

# Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista

## *Development of an educational research model based on Constructivist Grounded Theory*

Andrés Sanchez-Suricalday\*, Ana Belén García-Varela\*\* y Benjamín Castro-Martín\*\*\*

Recibido: 26 de julio de 2021 Aceptado: 8 de febrero de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Sanchez-Suricalday, A., García Varela, A. B. y Castro Martín, B. (2022). Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 117-136. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082>

### RESUMEN

El presente artículo reflexiona acerca de la aplicación de la Teoría Fundamentada Constructivista en investigación educativa. El objetivo del que se parte es ofrecer un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. Primeramente, se presenta la perspectiva sobre la que sustenta todo el estudio realizado, haciendo hincapié en los criterios de calidad en investigación cualitativa y en cómo deben tenerse en cuenta a la hora de realizar el diseño de investigación. En este sentido, se ofrecen pautas concretas de implementación de cada uno de los criterios de cara a futuras líneas de investigación. La investigación realizada y que sirve como ejemplo práctico, se centra en estudiar los procesos que acompañan a maestros de Educación Primaria en la autoconciencia de su perspectiva metodológica y su puesta en práctica dentro del aula. Para ello, se ha diseñado una investigación que consta de cuatro etapas, basadas en los postulados de la Teoría Fundamentada, que son: recogida de información, organización, análisis de los datos y el desarrollo de la teoría. Todo el proceso se apoya en el software de análisis cualitativo (CADQAS) ATLAS.ti. Posteriormente se exponen los resultados obtenidos, a través de la red de categorías que pivotan sobre la perspectiva metodológica de los docentes, y la discusión sobre los mismos. Se concluye mostrando el valor que la Teoría Fundamentada Constructivista aporta a la investigación en educación y las futuras líneas de investigación sobre las que seguir trabajando en el futuro.

**Palabras clave:** metodología; investigación pedagógica; análisis cualitativo

### ABSTRACT

This article reflects on the application of Constructivist Grounded Theory in educational research. The aim is to offer a model of educational research based on Constructivist Grounded Theory that can be replicated in the future. Firstly, the perspective on which the whole study is based is presented, emphasizing the quality criteria in qualitative research and how they should be taken into account when carrying out the research design. In this



\*Andrés Sanchez-Suricalday [0000-0002-2959-6341](https://orcid.org/0000-0002-2959-6341)  
[andres.sanchez@cardenalcisneros.es](mailto:andres.sanchez@cardenalcisneros.es)

\*\*Ana Belén García-Varela [0000-0003-1015-6722](https://orcid.org/0000-0003-1015-6722)  
Universidad de Alcalá (España)  
[abelen.garcia@uah.es](mailto:abelen.garcia@uah.es)

\*\*\*Benjamín Castro-Martín [0000-0002-3303-0316](https://orcid.org/0000-0002-3303-0316)  
[benjamin.castro@cardenalcisneros.es](mailto:benjamin.castro@cardenalcisneros.es)

sense, concrete guidelines are offered for the implementation of each of the criteria for future lines of research. The research carried out –and which serves as a practical example– focuses on studying the processes that accompany Primary Education teachers in the self-awareness of their methodological perspective and its implementation in the classroom. For this purpose, a research has been designed which consists of four stages, based on the postulates of Grounded Theory, which are the collection of information, the organization, the analysis of the data and, finally, the development of the theory. The whole process is supported by the qualitative analysis software (CADQAS) ATLAS.ti. Subsequently, the results obtained are presented, through the network of categories that pivot on the methodological perspective of the teachers, and the discussion about them. Finally, we conclude by showing the value that Constructivist Grounded Theory brings to research in education and the future lines of research on which to continue working in the future.

**Keywords:** methodology; pedagogical research; qualitative analysis

## 1. INTRODUCCIÓN

La investigación educativa debe servir para fomentar el cambio y mejora de la educación. Parafraseando a Rivas (2020), la investigación en educación se dirige hacia un modelo “forense, que disecciona la realidad” (p. 3) frente a una perspectiva que busca la transformación social. Esta controversia se sitúa en el nivel epistemológico de todo estudio que se realice en un contexto educativo, y obliga a sus investigadores a preguntarse por cuestiones tales como el tipo de técnicas que se van a utilizar para recoger la información, la posición desde la que se van a interpretar los resultados que se obtengan o, incluso, sobre la importancia y valor que se les otorgue a las personas estudiadas o, incluso, a los propios investigadores e investigadoras.

Entender la investigación educativa como un proceso objetivo, en el que la información recogida y analizada se sitúa por encima de todo lo demás, implica no tener en cuenta el resto de las circunstancias que se sitúan alrededor de la propia investigación. Como contrapartida, los estudios basados en la evidencia, de corte positivista, aseguran la calidad de sus resultados, sobre todo en lo relacionado con la validez, la fiabilidad y la replicabilidad.

Desde la perspectiva que a continuación se presenta, la investigación en educación debe de afrontarse desde un punto de vista interpretativo y basado en técnicas cualitativas, pues aseguran la veracidad de los datos recogidos. Pero, por otro lado, se necesitan métodos de investigación que aseguren un nivel de calidad suficiente como para poder considerar a los estudios realizados como científicos. Para ello, se hace imprescindible establecer criterios de calidad basados en la metodología cualitativa, que aporten el rigor necesario desde este prisma. Este es el objetivo de la presente investigación, para lo cual se pretende ofrecer un modelo cualitativo que respete el giro interpretativo dado desde esta perspectiva (Rivas, 2020), y que se fundamente en unos criterios de calidad que sustenten los resultados obtenidos para, finalmente, favorecer la mejora y la transformación de la educación.

### 1.1. La Teoría Fundamentada

Desarrollada por Glaser y Strauss (1967), la Teoría Fundamentada parte del estudio de la realidad tal y como es conocida, sin que sea preconcebida por técnica alguna, para, posteriormente, tener la

posibilidad de organizar la información recogida y, así, “conceptualizar y formular una teoría tan pronto emerja de sus datos” (p. 45). A esta manera de generar conceptos se la denomina teorización sustantiva, diferenciándola de la teorización formal, centrada en leyes generales (San Martín, 2014).

En palabras de Díaz Jiménez (2011), esta metodología “permite crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se presenta, usando con fidelidad lo expresado por los informantes y buscando mantener el significado que estas palabras tienen para sus protagonistas” (p. 212). La Teoría Fundamentada se organiza en torno al Método de Comparación Constante, el cual consiste en un proceso por el cual, “al mismo tiempo que se analizan los datos para elaborar nuevos conceptos, recurrimos a comparaciones constantes que permiten al investigador matizar esos conceptos, identificar relaciones e ir integrándolos en una teoría coherente” (Jiménez-Fontana, García-González y Cardeñoso, 2017, p. 31)

La Teoría Fundamentada ha supuesto un gran avance en el desarrollo de diseños de investigación cualitativa, elevando la calidad de los estudios, y dando la posibilidad de transferir los resultados a otras investigaciones, lo que, sin duda, ha marcado un antes y un después en el campo (Alarcón et al., 2017). Además, ha servido de sustento para el desarrollo de software de análisis de datos cualitativos (CADQAS), tales como ATLAS.ti o NVivo, y que han significado una revolución metodológica, al poder asumir una mayor cantidad de datos de estudio, así como un aumento considerable de técnicas de análisis.

Sin embargo, el desarrollo teórico inicial presentado por Glaser y Strauss ha recibido diversas críticas desde posiciones cualitativas, centradas en su mayoría en el excesivo posicionamiento “positivista” de alguno de sus principios. Iborra (2003) lo resume indicando que, a nivel epistemológico, desde la Teoría Fundamentada se asume una realidad externa, única y objetiva. El investigador se convierte en un mero observador, por lo que se sobreentiende su neutralidad. En cambio, en muchos estudios que se realizan bajo esta perspectiva, realmente se percibe una subjetividad de los investigadores a la hora de escoger unas citas frente a otras, o al seleccionar determinadas categorías. En este sentido, en el estudio que aquí se presenta se parte de dicha subjetividad, pues se conciben a los investigadores como parte misma de la investigación.

Por este motivo, desde la propia comunidad científica se ha hecho necesario desarrollar modelos teóricos que superen esta posición teórica inicial. Tal y como señala Corbin (2010, p. 16), esta metodología “se ha abierto paso en todas las disciplinas y en todos los países del mundo, con el tiempo, ha permitido la creación de otras metodologías derivadas, como la Teoría Fundamentada constructivista y la Teoría Fundamentada aplicada a los negocios”. En la actualidad se pueden clasificar hasta cinco grandes corrientes, “Teoría Fundamentada Glaseriana, Strausiana, Dimensional, Constructivista y Análisis Situacional” (Estrada-Acuña et al., 2021, p. 185). En esta línea, cobra relevancia el trabajo iniciado por Charmaz (2006), y su desarrollo de lo que se conoce como Teoría Fundamentada Constructivista.

## 1.2. La Teoría Fundamentada Constructivista como metodología de investigación en educación

La Teoría Fundamentada Constructivista parte de la premisa de incluir “la experiencia, las decisiones y las interpretaciones del investigador en todas las fases del proceso de investigación,

con el fin de entender hasta qué punto sus intereses y asunciones influyen en él” (Fàbregues y Paré, 2007, p. 285), Charmaz (2016) entiende que hay que superar ciertas tendencias metodológicas excesivamente individualizadas dentro de la investigación cualitativa, a la vez que ofrece la posibilidad de tomar conciencia de nuestro propio método, siendo así capaces de analizar y reflexionar no solo sobre los datos, sino también sobre las acciones del investigador y sobre los nuevos análisis que de ahí se derivan.

Esta metodología se sitúa en una posición epistemológica concreta, el constructivismo. Siguiendo a Guba y Lincoln (2002), se trata de un paradigma interpretativo desde un punto de vista ontológico. Ya no existe una realidad, sino tantas como “construcciones mentales, basadas social y experiencialmente, de naturaleza local y específica” (p. 129).

El sentido mismo del constructivismo está, por tanto, en la especificidad. Ya no se entiende que exista una sola realidad, sino que la realidad se construye desde las personas que la conforman. Y es, justamente, la propia investigación, la que le pone nombre y trata de acotar dicha realidad. Acercarse, por tanto, a este paradigma, significa asumir otro tipo de reglas, como que la distinción entre ontología y epistemología se difumine, como recuerdan Guba y Lincoln (2002), y que se opte por aplicar un criterio metodológico propio, basado en los principios y métodos de la investigación cualitativa.

Además, derivado de todo esto, surge la necesidad de establecer criterios de calidad específicos que respondan a las necesidades planteadas desde esta concepción de la investigación. Denzin y Lincoln (1994, p. 20) resumen esta idea de cambio en el criterio de calidad de las investigaciones basadas en el constructivismo enunciando que “términos tales como credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad reemplazan los usuales criterios positivistas de validación interna y externa, confiabilidad y objetividad”.

Charmaz (2016), por tanto, entiende que el investigador debe situarse en un primer plano del estudio, lo que implica incorporar en la propia investigación elementos tales como sus experiencias previas o la relación con los sujetos investigados. En este sentido, hay que tener en cuenta que la autora parte de la idea de que “los sujetos no hablan por sí solos, sino que es el propio investigador quién los hace hablar” (citado en Fàbregues y Paré, 2007, p. 285). Ellos mismos describen los dos objetivos que busca esta metodología, y que son el hacer explícito el proceso bidireccional de construcción de los datos, y las estrategias que subyacen a ellos, y, por otro, que afloren las relaciones de poder entre investigador y sujetos de investigación.

En este sentido, la primera fuente de recogida de datos, siguiendo a Gibson, Dollarhide y Moss (2010), son los propios investigadores, los cuales no solo deciden qué categorías son más importantes o no, sino que parten de unos sesgos que se deben tener en cuenta a la hora de analizar los resultados. Como afirma Juanillo-Maluenda (2019, p. 205), “uno de los aportes destacados de la Teoría Fundamentada Constructivista es posicionar al investigador en un rol clave en la co-construcción de la teoría, como partícipe del proceso de investigación en conjunto con sus participantes como sujeto de cambio social”.

Este cambio se traduce, en la práctica, en dar la oportunidad a la perspectiva del investigador de posicionarse en el proceso de investigación, además de flexibilizar las técnicas de recogida de información, adecuándolas al contexto concreto en el que se vaya a desarrollar la misma. En esta investigación, por tanto, se asumirán las premisas de la Teoría Fundamentada, en especial las desarrolladas por Corbin (2010), pero también desde la idea inicial de Glaser y Strauss (1967), y todo desde un punto de vista constructivista, incluyendo elementos que permitan incorporar en todas las fases del análisis la posición del investigador como otra parte más de la misma.

### 1.3. Criterios de calidad que emergen en la Teoría Fundamentada Constructivista

Para poder poner luz no solo sobre el debate hasta aquí planteado, sino también para comprender los criterios que se deberán tener en cuenta en esta investigación, es necesario dedicar un apartado específico al concepto de calidad en la investigación en ciencias sociales. Es el momento de preguntarse sobre el significado e implicaciones que tiene realizar una investigación de calidad.

Cualquier investigación debe incluir una serie de criterios e indicadores que muestren que se trata de un estudio de calidad. Los criterios de calidad de una investigación cuantitativa, a saber, la validez, la fiabilidad, y la generalizabilidad, se fundamentan en diferentes normativas preestablecidas que toda investigación que se centre en esa perspectiva debe seguir. Pero el asunto de la calidad desde la óptica cualitativa es más complejo, pues se pone en duda incluso el hecho de que deba ser medida bajo los mismos criterios que desde la cuantitativa.

Flick (2012) enuncia tres problemas que resolver desde la posición cualitativa en relación con la calidad de sus investigaciones: Los criterios a utilizar, cómo asegurar la generalización de los resultados y, finalmente, cómo presentar la investigación. Resulta necesario, por tanto, reflexionar sobre la idoneidad de los criterios positivistas desde una posición constructivista, y de cómo integrarlos o no en las investigaciones. También será importante profundizar en las diferentes propuestas de autores que han querido superar la dicotomía entre los modelos, ofreciendo criterios propios que tengan cabida en los diferentes paradigmas más allá del positivismo. Finalmente, se estará en disposición de mostrar los criterios de calidad seleccionados para esta investigación, entendiendo las características propias de la perspectiva constructivista desde la que se parte:

- a. La validez en la metodología cualitativa. La validez hace referencia al grado en el que una variable mide lo que dice medir. Así, tal y como afirma Flick (2012), resulta imprescindible aceptar cierto grado de realismo para que la validez pueda ser utilizada. El uso de metodología cualitativa desde un enfoque constructivista, basado en el relativismo ontológico, hace que resulte muy complejo asumir un criterio como la validez. No obstante, se trata de un debate que aún continúa abierto, pues otros autores ven en la validez la manera de ajustar lo que los datos dicen y lo que las personas realmente hacen (Taylor y Bogdan, 1984).
- b. La fiabilidad en la metodología cualitativa. Si el intento por encajar la validez desde una perspectiva no positivista resulta complejo, con la fiabilidad resulta aún más complicado. La fiabilidad se entiende como un criterio que mide la capacidad de una investigación de medir siempre lo mismo que se pretende medir, es decir, que se comporta siempre igual (Flick, 2012). Desde los paradigmas no realistas resulta inasumible este criterio. Por su pro-

pia concepción no se puede asumir que la investigación se comporte igual en diferentes contextos, pues se parte de la idea de que no existe una sola realidad.

- c. Generalizabilidad. El asunto de ser capaces de generalizar los resultados en investigación cualitativa ha sido abordado por Gibbs (2012), quien alerta de la necesidad de “ser cauto con la generalización fuera de los grupos y entornos examinados en su proyecto” (p. 135). Se debe pensar que la elección de la muestra atiene más a factores relacionados con el interés de los sujetos o con elementos relacionados con el acceso al campo. El autor incide en que un muestreo cualitativo no suele realizarse siguiendo preceptos estadísticos (que sea aleatorio) para su selección, por lo que es muy importante no caer en la tentación de hablar de porcentajes en los resultados ni de tender a generalizar a muestras más amplias de la población.

En este sentido, en metodología cualitativa se tiende a hablar de saturación de la muestra, término que se refiere al número de casos que deben ser objeto de estudio para entender que la misma es representativa. Es un concepto desarrollado por Bertaux (citado en Mejía Navarrete, 2000), y que es frecuentemente utilizado como factor de calidad. En cuanto al número óptimo para un estudio cualitativo, aunque resulta enormemente complicado establecer un criterio normativo, y depende de la metodología concreta con la que se trabaje, el autor marca un número que oscila entre los 20 y 30 participantes en investigaciones que partan desde la Teoría Fundamentada, pues con menos la investigación no está completa y con más se produce tendencia a repetir la información recogida.

#### 1.4. Otros criterios de calidad que se aplican en investigación cualitativa

Primeramente, la triangulación se ha postulado como una de las estrategias más importantes en relación con la investigación cualitativa. Atiende al concepto de utilizar diversas fuentes para entender una realidad que está ocurriendo, diferentes puntos de vista. Siguiendo a Aguilar y Barroso (2015), encontramos diferentes estrategias de triangulación: De los datos, de los investigadores, teórica, o metodológica. Por lo general, tener presente todos estos tipos de triangulación en una investigación resulta complejo, pero bien es cierto que, sin ser un criterio en sí, aporta calidad a la investigación y tiene un gran consenso por parte de la comunidad científica.

En otro orden de cosas, Guba y Lincoln (2002) enumeran dos grandes bloques de criterios que deben asumirse desde las propuestas cualitativas, y que organizan en torno a la fidelidad y la justicia.

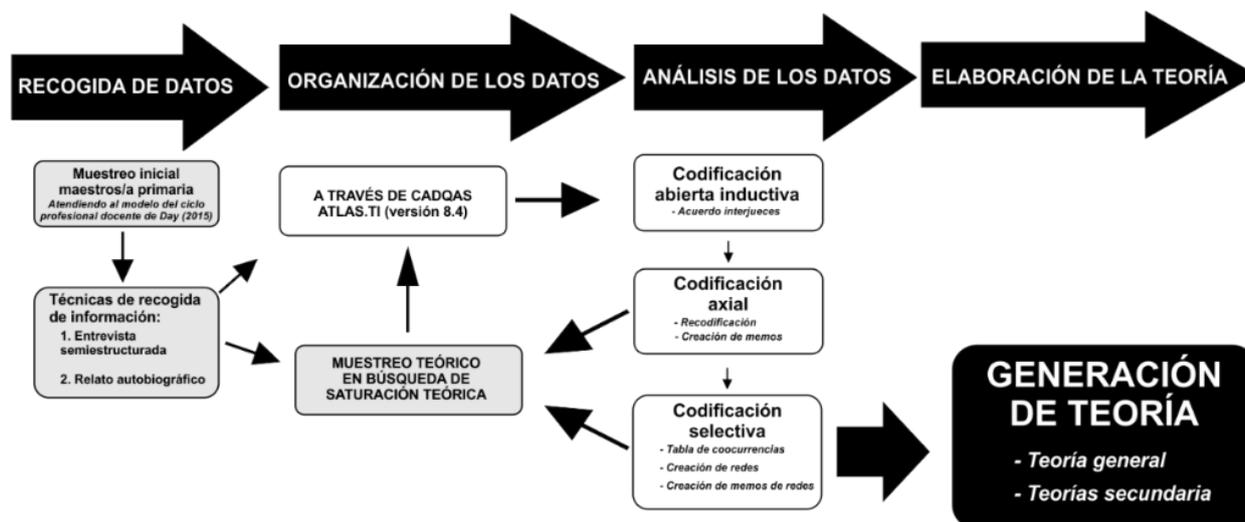
Para que una investigación sea fiel a lo que persigue, debe tener en cuenta una serie de criterios tales como la credibilidad, que se refiere al hecho de que una investigación sea fiel a lo que los datos muestran, la transferibilidad, en donde las conclusiones obtenidas, la teoría generada a raíz de las categorías, sirve de referencia para otras investigaciones, la confiabilidad, criterio por el cual la investigación es fiscalizada por diferentes agentes, o la confirmación, criterio con el que se asume el papel que el investigador toma, ya sea neutral o partícipe de la misma, como en el caso que nos ocupa. Por otro lado, una investigación debe atender a la justicia desde un punto de vista ontológico, educativo, catalítico y táctico. En esta misma línea se posicionan autores como Tracy (2021), la cual establece hasta ocho grandes criterios que deben tener en cuenta en

toda investigación cualitativa, a saber: “tema valioso, rigor elevado, sinceridad, credibilidad, resonancia, contribución significativa, ética y coherencia significativa” (p. 173)

Finalmente, un criterio que merece la atención de este estudio es el de reflexibilidad, recogido por Gibbs (2012), y que hace referencia al “reconocimiento de que el producto de la investigación refleja inevitablemente parte de los antecedentes, el medio y las predilecciones del investigador” (p. 125). Este criterio pone, justamente, el acento en un elemento sustancial de la investigación cualitativa, la figura del investigador. Así, en sus propias palabras, “el investigador cualitativo, como todos los demás investigadores, no puede afirmar que es un observador objetivo, inapelable y políticamente neutral situado externamente y por encima del texto de sus informes de investigación” (p. 125).

## 2. METODOLOGÍA

Tal y como se anunciaba al comienzo del artículo, los criterios de calidad anteriormente descritos se han puesto en práctica en un estudio aplicado basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. La investigación realizada se centra en estudiar los procesos que acompañan a maestros y maestras de Educación Primaria en la creación de su perspectiva metodológica. Para ello se ha diseñado una investigación que consta de una serie de etapas que se recogen en la figura 1, y que se basan en los postulados de la Teoría Fundamentada. Se trata de 4 fases interconectadas, tal y como apuntan Vivar, Arantzamendi, López-Dicastillo y Gordo (2010): Recogida, organización y análisis de los datos, y finalmente desarrollo de la teoría.



**Ilustración 1.** Etapas en el proceso investigador. **Fuente:** Elaboración propia, basado en Vivar, Arantzamendi, López-Dicastillo y Gordo (2010)

Antes de comenzar a recoger datos, un elemento que se considera especialmente relevante en todo proceso investigador es el de asegurar el cumplimiento de los criterios de calidad que se establezcan de antemano. Atendiendo a lo reflexionado en el apartado anterior, se establecen los siguientes criterios de calidad aplicados para la investigación que aquí se presenta:

**Tabla 1.** Criterios de calidad establecidos para la investigación sobre la perspectiva metodológica de los maestros y maestras de Primaria. **Fuente:** Elaboración propia

CRITERIO	APLICACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN
<b>Saturación</b>	La investigación se aplica a una muestra que sature las respuestas, para lo cual se hace imprescindible categorizar las entrevistas conforme se van realizando.
<b>Triangulación</b>	De datos personales: Para la selección de la muestra se seleccionan sujetos que pertenezcan a diferentes etapas del ciclo vital, que trabajen en centros públicos y concertados, y que sean hombres y mujeres. De investigadores: Tanto para la elaboración de las entrevistas como para la categorización se realiza un acuerdo interjueces. Teórica: La investigación se fundamenta en un marco teórico de referencia. Metodológica. Se aplican dos métodos diferentes de recogida de la información: Narraciones escritas y entrevista semiestructurada.
<b>Credibilidad</b>	La investigación es creíble. Se le da un papel central en la investigación a las citas literales de los y las participantes.
<b>Transferibilidad</b>	Las conclusiones obtenidas, la teoría generada a raíz de las categorías, sirve de referencia para otras investigaciones.
<b>Confiabilidad</b>	La investigación es fiscalizada a través del método de doble ciego de revisión que utiliza la revista científica.
<b>Confirmación</b>	En esta investigación se asume que el investigador no es neutral, sino que es partícipe del proceso (verreflexibilidad). Se analiza que los resultados obtenidos hayan sido encontrados en contextos anteriormente.
<b>Autenticidad</b>	Se asume el criterio de autenticidad educativa, a través de una mejor comprensión de las construcciones de los demás
<b>Reflexibilidad</b>	La figura del equipo investigador toma el rol de observador reflexivo y, en cierta medida, generador de la teoría.

## 2.1. La recogida de datos

En esta primera fase del análisis, lo verdaderamente importante es establecer, por un lado, el perfil de la muestra inicial con el que poder comenzar el análisis, y por el otro, diseñar unos buenos instrumentos de recogida de información.

### 2.1.1. El muestreo inicial

Para la realización del estudio se seleccionó una muestra de maestros y maestras de Educación Primaria, que estuvieran ejerciendo dentro del Área Territorial de Madrid Este, perteneciente a la Comunidad de Madrid (España). La selección final de la muestra consistió en 20 personas con las siguientes características: 7 hombres y 13 mujeres, de los cuales 12 trabajan en colegios públicos y 8 en colegios concertados.

En relación con el criterio del ciclo vital docente, 3 personas se sitúan entre los 0 y los 3 años de experiencia profesional, 2 entre los 4 y los 7 años, 5 entre los 8 y los 15 años, 4 entre los 16 y 24 años, 3 entre los 24 y 30 años, y 2 con más 31 años de experiencia, atendiendo al trabajo de Day (2018) sobre las etapas en el ciclo vital.

### 2.1.2. Técnicas de recogida de la información

En cuanto a las técnicas de recogida de información, se optó por el relato autobiográfico escrito (narraciones en primera persona en relación con la trayectoria profesional y personal) y por entrevistas semiestructuradas, pues, en palabras de Guerrero Bejarano (2016), permiten “sondear razones y motivos, desarrollando nuevos interrogantes en el transcurso de la entrevista” (p. 7).

Dichas entrevistas y narraciones contaron con cuatro grandes preguntas que se referían a los siguientes temas: motivos que hicieron que se decantara por el magisterio, años de formación inicial en la Universidad, desarrollo como docente y, finalmente, grado de satisfacción con la elección de la profesión.

## 2.2. La organización de los datos

Para la organización y análisis de los relatos se utilizó el software de análisis cualitativo ATLAS.ti. El software ATLAS.ti está considerado como uno de los más potentes CADQAS, acrónimo de Computer-Aided Qualitative Data Analysis. El programa está diseñado a imagen y semejanza de la Teoría Fundamentada, y cuenta con la gran mayoría de las herramientas vistas anteriormente para el correcto desarrollo de un estudio partiendo desde este marco metodológico. Eso sí, lo que no establece es el nivel epistemológico de la investigación, espacio reservado para la postura del investigador. La elección de ATLAS.ti, por tanto, debe estar supeditada al diseño de investigación y no al contrario, por lo que es importante ser conscientes de para qué vale y para qué no vale.

En el caso que ocupa, ATLAS.ti ha supuesto una herramienta fundamental para la investigación, ya que se ha podido categorizar la información recogida de los diferentes sujetos, encontrando además relaciones entre dichas categorías, siguiendo el paradigma de la Teoría Fundamentada de corte constructivista. Este software ofrece la posibilidad tanto de realizar un proceso de investigación inductivo como deductivo, según sea necesario en cada momento. Siguiendo a Muñoz y Sahagún (2017), el software sirve para, fundamentalmente, cuatro grandes cosas: “Gestionar grandes volúmenes de datos, almacenar de forma organizada la información elaborada durante el análisis, segmentar, codificar y recuperar fragmentos significativos de nuestro material empírico, y elaborar anotaciones del proceso y los resultados del análisis” (p. 3).

## 2.3. Análisis de los datos

La etapa del análisis de los datos es el momento en el que el investigador va generando la teoría a través de los datos ya organizados. Se trata de una fase compleja, en la cual se deben establecer las categorías de análisis y sus relaciones, por lo que resulta especialmente delicada. Charmaz (2006) entiende que se trata de un momento perfecto para preguntarle a los datos recogidos por lo que traen a la investigación, por lo que van a aportar. Para la autora se debe generar un diálogo entre investigador y datos que dará como consecuencia la nueva teoría.

Para llegar a este nivel de comprensión de los datos resulta necesario, desde la Teoría Fundamentada, transitar por una serie de fases dentro del análisis, hasta llegar a expresar toda la información que de los mismos se desprende.

### 2.3.1. Codificación abierta inductiva

La primera codificación se realiza, en Teoría Fundamentada, de forma inductiva. El investigador va asignando códigos a las citas que va encontrando en el documento, de tal manera que, al terminar, se encuentra con un número de códigos con los que poder comenzar a trabajar.

En la presente investigación se tomaron una serie de decisiones en esta fase en pro de velar por mantener ciertos criterios de calidad anteriormente expuestos. En concreto, se aprovechó para triangular los datos, a través del acuerdo interjueces. Así, se utilizó la narración de uno de los sujetos como caso piloto y se aprovechó la posibilidad que ofrece la modalidad de acuerdo intercodificadores de ATLAS.ti para cruzar los resultados de la codificación abierta inductiva de los jueces. Esta categorización interjueces generó 97 códigos con los que pudo comenzar a trabajar. La posterior codificación abierta del resto de sujetos aumentó la cifra a un total de 210 códigos.

### 2.3.2. Codificación axial

La codificación axial significa comenzar a establecer relaciones entre las categorías. Es el momento en el que los memorandos (memos) toman verdadero protagonismo. Los memos son los documentos en donde se registran todas las anotaciones relevantes en una investigación, y pueden ser de diversos tipos (teóricos, metodológicos...), y es por lo que en este punto toman valor, pues servirán para desarrollar las relaciones entre las categorías.

En esta investigación se ha hecho uso de las herramientas de análisis de que dispone ATLAS.ti en su versión 8.4, lo que, sin lugar a duda, ha significado un punto de inflexión para su desarrollo. Una de las grandes potencialidades de ATLAS.ti en su versión 8 es la capacidad de análisis y relación entre los datos que ofrece, lo que permite mejorar la calidad de la investigación, facilitando la triangulación, y relacionando una gran cantidad de datos entre sí.

Entre las principales herramientas de análisis que incorpora el programa se ha optado por la tabla de coocurrencias. La coocurrencia es otro de los grandes avances que ATLAS.ti aporta a la investigación cualitativa. Una coocurrencia se produce cuando dos códigos coexisten en una misma cita. Esta tabla muestra tanto el número como la frecuencia de coocurrencias entre códigos. Cuando se habla de frecuencia de coocurrencia se hace referencia al porcentaje de citas de un código que también ocurren en el otro código, lo que sirve para asignarles pesos relativos a las relaciones entre códigos. Este hecho es fundamental para la codificación axial y selectiva, pues permite al investigador encontrar las relaciones más significativas atendiendo a su porcentaje de coocurrencia.

Así, en un primer momento de la investigación se decidió someter a todas las categorías a un análisis de coocurrencias con la categoría objeto de estudio, en este caso la perspectiva metodológica. Del examen se extrajeron solo aquellos códigos con una coocurrencia mayor al 5% con la categoría de análisis. Hay que detenerse en este punto para abordar el porqué de seleccionar unas categorías en vez de otras por el mero hecho de que ocurran simultáneamente al menos un 5% de las veces. Parece un criterio positivista que choca con el enfoque del resto de la investigación, cuando en realidad es todo lo contrario.

La decisión de cribar por un punto atendió al criterio de los investigadores, los cuales establecieron el nivel mínimo de relación por el que no se perdía información relevante sin que el número de códigos fuera inmanejable. Tal y como indica Gibbs (2012), se trata, por tanto, de uno de los elementos que forman parte del criterio de reflexibilidad, el hecho de reflexionar sobre los datos

y sobre la propia codificación. No se trata de un porcentaje preestablecido, quizás en otra investigación sea necesario quedarse con las categorías que coocuran en un 10% de las citas, se trata del criterio establecido para este análisis concreto, bajo la responsabilidad de los investigadores.

En este caso, al seleccionar categorías con un 5% de coocurrencias se escogían aquellas que realmente influían en la categoría objeto de estudio (perspectiva metodológica), un total de 26 categorías. Si se escogía un 6% de coocurrencias solo se trabajaría con 20 categorías, perdiendo algunas de gran valor como las categorías trabajo en el aula, relación con el equipo directivo, relación con compañeros, o ciclo vital docente. Si, por el contrario, se seleccionaba un 4% de coocurrencia, se añadirían cinco categorías más, lo que dificultaría la posterior generación de la red al superar la treintena. Cabe destacar, pues, que la tabla de coocurrencias debe utilizarse como una orientación, no como un dogma, y que es el investigador quien debe seleccionar aquellas categorías que deben formar parte de la relación y, por tanto, de la teoría. El resultado se puede ver en la ilustración 2:

Perspectiva Metodológica Gr=30		count	coefficient			
● pedagogía Gr=7		6	0,19	● modelos postivos en prácticas Gr=8	2	0,06
● otros maestros como figuras de referencia Gr=37		8	0,14	○ reflexiones sobre el sistema educativo Gr=8	2	0,06
● Identidad Docente Gr=41		7	0,11	● trabajo en aula Gr=5	2	0,06
● Identificación con el proyecto educativo Gr=9		4	0,11	○ Carrera fácil Gr=11	2	0,05
● ejercicio generativo Gr=16		4	0,10	● Ciclo vital docente Gr=52	4	0,05
● ilusión Gr=14		4	0,10	○ experiencia en centros rurales (CRA) Gr=13	2	0,05
● transiciones profesionales Gr=34		6	0,10	● profesorado educación pública Gr=13	2	0,05
○ comunicación Gr=7		3	0,09	● Relación con compañeros Gr=52	4	0,05
○ educación pública Gr=7		3	0,09	● Relación con equipo directivo/organización Gr=31	3	0,05
○ Experiencia profesional en extranjero Gr=6		3	0,09			
● formación universitaria Gr=27		4	0,08			
● gusto por la docencia Gr=12		3	0,08			
● dificultades y retos Gr=48		5	0,07			
● Socialización laboral Gr=46		5	0,07			
○ creatividad Gr=6		2	0,06			
○ imagen del centro Gr=6		2	0,06			
○ libertad en la docencia Gr=4		2	0,06			

Título:	ATLAS.ti - Informe de co-ocurrencias entre códigos
Proyecto:	Tesis
Usuario:	suric
Fecha:	26/04/2020 - 19:37:30
Valores:	Conteo y coeficiente
Cluster:	Cuantifica las citas incrustadas como una sola coincidencia
Abbreviations (Gr)	Groundedness of a Code (number of quotations coded by a c

**Ilustración 2.** Tabla de coocurrencias de la Identidad Docente con el resto de las categorías con AtlasATLAS.ti. **Fuente:** Elaboración propia

### 2.3.3. Codificación selectiva

Tras la selección de categorías, el análisis se debe centrar ahora en encontrar las relaciones entre ellas, y con la categoría objeto de estudio, la perspectiva metodológica. Para ello, resulta imprescindible, de nuevo, aprovechar la información recogida en los memos. Charmaz y Thornberg

(2020) entienden que los memos se sitúan en un punto intermedio, como enlace entre la fase de codificación y la propia elaboración de la teoría, motivo por el cual se hacen indispensables para toda investigación. A través de la reflexión del equipo investigador se desarrolla una jerarquía de categorías que se estructuran en tantos niveles como sea necesario. En la investigación que se presenta se cuenta con categorías de dos niveles, tal y como se recoge en la tabla 2:

Tabla 2. Relación entre las categorías. Fuente: Elaboración propia

RELACIÓN	CATEGORÍAS 1º NIVEL	CATEGORÍAS 2º NIVEL
Afecta a la perspectiva metodológica	Comunicación Creatividad Gusto por la docencia Ilusión Pedagogía	
Influye en la perspectiva metodológica	Formación Universitaria Otros maestros como figura de referencia Experiencia profesional en el extranjero Reflexiones sobre el sistema educativo	Modelos positivos en prácticas Educación pública
La perspectiva metodológica influye en	Identificación con el proyecto Socialización laboral Trabajo en el aula Ejercicio generativo	Imagen del centro Transiciones profesionales Dificultades y retos
La perspectiva metodológica provoca	Libertad en la docencia	
La perspectiva metodológica afecta a la	Identidad Docente	

Finalmente, de la codificación axial y selectiva, y a través del desarrollo jerárquico se está en disposición de generar una red de relaciones entre códigos, lo que puede traducirse como el esqueleto de lo que será la elaboración de la Teoría Fundamentada posterior, y que se muestra en la ilustración 3.

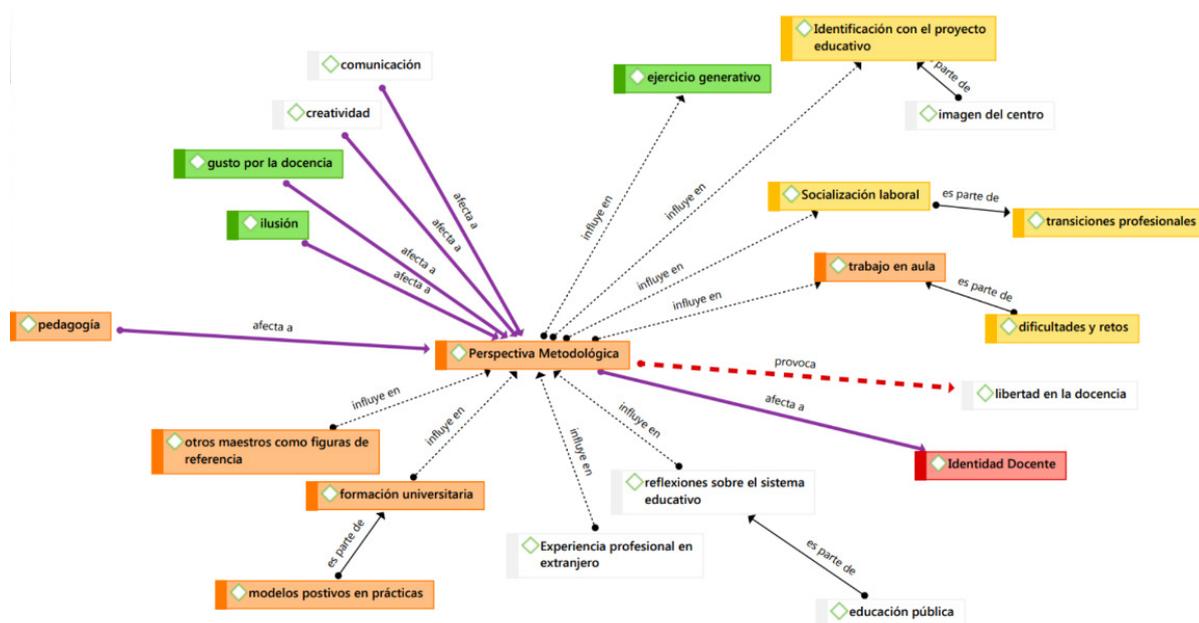


Ilustración 3. Categorías que conforman la perspectiva metodológica. Elaboración propia con ATLAS.ti

### 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el punto final de la investigación se encuentra el desarrollo de la teoría. Un concepto emerge sobre los demás en este punto, la integración de los resultados. En palabras de Corbin (2010, p. 49) es el “proceso de entretelar todas las categorías para lograr un marco teórico, es el paso final del análisis y aquel que da lugar a la teoría”.

Tal y como ya se detallaba en la tabla 2, de la investigación realizada aparecen dos grandes bloques de categorías, todas ellas de primer nivel: Aquellas que influyen o afectan a la perspectiva metodológica, es decir, aquellas que la van moldeando, y, por otro lado, las categorías que se ven influidas por ella, dicho de otro modo, las consecuencias de adoptar dicho modelo pedagógico.

A partir del primer bloque de categorías emergen otros dos subgrupos, formados por un lado por las categorías relacionadas con habilidades personales, y por el otro por las experiencias vitales. Estas últimas se erigen como un elemento definitorio de la perspectiva metodológica:

Hay una progresión... sí que es verdad que tú sales de la carrera y haces una enseñanza...pues... la que has vivido como alumno del colegio... tradicional, memorística, la de toda la vida. Y, poco a poco, por las vicisitudes, por tantos cambios de colegio, por conocer a personas, por no sé qué, por no sé cuántos, sí que es verdad que yo he ido, creo, que, madurando hacia unas metodologías y unas didácticas en educación, mucho más actuales, más europeas... (P. 11. Entrevista personal. Fase 24-30 años. Colegio público. Con plaza. Minuto 4,17-5,26)

Estas experiencias vitales aparecen constantemente en el discurso de los maestros y las maestras. Algunas personas se centran en sus recuerdos más antiguos, como se ve en la cita anterior, en la escuela vivida o incluso desde modelos familiares, como lo expresa el participante 3:

Yo recuerdo sentarme donde mi padre [que también era maestro], y le decía: ¿Papá, como hago esto?  
Y él me decía: Pues pon mejor este número para el divisor...  
¿Era tu padre el que te lo explicaba?  
Sí, muchas veces.  
(P. 3. Entrevista personal. Fase 8-15 años. Colegio público. Con plaza. Minuto 7,13-7,27)

Muchos de ellos recuerdan los primeros años de docencia, los que han sido denominados socialización docente, como muy importantes. Esto, junto con los relacionados con el propio trabajo de aula diario:

Cuando llegué a la pública, pues también ha habido figuras que me han ayudado mucho... pues, por ejemplo, a la hora de organizar mis programaciones o de organizar una dinámica diferente en el aula... pues siempre he buscado un poco la ayuda de la persona con la que comparto nivel... y la verdad es que la experiencia ha sido buena, toda la gente con la que he tratado me ha ayudado.  
(P. 18. Entrevista personal. Fase 4-7. Colegio público. Interinidad. Minuto 13,11-13,33)

Respecto de las habilidades personales, los maestros y maestras trasladan su concepción de la vida al aula, a través de sus metodologías docentes:

A mí me gusta competir. A mí la competición me gusta, y de hecho la utilizo en la clase. Creo que el aprendizaje cooperativo está bien, pero creo que a los niños les motiva mucho competir. (P. 8. Entrevista personal. Fase 8-15 años. Colegio público. Con plaza. Minuto 36,24-36,31)

En lo que respecta a la formación inicial, la opinión de las personas que participaron en la investigación es que se trata de una época que te ofrece recursos pero que no logra su objetivo de prepararte para la docencia:

El profesor de química o la profesora de física no te explicaba cómo dar la física a los niños. Y realmente, para que tengo que saber yo esto... para enseñarles a sumar, restar, multiplicar y dividir no tienes que saber matrices, integrales, espacios vectoriales...pero yo esto... ¿lo voy a aplicar en el colegio? (P. 17. Entrevista personal. Fase 24-30 años, Colegio público. Con plaza. Minuto 8,13-8,30)

Se ha encontrado, en relación con la formación inicial, un consenso en cuanto a que las prácticas suponen un momento de verdadero acercamiento a la profesión docente. Un momento en el que probarse realmente en la profesión:

—¿Y a ser maestro te enseñan?

No, a ser maestro aprendes en el colegio.

Por lo menos, en mi época, yo te digo... que cuando te estás peleando...bueno, incluso en las prácticas. ¡Yo tuve un profesor de prácticas que me dejó solo en el aula cosa que hoy en día ...uuh!

—Y ahí aprendiste?

Vamos que sí aprendí... fíjate en el colegio..., chavales más grandes que yo, con cuarenta y pico en clase... o te imponías y dabas cuatro voces o allí no te hacía caso nadie. (P. 17. Entrevista personal. Fase 24-30 años. Colegio público. Con plaza. Minuto 6,18-7,04)

Finalmente, se percibe en la investigación que ciertos acontecimientos críticos suponen todo un “descubrimiento metodológico”. Para cada persona es absolutamente distinto, pero todos tienen como consecuencia un “cambio en el marco”, con grandes consecuencias a la hora de concebir su profesión. Así, uno de los sujetos del estudio vivió un momento clave para su formación al vivir una experiencia como maestro en un colegio rural agrupado (CRA):

Eso sí que era probar. Fue hacer todo... en la clase de valores salíamos al campo, directamente. Plantamos un bosque, y ese bosque está. Cogimos las bellotas, las plantamos... vamos, era un trabajo por proyectos, pero mal hecho, porque tampoco sabíamos qué era un trabajo por proyectos (P. 8. Entrevista personal. Fase 8-15 años. Colegio público. Con plaza. Minuto 24,36-25,38)

O, simplemente, un traslado de centro supuso a una de las participantes el mayor reto de su vida profesional, del que se siente orgullosa:

La verdad que yo he visto cambio respecto de los niños que yo he tenido en otros centros. Estos niños [que trabajan con metodología basada en aprendizaje cooperativo] saben hablar mejor, saben razonar con los compañeros...o sea, no tiene nada que ver. Que es mucho más trabajo, sí, claro. Porque es mucho más fácil decirle al niño quédate ahí, que yo decirle ven aquí, vamos a ver qué ha pasado, como podemos hacer para solucionarlo...mucho más trabajo, sí. (P. 13. Entrevista personal. Fase 16-23 años. Colegio público. Con plaza. Minuto 9,43-10,28)

Por último, la perspectiva metodológica que los maestros y maestras desarrollan tiene consecuencias en muchos aspectos de su vida profesional. Comenzando por su propio estilo en la docencia, pasando por su visión de la educación, y terminando por su integración en el contexto escolar. En este sentido, se percibe claramente aquellas personas que disfrutaban de una congruencia a nivel metodológico con su centro y las que no:

No es real... yo puedo hacer una actividad en equipo, pero sigo teniendo libros. Sigo teniendo un contenido que tengo que dar sí o sí en el libro. Sigo teniendo padres que me dicen que la página ocho no la he terminado. No, mire usted, la página ocho no la hemos terminado por qué no lo hemos hecho así; hemos salido al patio a jugar para hacer la página ocho. Pero claro, eso no soy yo quien tiene que dar la cara. Si el centro me refuerza y me apoya en eso, fenomenal. Ahora, si no, pues sí tengo que hacer las 25 páginas del tema uno, no me da tiempo ni a jugar ni hacer estaciones ni hacer nada. (P. 4. Entrevista personal. Fase 16-23 años. Indefinida en colegio concertado. Minuto 23,34-24,52)

Este hecho se convierte en fundamental para el ejercicio profesional. Al igual que la participante número 4 siente que no puede desarrollar su labor como le gustaría, sino que tiene que ceñirse a lo que se le dicta desde el equipo directivo, aquellas personas que sienten libertad docente expresan un mayor compromiso con su profesión:

Cuando ya caes en un centro durante más tiempo, que ya lo haces más tuyo, lo haces propio, te organizas. Yo, por ejemplo, me cogía las cuerdas, el taladro, los aros...y los colocaba, pintaba las rayas del suelo, organizaba los almacenes... o sea, ¡lo hacía mío! (P. 20. Entrevista personal. Fase 16-23 años. Colegio público. Con plaza. Minuto 4,39-4,59)

Es de destacar, por tanto, la relación que se percibe en el estudio entre la perspectiva metodológica en la que uno se posiciona, el contexto en el que desarrolle su labor, y como consecuencia, la libertad con la que se sienta para desarrollar su trabajo.

### 3.1. Discusión

Tras el análisis de los resultados obtenidos se desprende que existen determinados elementos que influyen de una manera determinante en la perspectiva metodológica de los y las docentes. Esta idea coincide con la evidencia empírica que se desprende de otras investigaciones. Así, por ejem-

plo, en relación con las experiencias vitales, cabe destacar la importancia que se le otorga al concepto de socialización docente. Así, por ejemplo, autores como Bolívar (2020) o Bedacarratx (2021) coinciden en destacar las tensiones entre las expectativas y la realidad que viven las personas que se incorporan a la profesión. Esta última sostiene que las expectativas con las que se entra en la docencia, y que vienen marcadas por lograr cambios tanto en el alumnado, como en la escuela y, por ende, en la sociedad termina replegándose “sobre las formas conocidas y criticadas” (p. 13).

Bolívar (2020), por su parte, pone el acento en la forma en la que se selecciona a los y las docentes, pues entiende que determinará su socialización y, por ende, el tipo de educación futura. Así, tanto la formación universitaria como, sobre todo, el acceso a la profesión, también emergen como factores que afectan a la perspectiva metodológica, tal y como también se percibe en la presente investigación.

En cuanto a la influencia que ejerce la perspectiva metodológica de los y las docentes sobre su propia práctica, es muy destacable la categoría de la identificación con el proyecto. Esta idea ha sido desarrollada en profundidad por Day (2018). El autor profundiza en el concepto de compromiso con la profesión, haciendo especial énfasis en que se trata de un factor de protección frente al malestar docente. Además, en sus estudios confirmó que en las personas que decían sentirse comprometidas con el proyecto compartían, además la perspectiva metodológica con el mismo.

Por tanto, existen elementos que influyen en la perspectiva metodológica de los maestros y maestras, y a su vez, dicha orientación sobre la docencia marca su carrera profesional de una forma determinante.

#### 4. CONCLUSIONES

El estudio presentado ofrece una propuesta de desarrollo de una investigación basada en la Teoría Fundamentada de corte constructivista, a través de un estudio realizado con maestros y maestras de Educación Primaria en un contexto concreto. Primeramente, la decisión epistemológica ha llevado al equipo investigador a situarse en una perspectiva constructivista, mediada, en la que se ofrecen diversas interpretaciones de la realidad, diversas realidades según desde donde se observen. Tras esto, se ha optado por llevar a cabo el proceso investigador a través de la Teoría Fundamentada.

La investigación muestra la potencialidad del uso de software de análisis cualitativo (CADQAS) ATLAS.ti, como una herramienta imprescindible para manejar muestras amplias de sujetos, elemento que se postula como crucial en investigación cualitativa y que acompaña al equipo investigador en todo el proceso vivido. Gracias a ello, las metodologías que se desarrollan desde posiciones cualitativas pueden desarrollar investigaciones que mantengan la riqueza de sus conclusiones manejando un número mayor de datos.

Además, se ha dejado constancia de que resulta imprescindible cuidar los criterios necesarios para que el trabajo pueda considerarse de calidad, lo que a su vez marcará el devenir de la investigación misma. Los criterios presentados aquí pretenden superar el corsé establecido desde el positivismo (a través de la validez, la fiabilidad y la generalizabilidad), mediante la presentación de una serie de criterios propios y diseñados específicamente para un enfoque cualitativo.

En lo que respecta a los resultados derivados de la investigación, se ha partido del objetivo de dar sentido a la forma en la que los maestros y las maestras establecen su propia perspectiva metodológica. Comprender bajo qué perspectiva se sitúa un docente se hace imprescindible para profundizar en su identidad docente, pues de sus métodos de enseñanza emerge su propio ser. Entender que la personalidad, las habilidades, los valores, la situación personal, el estado de salud o de ánimo afectan sobremanera al ejercicio de la profesión implica comprender que cada persona la concibe de un modo concreto, lo que supone también un modo particular de entender cualquier proceso de renovación pedagógica.

Eisner (1998) plantea que “preparar a los profesores no es intentar transformar la firma pedagógica de un profesor en otra forma, sino ayudar al profesor a desarrollar las fuerzas que le llegan de manera individual” (p. 100). La identidad pedagógica no deja de ser una parte de la identidad como docentes, por lo que puede verse influida por factores externos, pero se debe dejar claro que es un constructo que nace de la concepción individual que se tiene sobre el magisterio. Esta concepción viene establecida por su bagaje: por la escuela vivida, por la educación recibida, por la familia, e, incluso, por elementos tales como el contexto socioeconómico en el que se haya crecido o la orientación política. Pero, por supuesto, para los y las docentes, este bagaje no es el único factor que influye en el desarrollo de su identidad pedagógica, existen diferentes elementos clave que van a marcar la forma de concebir la educación de cada maestro o maestra:

Primeramente, uno de los elementos que más refleja la identidad es el desarrollo de las habilidades sociales personales. A través de dichas habilidades, las personas son capaces de comunicarse con los demás y, por tanto, y entre otros aspectos, de expresar su carácter. Las personas con habilidades sociales tienen mayores opciones de desarrollarse, de relacionarse en sociedad y, por lo tanto, de identificarse con la imagen que muestran al exterior. Así, pues, no basta con ofrecer una formación continua basada en nuevas metodologías de enseñanza, o en estandarizar los resultados obtenidos con tal o cual método; sin duda son factores muy importantes en la formación de docentes. Pero esto debe ir acompañado de programas de desarrollo personal, para poder trabajar sus habilidades sociales, elemento fundamental para desarrollar el autoconocimiento y para aprender a comprender nuestra propia visión de la vida (y, por ende, de la profesión).

La perspectiva metodológica es otro de los elementos sustanciales en la identidad pedagógica. Se entiende por perspectiva metodológica, al hablar de maestros y maestras de Educación Primaria, a la posición que cada persona adopta al ejercer la docencia, lo que le lleva a utilizar un método de enseñanza- aprendizaje concreto, a la vez que a optar por una perspectiva pedagógica concreta. La perspectiva metodológica viene dada por diferentes factores, como las habilidades sociales, la motivación, y los modelos de la infancia, ya sean familiares u otros maestros, así como la formación inicial. Pero la elección de perspectiva metodológica significa también incorporar una visión acerca de la docencia, lo que va a marcar la identidad misma de cada profesional; de ahí su importancia para este estudio. Se trata de un factor mucho más determinante de lo que parece en un principio, pues ejerce un influjo determinante en muchos más ámbitos de los que se pudiera imaginar.

La perspectiva metodológica, por otro lado, es un elemento clave de identificación con el colegio. Los colegios son espacios vivos, formados por personas, pero que tienen una identidad de conjunto. Se sitúan en un marco concreto, son clasificados según diferentes parámetros, tales

como el nivel socioeconómico, la titularidad, o el ideario, en el cual la línea pedagógica que siga tiene un especial significado. Este hecho hace que todo maestro se encuentre en algún momento de su carrera profesional con la necesidad de contraponer su propia perspectiva educativa con la de su colegio. De cómo salga esa comparación la persona se identificará en mayor o menor medida con su contexto y, por lo tanto, sentirá mayor o menor libertad a la hora de ejercer, además de que verá o no un retorno social a su trabajo.

Además, la perspectiva metodológica influye determinantemente en el trabajo en el aula. Cada maestro y maestra proyecta su identidad en su grupo clase a través de su forma de enseñar. Y el alumnado se ve influido por el propio ejercicio docente de esa persona, la cual aporta no solo el proceso de instrucción, sino que se convierte en fuente de enseñanza de valores, hábitos y formas de actuar.

Finalmente, este proceso conlleva, inevitablemente, un desarrollo profesional que se ve reflejado en la forma en la que se concibe tanto el propio ejercicio del magisterio como las diferentes etapas vividas a lo largo del ciclo docente. Cuando las personas entrevistadas percibían que ejercían el magisterio con libertad se mostraban mucho más orgullosas de su trabajo diario, y de los logros que han ido logrando a lo largo de los años, al igual que, cuando alguno de los factores vistos no se ajustaba, exponían su malestar. En el modelo presentado, por lo tanto, la identidad pedagógica se erige como la forma que escogen los maestros y las maestras para llevar a cabo su cometido, podría decirse que se trata de su firma personal. Dicha firma va a ser crucial para la búsqueda de la integridad como docentes, y los llevará a disfrutar –o no– de un reconocimiento social que les haga recibir un retorno de su profesión.

Tras la realización del estudio se concluye que la Teoría Fundamentada Constructivista indaga en el objeto de estudio, ofreciendo la posibilidad de responder a las cuestiones que se plantean de una forma rica y variada, y sustentada desde criterios de calidad que aseguran el rigor de la investigación. Sin duda, se trata de una aportación de gran interés para el diseño de investigaciones de corte constructivista, ya que sistematiza el proceso investigador gracias al proceso en cuatro fases, pero sin perder la riqueza que emerge desde el propio contexto en el que se investiga.

Con esto, por lo tanto, se abren nuevas vías de investigación en Ciencias Sociales, basadas en el uso de técnicas que aporten la mayor riqueza posible en la información recogida, y que permita, a su vez, ofrecer modelos que sean transferibles, confirmables y, sobre todo, auténticos.

## REFERENCIAS

- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Alarcón, A. A., Munera, L. y Montes, A. J. (2017). La Teoría Fundamentada en el Marco de la Investigación Educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 236-245. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1475>
- Bedacarratx, V. (2021). Sujetos y afectos en la inserción al mundo profesional de la docencia. *Ciencia y Educación*, 5(2), 7-24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp7-24>

- Bolívar, A. (2020). Entre los deseos y la realidad: La formación del profesorado y su acceso. *Aula Magna* 2.0. [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/7515>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory (Introducing Qualitative Methods series)*. SAGE Publications Ltd.
- Charmaz, K. (2016). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Charmaz, K. y Thornberg, R. (2020). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Corbin, J. (2010). La investigación en la Teoría Fundamentada como medio para generar conocimiento profesional, en Bernard Calva, S. (coord.) *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 13-54). Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://bit.ly/3BsHCqi>
- Day, C. (2018). *Educadores comprometidos*. Narcea Ediciones.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994) Introduction: Entering the Field of Qualitative Research, en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, (pp-1-26). Sage.
- Díaz Jiménez, R (2011). *Trabajo Social y discapacidad intelectual en centros residenciales y de día en Andalucía. Aproximación desde la Teoría Fundamentada* [Tesis Doctoral]. Universidad Pablo de Olavide. <https://bit.ly/3zhPZDi>
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Estrada-Acuña, R.A., Arzuaga M.A., Giraldo C.V. y Cruz, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 51 mayo-agosto, 2021, 185-229. DOI: [empiria.51.2021.30812](https://doi.org/10.1016/j.empiria.2021.03.001)
- Fàbregues, S. y Paré M.H. (2007). Reseña de Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis, de Kathy Charmaz. *Ressenyes. Papers: Revista de Sociologia*, (86), 284-287. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v86n0.825>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gibson, D.M. Dollarhide, C.T. y Moss, J.M. (2010). Professional Identity Development: A Grounded Theory of Transformational Tasks of New Counsellors. *Counsellor Education & Supervision*, 50, 21-38. <https://bit.ly/3BlrCq5>
- Glaser y Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. (Forni, F., trad.) Aldine Transaction.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa, en Denman, C. y Haro, J.A. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Colegio de Sonora.
- Guerrero Bejarano, M.A. (2016) La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <http://dx.doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Iborra Cuéllar, A. (2003). *Rituales y tareas del desarrollo: Cambios generacionales y repercusiones en la madurez personal*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia.

- Jiménez-Fontana, R., García-González, E. y Cardeñoso, M. J. (2017). Teoría Fundamentada: estrategia para la generación teórica desde datos empíricos. *Campo Abierto*, 36(1), 29-46. <https://doi.org/10.17398/O213-9529.36.1.29>
- Juanillo- Maluenda, H. (2019). Posicionamiento del investigador de enfermería en la utilización de la Teoría Fundamentada Constructivista. *Enfermería Universitaria*, 16(2), 205-205. <http://dx.doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.2.638>
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 5, 165-180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- Muñoz, J. y Sahagún, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con ATLAS.ti 7. Manual de uso*. Zenodo. DOI: 10.5281/zenodo.273997
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- San Martín, D. (2014). Teoría Fundamentada y ATLAS.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://bit.ly/3roATte>
- Taylor S.J. y Bogdan R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes. Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12937>
- Vivar, C. G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O., y Gordo Luis, C. (2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288. <https://bit.ly/3eALPi7>