internacional de Sociología*, 44(3), 321-337.
- Drake, Corey, Spillane, James P. & Hufferd-Ackles, Kimberly (2001). Storied identities: teacher learning and subject-matter context. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 1-23.
- Dubar, Claude (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (30 ed. rev). Paris: Armand Colin.

- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra [*La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF, 2000].
- Eisner, Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, José Manuel (2001). El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes* (Univ. de Sevilla), nº 3. Disponible en: <http://www.cica.es/aliens/revfuentes/num3/Firma%20Invitada.htm> [25/06/04].
- Eurydice (2004). *Keeping teaching attractive for the 21st century* (Report IV: The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns). Bruxelles: Eurydice. Disponible en: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet4.htm> [30/06/04].
- Fernández Cruz, Manuel (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Flick, Uwe (2002). *An introduction to qualitative research* (2nd edn). London: Sage.
- Floden, Robert y Huberman, Michael (1989). Teachers' professional lives: The state of the art. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 455-466.
- Fullan, Michael (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro. [*The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 2001]
- Gergen, Kenneth J. (1998). Narrative, moral identity and history consciousness: A social constructionist account. En Jürgen Straub (Ed.), *Erzählung, Identität und historische bewusstsein* (pp.170-202). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Disponible en: <http://www.swarthmore.edu/SocSci/Psych/deptm.html#kenneth> [22/06/04].
- Giddens, Anthony (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península. [*Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age* Cambridge: Polity Press, 1991]
- Gohier, Christine, Anadón, Marta, Bouchard, Yvon, Charbonneau, Benoît & Chevrier, Jacques (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27 (1), 3-32. Disponible en: <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000304ar.pdf> [18/03/04].
- Greene, Jennifer C. (2001). Mixing social inquiry methodologies. En Virginia Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4ª ed., pp.251-257). Washington, DC: AERA.
- Hargreaves, Andy (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, Andy (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro. [*Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press, Buckingham: Open University Press, 2003]
- Heath, Linda (2001). Triangulation: Methodology. En Neil Smelser & Paul Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (vol. 23, pp.15901-6). Amsterdam: Elsevier Science.
- Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. (2000). *The self we live by: Narrative identity in a postmodern world*. New York: Oxford University Press.
- Huberman, Michael (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, Michael, Thompson, Charles & Weiland, Steven (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En Bruce J. Biddle, Thomas L. Good & Ivor F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar* (pp.19-98). Barcelona: Paidós.
- Kelchtermans, Geert (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. En Ingrid Calgren, Gunner Handal & Sveinung Vaage (Eds.), *Teacher thinking in action in varied contexts: research on teachers' thinking and practice* (pp.93-108). London: Falmer Press.
- Kelchtermans, Geert (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.
- Kitzinger, Jenny (2000). Focus grup with users and providers of health care. En Catherine Pope & Nicholas Mays (Eds), *Qualitative Research in Health Care*. London: BMJ Books.



- Lewis, Melinda (1995): "Focus group interviews in qualitative research: a review of the literatura". *Action Research Electronic Reader*. Disponible en: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arrow/lewis.html> [06/07/04].
- Massey, Alexander (1999). Methodological triangulation, or how to get lost without being found out. En Alexander Massey & Geoffrey Walford (Eds.), *Explorations in methodology, Studies in Educational Ethnography* (vol.2, pp.183-197). Stamford: JAI Press. Disponible en: <http://www.freeyourvoice.co.uk/html/triangulation1.htm> [06/07/04].
- Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study: applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morgan, David L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan, David L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morse, Janice (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123.
- Nias, Jennifer (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Richardson, Virginia & Placier, Peggy (2001). Teacher change. En Virginia Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4ª ed., pp.901-946). Washington, DC: AERA.
- Ricoeur, Paul (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, 35 (spring), 73-81.
- Ricoeur, Paul (1996): *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI. [*Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil, 1990]
- Stake, Robert E. (1994). Case studies. En Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. [*The art of case study methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995]
- Williams, Amanda & Katz, Larry (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations. *International Electronic Journal for leadership in learning*, 5(3). Disponible en: <http://www.ucalgary.ca/~iejll> [06/07/04].
- Woods, Peter & Jeffrey, Bob (2002). The reconstruction of primary teacher's identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.
- Yin, Robert K. (1987). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

## Autores

Antonio BOLÍVAR BOTÍA es Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación y publicaciones versan sobre educación moral de la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación del profesorado, innovación y desarrollo del currículum, desarrollo organizativo e investigación biográfico-narrativa; sobre las que ha publicado una veintena de libros y más de un centenar de artículos. En esta última cabe destacar sus libros: *Ciclos de vida profesional del profesorado de Secundaria* (Bilbao: Mensajero, 1999) y (con Manuel FERNÁNDEZ CRUZ y Jesús Domingo SEGOVIA) *La investigación biográfico-narrativa en educación* (Madrid: La Muralla, 2001).

Contacto:

Antonio Bolívar

Universidad de Granada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus de Cartuja  
18071 Granada (España)

E-mail: [abolivar@ugr.es](mailto:abolivar@ugr.es)

URL: <http://www.ugr.es/~abolivar/>

*Manuel FERNÁNDEZ CRUZ* es Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. Director del Grupo de Investigación "Force" (Formación del Profesorado centrada en la Escuela). Ha participado y dirigido varios Proyectos de Investigación. Sus publicaciones e intereses versan sobre Formación del Profesorado, desarrollo profesional y ciclos de vida del profesorado, sobre los que ha publicado diversos artículos y libros. Entre estos últimos: *Los ciclos vitales de los profesores* (Granada: Force/Univ. de Granada, 1995); con Antonio BOLÍVAR y Jesús Domingo SEGOVIA. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo* (Granada: Force/Grupo Editorial Universitario, 1998).

Contacto:

Manuel Fernández Cruz  
Universidad de Granada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus de Cartuja  
18071 Granada (España)

E-mail: [mfernand@ugr.es](mailto:mfernand@ugr.es)  
URL: <http://www.ugr.es/~mfernand/>

*Enriqueta MOLINA RUIZ* es Profesora Titular de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. Doctora en Ciencias de la Educación. Ha dirigido y participado en varios Proyectos de Investigación. Sus publicaciones y líneas de trabajo son: Colaboración entre profesores, equipos educativos, organización escolar, evaluación y mejora escolar, practicum; sobre los que ha publicado diversos artículos y libros. Entre éstos últimos (con V. FERRERES) *La formación del profesor para el cambio en las instituciones educativas* (Barcelona: PPU, 1999) y (con P. de VICENTE) *Salidas profesionales de los estudiantes de pedagogía* (Granada, Universidad de Granada, 2001).

Contacto:

Enriqueta Molina  
Universidad de Granada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus de Cartuja  
18071 Granada (España)

E-mail: [emolina@ugr.es](mailto:emolina@ugr.es)  
URL: <http://www.ugr.es/~emolina/>

## Cita

Bolívar Botía, Antonio, Fernández Cruz, Manuel & Molina Ruiz, Enriqueta (2004, Noviembre). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial [69 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>.