

El concepto "niveles de uso" se mueve -creo- en un modelo de "concepción heredada"(proceso/producto), debido a que -por una parte- se define --operacionalmente por conductas observables("el contenido de las diferentes dimensiones de los niveles de uso es la conducta de los usuarios...el foco no es lo que sienten, sino lo que hacen en relación con la innovación;1977:265); por otra pretenden asignar diferentes efectos(resultados, variable dependiente) a los diferentes niveles de uso(proceso,variable independiente): "suponemos que los efectos de uso de una innovación son diferentes dependiendo de los niveles de uso de los usuarios"(Hall, Loucks et al.,1977:56).

Aún reconociendo la virtualidad operativa del concepto, estos dos caracteres resultan problemáticos: a) Respecto a cifrarse sólo en lo que hacen los usuarios, desdeñando los aspectos actitudinales o afectivos(7), parece no tener en cuenta un factor relevante(actitudes, motivos y percepciones); b) No se puede suponer una causalidad estricta entre nivel de uso y resultados obtenidos en los alumnos. De hecho en la relación que ellos mismos estudian(Hall, Loucks et al.,1977:271-3) entre nivel de uso y resultados en dos innovaciones diferentes(Matemáticas y Lectura), en la segunda no es confirmada la hipótesis(a un nivel de uso más alto los resultados estudiantiles decrecen), por lo que se ven obligados a reconocer que "diferentes innovaciones pueden tener patrones de crecimiento y efectos inherentes".

Y es que el concepto "uso" se refiere a fidelidad en la implementación(Popkewitz,1988:166), inscribiéndose por tanto en una perspectiva tecnológica de la innovación educativa(House, 1981/88:10).Como señalan Fullan y Pomfret(1977:355-57) "La conceptualización más sofisticada y explícita de la perspectiva de fidelidad en la implementación es el nivel de uso de Hall y Loucks". Por eso haré un empleo derivado y no estricto del concepto y de

7. Así advierten(1975:52) que "La dimensión 'niveles de uso' apunta a describir conductas de los usuarios de la innovación y no pone el acento en aspectos actitudinales, motivacionales o afectivos". Esta afirmación resulta paradójica porque entre los medios empleados para determinar los niveles de uso, como la observación directa y entrevista focalizada, utilizando una metodología etnográfica, con lo que es difícil prescindir de la dimensión actitudinal. Por ello tal vez secundariamente tienen que reconocer la importancia de la dimensión afectiva incluyendola bajo el concepto "concerns"(intereses, inquietudes).

los niveles. Así estos ocho niveles de uso de una innovación han sido reducidos a cinco, combinados con la actitud ante la innovación.

Por su parte Huberman y Miles, partiendo de que las innovaciones no se introducen en el vacío, sino que entran en juego con una compleja red de relaciones, consideran necesario tener presente los motivos, actitudes y percepciones iniciales de los usuarios y administradores de la innovación. Motivos son las razones o causas aducidas para justificar la adopción de la innovación. Estos motivos están a menudo unidos, aunque no siempre, a los planes de desarrollo profesional, a la importancia dada a la innovación y a las actitudes iniciales. Las actitudes, que dividen en tres grados (desfavorable, neutral, favorable), guardan una relación positiva con la importancia atribuida (centralidad) por los usuarios a la innovación.

Las "percepciones y evaluaciones iniciales" se refieren a "cómo el proyecto es visto por los usuarios cuando se propone por primera vez" (Huberman y Miles, 1984:59). En el contexto de nuestra investigación las actitudes de los usuarios actuales de la innovación son puntos de vista retrospectivos sobre cómo fue su encuentro con la adopción de la innovación. Y este último carácter implica tener presente una importante advertencia (Huberman y Miles, 1984:59): dado que la retrospectiva se realiza desde la adopción/implementación (forzada o no) actual, nuestros encuestados probablemente confunden sus impresiones/actitudes en la preadopción con sus experiencias en la posadopción o desarrollo. En cualquier caso dicha posible confusión denotaría -pienso- una relación estrecha o complicación entre sus experiencias en la implementación y su actitud inicial.

La actitud negativa o desfavorable puede hacerse sinónimo, en aquellos casos en que se hace una adopción y uso forzado de la innovación y no un simple rechazo, con el concepto de "adoptador disonante" de Rogers y Shoemaker (1971:310-12, cit. en Marsh y Huberman, 1984:59): finge aceptar la innovación en orden a ajustar su trabajo a la innovación, pero en realidad se opone a ella. Los adoptadores "disonantes" implementan sólo los aspectos "visibles" o "públicos" de la innovación, limitándose a implementar sólo la "cubierta curricular" (Ben-Peretz, 1984a:255), desempeñando un papel pasivo o funcional.

Por el contrario, los "adoptadores consonantes" con la innovación (actitud positiva) desempeñan un papel de implementadores activos (grado 4 de nuestra escala) e incluso de "desarrollo curricular" (Ben-Peretz, 1984a: 242-43), desarrollando todo el potencial contenido en el currículo y diseñando nuevas alternativas (grado 5).

2.2 RELACION ENTRE ACTITUD INICIAL Y VALORACION E IMPLEMENTACION DEL CURRÍCULO

Con la estratificación de actitud inicial ante la innovación, extraída a partir de la aleatoriedad de la muestra, pretendemos plantear -de forma exploratoria, sin duda, no como confirmación de hipótesis o como explicación propiamente causal-, de acuerdo con el objetivo 5º de la investigación, en qué medida o grado la actitud inicial ante la innovación guarda una relación funcional (no podríamos afirmar una relación causal o determinación) con otras variables referidas a la conceptualización o a la implementación de la innovación. En cierta medida, podríamos analizar con qué grado de asociación -cuando ésta sea significativa estadísticamente- la actitud inicial (como criterio o variable independiente) está relacionada o no -y de qué forma- con otras variables respuesta o dependientes (conceptualización e implementación). Como advierte García Ferrando (1984:211), en este mismo sentido, "al aplicar esta regla de 'causa y efecto', no se trata en realidad de resolver un problema de causalidad real, sino de qué factor consideramos -- que afecta a la distribución porcentual del segundo factor".

Para ello, los datos muestrales de la variable 5 (Actitud inicial) se han cruzado con otras variables, consideradas pertinentes, obteniendo tablas de contingencia de dos variables ("two way"), sometiendo a análisis de contraste de porcentajes y dependencia/independencia por Ji-cuadrado, utilizando el programa BMDP4F ("Two-way Frequency Tables - Measures of Association"). Así, en primer lugar, se ha analizado, por medio de la prueba de significación de Ji-cuadrado, si hay asociación entre las variables. Si las di

ferencias entre los valores observados y los esperados (hipótesis nula) son tan grandes que sólo pueden presentarse por azar el 5 % -o menos- de las veces, consideraremos, que de ser cierta la hipótesis nula, de acuerdo con la lógica del modus tollens (Henkel, 1976:35), se rechazará tal hipótesis, y en consecuencia se afirmará que ambas variables no son independientes, i.e. que están asociadas. El grado de asociación vendrá marcado cuando los cambios en los valores de una tengan algún efecto en los valores de la otra -- (Liebetrau, 1983:6). En las tablas siguientes aparece expresado por el valor obtenido en el estadístico "Ji-cuadrado de Pearson", que nos indica que para que "Ji-cuadrado" sea significativo al nivel 0.05, este valor debe ser mayor o igual (i.e. no inferior) al que le corresponda en la tabla para los grados de libertad correspondientes. Ello viene expresado --realizado ya -- por el programa-- en la probabilidad que aparece, que debe ser igual o menor de 0.05 ($p \leq 0.05$), como medida de asociación entre ambas variables.

Como señala Reynolds (1984: 22 y 36-37) cuando se encuentra un Ji-cuadrado significativo, es cuando comienza propiamente la tarea de analizar cómo los datos están relacionados. Para ellos nos fijamos en la tabla bivariable de porcentajes viendo la diferencia de porcentajes como una medida de asociación. Así se evalúa el significado "teórico" y "práctico" del "ji-cuadrado", analizando el grado y forma de asociación entre las variables -- por las relaciones porcentuales que mantienen. La dirección de la asociación y su comparación la interpretaremos en el sentido de la relación que guarda la actitud inicial con la variable correspondiente (García Ferrando, 1984: 211). Con todo, como advierte Tejedor (1985:34), este tipo de análisis tiene sus limitaciones: cuando el tamaño de la muestra no es muy grande, como es nuestro caso en la muestra de profesores, el que en alguna casilla aparezcan frecuencias teóricas pequeñas (inferiores a cinco), afectan a la bondad de ajuste y a la propia interpretación de porcentajes.

Para ordenar la relación de asociación de la actitud inicial con otras variables, según la prueba de significación o dependencia estadística, que, aunque no es un índice estadístico de la fuerza o intensidad de asociación (Welkowitz, 1981:322; Reynolds, 1984:46; García Ferrando, 1984:233), al de

pender del N de la muestra, según la menor probabilidad de que ocurra por azar, nos indicará un mayor o menor grado de asociación, confirmado con el análisis comparativo de porcentajes de frecuencias.

CUADRO I

RELACION ENTRE ACTITUD INICIAL Y OTRAS VARIABLES (según el grado de asociac.)

OTRAS VARIABLES			ACTITUD INICIAL
Orden	Núm. x	Nombre de la variable	Grado de asociación según probabilidad p 0.05
1	52	Valoración de preparación inicial en contenidos ético-filos.	0.0009
2	13	Actitud actual	0.0013
3	30	Lugar de la Etica en el curric.	0.0026
4	2	Profesor de Filosofía/"Afin"	0.0039
5	120	Valoración de resultados medios obtenidos	0.0045
6	40	Percepción reacción alumnos	0.0062
7	61	Tiempo dedicado a la preparación	0.0065
8	146	Lugar de la Etica en Reforma	0.0162
9	11	Explicar mejor los objetivos	0.0350
10	53	Preparación inicial en materiales a utilizar	0.0475

La actitud inicial está asociada, en primer lugar, por la valoración (autopercepción) que los profesores hacen de su preparación en contenidos ético-filosóficos, que -a su vez- se corresponde en gran parte con ser profesor de F^a o "afin": así los profesores que tenían una actitud inicial baja, suelen ser profesores "afines" y valoran sus conocimientos de la materia como insuficientes o poco adecuados, y viceversa para los de actitud inicial normal o -sobre todo- alta.

Por otra parte, esta actitud inicial, que se corresponde en gran medida con la actitud que mantienen actualmente, se proyecta heteroreferencialmente, y explica, :

- 1) El lugar que asignan a la innovación en el currículo de EE. - MM.: Actitud inicial baja: consideran que debía desaparecer o no ser alternativa a la Religión; los de actitud inicial alta: Obligatoria para todos sin ser alternativa a la Religión.
- 2) Valoración de resultados: cierta tendencia a asociar resultados normales con actitud inicial baja, resultados positivos con actitud inicial alta.
- 3) Proyección de su actitud en los alumnos: para los profesores con actitud inicial baja el currículo supone muy poco en la formación de los alumnos (un medio para no hacer nada o para liberarse de religión); por el contrario los que manifiestan una actitud alta consideran que supone un instrumento importante de formación.
- 4) Tiempo dedicado a la preparación: dedican poco tiempo a la -- preparación los que manifiestan una actitud baja, más tiempo que a otras materias los que tienen una actitud positiva.
- 5) Lugar de la innovación en la Reforma de las EE.MM.: para los de actitud desfavorable debía desaparecer; para los de actitud inicial alta debería ocupar un lugar importante.
- 7) En una medida mucho menor, por ser su significatividad más pequeña, se encuentra asociada la actitud inicial con "haber explicado mejor los contenidos y actividades" (x:10), o con la valoración que hacen de la preparación que tienen en materiales a utilizar (x:53).

De igual modo tiene interés ver con qué otras variables no está asociada la actitud inicial, que nos indiquen en qué otros muchos aspectos ésta no tiene relación:

A) Conceptualización de la innovación: Consideran que la actitud no habría cambiado con cursos de perfeccionamiento (variable núm. 10), con haber proporcionado materiales didácticos (x núm. 12 y 57) o bibliográficos (x núm. 55), con encuentros e intercambios de experiencias con otros profesores (x núm. 56), o con el hecho de no haber sido establecida como alternativa a la Religión (x núm. 8).

Tampoco hay asociación, i.e. es independiente la actitud inicial, de la valoración inicial que tenían de los objetivos a conseguir (x núm. 50), en metodologías didácticas (x núm. 51) o en técnicas de evaluación (x núm. 54), ni con los objetivos específicos que asignan actualmente al currículo (variables núms. 70, 71, 72, 73, 74).

B) Desarrollo e implementación: La actitud inicial no está asociada en esta segunda dimensión con el papel que los alumnos desempeñan en el desarrollo de las clases (x núm. 100) o que tiene el profesor (x núm. 118), empleo del libro de texto (x núm. 102), diálogo y discusión, textos y comentario o explicaciones teóricas (x núms. 103, 104, 105) o con la consideración de si necesita una metodología didáctica propia de la materia (núm. 119); ni con los medios empleados en la evaluación del aprendizaje. Asimismo tampoco se asocia con los resultados que obtienen con los alumnos en aspectos específicos (variables núms. 130-135).

Podemos ahora describir más detenidamente las asociaciones y contrastar de porcentajes que presentan las variables asociadas con la actitud inicial, según el orden indicado en el Cuadro I:

CUADRO II
ACTITUD INICIAL/VALORACION DE PREPARACION INICIAL EN CONTENIDOS

CONTENIDOS	ACTITUD INICIAL			TOTAL
	BAJA	NORMAL	ALTA	
1. Insuficientes	13.2	.0	.0	4.8
2. Poco adecuados	21.1	.0	3.6	9.5
3. Regular	28.9	16.7	18.2	21.9
4. Bastante adecuados	28.9	58.3	49.1	42.9
5. Muy adecuados	7.9	25.0	29.1	21.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

Minimum estimated expected value is 0.57

Pearson Chi-square Value(26.432), D.F.(8), Prob.(0.0009)

La alta significación estadística ($p: 0.0009$) entre estas dos variables (Actitud inicial y valoración en cinco grados de su preparación inicial en cuanto a contenidos ético-filosóficos) indica hasta qué punto la actitud inicial, en el contexto academicista de las EE.MM. (particularmente en los Centros de Bachillerato), viene determinada en gran parte por la preparación previa ("especialidad") del profesor. Este aspecto se ve apoyado, además, por la siguiente tabla de contingencia entre la misma variable (núm. 52: Valoración de preparación inicial en contenidos) y ser profesor de F^a o de materia "afín" (x núm. 2):

CUADRO III

CONTENIDOS	PROFESOR FILOSOFIA	P. "AFIN"	TOTAL
1. Insuficiente	.0	20.0	4.8
2. Poco adecuada	3.7	28.0	9.5
3. Regular	22.5	20.0	21.9
4. Bastante adecuada	47.5	28.0	42.9
5. Muy adecuada	26.2	4.0	21.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0

Minimum estimated expected Value is 1.19

Pearson Chisquare Value(34.006), D.F.(4), Prob.(0.0000)

Los profesores de Filosofía tienden a considerarse bien preparados (73.7 en grados 4 y 5), mientras los profesores "afines" en un alto porcentaje (48.0) no se consideran preparados. Como indica la comparación de porcentajes del Cuadro II, los profesores de actitud inicial baja tienden a valorar sus conocimientos en los grados más bajos (1 y 2), contrariamente a los de actitud normal y -sobre todo- alta que valoran su preparación en los grados más altos (4 y 5).

Analizando ahora el contraste de porcentajes entre la actitud inicial, que decían retrospectivamente haber tenido ante la adopción de la innovación los profesores, con la que confiesan tener actualmente (x núm. 13), en unos grados parecidos, aunque no formulados con las mismas palabras, a la primera, tenemos (Cuadro IV):

CUADRO IV

x(13) ACTITUD ACTUAL	x(5) ACTITUD INICIAL			TOTAL ACTUAL	TOTAL IN.
	BAJA	NORMAL	ALTA		
BAJA	52.6	41.7	16.3	32.4	36.2
NORMAL	7.9	25.0	12.7	12.4	11.4
ALTA	39.5	33.3	71.0	55.2	52.4
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Minimum estimated expected Value is 1.49

Pearson Chisquare Value(25.376), D.F.(8), Prob.(0.0013)

Como se constata, hay una asociación directa entre la actitud inicial que tenían los profesores y la que mantienen ahora, como muestra la baja probabilidad de 0.0013, y que -tal vez- sería aún menor si los ítems hubiesen tenido la misma formulación en sus respuestas. Así el mayor porcentaje de los que mantenían actitud inicial baja la siguen manteniendo ahora (52.6), aunque algunos(N:18) han cambiado -tras su desarrollo- de actitud; por lo que respecta a los que tenían una actitud inicial favorable, un alto porcentaje(71.0) siguen manteniendo la misma actitud, aunque un 16.3(N:9) han pasado a tener una actitud negativa.

Comparando los porcentajes totales de ambas actitudes hay una correspondencia casi absoluta entre ambos, aunque el proceso de implementación durante varios años ha provocado, según las experiencias particulares, que en algunos casos pase a ser positiva o negativa respectivamente.

Comparando ahora(Cuadro V) la asociación entre la actitud inicial y el lugar que los profesores le asignan a la innovación en el currículo, vemos que hay una asociación significativa(probabilidad de que ocurra por azar es muy baja: 0.0026). Así el mayor porcentaje(26.3) de los que consideran que debía desaparecer(opción núm. 1) en el currículo de EE.MM. se da en los que mantienen una actitud baja, mientras que la mayoría de actitud inicial favorable considera que debía ser obligatoria para todos, sin ser alternativa a la Religión(60.0). Con todo, llama la atención que un número significativo(31.6) de actitud inicial baja se decidan por esta opción,

CUADRO V

x(30) LUGAR ETICA EN CURRÍCULO	x(5) ACTITUD INICIAL			TOTAL
	BAJA	NORMAL	ALTA	
1. Debería desaparecer	26.3	8.3	5.5	13.3
2. Asignada a Filosofía 3º BUP	5.3	8.3	.0	2.9
3. Seguir como ahora	13.2	25.0	12.7	14.3
4. Obligatoria en un curso	2.6	.0	5.5	3.8
5. Opcional libre a Religión	5.3	16.7	16.4	12.4
6. Obligatoria, no alternat.	31.6	41.7	60.0	47.6
7. No tengo criterio	15.8	.0	.0	5.7
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

Minimum estimated expected Value is 0.34

Pearson Chisquare Value(30.197), D.F.(12), Prob.(0.0026)

explicable por añadir "sin ser alternativa a la Religión", con lo que su actitud inicial desfavorable se debía en estos casos a ser alternativa a la Religión, y también que un 15.8 no tenga criterio formado al respecto (opción 7).

La actitud inicial, como factor perceptivo condicionante, está asociada a la valoración de los resultados medios que estiman obtienen (Cuadro VI):

CUADRO VI

x(120) RESULTADOS OBTENIDOS	x(5) ACTITUD INICIAL			TOTAL
	BAJA	NORMAL	ALTA	
1. Negativos	2.6	8.3	.0	1.9
2. Inoperantes	13.2	.0	3.6	6.7
3. Normales	63.2	41.7	32.7	44.8
4. Positivos	18.4	50.0	54.5	41.0
5. Muy positivos	2.6	.0	9.1	5.7
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

Minimum estimated expected Value is .23

Pearson Chisquare Value (22.241), D.F.(8), Prob.(0.0045)

Aunque son muy pocos(1.9) los que confiesan obtener resultados negativos o inoperantes(6.7), tal vez como medio de reafirmación personal de su trabajo; hay una cierta tendencia a valorar que obtienen resultados normales los profesores que tienen una actitud inicial baja, frente a los que dicen tener una actitud inicial normal o alta, que valoran más positivamente los resultados que obtienen(opción 4). Como ya hemos visto esta valoración de los resultados está asociada, como lo está la actitud inicial, con ser profesor de F^a(mejores resultados) o "afín"(normales).

CUADRO VII

x(40) PERCEPCION REACCION EN ALUMNOS	x(5) ACTITUD INICIAL			TOTAL
	BAJA	NORMAL	ALTA	
1. Medio para no hacer nada	13.2	25.0	.0	7.6
2. Liberarse de la Religión	23.7	8.3	14.5	17.1
3. Clase "distinta"	39.5	50.0	36.4	39.0
4. Medio de formación ética	2.6	16.7	18.2	12.4
5. Instrumento análisis	21.1	.0	30.9	23.8
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

Minimum estimated expected Value is 0.91

Pearson Chisquare Value(21.392), D.F.(8), Prob.(0.0062)

Tiene interés la relación significativa que mantienen la actitud inicial con la percepción de la reacción del currículo en los alumnos, en la medida en que refleja cómo las propias expectativas del profesorado y su percepción de la materia es proyectada en los alumnos. Así, según una escala valorativa, el mayor porcentaje de los que ven que la clase de Etica supone para los alumnos un medio para no hacer nada(opción 1) o para liberarse de la Religión(opción 2) se presenta(36.9) en los que tenían una actitud inicial baja; mientras que los que tenían una actitud inicial alta se deciden en mayor medida(49.1) por grados más altos valorativamente(opciones 4 y 5); los de actitud normal, por su parte, se deciden por un grado valorativo intermedio.

CUADRO VIII

TIEMPO DEDICADO PREPARACION	x(5) ACTITUD INICIAL			TOTAL
	BAJA	NORMAL	ALTA	
1. Casi ninguno	26.3	8.3	5.5	13.3
2. Menos tiempo	28.9	8.3	21.8	22.9
3. El mismo	23.7	66.7	32.7	33.3
4. Más tiempo	21.1	16.7	40.0	30.5
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

Minimum estimated expected Value is 1.60

Pearson Chisquare Value(17.902), D.F.(6), Prob.(0.0065)

Los profesores con actitud inicial negativa --según Cuadro VIII- tienden en conjunto(55.2), como consecuencia de dicha actitud, a dedicar poco tiempo a la preparación de la materia(opciones 1 y 2); mientras los de actitud normal(83.4) y alta(72.7) dedican el mismo tiempo que a otras materias (opción 3) o más tiempo(opción 4).

Igualmente la actitud se proyecta, como he señalado, en el juicio que los profesores formulan sobre la posible desaparición de la Etica en la Reforma de las EE.MM.: lógicamente los de actitud alta juzgan negativo su posible desaparición abogando porque debería ocupar un lugar importante, mientras los de actitud baja consideran positivo su desaparición.

ALGUNAS CONCLUSIONES DEL ANALISIS:

1. La actitud inicial ante el currículo de esta materia se nos presenta como un marco perceptivo general, determinado --en el contexto academicista de las EE.MM.(particularmente en Bachillerato)-- por la preparación en contenidos y pertenecer a su propia especialidad, y que se proyecta, a modo de -- "filtro", además del modo cómo ven la innovación y en el uso activo/pasivo que hacen de la innovación, en el lugar que otorgan a la materia, en cómo estiman su valor para los alumnos, en la valoración de los resultados generales que obtienen y en el tiempo que dedican a su preparación.

2. Las actitudes iniciales ante el currículo, que incluyen un amplio conjunto de componentes, son variables con un fuerte efecto en la receptividad/resistencia al cambio, máxime -como es nuestro caso- cuando inciden/entran en conflicto o violan valores considerados "sagrados" en la "cultura" escolar (Waugh y Punch, 1987:244; Corbett et al., 1987:57), como es el factor "ideológico" en este currículo. Un "uso activo" de la innovación se da cuando -- desde una actitud positiva se percibe una utilidad en la innovación (Firestone, 1989:57), al coincidir con sus intereses profesionales y perspectivas -- conceptuales.

3. A falta de políticas de apoyo a la implementación, o dirigidas a cambiar las resistencias iniciales al cambio, que impliquen un proceso de "resocialización" (Fullan, 1982), las actitudes iniciales se mantienen casi constantes en el desarrollo de la innovación, dependiendo el uso activo/pasivo de la innovación de la capacidad y voluntad de los usuarios particulares.

4. En cualquier caso, esta autopercepción no está asociada a los objetivos específicos que asignan a la innovación, que vienen dados por otras causas; ni, sobre todo, a la implementación concreta que emplean en actividades, medios de evaluación o valoración de resultados en campos específicos (sí en los globales), tal vez porque estos medios son comunes a los que emplean en otras materias, al margen de la actitud que tengan en una específica.

4. Estos últimos aspectos deberán ser estudiados más específicamente en análisis estadísticos posteriores de correlación canónica y, especialmente, de análisis discriminante en función de las actitudes iniciales.

3. ANÁLISIS "CLUSTER" (CONGLOMERADOS)

Un segundo grupo de análisis multivariantes estaban dirigidos a -- buscar criterios en los que diferenciar grupos de profesores para elegir a los casos(sujetos) a los que realizar selectivamente un análisis cualitativo. A modo exploratorio y heurístico, en sentido fuerte(7), se aplicó -en primer lugar- a los datos del cuestionario de Profesores un Análisis de conglomerados("cluster") para ver si era posible descubrir una estructura de grupos homogéneos o similares, reduciendo la base impresionista de los datos y casos del cuestionario, en que inicialmente no aparecía. Sin caer en un empirismo "naive", como critican Allenderfer y Blashfield(1984:20), en la aplicación del análisis "cluster", de creer que surgieran grupos "objetivos" o naturales de profesores, y partiendo de los datos suministrados por los análisis previos(Análisis descriptivos, tablas de contingencia y Análisis Factorial(8)) en que aparecía una gran dispersión, se pensaba -sin embargo- que se podía intentar analizar si había similitud entre los sujetos(casos), que diera lugar a su demarcación en tipos o grupos, a partir de las variables empleadas en nuestro cuestionario. Los conglomerados descu---

7. De hecho el propio análisis "cluster" tiene este carácter exploratorio, heurístico y de generación de hipótesis(ALLENDERFER Y BASHFIELD,1984:16; GARCIA RAMOS,1988:431; MARTINEZ RAMOS,1984:166).

8. En un intento exploratorio se aplicó un Análisis Factorial(programa 4M - del paquete BMDP) para ver si en el total de variables(el cuestionario estaba formado por un total de 147 variables) se podían encontrar menor número de factores comunes(COMREY,1985:50) que agrupasen las características de ese grupo de variables. Los resultados revelaron una amplia dispersión e independencia de las variables utilizadas en el cuestionario: resultó, tras la correspondiente matriz y extracción de factores, un total de 47 factores que tenían un "valor propio" o varianza explicada mayor que 1, según es normal(KIM y MUELLER,1978:43), siguiendo el criterio de Kaiser. Los cinco primeros factores explicaban sólo un total de varianza de 0.22, y dentro de ellos el primer factor tenía un valor propio de sólo 8.94.

Haciendo un análisis detenido de los factores y de los pesos o saturaciones de las variables que los componen, observamos que, normalmente, cada factor estaba compuesto por una variable con un peso factorial alto(aproximadamente 0.800) y otras con pesos muy bajos, solapadas en otros factores. Por ello cabe decir que el cuestionario está compuesto por variables que tienden a identificarse con un factor(peso principal en un solo factor) y variables factorialmente complejas(con pesos moderados en más de un factor).

biertos podrían utilizarse como "grupos de pertenencia", en los que posteriormente, por elección de representantes típicos de cada grupo, se investigaría empíricamente (Egan, 1984:146-47), en nuestro caso por medio de entrevistas. En cierta medida lo que se buscaba era unir la perspectiva cuantitativa de análisis como base para una reducción de casos, que posibilitara la elección de sujetos a los que se aplicase un análisis cualitativo (entrevista).

Con este fin se empleó el programa Análisis "cluster" jerárquico de sujetos (BMDP2M : "Cluster Analysis of Cases"), cuyo objetivo es "localizar las agrupaciones "naturales" de los sujetos en función de sus similitudes o diferencias en todas las variables sobre las que se describe al grupo simultáneamente. En este contexto, el análisis Cluster se propone como técnica exploratoria fundamental. Dichas agrupaciones o conglomerados pueden servir de base para estudios posteriores "(García Ramos, 1988:431). El programa empleado, como es normal cuando las variables no están en la misma escala de valores, realiza una estandarización de los datos, que -según señala Everitt(1980)- implica ya reducir las posibilidades indicadoras de diferencias entre los grupos; y se ha empleado como método de aglomeración el de las distancias mínimas ("Single Linkage"). Este método jerárquico aglomerativo, pese a sus ventajas (simplicidad), tiene el inconveniente (Everitt, 1980 Allenderfer y Blasfield, 1984:39) de que tiende a encadenar los grupos en otros más amplios, quedando éstos diluidos.

Con todo, sin que sirva de excusa previa lo anterior, en nuestro caso, analizando la gráfica de resultados o dendograma final, expresado en forma vertical (9), en cuyo eje de abscisa aparece el caso numerado (sujeto) y en la ordenada la distancia de amalgamamiento (según niveles sucesivos de similitud, que oscilan de 6.62 a 17.84), se observa una amplia dispersión, en la que no es posible -sin artificialidad, delimitar claramente grupos. Se revela que propiamente no hay estructuras y relaciones entre los datos que indiquen claramente la existencia de grupos.

9. Por su amplia extensión, y dado el resultado negativo, no adjunto el dendograma final.

Aunque el objetivo de estos análisis era primariamente encontrar criterios para diferenciar entre grupos de profesores de nuestra muestra, y por eso se empleó un "análisis de conglomerados de sujetos", como ya he señalado, se podría haber intentado, dados los resultados, en este caso, hacer un "análisis cluster de variables", pero se abandonó esta posibilidad debido a que el análisis factorial previamente realizado de componentes principales (vid. nota 8 anterior) no había mostrado fuerte interrelación entre variables, al salir un total de 47 factores con un "valor propio" mayor que 1. Las variables del cuestionario diseñado mostraban así una gran independencia. Aunque la naturaleza de ambas técnicas (análisis factorial y "cluster") son distintas, sus objetivos son confluyentes (García Ramos, 1985:11; Allenderfer y Blashfield, 1984:49; Sánchez Carrión, 1984: 135-36): si hay similitud entre las variables, reduciendo la dimensionalidad de los datos de la matriz original a través de construcciones factoriales (factores) o grupos de variables, que expliquen las intercorrelaciones de variables. Por ello se desechó la posibilidad de realizar un "análisis cluster de variables", cuyo sentido hubiera sido, como complementario o alternativo al análisis factorial, confirmar las agrupaciones producidas por el análisis factorial previo (García Ramos, 1988:443).

Los análisis estadísticos había que orientarlos en otra línea: más que en las intercorrelaciones o interdependencia entre variables o sujetos, a las relaciones de dependencia entre dos grupos de variables (Análisis de Correlación Canónica) o entre una variable y las restantes, que nos diferencien grupos de casos (Análisis discriminante).

4. ANÁLISIS DE CORRELACION CANONICA

Para seleccionar a los sujetos a entrevistar, en base a los datos suministrados por el cuestionario, se juzgó que era conveniente investigar --dadas las dos dimensiones de nuestro cuestionario (valoración del currículo oficial e implementación o uso)-- si había relación de dependencia significativa estadísticamente, de acuerdo con las respuestas de los casos de --nuestra muestra, entre ambos conjuntos. En el caso de que se mostrase una dependencia significativa fuerte se podrían seleccionar sujetos en función de uno de ellos (p.e. valoración del currículo oficial), en caso contrario (no existencia de relación significativa entre ambos conjuntos) habría que seleccionarlos tanto en función de su actitud y valoración del currículo oficial, como en función de la implementación que hayan hecho del currículo, eligiendo "representantes típicos" en ambas dimensiones, en función de las respuestas dadas a variables que resultasen discriminantes en cada conjunto. Así pues, era preciso realizar un análisis de correlación como primer paso, y, dependiendo de los resultados, un análisis discriminante en segundo lugar.

Para ello se aplicó a los datos un análisis de Correlación Canónica, utilizando el programa BMDP6M ("Canonical Correlation Analysis", programa revisado en 1982). Como es conocido el análisis de correlación canónica, frente a la correlación clásica simple (relación entre dos variables) y a la clásica múltiple (relación entre una variable y un grupo de variables), nos permite investigar las relaciones entre dos conjuntos de variables, cuando cada conjunto tiene al menos dos variables (Thompson, 1984:10). El análisis de correlación canónica, como recoge Thompson (ibíd., 8-9), ha sido muy poco utilizado en la investigación educativa y psicológica, ya sea por la dificultad de cálculo (hoy superable por los paquetes estadísticos por ordenador), ya --sobre todo-- por la dificultad para interpretar los resultados del análisis canónico.

Como extensión o generalización del análisis de regresión múltiple permite explicar diversas variables a partir de otro conjunto de variables, hallando la correlación máxima que existe entre las combinaciones lineales

intragrupo. Desde estas coordenadas se puede considerar (Thompson, 1984:7; -- García Ferrando, 1984:385-88) como el caso más general de otros análisis estadísticos (Regresión múltiple, Manova, Anova, Análisis múltiple discriminante, Análisis de Componentes Principales). Sobre alguna de estas relaciones (especialmente con el Análisis Discriminante), haré referencia específica posteriormente.

Se estimaba a priori, a partir de los análisis previos -ya descritos- de tablas de contingencia, Clúster y Factorial, que las relaciones entre ambos conjuntos no serían muy numerosas o significativas estadísticamente, pero en cualquier caso se podría analizar si había enlaces significativos entre los conjuntos y la naturaleza de los patrones de interdependencia (Levine, 1977:12).

Para ello se seleccionó un grupo de variables en cada conjunto(1) - que, de acuerdo con criterios previos (la importancia atribuida a la información suministrada y los análisis estadísticos anteriores), resultaban más significativas. Así el primer conjunto estaría conformado principalmente - por variables pertenecientes a la dimensión teórico-analítica de "Actitud-valoración del currículo oficial", y el otro conjunto a "Implementación: currículo-en-uso", que describo a continuación:

PRIMER CONJUNTO DE VARIABLES:

IMPLEMENTACION : CURRÍCULO-EN-USO

Variable	Nombre de la variable
55	Valorar facilitar información
102	Valorar papel del libro de texto
103	Valorar papel del "diálogo y discusión"
104	Valorar papel de Comentario de textos
105	Valorar papel de explicaciones teóricas
118	Papel del profesor en clase
120	Valoración de resultados medios obtenidos
123	Lecturas y trabajos como medio de evaluación

1. Todas las variables seleccionadas son de ítems en un continuo de valoración, expresadas en escala ordinal, pues -como es conocido- es un requisito previo para la aplicación del análisis de correlación canónica (LEVINE, 1977: 13; THOMPSON, 1984:17), debido a que los datos deben estar normalmente distribuidos para la aplicación válida de los test de significado, al usar el personiano r .

125	Interés por la materia como medio evaluación
130	Valorar resultados en conocimientos
131	Valorar resultados en autonomía moral
132	Valorar resultados en actitudes morales
133	Valorar resultados en comprensión y tolerancia
134	Valorar resultados en razonar y argumentar
135	Valorar resultados en técnicas de trabajo

SEGUNDO CONJUNTO DE VARIABLES

VALORACION DEL CURRICULO OFICIAL

Variable	Nombre de la variable
5	Actitud inicial de la innovación
8	Valorar no alternativa a Religión
10	Valorar cursos de perfeccionamiento
11	Valorar claridad en componentes curriculares
12	Valorar haber proporcionado materiales
13	Actitud y uso actual de la innovación
17	Valorar ser obligatoria a Religión
18	Valorar necesidad de formación ética
20	Valorar presiones de la Iglesia
40	Valorar la materia para los alumnos
50	Preparación inicial en objetivos
51	Preparación inicial en metodología
52	Preparación en contenidos ético-filos.
53	Preparación en materiales a utilizar
54	Preparación en métodos de evaluación
61	Tiempo dedicado a la preparación
69	Lugar de la Etica en la formación
70	Valorar desarrollo juicio y razonam.
71	Valorar adoctrinamiento moral
72	Valorar formación moral laica
73	Valorar juzgar críticamente la moral
74	Valorar desarrollo integral de la pers.

Aplicado el análisis de Correlación Canónica a estos dos conjuntos de variables, en conjunto -adelantando su descripción, podemos decir que no hay fuertes relaciones significativas estadísticamente entre ambos conjuntos, y -por tanto- concluir que el desarrollo y uso del currículo de Etica no es dependiente directamente de la valoración(2) y conceptualización -

2. Matemáticamente resulta arbitrario(TATSUOKA,1973:279) decidir qué conjunto es "predictor"(causa) y cuál "criterio", el análisis es, en principio, simétrico con respecto a los dos conjuntos. Por lo demás, el lenguaje "causal" no es algo central en la aplicación de estas técnicas(LEVINE,1977:12). Conceptualmente, sin embargo, cabe interpretar la actitud o pensamiento del profesor como uno de los factores explicativos del uso del currículo.

del currículo oficial, interviniendo otros factores no observados que incidirían mediacional o interactivamente en la varianza entre ambos grupos. En cualquier caso conviene hacer un análisis descriptivo de los resultados, -- destacando los datos de interés que aporta.

En primer lugar las "correlaciones múltiples cuadráticas" de cada variable con las restantes variables de su propio conjunto, muestra ya que, aunque ninguna alcanza una relación marcada alta (p.e. ± 60) algunas variables alcanzan mayor correlación, coincidiendo en gran medida con las que -- posteriormente (en el Análisis discriminante) destacarán por su poder discriminador(3) en cada conjunto, existiendo correlaciones más altas en el conjunto "Valoración del currículo oficial", que en el de "Implementación y -- uso del currículo", donde se da mayor disparidad:

<u>PRIMER CONJUNTO</u>		
<u>Variable</u>	<u>Nombre</u>	<u>Correlación cuadrática</u>
133	Valorar resultados en comprensión y tolerancia 0.495
131	Valorar resultados en autonomía moral 0.450
<u>SEGUNDO CONJUNTO</u>		
5	Actitud inicial de la innovación 0.488
40	Valorar la materia para alumnos 0.483
54	Preparación en métodos de evaluación 0.461
13	Actitud y uso actual de la innovación 0.456
18	Valorar necesidad formación ética 0.455
11	Valorar claridad en componentes curriculares 0.452

3. Las relaciones entre el Análisis Discriminante y el Análisis Canónico -- han sido destacadas por diversos autores (Véase breve reseña en PERIS, 1986), considerando que las correlaciones canónicas miden la capacidad de las variables para discriminar linealmente entre las categorías a discriminar. Así el análisis canónico puede utilizarse como análisis exploratorio previo, -- cuando se cuenta con gran número de posibles criterios; para definir la significación de cada variable como posible criterio discriminante: las variables que no obtienen correlaciones canónicas significativas, tampoco suelen ser criterios útiles de discriminación.

Hallada -como primer paso- la matriz de correlaciones entre variables, el programa ha extraído los coeficientes de correlación canónica y valores propios (dichos coeficientes al cuadrado), igual al número de variables del conjunto más pequeño (en nuestro caso igual a 15), siendo necesario probar la significación de la correlación entre grupos. Entre los diferentes test convencionales existentes para determinar el número de soluciones estadísticamente significativas, el test de Bartlett es el más utilizado, proporcionando una aproximación a la distribución de "Ji-cuadrado". En nuestro caso el número de variables canónicas necesario para expresar la dependencia entre dos conjuntos de variables, al nivel de 0.05, según dicho test es sólo una, que alcanza la probabilidad de 0.0199; y si fuese al nivel de 0.01 no habría ninguna; por lo que la correlación entre los dos conjuntos es muy baja o casi nula. Este primer factor significativo alcanza una correlación canónica de 0.758 y un valor propio de 0.575.

Aunque hay disparidad de criterios en cómo interpretar los resultados de las correlaciones canónicas y de sus variables asociadas, casi todos los tratadistas están de acuerdo (Levine, 1977:19; Thompson, 1984:17) en interpretarlos según las correlaciones de las variables originales con las variables canónicas, tomando sólo las que han resultado significativas, tras la aplicación del test de Bartlett. Este enfoque es el típicamente usado en la descripción del análisis factorial cuando se describe la naturaleza del factor en términos de qué grupo de variables están asociadas con el factor, según su mayor peso o saturación. En nuestro caso el Factor I de variables canónicas, que ha resultado significativo está formado por las siguientes variables (recogiendo sólo las que tienen un peso ± 400):

CANONICAL VARIABLE LOADINGS
(CORRELACION DE LAS VARIABLES CANONICAS CON LAS ORIGINALES)

FACTOR I (PRIMER CONJUNTO)

RESULTADOS OBTENIDOS

<u>Variable</u>	<u>Saturación</u>
120 Resultados medios obtenidos	727
130 Valorar resultados en conocimientos éticos	580

132	Valorar resultados en ac titudes morales	556
133	Valorar resultados en com prensión y tolerancia.....	540
134	Valorar resultados en ra- zonar y argumentar	443

FACTOR I (SEGUNDO CONJUNTO)
PROYECCION DE CONCEPTUALIZACION EN LOS ALUMNOS

69	Lugar de la Etica en la formación	698
54	Preparacion en métodos de de evaluación	532
71	Valorar adoctrinamiento mo ral	449
40	Valorar la materia para los alumnos	426
51	Preparacion inicial en metodologia	410
5	Actitud inicial innovación ..	400

Finalmente observando los coeficientes de las correlaciones cuadráticas múltiples de cada variable con todas las variables del otro conjunto, ninguna alcanza una correlación marcada o alta, teniendo todas las variables una correlación baja (algo mayor en el segundo conjunto que en el primero, lo que podría ser considerado un índice de que hay mayor relación entre actitudes-valoración con implementación-uso, que viceversa).

Ahora bien, siguiendo el estadístico F, las variables que alcanzan un valor menor de 0.05 en probabilidad, son:

<u>PRIMER CONJUNTO</u>			
<u>Variable</u>	<u>Nombre</u>	<u>Valor prob.</u>	<u>Estad. F</u>
120	Valoración de resultados medios obtenidos	0.0008	2.96
103	Valorar papel del "diálogo y discusión"	0.0448	1.82
55	Valorar facilitar información	0.0292	1.95

SEGUNDO CONJUNTO

Variable	Nombre	Valor prob..	Estad. F
69	Lugar de la Etica en la formación	0.0003	3.19
70	Valorar desarrollo juicio y razonamiento	0.0088	2.28
10	Valorar cursos perfeccionamiento	0.0165	2.10
54	Preparación en métodos de evaluación	0.0189	2.07
74	Valorar desarrollo integral personalidad	0.0210	2.04
40	Valorar materia para los alumnos	0.0223	2.02
51	Preparación inicial en metodología	0.0313	1.92
71	Valorar adoctrinamiento moral	0.0331	1.90

5. ANÁLISIS DISCRIMINANTE

Dados los resultados previos del análisis de Correlación Canónica (no relación significativa fuerte entre los dos conjuntos de variables seleccionadas), y con el objetivo de encontrar criterios de elección de "representantes típicos" de la muestra para entrevistar y realizar la investigación cualitativa, se aplicó un Análisis Discriminante a los datos, que nos sirviese para determinar aquellas variables que diferencian a las categorías de profesores de nuestra muestra y para clasificar a los profesores en los grupos o categorías. En función de la más alta probabilidad de pertenecer a cada grupo se elegirían a los representantes típicos de cada grupo.

El análisis discriminante, como es conocido, constituye una técnica estadística multivariable adecuada para examinar las diferencias entre dos o más grupos de categorías con respecto a algunas variables simultáneamente. Su objetivo matemático es la estimación de los pesos y la combinación lineal de las variables discriminantes de tal manera que los grupos sean, desde el punto de vista estadístico, lo más diferentes posibles (Klecka, 1975:435). Por ello, como señala García Ferrando (1984:387), "cuando se desea distinguir estadísticamente entre dos o más grupos de casos, grupos que vienen determinados por los objetivos de la investigación, el análisis discriminante es la técnica más adecuada". Así, del total de variables utilizadas se reduce su número a aquellas que son capaces de identificar o discriminar a los grupos tan bien como lo hacían la totalidad de variables utilizadas inicialmente (Martínez Ramos, 1984:139).

El objetivo y uso del análisis discriminante es doble:

- a) Interpretar las diferencias entre los grupos, basándose en un conjunto de características ("variables discriminantes") utilizadas para distinguir entre los grupos, seleccionando una submuestra de variables con mayor poder de discriminación, que configuran el "estereotipo" específico de cada grupo.

b) Clasificar casos (individuos) en los grupos, previamente determinados, en función de los valores que tengan en las variables que resulten discriminantes.

Entre los diferentes supuestos previos o asunciones que debe reunir el análisis discriminante (Klecka, 1980: 8-11), las variables usadas para discriminar entre los grupos deben estar expresadas a nivel de intervalo, dado que requiere la computación de medias, varianzas y covarianzas en las ecuaciones matemáticas; mientras que las variables que definen a los grupos deben ser nominales (categorías mutuamente excluyentes). Por ello se puede definir -a este nivel- el análisis discriminante como una técnica que relaciona una variable nominal con varias variables a nivel de intervalo. Otras asunciones previas (p.e. las matrices varianza-covarianza de cada grupo han de ser iguales o muy parecidas) son contrastadas (test de Box) por el propio programa del análisis implementado en el paquete BMDP.

Dentro de las modalidades de análisis discriminante, he utilizado el Análisis Discriminante Escalonado (BMDP7M: Stepwise Discriminant Analysis (4)), pues como señala Klecka (1980:52) resulta el más adecuado cuando nos encontremos en una situación en la que tenemos algunas variables potencialmente discriminantes pero no sabemos a priori cuáles de ellas son válidas y necesarias, como es nuestro caso. Esta situación se presenta, siguiendo Klecka, cuando la investigación tiene un carácter exploratorio y el investigador está tratando de descubrir las variables discriminantes útiles.

El objetivo del Análisis Discriminante por pasos (Stepwise) es eliminar aquellas variables que son redundantes al no aumentar el poder discriminatorio, por lo que comienza seleccionando, de acuerdo con varios estadísticos como criterios de selección, la variable que provee el valor mayor de discriminación entre los grupos y, escalonadamente, se van seleccionando variables que representan información adicional hasta que el resto de las variables no contribuye a incrementar suficientemente la discriminación entre

4. Cfr. JENNRICH, R. y SAMPSON, P. (1983): "Stepwise Discriminant Analysis", en DIXON, W. (ed.): BMDP Statistical Software. Berkeley: University of California Press, pp. 519-537

los grupos por ser redundantes. El programa va paso a paso, seleccionando en cada paso la variable más discriminante, en función de los estadísticos -- "Lambda de Wilks" y la "prueba F" de diferencias entre grupos centroides, -- hasta que el valor del estadístico F sea menor que 4 ($F > 4$ será una condición previa para considerar diferencias significativas). Así, la primera variable es apareada con cada una de las demás, de tal manera que combinadas con la primera mejoren el criterio de discriminación hasta lograr que la inclusión de nuevas variables no aumente la discriminación entre los grupos.

El primer paso para la realización del análisis discriminante es determinar los grupos, a partir de los que efectuar la discriminación. A diferencia del análisis de conglomerados ("cluster"), en que los grupos hay -- que constituirlos a partir de las variables, en el análisis discriminante -- los grupos están previamente constituidos, de acuerdo con los objetivos de la investigación. Estos objetivos eran determinar categorías de profesores que tuvieran un alto potencial diferencial y discriminante a partir de los datos suministrados por el cuestionario. De acuerdo con el conocimiento y análisis previos (Tablas de contingencia, "Ji-cuadrado") resultaban como grupos no significativos las variables "años de impartición" y "edad"; y algo más significativos "Centro" y "Profesor de F²/Profesor "afín", pero dado -- que estos dos últimos estaban muy relacionados(5) con "actitud inicial y nivel de uso de la innovación", resultaba más adecuado discriminar y clasificar a los profesores según la actitud y uso que inicialmente habían hecho de la innovación curricular, estudiando la potencia diferencial y discriminante de esta variable.

5. En efecto, ser "profesor de Filosofía" o "profesor "afín" está asociado ($\chi^2:0.0039$) con Actitud/uso iniciales alto o bajo respectivamente de la innovación; a su vez profesor Filosofía se corresponde en mayor grado con Centros de BUP, donde en conjunto ha habido una actitud y uso más positivo o alto, y profesor "afín" con Centros de FP, donde no hay profesores de Filosofía, y --por tanto-- con actitud y uso más negativo o bajo en conjunto que en los Centros de BUP.

Dicha variable(x núm. 5) estaba dividida inicialmente en cinco grados por lo que, para que configurase categorías de profesores más claramente excluyentes, se redujo a tres categorías, de la forma siguiente, quedando el colectivo de profesores de nuestra muestra modulado en tres grupos:

ACTITUD INICIAL Y USO DE LA INNOVACION
x(5)

GRADOS DE LA VARIABLE	CATEGORIAS/GRUPOS DE PROFESORES
1. Rechazarla	BAJA/NEGATIVA
2. Impartir forzado	
3. Interés	NORMAL
4. Impartir con interés	ALTA/POSITIVA
5. Renovación	

Por lo que el análisis quedaba cifrado en discriminar entre tres grupos de profesores según la actitud inicial y uso que habían hecho de la innovación.

El segundo paso previo a la realización del análisis discriminante es seleccionar, del conjunto total de variables, por parte del investigador, aquellas variables que se piensan van a diferenciar en mayor grado a los grupos de análisis. En nuestro caso, dada la relación establecida entre análisis de Correlación Canónica -realizado anteriormente- y el Análisis Discriminante, la opción adecuada era utilizar las mismas variables utilizadas previamente en el análisis de correlación canónica.

Así pues, se realizó un triple análisis discriminante: 1) Al grupo de variables seleccionadas pertenecientes a la Dimensión teórico-analítica de "Valoración del currículo oficial"; b) Un segundo análisis a variables pertenecientes a "Implementación y uso del currículo", y c) Un tercer análisis aplicado conjuntamente a la totalidad de variables pertenecientes a ambos conjuntos.

A) ANALISIS DISCRIMINANTE EN "VALORACION DEL CURRÍCULO OFICIAL" :

TABLA I
COEFICIENTES DE VARIACION

VARIABLE	GROUP = BAJO	NORMAL	ALTO	ALL GPS.
8 X(8)	.41707	.51025	.43437	.43546
10 X(10)	.44239	.46710	.39460	.42137
11 X(11)	.41621	.42640	.42071	.41967
12 X(12)	.37989	.28141	.39252	.37535
13 X(13)	.59455	.51770	.28264	.40163
17 X(17)	.65914	.70711	.59198	.62731
18 X(18)	.58497	.43301	.48786	.51827
20 X(20)	.47919	.41388	.43698	.45049
40 X(40)	.43882	.41947	.29423	.35406
50 X(50)	.31648	.23355	.27224	.28415
51 X(51)	.43099	.41222	.34820	.38235
52 X(52)	.39471	.16373	.19638	.25659
53 X(53)	.56604	.44197	.40905	.45515
54 X(54)	.43701	.29465	.38139	.38883
61 X(61)	.46092	.27187	.29942	.34836
69 X(69)	.32553	.20101	.27039	.28283
70 X(70)	.31689	.22556	.19364	.24281
71 X(71)	.67410	.64385	.67039	.67024
72 X(72)	.49334	.71225	.47466	.50729
73 X(73)	.40344	.29078	.31380	.34300
74 X(74)	.20174	.13086	.16926	.17678

TABLA II
VALOR F INICIAL("F-to-enter) DE LAS VARIABLES(PASO nm. 0)

F TO FORCE REMOVE LEVEL DF=2 103	TOLER. *	VARIABLE	F TO FORCE ENTER LEVEL DF= 2 102	TOLER. *
	*	8 X(8)	.585 1	1.000
	*	10 X(10)	.166 1	1.000
	*	11 X(11)	.068 1	1.000
	*	12 X(12)	.684 1	1.000
	*	13 X(13)	10.132 1	1.000
	*	17 X(17)	.530 1	1.000
	*	18 X(18)	.107 1	1.000
	*	20 X(20)	2.759 1	1.000
	*	40 X(40)	6.593 1	1.000
	*	50 X(50)	.409 1	1.000
	*	51 X(51)	3.611 1	1.000
	*	52 X(52)	15.808 1	1.000
	*	53 X(53)	3.938 1	1.000
	*	54 X(54)	3.527 1	1.000
	*	61 X(61)	5.473 1	1.000
	*	69 X(69)	1.692 1	1.000
	*	70 X(70)	2.378 1	1.000
	*	71 X(71)	.313 1	1.000
	*	72 X(72)	.254 1	1.000
	*	73 X(73)	.984 1	1.000
	*	74 X(74)	2.198 1	1.000

Recogemos, inicialmente, los coeficientes de variación (desviación típica/Media) de cada variable en cada uno de los grupos (Bajo, Normal, Alto) y en el total. En la tabla inicial (Step number 0) aparecen las variables que destacan con un estadístico F mayor que 4 (x(52): 15.808; x(13): 10.132; x(40): 6.593; x(61): 5.473). Por ser F un estadístico escalar, cuanto mayor sea la distancia entre (intergrupos) los centroides de los grupos (por existir poca dispersión o gran homogeneidad intra grupos), mejor separados quedan; por lo que la variable con mayor valor del estadístico F le corresponde un poder de discriminación más alto (Martínez Ramos, 1984:142-44; Klecka, 1980:54; García Llamas, 1986:236). "F-to-enter" es un estadístico parcial que puede ser usado, como hacemos ahora, como test de significación para ver si la discriminación es significativa estadísticamente, de acuerdo con los grados de libertad correspondientes (por un lado 2, es decir 3 grupos menos 1; por otro 102, es decir, 105 individuos menos 3 grupos). En este primer paso la tolerancia es siempre 1.00, porque las variables no han sido aún seleccionadas.

Recogemos a continuación, para no abrumar con redundancia de datos, sólo los resultados del tercer y último paso. En este caso, tras el tercer paso, el valor F de eliminación ("F-to-remove") de las variables seleccionadas ha variado del inicial ("F-to-enter"), porque las variables introducidas están en algún grado correlacionadas conjuntamente, perdiendo individualmente cada variable, al ser recomputadas, algún poder de discriminación, por duplicar las variables entradas posteriormente su contribución a la discriminación.

TABLA III
VARIABLES SELECCIONADAS EN EL TERCER PASO

STEP NUMBER	3		
VARIABLE ENTERED	40 X(40)		
VARIABLE	F TO REMOVE	FORCE LEVEL	TOLERANCE
	DF= 2	100	
13 X(13)	7.335	1	.985570
40 X(40)	4.339	1	.988823
52 X(52)	14.670	1	.995607

En el paso final, como es éste, al no quedar ninguna variable con un valor de F ("F-to-remove") superior a 4, el valor del estadístico "F de eliminación" ("F-to-remove") puede ser usado para obtener el rango de orden del poder de discriminación de cada una de las variables seleccionadas. La variable con un valor "F de eliminación" mayor indica el poder más alto de discriminación entre las otras variables (Klecka, 1980:57).

Así del conjunto de variables referidas a la "valoración de la innovación curricular" tres variables son significativas estadísticamente para discriminar los tres grupos de profesores en que hemos dividido la muestra según la actitud-uso inicial de la innovación curricular. Dado el valor inicial fijado previamente por el que F deja de ser significativo, podemos contrastar la hipótesis nula de que no existen diferencias entre las medias correspondientes a estas tres variables en cada uno de los grupos. Si se compara los valores de F obtenidos con las tablas de distribución de F, de acuerdo con los grados de libertad correspondientes, podemos afirmar que de ser cierta la hipótesis nula de igualdad de medias, la probabilidad de obtener un valor de F como el conseguido es extremadamente baja, rechazando la hipótesis nula y afirmando que hay diferencias significativas entre las medias.

TABLA IV

VARIABLE \ GRUPOS	ALTO Actitud positiva	NORMAL Actitud normal	BAJO Actitud negat.
- x(52): Preparación en contenidos (F: 15.80)	Preparación muy/bastante adecuada.	Preparación regular	Poco adecuada o insuficiente
- x(13): Actitud actual ante inn. (F: 9.38)	Renovación	Uso con interés	No uso/Uso rutinario o mecánico.
- x(40): Valoración reacción en alumnos (F:4.34)	Importante papel formativo y crítico.	Una clase diferente.	Liberarse de Religión o no hacer nada.

Siendo la clasificación de los casos en los grupos -como he señalado- uno de los objetivos del análisis discriminante, ésta se realiza mediante el uso de una serie de coeficientes de la función de clasificación que se

recoge a continuación (Tabla V), teniendo en cuenta las variables que han resultado discriminantes y los grupos:

TABLA V
FUNCIONES DE CLASIFICACION

VARIABLE \ GROUP	BAJO	NORMAL	ALTO
13 X(13)	1.51637	1.78948	2.25652
40 X(40)	2.09379	1.81937	2.56232
52 X(52)	3.57609	4.85074	4.86193
CONSTANT	-11.41670	-15.88733	-19.77774

Mediante la utilización de estos coeficientes se pueden asignar cada caso a la función que tenga un valor más alto. La variable 52, al ser la más discriminante, alcanza un coeficiente mayor en los tres grupos, teniendo mayores coeficientes (véase constante) el grupo alto, seguido del normal y bajo. De acuerdo con estos datos se recogen (Tabla VI) los resultados de clasificación de los grupos de profesores:

TABLA VI
CLASSIFICATION MATRIX

GROUP	PERCENT CORRECT	NUMBER OF CASES CLASSIFIED INTO GROUP		
		BAJO	NORMAL	ALTO
BAJO	50.0	19	13	6
NORMAL	66.7	1	8	3
ALTO	69.1	8	9	38
TOTAL	61.9	28	30	47

La potencia de asignación-clasificación con las tres variables seleccionadas resulta del orden de 61.9 por 100 del total de casos correctamente clasificados, existiendo -por tanto- concordancia en casi dos tercios entre el grupo de pertenencia que declara el sujeto y el que le correspondría según la puntuación en las variables analizadas. El grupo de actitud inicial alta alcanza mayores porcentajes de predicción, seguido del normal. Puede sorprender inicialmente el comportamiento del grupo 'bajo', por obtener menor (50%) porcentaje de predicción: Su asignación al grupo se debe a la actitud inicial, y las variables discriminantes se refieren a la valoración actual, y -en efecto- ha sido el grupo que, con el desarrollo del currículo, más ha cambiado hacia una actitud normal (13 casos) o alta (6 casos).

TABLA VII
MATRIZ DE F (Grados de libertad 3 / 100)

GRUPOS	BAJO	NORMAL
NORMAL	4.76	
ALTO	18.90	3.88

Analizando más específicamente la discriminación entre los grupos (Matriz de F, Tabla VII), lógicamente el mayor valor de F en la discriminación se encuentra en el cruce de los grupos Bajo-Alto (F:18.90), y consecuentemente el valor menor se alcanza en los cruces en que interviene el grupo intermedio (normal), que queda menos discriminado o más difuminado con respecto a los restantes grupos, con una cierta tendencia a diferenciarse más (F:4.76) del bajo que del grupo de actitud alto (F:3.88).

TABLA VIII
RESUMEN DE VALORES ESTADÍSTICOS

PASO	VARIABLE	Valor F de eliminación	Estadístico U Lambda de W.	Estadístico F aproximado	Grados de libertad
1	x(52)	15.8077	0.7634	15.808	2 102
2	z(13)	9.2882	0.6437	12.443	4 202
3	x(40)	1.3389	0.5923	9.978	6 200

El rango de orden del poder de discriminación de cada una de las variables seleccionadas se observa en los valores de los estadísticos utilizados en su selección, según el sumario de la Tabla VIII. Además del estadístico F, se señalan los valores del estadístico-U o Lambda de Wilks, que -como es conocido-, al ser un estadístico en sentido inverso a F, un menor valor en este coeficiente indica mayor poder discriminante (i.e. los grupos-centroides estarían muy separados) y viceversa (siendo su valor máximo 1.0, en que no habría diferencias de grupos).

TABLA IX
FUNCIONES CANONICAS DISCRIMINANTES

	Valor propio	Correlación canónica	Porcentaje de variación
Función 1	0.56701	0.60153	87.98
Función 2	0.07740	0.26803	12.01

Al efectuar el análisis sobre tres grupos y tres variables, dos son las funciones canónicas discriminantes (número de variables o de grupos, menos uno, es el razón del que sea más pequeño), cuyo poder y significatividad paso a describir a continuación (Tabla IX):

- El valor de la correlación canónica es más alto en la primera función (0.601) que en la segunda (0.268), así como su "valor propio".

- La primera función tiene un poder discriminante mayor que la segunda, como indica el "valor propio" mayor (Klecka, 1980:34), por lo que este primer eje factorial discriminante explica un 87.98 de la varianza total.

- Por su parte la correlación canónica, como medida de asociación, expresa el grado de relación entre los grupos y la función discriminante; relacionada a su vez con el "valor propio" (Klecka, 1980:36), es igualmente mayor en la primera función que en la segunda.

TABLA X
COEFICIENTES DE LAS VARIABLES CANONICAS

VARIABLE	Funcion 1	Funcion 2
13 X(13)	-.46218	-.17619
40 X(40)	-.29484	-.63050
52 X(52)	-.79887	.62228
CONSTANT	5.35771	.35030

Dado que cada función discriminante es un factor o nueva variable, combinación lineal de las anteriores (Martínez Ramos, 1984:148), podemos analizar su composición en cada una de las variables seleccionadas. Los mayores coeficientes, en cuanto a la primera función, se alcanzan en la valoración de su preparación inicial que hacen los profesores, siendo también alto (con signo positivo) en la segunda función, al ser ésta (x:52) más discriminante; en la segunda función destacan los valores alcanzados por la valoración de la reacción de la reacción en los alumnos. Cabe interpretar los coeficien-

tes, de modo parecido al análisis factorial, como pesos de las variables en la composición de los factores (Pedhazur, 1982: 702-4). Así la primera función está definida por la variable 52 y 13, la segunda función por la variable 40 y 52 (con signo inverso). La constante, lógicamente es mayor en la primera función que en la segunda.

Para la representación espacial de los grupos y su distribución gráfica, según las puntuaciones discriminantes ("plots") que nos sirvan para conocer la situación de los grupos centroides, así como el grado en que los grupos se superimongan o solapen, el análisis nos ofrece los resultados medios en cada grupo de las variables canónicas:

TABLA XI
VARIABLES CANONICAS EVALUADAS COMO MEDIA DE GRUPOS

Grupo	V.C.1	V.C.2
BAJO	.94551	-.10264
NORMAL	.02447	.76330
ALTO	-.65860	-.09562

Como se observa en la variable canónica 1 el grupo más bajo se diferencia en su centroide claramente del grupo alto (con valor negativo), mientras que el grupo normal queda definido por la segunda variable canónica.

Si reuniéramos la distribución espacial en un eje de coordenadas marcado por las dos variables canónicas, los grupos centroides aún no estando claramente diferenciados, sin embargo el grupo de actitud baja tiende a situarse hacia la derecha de su distribución gráfica, el grupo normal en el centro de la representación, mientras las profesoras de actitud alta tienden a situarse a la izquierda de la representación. Dado que el programa asigna a cada caso (sujeto) los valores en cada eje o variable canónica, podríamos escoger a aquellos que más se acercaran a la media del grupo, como representantes del grupo.

B) ANÁLISIS DISCRIMINANTE EN "IMPLEMENTACION Y USO DEL CURRÍCULO"

En segundo lugar se efectuó el mismo análisis discriminante escalonado sobre un conjunto de variables referidas a la dimensión "Implementación y uso del currículo" (actividades, medios de evaluación, valoración de resultados, etc.). El objetivo era ver la potencia diferencial y discriminante de los mismos grupos de profesores en el campo de desarrollo curricular y, -- más específicamente, si las variables referidas al uso del currículo, usadas en el análisis de correlación canónica anterior, discriminaban en base a la actitud inicial adoptada por los profesores. Explicados los diferentes pasos del análisis discriminante en la aplicación anterior, se recogen aquí sólo los resultados más importantes.

TABLA I
VALOR F INICIAL ("F-to-enter") DE LAS VARIABLES
PASO NUM. 0

F TO FORCE REMOVE LEVEL	DF=	FORCE LEVEL	TOLER.	VARIABLE	F TO FORCE ENTER LEVEL	DF=	FORCE LEVEL	TOLER.
2	103		*	55 X(55)	.638	2	102	1.000
			*	102 X(102)	.161			1.000
			*	103 X(103)	3.353			1.000
			*	104 X(104)	2.387			1.000
			*	105 X(105)	.071			1.000
			*	118 X(118)	.018			1.000
			*	120 X(120)	8.691			1.000
			*	123 X(123)	.951			1.000
			*	125 X(125)	.144			1.000
			*	130 X(130)	1.396			1.000
			*	131 X(131)	1.625			1.000
			*	132 X(132)	2.014			1.000
			*	133 X(133)	2.423			1.000
			*	134 X(134)	.664			1.000
			*	135 X(135)	.251			1.000

Observamos en la Tabla I que sólo una variable (núm. 120) destaca con un valor en el estadístico F mayor de 4 (F:8.691), condición inicial impuesta para seleccionar una variable. Precisamente esta misma variable -- era también la que destacaba con mayor peso en el Factor I extraído en el análisis anterior de correlación canónica. La variable 120 alcanza la máxi-

ma discriminación (Matriz de F), lógicamente, en el cruce de los grupos de actitud Alta-Baja (F:17.20), siendo insignificante entre los grupos Normal-Bajo (F: 1.35) o Normal-Alto (F:2.37).

La Tabla II, resumen de los estadísticos, muestra los valores obtenidos en los diferentes estadísticos de la única variable seleccionada. En este caso el estadístico-U o Lambda de Wilks alcanza un valor relativamente alto, lo que indicaría que los grupos centroides no están muy separados. De modo inverso el estadístico F tiene un valor de 8.691, coincidente -al existir una sola variable- con el estadístico F-aproximado.

TABLA II
RESUMEN DE VALORES ESTADISTICOS

Paso	Variable	Valor F de eliminación	Estadístico U Lambda de W.	Estadístico F aproximado	Grados de libertad.
1	x(120)	8.691	0.8544	8.691	2 102

Dentro de un "enfoque perceptivo", la valoración y percepción de resultados obtenidos en el uso y desarrollo del currículo, vendría dada por la actitud y uso iniciales desde los que se interpretan los resultados y desde la que se ha efectuado el propio uso. Así se daría una cierta correspondencia entre actitud y valoración de los resultados (Tabla III):

TABLA III

VARIABLE \ GRUPOS	ALTO	NORMAL	BAJO
	Actitud positiva	Actitud normal	Actitud negat.
x(120): Valoración de resultados medios obtenidos	Resultados positivos	Resultados normales	Resultados inoperantes o negativos

En cuanto al poder de clasificación de la variable, la Tabla IV muestra que tiene un poder de clasificación correcta de 61.9 por 100; siendo mucho mayor en el grupo bajo (78.9) --lo que indicaría que los profesores de actitud inicial baja, también en mayor grado tienden a valorar/percibir

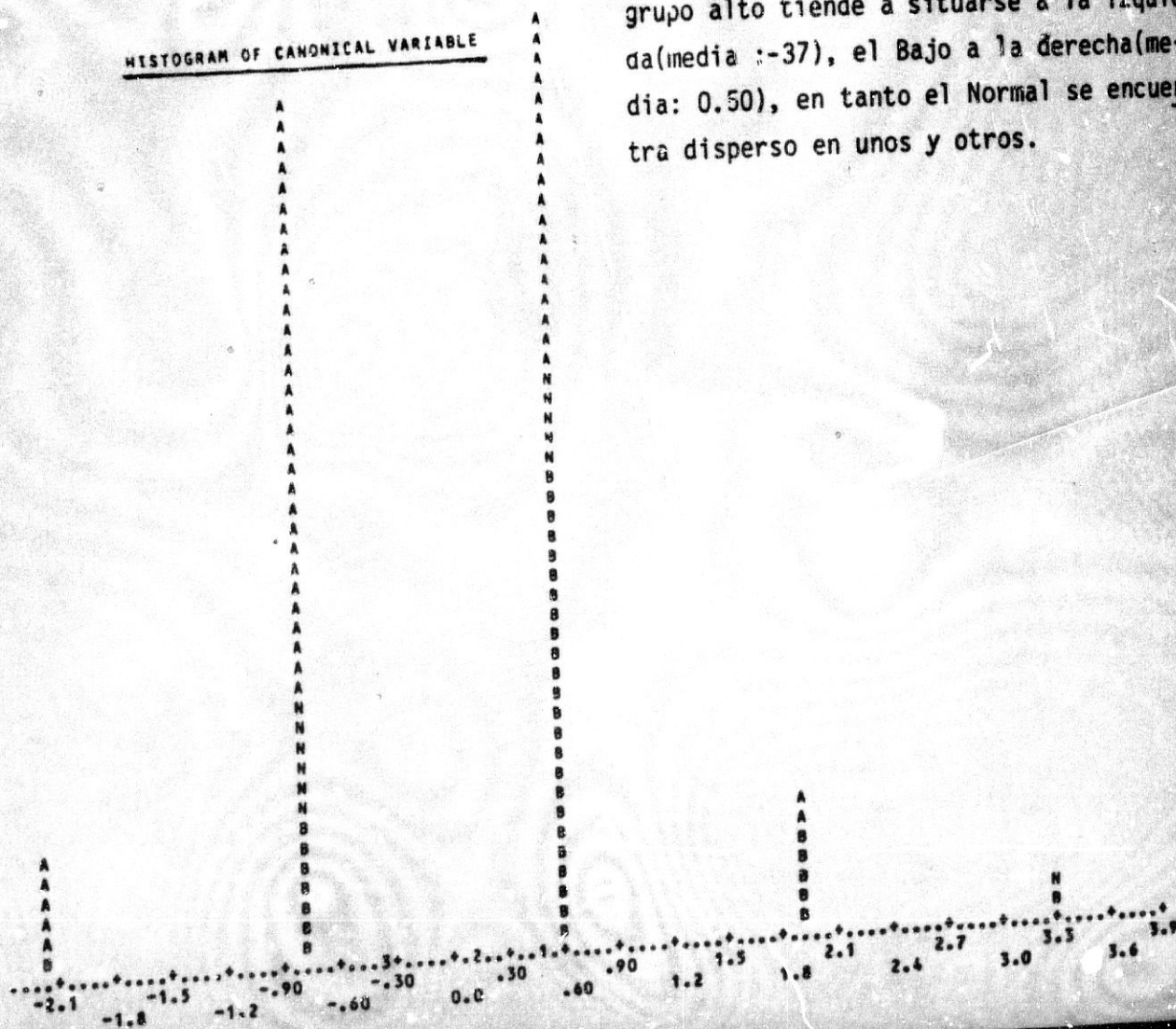
de un modo más negativo los resultados--, que en el grupo Alto(63.6), mientras que el grupo Normal -más oscilante- a la hora de valorar los resultados en ningún caso los valora como normales, sino que la mitad lo hace como buenos resultados y la otra mitad como negativos.

TABLA IV
MATRIZ DE CLASIFICACION

GROUP	PERCENT CORRECT	NUMBER OF CASES CLASSIFIED INTO GROUP		
		BAJO	NORMAL	ALTO
BAJO	78.9	30	0	8
NORMAL	.0	6	0	6
ALTO	63.6	20	0	35
TOTAL	61.9	56	0	49

Al existir sólo una variable discriminante seleccionada, el análisis nos aporta sólo una variable canónica, cuyo "valor propio" no resulta alto(0.17042) ni, por tanto, su correlación canónica(0.38158). Su representación en histograma -al tener una sola variable canónica- muestra que el

grupo alto tiende a situarse a la izquierda(media :-37), el Bajo a la derecha(media: 0.50), en tanto el Normal se encuentra disperso en unos y otros.



C) ANALISIS DISCRIMINANTE SOBRE LA TOTALIDAD DE VARIABLES

Debido a que parecía insuficiente discriminar y clasificar a los -- grupos de profesores sólo por la valoración de resultados y --sobre todo--por la correlación y/o solapamiento que esta variable mantiene con otras del -- primer conjunto("valoración del currículo oficial"), nos pareció conveniente realizar un tercer análisis sobre la totalidad de variables utilizadas, que nos ayudara a perfilar los aspectos con mayor poder discriminante y, en función de ellos, elegir a los sujetos a entrevistar, según alcancen una -- más alta probabilidad de pertenencia a cada uno de los grupos.

TABLA I

VALOR F INICIAL("F-to-enter") DE LAS VARIABLES(PASO NUM. 0)

F TO FORCE REMOVE LEVEL DF:2 103	TOLER. *	VARIABLE	F TO FORCE ENTER LEVEL DF= 2 102	TOLER.
*	*	55 X(55)	.638	1 1.000
*	*	102 X(102)	.161	1 1.000
*	*	103 X(103)	3.353	1 1.000
*	*	104 X(104)	2.387	1 1.000
*	*	105 X(105)	.071	1 1.000
*	*	118 X(118)	.018	1 1.000
*	*	120 X(120)	8.691	1 1.000
*	*	123 X(123)	.951	1 1.000
*	*	125 X(125)	.144	1 1.000
*	*	130 X(130)	1.396	1 1.000
*	*	131 X(131)	1.625	1 1.000
*	*	132 X(132)	2.014	1 1.000
*	*	133 X(133)	2.423	1 1.000
*	*	134 X(134)	.664	1 1.000
*	*	135 X(135)	.251	1 1.000
*	*	8 X(8)	.585	1 1.000
*	*	10 X(10)	.166	1 1.000
*	*	11 X(11)	.068	1 1.000
*	*	12 X(12)	.684	1 1.000
*	*	13 X(13)	10.132	1 1.000
*	*	17 X(17)	.530	1 1.000
*	*	18 X(18)	.107	1 1.000
*	*	20 X(20)	2.759	1 1.000
*	*	40 X(40)	6.593	1 1.000
*	*	50 X(50)	.409	1 1.000
*	*	51 X(51)	3.611	1 1.000
*	*	52 X(52)	15.808	1 1.000
*	*	53 X(53)	3.938	1 1.000
*	*	54 X(54)	3.527	1 1.000
*	*	61 X(61)	5.473	1 1.000
*	*	69 X(69)	1.692	1 1.000
*	*	70 X(70)	2.378	1 1.000
*	*	71 X(71)	.313	1 1.000
*	*	72 X(72)	.254	1 1.000
*	*	73 X(73)	.984	1 1.000
*	*	74 X(74)	2.198	1 1.000

En el conjunto de variables utilizadas, las que más discriminan inicialmente (i.e. antes de que al seleccionar algunas variables las restantes pierdan parte de su poder inicial de discriminación por quedar éste duplicado o solapado) son, según el valor del estadístico F inicial (con la condición fijada previamente de alcanzar un nivel de confianza de $F > 4$),:

- x(52): Valoración preparación inicial en contenidos (F:15.808)
- x(13): Actitud y uso actual de la innovación (F:10.132)
- x(120): Valoración de resultados medios obtenidos (F:8.691)
- x(40): Valoración de la reacción en los alumnos (F:6.593)

TABLA II
VARIABLES DISCRIMINANTES
(Paso núm. 3 y final)

STEP NUMBER 3		VARIABLE ENTERED 40 X(40)		
VARIABLE	DF=	F TO REMOVE	FORCE LEVEL	TOLERANCE
13 X(13)	2	7.335	1	.985570
40 X(40)	2	4.339	1	.988823
52 X(52)	2	14.670	1	.995607

En el paso final han sido seleccionadas por el programa tres variables (núm. 52, 13 y 40), que coinciden exactamente en sus valores estadísticos con el primer análisis discriminante, al pertenecer las tres a la dimensión "Valoración del currículo oficial"; por lo que podemos afirmar que las variables referidas a "Implementación y uso del currículo", y más concretamente la variable 120, están correlacionadas con algunas de las variables ya introducidas, y el poder de discriminación de esta variable ("F-to-enter") queda ahora reducido a un $F < 4$ (F: 2.836), y -por tanto- no entra en la selección.

Ello nos llevaría a concluir que los profesores de nuestra muestra utilizan muy diferentes actividades, estrategias instructivas o medios de evaluación en su desarrollo del currículo, diferenciándose no tanto por el uso que hacen de él sino por la valoración global que efectúan de los resul

tados obtenidos, y éstos son -a su vez- dependientes de la actitud y valoración que han hecho del currículo; por lo que, de acuerdo con los resultados de los análisis discriminantes previos, convendría seleccionar a los sujetos representantes de cada grupo en función de este análisis discriminante final, que coincide con el análisis inicial efectuado sobre "valoración del currículo".

Por ser los resultados coincidentes con el primer análisis discriminante, no los repito, remitiéndome a los ya presentados, excepto a la clasificación de los sujetos de nuestra muestra, que recogo a continuación.

De acuerdo con los coeficientes de clasificación podemos asignar un sujeto a la función discriminante canónica en que tenga el valor más alto, indicador de su pertenencia a un determinado grupo, no siempre coincidente con la pertenencia al grupo declarada inicialmente por el sujeto (según su elección en el ítem núm. 5). La distancia entre los centroides de los grupos, multiplicada por una constante, es la llamada "distancia de Mahalanobis", índice de la probabilidad de pertenecer a un grupo.

El programa nos marca los valores de las dos funciones discriminantes canónicas (variables canónicas) en la media de cada grupo (Tabla III), pudiendo así ver la importancia de cada función para los diferentes grupos, así como los valores obtenidos por cada profesor (identificable por el número correspondiente del caso) en cada uno de los ejes factoriales (Tabla IV), que recogo a continuación. En función de ambos datos podemos escoger a los sujetos que se acerquen más a la media de su grupo, sobre todo al primer eje factorial -representante de la función canónica 1-, que era la que explicaba el mayor índice de varianza (0.8798).

TABLA III
FUNCIONES DISCRIMINANTES CANONICAS (MEDIA DE GRUPOS)

Grupo	Variable Canónica 1	Variable Canónica 2
BAJO	.94551	-.10264
NORMAL	.02447	.76330
ALTO	-.65860	-.09562

TABLA IV
VALORES DE CADA CASO (PROFESOR) EN CADA VARIABLE CANONICA

GROUP	MEAN COORDINATES	
BAJO	.95	-.10
NORMAL	.02	.76
ALTO	-.66	-.10

GROUP BAJO											
CASE	X	Y	CASE	X	Y	CASE	X	Y	CASE	X	Y
2	1.11	1.40	30	2.25	-.02	56	-.28	.87	87	1.33	-1.62
4	1.03	-1.00	31	1.11	1.40	59	.23	-.38	89	.61	2.66
8	.35	.50	32	-.28	.37	61	-.36	-1.64	90	1.03	-1.00
12	1.15	-.03	35	.31	2.02	62	1.62	-1.73	94	2.29	-1.45
19	.02	1.50	37	3.80	.17	65	.10	-1.46	95	1.41	2.03
22	.40	-.83	47	.82	.77	74	3.21	-1.10	96	2.54	.61
23	1.82	-1.73	49	-.82	-1.32	75	1.11	1.40	100	2.41	-.47
26	1.61	.15	50	-.23	-.56	82	-.36	-1.64	103	1.83	-1.62
28	1.61	.15	53	1.82	-1.73	85	-.74	.70			
29	-1.03	1.50	55	1.61	.15	86	-1.16	-1.02			
GROUP NORMAL											
CASE	X	Y	CASE	X	Y						
9	.51	2.66	78	-.11	.42						
17	-.57	.24	98	.82	.77						
38	-.74	.59									
42	1.41	2.03									
44	.06	.08									
51	.43	1.68									
60	-.91	1.04									
63	-1.33	-.56									
72	.35	.60									
73	.23	-.38									
GROUP ALTO											
CASE	X	Y	CASE	X	Y	CASE	X	Y	CASE	X	Y
1	-.70	-.84	16	-.74	.59	39	1.45	.60	58	-2.13	.06
3	-2.13	.06	19	-.70	-.84	40	-1.08	1.50	64	-1.16	-1.02
5	-.57	.24	20	-.23	-.56	41	-1.66	.23	66	-1.33	-.56
6	.82	.77	21	.23	-.38	43	-.37	.24	67	-.11	.42
7	-1.16	-1.02	24	-.57	.24	45	-1.16	-1.02	68	-.23	-.56
10	-1.04	-.04	25	-.11	.42	46	-.28	.87	69	-1.37	.87
11	-1.04	-.04	27	-.24	-.67	48	-.57	.24	70	-1.16	-1.02
13	-1.83	.69	33	-1.16	-1.02	52	-.70	-.64	71	-1.66	.23
14	-1.03	.07	34	1.11	1.40	54	.73	-1.63	76	1.32	-.37
15	-1.16	-1.02	36	-.74	.70	57	-1.76	-.60	77	-1.62	-1.19
CASE	X	Y	CASE	X	Y						
79	.06	-.03	99	-2.13	.06						
80	-.23	-.38	101	.35	.60						
81	-1.16	-1.02	102	-1.50	-.22						
83	-.91	1.04	104	-1.37	.87						
84	.23	-.38	105	.52	.25						
88	.52	.25									
91	-.57	.24									
92	-.07	-1.01									
93	-.36	-1.64									
97	-1.83	.69									

De acuerdo con los resultados del análisis discriminante precedente se seleccionaron a los casos(profesores) "representantes típicos" de cada grupo, según la puntuación obtenida en cada una de las dos variables canónicas, acercándose a los grupos centroides. En parecidas condiciones se optó finalmente por elegir aquellos casos que ofrecían mayor posibilidad de optimar la información, ya fuera por su grado de disposición y aceptabilidad de la entrevista, como por la aceptabilidad de ésta. En función de que la actitud inicial se relacionaba significativamente con ser "profesor de F^a" y "profesor afín", y por configurar dos "culturas" distintas, se eligió representantes según Centros de BUP y de FP.

TABLA V
PROFESORES DE CENTROS DE BUP

GRUPOS	VARIABLE CAN. <u>X</u>	VARIABLE CAN. <u>Y</u>
ALTO		
Profesor A(caso 71)	-1.66	0.23
Profesor B(caso 79)	0.66	-0.03
NORMAL		
Profesor C(caso 78)	-0.11	0.42
BAJO		
Profesor D(caso 35)	0.31	2.02
Profesor E(caso 32)	-0.28	0.87

TABLA VI
PROFESORES DE CENTROS DE FP

GRUPOS	VARIABLE CAN. <u>X</u>	VARIABLE CAN. <u>Y</u>
ALTO		
Profesor A'(caso 76)	1.32	-0.37
Profesor B'(caso 70)	-1.16	-1.02
NORMAL		
Profesor C'(caso 44)	0.06	0.08
BAJO		
Profesor D'(caso 49)	-0.82	-1.82
Profesor E'(caso 61)	-0.36	-1.64

II/ ENTREVISTA(ESTUDIO DE CASOS): ANALISIS Y RESULTADOS

1. REVISION DE LA LITERATURA

Expuestos anteriormente el diseño de la entrevista y los criterios de elección de la muestra(1), me centro en este apartado en la metodología de análisis y resultados. El diseño de la entrevista no es gratuito, está presuponiendo una determinada metodología de análisis(ordenación de los datos, categorización y descripción de sus unidades básicas) e interpretación(significado y explicación de las categorías o patrones registrados, y relaciones establecidas entre las diferentes dimensiones), que voy a explicitar.

El análisis hermenéutico de los datos cualitativos, recogidos en la entrevista, no se hace desde el vacío o desde un inductivismo ingenuo(modelo intuitivo-romántico), sino apoyándose en unas preconcepciones o "a priori" previos. La tradición hermenéutica(Heidegger, Gadamer, Ricoeur) ha puesto de manifiesto que todo comprender se realiza desde unos supuestos previos, que abren y posibilitan la comprensión. En nuestro caso estos supuestos previos(pre-comprensión), como ya he señalado, estaban constituidos, entre otros, por el conocimiento previo del contexto y los resultados del cuestionario, pero también por lo que podríamos llamar con Gadamer(1977:370 y ss.) "historia efectual"(conjunto de interpretaciones e investigaciones previas, técnicas empleadas, etc., que tienen el "efecto" de orientarnos de antemano en cómo "leer" el texto de las entrevistas). Sobre esta "historia efectual" inmediata, presente en nuestro análisis de los datos de la entrevista y en la que se inscribe nuestra opción metodológica, me refiero a continuación.

1. Véase supra, respectivamente, pp.317-320 (Diseño y dimensiones de la entrevista) y pp. 295-96 (muestra).

La entrevista ha sido uno de los medios más utilizados en las investigaciones sobre el pensamiento del profesor (Clark y Peterson, 1986). En la mayoría de los casos, en la última década, -aparte de otras perspectivas fenomenológicas (Elbaz, 1981, 1983; Connelly y Clandinin, 1984; Clandinin, 1985, 1986; entre otros), biográficas (García Jiménez, 1988) o empleo de autoinformes del profesor (Zabalza, 1986, 1988)-, se ha utilizado el análisis constructivista de Kelly (Pope y Scott, 1984; Poppe, 1988) con la técnica de la "rejilla" (Fransella y Bannister, 1977), especialmente en el círculo canadiense. Así Olson (1980, 1981, 1982a, 1982b), con unos objetivos parecidos a los nuestros (innovación curricular), la ha utilizado para analizar los dilemas que el currículo innovador engendra con las prácticas usuales de enseñanza (2). También Ben-Peretz (1984) la ha empleado para explorar los constructos que el profesor emplea en relación con los materiales curriculares. Por su parte Munby (1982, 1988) ha introducido, dentro de las amplias posibilidades de aplicación que la técnica de la "rejilla" permite, en su análisis de las creencias de los profesores, un procedimiento, que ha sido muy utilizado, -con ligeras variantes, por los investigadores españoles (3).

Así, Escudero y González (1985) en una investigación, que ha influido mucho en ésta, sobre el pensamiento del profesorado de EGB ante un currículo innovador (Programas Renovados del Ciclo Medio), emplean la "rejilla" de Kelly al análisis de entrevistas realizadas a profesores (N:5) seleccionados, por análisis estadísticos, de una muestra más amplia (N:133) a la que se había aplicado un cuestionario, siguiendo el procedimiento estable-

2. No obstante, OLSON en sus últimos escritos (1988, 1989) se muestra bastante crítico con este tipo de investigaciones cognitivas, incluidas las primeras suyas. El conocimiento del profesor -dice- no es personal, sino público; el profesor no es un científico aplicado, contra la metáfora constructivista, lo que se necesita es conocer las reglas que gobiernan la cultura escolar en que el profesor actúa.

3. Dicho sumariamente, se pide, en dos entrevistas, que el profesor describa ("elementos") lo que hace en clase, y agrupe posteriormente las unidades descriptivas a partir de criterios que deberá explicitar ("constructos"); el profesor valora el grado de asociación entre elementos y constructos en una escala numérica, a la que se aplica un análisis factorial (Los "elementos" -son considerados sujetos y los "constructos" como variables). La segunda entrevista consiste en comentar los factores extraídos, explicitando los profesores sus creencias y principios. Véase explicación en MUNBY (1988:67-78).

cido por Munby, aunque separando la primera entrevista en varias: Una primera para extraer los "elementos", una segunda para derivar los "constructos", una tercera para que el profesor asocie los elementos y constructos, análisis factorial de la "parrilla" extraída, y una entrevista final para negociar y definir con cada profesor el contenido de los diferentes factores.

Por su parte, el profesor Villar Angulo(1987,1988), en una investigación sobre los procesos de pensamiento de profesores de EGB en situaciones interactivas, ha utilizado también la entrevista(además de la observación participante y diarios), aplicando la técnica de la rejilla de Kelly a los datos recogidos, en la misma línea que Escudero y González, empleando, además del análisis factorial, un análisis "cluster" tanto a los constructos como a los elementos. En otra línea, Carlos Marcelo(1986,1987,1988) ha utilizado las entrevistas, junto a "pensar en voz alta" y "estimulación del recuerdo", para investigar los procesos de planificación de la enseñanza de profesores de EGB con experiencia y sin experiencia, aunque empleando para su codificación no la rejilla, sino unos determinados sistemas categoriales.

En una investigación posterior, González y Escudero(1986) realizaron de modo parecido al anterior, un estudio de caso(profesora de EGB de Lengua Española de Ciclo Inicial) explorando su pensamiento en relación con la enseñanza. Aparte de los comentarios sobre los resultados obtenidos, y basándose en el propio proceso de investigación, hacen un análisis crítico de la metodología empleada("rejilla" de Kelly) de más largo alcance, que considero de sumo interés. Plantean, a nivel de duda o sospecha, cómo también lo ha hecho Munby(1986:198), "hasta qué punto los constructos individuales(obtenidos) no lo son, en alguna medida, creados artificialmente por el propio contexto de la situación de exploración". Es decir, la "parrilla" de constructos impone para su codificación un molde formalista previo que "artificializa" y desnaturaliza la situación y contexto explorado, aparte de reflejar más la reconstrucción lingüística y perceptiva -a veces limitada- de lo que sucede en clase, que lo que realmente transcurre, mucho más rico que su verbalización, en las situaciones concretas de la enseñanza.Por

ello sugieren, además del empleo de otras perspectivas y técnicas metodológicas complementarias, la codificación del discurso del profesor entrevistado con instrumentos menos artificiales o estructurados(4).

De un modo parecido Calderhead(1989:29), en un análisis del uso de la técnica de la rejilla para descifrar los constructos del profesor con sus alumnos, señala: "Esto puede tener poco parecido con lo que los profesores piensan sobre sus alumnos en esta situación artificial". El propio Calderhead lleva sus dudas más lejos al plantear(*ibid.*, p.31), referente a los informes verbales de los profesores: "¿hasta qué punto los autoinformes de los profesores son justificaciones para una audiencia en concreto o racionalizaciones a posteriori que sólo parecen ajustarse a un esquema de hechos?, ¿Se relacionan los pensamientos que constan en sus informes con sus acciones?(5)".

La propia profesora González(1986a, 1986b), en un estudio posterior, sobre qué piensan los profesores(N:6) de la organización por Ciclos en EGB, utilizando una metodología cualitativa de investigación, abandona la técnica de Kelly, y emplea una doble entrevista semiestructurada, cuya guía-formato fué consultada/negociada con otros profesores del grupo a investigar, utilizando para su análisis y codificación una perspectiva más --

4. Aceptando, obviamente, la virtualidad de la técnica de la rejilla para estudiar el pensamiento del profesor, quizá la perspectiva crítica podría llevarse más lejos: Si partimos de la tesis de BACHELARD(La formación del espíritu científico, Buenos Aires: Siglo XXI, 1974, 3ª, pág. 285) de que "el instrumento de medida siempre termina por ser una teoría", i.e. los instrumentos científicos(incluyendo las técnicas de investigación) son ya "teorías materializadas"(LECOURT, 1973:30-35); y dado que desde HANSON(1977)-a menos- sabemos que no hay un lenguaje neutral de observación(ver BROWN, 1977: 105-123), que toda observación está "teóricamente cargada" o sesgada de teoría; la técnica de la rejilla de Kelly no es una técnica neutral de observación y estudio de la enseñanza, aparte de las propias imposiciones técnicas (pares de términos dicotómicos, elementos, constructos, etc.), a las que se refieren GONZALEZ y ESCUDERO(1986), conlleva un conjunto de perspectivas teóricas(teoría del conocimiento idiosincrática, psicoterapéutica, etc.) que habría que explicitar, para asumirlas críticamente(OLSON, 1988). Naturalmente, como cualquier otra técnica, puede ser utilizada en otros marcos teóricos, para fines críticos, como ha hecho recientemente OBERG(1987), utilizando la incongruencia entre constructos y prácticas para transformar críticamente reflexivamente las propias prácticas.

5. Para este tema, véase la revisión crítica de ZABALZA(1988).

abierta, propuesta por S. Jones(1985) de "esquemas o mapas cognitivos", y - la generación inductiva de categorías de Gooz y LeCompte(1984, 1981:57-58). Esta propuesta metodológica la hemos seguido nosotros en parte del diseño y análisis de las entrevistas realizadas.

Además, en nuestro medio, la propuesta de "mapa cognitivo" de análisis de la entrevista de Jones, ha sido utilizada por M. Area(1986,1988:11), de la Universidad de La Laguna, que constituyó tesis doctoral, en una interesante investigación sobre las decisiones de los profesores sobre el empleo de medios de enseñanza en el contexto del profesor, además del "conocimiento práctico" de Elbaz(1981,1983), que también nos ha servido de sugerencia. El profesor Villar Angulo(1987:23, 1988:201) en el diseño y uso de la entrevista, más que en su codificación, tiene en cuenta la propuesta de Jones. Igualmente Patton(1987:cap.5) tiene presente dicho análisis.

2. METODOLOGIA DE ANALISIS

La metodología de recogida("data collection"), análisis y "reducción" de los datos, e interpretación de la información, una vez elaborada la guía definitiva de la primera entrevista y determinada la muestra(N:10, 5 profesores de BUP y 5 de FP), articulado en una doble entrevista y análisis, ha seguido el proceso que se expone en el cuadro I.

Las primeras entrevistas se realizaron, siguiendo la guía elaborada y con el asentimiento previo de los entrevistados, en el propio Centro(en Seminario o Departamento) en horas extralectivas, previamente concertadas, durante un tiempo medio de duración de noventa minutos. Antes de su realización el investigador(entrevistador) había consultado las respuestas dadas por el profesor al cuestionario(identificado), con el fin de conocer las líneas básicas de su concepción y actitud, para incidir en la entrevista. ---

Al ser grabada la entrevista, frente a otras investigaciones en que el entrevistador toma nota en fichas de las afirmaciones que formula el profesor, reduce la necesidad de una segunda para asegurar que lo escrito en las fichas no distorsiona lo manifestado por el docente, o se corresponde fielmente a su pensamiento (condiciones ambas que se cumplen con la grabación en audio).

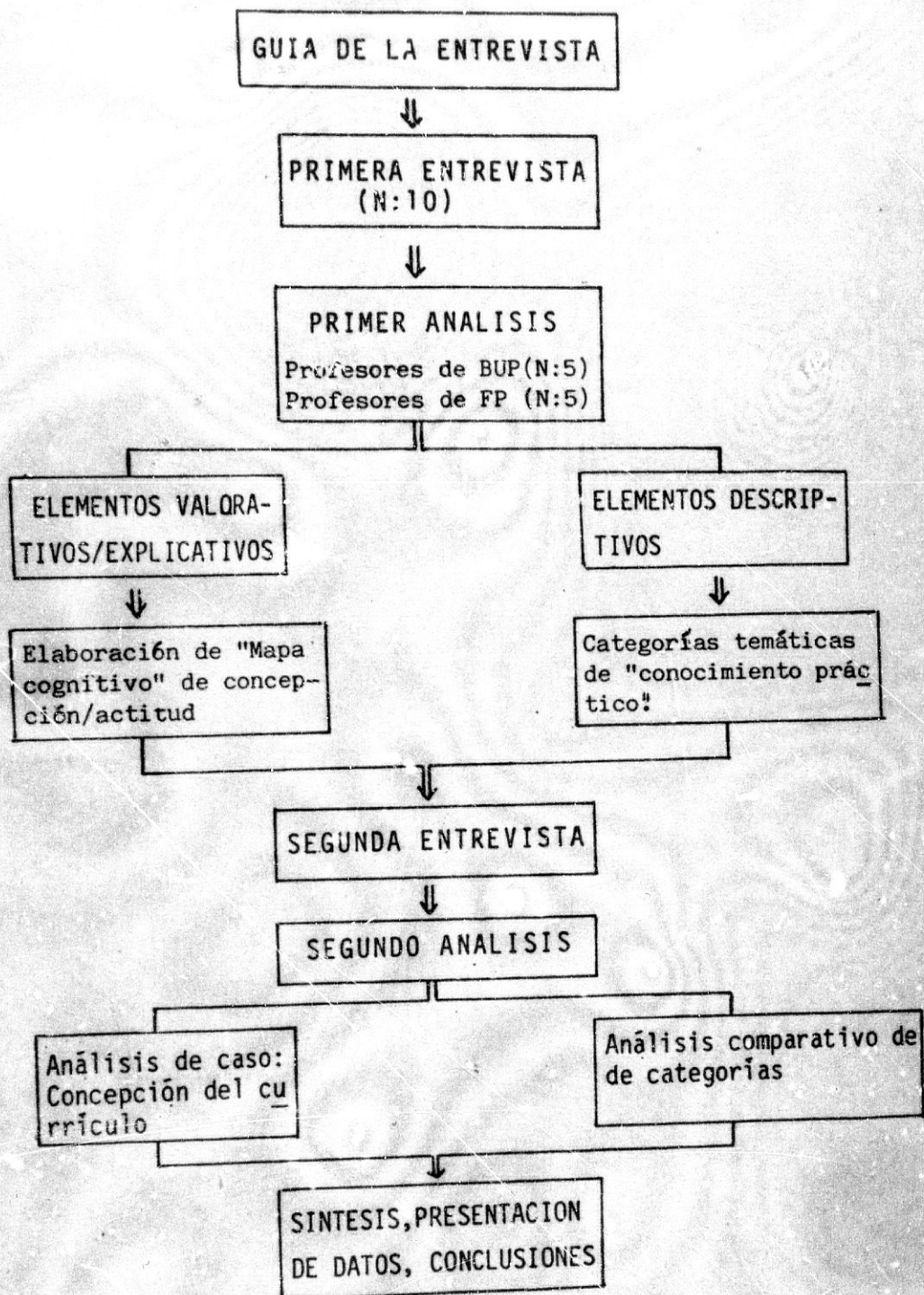
Una vez transcritas éstas en diferentes protocolos (el discurso oral se convierte en texto a interpretar), se entró en el análisis y reducción de los discursos recogidos. En la medida en que este momento está solapado en el diseño y recogida de la información, que lo sobredetermina; dos grandes dimensiones estaban prefiguradas en la guía de la entrevista, en concordancia con las del cuestionario:

- Actitud/Valoración del currículo oficial
- Implementación o uso del currículo oficial

De estas dos dimensiones, la primera tiene un carácter valorativo, la segunda -más bien- descriptivo. Por ello decidimos analizar la primera -elaborando, muy libremente, un "mapa cognitivo" de la concepción, actitud y valoración del currículo, siguiendo la propuesta de S. Jones (1985), sin llegar a esquematizar excesivamente, desnaturalizando, el pensamiento del profesor, nuestra labor ha consistido en estructurarlo; y la segunda dimensión siguiendo -a grandes rasgos- las categorías (contenido, orientaciones y estructura) de "conocimiento práctico" de Elbaz (1981, 1983).

Una y otra dimensión (concepción-actitud e implementación-uso) no son independientes (Clardin, 1985:363-4). Como ha mostrado Ben-Peretz (1984a: 241-44) la posible función que el profesor desempeñe en la implementación del currículo (pasivo o consumidor, implementador activo, coopartícipe en el desarrollo) depende, en gran medida, del "conocimiento práctico personal" de dicho profesor. Este configura una perspectiva o "estilo cognitivo" (Elbaz, 1981), como el modo particular en que el agente curricular usa el conocimiento y es estructurado -como resultado- su mundo experiencial.

CUADRO I



Patton(1987:146) reconoce que, frente a la cantidad de material -- discursivo acumulado, "el análisis de los datos cualitativos es un proceso creativo. No hay fórmulas, como en estadística. Es un proceso que demanda -- rigor intelectual y gran cantidad de trabajo atento y árduo". Por su parte Miles y Huberman(1994:20 y ss.) señalan, desde una opción fuerte por un análisis sistemático de los datos cualitativos, que, aunque no haya convenciones más o menos claras entre los investigadores, pueden ser tratados con cánones de inferencia inductiva, frente a la postura de tratarlos artística e intuitivamente, calificada por ellos de "acercamiento mágico".

Dos tipos de tareas se imponían: a) Elaborar un conjunto de fichas de cada entrevista, cada una con un descriptor, por un proceso de análisis de contenido convencional(identificando cuestiones, temas y patrones coherentes e importantes), en que era transcrito/cortado el discurso fluido de los protocolos de las entrevistas, aunque numerándolos sucesivamente para poder reconstruir --si era necesario contextualizar-- el discurso original. b) En segundo lugar, clasificación/separación de las fichas de cada entrevista en dos grupos, según las dos dimensiones señaladas. El análisis, en su doble vertiente, consistió en:

1.- Estudio de la actitud del profesor en cuestión ante el currículo oficial y su concepción de la materia, elaborando un "mapa cognitivo". Según -- Jones(1985:60) el esquema cognitivo consta de dos elementos: "Los conceptos e ideas de la persona en forma de descripciones de entidades, abstractas o concretas, en la situación que está siendo considerada; y las creencias y teorías sobre las relaciones entre ellas, presentadas en el mapa por una línea o flecha".

Siguiendo libremente la propuesta, ambos aspectos --que en cierta medida recoge, aunque con otros fines, los elementos(descripciones) y constructos(razones, creencias y teorías) de la "parrilla"-- venían dados por -- aquellos descriptores que exponían su concepción/actitud, y las relaciones que explicaban/argumentaban las razones o "creencias" de dicha valoración, sobre las que se había insistido, de antemano, en la entrevista.

Así se realizó un estudio de caso, estructurando -relacionalmente- los contenidos semánticos del pensamiento del profesor. Cada uno, por no tener un esquema formalista que lo predeterminase, se estructura de forma distinta, según permitían las fichas disponibles, y negociado/completado en la segunda entrevista(6). En la medida en que dicho "conocimiento práctico" es personal(Connelly y Clandinin,1984; Clandinin,1985), las diferencias son os tensibles entre unos y otros.

2.- La segunda tarea en el análisis, sobre las fichas referentes a implemen tación-uso del currículo, consistió en la búsqueda de patrones comunes o re gularidades(ya sugeridas en parte por la propia guía), que, en un sistema - de categorías, permitiesen ser clasificadas y ordenadas con fines comparati vos de contraste, y en relación con la concepción/valoración del currículo.

Aquí el análisis se movía entre generar inductivamente un sistema - particular("indígena", "emic") de categorías en cada caso(Goetz y LeCompte, 1984:170; 1981:57-58; Patton, 1987:150), y disponer de una codificación pre via, que facilitase la elaboración de matrices y presentación de resultados. Sin desechar el primer aspecto(estudio de cada caso), se fué codificando si guiendo las líneas generales de las categorías analíticas de "conocimiento práctico" de Elbaz(1981,1983), y pudiendo en la segunda entrevista comple-- tar aquellos aspectos no reflejados en algún caso.

La segunda entrevista tenía como función precisar, aclarar o comple-- tar lo manifestado en la primera, al tiempo que dar su conformidad, en un - proceso de negociación/ explicación entre investigador/profesor, con la re- presentación gráfica(esquema cognitivo) o discursiva que habíamos hecho o - inferido de su pensamiento; significando -en cierta medida- un proceso de valida ción y comprobación, mediante su asentimiento o especificación. Tras su estudio, análisis e interpretación, se elaboraron los resultados que ex- pongo a continuación. Se emplean letras iniciales ficticias para preservar el anonimato de cada profesor.

6. Hay posturas divergentes sobre la reelaboración del discurso de la entre- vista por el investigador: Si debe ser totalmente fiel(transcripción lite-- ral), o reelaborarse -transformando a su modo- para expresar más claramente (p.e. gráfica y explicativamente) el contenido original. Como es lógico, no - sotros hemos optado por una posición intermedia. La postura más radical(y - crítica) que conozco es la de TRIPP(1983:94), de la escuela crítica austra- liana, que defiende que es "a menudo necesario cambiar radicalmente las pa- labras originalmente pronunciadas para comunicar efectivamente por escrito su significado intencionado".

3. RESULTADOS

Ofrezco, en primer lugar, el análisis y resultados de la concepción y valoración de la innovación de cada uno de los profesores entrevistados, en función de la cual -junto a otros factores- ha hecho un uso e implementación del currículo, que se describe en segundo lugar. Los he dividido en dos grupos (profesores de BUP, Profesores de FP). Para facilitar una intercomparación, aunque al final haré un análisis y conclusiones conjuntas, en cada grupo los profesores A y B (y sus respectivos A' y B'), según indica el cuadro adjunto, son los representantes de una actitud y receptividad positiva, el caso C de una actitud normal, y los casos D y E de actitud negativa o rechazo.

CASOS (PROFESORES) DE LA ENTREVISTA (N:10)

GRUPO PRIMERO: CENTROS DE BUP	GRUPO SEGUNDO: CENTROS DE FP.
<u>Actitud alta/positiva</u>	
Profesor A	Profesor A'
Profesor B	Profesor B'
<u>Actitud normal</u>	
Profesor C	Profesor C'
<u>Actitud baja/negativa</u>	
Profesor D	Profesor D'
Profesor E	Profesor E'

1. GRUPO PRIMERO: PROFESORES DE BUP (N:5)

A. CONCEPCION/VALORACION DEL CURRÍCULO EN CADA CASO

1.- PROFESOR A :

Este profesor es doctor y catedrático de Filosofía, trabaja actualmente en un Centro de Educación a Distancia, ha impartido Etica (en total ocho cursos) en otros Centros de Bachillerato, tiene un total de doce años de experiencia docente, su interés se muestra en que organizó uno de los pocos cursos dedicados a "Didáctica de la Etica".

El caso A representa a aquellos profesores que, desde la adopción, han tenido -y no ha cambiado- una actitud positiva/receptiva hacia la innovación, interesándose por las posibilidades didácticas que ofrecía. En función de esta actitud/concepción valora muy positivamente los resultados obtenidos y el papel que juega en la formación de los alumnos.

La cuestión aquí es preguntarnos en las razones personales, ya que no las ha habido institucionales, de por qué este profesor ha tenido esta -actitud positiva que ha determinado un uso de "implementador activo" (Ben-Pe retz, 1984a) de la innovación. Según se observa en el Cuadro I había tres razones (factores) de esta actitud: no percibirla como un adoctrinamiento, sino como la posibilidad de dar una formación crítica al alumno ante problemas prácticos, la "practicabilidad" que según él ofrecía de hacer cosas diferentes de las asignaturas convencionales, y considerar que su preparación era adecuada para impartirla ("autoeficacia"). Así la percepción del valor del programa de innovación y su percepción de "autoeficacia" para implementarlo son aquí factores (Stein y Wang, 1988) para implementarlo exitosamente.

Esta actitud inicial puede mantenerse constante ("yo he observado -- que la motivación que el profesor es capaz de transmitir al alumno de Etica puede mantenerse, como en mi caso, sin ninguna variación a pesar de que he trabajado con niños de 14-15 años y con adultos"); la experiencia influye en la implementación de la innovación, tratando de hacer un uso renovador, adaptándose a los intereses de los alumnos, etc. Por otra parte, la actitud es independiente, en este caso, del papel de apoyo o no de la Administración ("La Administración se ha preocupado tan poco como en general se -- preocupa del resto de las materias: i.e. establece un plan de estudios, cubre un currículo, salva las apariencias y la maquinaria empieza a rodar un poco anónimamente"); aunque reconoce que al ser una materia nueva debería haber promovido experiencias y readaptado la materia en función de ellas.

Su concepción de la materia "es eminentemente formativa, no en el sentido de formación moral o adoctrinamiento de formas de conducta, sino en cuanto a formación del talante crítico de la persona respecto a la maduración de sus vivencias personales y de sus principios éticos". Este factor de concepción de no-adoctrinamiento parece ser una de las claves que explica -

RAZONES-FACTORES:

- Practicabilidad: Pos/bilidad de hacer cosas diferentes.

- Objetivos deseables: Analisis crítico de la realidad cotidiana y política.

- Percepción positiva: no la concibe como adoctrinamiento

- Autoeficacia: Considera adecuada su preparación

PAPEL ADMINISTRACION

- No se ha preocupado, pero tampoco lo hace en otros casos, sólo define el marco.

- Hubiera sido necesario por ser una materia nueva

USC RENOVADOR

- No se ha producido cambio en actitud, sino en intentar renovar mi uso para responder a demandas e intereses

- Estos cambios se han debido a la experiencia personal e intercambio con otros.

ACTITUD INICIAL POSITIVA/ RECEPTIVA

CONCEPCION DE LA MATERIA

- Materia formativa, más que informativa: talante crítico, plantearse problemas practicos

- Discusión abierta y racional, sin influir en solución sino en el planteamiento reflexivo

- Racionalizar el juicio moral y social del alumno

ANALISIS CRITICO TRAS SU USO (RENOVACION)

- La materia debe continuar en el currículo de EE.MM.

- Habría que replantearla -- tras la experiencia: No alternativa, profesorado parado, sustentividad propia.

- Valoración muy satisfactoria de los resultados

CUADRO I: PROFESOR A

tanto su actitud como las actividades que desarrolla en clase ("La discusión, que es el modelo sobre el que desarrollamos la asignatura, procura recoger todas las variables o alternativas, sin influir yo en ninguna dirección, -- aunque sí en que se aclaren los términos y las alternativas..."). Por otra parte la actitud, condicionada por la concepción de la materia, explica que esté bastante satisfecho de su actividad ("es quizá la asignatura más gratificante tanto para el profesor como para el alumno") como de los resultados obtenidos, que son reflejo de la actitud inicial.

2.- PROFESOR B:

Profesor de Filosofía con quince años de experiencia en pueblos cercanos a la capital y ahora de la capital, ha impartido Etica durante seis cursos (en 2º y 3º de BUP, no en 1º), muy preocupado por la materia, ha realizado cursos e investigaciones sobre algunos temas.

La receptividad ante la materia y la actitud positiva se explica en este caso (Véase Cuadro II) por un conjunto de variables, que podemos dividir en concepción de la materia y practicabilidad que el profesor percibe en la innovación. Es necesario resaltar esta relación. Como señalan Doyle y Ponder (1977-78:6) la "practicabilidad" de una innovación se refiere a -- "las percepciones del profesor de las potenciales consecuencias de intentar implementar un cambio propuesto en la clase". Debido a su concepción general (creencias) y del papel que interpreta de la materia (en sentido formativo-moral) hay una congruencia entre sus prácticas y expectativas, que explicaría que lo perciba como algo "practicable", sin significarle "coste" alguno.

Así su creencia de que la educación (que -dice- no debe reducirse -- "rentabilísticamente" a enseñanza) debe tener una función formativa, la hace congruente con su interpretación de los fines de la materia (desarrollo de actitudes formativas de la personalidad del alumno), unido a la posibilidad práctica de satisfacer las demandas de los alumnos y expectativas del profesor. Dicha concepción formativo-moral de la materia, sin embargo, no es interpretada como adoctrinamiento (factor que, como ya hemos observado, -- induce a otros profesores a rechazarla), debido a que en cualquier materia

CREENCIAS--INNOVACION

- Educación: Debe tener una función formativa.
- Materia: Desarrollo de actitudes formativas de la personalidad.
- "Me posibilita hacer lo que los alumnos quieren y a mí me gusta".



CONCEPCION: NO--ADOCTRINAMIENTO

- "En cualquier materia se puede ser moralista: depende de otros factores"
- No he tenido problemas en este sentido
- El profesor expresa su propia posición moral, pero deja en libertad y respeta la de los alumnos.



ACTITUD Y RECEPTIVIDAD POSITIVA

- Elección continuada de impartir el currículo
- Valoración positiva de los resultados obtenidos
- Valoración positiva de la reacción en los alumnos.

INSTRUMENTALIDAD

- Programa de común acuerdo con los alumnos
- "Indago sus intereses, elaboro un esquema-guía y se trabaja conjuntamente"
- Ambos comparten el peso de las actividades. Se trata de hacerlos reflexionar

- "No me preocupa el "programa oficial"(son posibilidades abiertas"
- No se le puede pedir más a la Administración: se limita a establecer un programa
- "No es problema la preparación del profesor: voluntad de ponerse al día".



CUADRO II: PROFESOR B

-dice- se puede moralizar, además, él no impone una opción moral particular, y -en cualquier caso- si hubiera adoctrinamiento en ello no le preocuparía.

Por otra parte, la practicabilidad de la innovación viene dada en cuanto que no interpreta que el programa oficial le impida hacer lo que --- piensa("son posibilidades abiertas que uno escoge"), tampoco exige apoyo(material o de perfeccionamiento) de la Administración, y si la preparación -- personal es insuficiente(factor que en otros profesores les llevaba a una - actitud negativa) tiene "fuerza de voluntad" e interés como para "ponerse - al día", estudiando o leyendo lo referente al tema en cuestión. Hay aquí un factor personal de "autoeficacia"(Poole y Okeaffer, 1989), convicción de que es capaz de responder a los cambios requeridos, muy importante para expli-- car la implementación activa del programa curricular("así les he dicho a -- los alumnos, si queréis tratar tal tema, me lo avisáis con tiempo, me lo - preparo y vamos para adelante. Así sobre los temas de ecología, bioética, etc. he tenido que leer mucho".)

Ello le lleva a no tener problemas en su instrumentabilidad prácti-- ca(modos de llevar las clases y resolver sus contingencias): adaptación mú-- tua a los intereses de los alumnos y del profesor, y trabajo conjunto entre uno y otros. Este conjunto interrelacionado explicaría(de modo parecido al modelo de Waugh y Punch, 1987:249) tanto la actitud positiva actual que tie-- ne como, al igual que los resultados obtenidos y la valoración positiva que hace de la reacción en los alumnos.

3. PROFESOR C :

El caso C tiene veinte años de docencia, sin embargo ha impartido Etica sólo en los dos últimos cursos escolares. Representa el caso de los - profesores de Filosofía(particularmente catedráticos, como éste) que, desde un "escepticismo pragmático" frente a la innovación, han tenido una actitud de no adoptar la innovación en principio, aunque interesándose por lo que - otros compañeros hacían o por las posibilidades de la materia.

Este caso, represente cante de una actitud normal(ni negativa, ni posi-- tiva), ejemplifica, según Cuadro III, el cambio producido en su actitud ini-- cial: desde un no-uso de la innovación a un uso/adopción "crítica". En pri--

RAZONES DE LA ACTITUD INICIAL

- Ideológica: Peligro de adoc-
trinamiento.
- Creencia: La formación mo-
ral es algo que pertenece al
contexto social y familiar,
no a la enseñanza.
- Oposición al hecho de es-
tablecerse como alternativa
a Religión.
- Impracticable: temor e in-
certidumbre a impartirla a
alumnos menores de los ha-
bituales.
- No preocupación de la Ad-
ministración: "ni en dotar-
nos de medios, documenta-
ción o estímulo para su de-
sarrollo



ACTITUD INICIAL

NO USO/ADOPCION
de la innovación,
pero abierto a las
posibilidades.



RAZONES PARA EL CAMBIO

- Salvar la cuestión ideológi-
ca: renunciar a cualquier ti-
po de adoctrinamiento
- Respuesta positiva de los
alumnos, he podido adaptarme
a su nivel.
- Cierto éxito en la implemen-
tación y uso
- He aprendido técnicas de mo-
tivar a los alumnos
- Mi objetivo es sólo que "se
interesen y motiven para in-
vestigar esa temática de for-
ma crítica".

ACTITUD ACTUAL

- Interesarme por los
contenidos e impartir-
la en algun curso.
- No obstante, si no es
una materia autónoma y
no alternativa, debe--
ría desaparecer.

mer lugar, hay un conjunto de factores que, desde su percepción de la materia, explican por qué tomó inicialmente una actitud de no-uso, aunque abierto a las posibilidades: opera fuertemente la cuestión ideológica de posible adoctrinamiento, en la que el profesor no quería verse inmiscuido; ello también forma parte de su creencia de que la formación moral no es un objetivo de la enseñanza, sino del ambiente social y político, avalado por el hecho de presentarse como una obligación para los alumnos que no quieren asistir a Religión; a ello se une su temor e incertidumbre ante la innovación (tendría que dar clase a alumnos de edad inferior a las que yo hacía habitualmente).

No obstante, por esta actitud abierta, tras la observación de las experiencias y usos de otros compañeros de la innovación y por la lectura de artículos y libros sobre el tema, se produce un cierto cambio que le lleva a adoptar la innovación, aunque sigue descontento por seguir siendo alternativa a la religión. Los restantes factores "constrictivos" (Duffy y Roehler, 1985) han sido reenfocados y ello ha provocado, según dice, las razones del cambio.

Así pretende resolver la cuestión ideológica (que le conducía a su rechazo a la adopción de la innovación) renunciando a exponer su propia posición moral, sino una pluralidad de opiniones; la incertidumbre sobre el uso de la innovación se ha disipado -en parte- tras su adopción, al observar que los alumnos responden mejor de lo esperado y que la metodología didáctica empleada funciona en su esfuerzo por tratar de motivar a los alumnos. -- Igualmente se ha producido un cierto reenfoque de la materia, pretendiendo que los alumnos reflexionen e investiguen sobre la temática moral de forma crítica, a partir de los materiales que les aporta.

4. PROFESOR D :

El profesor D tiene treinta años de experiencia docente, ha impartido Etica durante seis cursos. Con una sólida formación académica, representa a aquellos profesores que han tenido, y tienen, una actitud negativa hacia la innovación, aunque hayan tenido que hacer un uso forzado de la innovación.

Como escenifica el Cuadro IV, hay un conjunto de factores que inciden en la actitud inicial de indiferencia y/o rechazo ante la innovación: desde la experiencia inmediata del Centro de trabajo ("en mi Centro la Etica se dió sólo cuando había más de veinte alumnos sueltos por los pasillos... en esa situación me escogían como profesor de 'guardería' para encerrarlos en un aula"), a su oposición al programa oficial, percibido como algo "moralista", y a la situación como alternativa (curiosamente aquí se defiende la función cultural de la religión), y, sobre todo, rechazo del papel del profesor de Moral (sin competencia alguna), que él interpreta le exige la planificación oficial ("temas de los que yo no sabía nada y, en cualquier caso, mi opinión podía ser del mismo valor que cualquiera de mis compañeros, y no por dedicarme a la Filosofía iba a poder tener un saber especial").

No obstante se ha visto forzado a hacer uso de la innovación (por necesidad de completar horario y repartirla entre los compañeros de Seminario, principalmente) y, a pesar de algunos esfuerzos ("he intentado incidir en -- cuestiones que fueran de interés para el alumno"), sigue siendo negativa: "El alumno no se compromete, tiene curiosidades, no intereses, no toma partido de una manera personal: te trae cuatro revistas, cinco artículos, te los expone como si fuera su propia opinión; y, al tiempo, no te sientes preparado para saber si debo decir, por ejemplo, que la droga no es tan mala, o que quizá sea conveniente a veces, o que tomada en pequeñas dosis es agradable, o que --bueno-- hay una actitud excesivamente represiva para no encarecer el -- producto, etc.".

Es el rechazo de la función moral del profesor, percibido por el -- caso D entre los objetivos de la materia, una de las principales razones del rechazo de la innovación. Como señalan Waugh y Punch (1987: 244), aplicable a este caso, los cambios que envuelven un conflicto con las actitudes y creencias básicas de los profesores no son aceptados por éstos. Tras la adopción y uso de la innovación, reconoce que ha intentado varias formas de llevar la clase, aunque sin resultados para los propios alumnos ("En este contexto dicen: '¿y por qué no nos deja la clase para estudiar el examen de Latín?'"), deduciendo que "lo que pasa es que --en este contexto-- da un poco miedo convertirla en una asignatura: vamos a dejarnos de bobadas, vamos a estudiar -- Etica en serio, se compran mañana el Aranguren y otro, y estudiamos, pero -- eso --se dice-- no debe hacerse. Ahora yo creo que es lo que debía hacerse".

FACTORES - RAZONES

- Contextualmente en mi Centro tenía una función de "guardería": encerrar a los alumnos.
- Oficialmente era una materia alternativa a la Religión (i.e. religión secularizada).
- La Religión no debe suprimirse como materia, tiene una función cultural
- El programa oficial me pareció ser de una normativa moral, no de Etica.
- No aceptaba ser especialista en temas "tétricos" (aborto, eutanacia, etc.), no tenía competencia alguna en formación moral, por ser de Filosofía.

ACTITUD DE INDIFFERENCIA/RECHAZO DE LA INNOVACION

USO FORZADO DE INNOVACION

- Necesidad de completar horarios.
- Repartir su impartición entre los miembros de los Seminario.

ACOMODACION

- "Intente darle un sentido, salvar la adoctrinación, concebirla a mi manera"
- Hacerla soportable para los alumnos: diálogos, grupos, temas actuales.
- Mi actitud ha dependido de cómo ha respondido cada grupo de alumnos

VALORACION ACTUAL

- La materia se ha ido deteriorando, convirtiéndose en "maría".
- Solo tendría sentido como disciplina filosófica, especializada, independiente de Religión.
- Debería desaparecer tal como esta ahora.
- Valoración negativa: no consigue los resultados que debía.

CUADRO IV: PROFESOR D

5.- PROFESOR E:

El profesor E lleva quince años de docencia, de los que ha impartido Etica seis cursos (fundamentalmente en 1º y 2º de BUP), siempre en Institutos de la capital.

El caso C muestra una actitud inicial negativa ante la innovación o no-uso, pero la adopción forzada de la innovación le obliga a reinterpretar las razones iniciales de rechazo, y actualmente tiene una actitud de cierta receptividad o "refinamiento" (nivel 4.B de Hall, Louks et al., 1975), confiando en la posibilidad de responder satisfactoriamente a las demandas de la clase.

Las razones que argumenta para su rechazo inicial se pueden dividir en tres grupos: a) Una percepción negativa del cambio: tanto por la forma imprevista como se impuso (sin consultar, informar, etc.), como -sobre todo- por presentarse como materia alternativa a religión, y por no estar de acuerdo con lo que ha percibido exige el programa oficial; b) Creencias sobre la materia: percibe un componente ideológico que no acepta, debido a que no cree que la formación moral sea una función de la enseñanza; y c) Un tercer factor serían los "costos" que, según percibe, exigiría el tener que adaptarse al cambio: la Administración no apoya estos cambios, necesitando una serie de conocimientos que no tiene.

No obstante, con el tiempo, al tener que adoptar la innovación (la innovación es un proceso temporal), trata de resituarse o "acomodarse" al cambio, reinterpretándolo y haciendo posible su funcionamiento, produciéndose una cierta "resocialización" (Fullan, 1985) del cambio: En primer lugar destaca el adaptarse -dice- a las sugerencias, demandas e intereses de los alumnos, para lo cual prescinde del programa oficial; por otra parte, el componente ideológico trata de salvarlo (ya sea dando una pluralidad de opiniones; ya sea acudiendo al pluralismo de Declaraciones universales); destacando, igualmente, como factor contextual, que el planteamiento de los problemas morales en España -dice- sea distinto hoy del año en que se estableció la materia.

Ello confluye en tener hoy una actitud más positiva, a valorar más satisfactoriamente los resultados, aunque sin aceptar su inserción alternativa a otra materia, como representa el Cuadro V.

PERCEPCION NEGATIVA DEL CAMBIO

1 -"No acepte la forma im-
provisada como se impuso"
-Ni ser alternativa u
obligación forzada a los
alumnos
-El programa oficial es
completamente discutible

CREENCIAS SOBRE LA MATE-
RIA

2 -Componente ideológico,
que rechazo
-La función moral es de
todo el Centro y profes.

COSTOS DEL CAMBIO

3 - Nulo apoyo de Adminis-
tración.
-Se necesita muchos co-
noci-mientos que no te-
nía.

ACTITUD INICIAL DE INDIFFERENCIA/NO RECEPTIVIDAD

USO FORZADO DE LA
INNOVACION(Nivel
mecánico-rutinario)
"La tuve que acep-
tar como se aceptan
las cosas mandadas
por decreto".

FACTORES DEL CAMBIO:

-No sigo el programa
oficial, ni me importa
-Sugerencias y deman-
das de los alumnos.
-Procuro salvar el
componente ideológico:
Declaraciones Universa
de Derechos.
- Dar siempre cabida a
a una pluralidad de ---
opiniones.
-Los temas morales hoy
no causan los problemas
que en 1979, cuando se
estableció la materia.

VALORACION ACTUAL:

-En conjunto tengo una
actitud más positiva.
- Valoro de forma más
satisfactoria de los
resultados.
- Pero sigo pensando
que debe ser obligatoria
para todos, no Alternati-
va a Religión.

CUADRO V: PROFESOR E

1. B USO/ IMPLEMENTACION DE LA INNOVACION

En este apartado describo los aspectos referentes a la implementación y uso que los profesores dicen que han hecho de la innovación. Esta dimensión no es del todo independiente de la primera (concepción/percepción de la innovación). Como ya ha sido constatado por Fullan (1982), los participantes/usuarios en el proceso de cambio mantienen a menudo puntos de vista conflictivos sobre la innovación. Estos conflictos perceptivos afectan al proceso de adopción e implementación. Lo que los profesores piensan (creencias y concepciones) va -a menudo- relacionado con lo que hacen (prácticas y uso de la innovación), aunque éste último comprenda más aspectos.

Aunque algunas categorías ya han aparecido, en parte, relacionadas con la concepción personal, aquí las utilizamos de forma que permitan una comparación entre los distintos profesores. Por ello presento las diferentes categorías generadas en el análisis de las entrevistas, en cuadros comparativos entre los profesores. Además algunas categorías (p.e. "reacción en los alumnos") ya venían dadas por el propio guión de la entrevista, y sobre todo se ha tenido presente el estudio del pensamiento práctico del profesor, por tanto aspectos ejemplar, de Elbaz (1981, 1983).

B.1 CONTENIDO DEL CONOCIMIENTO PRACTICO

Esta categoría, procedente de Elbaz (1981) se refiere a aquellos aspectos del "conocimiento práctico del profesor. Recoge una serie de "lugares comunes" del currículo, como los llama Schwab (1973:508-9), pero completa a éstos con el aspecto instruccional, personal y social. También Leithwood (1981) recoge un conjunto de dimensiones a analizar en la innovación curricular, que se corresponden con algunas de las que aquí utilizo. Shulman (1986b: 26) distingue, por su parte, tres tipos de contenidos del conocimiento: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico y conocimiento curricular. Este contenido sirve para guiar la práctica, crear un signifi-

cado personal en su trabajo y en las relaciones interaccionales; al tiempo que designa cómo el profesor es una "agente autónomo" en el proceso de desarrollo curricular, que usa el conocimiento de modo distintivo y dinámico, en función de la práctica. Junto a las restantes categorías (orientaciones y estructura, implementación, valoración de la reacción en los alumnos) contribuye a crear un "estilo cognitivo" (Elbaz, 1981) o talante propio del profesor, como el modo particular en que el agente usa el conocimiento y como su mundo experiencial es estructurado.

Como observamos en el Cuadro VI, cada profesor mantiene percepciones sensiblemente distintas (e incluso enfrentadas) de los diferentes contenidos de la categoría, relacionados, según una coherencia o talante personal, entre sí. Así la materia es percibida como fundamentalmente formativa (con acentos moralistas o críticos) por todos, pero ello es interpretado como aspecto positivo (A y B) o negativo (caso D). Igualmente su lugar en el currículo del Bachillerato es percibido/interpretado en conexión con dicha conceptualización. Obviamente los casos A y B interpretan que cubre un área necesaria en la enseñanza, el caso C se mantiene en una postura distante y crítica viendo su problemática, y el caso D no percibe papel (su aprendizaje estaría fuera de la enseñanza) y, en parte, el caso E reinterpreta como analizar problemas no tratados en el currículo oficial.

El contenido "instruccional" del pensamiento práctico se refiere a las rutinas instruccionales (gestión de la clase) que, derivadas de la práctica, emplea el profesor. Tal como se mostró en el análisis cuantitativo del cuestionario éste aspecto no es directamente dependiente (al menos no -- mostraba significatividad estadística) de la actitud/concepción. En efecto se pueden emplear las mismas rutinas instruccionales (presentación, explicación, trabajo en grupos, diálogo, etc.) con diferentes concepciones, otro -- aspecto sería (mediante la observación) cómo son implementadas de hecho.

El aspecto personal se refiere al autoconocimiento de su trabajo y, sobre todo, al significado personal que le da a este trabajo en la materia. Este, lógicamente, vuelve a ser dependiente de la conceptualización -- primera que han hecho de la materia: para los casos A y B (actitud positiva)

CONTENIDOS DE LA CATEGORIA	PROFESOR A	PROFESOR B	PROFESOR C	PROFESOR D	PROFESOR E
MATERIA	Formativa (talante crítico), más que informativa.	Formación de actitudes morales personales.	Reflexionar críticamente las cuestiones morales	Formación moral, que rechazo	Formar en tolerancia, mentalidad abierta.
CURRICULO	Aspectos necesarios no tratados en otras materias.	"Conocimientos prácticos necesarios para la vida"	Aspecto problemático, debería ser autónoma, no alternativa	No papel de moral laica, frente a la Religión.	Discutir u analizar problemas no tratados en otras materias.
INSTRUCCIONAL	Presentación de la cuestión, diálogo y debate posterior.	Elaboración de la cuestión por el profesor y alumnos conjuntamente.	Trabajo en grupo sobre material entregado por el profesor y diálogo.	Duda entre un planteamiento informal y trabajo sistemático-académico	Explicación, orientación y textos.
PERSONAL	Materia gratificante para el profesor	Me posibilita tratar lo que me interesa.	Aún soy escéptico sobre sus posibilidades	No me considero con competencia para tratar temas morales	Un lugar libre donde debatir problemas.
MEDIO ESCOLAR	Clase no convencional	"Otra cosa" diferente en el currículo del Bachillerato	Una clase distinta	Percibida como "clase diferente"	Se ha tomado como una "maria"

CUADRO VI.-CATEGORIA: CONTENIDO DEL CONOCIMIENTO

personalmente la innovación le resulta gratificante o le posibilita tratar lo que le interesa, el caso C muestra indecisión sobre la impartición de la materia, el profesor D (negativa) se muestra poco apto para impartirla y E - (donde se ha producido un cambio) la reinterpreta como un lugar donde debatir los problemas.

Por último, la enseñanza tiene un aspecto social o interaccional, referido al hecho de que el pensamiento del profesor está basado en las interacciones que mantiene con su entorno (Centro, compañeros, currículo escolar, etc.). Aquí todos mantienen que es una "clase" diferente, pero la interpretación de la diferencia vuelve a ser dependiente de la conceptualización que hacían de la materia y su lugar en el currículo.

B.2 IMPLEMENTACION DEL CURRÍCULO:

Con la categoría de "implementación" nos referimos a todos los aspectos relacionados con la puesta en práctica de la innovación (Fullan, 1983:216), i.e. qué procesos han empleado para adaptar -de acuerdo con sus expectativas, percepciones, principios actitudinales, creencias o "ideologías didácticas"- y poner en práctica la innovación. Por decirlo de otra manera, supone el traslado del conocimiento (categoría anterior) a la práctica.

Es importante advertir aquí que nos ciframos sólo en los puntos de vista (lo que dicen que hacen) del uso e implementación de la innovación, sin entrar en la congruencia entre las "teorías expuestas" y "teorías en uso", por recurrir a la diferencia ya observada -y generalmente aceptada- en 1974 por Argyris y Schön, entrar en ello significaría otro tipo de investigación (p.e. observación de prácticas docentes). Es el nivel de "currículo pretendido" (Gimeno, 1987:267; 1988), como diferente del "currículo en acción" o "realizado".

Aunque, en principio, el nivel de implementación dependa en gran medida de las actitudes y motivaciones de los profesores (Poole y Okefer, 1989:148), de acuerdo con los resultados previos del cuestionario, en nuestra muestra, no habría dependencia significativa (i.e. las mismas actividades o gestión de la clase podía ser empleada por profesores con diferentes

actitudes iniciales), aunque sí dependía en el caso de la valoración de los resultados obtenidos, que eran filtrados/percibidos de acuerdo con la actitud previa. Este aspecto, en principio, se confirma en las entrevistas. Otro aspecto sería el nivel de implementación y sentido que otorgan.

Entrando en el análisis de los contenidos de la categoría, según se puede ver en el Cuadro VII, en cuanto a la organización-gestión de la clase, casi todos organizan la clase de Etica, frente a lo que es "normal" en otras materias académicas, en torno a grupos de trabajo de los alumnos, con la explicación, dirección, organización o presentación del profesor. No obstante se observan algunas diferencias en cuanto a la contextualización del trabajo en grupos: papel más activo de los alumnos en la búsqueda de la información y material de trabajo (casos B y E), los alumnos trabajan con el material aportado preferentemente por el profesor (casos A y D), o aportado en su totalidad por el profesor (Caso C). Este último lo justifica así:

"He visto que ha tenido más éxito la organización en grupos de trabajo, pero claro también este éxito se ha debido en parte a que yo les he dado todo el material que ellos han utilizado, hubiera sido muy difícil llevar una clase si uno confía en la capacidad de los niños de seleccionar el material".

Ante la incertidumbre e inseguridad en que debe desarrollar su acción ("hubiera sido muy difícil...") se decide por una opción --llevarlo preparado él-- que reduzca la "ambigüedad contextual" (Olson, 1980, 1982: 13-16) --y minimice la difusividad de la acción; opción que al quedar reforzada ("éxito") se puede convertir en rutina instruccional.

El profesor D, por su parte, desde una concepción, actitud y expectativas distintas, argumenta que --tras el fracaso y "aburrimento" que causaba como clase "normal"-- "recurrí a los 'trucos' --me parecen 'trucos' normales-- : lecturas, ejemplos, trabajos, tareas en grupos, exposiciones en clase, discusiones, etc."

La gestión y organización de la clase va relacionado con el papel del profesor: aquí igualmente, aunque nadie renuncia a su función directiva, orientadora u organizativa, la contextualización es variable. Más claramen-

CONTENIDO DE LA CATEGORIA	PROFESOR A	PROFESOR B	PROFESOR C	PROFESOR D	PROFESOR E
ORGANIZACION-GESTION DE LA CLASE	Presentación de la cuestión, búsqueda información, diálogo-debate.	Planteamiento cuestión, elaboración y búsqueda material, exposición del trabajo, y producción documento final.	Organización grupos, reparto material, trabajo, puesta en común-debate.	Explicación del profesor, grupos de trabajo.	Explicación-orientación, textos, trabajos, grupos
PAPEL DEL PROFESOR	Explicación de la cuestión, dirigir y orientar el diálogo	Orientación, profesor y alumnos comparten el trabajo	El profesor aporta la documentación, aclara términos y problemas.	Organiza la actividades y explica	Profesor y alumnos trabajan conjuntamente el trabajo en clase.
CONTENIDOS	Partir del cuestionario y relacionarlos con la actualidad social y política.	Temas de interés solicitados por los alumnos.	Temas morales actuales:	Etica social y actitudes morales	Temas de actualidad:biótica, etc., derechos humanos, etc.
MEDIOS EMPLEADOS	Búsqueda información, artículos prensa, encuestas, audiovisuales.	Documentos aportados por los alumnos y profesor	Dossier de artículos y textos, lectura obras	Textos literarios y filosóficos accesibles.	Revistas, textos, videos y documentales
CRITERIOS EVALUACION	Participación, interés maduración	Conocimiento de la actividad diaria desarrollada en clase	Conocimiento del trabajo diario en clase	Asistencia y trabajo bajo desarrollado	Percepción del trabajo diario y trabajos escritos presentados
VALORACION DE RESULTADOS	Positivos	Bastante positivos	Relativamente positivos	En conjunto, negativo.	

CUADRO VII.- CATEGORIA: USO/IMPLEMENTACION DEL CURRICULO

te orientadora, compartiendo conjuntamente el trabajo con los alumnos (casos B y E), dirección del material y explicación (caso C), y explicación de la cuestión temática -en primer lugar- para dejar paso a un debate posterior (casos A y D). Así el profesor A explica: "Yo suelo hacer una presentación, aproximadamente de un cuarto de hora del problema, suelo sintetizar la información que hay sobre el caso, y suelo sacar algún aspecto problemático o --aporético de la cuestión, sobre cuyo punto se monte enseguida una discusión espontánea, y a raíz de su discusión, que voy orientando y guiando, se va profundizando en la problemática que estamos tratando, de manera que al final pasamos a una síntesis de las alternativas posibles, e incluso una llamada a la acción posible. Este es el esquema fundamental o normal de clase".

Parece seguirse que, en tanto el profesor no tiene una competencia privilegiada en esas cuestiones, la Etica ha posibilitado el desarrollo de una enseñanza más activa. Así el profesor B dice: "Al principio indago cuáles son sus intereses, a partir de aquí elaboro un esquema-guion del trabajo que vamos a desarrollar y se empieza a trabajar. Así este año me han trabajado el tema de la "adolescencia". Yo primero les planteo las cuestiones principales de este tema, y mientras tanto -con mis orientaciones previas- ellos iban trabajando (buscando, leyendo y elaborando material) cada uno o grupo en una parte del núcleo, luego ellos expusieron lo que habían trabajado y al final se elaboró un documento que cada uno tiene, y un resumen posterior lo publicaron en la revista del Centro".

Referente a los contenidos que tratan en sus clases, en conjunto, y en coincidencia con los resultados obtenidos en el cuestionario (donde más del 40% no seguía el cuestionario oficial y un 70% de profesores de BUP trataban en sus clases preferentemente problemas actuales y prácticos), todos manifiestan tratar temas de actualidad social y política, que -según interpretan- vienen a coincidir con los intereses y demandas de los alumnos, lo que confirma que la Etica ha ofrecido, al menos en algunos casos, un espacio idóneo para la puesta en práctica de innovaciones, al tratar ciertos temas que difícilmente encuentran espacio en otras asignaturas. Es claro que la discusión de estas problemáticas, exigida por los alumnos, ha contribuido al acercamiento de la escuela con el mundo extraescolar.

Con todo el acento en los intereses de los alumnos, que el profesor D niega ("los alumnos tienen `curiosidades`, pero nada más, no intereses"), es variable en unos casos u otros: Así el profesor A parte, y sigue en mayor medida, el cuestionario oficial, que justifica "por razón del lugar en que trabajo actualmente (Instituto de Educación a Distancia), -comenta- lo que -pasa es que a partir de esa sugerencia, de ese tema establecido en la programación quincenal, pues nos remontamos hacia la vida cotidiana, hacia problemas puntuales que están ocurriendo esa semana o esos días. Es decir, tomando como punto de partida el tema propuesto por el programa oficial en la quincena, me lanzo al análisis concreto de actitudes que se viven día a día o de las que recibimos información por los medios de comunicación, etc."

El profesor D, por su parte, explica: "Yo las veces que he dado Etica, - naturalmente al principio de curso, luego las cosas ruedan como pueden - , lo que hacía era plantear cuestiones de ética personal pero comprometida - con la ética social, haciéndolo no a través de largos discursos o de charlas, o clases en el sentido magistral, sino habitualmente a través de textos literarios asequibles, narrativa, cuentos, etc. principalmente los cuentos de Cortázar. Otro aspecto que me ha interesado ha sido la irracionalidad de las actitudes morales, me interesó más últimamente descubrir los elementos irracionales que constituían la normativa ética (Los miedos, lo imaginativo, lo mítico, la tradición como irracionalidad, etc.), los planteamientos éticos que se hacían en los mas-media".

En la medida en que la evaluación (y su control) marca gran parte de la vivencia y del sentido del trabajo de una clase para los alumnos, y que una parte considerable del tiempo escolar se invierte en esta actividad, parece que los medios de evaluación empleados por el profesor pueden ser un buen indicador de cómo funciona la materia en los Centros. Como ya vimos - por el cuestionario, la enseñanza de la Etica, por diferentes factores (ser una opción obligada, alternativa a la Religión, el carácter propio de la materia, en general con menor número de alumnos por clase, etc.) ha significado -o forzado, en otros casos- a una cierta innovación práctica; aún a costa -en el contexto academicista de los Centros de BUP- de ser percibida por algunos profesores y alumnos como una "maría": casi ningún profesor emplea

exámenes o controles orales y escritos -frente a lo que pasa normalmente en otras materias-, ni ejercicios de recuperación; el principal medio es la observación de la actividad y trabajo diario de los alumnos (grado de participación, interés, trabajos realizados, etc.). El profesor C explica que emplea: "el seguimiento de los guiones, de las respuestas de los alumnos ante los trabajos que hacemos, el interés, la participación en el diálogo y debate, también la presentación de los trabajos que me hacen y su corrección - sintáctica, etc.; todo ese tipo de medios un poco intuitivos: el contacto - directo con una clase que son pocos alumnos y que les conozco bien, donde - no hay necesidad de exámenes ni de pruebas de evaluación, sino simplemente el trabajo diario del alumno, tu lo vas siguiendo y en cada grupo tú sabes quién es el líder, quién el que organiza mejor, etc."

Por último, en cuanto a la valoración de los resultados, éstos son vistos -como indicaba claramente el análisis cuantitativo del cuestionario- de acuerdo con la actitud inicial que los profesores tenían o tienen ante la innovación: Así los casos A y B (actitud positiva/alta) los valoran positivamente, el caso C (actitud normal) se muestra relativamente satisfecho - en algunos aspectos, mientras que el profesor D (actitud negativa) en conjunto los valora negativamente. Por su parte, el profesor E, que había cambiado de una actitud negativa inicial a una posición normal/positiva, se muestra satisfecho.

B.3 ORIENTACIONES Y ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR:

Elbaz, en su estudio (1981, 1983) sobre el "conocimiento práctico" de un caso (Sarah), ha categorizado, además de la dimensión de contenido, lo que llama "orientaciones" y "estructura" del conocimiento práctico, referidas a la dimensión experiencial (conocimiento asentado sobre la experiencia práctica particular), que nosotros hemos seguido en líneas generales para analizar los datos de las entrevistas. "Orientaciones" se refiere a los modos como el conocimiento que expresan los profesores es adquirido y usado, sirviendo para orientar al profesor en los diferentes contextos de la ense-

ñanza. Estas orientaciones, que divide en cinco (situacional, personal, social, experiencial y teórica), se superponen unas a otras, indicando con ello que el conocimiento práctico forma un todo conjunto. Por ello, para no hacer interminable el análisis, hemos preferido expresar la "orientación dominante" o aquella que emerge más frecuentemente en el pensamiento del profesor y que tiende a seguir para justificar por qué hace lo que hace en las situaciones diversas que describe, recogidas en el Cuadro VIII con una cita del profesor en cuestión, aunque naturalmente aparece de otras formas.

La "estructura" del "conocimiento práctico" se refiere a sus relaciones con la práctica, con la experiencia del profesor y con la dimensión personal (Elbaz, 1981:61). Tres niveles emergen: a) Reglas de la práctica o enunciados acerca de lo que debe hacer o no en un momento determinado, son específicas y concretas, sirviendo de guías prácticas para los objetivos metodológicos, más o menos articuladas; b) Por el contrario, los principios prácticos tienen un carácter más inclusivo que las reglas, más reflexivo o deliberativo, expresan principios prácticos que sigue un profesor como consecuencia de una reflexión prolongada con la experiencia. c) En tercer lugar, las imágenes tienen un carácter más intuitivo, expresan sentimientos, valores, necesidades y creencias, formuladas en breves enunciados metafóricos -- que sirven para guiar el pensamiento del profesor y organizarlo en un área relevante. Es un enunciado breve, descriptivo y metafórico en que se captura algún aspecto esencial de la percepción del profesor de sí mismo, de su enseñanza, su situación en clase o de su materia (Elbaz, 1983). En nuestro caso he recogido alguna de las imágenes centrales referida a diversas situaciones prácticas, que capture algún aspecto esencial de la percepción del profesor en cuestión(7).

7. La imagen, como componente del conocimiento práctico personal, a partir del estudio de ELBAZ, ha sido profundizado, como forma privilegiada y constructo central para entender, por CLANDININ (1985, 1986), cuyas sugerencias tendré en cuenta posteriormente, y MUNBY (1986, 1988) y, en otra línea, por RODRIGUEZ DIEGUEZ (1988). Estos estudios tienen en cuenta la categorización que de las metáforas han hecho LAKOFF y JOHNSON (1986:39), quienes consideran que "la metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción".

PROFESOR E

PROFESOR D

PROFESOR C

PROFESOR B

PROFESOR A

CONTENIDOS DE LA CATEGORIA

Experiencial

Teorética

Situacional/Teorética

Personal/Situacional

Experiencial/Teorética

ORIENTACION DOMINANTE

"Han sido las necesidades prácticas y demandas de los alumnos las que me han hecho cambiar y replantear la asignatura"

"Intenté enfocarla como disciplina filosófica, pero era inútil, por lo que recurrí a grupos, lecturas, etc."

"Les oriento en la metodología, aclaro cuestiones y planteo cuestiones, si no la clase no funcionaría"

"Lo que pretendo es que ellos trabajen, se sientan a gusto y sequen algunos conocimientos prácticos"

"Mi experiencia me ha hecho enfocar la materia con flexibilidad, diseña la medida del alumno"

REGLAS DE LA PRACTICA

"No pretendo encauzar el diálogo por ninguna ideología, más bien que se contrapongan posturas diferentes"

"Es inmoral desvincularse el profesor de su propia ideología, imposible de hacer"

"Es difícil llevar la clase si confiara en la capacidad de los niños en seleccionar el material"

"Se trata de ir sacando a los alumnos lo máximo que puedan dar"

"En función de la experiencia ir adaptando a lo que da el grupo"

PRINCIPIOS PRACTICOS

"La clase como un sitio donde todos nos sintamos a gusto, cosa que no se hace en otras materias"

"La clase como juego divertido y disciplinado libre da para po-o"

"Los alumnos al final se entusiasman y, como un entretenimiento, aprenden"

"La enseñanza no se puede valorar como una actividad rentabilista"

"No debe ser un cajón de sastre, que se adjudica en trozos"

IMAGENES

En el profesor A, tras el análisis de las dos entrevistas, hemos determinado que dominan tanto una orientación experiencial (conocimiento -- práctico estructurado y dirigido por las experiencias docentes, así como -- la relación que establece ente cómo entiende su trabajo y estilo de enseñanza) y teórica (p.e. la confrontación reflexiva que establece de su concepción de la materia con los hechos, con otras materias o con la formación -- del alumno): "por esto yo la concibo como una asignatura formativa, más que informativa, de ahí que no le de importancia a la asimilación de datos, sino a la madurez con la que el alumno plantee el problema y lo resuelva".

En el profesor B dominan las "orientaciones" "personal" (en realidad todo pensamiento práctico es personal, pero aquí destaca el significado y -- percepción personal que le dá a las experiencias que narra), al tiempo que "situacional" (orientado a contextos particulares y examinado en términos de su adecuación a los problemas particulares): así, p.e., "en cada momento -- trato de adaptarme a lo que me piden los alumnos y yo puedo ofrecer". El -- profesor C, de modo parecido a A, domina una orientación "teórica", muy -- mediada por la "situacional": "Es decir, p.e., con el problema de la -- tortura, aparte de un dossier de artículos de prensa, de noticias, pretende plantear problemas a un nivel superior al de una simple noticia u opinión, y la lectura de algunas obras como la de Buero Vallejo ("La doble historia -- del doctor Valmy"), les motiva mucho más y reflexionan más profundamente".

En el caso del profesor D, sin duda, domina una actitud teórica en la que su concepción de la materia prevalece a la hora de juzgar/percibir los propios hechos: p.e. "La alternativa de la Etica, tal como la presentaba el MEC y los programas, me pareció que era una religión secularizada, descafeinada, religión sin religión, pero --en definitiva-- manteniendo los -- principios religiosos (i.e. moral normativa)". Por último en el profesor E, aún cuando como en los anteriores a lo largo de su discurso narrativo aparecen diferentes orientaciones, parece dominar --y ha sido la causa del cambio de actitud inicial-- una orientación experiencial: "Han sido las necesidades prácticas como las demandas de los alumnos las que me han hecho cambiar y -- replantar la asignatura".

En cuanto a la "estructura" del pensamiento práctico del profesor - en sus tres niveles: reglas de la práctica(carácter metodológico-específico), principios prácticos(reflexivo) e imágenes(intuitivo), según observamos en el Cuadro VIII, hemos seleccionado algunos enunciados narrativos característicos en que aparecen cada uno, que voy a comentar a continuación.

En el caso A domina la "regla de la práctica" de adaptación curricular entre su propia comprensión previa del currículo y su experiencia tras la puesta en práctica continuada, acentuado con las reflexiones del tipo de "la idea de la materia había que experimentarla y en función de la experiencia adaptarla a las necesidades de los alumnos". La percepción de la materia como unidad es expresada en la imagen de no ser "un cajón de sastre", - separable en trozos y adjudicable a diversos profesores. Fruto -según dice- de la experiencia vivida en los últimos años, cree que esa falsa imagen ha sido la causa del mal funcionamiento de la materia en los Centros. En cierta medida, como señalan Clandinin y Connelly(1988:50), la imagen viene a expresar un modo acumulativo de experiencias en que la persona recoge la experiencia de forma significativa para hacer frente y percibir las situaciones prácticas.

En el profesor B la regla práctica dominante es subordinar la preconcepción de la materia a los intereses y motivaciones de los alumnos de modo que, en todo momento, se sientan "a gusto" y, dentro de las posibilidades, "saquen" algunos conocimientos prácticos. Precisamente este adaptarse a los alumnos explica principios reflexivos que formula del tipo:"se trata de ir sacando a los alumnos lo máximo que puedan dar". En estas unidades narrativas aparece ya la imagen metafórica de la educación como un proceso de "sacar"(extraer de un fondo amplio o continente una parte que es apropiada por el sujeto) en un doble uso: a) activo: el profesor "saca"(exterioriza, actualiza y pone en juego potencialidades internas) a los alumnos lo máximo que puedan dar; b) reflexivo: los alumnos "sacan"(se apropian internalizando) de la actividad de clase algunos conocimientos útiles. Para defender el papel del currículo de Etica en la formación de los alumnos, utiliza la contraimagen de no considerar la educación de un modo "rentabilista"(utilitarista, eficientista o taylorista).

El profesor C, por el contrario, más desconfiado de la espontaneidad del trabajo en clase, por la incertidumbre que le genera, desempeña un papel más directivo en clase como regla práctica para reducir dicha inseguridad, y reflexiona sobre lo difícil que le resultaría conducir la clase de otro modo. En las entrevistas emplea un discurso fuertemente conceptual/proposicional, parco en imágenes metafóricas, por seleccionar alguna destacamos entender la enseñanza de la Ética a los alumnos de 1º de BUP como una actividad en que a través de ejercicios y actividades planteadas, por "entretenimiento", inconscientemente aprenden.

El caso D, desde una actitud negativa ante el currículo, expresa -- cambios prácticos que, contra sus deseos, ha tenido que recurrir para que la clase funcione (desde contenidos académicos a trabajos en grupos), al tiempo que reflexiona sobre el posible papel ideológico de la materia (aspecto condicionante de su actitud negativa) y cómo ha resuelto personalmente este problema. La contraimagen a la que se opone ("la clase como juego divertido y discusión libre"), practicada por otros profesores (casos B y, en parte, E), revela un significado oculto y profundo como consecuencia de su experiencia docente (Clandinin y Connelly, 1988:41) y está en relación con --- otras imágenes estudiadas por Clandinin (1986: "la clase como mini-sociedad de cooperación", imagen en el caso del profesor Aileen).

El profesor E emplea como regla práctica tratar diferentes temas -- cuando está "saturado" (i.e. no da más de sí, empieza a resultar aburrido) -- pasar a otro; uno de los principios reflexivos que, tras la deliberación -- práctica sobre su experiencia, expresa es referente a cómo resuelve el tema ideológico del currículo: no dirigirlo en una sola perspectiva, sino permitir y promover una pluralidad de posturas. La imagen práctica dominante es "La clase como sitio donde nos sentimos a gusto", que Clandinin ha estudiado (1985:367-379) detenidamente (origen, temporalidad, dimensión moral y emotiva) en el caso de la profesora Stephanie ("Classroom as Home"). En este caso la imagen tiene su origen en la experiencia docente (medio de sentirse seguro en dicho ambiente) y responde a causas emocionales y personales.

B.4 PERCEPCION DE LA REACCION EN LOS ALUMNOS:

La percepción por los profesores de la reacción de la implementación del currículo en los alumnos, según los resultados cuantitativos previos -- del cuestionario (análisis discriminante), está en relación con la actitud previa del profesor ante el currículo. Así en la entrevista se confirma en líneas generales, aunque ampliando las razones o motivos explicativos, que las expectativas previas del profesor ante el currículo son reflejadas en la percepción de los resultados obtenidos y de su reacción en los alumnos, en coherencia con otros trabajos sobre expectativas profesor-alumno (Díaz-Aguado, 1983).

Los contenidos de la categoría venían, en este caso, dados directamente por la guía de la entrevista (Cuadro IX). Así en cuanto a motivos que los profesores consideran que han llevado a los alumnos a elegir la asignatura, todos consideran que son diversos: aunque alguno considera que el hecho de no ser creyente es uno de los motivos (caso B), la mayor parte piensa que es más bien porque no quieren estudiar Religión (por el profesor que la imparte, resulta más aburrida o difícil, etc.) o por sus ideas propias. Los profesores piensan que para los alumnos la clase es distinta de las convencionales: suponiendo un contexto para trabajar de manera diferente. Por ello los intereses de los alumnos se dirigen, según los profesores, a cuestiones o temas no teóricos sino "prácticos" (vida social o cotidiana), no tratados habitualmente en los currícula convencionales. Es de destacar la fuerte actitud crítica del profesor D, destacando que los alumnos no tienen intereses en sentido propio (necesidades vitales) sino más bien "curiosidades". Cuando el desarrollo de un currículo genera incompatibilidad, como en este último caso, entre sus valores y los implícitos o explícitos del currículo conduce a un rechazo (Ben-Peretz, 1984a: 249) o resistencia al cambio (Corbett et al., 1987).

En cuanto a si el profesor suele acceder a los cambios solicitados por los alumnos, los profesores con actitud positiva suelen habitualmente hacerlo o incluso solicitarlos (casos A, B y E), mientras que los de actitud normal o negativa (casos C y D) son reacios u opuestos a tales cambios.

CONTENIDOS DE LA CATEGORIA	PROFESOR A	PROFESOR B	PROFESOR C	PROFESOR D	PROFESOR E
MOTIVOS DE ELECCION DE LOS ALUMNOS	Porque les parece mas interesante, no por creencias	Diferentes causas: intereses, trabajo diferente, ideas.	Influencia de los padres, postura critica propia	Talante del profesor, no quieren Religión, padres, etc.	Para expresar y defender sus ideas propias
LA CLASE SEGUN LOS ALUMNOS	Una clase "distinta" de las convencionales	Trabajar de manera diferente a las materias normales	Distinta de las demás, aunque algunos "pasan"	Supone un "relax" en un contexto sobrecargado.	Una forma de liberarse de Religión y sentirse a gusto bajando.
INTERESES DE LOS ALUMNOS	Temas o cuestiones no tratadas habitualmente	Vivenciales: comunicacion, amistades, ed. sexual, etc.	No teoricas, sino cuestiones de actualidad.	No tienen intereses sino curiosidades.	Por casi todo lo que es novedoso para ellos
CAMBIOS SOLICITADOS POR LOS ALUMNOS	Estoy atento a las motivaciones de los alumnos.	Son aceptados los cambios en temas o metodologfa	No tiene a esa edad una actitud crítica a lo que hacemos.	Solicitan aspectos su perfciales, o consejos a los que no se debe acceder.	Suelo realizar los cambios de contenido o metodología que me solicitan.

CUADRO IX.- CATEGORIA: PERCEPCION DE LA REACCION ALUMNOS

2. GRUPO SEGUNDO: PROFESORES DE FP(N:5)

De modo paralelo al grupo anterior, recogemos a continuación el análisis de las entrevistas a profesores de FP. El dividir el análisis en dos -- grupos(Profesores de BUP y de FP) lo justificamos en la medida en que, aunque la relación entre actitud inicial adoptada y Centro de trabajo no resultó altamente significativa; sin embargo sí estaba en relación directa con ser profesor especialista en Filosofía o "afín"(debido a que en FP oficialmente no hay profesores de Filosofía), factor éste influyente en la concepción y uso que se ha hecho de la innovación; al tiempo que nos permitía hacer, a su vez, un análisis comparativo.

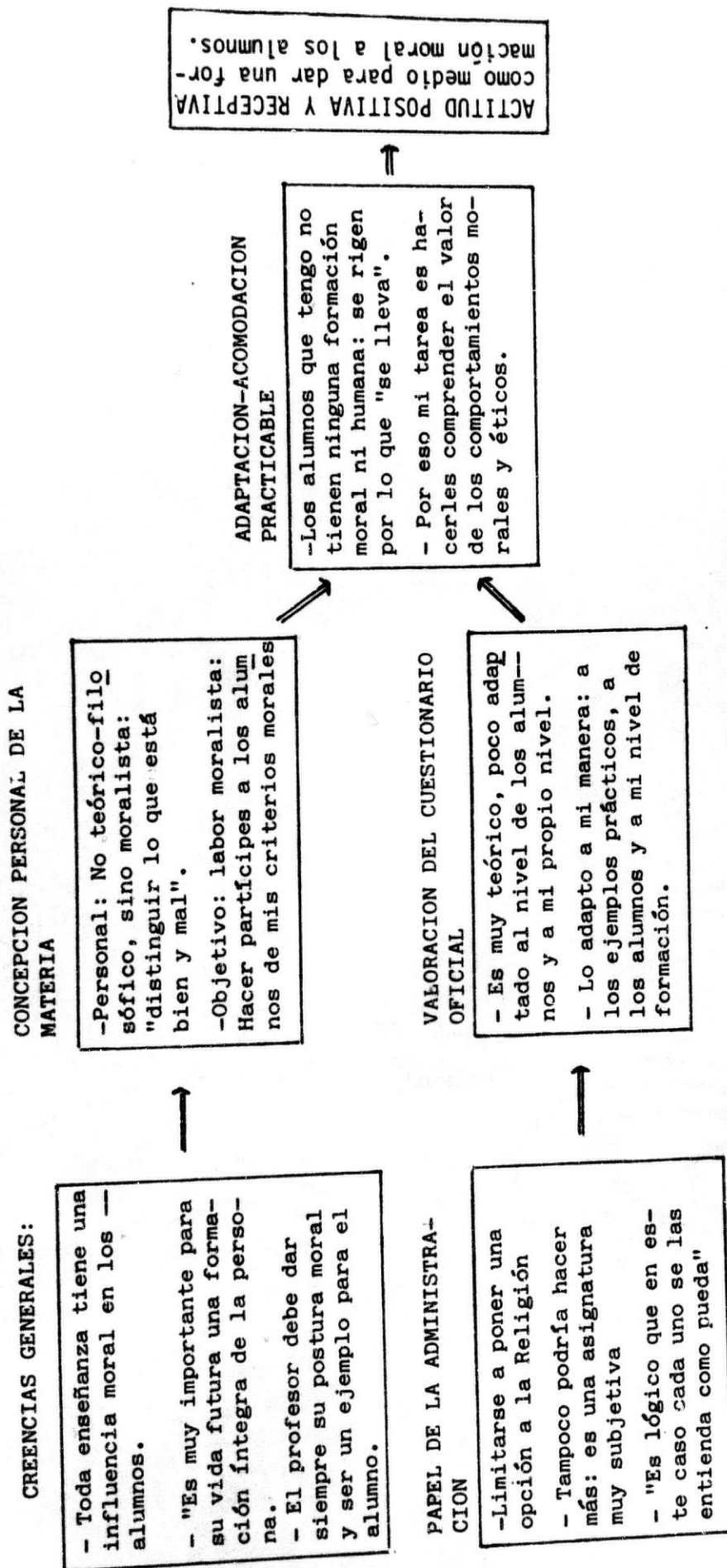
2.A CONCEPCION/ VALORACION DEL CURRICULO EN CADA CASO

1.- PROFESOR A' :

Profesora de Humanidades en un Instituto Politécnico de FP, con más de veinticinco años de docencia e imparte Etica desde que se implantó.

La concepción de la profesora A' es primariamente formativo-moralista, lo que explica -en parte- la receptividad y actitud positiva ante el currículo de Etica. El posible factor ideológico, que operaba en otros casos como causa de rechazo de la materia, aquí justamente --desde unos presupuestos acrílicos-- opera en sentido contrario: es muy importante formar moralmente a los alumnos. Ello se debe a sus creencias generales sobre la educación, que condicionan la concepción y enfoque personales que hace del currículo oficial. Los presupuestos asumidos(no discutibles para ella) son -- que toda enseñanza tiene, aún inconscientemente, una influencia formativa -- en los alumnos, que esta formación es muy importante(más que otras materias específicas) para su vida futura, y que -por tanto- el profesor debe enseñar moral(sin discutir la moralidad que enseñe).

Por ello redefinió el proyecto oficial desde una concepción personal de hacer una labor moralista: "El programa me pareció muy teórico o filosófico, y así lo ví cuando leí algunos libros de texto muy elevados, para



los que no me sentía preparada ni tampoco -por supuesto- los alumnos(...), pero empecé a darme cuenta de que, puesto que la Etica estudia el comportamiento humano, lo más importante era hacer ver a los niños los comportamientos morales y así los enfoqué y seguiré haciendo(...), lo acepté como una cosa moral de tipo mío: hacer partícipes a los niños de los comportamientos buenos, básicos en la vida".

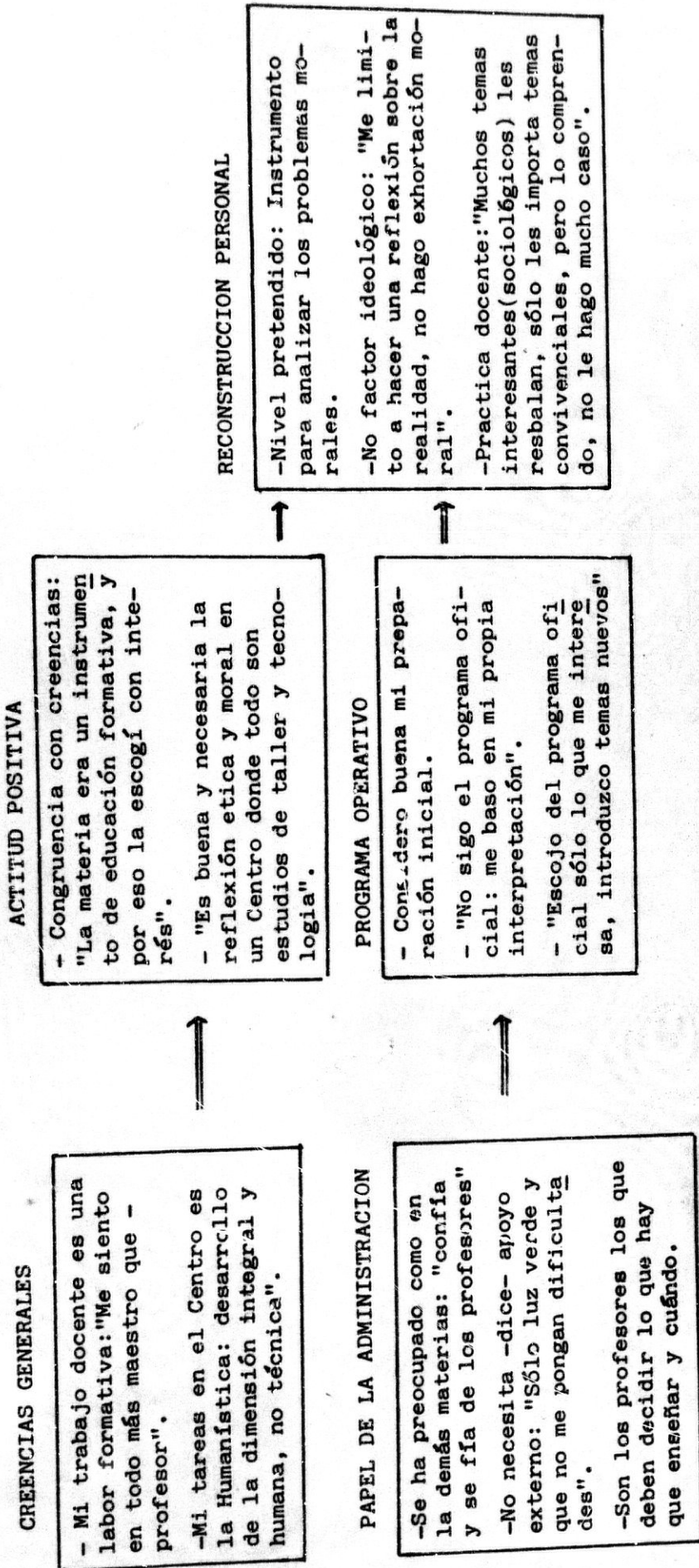
Varios elementos dignos de comentar intervienen en esta selección de su discurso. En primer lugar el currículo oficial es presentado, filtrado, trasladado y percibido a través de los libros de texto("así lo ví cuando leí algunos libros de texto") y no a través de la publicación oficial, - que afirma desconocer. En segundo lugar, destaca la no congruencia entre -- las exigencias del proyecto oficial y la formación específica del profesorado: por ser profesor de FP("afín") la materia exige, en principio, unos conocimientos para los que no se sentía preparada, lo que fuerza -junto a --- otros factores- a hacer su propia adaptación para su puesta en práctica. -- Por último traduce y redefine los elementos del currículo de acuerdo con - sus creencias y posibilidades, optando por un enfoque de "labor moralista", casi pastoral.

Esta instancia personal, manera propia y personal de entender la innovación, actúa de filtro mediatizador de la innovación(Connelly y Ben-Pe--retz, 1980) para adaptarlo a las exigencias de su propia situación instrucciva(nivel de los alumnos) y personal(creencias y nivel de formación), que lo conviertan en practicable y suponga un menor coste personal(Doyle y Ponder, 1977-78): bajo nivel de los alumnos y necesidad de cambiarle los valores morales que tienen; al tiempo que sus creencias y nivel de formación, exigen dar una finalidad formativo-moral a la materia. De ahí la actitud positiva y receptiva ante la innovación, como se observa en el Cuadro X.

2.- PROFESOR B' :

Profesor de Humanística en un Centro privado de FP, con alumnos procedentes de medios económica y culturalmente bajos, lleva diecinueve años de - docencia y ha dado Etica desde su implantación.

Este profesor, de actitud igualmente positiva ante la materia, mantiene algunos matices -ver Cuadro XI- sensiblemente diferentes de la anterior



CUADRO XI: PROFESOR B'

en su concepción/valoración de la materia. En primer lugar parte de creencias generales como que su labor como docente es primariamente formativa, - por razones afectivo-personales("me siento"), como por ser profesor de Humanística, que interpreta como encargado de desarrollar la otra dimensión -no técnica- de los alumnos. Estas creencias le sirven de filtro para enfocar y redefinir la nueva materia: un instrumento más para desarrollar su función formativa y encaja en su tarea de desarrollar la dimensión humana.

Al igual que otros muchos profesores, aunque reconoce que ha sido nulo el apoyo institucional, tampoco lo considera necesario ni lo exige, es más considera adecuado que la Administración "se fíe de los profesores" y sean éstos los que, desde una "autonomía" sin límites y sin ningún nivel de prescriptividad, decidan a su propio arbitrio lo que hay que enseñar y cómo. Es de interés resaltar aquí cómo, por nuestro tradicional estilo de cambio curricular, convertido en rutina, los profesores -en principio- no exigen apoyo o asistencia externa.

Este aspecto se relaciona, a su vez, directamente con la reconstrucción y uso personal que hace del programa oficial, que lo convierte en su programa "operativo". En consecuencia con la no necesidad de apoyo institucional considera buena su preparación, no sigue el programa oficial, lo reconstruye según su propia interpretación(filtros valorativos, sus competencias curriculares y sus intereses).

El posible adoctrinamiento ideológico, que en la profesora A' no era puesto en discusión, aquí se pretende explícitamente eludir:"Todo depende de la forma de llevar la clase, pero yo no impongo ideología alguna, proeuro ser muy parco a la hora de dar mi opinión personal, entre otras cosas porque creo que hay que tener mucho cuidado con que ellos no tienen todavía capacidad para elegir libremente su propia opinión".

Aún cuando su reconstrucción y práctica no le funciona del todo lo que quisiera, lo excusa por el nivel de los alumnos y el que sus intereses sean diferentes:"He intentado abordar temas sociológicos(...),pero les resbalan, aunque no me he dejado llevar por ésto, porque lo comprendo". Intenta, pues, mantener invariables sus esquemas y previsiones en contra de las evidencias del medio de clase.

3.- PROFESOR C'

Es profesora de Hogar y EATP en Centros de FP, asistente social de especialidad, con un total de veinte años de docencia, ha impartido Etica durante cinco cursos en dos Centros diferentes, en el actual cursan estudios -- alumnos internos procedentes de diversas provincias y con un estatus social bajo.

Entre los factores que han contribuido a que esta profesora pase de una actitud forzada ("No la querían dar otros compañeros") a una normal-positiva, encontramos uno nuevo: contribuía a una promoción personal y realización profesional (Huberman, 1988:125). Siendo una profesora de materias minusvaloradas en el currículo, dar Etica suponía -dice- ser un profesor de clases "normales" o "teóricas". Este hecho supone, además, la falta de preocupación de la Administración que deja el nuevo currículo al arbitrio de -- quien la quiera impartir o necesite para completar su horario lectivo. Con todo reconoce que esta búsqueda de promoción profesional con la Etica era débil ("Pero, ¿tú das Etica? y ¿qué haces?", dirigidas por otros compañeros). Hay -además- otros factores contextuales, compartidos con otros profesores, que le han llevado a aceptar la materia (véase Cuadro XII): posibilidad de - dar -entre pastoral y maternalmente- una orientación y formación moral de los alumnos.

Reconoce, por su formación y dedicación, su falta de preparación ("yo no sé nada de Filosofía y me veo muy necesitada de ayuda"), por lo que critica el nulo apoyo institucional, que no ha podido encontrar (orientaciones, cursillos, etc.). Parece una cierta constante que el profesor que parte -según su autopercepción- de que tiene buena preparación no cree ni exige - que la Administración deba preocuparse en la implementación y formación del profesorado; en caso contrario, como es éste, la exige.

En este contexto, personal e institucional, el caso C' ha hecho - su propia reconstrucción personal, en sus propios filtros valorativos (formación moral de los alumnos, respetar la ideología de cada uno, etc.), sus - propias competencias curriculares (p.e. rechazar la "teoría" que no domina, y recoger la línea de problemas de la vida cotidiana), las valoraciones que

FACTORES CONTEXTUALES

- Profesora de Hogar y EATP: Baja estima en el currículo de FP.
- Necesidad de formación y orientación de la juventud
- Los alumnos la escogen de modo optativo: voluntariamente.

FACTORES PERSONALES: ACTITUD NORMAL

- Impartir Etica, aunque fuerza, era revalorizar mi papel: ser profesor de clases teóricas y alcanzar una estabilidad.
- La clase de Etica me permitia contribuir a formar a la juventud.
- Los alumnos tenfan en principio un interés al haberla escogido.

FACTORES INSTITUCIONALES NEGATIVOS

- No preocupación ni apoyo de la Administración: a veces oposicion(horas para rellenar horario)
- "Fue un 'perche' para dar salida a los que no quieren religión.
- La asignatura en los Centros es una "maría", no se la considera nada.

RESTRICCIONES PERSONALES

- No estaba bien preparada para impartirla, tenfa interes en actualizarme, aunque no he tenido apoyo(orientaciones, materiales, cursillos)
- He aprendido de la propia experiencia y de intercambio con otros compañeros.
- En principio la impartí, porque no la querfan otros, después con el desarrollo me ha gustado".

RECONSTRUCCION PERSONAL:

- Competencia curricular: El programa oficial es muy teóricc, poco adaptado a la formación de los alumnos.
- Filtros valorativos: Cada uno tiene su propia moral y hay que respetarse la, yo doy mi opinión sólo cuando son indefendibles las de los alumnos
- Mis objetivos son la formación integral, ni religiosa ni política.
- Trato de prepararme(Leer, documentarme), si soy incapaz llamamos a clase a otra persona preparada.
- Los alumnos me ayudan a enfocarlo y a llevar las clases: iniciativas, plantean problemas, recogen noticias y artículos."

CUADRO XII: PROFESOR C'

hace de las necesidades del alumno y sus demandas, y sus propios intereses. Este currículo "operativo/percibido", es lo que trata de enseñar e implementar en clase (Ben-Peretz, Katz y Silberstein, 1982:52).

4.- PROFESOR D'

Es profesor y jefe del Departamento de Humanidades en un gran Instituto Politécnico de FP, lleva trece años de docencia y ha impartido Etica cuatro cursos, investiga en temas antropológicos con un grupo de profesores.

El profesor D' tiene una actitud inicial negativa basada en un análisis crítico-político de la innovación y de su papel como agente implementador. Además se han producido una serie de cambios -véase Cuadro XIII adjunto- en su valoración/percepción del currículo, motivados por un autocuestionamiento progresivo de la función de la innovación, tras su desarrollo. Como han constatado numerosos investigadores del campo de la innovación: "los resultados del proceso de cambio tienden a depender del contexto y del tiempo" (Berman, 1981:274). Las innovaciones tienen una "breve media vida", si son dejadas a su propia supervivencia, a la larga acaban por desaparecer. Es decir, en ausencia de unas deliberadas medidas de apoyo, aunque su implementación haya sido exitosa, el propio desarrollo natural puede dar lugar a su agotamiento progresivo (Fullan, 1985:411).

Temporalmente, en primer lugar, este profesor tiene una actitud inicial negativa, basada en un conjunto de factores, entre los que destacan -- sus propias creencias (la Religión debe estar excluida del currículo escolar, el establecimiento de la Etica solo servía para mantenerla) y la falta de apoyo oficial, así como la forma precipitada e improvisada con que se implantó. Pero la adopción forzada de la innovación le fuerza a hacer su reconstrucción personal que resuelva los dilemas iniciales y le proporcionen un marco estable para su trabajo: "Claro lo que yo hago, y supongo hace todo el mundo, cuando te encuentras ante una situación como ésta, es ver cómo -- puedes adaptar lo que tienes que hacer a tus posibilidades; así como me de-

<p>TIEMPO 1 (1979-81): PERCEPCION NEGATIVA INICIAL</p>	<p>TIEMPO 2 (1981-86): ADOPCION Y USO</p>	<p>TIEMPO 3 (1986-88): EVALUACION CRITICA NEGAT.</p>	<p>TIEMPO 4 (1988 y ss.) PROPUESTA FUTURA CAMBIO</p>
<p>Factores-Razones: -El cambio respondia a presiones politice y eclesiales. -No aceptaba poner Etica para mantener la Religión (que debfa desaparecer). - No creía que se deba dar Moral en un Centro escolar - Se implantó de forma improvisada, precipitada, sin informar o consultar.</p>	<p>-Por no tener formación filosofica, la enfoque desde una perspectiva de antropología cultural. - Este enfoque me permitfa hacerlo crítico, no ideológico: conciencia critica relativista. -Formación moral: a partir de un relativismo cultural que cada uno se forme sus propios criterios morales - La materia ofrecia posibilidad de tratar temas interesantes, normalmente excluidos del currículo escolar. - Los alumnos podían tener ciertas motivaciones, temas elegidos por ellos.</p>	<p>-Falta de posibilidades de profundizar: ni medios ni capacidad para exigir a los alumnos. - Imposibilidad de perspectiva crítica: Reproducir la ideología dominante en los mas-media -Los temas se han ido agotando hasta llegar a aburrirme y no se si tambien a los alumnos. -Falta de resultados satisfactorios: un "entretene." el tiempo. -Ahora en el Centro no se da clase: dar bibliografía meterlos en la biblioteca, de vez en cuando reunirte y revisarlo</p>	<p>-Habria que plantearse que funciones tiene que cumplir en el sistema escolar. -Ver si la Etica debe estar en el currículo y de que forma. -La Religión debe estar excluida del currículo escolar - El papel de los agentes de socialización, hoy ha sido abandonado por familia y otros grupos sociales. - Hay temas que los alumnos deben conocer y ser tratados, ahora excluidos del currículo.</p>

ACTITUD INICIAL NEGATIVA ↓ RECONSTRUCCION PERSONAL: ACOMODACION ACEPTABLE ↓ RECHAZARLA Y NO IMPARTIRLA ↓ ESCEPTICISMO Y POSIBLE REPLANTEAMIENTO DEL CAMPIO

CUADRO XIII: PROFESOR D'

dico a la Antropología(...). Al principio ya he dicho que fuí bastante escéptico ante la manera de implantar la materia, pero una vez me ví obligado a darla, busque la posibilidad de lo que yo podía hacer".

Esta reconstrucción trata de retraducir su percepción inicial a sus propias expectativas, creencias y competencias curriculares que le llevan a "acomodarse" y "asimilarla"(Escudero, 1986a:193): así para salvar el componente ideológico y adaptarla a su propia competencia curricular la --- reinterpreta en sentido antropológico-relativista, al tiempo que ve la posi bilidad de tratar temas de interés y que motivan a los alumnos. Pero, tras su uso durante cuatro cursos(1981-85), estas posibilidades se han visto -- frustadas por causas, en principio externas(no se puede hacer un tratamiento crítico, se convierte en una reproducción ideológica, los temas interesantes han dejado de serlo,etc.) y ha abocado, por propio agotamiento, a un rechazo y no impartirla : "Ir abandonandola lentamente. Ahora mismo ya lo - que hacemos aquí es dale una bibliografía a los alumnos, meterlos en la - Biblioteca, que se preparen ellos solos el tema, de vez en cuando reunirte con ellos a revisarlos, pero están practicamente solos y no se da clase nor mal".

Por ello,cuando se le pide que haga una reflexión sobre si ten--- dría futuro, se muestra escéptico, volviendo a la actitud inicial, y exige -en cualquier caso- un replanteamiento de la situación de la materia en el currículo escolar, que viene a coincidir con que desaparezcan los factores (p.e. la Religión en el currículo y la Etica como alternativa) que le ha--- cían tener una actitud negativa. Coincidiendo con otros profesores,su justi ficación estaría en la posibilidad de tratar cuestiones necesarias no acogi das en las otras materias del currículo, pero si yá estuvieran dentro del currículo de FP, no ve la necesidad.

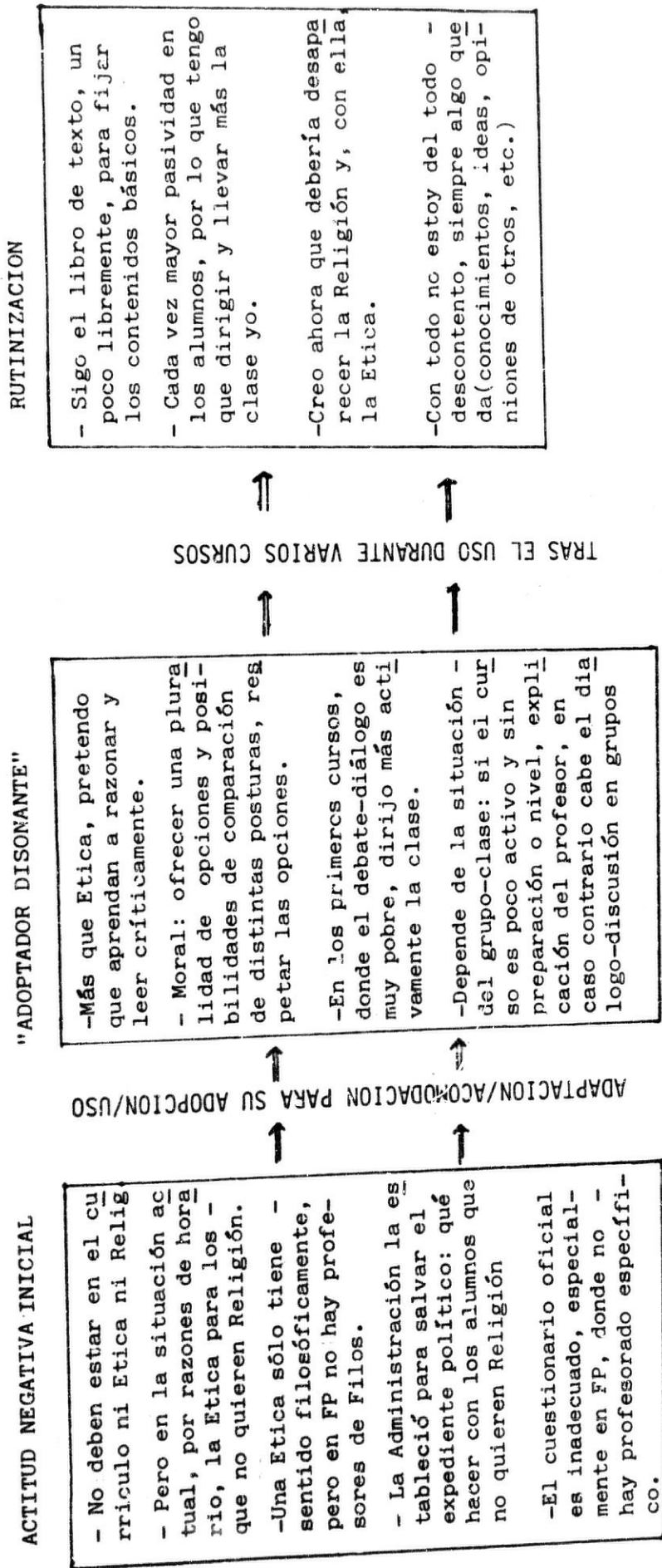
5.- PROFESOR E'

Profesor de Humanística en un Centro de FP, con diez años de docencia, ha impartido Etica durante cinco cursos, pertenece a un grupo que está experimentando la Reforma de las EE.MM.

Este profesor tiene sus propias creencias, que le han llevado a una actitud inicial negativa: no debería existir curricularmente ni Religión ni Etica, pero en la situación actual era inevitable la Etica; la materia y el "syllabus" concreto establecido sólo tiene sentido en BUP, donde hay profesores de Filosofía; el sentido de la innovación es sólo salvar -organizativa y políticamente- qué hacer con los alumnos que no desean Religión. Tras su adopción forzada hace su propia reconstrucción y significación subjetiva del currículo, cifrada en una "adopción disonante"(Rogers y Schoemaker, 1971: 310-12): acepta ajustar su trabajo a la innovación, aunque está opuesto a ella; por lo que dice implementar sólo el aspecto público o visible, o la "cubierta curricular"(Ben-Peretz, 1984a: 255).

Así efectúa su propia readaptación situacional enfocando el currículo lo como trabajar con un conjunto de estrategias instruccionales (aprender a razonar, corregir deficiencias de lectura y escritura, familiarizarlos en uso y lectura de libros, etc.); justificando que "si no se hace aquí, a lo mejor no se hace en ninguna parte". Al tiempo argumenta que en los primeros cursos no es posible el debate ("no se puede debatir de lo que no se sabe, se piensan lo que se ha oído o se dice, pero esto no es muy significativo"); y así efectúa una adecuación a las circunstancias del grupo-clase: depende del interés, y actividad del curso que realice un modo de llevar u otro la clase.

Tras su uso del currículo durante cinco cursos dice estar instalado en él cómodamente, que podemos englobar bajo una "rutinización", en la medida en que sigue el libro de texto y no pretende profundizar o desarrollar estrategias o perspectivas alternativas, tal vez por ello -aunque no quiere reconocerlo, imputando a factores externos- dice encontrar cada vez mayor pasividad del alumnado: "Al principio, quizá porque la vivían como una alternativa a la Religión, la tomaban con más seriedad a la hora de elaborar trabajos, participar en clase, etc. Ultimamente lo que he notado es una enorme pasividad que, aunque no te plantea problemas, no es buena por el correcto funcionamiento de la clase".



ACTITUD NEGATIVA INICIAL

- No deben estar en el currículo ni Etica ni Religión.

- Pero en la situación actual, por razones de horario, la Etica para los que no quieren Religión.

-Una Etica sólo tiene sentido filosóficamente, pero en FP no hay profesores de Filos.

- La Administración la estableció para salvar el expediente político: qué hacer con los alumnos que no quieren Religión

-El cuestionario oficial es inadecuado, especialmente en FP, donde no hay profesorado específico.

ADAPTACION/ACOMODACION PARA SU ADOPCION/USO

-Más que Etica, pretendo que aprendan a razonar y leer críticamente.

- Moral: ofrecer una pluralidad de opciones y posibilidades de comparación de distintas posturas, resaltar las opciones.

-En los primeros cursos, donde el debate-diálogo es muy pobre, dirijo más activamente la clase.

-Depende de la situación del grupo-clase: si el curso es poco activo y sin preparación o nivel, explicación del profesor, en caso contrario cabe el día logo-discusión en grupos

TRAS EL USO DURANTE VARIOS CURSOS

RUTINIZACION

- Sigo el libro de texto, un poco libremente, para fijar los contenidos básicos.

- Cada vez mayor pasividad en los alumnos, por lo que tengo que dirigir y llevar más la clase yo.

-Creo ahora que debería desaparecer la Religión y, con ella, la Etica.

-Con todo no estoy del todo descontento, siempre algo que da (conocimientos, ideas, opiniones de otros, etc.)

CUADRO XIV: PROFESOR E'

3.2.B USO/IMPLEMENTACION DEL CURRICULO

B.1 CONTENIDO DEL CONOCIMIENTO PRACTICO

Como ya he señalado, esta categoría se refiere al conocimiento -- práctico que el profesor posee de un conjunto de dimensiones, que constituyen su mundo de la práctica. Como podemos observar en el Cuadro XIV, los -- profesores de actitud positiva o normal (casos A', B' y C') entienden la función de la materia en un sentido fuertemente moralista, que complete la enseñanza técnica de los alumnos, mientras que el profesor D' (actitud negativa) la interpreta en un sentido más crítico, y el profesor E' como espacio para formar a los alumnos en otras habilidades instructivas. En conexión -- con la concepción de la materia, interpretan su función en el currículo escolar, como completar la formación (en el aspecto moral, de conocimientos no tratados en otras materias, o por la posibilidad que aquí tienen los alumnos de plantear sus demandas). Igualmente sobre su conocimiento del medio -- escolar, en relación con ser profesores de la materia, destacar que el carácter distintivo de la materia implica -- según los profesores -- una minusvaloración (desprecio, indiferencia o relegarla a "maría") de la asignatura en el medio escolar: "Por lo que conozco y he vivido hay una indiferencia total en los Centros en relación con la materia, de tal manera que cuando ha surgido el tema entre los compañeros te dicen: ¿Pero tú das Etica?, pero ¿eso lo das?, y ¿como lo das?. No se la considera nada y por eso los profesores no quieren impartirla" (Profesora C').

En cuanto al aspecto personal (metas personales, valores o creencias en relación con la asignatura), éstas son muy variables según la actitud, concepción de la materia y de su función como docentes, así como en -- las expectativas con los alumnos: destaca -- por una parte -- un medio de realización maternal casi pastoral (Casos A' y C', y -- en parte -- B') a un rechazo de cualquier posibilidad de trabajo-realización (profesor D') o de rutina (caso E').

CONTENIDOS DE LA CATEGORIA	PROFESOR A'	PROFESOR B'	PROFESOR C'	PROFESOR D'	PROFESOR E'
MATERIA	Formación moralista	Analizar y reflexionar sobre problemas morales, personales y sociales.	Formación integral de los alumnos: orientación práctica y formación moral.	Análisis crítico del sistema de valores vigentes, e información de algunos temas demandados por los alumnos.	Formación humana y no sólo moral. Adquisición de otras capacidades básicas.
CURRICULO	Formación moral de la persona, que no se da en otras materias.	Papel de reflexionar sobre fines y valores, las demás materias sólo formación técnica.	Es necesaria una formación moral, por lo que debía ser obligatoria para todos	Posibilidad de tratar cuestiones excluidas del currículo convencional.	Normalmente completar formación en esferas no tratadas en otras materias.
INSTRUCIONAL	Esquema-guión, video, diálogo abierto	Explicación del profesor, trabajo individual alumno	Diálogos, trabajos en clase, supervisión del profesor.	Demandas alumnos, enfoque y plan de trabajo por grupos, debate final	Depende de los cursos-grupos papel más directivo u orientador.
PERSONAL	Moralizante: hacer un bien a los alumnos.	Realización personal de función formativa	Contribuir a formar y orientar a la juventud. Realizarme profesionalmente	Un cambio tras estos años soy escéptico y si puedo ahora la rechazo	Otro encargo más que trato de cumplir de la mejor forma.
MEDIO ESCOLAR	Asignatura distintas a las demás (subjetiva, diálogo, no exámenes,)	Materia distintas: reflexión moral que no se ejerce en otras.	Indiferencia de la materia por otros profesores	Aunque relegada a "maria" ha ejercido un papel socializador, cuando se ha dado con interés.	Es una forma necesaria de "entretener" a los que no van a Religión.

CUADRO XV.- CATEGORIA: CONTENIDO DEL CONOCIMIENTO

En cuanto a conocimientos instructivos (métodos de enseñanza, rutinas instruccionales, teorías del aprendizaje o procedimientos de evaluación), sobresale, como en los profesores de BUP, el empleo del diálogo-debate preferentemente en clase, ya sea como medio de cubrir el no tener contenidos objetivos o no transmitir una moral "cerrada", aunque el profesor B' - no lo emplea ("pocas veces entro en el debate, que sería lo ideal, porque ya he visto yo las respuestas por escrito y -sobre todo- porque no me funciona mucho") y el E' vé especiales problemas ("en los primeros cursos (14 años) el debate no está justificado, es muy pobre, se dice sólo lo que se ha oído").

B.2 IMPLEMENTACION DEL CURRICULO

Con esta categoría me refiero a lo que los profesores dicen que --pretenden hacer en sus clases ("teorías expuestas" o "currículo pretendido"). Observando los contenidos de la categoría, según el esquema reflejado en el Cuadro XVI, en cuanto a la organización-gestión de la clase, todos (excepto el caso B' y -en parte- E') emplean el diálogo-debate como parte fundamental de la clase, aunque la contextualización (después de la explicación del profesor o con motivo de ella, como forma de llenar la hora, etc.) es variable. El profesor D' lo explica así: "El sistema que yo he seguido al principio ha sido ver qué es lo que les interesaba al grupo de alumnos, dividirlos en grupos (según los aspectos del tema elegidos o asignados por cada grupo), plantear una estrategia de investigación, de información y estudio objetivo del tema a través de una bibliografía elemental, así como un plan de recogida de prensa, luego -tras varias semanas de trabajo- exposición pública en clase de cada grupo y un debate posterior de varios días".

El papel que desempeña el profesor adopta dos formas principales: a) directivo (caso E' y, en mayor grado, B'), como medio para salvar -según dicen- la incertidumbre de dejar la clase a la espontaneidad de lo que surja; b) orientador-supervisor, enfocando el trabajo (casos A', C' y D'). Así la profesora C' dice: "Al principio yo explico un poco y, casi siempre, a medida que empiezo a explicar y les planteo el tema, surgen las dudas y el diálogo. Unas veces con más orden que otras, en que tienes que reordenarlo, pero son ellos los que llevan el peso de la clase bajo mi dirección, yo superviso dándoles las pautas".

CONTENIDOS DE LA CATEGORIA	PROFESOR A'	PROFESOR B'	PROFESOR C'	PROFESOR D'	PROFESOR E'
ORGANIZACION-GESTION DE LA CLASE	Presentación con esquema-guión, vídeos, diálogo y comentarios.	Explicación del profesor, trabajo individual, no diálogos-debates	Explicación-orientación, diálogo, exposición de trabajos, visitas.	Elección de temas, división en grupos, plan de trabajo, exposición y debate final	Libro de texto de forma abierta y debate cuando hay posibilidad.
PAPEL DEL PROFESOR	Orientar la clase, dar un ejemplo y postura moral	Altamente directivo	Supervisar, orientar	Plantear, enfocar, orientar el trabajo y debate.	Dirigir y explicar los contenidos
CONTENIDOS	Relaciones personales y sociales, comunicación, dignidad del hombre.	Temas sociológicos y alumnos de los alumnos	Temas demandados por los alumnos: delincuencia, droga, amor, etc.	Temas pedidos por los alumnos: psicología, sexualidad, etc.	Temas de acuerdo con el cuestionario o libro de texto, en algún caso temas libres.
MEDIOS EMPLEADOS	Explicación del profesor y vídeos	Explicación, pizarra y textos de prensa.	Diálogo, exposición de trabajos, visitas extracolegares.	Periódicos, revistas, documentos, bibliografía.	Libros de texto, pizarra, vídeo, reportajes, lecturas de artículos y libros
MEDIOS DE EVALUACION	Asistencia clase, realización de trabajos	Trabajo diario, respuestas escritas, algún examen	Interes, participación y trabajos que han hecho	Trabajos realizados, participación y lecturas realizadas	Asistencia y trabajos
VALORACION DE RESULTADOS	Inciertos: depende de si practican lo aprendido.	Relativamente contento, aunque los alumnos no responden del todo.	Positivos: se forman en temas de interes para su formación moral.	Academicamente bajos, pero para los alumnos tienen un cierto valor	Medianamente satisfecho: "siempre queda algo".

CUADRO XVI.- CATEGORIA: USO/IMPLEMENTACION DEL CURRICULO

En cuanto a los contenidos o temas sobre los que versa el trabajo escolar, todos han interpretado (excepto E', que sigue en mayor medida el libro de texto) el cuestionario de la materia como problemas no académicos, demandados por los alumnos o vivenciales, de actualidad política. Como ya he constatado la innovación ha servido, en la práctica, para introducir en la escuela temas o cuestiones excluidos de los currícula oficiales. Así el profesor D' señala: "Ví en la materia la posibilidad de tratar una serie de temas de interés para los alumnos, que están fuera totalmente del currículo escolar, y que los alumnos podían tener ciertas motivaciones para esos temas elegidos por ellos, que les interesaban".

Referente a los medios empleados, aparte de los convencionales (explicación más o menos extensa del profesor, libro de texto, pizarra, etc.), -- destaca el empleo de textos de prensa (casos B' y D'), videos, películas o reportajes o documentales televisivos. Si bien en algún caso (profesora A') -- sirve para rellenar la hora de clase, en otro (profesor E') se muestra más crítico contra su empleo exclusivo: "Procuro evitar proyectar películas enteras, creo es un mal sistema aunque sea cómodo, lo más interesante es elegir secuencias, para enmarcar el tema y procurar debates posteriores".

En cuanto a los medios de evaluación empleados casi ningún profesor emplea, contra sus prácticas habituales en otras materias, exámenes o ejercicios formales, excepto B' y con una cierta "mala conciencia": "de vez en cuando, pocas veces, a mitad de cada trimestre, como algo simbólico -- los exámenes son los exámenes -- le pongo un control, sin apuntes, para que se -- queden tranquilos, porque lo otro (corrección de respuestas en clase) para -- ellos no es examen". Los medios más habituales -- como ya se ha constatado -- son asistencia, participación o elaboración de trabajos.

Por último, en cuanto a la valoración de resultados, son variables: aquel profesor que ha acentuado en extremo la formación moralista no sabe si los cumplirán en la práctica después, aquellos que han cifrado los objetivos en discutir y plantear problemas (casos C' y D') se muestran relativamente satisfechos.

B.3 ORIENTACIONES Y ESTRUCTURA

La categoría "orientación" del conocimiento práctico, procedente de Elbaz(1981,1983), se divide en cinco partes que se superponen a lo largo del discurso de las entrevistas del profesor, pero aquí destaco sólo la que parece "dominar"(i.e. aparece más repetidamente y recurre más fuertemente - para justificar por qué hace lo que describe). Así en el profesor A' domina una orientación personal, dándole un significado personal a su trabajo, como aparece en "yo como persona humana me veo en la obligación moral de decirles lo que pienso"; orientación que aparece en B' ("me siento en todo más maestro que profesor"), junto a una teórica, que emerge en su confrontación con otras áreas del conocimiento ("creo que entre tanta tecnología, vale la pena dedicar unas horas semanales a una pequeña reflexión ética"). En otros casos(C'y E') la orientación dominante es experiencial: surgida de la propia experiencia, dándole significado y que le permite estructurarla. En el caso D', de forma muy sobresaliente, sobresale a lo largo de las dos entrevistas una orientación teórica(posee una concepción teórico-crítica de la enseñanza) y social(consciente de los condicionantes sociales de sus -- prácticas: "Plantearse si la Etica deberia estar dentro del sistema escolar es plantearse muy profundamente qué tiene que ser el sistema de enseñanza, si tiene que ser tan integral como para eso,...").

En cuanto a la estructura del conocimiento práctico, el profesor A' tiene, como los restantes, sus propias reglas de la práctica que le sirven de rutinas instruccionales sobre qué hacer o cómo hacerlo en una situación docente; que en el plano reflexivo(principios prácticos) justifica como un "machacar cada vez más en formarlos y punto", un poco insensible a -- los requerimientos de los propios sucesos en clase. Esta preocupación moralista se refleja en la imagen de que el profesor es un "espejo" para el -- alumno.

El profesor B', pese a las reglas prácticas que repetidamente sigue en sus clases("los primeros veinte minutos explico el tema o dicto, les hago tres preguntas que trabajan individualmente y yo las reviso y controlo"), reflexiona descontento cómo no consigue lo que querría("despertar una refle

TEMAS DE CATEGORIA

Situacional/Experiencial:
"Depende de los cursos: si... entonces...; pero si..., tien que dirigirlo tú todo"

Teorética/social: "Hay que plantearse primero que tiene que ser el sig ma escolar"

Situacional/Experiencial:
"Actuo de acuerdo con las necesidades y demandas"

Personal/Teorética: "Entre tanta tecnología vale dedicar unas horas a formación moral"

Personal: "Yo como persona humana me veo en la obligación moral de decirles lo que pienso".

"La asistencia es fundamental Si falta a alguna clase, tien que hacer un trabajo alternat vo al día que faltó".

"Ahora darle bibliografía, meterlos en la biblioteca, hacen algun trabajo y se les revisa"

"Explico un poco, surgen las dudas y diálogo, y me limito a encauzarlo y ordenarlo".

"Los primeros 20' explico el tema o dicto, luego les hago tres preguntas que trabajan individualmente y les reviso y controló".

"Cojo mi libro de texto, les hago esquemas, que discutimos, con ejemplos prácticos y videos que analizamos".

"Cada vez me alejo mas del criterio de dejar a la espontaneidad la clase a ver que surge, tiendo a hacer yo planteamientos críticos, académicos, etc./

"Cogemos recortes de prensa, documentales, etc pero lo que estas haciendo es reproducir la ideología dominante".

"No quiero que la clase se convierta en algo moroso o ruidoso, dentro de la flexibilidad que debe tener"

"No consigo despertar una reflexión profunda, les resbalan algunos temas, pero no me dejo llevar, lo comprendo".

"En mi modo de llevar las clases no varío, cada vez machaco más en formarlos y punto".

"En los últimos años mucha pasividad, que es malo, porque es como dejarse llevar por la corriente del río".

"Se han ido gastando los temas hasta llegar a estar harto de los mismos"

"...cuidando siempre que la clase no se te vaya de las manos"

"El cauce del río lo llevo yo, el agua a veces la cojo de ellos".

"El profesor es un ejemplo para el alumno, se fija en él como un espejo"

CUADRO XVII.- CATEGORIA: ORIENTACIONES Y ESTRUCTURA

xi3n honda y consciente"), continúa con esas reglas prácticas como base - para reducir el grado de incertidumbre y difusividad de la propia tarea - docente: una de las imágenes seleccionadas, como catalizadora de su pensamiento práctico y de su propio "estilo cognitivo", es: "el cauce del río lo llevo yo, el agua -a veces- la cojo de ellos"; para expresar su papel directivo en clase, y la propia clase como una actividad dinámica con una dirección y un contenido, tomado de los alumnos, a veces.

El profesor C', aunque promueve e incita el diálogo-debate en sus clases como regla práctica, reflexiona que en muchos casos debe intervenir para ordenar el diálogo, en imponer la "seriedad y rigor que una - clase, dentro de la flexibilidad, debe tener". En esta línea destaca la imagen, por lo demás común, que emplea cuando afirma "cuidando siempre -- que la clase no se te vaya de las manos", en el sentido dinámico (agua, aire) de algo que se puede espapar, siendo difícil recuperar posteriormente.

El profesor D' refleja la regla práctica que él mismo y los profesores de su Departamento siguen ahora en relación con la materia, tras la decepción tras haber intentado otras formas en anteriores cursos. Y la reflexión que formula, situada a un nivel crítico (Van Manen, 1977), es - que con las anteriores actividades (recortes de prensa, reportajes o documentales televisivos, sin posibilidad de profundizar) lo que se hacía es: "reproducir los valores de la ideología dominante, haciéndole el juego al sistema, lo que haces en clase es repetir por boca de los alumnos o tuya propia lo que se está diciendo en los medios de comunicación, que en definitiva es donde se hace superficialmente la ideología en este país. Lo - que haces, entonces, en clase de Ética es analizar la ideología desde los mismos presupuestos y caen en la presión ideológica, en los valores y falacias de esa misma ideología, y como no profundices mucho, cosa que no puedes con estos alumnos, no la rompes. La enseñanza en estas condiciones es contradictoria: reproducir la ideología en lugar de criticarla".

Con estos enunciados, como señalan Zeichner y Liston (1987: 25) para el tercer nivel de reflexión (reflexión crítica), se introducen - criterios morales y éticos acerca de los efectos de su acción práctica, juz

gando las experiencias y actividades de aprendizaje (medios) en función de la discusión crítica de los fines (ideológicos) a los que sirve.

El profesor E' sigue, entre otras reglas prácticas, exigir la asistencia a clase, por lo que si algún alumno falta por cualquier motivo debe efectuar algún trabajo alternativo. Esta regla, que podía ser común con otras materias, no lo es porque -según dice- el profesor "en esta asignatura la clase la hacemos toda dentro, no hay exámenes y no hay posibilidad de recuperar lo perdido estudiándose el tema en el libro, por lo que exijo el trabajo de recuperación". Reflexiona, a su vez, tras la experiencia en los primeros cursos que impartió la materia, cómo resultaba muy insatisfactorio para él, dejar la clase a la propia espontaneidad de los alumnos (p.e. que digan lo que piensan sobre un tema), por ello es reacciona ahora a los debates y tiende a dirigir más la clase e impartir conocimientos. En la misma línea que anteriores profesores he seleccionado la imagen dinámica de la clase ("corriente del río") como seguir los alumnos lo que dice el profesor u otros compañeros.

B.4 PERCEPCION DE LA REACCION EN LOS ALUMNOS

En conjunto las expectativas y actividades que el profesor tiene sobre la materia son reflejadas en la percepción que hace de su reacción en los alumnos, aunque reconociendo más en los casos de actitud negativa (D' y E') que afectivamente satisface a los alumnos en comparación con otras materias curriculares. En cuanto a los motivos de elección, véase Cuadro XVIII, aún reconociendo que no lo han estudiado, perciben principalmente que son por oposición a la Religión (ideas propias o profesor que la imparte), porque les parece más interesante o fácil, y por el talante del profesor de Etica. Creen que la clase para los alumnos, en el contexto escolar y en comparación con las restantes materias, supone "otra" forma o experiencia: pueden desempeñar un papel más activo (contar sus experiencias, formular sus demandas, posibilidad de intervenir en los debates, no hay exámenes ni libro de texto formal, etc.). La profesora A' dice: "Supone una clase distinta en la cual se puede opinar. En Matemáticas no pueden discutirle

PROFESOR E'

PROFESOR D'

PROFESOR C'

PROFESOR B'

PROFESOR A'

TEMAS DE
CATEGORIA

Motivos muy diversos: talento del profesor, ideas propias, razones religiosas, etc.

Diversos: talento del profesor, ideas propias o razones religiosas...

Varios: no Religión, o el profesor que la da, porque se cree fácil o formativa

Porque no quieren Religión y según el profesor Etica

Por rechazo a la Religión y por talento del profesor

MOTIVOS DE ELECCION DE LOS ALUMNOS

Una clase con caracteres especiales por los temas y por la forma de tratarlos.

Nueva forma de enseñanza relación más afectiva, tratar temas excuaidos

Una forma de exponer y discutir temas no tratados o que han sido considerados temas "tabú".

"descanso psicológico": no tienen que estudiar en casa, ni preparar previamente.

Supone una clase diferente: la única que pueden opinar, discutir, contar sus experiencias, etc.

INTERESES DE LOS ALUMNOS

Temas de actualidad dados por los mas-media, tras la reflexión algunos más profundos.

Temas que les afectan, o que están presentes en los mas-media

Por novedad algunos, otros por represión, y otros por que necesitan informacion

Problemas vivenciales, los sociológicos no les interesan tanto.

Temas actuales: sexo, droga, paro, justicia, etc.

INTERESES DE LOS ALUMNOS

A veces piden que no haya tanta explicación del profesor, o que se traten temas nuevos.

Normalmente nuevos temas y en algún caso en la forma de trabajo

Tratar algunos temas nuevos, cosa que hago cuando puedo.

Acepto alguna sugerencia, pero la clase la dirijo yo.

No solicitan ninguno, no desean copiar algunos guiones dictados.

MOTIVOS SOLICITADOS POR LOS ALUMNOS

a un profesor, porque no conocen el contenido de la materia, sin embargo - aquí - además porque yo quiero que digan lo que opinan- hablan, cuentan sus experiencias y establecemos largos diálogos".

Los intereses de los alumnos son, según los profesores, parecidas a los que se daban en los Centros de BUP: problemas vivenciales o de la vida cotidiana y, en menor medida, problemas sociales y políticos. Normalmente son temas diferentes los cambios que solicitan, que son aceptados según el modo de llevar las clases.

4. CONCLUSIONES PARCIALES DE LA ENTREVISTA

En primer lugar, la entrevista, como medio de investigación cualitativa, ha servido para ofrecer un medio abierto -sin restricciones como en el cuestionario- para "dar la palabra" al profesorado y poder -así- expresar sus experiencias. Además, ha tenido como función especificar, interpretar y contextualizar algunas cuestiones que en el cuestionario, por sus propias limitaciones, no era posible o no aparecían. En otros casos determinadas cuestiones se han visto confirmadas o explicadas.

Es difícil ofrecer una síntesis integradora de los análisis descriptivos presentados anteriormente, dado que la propia entrevista como medio de recogida de datos individuales, idiosincráticos, no facilita ni permite las inferencias generalizables. No obstante, en la medida en que los profesores han sido elegidos en función de su representatividad, según las variables discriminantes aparecidas en el cuestionario, y que las propias entrevistas se han efectuado con una semiestructuración -de acuerdo con el guión-, puedo hacer estas conclusiones.

Como primer aspecto general se puede afirmar que no existen grupos naturales de profesores, cada uno mantiene una concepción personal y peculiar de la materia, filtrada por creencias y actitudes diferentes, y han hecho una modulación y uso propio de la innovación. Este aspecto ya había aparecido -y ahora se ha confirmado- en los resultados previos del análisis "cluster", donde no aparecían grupos consistentes de profesores según las respuestas al cuestionario, por lo que hubo de diferenciarlos en función de determinadas variables a través del análisis Discriminante.

Como segundo aspecto general cabe resaltar que la puesta en práctica de la innovación no está ligada directamente con la actitud y valoración que mantienen ante la materia (i.e. los profesores con la misma actitud no hacen el mismo uso de la innovación). Esto apoya los resultados previos (no significatividad) del análisis de Correlación Canónica entre dos conjuntos seleccionados de variables respectivas. Parece ser, más bien, que la valo-

ración/actitud que tienen los profesores ante la materia sirve para justificar (retrospectivamente) su uso y prácticas docentes, pero éstas --aunque influidas en algún grado por dicha valoración son dependientes y se inscriben en rutinas instruccionales previas, competencias docentes y expectativas sobre la situación de la clase.

En tercer lugar, todos los profesores constatan el hecho de no haber existido didámicas de apoyo externo institucionales u oficiales al desarrollo de la innovación, pero -en general- no les preocupa excesivamente (excepto en los casos en que confiesen no ser buena su preparación inicial), ni la reclaman, más bien la consideran normal, porque tampoco se hace en un grado mayor en otras materias. Este aspecto de nuestro tradicional estilo de cambio educativo refleja, en parte, la situación de la materia en los Centros, pues como señalan Huberman y Miles (1984:273): "Las innovaciones a gran escala viven o mueren según la cantidad y calidad de asistencia que reciben sus usuarios, una vez que el proceso de cambio está en marcha".

Más específicamente, en relación con la VALORACION/CONCEPCION DE LA MATERIA, que tiene cada profesor se pueden destacar los siguientes aspectos:

(i) Un factor clave en la concepción y actitud inicial (resistencia, aceptación o implementación activa) ante la materia ha sido la percepción de un posible papel de adoctrinamiento ideológico. En conjunto se observa el principio de que cuando sus creencias generales de la enseñanza (papel formativo versus instructivo) son congruentes con la percepción que realizan del currículo se da una actitud positiva, en caso contrario se ha dado una resistencia-rechazo, o una implementación rutinaria o forzada. También en conjunto se trata explícitamente de eludir (excepto en los casos B y A') una función de transmisión ideológica, pretendiendo una cierta neutralidad (ya sea ofreciendo una pluralidad de posturas, respetando todas las opiniones o dando su propia opinión moral sin imponerla, etc.). Cuando el currículo ha sido percibido que entrañaba un conflicto con las actitudes y creencias básicas de cada profesor, i.e. con sus normas "sagradas" (Corbett et al., 1987), ha generado resistencia y rechazo de la innovación.

(ii) La percepción del currículo ha venido determinada, a falta de mecanismos institucionales de impregnación y diseminación, a través de los libros de texto o por intercambio con otros compañeros, pero sobre todo por los -- propios filtros moldeadores valorativos (en parte afectivos, principios actitudinales, creencias o asunciones previas, sus peculiares "ideologías didácticas"), sus competencias curriculares (conocimientos e intereses dentro de la materia, sus planteamientos teóricos o prácticas docentes, etc.) y expectativas sobre el grupo-clase (capacidad, su rol en clase, interacción-participación en el grupo, intereses o demandas). Así los profesores han hecho -- su propia traslación curricular, condicionada y motivada --según afirman-- por la necesidad de contextualizarla en su situación concreta (entendiendo por ésta no solo el contexto escolar en que se desarrolla su trabajo, sino también los factores señalados anteriormente).

(iii) Con todo la actitud negativa o positiva de los profesores no responde a los mismos factores. Así comparando cada caso con su homólogo en actitud (A y B con A' y B', etc.), observamos cómo son complejos factores y motivos, combinados con una lógica o articulación peculiar, los que configuran una construcción personal idiosincrática. Incluso algunos factores (papel formativo-moral, adoctrinamiento, falta de apoyo institucional, etc.) son interpretados con un sentido y significado personal, de acuerdo con sus propias -- perspectivas o teorías implícitas. De esta forma la valoración/concepción -- que cada profesor hace de la materia, como determinante o justificación de su actitud, responde más a prioridades afectivas ("me siento", "me gusta", "para mí es muy importante", "me veo muy desilusionada porque", etc.), explicables como resultado de su propia historia personal-profesional, que a una determinada coherencia epistemológica.

(iv) Según se observa en las entrevistas del grupo de profesores seleccionados, no hay diferencias individuales fuertes entre el grupo de profesores -- de BUP y de FP. Si un factor clave definidor de estos dos grupos es, aparte del propio Centro de trabajo, el grado de preparación inicial en contenidos curriculares, individualmente la valoración y actitud del currículo no de--

pende de éste grado, profesores de gran formación filosófica (caso D) tiene una actitud y valoración negativa, y profesores sin formación y preparación (caso C'), por el contrario, positiva-normal. La actitud en estos casos viene determinada no sólo por el grado de preparación sino, preferentemente, - por factores afectivo-ideológicos, como de hecho se presentó la innovación en el currículo de EE.MM.

Por su parte, en relación con la perspectiva sobre el conocimiento práctico de los profesores acerca de la PUESTA EN PRACTICA Y USO DE LA INNOVACION, del análisis ya formulado de las distintas categorías, podemos extraer, entre otras, estas conclusiones:

(i) El nivel de implementación (rutinario, activo o de desarrollo curricular) de la innovación depende, en gran medida, de las características, actitudes y motivaciones de los profesores, como señalan también Poole y Okefer (1989: 148). Ahora bien, las prácticas y decisiones docentes mismas que dicen adoptar y emplear los profesores en clase dependen más del propio conocimiento práctico previo (rutinas instruccionales, modos de llevar las clases, etc.), que de la conceptualización del currículo (p.e. el profesor B' no emplea el diálogo-debate porque "no me funciona"). Se pueden emplear formalmente las mismas estrategias instructivas (exposición-presentación, trabajo en grupos, debate) con distinta actitud, aunque su contextualización en clase esté - afectada por dicha valoración curricular (p.e. el profesor D se niega a un currículo que reconoce exige diferencias en su puesta en práctica).

(ii) El currículo oficial, publicado o "prescrito", es transformado, modulado y adaptado por un conjunto de adiciones, supresiones e interpretaciones, en función de un conjunto de decisiones contextuales que responden a situaciones específicas o inmediatas ("reglas de la práctica"), y, a otro nivel, por su grado de consistencia con su conocimiento práctico y rutinas instructivas (Lowyck, 1984). Estas decisiones orientan condicionando, de hecho, la implementación efectiva que realizan del currículo.

(iii) El profesor percibe el comportamiento, grado de aprendizaje y reacción de los alumnos atribuyendo (Clark y Peterson, 1986) a éstos sus propias expectativas. Por tanto la percepción real de la reacción del currículo en los alumnos está sesgada (o interpretada) desde sus propios presupuestos (papel del profesor, creencias generales, teorías sobre la enseñanza, etc.). Así, tal como mostraban los resultados del Análisis Discriminante del cuestionario, tanto la valoración de los resultados medios obtenidos como de la reacción en los alumnos eran variables discriminantes en relación con la actitud inicial. Los profesores de actitud receptiva valoran positivamente en las entrevistas la reacción en los alumnos y, contrariamente, los mismos hechos son interpretados negativamente por los profesores de actitud negativa.

QUINTA PARTE

CONCLUSIONES GENERALES, SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES DE LA
INVESTIGACION

Las conclusiones específicas extrañas, parcialmente, del análisis - cuantitativo de profesores y alumnos (cuestionarios), y de las entrevistas (cualitativo), ya han sido expuestas, de modo parcial, separadamente(1). A riesgo de repetir alguna de la información obtenida, voy a intentar hacer una síntesis integradora de ambos; al tiempo que sugerir algunas recomendaciones e implicaciones que, en diferentes planos (investigación didáctica e innovación curricular), se podrían seguir de esta investigación.

1.-

CONCLUSIONES GENERALES:

PRIMERA.-

En conjunto el currículo de "Ética y Moral", por los caracteres específicos que profesores y alumnos reconocen, como su carácter abierto (sin contenidos instructivos fijos previamente estipulados), su diferencia con las restantes materias curriculares y su percepción como materia "distinta" por los alumnos (que formulan unas demandas de intervención mayor), entre otras; se ha configurado en los Centros como un espacio no academicista para la -- puesta en práctica de actividades innovadoras: acercamiento de la escuela con el mundo extraescolar (p.e. tratamiento de temas ausentes o excluidos -- del currículo convencional), enseñanza más activa (en tanto que el profesor no tiene una competencia especialmente privilegiada en estas cuestiones), - nuevas formas de evaluación (no "exámenes", aspectos más cualitativos), etc. Ello explicaría la valoración muy positiva/positiva que hacen los alumnos.

1. Véase supra pp.345-347 ("Conclusiones generales del cuestionario a profesores"), pp. 355-57 ("Conclusiones generales del cuestionario a alumnos"), pp. 372-73 ("Relación entre actitud inicial y conceptualización e implementación del currículo"), y 463-467 ("Conclusiones parciales de las entrevistas").

Pero es necesario resaltar, al mismo tiempo, que éste carácter diferencial, percibido por todos los profesores entrevistados, ha sido a su vez -aparte de factores afectivo/ideológicos-, en el contexto academicista y disciplinar de los Centros de EE.MM., una de las causas de rechazo(percibida y vivenciada como una "maría") o uso mecánico-rutinario de la innovación por un grupo importante(más de un tercio) del profesorado, que viene a coincidir con los que mantienen una actitud negativa a la innovación.

SEGUNDA.-

El factor ideológico-político del currículo de Etica, presente en la inserción institucional de la materia como opción alternativa a la enseñanza de la Religión, ha condicionado -en gran parte- la actitud del profesorado ante la innovación y, consecuentemente, la vida de la materia en los Centros. Si bién este aspecto podría parecer obvio de antemano, nuestra investigación ha detectado aspectos específicos, de interés explicativo:

1.- Dicha actitud no depende, en la práctica, exclusivamente de éste carácter ideológico-político, sino --como muestran las tablas de contingencia, Análisis Discriminante y apoyan las entrevistas-- de la valoración de su grado de preparación en conocimientos ético-filosóficos, que -a su vez- viene a corresponderse con ser profesor de Filosofía o "profesor afín", por lo que la actitud negativa se ha dado en mayor grado en los Centros de Formación Profesional que en los de Bachillerato. Con lo que no sólo este currículo sino cualquier otro que exigiera, en el contexto disciplinar actual, una adaptación("reconversión") del profesorado a otros campos disciplinares nuevos, podría provocar parecidas actitudes y efectos. La "especialidad" --del profesor exige y condiciona "impartir" una materia acorde con dicha especialidad.

2.- El factor ideológico sólo sería explicativo, de acuerdo con lo anterior, de la actitud inicial, en aquellos casos en que siendo profesores de Filoso

fía mantienen una actitud negativa (un tercio). Así, en conjunto, la actitud inicial no está significativamente asociada con el hecho de haber sido establecida como alternativa a la Religión. Si bien este último factor fue más determinante inicialmente, con el uso de la innovación, ha ido considerándose más "normal", juzgándose actualmente, por más de la mitad del profesorado negativa la desaparición de la Etica en una futura Reforma.

3.- En la actitud inicial adoptada han incidido también la exigencia (percibida por profesores y alumnos) que imponía el nuevo currículo en su desarrollo/implementación: carácter no académico, participación del alumnado, etc. Así aquellos profesores cuyas teorías implícitas eran congruentes con dichas exigencias, significándoles un bajo "coste" personal su instrumentación han tenido una actitud positiva (p.e. algunos profesores "afines"), en caso contrario de rechazo o no-uso.

4.- En conjunto el profesorado ha rechazado o no se ha identificado con el papel de educador moral, huyendo -al menos conscientemente, otra cosa sería en la práctica- de convertir la materia en una moralización. De hecho la mayoría de los alumnos no aprecian fines moralistas en su vivencia del desarrollo de las clases.

TERCERA.-

Las actitudes iniciales del profesorado ante la innovación, referidas a "cómo el proyecto es visto por los usuarios cuando se propone por primera vez" (Huberman y Miles, 1984:59), han desempeñado en nuestra investigación el papel de factor explicativo crítico de la receptividad/rechazo, conceptualización y uso que han hecho de la innovación. Más específicamente la actitud adoptada ante la innovación (negativa-rechazo o disonante vs. positiva-receptiva o consonante) se ha convertido en un filtro perceptivo/valorativo de cómo sea el lugar que asignan a la Etica en el currículo de EE.MM., en la valoración que hacen de los resultados que obtienen, en la percepción que tienen de la recepción/impacto del currículo en los alumnos, y en el tiempo que dedican a su preparación.

Sin embargo la actitud inicial ante la innovación no explica (i.e. no está, en otros términos, significativamente asociada) con algunos aspectos de la conceptualización de la innovación (p.e. con el hecho de ser alternativa o con los objetivos a conseguir); pero -sobre todo- en general con la implementación y uso que han hecho de la innovación, como muestran las tablas cruzadas de contingencia y, especialmente, el Análisis de Correlación Canónica. Ello denotaría que las estrategias instructivas y prácticas docentes específicas que desarrollan los profesores son previas y comunes a las que emplean en las restantes materias que imparten; una innovación curricular no supone por sí misma, a falta de dinámicas de apoyo, un cambio en la implementación curricular anterior.

CUARTA.-

Los profesores, como agentes curriculares y no ejecutores mecánicos, han hecho su propia reconstrucción (reconceptualización y definición) de la innovación, moldeando el currículo oficialmente prescrito de acuerdo con sus esquemas personales (tal como ejemplifican las entrevistas) y adaptándolo a las necesidades de sus propias decisiones docentes, configurando su propio "currículo-en-uso". En este caso el propio carácter "difuso" y "subjetivo" del currículo oficial ha estimulado la redefinición y traducción personal. Así han establecido nuevos contenidos temáticos, asignado unos objetivos propios a la materia e interpretado de acuerdo con sus propias perspectivas o teorías implícitas.

En cualquier caso hemos detectado que una formación específica en el contenido del campo curricular (profesores de Filosofía vs. profesores "afines") proporciona una base mayor para introducir cambios y adaptar el currículo oficial, así los profesores "afines" (principalmente en Centros de FP) se ven obligados -al no tener esquemas propios de interpretación- en un grado mayor a seguir el programa oficial (o libros de texto) que los profesores de Filosofía; o a interpretarlo en un sentido subjetivista (p.e. la función pastoral-moralizante de las profesoras A' y C'). Por el contrario profesores con fuerte formación teórica (casos A y D') pueden hacer interpretaciones propias acordes (caso A) y críticas (caso D') del programa oficial.

QUINTA.-

La investigación cuantitativa sobre la visión(vivencia/percepción) de los alumnos ha servido para contraponer/comparar la de los profesores; destacando en los resultados que los alumnos usuarios de la innovación han percibido en conjunto de un modo más positivo la innovación curricular de - Etica que sus profesores; sin duda porque las expectativas, esquemas interpretativos e intereses son divergentes. En el contexto, ya señalado repetidamente, de la actividad docente en los Centros(particularmente en los de BUP, por ello los alumnos de BUP estiman que ha supuesto un cambio mayor que los de FP), la "clase" de Etica ha significado para los alumnos la parcial realización de unos deseos(contenidos más cercanos a su contexto vital, mayor grado de participación e intervención en la actividad docente, evaluación menos rígida,etc.) ausentes en el currículo convencional, en cualquier caso una actividad "distinta".

Sin duda este dato puede ser reinterpretado por parte del profesorado(y así lo hacía uno de los entrevistados) o por un pequeño grupo de alumnos(que ya han asimilado los criterios adultos de "eficacia") como negativo: lo que no es "academicista" es estimado positivamente porque los alumnos - "no quieren trabajar seriamente"(caso D de los profesores entrevistados). - al margen de polémicas valorativas sobre lo que es relevante en la Enseñanza Media, no deja de representar un cambio que los alumnos estimen -cualesquiera sean sus patrones valorativos- positivamente una actividad escolar.

SEXTA.-

Uno de los objetivos de la investigación -- y a él se han dirigido específicamente algunos análisis cuantitativos-- era constatar si existían diferencias significativas en la valoración y uso de la innovación entre -- estratos de profesores. Señaladas algunas anteriormente, nos centramos en -- ésta conclusión general en el desarrollo de la vida de la innovación en los Centros de Bachillerato y Formación Profesional.

En principio no hay grandes diferencias individuales entre los profesores de Centros de BUP y de FP, las diferencias en estos Centros provienen entre el grado de preparación en contenidos curriculares, que viene a coincidir con ser profesor de Filosofía o profesor "afín" (en los Centros de FP todos son "oficialmente" "afines", más algunos en los Centros de BUP), que a su vez correlaciona significativamente con la actitud inicial mantenida.

Hay, además, algunos datos significativos referentes a la "cultura" o "éthos" propios de cada Centro: Los alumnos estiman -con un grado de asociación significativa- que intervienen más en BUP que en FP, desempeñando -contrariamente el profesor un papel más directivo en los Centros de FP que en los de BUP; al tiempo valoran que ha significado un cambio mayor en los Centros de BUP que en los de FP. Estos datos son comprensibles en la distinta "cultura" escolar de ambos tipos de Centros: al existir un mayor grado -"académico" y "disciplinar" en Bachillerato, los alumnos de BUP estiman su intervención correlativamente como mayor y valoran en mayor grado el cambio.

SEPTIMA.-

Hemos constatado en conjunto que, ante la ausencia de un modelo de cambio planificado, sin agentes de diseminación curricular (cumpliendo dicho papel los libros de texto o su propia interpretación), ni dinámicas de apoyo externo o mecanismos institucionales, han existido pocos cambios en la actitud inicial adoptada o en el desarrollo de la innovación, más bien un cierto "declive" o "desgaste" de la materia en los Centros. Lo contraproducente resulta que, en conjunto, los profesores tampoco demandan (excepto - en aquellos casos en que imperativamente necesitan unas orientaciones y materiales, por impartirla forzados o no tener formación previa) un mayor grado de intervención o apoyo de la Administración educativa, considerando -- "normal" que se limite a publicar en el BOE el syllabus oficial. Lo normal aquí está, evidentemente, en la tradición de pautas de conducta en el estilo de introducir innovaciones en el contexto español.

Unido a este factor, y por la tendencia -propia de la estructura celular de la cultura escolar(Feiman-Nemser y Fioden,1986:516-17)- a una excesiva autonomía individual, sentimiento de privacidad y responsabilidad individual en el ejercicio de las funciones docentes(Escudero,1988:90), se ha dado una tendencia entre el profesorado a "cultivar su propio jardín", por tomar la conocida imágen recomendada por el Cándido de Voltaire(2). Han --proliferado --así-- una pluralidad de "huertos" particulares, unos más florecientes que otros, cercanos a un "erial", discutibles/juzgables en función de algunos criterios normativos, sin cuya base todos serían "comprensibles-justificables".

Pero como señala agudamente Huberman(1988:130), retomando la imágen de Voltaire, "la tendencia a la focalización particular, a cultivar su propio jardín, son, desgraciadamente, el soporte terrenal de las reformas. Pero esto no puede aplicarse a todas. Algunos jardines particulares pueden, bajo las reformas, alcanzar una fase más expansiva de desarrollo". No es éste último caso, la situación actual del currículo de Etica.

2.VOLTAIRE(1759): Cándido o el optimismo, en Obras(trad. de C. Pujol).Barcelona: Vergara, 1963; pág. 350("También sé que hay que cultivar nuestro huerto") y 351("No está mal argumentado, pero ahora tenemos que ir a cultivar --nuestro huerto").

2.- SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

A la luz de los resultados de esta investigación sobre el análisis de este currículo en particular, de la literatura manejada sobre innovación educativa y de la literatura sobre el currículo de Ética, nos planteamos un conjunto de recomendaciones y sugerencias para una actuación práctica futura en este campo curricular en el contexto investigado.

Estas sugerencias, obviamente, no tienen un carácter prescriptivo (derivar normativamente principios prácticos sobre lo que se deba hacer), pues supondría --aparte de una cierta "falacia naturalista"-- un modelo de "racionalidad técnica" (Schön, 1983) para la construcción normativa de un currículo. El propio carácter exploratorio, además, lo impediría. La teoría de innovación curricular impide extraer aplicaciones con tal carácter, pues del hecho de que un programa innovativo haya funcionado de una determinada forma --como en nuestro caso--, no se deducen sus posibilidades futuras. Si los factores que han incidido en sus procesos de desarrollo hubiesen sido otros, también la vida de la innovación habría sido distinta.

2.1 INVESTIGACION DIDACTICA

1.- La complementariedad metodológica empleada en esta investigación, mediante una combinación de técnicas de investigación y análisis cuantitativas y cualitativas, se ha mostrado fecunda en cuanto ha posibilitado reinterpretar los resultados previos del análisis cuantitativo por los discursos "abiertos" de los profesores entrevistados, al tiempo que ha permitido inscribir los discursos necesariamente "parciales" de los entrevistados en el contexto más global de los resultados del cuestionario. Sin embargo el intento de que el propio análisis cuantitativo nos determinase los grupos "naturales" de profesores e incluso los representantes a entrevistar, sólo se ha conseguido parcialmente (por el Análisis Discriminante), pues no es lógico esperar un "retrato robot" que se adapte enteramente a los profesores a entrevistar.

La perspectiva procesual y secuencial de nuestra investigación se ha centrado, más que en los resultados del programa, en "comprender" cómo el currículo es vivido por los que participan en él (profesores y alumnos), para captar -en su vertiente cualitativa- las percepciones, juicios, explicaciones o frustraciones de los agentes. Por ello el diseño preordenado ha sido sustituido por uno más flexible que surgiera de la dinámica de la investigación en las situaciones en que los sujetos interpretan sus acciones, pretendiendo no artificializar su pensamiento. Desde esta perspectiva se reconoce la pluralidad valorativa, ideológica y de intereses que rodea a una innovación curricular.

2.- Referente a la perspectiva conceptual sobre la innovación educativa, --principalmente adoptada en este estudio, con un enfoque cultural, interpretativo y reconstructivo, entendiendo la enseñanza como una actividad personalmente construida con significados e intencionalidad propios y a los profesores como agentes de desarrollo curricular, he constatado que tiene --aparte de las virtualidades manifestadas en este trabajo-- unas limitaciones internas, al menos en alguno de sus enfoques, de las que quiero dejar constancia.

No basta constatar/ejemplificar que cada profesor tiene una teoría o constructo personal e idiosincrático del cambio curricular en función de la que reconstruye el "currículo oficial", son necesarios criterios normativos --como ha señalado la perspectiva crítica(3)-- para dilucidar/discriminar qué "teorías" personales son más justificables, válidas o adecuadas que otras, o para indicar líneas de acción en formación de creencias alternativas(4); de lo contrario todos los constructos personales --por el hecho mis-

3. Así CARR y KEMMIS(1988:142-3) señalan: "Cualquier enfoque adecuado de la teoría interpretativa debe ser que susministre medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados". Por su parte ESCUDERO(1988 b:16) afirma que "conduce a consagrar percepciones, visiones y categorías personales, que tan sólo suponen una faceta de lo que es y nunca un criterio para el deber ser".

4. Como concluyen en este aspecto GONZALEZ y ESCUDERO(1987:78): "El cambio --requerirá una valoración de lo que hacen los maestros a la luz de sus creencias e intenciones para, a partir de ahí, orientarlos en la formación de creencias alternativas sobre cursos de acción diferentes".

mo de serlo-- son justificables/comprendibles, con lo que se perpetúa la situación dominante. En otros términos, un enfoque personal del cambio --en algunas de sus vertientes al menos(p.e. Clandinin,1985,1986 y 1988)-- exige unirlo a una perspectiva crítica para posibilitar una dirección del cambio.

Sin duda es un primer paso obligado para la mejora escolar conectar interactiva/reflexivamente con las teorías prácticas y contexto de trabajo de los profesores, para conocer el sistema de pensamiento con el -- que construye su enseñanza; pero el enfoque "humanístico"(Olson,1982 a) puede abocar a un discurso idealista si se limita a constatar la autocomprensión de los docentes, debe analizar crítico/dialécticamente el contexto cultural y condiciones sociales que explican/determinan esa construcción personal.

2.2 MATERIA CURRICULAR

Teniendo muy presentes los múltiples factores incidentes en el contexto investigado, podemos sugerir algunas directrices orientadoras para la mejora escolar en un futuro currículo en el campo de "Educación de la praxis"(educación ética, moral o cívica):

1.- Una materia curricular en este campo debe tener una entidad propia. -- Los principales problemas que este currículo ha tenido en su desarrollo, como hemos visto en la investigación, provienen de haber sido establecida como "alternativa" obligada para los alumnos que, en ejercicio de sus derechos constitucionales, no quieren Religión; lo que ha generado actitudes de rechazo en el profesorado, al tiempo que se hacía un uso instrumental del currículo(medio para que tengan clase los alumnos que no asisten a Religión),

5. Así OLSON(1988) señala críticamente contra posiciones mantenidas anteriormente que "dar cuenta de las percepciones del profesor de su práctica es una fuente vital, pero parcial; lo que es crucial es entender la cultura en que actúa". Por su parte GIMENO SACRISTAN(1988:200) afirma: "Al modelo que últimamente pone énfasis en el pensamiento y toma de decisiones del profesor es preciso contraponerle marcos de explicación social de ese pensamiento profesional y de la práctica consiguiente".

sin otorgarle institucionalmente un valor formativo propio. Por ello la materia deberá ser común (no alternativa) y con un perfil definido (curricular y docente) (6).

2.- En la actual estructura organizativa de los Centros de EE.MM. un factor problemático es asignar/obligar a impartir la materia a profesores de otras materias o áreas curriculares. Uno de los factores negativos en el desarrollo de la innovación, detectados en nuestra investigación, ha sido el asignarla a profesorado de otras áreas ("afines") para completar horarios, generando -en general- una actitud negativa. Este factor se ha acentuado en grado aún mayor al no haber existido dinámicas de apoyo institucional a la innovación. Una materia curricular no puede ser un medio de completar horarios. Es necesario definir el perfil docente e instrumentalizar políticas de formación y apoyo adecuadas.

3.- Es necesario para una implementación exitosa articular dinámicas de apoyo específicas durante el desarrollo de la innovación: un diseño curricular articulado, favorecer la formación e intercambio de experiencias entre los docentes, materiales curriculares para el trabajo en el aula (sin ceder este campo a la empresa privada), y agentes facilitadores del cambio.

4.- La mayor parte del profesorado ha huido de convertir la materia en un adoctrinamiento moral, habiendo sido éste uno de los motivos que ha causado actitudes no receptivas/rechazo del currículo; y dado que la actitud inicial es un primer factor condicionante -como he mostrado en la investigación- para que la innovación educativa sea activamente implementada, es necesario definir plenamente el campo de acción de la materia, y, sobre todo, acentuar un enfoque crítico-moral, frente a moralista/legalista, que provocaría actitudes parecidas.

6. Una posición parecida es defendida por F. BOLDÚ (1987): "El futuro de la Ética en las Enseñanzas Medias", en Actes de la "I Trabadada de Professors de Filosofia davant la Reforma de l'Insenyament Secundari". Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, pp. 241-287; y BOLDU, F.: "El incierto futuro de la Ética", en El País Educación, 23.VI.1987, pág. 2 .

5.- En cuanto a las orientaciones/enfoque , que se sigue de nuestra investigación, de cara a establecer una materia curricular en este campo, parece que habría que desechar un enfoque fuertemente "moralista"(la temática de "moral personal", así, de 1º de BUP ha sido la más rechazada), como "legalista"(que provocaría actitudes de rechazo de "formación política", con el "handicap" de "Formación del Espíritu Nacional" del anterior Régimen político), por lo que se deba acentuar la línea crítico-ética de contribuir a una autonomía moral, mediante el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad social y política, desde los modelos del razonamiento moral y filosofía política.

6.- Pese al juicio inicial negativo de una parte del profesorado sobre la forma y modo en que fué implantada, con su desarrollo e implementación, una parte mayoritaria del profesorado(particularmente de Filosofía) estima hoy positivo su papel en la educación, juzgando negativa(70% en nuestra investigación) su desaparición actualmente. Por otro lado una parte del profesorado se ha interesado en este campo buscando una formación propia y desarrollando un conjunto de experiencias y materiales curriculares valiosos, por lo que inicialmente se cuenta con mejores posibilidades de establecer con cierta viabilidad una materia curricular referida a este campo(7).

Con todo persisten un conjunto de problemas específicos que una materia en este campo plantea, algunos ya apuntados, y de cuya resolución correcta dependerá -en gran medida- su implementación exitosa:

a) ¿Labor de todo el Centro o materia específica?: Resulta discutible -en un debate que se prolonga desde Sócrates(Platón: Menón, 70a)- si la moral/éti-

7. Augusto HORTAL(1985:64) se ha atrevido, con cierto grado de verdad y agudeza, a señalar que, pese a las deficiencias que tenía el planteamiento de la Etica como alternativa a la Religión , que fué uno de los primeros en denunciar(HORTAL,1980 b), habría tenido una virtualidad: de no haber sido así, sino obligatoria para todos, hubiera sido ,como en muchos países, "formación o instrucción cívica", habiendo dado la imagen de F.E.N.(Formación del Espíritu Nacional), por lo que ahora nos encontramos con unos planteamientos pedagógicos más claros y con un profesorado más preparado para ser obligatoria para todos los alumnos.

ca es una tarea de un currículo específico, o labor de todo el Centro y --- acción conjunta del profesorado. Si bien "la moral no se enseña, se vive" - (8), la educación crítico-ética, de acuerdo con las diferencias conceptuales establecidas en la Segunda Parte, y con la literatura y experiencias sobre el tema, puede exigir con viabilidad la existencia de un currículo específico.

b) Adoctrinamiento: Es necesario salvar la posible percepción (por el papel negativo) de transmisión ideológica o adoctrinamiento. Las metodologías didácticas más actuales (Bolívar, 1982 c y 1987 b), descritas en la Segunda Parte, con su acento en la autonomía y desarrollo moral, ofrecen bases para -- situar y resolver adecuadamente este aspecto.

c) Formación/información: Si la enseñanza de esta materia debe limitarse a cultivar un campo cognoscitivo (teoría ética) o dirigirse primariamente a -- metas formativas (oposición manifiesta en "educación moral", "enseñanza de la ética" o "instrucción cívica", etc.). Un enfoque primariamente "formativo", aparte de otros problemas, sería rechazado por el profesorado, y un -- acento exclusivo en la dimensión cognitiva resultaría insuficiente.

d) Profesorado: Un factor clave es el profesorado y su formación, como ha -- constatado nuestra investigación. A nivel de Enseñanza Secundaria y partien -- do de la situación actual parece que el profesorado de Filosofía sería inicialmente el más idóneo, pero habría que instrumentalizar unas dinámicas -- de apoyo y formación. Esperanza Guisán, yendo quizá lejos, ha propuesto la posibilidad de creación de un Instituto Universitario donde pudiera formar -- se adecuadamente este tipo de profesorado.

e) Política de cambio curricular planificado: Parece que, de acuerdo con la literatura sobre innovación educativa y mejora escolar, es necesario modificar profundamente el tradicional estilo de gestionar los cambios curriculares en España, con unos procesos de desarrollo que faciliten el cambio.

8. FREINET, C.: La educación moral y cívica. Barcelona: Laia, 1975, pág. 19

3. IMPLICACIONES Y ACCIONES

En este apartado, yendo más allá de la propia investigación, me propongo definir el significado de ésta en función de la mejora del contexto investigado, en algunas de las implicaciones y acciones emprendidas. Los resultados de la investigación pueden ofrecer conocimientos e información, que pueden constituir el soporte de decisiones en materia de política educativa, y posibilitar la autoreflexión de los propios docentes ante su propia acción a fin de transformar la práctica. Por ello, aunque no directamente derivado de este trabajo de investigación, pero sí con la participación activa de este investigador siguiendo las líneas defendidas en este trabajo, un grupo de profesores hemos planteado una salida crítica a la situación actual del currículo de Etica, en el debate y experiencias de Reforma.

Políticamente -como brevemente me he referido- se decidió en las experiencias de Reforma a partir de 1983, para acabar con la situación de materia alternativa de la Etica a la Religión y cumplir el mandato legal de enseñanza de la Constitución, establecer una materia llamada "Educación para la convivencia"(EPC) en el Primer Ciclo de la Enseñanza Secundaria, impartida en un solo curso y obligatoria para todos los alumnos(9). Diversos y sucesivos problemas surgidos en su desarrollo(10) y en su implementación práctica(indefinición inicial en el perfil curricular y docente, enfoque legalista que resultó poco atractivo y obligó a reformulaciones de su contenido/orientaciones, generó ciertas actitudes de rechazo por su posible adoctrinamiento político, etc.), indujeron finalmente(curso 1988-89) al Ministe

9. Cfr. MEC: Hacia la reforma. Madrid, 1983. El propio Gobierno defendió que "el mayor grado de libertad en la elección de las enseñanzas religiosas se produce no enfrentándose a la alternativa obligatoria de la Etica o de otra materia. Por ello, la reforma de las Enseñanzas Medias han eliminado la alternativa Religión y Etica y han establecido la enseñanza de la "Educación para la convivencia", no como una opción frente a la Religión, sino como asignatura obligatoria para todos los alumnos y Centros"(Respuesta del Gobierno a la pregunta del diputado F. Pérez Royo, El País Educación. 2.IV. 1985, pag. IV; y Comunidad Escolar, 51(15-21.IV.1985), pág. 14).

10. Sobre la cuestión, véase "Mesa redonda: Etica y Educación para la convivencia", en SEPFI(1986: 42-47); BOLIVAR(Coord.) en SEPFI(1985:164-5) y un análisis de la situación planteada en BOLIVAR(1989 b: 113-15). Una descripción cualitativa de su funcionamiento en los Centros en FERNANDEZ ENGUITA (1987:129-157): "Educar para una sociedad democrática". Como ejemplo de actitudes de oposición a la EPC, se puede ver P.MONTANER:"¿Qué hace una Etica como tú en una reforma como ésta?", Cuadernos de Pedagogía, 170(mayo 1989), pp. 48-50.

rio a pensar en su supresión, para asumirlos/diluir sus contenidos como componente actitudinal en todos los bloques temáticos(11).

Ante esta situación un grupo de profesores nos planteamos una salida crítica a la supresión, promovida por la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular(12), en Mayo de 1988(Madrid, Coloquio:"La Etica en el sistema educativo"), en que se conciuó la defensa de la existencia de un currículo de Educación Etica y Cívica y su reformulación actual, "como materia obligatoria para todos los alumnos en todas las etapas educativas. En la Enseñanza Primaria no ha de figurar como asignatura con entidad propia, sino integrada en el área correspondiente. Por el contrario, en la Enseñanza Secundaria ha de figurar como disciplina independiente(...).La materia ha de enfocarse de tal modo que permita al alumno desarrollar una conciencia crítica de las normas y valores establecidos. Tan sólo el desarrollo de su autonomía y libertad personales le permitirá formarse unos criterios morales propios para la elección y justificación de sus acciones".

Esto confluyó en acciones para que se incardinara una nueva educación ético-cívica en la futura regulación de la Enseñanza Secundaria, consiguiendo que en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo(Madrid, MEC, 1989, pág. 130) se incluya el siguiente texto, añadido a última hora, ambiguo y condicional, pero que deja abierta la posibilidad de una materia en este sentido:"Finalmente cabría la posibilidad de que todos los alumnos dedicaran algunas horas semanales a la Educación para la Convivencia, que sería responsabilidad, de acuerdo con los contenidos que se fijarán, bien de los profesores de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, bien de los de Filosofía o de ambos seminarios".

11. Véase SERNA(1989) y BOLIVAR,A.: "Contenidos actitudinales en el diseño curricular", en Comunidad Escolar,VII(240), 5.VIII.1989, pag. 3 .

12. Véase Crónica "La Etica en el Sistema Educativo" en Boletín Informativo de la SEPFI,VII(25), julio-septiembre, 1988, pp. 75-78; en dicho Coloquio participaron los profesores J.L. López Aranguren, Eloy Terrón, Antonio Bolívar, L.M. Cifuentes y J. Arroyo como ponentes. Las Conclusiones("La Etica en el Sistema educativo") en Educación para la libertad(Boletín de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular), núm. 1(noviembre 1988), pp. 7-10.

El carácter de inclusión a última hora se confirma al ser la única materia que no aparece con un Diseño curricular específico, habiéndonos encargado un grupo de "fijar los contenidos", i.e. diseñar el currículo, a -- que hace referencia al texto oficial, cuyo estado de desarrollo voy a describir brevemente.

Un equipo de trabajo, con participación de representantes de diversas comunidades autónomas, nos encargamos -en una primera fase- de elaborar un Documento-base de propuesta de Diseño curricular específico de esta materia, sucesivamente reelaborado(13), que culminó en la celebración de la I Escuela de Verano(Madrid, julio,1989), donde se perfiló el diseño, se llegó a un conjunto de conclusiones y se propuso iniciar un conjunto de experiencias el curso 1989-90, que sirvieran de base al diseño definitivo de la materia(14). Entre estas conclusiones cabe destacar:

"Constatamos que en la práctica habitual de nuestra escuela, en cualquiera de sus grados académicos, se aprecia un descuido notorio en cuanto a la formación Etica y Cívica de los alumnos como futuros ciudadanos. Estimamos que nuestra enseñanza se encuentra desequilibrada si comparamos los esfuerzos y recursos que se concentran en la formación de los escolares, en tanto que futura fuerza de trabajo, en contraste con el escaso esfuerzo que se dedica a la configuración de su personalidad como sujetos responsables - de su propia vida y como partícipes de la comunidad(...)."

"La situación de la actual enseñanza de la Etica, resultado de compromisos políticos anteriores, no satisface en modo alguno, los objetivos -

13. Cfr. "Area de Ciencias Humanas: Educación Etico-cívica". Madrid: Liga - Española de la Educación y la Cultura Popular, 1989(Ejemplar policopiado, 18 pp.). Para una descripción del proceso véase J. ARROYO: "Tiempo de reforma: El Proyecto Cives", en Educación para la libertad, núm. 3(diciembre 1989), pp. 9-10; y ARROYO, J.: "La Etica Cívica en el diseño curricular", en Comunidad Escolar, núm. 254(22.XI.1989), pág. 3.

14. Con asistencia de más de un centenar de docentes, participaron como ponentes G. Peces Barba, Alvaro Marchesi, M. Pérez Galán, L. Gómez Llorente, E. Guisán, Victorino Mayoral, A. Bolívar, Julian Arroyo y Juana Serna; --- Véase crónica de A. BOLIVAR: "La Educación Etica y Cívica(Escuela de Verano, Madrid 3-7 julio,1989)", en Diálogo filosófico, num. 16(enero-marzo 1990). Las "Conclusiones de Educación Etica y Cívica" estan publicadas por la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular(Madrid, 1989) y recogidas en Educación para la libertad, núm. 3(diciembre 1989), pp. 11-13 .

establecidos. Por ello(...) es necesario adquirir los valores democráticos no como mero entrenamiento y adiestramiento, sino como criterios fundamentales para la convivencia. Estos sólo se obtienen mediante una reflexión crítica sobre su deseabilidad. Para ello la Etica es un instrumento imprescindible.(...) Entendemos que un punto de la propuesta de renovación debe ser la configuración nítida de la formación Etico-Cívica y a esto responde el diseño que ofrecemos de esta área.(...) De ahí que sea pensamiento central de nuestras preocupaciones la configuración como tal de la materia en el - curriculum, y que nuestra reivindicación reclame no sólo el que no deba -- ser alternativa de ninguna otra, sino que además adquiera el rango que le corresponde por la trascendencia formativa de unos contenidos, lo cual explícitamente requiere: a) meditada programación, b) implementación de recursos didácticos idóneos, c) especialización adecuada del profesorado (con los medios y las facilidades necesarias para conseguirlo), d) disposición horaria pertinente...".

Este Proyecto de Diseño y las Conclusiones fué presentado, como "Proyecto CIVES", al MEC (Secretaría de Estado de Educación y Dirección General de Renovación Pedagógica), quienes han mostrado interés y se han comprometido a apoyar la realización de las experiencias de innovación durante el bienio 1989-90 y 1990-91, para presentar en ese momento el Diseño curricular definitivo y materiales curriculares elaborados.

El "Proyecto Cives" de Educación Etica y Cívica en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, promovido por un grupo de profesores dentro de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, pretende articular un diseño serio, confeccionar unos buenos materiales curriculares, reelaborándolo en función de su implementación práctica en experiencias, y planificar dinámicas de apoyo y formación al desarrollo de la innovación.

El proyecto, según el Documento-base de partida, se articula en torno a tres ejes: a) Personal-social: Conocimiento del desarrollo cognitivo del hombre y social como resultado de su relación con el medio cultural, haciendo conscientes críticamente a los alumnos del proceso de socialización en que están inmersos; b) Cívico: analizar el marco político y social en que el alumno se desarrolla como ciudadano, apoyado por el Derecho, la -

Sociología y la Filosofía política; y c) Etico: análisis desde los modelos del discurso ético de la función y génesis de la moral, teorías éticas, los problemas morales de nuestro tiempo y los proyectos éticos contemporáneos.- Estos tres niveles de comprensión y análisis están articulados en relación mutua, pretendiendo conjugar las dimensiones cívica y ética, que impida -- cualquier enfoque de adoctrinamiento moralista.

Durante este curso estamos realizando la experiencia 39 profesores de distintas Comunidades Autónomas(7 en Andalucía), con el objetivo final - de ir configurando, tras la experiencia, el diseño y materiales definitivos. Al comienzo de cada trimestre escolar se reúnen todos los profesores en Madrid, se revisa la experiencia, se explican y entregan los materiales para el profesor(guión de trabajo) y alumnos(materiales de trabajo). Si bien durante este curso se ha tenido que desarrollar la experiencia en el marco de las actuales clases de Etica(con el "handicap" que ello supone), para el -- próximo se tiene la intención de ampliarlo a Centros de Reforma o como materia común en experiencias de innovación. La culminación del trabajo de este curso se hará con la celebración de la II Escuela de Verano de Educación - Etica-cívica.

La nueva materia debería englobarse en el Area de Ciencias Sociales y Humanas, en los últimos años de Educación Secundaria Obligatoria, y ser - impartida por profesores de Filosofía(preferentemente) e Historia, de tal - forma que se establezca un equilibrio entre los aspectos cívicos y éticos.

Por tanto la investigación curricular que he desarrollado se prolonga en acciones prácticas, como la descrita, para promover usa opción crítica, dentro de las posibilidades, a la situación actual. Hay, con todo, factores político-ideológicos que, en último extremo, determinarán la regulación futura del currículo, y que -obviamente- queda como nivel de decisión al margen de las actuaciones de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALDENDERFER, M.S. y BLASHFIELD, R.K. (1984): Cluster Analysis. Beverly Hills, CA.: Sage Pubns.
- ALHAMBRA, C. (1988): "Encuesta de la Inspección de Filosofía de Madrid. Análisis de Resultados", en Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía, VI(6), pp. 293-304.
- ALLENDER, J.S. (1986): "Educational Research: A Personal and Social Process", Review of Educational Research, 56(2), pp. 173-193.
- ALVIRA MARTIN, F. (1984): "La investigación sociológica", en DEL CAMPO, S. (ed): Tratado de Sociología. Madrid: Taurus, vol. I, pp. 57-113.
- ANGULO RASCO, J.F. (1989 a): "La estructura y los intereses de la tecnología de la educación: Un análisis crítico", Revista de Educación, -- núm. 289(mayo-agosto), pp. 175-214.
- ANGULO RASCO, J.F. (1989 b): "Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del currículo", Investigación en la escuela, 8, 15-26.
- AREA MOREIRA, M. (1986): "Un estudio sobre las decisiones docentes de uso del libro de texto en situaciones de enseñanza", en VILLAR ANGULO, L.M. (ed.), pp. 422-435.
- AREA MOREIRA, M. (1988): "¿Per què els mitjans no són sempre eficaços? Un estudi sobre el pensament i l'acció del professor.", en Guix. Elements d'acció educativa, núm. 125, pp. 9-14.
- ARGYRIS, Ch.; PUTNAN, R. y SMITH, D.Mc. (1985): Action Science. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- AOKI, T. (1984): "Towards a Reconceptualization of Curriculum Implementation", en D HOPKINS y M. WIDEEN (eds.): Alternative Perspectives on School Improvement. London/New York: The Falmer Press, pp. 107-118.
- AOKI, T. (1986): "Interests, Knowledge and Evaluation: Alternative Approaches to Curriculum Evaluation", Journal of Curriculum Theorizing, 6(4), pp. 27-44.
- APEL, K.O. (1985 a): "La distinción diltheyana entre explicación y comprensión y la posibilidad de mediación entre ambas", en Teorema, XV(1-2), pp. 95-114.
- APEL, K.O. (1985 b): "¿Ciencia como emancipación? (Una valoración crítica de la concepción de la ciencia en la teoría crítica)", en APEL, K.O.: La transformación de la Filosofía. Madrid: Taurus, vol. II, pp. 121-145.

- ATKINSON, P.; DELAMONT, S. y HAMMERSLEY, M. (1988): "Qualitative Research Traditions: A British Response to Jacob", Review of Educational Research, 58(2), pp. 231 y ss.
- BALDRIDGE, J.V. y DEAL, T. (1975): Managing Change in Educational Organizations. Berkeley, CA.: McCutchan. Cit. en Parker (1980)
- BALL, St. J. (1987): The Micro-Politics of the School. Towards a Theory of School Organization. London/New York: Methuen (trad. cast. en -- Madrid/Barcelona: M.E.C./Paidós Iberica, 1989).
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1974): Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad (vers. de A. Rivière). Madrid: Alianza.
- BANDURA, A. (1982): Teoría del aprendizaje social (vers. cast. de A. Rivière). Madrid: Espasa Calpe.
- BAYONA AZNAR, B. et al. (1982): La enseñanza de la Filosofía en BUP y CGU: Visión de los alumnos y profesores. I.C.E. de la Universidad de Zaragoza.
- BEAUCHAMP, G.A. (1971): "Basic Components of a Curriculum Theory", Curriculum Theory Network, 80 (octubre), pp. 51-65. Recogido en GIROUX et. al. (1981): pp. 62-68, por donde cito.
- BEN-PERETZ, M. y KREMER, L. (1979): "Curriculum Implementation and the Nature of Curriculum Materials", Journal of Curriculum Studies, 11(3), - pp. 247-255.
- BEN-PERETZ, M.; KATZ, S. y SILBERSTEIN, M. (1982): "Curriculum Interpretation and its Place in Teacher Education Program", Interchange, 13(4), - pp. 47-55.
- BEN-PERETZ, M. (1984 a): "Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado", en VILLAR ANGULO, L.M. (1988): pp. 239-258.
- BEN-PERETZ, M. (1984 b): "Kelly's Theory of Personal Construct as a Paradigm for Investigating Teacher Thinking", en HALKES, R. y OLSON, J. (1984): pp. 103-111.
- BEN-PERETZ, M. (1985): "Curriculum Potential", en HUSEN, T. y NEVILLE POSTLETHWAITE (Drs.): pp. 1246-48 (vol. II).
- BEN-PERETZ, M.; BROMME, R. y HALKES, R. (1986): Advances of Research on Teacher Thinking. Lisse: ISATT y Swets & Zeitlinger.

- BENNETT, N.(1979): Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Madrid: Morata.
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M.W.(1976): "Implementation of Educational Innovation", The Educational Forum, 40(3), pp. 345-370.
- BERMAN, P.(1981): "Educational Change: An Implementation Paradigm", en R. LEHNING y M.KANE(eds.): Improving Schools. What we Know. Beverly Hills-London: Sage Publns., pp. 253-286
- BOLIVAR, A. y VILLEGAS, S.(1980): Etica y Moral: vol. I(Etica y moral personal), vol. II(Moral comunitaria), vol. III(Moral social y política). Madrid: Ed. Bruño.
- BOLIVAR, A.(1981): "Etica y Moral en BUP y FP. Análisis de una experiencia y de los nuevos programas", en Sal Terrae, 69(10), pp. 727-738.
- BOLIVAR, A.(1982 a): "La Etica como asignatura alternativa a la Religión", en Religión y Cultura, 28(127), pp. 189-210
- BOLIVAR, A.(1982 b): "Quién es L. Kohlberg?", Cuadernos de Pedagogía, 85(enero), pp. 66-68.
- BOLIVAR, A.(1982 c): "El formalismo actual en la enseñanza de la Etica y Moral", Educadores, 117, pp. 267-80.
- BOLIVAR, A.(1984): "La casuística moral rediviva", Religión y Cultura, 30(140), pp. 339-351.
- BOLIVAR, A.(1987 a): "Modelos de enseñar Filosofía", Diálogo filosófico, núm. 8, pp. 188-198.
- BOLIVAR, A.(1987 b): "Desarrollo moral y Educación moral: La perspectiva cognitivo-formalista", Revista Española de Pedagogía, 45(177), pp. 395-409.
- BOLIVAR, A.(1989 a): "Desarrollo moral y Filosofía moral: el enfoque cognitivo-formalista", Estudios filosóficos, 38(107), pp. 129-146.
- BOLIVAR, A.(1989 b): "La Filosofía en el Bachillerato: Prácticas docentes y criterios de Reforma", en Foro de las Ciencias y de las Letras, 12-13, pp. 105-120.
- BROWN, H.L.(1977): La nueva Filosofía de la Ciencia. Madrid: Tecnos, 1983.
- BROWN, S. y McINTYRE, D.(1982): "Cost and Rewards of Innovation: Taking account of Teachers' Wiewpoint", en OLSON, J.(1982): pp. 107-139.
- BRUNER, J.S.(1960): El proceso mental en el aprendizaje. Madrid: Narcea, 1978

- BRUNER, J.S. (1971): "The Process of Education Revisited", Phi Delta Kappan, 52(1), pp. 19-21.
- BUENO MARTINEZ, G. (1979): "Reflexiones sobre la función de la Filosofía moral en el Bachillerato", en Revista de Bachillerato: Cuaderno monográfico núm. 4 (suplemento al núm. 12), pp. 30-34. Recogido también en El Basilisco, 14 (julio 1982-febrero 1983), pp. 90-94.
- CALDERHEAD, J. (1986): "La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado", en VILLAR ANGULO, L.M. (ed.), pp. 21-40.
- CALDERHEAD, J. (1988): "Conceptualización e investigación del conocimiento -- profesional de los profesores", en VILLAR ANGULO, L.M. (ed.): pp. 21-37.
- CALLAHAN, D. (1980): "Goals in the Teaching of Ethics", en CALLAHAN, D. y BOK, S. (eds.): Ethics Teaching in Higher Education. New York: The Hastings Center/Plenum Press. pp. 61-80.
- CARR, W. (1983): "Can Educational Research be Scientific?", Journal of Philosophy of Education, 17(1), pp. 35-43 (Existe edición castellana en Investigación en la escuela, 7(1989), pp. 37-48).
- CARR, W. (1985): "Philosophy, Values and Educational Science", Journal of Curriculum Studies, 17(2), pp. 119-132.
- CARR, W. y KEMMIS, St. (1988): Teoría crítica de la enseñanza (Trad. de J.A. -- Bravo). Barcelona: Martínez Roca.
- CLARK, C.M. y PETERSON, P. (1986): "Teachers' Thought Processes", en WITTRICK, M.C. (ed.): pp. 255-296 (ed. cast. en WITTRICK (1989), vol. III).
- CLARK, D.L.; LOTTO, L.S. y ASTUTO, T.A. (1984): "Effective Schools and School Improvement: A Comparative Analysis of two lines of Inquiry", en Educational Administration Quarterly, 20(3), pp. 41-68.
- CLARK, Ch. y LAMPERT, M. (1986): "The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education", Journal of Teacher Education, 37(5), pp. 27-31.
- CLANDININ, D.J. (1985): "Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' - Classroom Images", Curriculum Inquiry, 15(4), pp. 361-385.
- CLANDININ, D.J. (1986): Classroom Practice: Teacher Images in Action. London: The Falmer Press.

- CLANDININ, D.J. y CONNELLY, F.M. (1988): "Conocimiento práctico personal de los profesores: Imagen y unidad narrativa", en VILLAR ANGULO, L.M. (ed.): pp. 39-61.
- COCHRANE, D.B. (1980): "Moral Education and the Curriculum: An Introduction", en COCHRANE, D.B. y MANLEY-CASIMIR, M. (eds.): Development of Moral Reasoning. Practical Approaches. New York: Praeger Publishers. pp. 59-68.
- COMREY, A.L. (1985): Manual de Análisis factorial. Madrid: Cátedra.
- CONNELLY, M. y BEN-PERETZ, M. (1980): "Teachers' Role in the Using and Doing of Research and Curriculum Development", Journal of Curriculum Studies, 12(2), pp. 95-107.
- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. (1984): "Personal Practical Knowledge at Bay Street School", en HALKES, R. y OLSON, J. (eds.): pp. 134-148.
- CONNELLY, F.M. y LANTZ, D. (1985): "Curriculum, Definitions of" (voz) en HUSEN, T. y NEVILLE POSTLETHWAITE, T. (eds.): pp. 1160-1163 (vol. II).
- CONVERSE, J.M. y PRESSER, S. (1986): Survey Questions. Handcrafting the Standardized Questionnaire. Beverly Hills, CAL.: Sage Publications.
- CORBETT, H.D.; FIRESTONE, W.A. y ROSSMAN, G.B. (1987): "Resistance to Planned Change and the Sacred in School Cultures", Educational Administration Quarterly, 23(4), pp. 36-59.
- CROCKER, R.D. (1986): "Los paradigmas funcionales de los profesores", en Revista de Innovación e Investigación educativa, 1(abril), pp. 53-64.
- DARLING-HAMMOND, L.; WISE, A.E. y PEASE, S.R. (1983): "Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature", en HOUSE (1986) (ed.): pp. 203-253 (Publicado originalmente en Review of Educational Research, 53(3), pp. 285-328).
- DEAL, T.E. (1984): "Educational Change: Revival Tent, Tinkertoys, Jungle, or Carnival?", Teachers College Record 86(1), pp. 124-137.
- DEAL, T.E. (1985): "The Symbolism of Effective Schools", en The Elementary School Journal, 85(5), pp. 601-620.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1983): "Las expectativas en la interacción profesor-alumno", Revista Española de Pedagogía, 162 (octubre-diciembre), pp. 564-88.
- DOYLE, W. y PONDER, G.A. (1977-78): "The Practicality Ethic in Teacher Decision-Making", Interchange, 8(3), pp. 1-12.
- DUFFY, G.G. y ROEHLER, L.R. (1985): "Constraints on Teacher Change" (Paper, Institute for Research on Teaching, Michigan State University (publicado)).

- DURKHEIM, E. (1903): "La educación moral", en Id.: Educación como socialización. Salamanca: Sigueme, 1976, pp. 167-274.
- EGAN, O. (1984): "Cluster Analysis in Educational Research", British Educational Research Journal, 13(2), pp. 145-153.
- EISNER, E. (1979): The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs. New York: McMillan Publishing Co.
- EISNER, E. (1984): "No Easy Answers: Joseph Schwab's Contributions to Curriculum", Curriculum Inquiry, 14(2), pp. 201-210.
- ELAM, St. (1964) (Comp.): La educación y la estructura del conocimiento. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- ELBAZ, F. (1981): "The Teacher's Practical Knowledge: Report of Case Study", Curriculum Inquiry, 11(1), pp. 43-71.
- ELBAZ, F. (1983): Teacher Thinking: A Study of practical Knowledge. New York: Croom Helm.
- ELBAZ, F.; HOZ, R.; TOMER, Y.; CHAYOT, R. y MAHLER, S. (1986): "The Use of Concept Mapping in the Study of Teachers' Structures", en BEN-PERETZ, M.; BROMME, R. y HALKES, R. (eds.): Advances of Research on Teacher Thinking. Lisse: ISATT y Swets & Zeitlinger, pp. 45-54.
- ELBAZ, F. (1988): "Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores", en VILLAR ANGULO, L.M. (ed.): pp. 87-96.
- ELLIO, J. (1986): "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad", en GALTON, M. y MOON, B. (eds.): pp. 237-259.
- ERNEST, P. (1989): "The Knowledge, Beliefs and Attitudes of the Mathematics Teacher: A Model", Journal of Education for Teaching, 15(1), pp. 13-33.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1980): "La eficacia docente: Estudios correlacionales y experimentales", en La investigación pedagógica y la formación de profesores. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 207-235.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1983): "Nuevas reflexiones en torno a los medios para la enseñanza", Revista de Investigación Educativa, núm. 1, pp. 19-44.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1984): "La renovación pedagógica: Algunas perspectivas teóricas y prácticas", en ESCUDERO, J.M. y GONZALEZ, M.T. (1984): pp. 15-92.

- ESCUDERO, J.M. y GONZALEZ, M.T. (1984): La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor. Madrid: Escuela Española.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1985): "Teachers' Thinking and Curriculum Change: A Case from the Spanish Primary School". Paper presented at ISATT's 1985 Conference (28-31 May). Tilburg University, Holanda (policopiado, 23 pp.).
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1986 a): "El pensamiento del profesor y la innovación educativa", en VILLAR ANGULO, L.M. (1986) (ed.): pp. 185-225.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1986 b): "Innovación e Investigación Educativa", en Revista de Innovación e Investigación Educativa, núm. 1, pp. 5-44.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987 a): "La Investigación-Acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias", en Revista de Innovación e Investigación Educativa, núm. 3 (julio), pp. 5-40.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987 b): "Curriculum y Organización escolar: Hacia un nuevo modelo necesario" Ponencia presentada en las Jornadas sobre Organización Escolar (Madrid, noviembre 1987, coord. por J.M. Moreno). Documento policopiado.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1988 a): "La innovación y la organización escolar", en PASCUAL, R. (Coord.): La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea, pp. 84-99.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1988 b): "Innovación curricular y calidad de educación", Ponencia presentada al IX Congreso Nacional de Pedagogía (Alicante, septiembre, 1988), Documento policopiado (44 pp.).
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1989): "La escuela como organización y el cambio educativo", en MARTIN-MORENO, Q. (ed.): Organizaciones educativas. Madrid: UNED, pp. 313-348.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1990): "Formación centrada en la escuela", en Jornadas de Estudio sobre "El Centro Educativo". La Rabida (Huelva), febrero, policopiado (55 pp.).
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1990, en prensa): "La investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica", en Anales de Pedagogía (Univ. de Murcia), núm. 8.
- ERICKSON, F. (1986): "Qualitative Methods in Research on Teaching", en WITTROCK, M.C. (ed.): pp. 119-161 (ed. cast. en WITTROCK (1989), vol. II).
- EVERHART, R.B. y DOYLE, W.J. (1980): "The Symbolic Aspect of Educational Innovation", Anthropology & Education Quarterly, 11(2), pp. 67-90.

- EVERITT, B. (1980): Cluster Analysis. London: Heinemann Educational, 2ª ed.
- FEIMAN-NEMSER, Sh. y FLODEN, R.E. (1986): "The Cultures of Teaching", en --- WITTRICK, M.C (ed.): pp. 505-525.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1987): Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La Enseñanza Secundaria en España. Barcelona: Laia.
- FEYARABEND, P.K (1970): Contra el método (trad. de F. Hernán). Barcelona: -- Ariel, 1974.
- FEY, E (1975): Estudio documental de la Filosofía en el Bachillerato español (1807-1957). Madrid: Instituto "Luis Vives" de Filosofía, CSIC.
- FEY, E. (1978): "Philosophie-Unterricht in Spanien", en FEY, E. (ed.): Beiträge zum Philosophie-Unterricht in europäischen Ländern. Ein Integrationsversuch. Münster: Aschendorf, pp. 201-238.
- FIRESTONE, W.A. (1987): "Meaning in Method: The Rethoric of quantitative and qualitative Research", Educational Researcher, 16(7), 16-21.
- FIRESTONE, W.A. (1989): "Using Reform: Conceptualizing District Initiative", Educational Evaluation and Policy Analysis, 11(2), pp. 151-164
- FLODEN, R.E. y HUBERMAN, M. (1989): "Teachers' Professional Lives: The State of the Art", en International Journal of Educational Research, 13(4), pp. 455-466; monográfico coordinado por M. Huberman.
- FRANSELLA, F. y BANNISTER, D. (1977): A Manual for Repertory Grid Technique. London: Academic Press.
- FREUD, S. (1923/28): Tres ensayos de teoría sexual y otros ensayos. Barcelona: Ed. Orbis, 1983
- FREUD, S. (1930): El malestar en la cultura. Madrid: Alianza, 1973, 2ª ed.
- FREUND, J. (1975): Las teorías de las ciencias humanas (trad. de J. Fuster). Barcelona: Península.
- FOX, D J. (1980): El proceso de investigación en educación. Pamplona: Eunsa.
- FOX, Helmut (1977): Ethik als Alternative zum Religionsunterricht. Trier: --- Spee-Buchverlag.
- FULLAN, M. y POMFRET, A. (1977): "Research on Curriculum and Instruction Implementation", Review of Educational Research, 4(2), pp. 193-214.

- FULLAN, M. (1982): The Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. (1983): "Evaluating Program Implementation: What Can Be Learned - from Follow Through", Curriculum Inquiry, 13(2), pp. 215-227.
- FULLAN, M. (1985 a): "Change Processes and Strategies at the Local Level", en The Elementary School Journal, 85(3), pp. 391-421
- FULLAN, M. (1985 b): "Curriculum Change"(voz) en HUSEN, T. y NEVILLE POSTLETHWAITE, T. (eds.): pp. 1145-47 (vol. II).
- FULLAN, M. (1985 c): "Curriculum Implementation"(voz) en HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. (eds.): pp. 1208-15 (vol. II).
- FULLAN, M. (1986): "El desarrollo y la gestión del cambio". Ponencia presentada al Symposium sobre Innovación Educativa (Murcia, noviembre 1986), Documento policopiado (21 pp.).
- GADAMER, H.-G. (1977): Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. (trad. de A.A. Aparicio y R. de Agapito). Salamanca: Sigüeme.
- GADEA, E. (1983): "La Etica, algunas reflexiones y alternativas", Cuadernos de Pedagogía, 105 (septiembre), pp. 7-10.
- GALTON, M. y MOON, B. (1986) (eds.): Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. trad. de J. Beltran. Barcelona: Martínez Roca.
- GARCIA FERRANDO, M. (1984): Socioestadística. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2ª ed.
- GARCIA FERRANDO, M. (1986): "La encuesta", en GARCIA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (compls.): Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza, pp. 123-152.
- GARCIA JIMENEZ, E. (1988): "Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores", en VILLAR ANGULO, L.M. (ed.): pp. 97-120.
- GARCIA LLAMAS, J.L. (1986): "El análisis discriminante y su utilización en la predicción del rendimiento académico", Revista de Educación, núm. 280 (mayo-agosto), pp. 229-252.
- GARCIA RAMOS, J.M. (1985): "Análisis de conglomerados", en ORDEN HOZ, A. de la (coord.): Investigación educativa (Diccionario de Ciencias de la Educación) Madrid: Anaya, pp. 7-12.

- GARCIA RAMOS, J.M. (1988): "Modelos exploratorios y confirmatorios en la investigación pedagógica experimental", Revista de Ciencias de la Educación, 34(136), pp. 423-450.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (Compls.) (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1987 a): "Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores", en Revista de Educación, núm. 284, pp. 245-270.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1987 b): "Luces y sombras de un Proyecto", en Cuadernos de Pedagogía, 152, pp. 84-88.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- GIROUX, H.A. (1979 a): "Toward a New Sociology of Curriculum", en GIROUX, H.A. et al. (1981): pp. 98-108. Hay trad. cast. de I. Arias en GIROUX, H.A. (1989): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona/Madrid: Paidós/M.E.C.
- GIROUX, H.A. (1979 b): "Paulo Freire's Approach to Radical Educational Reform", Curriculum Inquiry, 9(3), pp. 257-272.
- GIROUX, H.A. (1980): "Critical Theory and Rationality in Citizenship Education", Curriculum Inquiry, 10(4), pp. 329-361.
- GIROUX, H.A.; PENNA, A.N. y PINAR, W.F. (eds.): Curriculum & Instruction. Alternatives in Education. Berkeley, CAL: McCutchan Publ., 1981.
- GIROUX, H.A. (1983): "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis", Harvard Educational Review, 53(3), pp. 257-294.
- GIROUX, H.A. y McLAREN, P. (1986): "Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling", Harvard Educational Review, 56(3), pp. 213-238.
- GIROUX, H.A. (1987): "La formación del profesorado y la ideología del control social", Revista de Educación, 284, pp. 53-76.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1981): "Ethnographic Research and the Problem of Data Reduction", Anthropology & Education Quarterly, 12(1), 57-70.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1984): Ethnography and qualitative Design in educational Research. Orlando, Florida: Academic Press (existe edic. cast. en Madrid: Morata, 1988).

- GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1984): "Innovación curricular: Desarrollo de programas y la figura del profesor", en ESCUDERO y GONZALEZ (1984): pp. 93-164.
- GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1986 a): "Los ciclos de la E.G.B.: Una innovación -- organizativo-pedagógica desde la perspectiva de los profesores", en VILLAR ANGULO, L.M. (ed.): pp. 391-403.
- GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1986 b): La organización por ciclos en la E.G.B. Qué piensan los profesores. Murcia: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia
- GONZALEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1986): "El pensamiento del profesor: un estudio de caso", Revista de Innovación e investigación educativa, núm. 1 (abril), pp. 91-108.
- GONZALEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1987): Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo. Barcelona: Humanitas.
- GONZALEZ, M.T. (1986-87): "El papel del profesor en los procesos de cambio -- educativo", en Enseñanza, núms. 4-5, pp. 9-30.
- GONZALEZ, M.T. (1987): "La escuela como organización: Algunas imágenes metafóricas", Anales de Pedagogía (Murcia), num. 5, pp. 27-44.
- GONZALEZ, M.T. (1988): "La Revisión Basada en la Escuela: Una estrategia de innovación educativa", Anales de Pedagogía (Univ. de Murcia), núm. 6, pp. 27-35.
- GONZALEZ, M.T. (1989): "La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar", en MARTIN-MORENO, Q. (ed.): Organizaciones Educativas. Madrid: UNED, pp. 313-348.
- GOOD, T. y BROPHY, J. (1986): "Teacher Behavior and Student Achievement", en WITTROCK, M. (ed.): pp. 328-375.
- GOODSON, I. (ed.) (1987): International Perspectives in Curriculum History. - New Hampshire: Croom Helm.
- GREENFIELD, T.B. (1985): "Theories of Educational Organization: A Critical - Perspectives", en HUSEN y NEVILLE POSTLETHWAITE (eds.): pp. 5240-5251.
- GRIMMET, P.P. (1989): "A Commentary on Schön's View of Reflection", Journal of Curriculum and Supervision, 5(1), 19-28.
- GRUNDY, S. (1987): Curriculum: Product or Praxis. London: The Falmer Press.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981): Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco/London: Jossey-Bass, 1985, 5ª ed.

- GUISAN, E. (1986): "El derecho a ser moral", en Agora (Univ. S. Compostela), VI, pp. 101-115.
- HABERMAS, J. (1981): "Desarrollo de la moral e identidad del yo", en Id.: La reconstrucción del materialismo histórico (trad. de J. Nicolás Muñoz y R. García Cotarelo). Madrid: Taurus, pp. 57-83.
- HABERMAS, J. (1982): Conocimiento e interés (incluye "Epílogo: 1973") (Trad. de M. Jiménez Redondo, J.F. Ivars, L. Martín Santos, rev. de J. Vidal Beneyto). Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1985): Conciencia moral y acción comunicativa (trad. de R. García Cotarelo). Barcelona: Península.
- HALKES, R. y OLSON, J. (1984): Teacher Thinking: A New Perspective on persisting Problems in Education. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- HALL, G.E.; LOUCKS, S.F.; RUTHERFORD, W.L. y NEWLOVE, B.W. (1975): "Levels of -- Use of the Innovation: A Framework for Analyzing Innovation Adoption", Journal of Teacher Education, 16(1), pp. 52-56.
- HALL, G.E. y LOUCKS, S.F. (1977): "A Developmental Model for Determining Whether the Treatment is Actually Implemented", American Educational Research Journal, 14(3), pp. 263-276.
- HARRIS, I.B. (1983): "Forms of Discourse and their Possibilities for Guiding Practice: Towards an Effective Rhetoric", Journal of Curriculum Studies, 15(1), pp. 27-42.
- HARRIS, I.B. (1986): "Communicating the Character of 'Deliberation'", Journal of Curriculum Studies, 18(2), pp. 115-132.
- HENKEL, R.E. (1976): Test of Significance. Beverly Hills, CAL.: Sage Publ's.
- HEREDIA SORIANO, A. (1978): "La Filosofía en el Bachillerato español (1938-57)", Actas del I Seminario de Historia de la Filosofía Española. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 83-118.
- HERRIOT, R.E. y FIRESTONE, W.A. (1984): "Two Images of Schools as Organizations: A Refinement and Elaboration", Educational Administration Quarterly, 20(4), pp. 41-57.
- HERSH, R.H.; PAOLITTO, D.P. y REIMER, J. (1984): El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea.
- HOPKINS, D. (1986): "Procesos y roles en la revisión basada en la escuela: Una matriz", Ponencia presentada al Symposium sobre Innovación Educativa (Murcia, noviembre 1986). Documento policopiado (21 pp.)
- HORD, S.M. y HALL, G.E. (1987): "Three Images: What Principals Do in Curriculum Implementation", Curriculum Inquiry, 17(1), pp. 55-89.

- HORTAL, A. (1980 a): "El Centro educativo como configurador de la persona -- ética", en Instituto Superior de Ciencias Morales (ed.): La educación ética. Madrid: Ed. P.S., pp. 157-172.
- HORTAL, A. (1980 b): "La Etica en la escuela. ¿Qué objetivos?, ¿Qué profesores?", en Sal Terrae, 68(8-9), pp. 635-643.
- HORTAL, A. (1985) (ed.): La Etica en la escuela. Simposio sobre la Enseñanza de la Etica. Madrid: Fundación Santa Maria/Ed. S.M.
- HOUSE, E.R. (1979): "Technology versus Craft: A Ten Year Perspective on Innovation", Journal of Curriculum Studies, 11(1), pp. 1-15.
- HOUSE, R.E. (1981): "Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural", Revista de Educación, núm. 286(1988), pp. 5-34 (Aparecido originalmente en R. LEHMING y M. KANE (eds.)).
- HOUSE, R.E. (ed.) (1986): New Directions in Educational Evaluation. London: - The Falmer Press.
- HOYLE, E. (1971): "How does the Curriculum Change", en HOOPER, R. (ed.): The Curriculum: Context, Design & Development. Edimburgh: Oliver & Boyd/The Open University Press, pp. 375-398 (Aparecido originalmente en Journal of Curriculum Studies, 1(2), 1969, pp. 132-141; y 1(3), pp. 230-239).
- HUBERMAN, M. y MILES, M. (1984): Innovation Up Close: How School Improvement Works. New York: Plenum Press
- HUBERMAN, M. y MILES, M. (1984 b): "Rethinking the Quest for School Improvement: Some Findings from the DESSI Study", Teachers College Record, 86(1), pp. 34-54.
- HUBERMAN, M. y LEVINSON, N. (1988): "Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre Universidades y Escuelas", en Revista de Educación, núm. 286, pp. 61-96.
- HUBERMAN, M. (1988): "Teacher Careers and School Improvement", Journal of Curriculum Studies, 20(2), pp. 119-132.
- HUBERMAN, M. et al. (1989): La Vie des Enseignants: Evolution et Bilan d'une Profession. Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1989): "On Teachers' Careers: Once over Lightly, with a Broad - Brush", en International Journal of Educational Research, 13(4), - pp. 347-361.
- HUSEN, T. (1985): "Research Paradigms in Education", (voz) en HUSEN y NEVILLE POSTLETHWAITE (eds.): pp. 4335-4338 (vol. VII).

- HUSEN, T. y NEVILLE POSTLETHWAITE, T. (eds.) (1985): The International Encyclopedia of Education. Londres: Pergamon Press, 1985, 10 vols.
- HUSEN, T. (1988): "Paradigmas de la investigación en educación: Un informe del estado de la cuestión", en DENDALUCE, I. (Coord.): Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco, pp. 46-59.
- IBAÑEZ, J. (1979): Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid: Siglo veintiuno de España ed.
- IBAÑEZ, J. (1985): Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social. Madrid: Siglo veintiuno de España ed.
- INSPECCION DE BACHILLERATO (Seminario Permanente de Filosofía) (1984): La enseñanza de la Filosofía en BUP y COU. Presente y futuro. Madrid, ejemplar policopiado (146 pp.).
- JACOB, E. (1987): "Qualitative Research Tradition: A Review", Review of Educational Research, 57(1), pp. 1-50.
- JENKINS, D. (1985): "Curriculum Research" (voz) en HUSEN, T. y NEVILLE POSTLETHWAITE, T. (eds): pp. 1257-63 (vol. II)
- JONES, S. (1985): "The Analysis of Depth Interviews", en WALKER, A.R. (ed.): - Applied Qualitative Research. London/Aldershot: Gower Publ., pp. 45-55.
- JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F.F. (1987) (eds): La educación moral, hoy Cuestiones y perspectivas. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- KAY, W. (1977): La educación moral. Buenos Aires: El Ateneo.
- KEMMIS, S. (1985): "Action Research" (voz) en HUSEN, T. y POSTLETHWAITE (eds.): pp. 35-42 (vol. I).
- KEMMIS, S. (1988): El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción. (trad. de P. Manzano). Madrid: Morata.
- KIM, J.-O. y MUELLER, Ch.W. (1978): Factor Analysis. Statistical Methods and Practical Issues. Beverly Hills, CAL.: Sage Publns.
- KIRK, G. (1989): El currículum básico. Barcelona: Paidós/MEC.
- KLECKA, W.R. (1975): "Discriminant Analysis", en NIE, N.H. et al.: Statistical Package for the Social Sciences. New York: McGraw-Hill, pp. 434-467.

- KLECKA, W.R. (1980): Discriminant Analysis. Beverly Hills, CAL.: Sage Public. 6ª ed.
- KLEIN, M.F. (1985): "Curriculum Design", (voz) en HUSEN y NEVILLE POSTLETHWAITE (eds.): pp. 1163-70 (vol. II).
- KLIEBARD, H.M. (1978): "Visión retrospectiva del curriculum", en WITT, P. (ed.): Programación y Tecnología educativa. Salamanca: Anaya, pp. 79-113
- KLIEBARD, H.M. (1989): "Problems of Definition in Curriculum", en Journal of Curriculum and Supervision, 5(1), pp. 1-5 (original inédito de -- 1977).
- KNITTER, W. (1985): "Curriculum Deliberation: Pluralism and the Practical", Journal of Curriculum Studies, 17(4), pp. 383-395.
- KOHLBERG, L. (1971 a): "Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education", en MUNSEY, B. (ed.): Moral Development, Moral Education - and Kohlberg. Birmingham, AL.: Religious Educ. Press, 1980, pp. 15-98.
- KOHLBERG, L. (1971 b): "From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development", en MISCHEL, T. (ed.): Cognitive Development and Epistemology. New York: Academic Press, pp. 151-235.
- KOHLBERG, L. (1973): "The Claim to Moral Adequacy of Highest Stage of Moral Judgement", en The Journal of Philosophy, 70(25), pp. 630-46.
- KOHLBERG, L. (1975): "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral", en JORDAN y SANTOLARIA (eds.) (1987): pp. 85-114.
- KOHLBERG, L. (1976/82): "Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo-evolutivo", en Infancia y Aprendizaje, núm. 18(1982), pp. 33-51 (omite las referencias bibliográficas) Original ("Moral Stages and Moralization: The cognitive-developmental Approach") en LICKONA, T. (ed.): Moral Development and Behavior. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976, pp. 31-53.
- KOHLBERG, L.; LEVINE, Ch. y HEWER, A. (1983): Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics. Basel/New York: Karger.
- KOHLBERG, L. (1986): "Educación moral democrática", en S.E.P.F.I. (1986), pp. 20-25.
- KORNHAUSER, A. y SHEATSLEY, P.B. (1980): "Construcción de cuestionarios y procedimientos de entrevistas", en SELTZER, C. et al.: Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid: Rialp, 9ª ed.
- KUHN, T.S. (1962). La estructura de las revoluciones científicas (Trad. de A. Contín, recoge "postdata de 1969"). Mexico: F.C.E., 1971.

- KUHN, T.S. (1971): "Segundas reflexiones acerca de los paradigmas", en SUPPE, F.(ed.): La estructura de las teorías científicas(trad. de P. Castriello y E. Rada). Madrid: Editora Nacional, 1979, pp. 509-533(Existía otra versión de Diego Ribes en Madrid: Tecnos, 1978)
- LAKATOS, I. (1975): "La falsación y la metodología de los programas de investigación científica", en LAKATOS, I. y MUSGRAVE, A.(eds.): La crítica y el desarrollo del conocimiento(trad. de F. Hernán, Introd. de J. Muguerza) Barcelona: Grijalbo, pp. 203-343.
- LATHER, P. (1986): "Research as Praxis", en Harvard Educational Review, 56 (3), pp. 257-277
- LAWN, M. y BARTON, L. (1981)(eds.): Rethinking Curriculum Studies. Londres: Croom Helm.
- LAWN, M. y BARTON, L. (1983): "Estudios del currículum: ¿Reconceptualización o reconstrucción", en GIMENO y PEREZ GOMEZ(eds.): pp. 241-250.
- LECOURT, D. (1973): Para una crítica de la epistemología. Buenos Aires: siglo veintiuno.
- LEHNING, R. y KANE, M. (1981): Improving Schools. Using What we Know. Beverly Hills/London: Sage Publications.
- LEITHWOOD, H.A. y MONTGOMERY, D.J. (1982): "A Framework for Planned Educational Change: Application to the Assessment of Program Implementation", Educational Evaluation and Policy Analysis, 4(2), pp. 157-167.
- LEITHWOOD, K.A. (1981): "The Dimensions of Curriculum Innovation", Journal of Curriculum Studies, 13(1), pp. 25-36.
- LEITHWOOD, K.A. (1985): "Curriculum Diffusion", (voz) en HUSEN y NEVILLE POSTLETHWAITE(eds.): pp. 1181-83(vol.II).
- LEITHWOOD, K.A. (1986): "Cambio curricular planificado como resolución de problemas". Ponencia presentada al Symposium sobre Innovación Educativa(Murcia, noviembre 1986), documento policopiado.
- LEVINE, M.S. (1977). Canonical Analysis and Factor Comparison. Beverly Hills, CAL.: Sage Publns., 11ª ed.(1986).
- LIEBETRAU, A.M. (1983): Measures of Association. Beverly Hills, CAL.: Sage Publns.
- LORENZO DELGADO, M. (1987): "Ética (didáctica de la)", (voz) en FERRANDEZ, A. y SARRAMONA, J.(Coords.): Didáctica y tecnología de la educación. Madrid: Anaya, pp. 172-75.

- LOVE, J.M. (1985): "Knowledge Transfer and Utilization in Education", en E.W. GORDON(ed.): Review of Research in Education. Vol. 12. Washington, D.C.: American Educational Research Association, pp 337-385(cap. 9).
- LOWYCK, J. (1984): "Pensamientos y rutinas del profesor: ¿Una bifurcación?", en VILLAR ANGULO, L.M. (1988), pp 121-133
- MACINTYRE, A. (1987): Tras la virtud (trad. cast. de Amelia Valcárcel). Barcelona: Ed. Crítica.
- MARCELO GARCIA, C. (1986): "Análisis de los procesos de pensamiento y toma de decisiones interactivas de profesores de EGB", Revista Española de Pedagogía, núm. 173 (julio-septiembre), pp 415-431.
- MARCELO GARCIA, C. (1987): El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.
- MARCELO GARCIA, C. (1988): "Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de los profesores de EGB", en VILLAR ANGULO, L.M. (ed.): pp. 277-300.
- MARCELO GARCIA, C. (1989): Introducción a la Formación del profesorado. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCHESI, A. (1983): "El desarrollo moral", en PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y CARRERERO, M. (compls.): Psicología evolutiva. Tomo 2: Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid: Alianza, 1983, pp. 351-387.
- MARTINEZ RAMOS, E. (1984): "Fundamentos del Análisis Discriminante y su aplicación en un estudio electoral", en SANCHEZ CARRION, J.J. (ed.): -- Introducción a las técnicas de análisis multivariable aplicados a las Ciencias Sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 139-163.
- MARTINEZ RAMOS, E. (1984): "Aspectos teóricos del análisis de cluster y aplicación a la caracterización del electorado potencial de un partido", en SANCHEZ CARRION, J.J. (ed.): Op. cit., pp. 165-205.
- MARSH, C. y HUBERMAN, M. (1984): "Disseminating Curricula: A Look from the Top Down", Journal of Curriculum Studies, 16(1), pp. 53-66.
- MAYNTZ, R. et al. (1975): Introducción a los métodos de la sociología empírica. Madrid: Alianza Ed.
- MAZZA, K.A. (1982): "Reconceptual Inquiry as an Alternative Mode of Curriculum Theory and Practice: A Critical Study", Journal of Curriculum Theorizing, 4(2), pp. 5-89.
- MIGUEL, M. de (1988): "Paradigmas de la investigación educativa española", en DENDALUCE, I. (Coord.): Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco, pp. 60-77.

- MILES, M.B. y HUBERMAN, M. (1984): Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods. Beverly Hills, CAL : Sage Publns.
- MOON, B. (1986): "Mitos y realidad en el control del curriculum: Dos decenios de reforma de las matemáticas en la escuela primaria en la Europa occidental", en GALTON, M. y MOON, B. (eds.): pp. 193-222.
- MORRIS, P. (1985): "Teachers' Perceptions of the Barriers to the Implementation of a Pedagogic Innovation", International Review of Education, 31(1), pp. 3-18.
- MIFSUD, A. (1980): "El desarrollo moral según Lawrence Kohlberg", Estudios Eclesiásticos, 55, pp. 59-88.
- MUNBY, H. (1982): "The Place of Teachers' Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making and an Alternative Methodology", en Instructional Science, 11, 201-225.
- MUNBY, H. (1986): "Metaphor in the Thinking of Teachers: An exploratory Study", Journal of Curriculum Studies, 18(2), pp. 197-209.
- MUNBY, H. (1988): "Investigación sobre el pensamiento de los profesores: Dilemas ante la conducta y práctica profesionales", en VILLAR ANGULO, L.M. (ed.): pp. 63-85.
- MUNBY, H. y RUSSELL, T. (1989): "Educating the Reflective Teacher: An Essay -- Review of Two Books by Donald Schön", Journal of Curriculum Studies, 21(1), pp. 71-80.
- NESPOR, J. (1987): "The Role of Beliefs in the Practice of Teaching", Journal of Curriculum Studies, 19(4), pp. 317-328.
- NOLAN, J.F. y HUBER, T. (1989): "Nurturing the Reflective Practitioner. Through Instructional Supervision: A Review of the Literature", Journal of Curriculum and Supervision, 4(2), 126-145.
- BERG, A. (1987): "Using Construct Theory as a Basis for Research into Teacher Professional Development", Journal of Curriculum Studies, 19(1), pp. 55-65.
- OLSON, J. (1980): "Teacher Constructs and Curriculum Change", Journal of Curriculum Studies, 12(1), pp. 1-11.
- OLSON, J. (1981): "Teacher Influence in the Classroom: A Context for Understanding Curriculum Translation", Instructional Science, 10, pp. 259-275.
- OLSON, J. (1982) (ed.): Innovation in the Science Curriculum. Classroom Knowledge and Curriculum Change. London: Croom Helm.

- OLSON, J. (1982 a): "Classroom Knowledge and Curriculum Change: An Introduction", en OLSON, J. (1982): pp. 3-32.
- OLSON, J. (1982 b): "Constructivism and Education: A Productive Alliance", en Interchange, 13(4), pp. 70-75
- OLSON, J. (1984): "What makes Teachers Ticks?. Considering the Routines of Teaching", en HALKES y OLSON (eds.): pp. 35-42 .
- OLSON, J. (1986 a): "La comprensión del cambio en las escuelas: una tarea educativa", Revista de Innovación e Investigación Educativa, núm. 1 (abril), pp 45-51.
- OLSON, J. (1986 b): "Innovative Doctrines and Teacher Beliefs: Problems of Cultural Relationship" Ponencia presentada al Symposium sobre Innovación Educativa (Murcia, noviembre 1986). Documento policopiado.
- OLSON, J. (1987): "El cambio en educación, ¿Por qué persiste todavía la racionalidad técnica", en Revista de Innovación e Investigación Educativa, núm. 3 (julio), pp. 103-10
- OLSON, J. (1988): "Making Sense of Teaching: Cognition vs. Culture", Journal of Curriculum Studies, 20(2), pp. 167-169.
- OLSON, J. (1989): "Surviving Innovation: Reflection on the Pitfalls of Practice", Journal of Curriculum Studies, 21(6), pp. 503-508.
- OSER, F.K. (1986): "Moral Education and Values Education: The Discourse Perspective", en WITROCK, M.C. (ed.): pp. 917-941 .
- ORTI, A. (1986): "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirecta y la discusión de grupo", en GARCIA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (compls.): El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza, pp. 153-185.
- PAPAGIANNIS, G.J ; STEVEN, J.K. y BICKEL, R.N. (1982): "Hacia una economía política de la innovación educativa", en Educación y Sociedad, núm. 5 (1986), pp. 149-198 (Publicado originalmente en Review of Educational Research, 52(2), pp 245-290).
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1972): "La evaluación como iluminación", en GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ (1983): pp. 450-466.
- PARKER, Ch.A. (1980): "The Literature on Planned organizational Change: A Review and Analysis", Higher Education, 9(1980), pp. 429-442.
- PATTON, M.Q. (1980): Qualitative Evaluations Methods. Beverly Hills, CAL./London: Sage Publns.

- PATTON, M.Q. (1987): How to Use Qualitative Methods in Evaluations. Beverly Hills, CAL.: Sage Publns.
- PAULSTON, R.G. (1980): "Múltiples enfoques en la evaluación de las reformas educativas", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. 10(4), pp. 87-120.
- PEDHAZUR, E.J. (1982): Multiple Regression in Behavioral Research. Explanation and Prediction. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ (Compls.): pp. 95-138.
- PEREZ GOMEZ, A. y GIMENO SACRISTAN, J. (1988): "Pensamiento y acción del profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", en Infancia y Aprendizaje, 42, pp. 37-63.
- PERIS y PASCUAL, M.D. (1986): "Un estudio comparativo del análisis de correlación canónica", Revista de Investigación Educativa, 4(8), pp. 5-19.
- PETERS, R.S. (1984): Desarrollo moral y Educación moral. México: F.C.E.
- PETERS, R.S. (1987): "Forma y contenido de la educación moral", en JORDAN y SANTOLARIA (eds.): pp. 115-134.
- PHENIX, P.H. (1964): "La arquitectura del conocimiento", en ELAM, St. (ed.): pp. 38-67.
- PIAGET, J. (1932): El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella, 1971
- PIAGET, J. (1960): "Los procedimientos de la educación moral", en PIAGET et al.: La nueva educación moral. Buenos Aires: Losada
- PINAR, W.F. (1978): "The Reconceptualization of Curriculum Studies", Journal of Curriculum Studies, 10(3), pp. 205-214. (Recogido también en GIROUX, H.A. et al (1981): pp. 87-97; trad. y ed. cast. en GIMENO y PEREZ GOMEZ (1983): pp. 231-240; cito por esta última).
- POOLE, M.G. y OKEAFOR, K.R. (1989): "The Effects of Teacher Efficacy and Interactions among Educators on Curriculum Implementation", Journal of Curriculum and Supervision, 4(2), pp. 146-161.
- POPE, M. y SCOTT, E.M. (1984): "Teachers' Epistemology and Practice", en HALKES y OLSON (eds.): pp. 112-122.
- POPE, M. (1988): "Anteojos constructivistas: Implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje", en VILLAR ANGULO, L.M. (ed.): pp. 149-174.
- POPKEWITZ, T.S. (1981): "The Social Contexts of Schooling, Change and Educational Research", Journal of Curriculum Studies, 13(3), pp. 189-206.

- POPKEWITZ, T.S. (1985): "Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Ideology" Paper preparado para Congreso de Salamanca sobre Profesión docente (3-6 septiembre). Documento policopiado (27 pp.), por donde cito. Publicado posteriormente, con alguna modificación, con el título "Educational Reform: Rhetoric, Ritual, and Social Interest", en Educational Theory, 38(1), winter 1988, pp. 77-94.
- POPKEWITZ, T.S. (1987): "La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares", Revista de Educación, 282(enero-abril), pp. 61-85.
- POPKEWITZ, T.S. (1988): Paradigma e ideología en investigación educativa (trad. de A. Ballesteros, Intr. de M.A. Pereyra). Madrid: Mondadori.
- PORTER, P. (1980): "Policy Perspectives on the Study of Educational Innovations", Educational Evaluation and Policy Analysis, 2(4), 73-84.
- PUIG ROVIRA, J.M. y MARTINEZ MARTIN, M. (1989): Educación moral y democracia. Barcelona: Laertes.
- PURKEY, St. C. y SMITH, M.S. (1985): "School Reform: The District Policy Implications of the Effective Schools Literature", The Elementary School Journal, 85(3), pp. 353-389.
- QUINTERO GALLEGO, A. (1988): "La innovación pedagógica en el Programa Experimental de Educación Infantil: Una investigación sobre las perspectivas de los profesores", Enseñanza, 6, pp. 9-27.
- RAWLS, J. (1979): Teoría de la justicia (trad. de M.D. González). Madrid: F.C.E..
- REICHARDT, Ch.S. y COOK, T.D. (1979): "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos", en COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (eds.): Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Educativa. Madrid: Morata, 1986, pp. 25-58.
- REID, W.A. (1978): Thinking about the Curriculum. The Nature and Treatment of Curriculum Problems. London: Routledge and Kegan Paul.
- REID, W.A. (1979): "Practical Reasoning and Curriculum Theory: In Search of a New Paradigm", Curriculum Inquiry, 9(3), pp. 187-208.
- REID, W.A. (1981): "The Deliberative Approach to the Study of the Curriculum and its Relation to Critical Pluralism", en LAWN, M y BARTON, L. (eds.): pp. 160-187.
- REID, W.A. (1986): "Curriculum Theory and Curriculum Change: What can we learn from History", Journal of Curriculum Studies, 18(2), pp. 159-166.

- REYNOLDS, H.T. (1984): Analysis of Nominal Data. Beverly Hills, CAL.: Sage -- Publins., 2ª ed.
- ROGERS, E.M. y SHOEMAKER, F.F. (1971): Communication of Innovations: A Cross-Cultural Approach. New York: Free Press. (Citado en MARSH, C. y HUBERMAN, M. (1984)).
- ROGERS, E.M. (1962): Diffusion of Innovations. New York: The Free Press (1983, 3ª ed.) (citado en HOUSE (1979), entre otros).
- RUDDUCK, J. (1980): "Insights into the Process of Dissemination", British Educational Research Journal, 6(2), pp. 139-146.
- RUDDUCK, J. (1984): "Introducing Innovation to Pupils", en D. HOPKINS y M. WILDEEN (eds.): Alternative Perspectives on School Improvement. London: The Falmer Press, pp. 53-66.
- ROBLES, L. (1979): El estudio de la "Ética" en España desde el siglo XII a' - XX. Salamanca: Imp. "Calatrava". (Publicado originalmente en el Repertorio de Historia de las Ciencias Eclesiásticas en España, vol. 7 (Salamanca, 1979), pp. 235-353).
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.; ESCUDERO, J.M. y BOLIVAR, A. (1978): "Análisis de estructuras formales del texto escolar", Revista Española de Pedagogía, 140 (abril-junio), pp. 73-83.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. y MARTINEZ SANCHEZ, A. (1979): Estudios sobre el maestro. Valencia: I.C.E. y Dept. de Didáctica.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1980): Didáctica General. I: Objetivos y evaluación. Madrid: Cincel.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1981): "La optimización del acto didáctico y la calidad de la educación", en Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos: La calidad de la Educación. Madrid: C.S.I.C., pp. 139-175.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1985): Curriculum, acto didáctico y teoría del texto. Madrid: Anaya.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1988): "Las metáforas en la enseñanza", en Enseñanza, núm. 6 (enero-diciembre), pp. 223-240.
- RODRIGUEZ OSUNA, J. (1986): "La muestra: teoría y aplicación", en GARCIA FERRELL, M.; IBANEZ, J.; y ALVIRA, F. (Comps.): Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza, pp. 269-302.
- ROSEN, B. (1980): "Moral Dilemmas and their Treatment", en MUNSEY, B. (ed.): Moral Development, Moral Education, and Kohlberg. Birmingham, AL.: Religious Education Press, pp. 232-265.

- RUBIN, R. y STUCK, G. (1982): "A Model for Assessing the Degree of Implementation in Field-based Educational Programs", Educational Evaluation and Policy Analysis, 4(2), pp. 89-96.
- RULCKER, T. (1985): "Curriculum Reform", (voz) en HUSEN y NEVILLE POSTLETHWAITE (eds.): pp. 1248-1253 (vol. II).
- SAEZ CARRERAS, J. (1989): La construcción de la educación (entre la tecnología y la crítica). Murcia: I.C.E. de la Universidad de Murcia.
- SAVATER, F. (1983): "La Etica va al Colegio", Cuadernos de Pedagogía, 105 (septiembre), pp. 5-6. Recogido también en SAVATER, F.: Las razones del antimilitarismo y otros textos. Barcelona: Anagrama, 1984; pp. 201-208.
- SCHÖN, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- SCHÖN, D. A. (1987): Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco/London: Jossey-Bass Publishers.
- SCHUBERT, W. H. (1982): "Curriculum Research", (voz) en MITZEL, H. E. (ed.): Encyclopedia of Educational Research. New York: The Free Press, 5ª ed. vol. I, pp. 420-431.
- SCHUBERT, W. H. (1986): Curriculum. Perspective, Paradigm, and Possibility. -- New York: Macmillan.
- SCHWAB, J. J. (1962): "The Concept of the Structure of a Discipline", en The Educational Record, 43 (julio), pp. 197-205 (Recogido en GIROUX, H. A. et. al. (1981), pp. 51-61, por donde cito).
- SCHWAB, J. J. (1964): "Problemas, tópicos y puntos en discusión", en ELAM, St. (comp.): pp. 1-37.
- SCHWAB, J. J. (1969): "The Practical: A Language for Curriculum", School Review, 78, pp. 1-23 (existe trad. y ed. cast. en GIMENO y PEREZ 60-MEZ (1983): pp. 197-209).
- SCHWAB, J. J. (1971): "The Practical: Arts of Eclectic", School Review, 79, august, pp. 439-542.
- SCHWAB, J. J. (1973): "The Practical 3: Translation into Curriculum", School Review, 81(4), pp. 501-522.
- SCHWAB, J. J. (1983): "The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do", Curriculum Inquiry, 13(3), pp. 239-265.

- SCHWARTZ, H. y JACOBS, J. (1984): Sociología cualitativa. Metodo para la re--- construcción de la realidad(trad. de C.Villegas). México: Trillas.
- SEMINARIO PERMANENTE DE FILOSOFIA(R.Correa Ferrer(coord.) et al.)(1980): La enseñanza de la Etica y Moral en el Bachillerato. Curso 1979/80. Madrid: Inspección de Enseñanza Media del Estado, "Documentos de trabajo", núm. 7.
- S.E.P.F.I.(Sociedad Española de Profesores de Filosofia de Instituto)(1985): Congreso "Filosofia y Juventud", monográfico de la Revista de Filosofia y de Didáctica de la Filosofia, III(3).
- S.E.P.F.I.(1986): Conferencia "Etica y Educación", monográfico de la Revista de Filosofia y de Didáctica de la Filosofia, IV(4).
- SERNA, J.(1989): "La Etica sin existencia curricular", en Paideia(Boletín de la SEPEI), X(2), pp. 6-13
- SHARMAN, R.G.(1987): "Organizational Supports for Implementing an Instructional Innovation", The Alberta Journal of Educational Research, -- 33(4), diciembre, pp. 236-246.
- SHAVELSON, R. y STERN, P.(1981): "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta", en GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ(1983): pp. 372-419.
- SHORT, E.C.(1982): "Curriculum Development and Organization", en MITZEL, H.E. (ed.): Encyclopedia of Educational Research. New York: The Free Press, vol. I, pp. 405-412.
- SHULMAN, L.S.(1984): "The Practical and the Eclectic: A Deliberation on -- Teaching and Educational Research", Curriculum Inquiry, 14(2), - pp. 183-200.
- SHULMAN, L.S.(1986 a): "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", Educational Researcher, 15(2), pp. 4-14.
- SHULMAN, L.S.(1986 b): "Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective", en WITTRICK, M.C (ed.): pp. 3-36.(ed. cast. en WITTRICK, M.C.(1989), vol. I, pp. 9-91).
- SHULMAN, L.S.(1987): "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", Harvard Educational Review, 57(1), pp. 1-22.
- SKILBECK, M.(1988): "El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: De la IDD(Investigación, desarrollo, diseminación) a la RED(Revisión, Evaluación, Desarrollo)", Revista de Educación, 286, pp. -- 35-60.
- SKINNER, B.F.(1972): Más allá de la libertad y la dignidad(trad. de J.J.Coy). Barcelona: Fontanella.

- STEIN K.M. y WANG, M.C. (1988): "Teacher Development and School Improvement: The Process of Teacher Change", Teaching & Teacher Education, -- 4(2), pp. 171-187.
- STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1985): "El profesor como tema de investigación y desarrollo", Revista de Educación, núm. 277 (mayo-agosto), pp. 43-53.
- STENHOUSE, L. (1986): "El legado del movimiento curricular", en GALTON, M. y MOON, B. (eds.): Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Barcelona: Martínez Roca, pp. 363-372.
- STENHOUSE, L. (1987): La investigación como base de la enseñanza (Selec. de J. Rudduck y D. Hopkins, trad. de G. Solana). Madrid: Morata.
- STERN, C. y KEISLAR, E.R. (1977): "Teacher Attitudes and Attitude Change: A Research Review", Journal of Research and Development in Education, 10(2), pp. 63-76
- STOETZEL, J. y GIRARD, A. (1973): Las encuestas de opinión pública. Madrid: -- Instituto de la Opinión Pública.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987): Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Madrid/Barcelona: MEC-Paidós,
- TATSUOKA, M.M. (1973): "Multivariate Analysis in Educational Research", en F. N. KERLINGER (ed.): Review of Research in Education. Itasca, Ill.: Peacock
- TEJEDOR TEJEDOR, F.J. (1985): "Análisis de tablas de contingencia multidimensionales" (voz) en ORDEN HOZ, A. de la (Coord.): Investigación educativa (Diccionario de Ciencias de la Educación). Madrid: Anaya, -- pp. 32-36.
- THIEBAUT, C. (1985): "Perspectivas de la enseñanza de la Etica en el marco sociológico español", en HORTAL, A. (ed.): pp. 35-48
- THOMPSON, B. (1984): Canonical Correlation Analysis: Uses and Interpretation. Beverly Hills, CAL.: Sage Publs
- TIMAR, I. B. y KIRP, D. L. (1987): "Educational Reform and Institutional Competence", Harvard Educational Review, 57(3), pp. 308-330
- TRIPP, D.H. (1983): "Co-Authorship and Negotiation: The Interview as Act of Creation", Interchange, 14(3), pp. 32-45

- TURIEL, E. (1984): El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Madrid: Debate.
- TURIEL, E. (1989): "Dominios y categorías en el desarrollo del conocimiento social", en TURIEL, E.; ENESCO, I. y LINAZA, J. (compls.): El mundo social en la mente infantil. Madrid: Alianza
- TYLER, R.W. (1949): Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel, 1973.
- TYLER, William (1987): "Loosely Coupled Schools: A Structuralist Critique", British Journal of Sociology of Education, 8(3), pp. 313-326.
- TYLER, William (1983): School Organization. A Sociological Perspective. London: Croom Helm.
- UNESCO-Instituto Internacional de planeamiento de la Educación (1976): Manual para la evaluación formativa del currículo (trad. de M. Palavicino). Colombia: Voluntad Ed./Unesco.
- VAN MANEN, M. (1977): "Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical", Curriculum Inquiry, 6(3), pp. 205-228.
- VAN MAANEN, J. (1983): Qualitative Methodology. Beverly Hills, CA / London: Sage Pubns.
- VICENTE RODRIGUEZ, P. de (1988): "El profesor como tomador de decisiones", -- Revista de Ciencias de la Educación, 34(134), pp. 143-166.
- VICENTE RODRIGUEZ, P. de (1989): "La reflexión sobre la acción y los elementos del currículum: un estudio de caso", Revista de Ciencias de la Educación, 35(140), pp. 403-416.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1986) (ed.): Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamientos de los profesores y toma de decisiones". Sevilla: -- Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1986 b): Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma. Valencia: Promolibro.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1987): Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Univ. de Sevilla. Una versión resumida en VILLAR ANGULO, L.M.: "An Exploration of Teachers' Mental Processes", en Teaching & Teacher Education, 4(3), 1988, pp. 231-246; y en VILLAR ANGULO (ed.) (1988): pp. 197-224.

- VILLAR ANGULO, L.M. (1987): Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. Universidad de Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1988) (ed.): Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Marfil.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1988 b): "Descripciones de reflexiones en la acción de los profesores como profesionales", en VICENTE RODRIGUEZ, P. de; -- SAENZ BARRIO, O. y LORENZO DELGADO, M. (eds.): La formación de los profesores (Actas del Congreso Internacional sobre "Formación del Profesorado", Granada, mayo, 1987). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 281-309.
- VIDAL, M. (1981): La educación moral en la escuela. Propuestas y materiales. Madrid-Estella: Ed. Paulinas/Ed. Verbo divino.
- WALKER, D.F. (1981): "What Curriculum Research?", en GIROUX, H.A. et. al. (eds): pp. 281-295 (Publicado originalmente en Journal of Curriculum Studies, 5 (January, 1973), 58-72).
- WAUGH, R.F. y PUNCH, K.F. (1987): "Teacher Receptivity to Systemwide Change in the Implementation Stage", Review of Educational Research, 57(3), pp. 237-254.
- WELKOWITZ, J. et. al. (1981): Estadística aplicada a las ciencias de la educación (Trad. de A. Albadalejo). Madrid: Santillana.
- WIMPELBERG, R. K.; TEDDLIE, Ch. y STRINGFIELD, S. (1989): "Sensitivity to Context: The Past and Future of Effective Schools Research", Educational Administration Quarterly, 15(1), pp. 82-107.
- WISE, A.E. (1977): "Why Educational Policies Often Fail: The Hyperrationalization Hypothesis", Journal of Curriculum Studies, 9(1), pp. 43-57.
- WITTRICK, M.C. (1986) (ed.): Handbook of Research on Teaching. Third edition. New York: Macmillan. (Existe edición y trad. parcial en cast. en WITTRICK, M.C. (1989): La investigación en la enseñanza. Madrid-Barcelona: MEC/Paidós, 3 vols.).
- WOLF, R.M. (1985): "Questionnaires" (voz) en HUSEN, T. y NEVILLE POSTLETHWAITE, T. (eds.): pp. 4167-4170 (vol VII).
- WOODS, P. (1987): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa (trad. de M.A. Galmarini). Madrid-Barcelona: MEC/Paidós.

- YINGER, R.J. (1986): "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional", en VILLAR ANGULO, L.M. (ed): pp. 113-141.
- ZABALZA, M.A. (1986): "El diario del profesor como instrumento de trabajo: estudio cualitativo de un caso", en VILLAR ANGULO, L.M. (ed.): pp. 313-323.
- ZABALZA, M.A. (1988): "Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento de los profesores: Los autoinformes", en MARCELO GARCIA, C. (ed.): Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla: Ed. de la Universidad de Sevilla, 1988, pp. 9-42.
- ZAIS, R.S. (1976): Curriculum: Principles and Foundations. New York: Crowell y Harper & Row Publ., recogido -en parte- en GIROUX, H.A. et al. -- (1981): pp. 31-49, por donde cito.
- ZEICHNER, K.M. (1983): "Alternative Paradigms of Teacher Education", en Journal of Teacher Education, 34(3), pp. 3-9.
- ZEICHNER, K.M. y LISTON, D.P. (1987): "Teaching Student Teachers to Reflect", - Harvard Educational Review, 57(1), pp. 23-48.
- ZUMETA OLANO, I. (1979): "La Filosofía en el Bachillerato", en Revista de Bachillerato, 10, pp. 8-27.
- ZUMETA OLANO, I. (1980): "La Etica como alternativa de la Religión", Revista de Bachillerato, 16 (octubre-diciembre), pp. 91-94 (publicado también con el título "Ethikunterricht als Alternative zum Religionsunterricht in Spanien", en Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 3/3, 1981, pp. 170-75).
- ZUMETA OLANO, I. (1981): "Etica en el Bachillerato español", en INSPECCION DE BACHILLERATO: Seminarios Permanentes de Inspectores de Bachillerato (mayo-junio 1980). Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC, "Documentos de trabajo" núm. 8, pp. 45-63.
- ZUMETA OLANO, I. (1985): "La asignatura de Etica en el BOE y en el aula", en HORTAL, A. (ed): pp. 19-34.

A N E X O S

ANEXO NUM. 1**ORDEN de 28 de Julio de 1979 sobre Formación Religiosa en Bachillerato y Formación Profesional en el año académico 1979-80 («B.O.E.» 2 agosto 1979).**

En tanto sean ratificados por las Cortes Españolas los Acuerdos entre la Santa Sede y el Estado Español que, entre otros aspectos, han de regular esta materia, conviene dictar unas normas que, aunque tengan carácter provisional, permitan dar efectividad desde el próximo año académico a los principios que sobre libertad religiosa y sobre el derecho de los padres a que sus hijos reciban la Formación Religiosa y Moral que esté acorde con sus propias convicciones, reconocen, respectivamente, los artículos 16 y 27 de nuestra Constitución.

Por ello, en esta Orden se establece el carácter optativo de la enseñanza de la Religión y la Moral católica, permitiendo a los alumnos que no deseen ser instruidos en ella seguir un curso de Ética y Moral contempladas desde el punto de vista filosófico y sin vinculación con una determinada confesión religiosa. Este curso se establece con carácter experimental para el próximo año académico, y sus contenidos serán idénticos para todos los alumnos que adopten dicha opción, con independencia del curso de Bachillerato o de Formación Profesional en el que se encuentren matriculados.

En su virtud, y de acuerdo con la Jerarquía Eclesiástica, este Ministerio, en lo que se refiere a la enseñanza de la Religión y la Moral católicas, ha dispuesto:

1.º Durante el año académico 1979-80, la enseñanza religiosa en Bachillerato y Formación Profesional se regirá por las normas que se dictan en la presente Orden.

2.º La enseñanza religiosa tendrá el carácter de materia común y será impartida en cada uno de los cursos de Bachillerato y de Formación Profesional de primer grado, así como en el curso de enseñanzas complementarias de acceso del primero al segundo grado, o en el curso primero de Formación Profesional de segundo grado por el régimen de Enseñanzas Especializadas.

3.º Los horarios semanales destinados a esta materia serán los actualmente vigentes para cada uno de los cursos mencionados en el apartado anterior.

4.º La materia que se denomina Formación Religiosa en los Planes de Estudio de Bachillerato y Formación Profesional tendrá las siguientes modalidades:

1. Enseñanzas de Religión y Moral católica, que tendrán carácter optativo. Se impartirán en cada curso, de acuerdo con los contenidos y orientaciones actualmente vigentes.

2. Enseñanzas de Ética y Moral para los alumnos que no se inscriban en la materia señalada en el párrafo anterior. Los Centros estatales y los no estatales que no sean confesionalmente católicos vendrán obligados a establecer estas enseñanzas con la limitación que se indica en el apartado 7.º, punto 3 de esta Orden.

Esta materia se ajustará en su desarrollo a los contenidos y orientaciones que se determinan en el anexo de esta Orden.

5.º La opción entre una u otra de dichas materias será ejercida por los padres o tutores de los alumnos o por los propios alumnos si fueran mayores de edad, antes del comienzo del curso, y habrá de mantenerse a lo largo del mismo.

Cualquiera que sea la opción elegida la calificación se expresará, tanto en el expediente como en el Libro de Calificación del alumno, en el apartado correspondiente a Formación Religiosa.

6.º La opción por la materia de Moral y Ética no exime a los alumnos de la obligación de recuperar las enseñanzas de Formación Religiosa que tuvieran pendientes de cursos anteriores, sin que en este caso quepa solicitar exención de las mismas.

7.º 1. Cuando con motivo de la opción establecida en el apartado 4.º de esta Orden, en algún curso resulten grupos inferiores a 40 alumnos en Religión y Moral católica, se efectuará una nueva reagrupación de los mismos para aproximarlos, en lo posible, al número mencionado de 40 alumnos por grupo.

2. Teniendo en cuenta que los contenidos de Ética y Moral serán idénticos para todos los alumnos en el próximo curso académico, se procurará distribuir a todos los que sigan esta opción en grupos aproximados a los 40 alumnos, aunque pertenezcan a cursos distintos.

3. Si el número total de alumnos que optan por las enseñanzas de Ética y Moral fuera inferior a 20 en un determinado Centro, éste no vendrá obligado a establecer dichas enseñanzas y, en este caso, los alumnos que efectuaron la opción serán declarados exentos de Formación Religiosa.

4. Tanto las agrupaciones de alumnos a las que se refieren los párrafos 1 y 2, como la excepción contemplada en el párrafo 3 y la situación de estas enseñanzas en el horario de actividades docentes, serán adoptadas por los Centros estatales con carácter provisional en tanto no sean expresamente autorizadas por la Inspección de Enseñanza Media o la Coordinación de Formación Profesional.

8.º La programación y evaluación de las enseñanzas de Ética y Moral serán encomendadas al Seminario de Filosofía en los Centros de Bachillerato, y al Departamento de Humanidades o, en su defecto, a los Profesores de Formación Humanística en los Centros de Formación Profesional.

9.º En los Centros de Bachillerato y de Formación Profesional, previo acuerdo con la Autoridad académica o con la Entidad titular, que en todo caso habrá de oír el Consejo Asesor del Centro, la Jerarquía Eclesiástica Diocesana podrá designar un Sacerdote, que tome a su cargo la promoción y dirección de actividades complementarias de formación y asistencia religiosa de carácter voluntario para todos los alumnos del Centro; asimismo, y con idéntico carácter, podrán tener lugar cursos o grupos de estudio para los alumnos que se preparan para seguir estudios superiores, en colaboración con los Profesores del Seminario Didáctico de Religión.

Esta actividad complementaria se acomodará a las orientaciones temáticas y normas generales que establezca la Jerarquía Eclesiástica, sin perjuicio para el desarrollo normal de las actividades académicas de los Centros, y se ajustará a los objetivos educativos del nivel o grado correspondiente.

La autoridad diocesana comunicará al Ministerio de Educación los nombres de los Sacerdotes designados para los diversos Centros. El calendario y horario de las actividades asistenciales serán establecidos de común acuerdo entre la Dirección del Centro y el Sacerdote que haya sido destinado al mismo.

10. Queda autorizada la Dirección General de Enseñanzas Medias para la interpretación y aplicación de lo dispuesto en la presente Orden.

ANEXO QUE SE CITA

Enseñanzas de Etica y Moral

PROBLEMAS MORALES DE LA EXISTENCIA HUMANA

- 1.º *El valor moral de la persona y sus posibles manipulaciones.*—La persona y sus exigencias éticas. Personas y comunidad. El riesgo de las manipulaciones y su crítica. Experimentaciones humanas en Medicina, Eugnesia y moral. Los medios de comunicación social y la libertad de la persona.
- 2.º *La vida humana como valor moral fundamental.*—La transmisión de la vida y su plural problemática. Problemas en torno a la muerte. La guerra y la pena de muerte.
- 3.º *La sexualidad humana y su normativa.*—Dimen-

sión antropológica, sociocultural y religiosa de la sexualidad humana. Cristianismo y sexualidad. Los comportamientos sexuales concretos.

4.º *La convivencia personal y sus exigencias éticas.*—La veracidad y el secreto. El derecho a la intimidad y el deber de información. La objeción de conciencia y el respeto a las leyes.

5.º *Cuestiones en torno a la Justicia.*—Terminología. La fundamentación personalista de la Justicia y los sistemas sociopolíticos. La denuncia de las injusticias y sus consecuencias prácticas.

Curso 1979/80. Circular número 1 de la Dirección General de Enseñanzas Medias.

Publicada en el «Boletín Oficial del Estado» del pasado 2 de agosto la Orden Ministerial de 28 de Julio de 1979 sobre Formación Religiosa en el año académico 1979/1980, se hace preciso regular determinados aspectos contenidos en la misma. Por ello, y de acuerdo con la autorización concedida en el apartado décimo en la Orden mencionada, esta Dirección General ha tenido a bien dictar las instrucciones siguientes:

1.º La opción entre enseñanzas de Religión y Moral Católica o de Etica y Moral será efectuada por los padres o tutores de los alumnos o por los propios alumnos si fueran mayores de edad, mediante solicitud dirigida al Director del Centro en escrito cuyo modelo se incluye a título orientativo en el anexo de la presente Circular. Esta opción se mantendrá necesariamente a lo largo del curso.

2.º Los alumnos deberán presentar la solicitud en el momento de efectuar la matrícula. Sin este requisito no podrá formalizarse la misma. La Dirección de cada Centro adoptará las medidas adecuadas para que, antes del 20 de septiembre, efectúen la opción mencionada quienes hubieran formalizado la matrícula con anterioridad a la recepción de la presente Circular.

3.º Los alumnos que tuvieran pendiente la Formación Religiosa de cursos anteriores no podrán solicitar exención de la materia de dichos cursos, y habrán de seguir las correspondientes enseñanzas de recuperación. No obstante, podrán inscribirse en enseñanzas de Etica y Moral para el curso en que se matriculen.

4.º Las enseñanzas de Religión y Moral Católica o de Etica y Moral, indistintamente, tendrán carácter de materia común del plan de estudios, y su valoración, positiva o negativa, tendrá el mismo tratamiento que las restantes materias, a efectos de repetición de curso u obtención del título de Bachiller.

5.º Sin perjuicio de una posible modificación de los modelos de ERPA, actas, libros de calificación, etc., cuando estas enseñanzas tengan una ordenación definitiva, durante el presente año académico, la calificación de las mismas se hará constar en el apartado correspondiente a Formación Religiosa, cualquiera que sea la opción elegida.

6.º Una vez conocido por los Centros el número de alumnos de cada curso que han optado entre una u otra de las mencionadas enseñanzas, se procederá a la formación de los grupos correspondientes, de acuerdo con lo que establece el apartado séptimo de la Orden Ministerial de 28 de Julio de 1979. A este respecto, las Memorias Informativas que los Centros deben remitir a la Inspección de Enseñanza Media del distrito correspondiente, en el comienzo del curso, habrán de incluir el detalle de la formación de grupos de una y otra opción.

7.º La programación y evaluación de las Enseñanzas de Etica y Moral estarán a cargo del Seminario de Filosofía. Teniendo en cuenta que su contenido es idéntico para los tres cursos de Bachillerato, habrá de cuidarse especialmente el nivel que se siga en el desarrollo del programa, para que resulte adecuado a la edad, a la madurez personal y a la formación de los alumnos de los respectivos cursos. Muy especialmente se cuidará este extremo cuando en un mismo grupo figuren alumnos de distintos cursos.

8.º Las actividades complementarias que se mencionan en el apartado noveno de la Orden Ministerial citada tienen carácter voluntario, tanto para los Centros como para los alumnos. Por ello, no serán objeto de ningún tipo de evaluación ni calificación.

9.º Los Centros no estatales que sean confesionalmente católicos no vendrán obligados a establecer enseñanzas de Etica y Moral, según se establece en el apartado cuarto, puntos dos de la Orden Ministerial de 28 de Julio de 1979.

10.º Los Delegados Provinciales del Departamento darán traslado de estas instrucciones a los Directores de los Centros de Bachillerato, estatales y no estatales, de las provincias respectivas.

ANEXO (modelo n.º 1)

Curso

Alumno

D padre/tutor
del alumno arriba reseñado, expresa su deseo de que el
año académico 1979/1980 su hijo curse Enseñanzas de

(1) Religión y Moral Católica.

(1) Etica y Moral.

Según se establece en la Orden Ministerial de 29 de
Julio de 1979 («B.O.E.» de 2 de Agosto).

..... a de de 1979

(Firma del padre o tutor)

Sr. Director del Centro

(1) Señale con una cruz el recuadro de la opción
elegida

ANEXO (modelo n.º 2)

Curso

Alumno

El alumno arriba reseñando, mayor de edad, expresa
su deseo de cursar en el año académico 1979/1980
Enseñanzas de

(1) Religión y Moral Católica.

(1) Etica y Moral.

Según se establece en la Orden Ministerial de 29 de
Julio de 1979 («B.O.E.» de 2 de Agosto).

..... a de de 1979

Sr. Director del Centro

(1) Señale con una cruz el recuadro de la opción
elegida.

ANEXO NUM. 2

Anexo a la Orden de 16 de julio de 1980 sobre enseñanza de la Religión y Moral católicas en Bachillerato y Formación Profesional (-BOE- 19/7/1980)

- 1 Los cursos de Ética y Moral para aquellos alumnos que no opten por la enseñanza de la Religión y Moral católicas se ajustarán en su desarrollo a los contenidos y orientaciones que se determinan.
- 2 Si el número de alumnos que optan por Ética y Moral fuera inferior a 20 alumnos entre los distintos grupos de un curso, en este curso no se establecerán dichas enseñanzas. En ese caso, los alumnos que efectuaron la opción, aunque atendidos de forma que no se produzca discriminación para ellos, serán declarados exentos de dicha materia.
- 3 La programación y evaluación de la materia de Ética y Moral será encomendada al Seminario de Filosofía en los Centros de Bachillerato y al Departamento de Humanidades, o, en su defecto, a los Profesores de Formación Humanística, en los Centros de Formación Profesional.
- 3 La creación en el alumno de *actitudes morales* que suponen la sensibilización ante los aspectos éticos de la vida humana.
- 4 La constatación de la diversidad de códigos morales debe ser ocasión para formar en el alumno *la comprensión y tolerancia*, sin que constituyan en modo alguno obstáculos para la unidad social ni abdicación de sus propias convicciones.
- 5 Desarrollar en el alumno la capacidad de la argumentación moral y la aplicación de las pautas de comportamiento adaptadas a las situaciones concretas.

Contenidos

El temario propuesto a continuación se ordena a la luz de los siguientes criterios:

Objetivos de formación

- 1 Que el alumno llegue a reconocer la especificidad y necesidad del comportamiento moral respecto a otras formas de la conducta humana. Tal comportamiento deberá entenderse referido a la persona como individuo y como miembro de la sociedad.
- 2 La moralidad deberá aparecer, entonces, como elemento que contribuye al desarrollo de la propia personalidad del alumno, de su autonomía moral, capacitándole y ejercitándole en el uso responsable de su libertad, en base a un código moral racionalmente aceptado y críticamente justificado frente a los demás.
- 1 En la Ética se trata de esclarecer la esencia de la moralidad en su triple aspecto de conceptos, juicios y razonamientos éticos, sin justificar norma moral alguna. Los temas de Moral, por el contrario, tratan de fundamentar un determinado código de conducta en la medida en que intenta justificar lo que se debe hacer. Por ello, se ofrece un programa que incluye Ética y Moral, articuladas mediante el tema de «La dignidad y el valor de la persona humana».
- 2 Por otra parte, la determinación de los temas de Moral propiamente dicha se ha establecido atendiendo a la consideración de la persona humana como sujeto individual de derechos y deberes, como miembro de una comunidad y, finalmente, como ciudadano, figurando así la moral personal, la moral comunitaria y la moral social y política.

Primer curso

Ética y Moral personal

- Tema 1** El hecho moral. Lo moral, dimensión de la estructura de la persona humana. La creación de actitudes morales.
- Tema 2** Conceptos fundamentales de la moralidad. Norma, valor, obligación, conciencia, responsabilidad, voluntad, libertad, intención, felicidad, bien, etc.
- Tema 3** El juicio y la argumentación morales.
- Tema 4** La dignidad y el valor de la persona humana, como base ética común.
- Tema 5** Moral de la persona. Problemas éticos en torno al derecho a la vida en su triple aspecto de: orgánica, psíquica y moral (las mutilaciones, la tortura, las agresiones, el suicidio, el homicidio, la legítima defensa, la pena de muerte, el trasplante de órganos, la experimentación humana en medicina, el alcoholismo, las drogas, la educación, el tiempo libre, el deporte, la intimidad, la fama, la manipulación a través de los medios de comunicación social y el derecho a la verdad, etc.).

Segundo curso

Moral comunitaria

- Tema 1** La apertura de la persona a los demás. Comprensión veracidad, diálogo y tolerancia, ayuda mutua, generosidad, solidaridad, amistad, el respeto a las convicciones religiosas, etcétera, como elementos fundamentales de la convivencia humana.
- Tema 2** Aspectos éticos de la sexualidad.
- Tema 3** Matrimonio y familia. La transmisión de la vida y su plural problemática.
- Tema 4** El conflicto generacional.
- Tema 5** El medio ambiente. El hombre en la naturaleza. Moral y Ecología.

Tercer curso

Moral social y política

- Tema 1** Problemas éticos de la convivencia social y política (individuo y sociedad; libertad y autoridad; moralidad y legalidad; unidad y pluralismo político).
- Tema 2** Ética y Política: Responsabilidades cívicas. La justicia social.
- Tema 3** Función social de la propiedad; el respeto a la propiedad ajena.

- Tema 4** Inadaptación social, contestación, delincuencia, sistema penal y reinserción social.
- Tema 5** El trabajo como realización personal y contribución social. Ética profesional.
- Tema 6** El respeto a los derechos humanos como fundamento de la convivencia y de la paz social.
- Tema 7** Hacia una sociedad mundial: La convivencia internacional. Posibles vías para la resolución de los conflictos internacionales (el hambre en el mundo, desequilibrios económicos, imperialismo, etc.).

Metodología

La función educativa de la asignatura se concibe como un proceso abierto de metodología para aprender a plantearse problemas y decidir con máximo de personalización, de responsabilidad y de libertad posibles.

Los temas de Ética son susceptibles de ser tratados por una doble vía: el profesor puede optar por una exposición sistemática de los tres primeros temas mediante el método fenomenológico, o bien puede, al tratar los temas de Moral, ascender inductivamente al esclarecimiento de los conceptos, juicios y razonamientos morales implicados en dichos temas.

El tema 4 del primer curso, «La dignidad y el valor de la persona humana», en el sentido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, deberá ser considerado como el fundamento del tratamiento de los restantes temas, lo que permitirá alcanzar una base ética común, susceptible de justificaciones filosóficas diferentes.

En los temas de contenido práctico, el mé-

todo ha de ser fundamentalmente inductivo. Ha de partirse siempre de actuaciones concretas, prefiriendo, en lo posible, las propias experiencias vividas por el alumno. La primera tarea ha de consistir en describir los hechos con la máxima objetividad posible. Descritos los hechos, detectar los elementos morales implicados (conceptos; juicios y razonamientos morales) y la problemática que plantean; analizar las posibles soluciones y fundamentarlas. En este momento, hay que pasar a la norma de carácter general, haciendo ver al alumno que la solución de los casos concretos implica la aceptación de una norma o criterio general de conducta, basado, a su vez, en última instancia, sobre un concepto ideal del hombre, que presupone una cosmovisión. Aceptada la norma, el proceso inverso de descenso ha de consistir en aplicar la norma a los distintos casos posibles particulares.

En definitiva, el alumno ha de ser ayudado en su capacitación para tomar decisiones responsables, basadas en un código moral justificado racionalmente.

La especificación apuntada en algunos de los temas del cuestionario (como el tema 5 del primer curso) no se ofrece con la exigencia del tratamiento de todas y cada una de las cuestiones que se apuntan, sino en cuanto que, a partir de algunas de ellas, pueda llevarse a cabo la elucidación del tema general al que pertenecen.

El corto número de temas que se propone para cada uno de los cursos posibilita la utilización de métodos preferentemente activos en su tratamiento, debiéndose procurar la máxima participación posible por parte del alumnado. Así, la recogida de datos o hechos concretos, punto de partida para el tratamiento de algunos temas, y el descubrimiento de la problemática moral en ellos implicada, puede realizarse mediante la lectura de textos literarios, prensa, películas, radio, televisión, problemas de la clase, etc., bien individualmente o por equipos, debiendo procurarse en común mediante diálogos, debates, informes etcétera.

ANEXO Núm. 3:

CUESTIONARIO AL PROFESORADO DE ETICA

 CUESTIONARIO AL PROFESORADO DE ÉTICA

DATOS PREVIOS DE LA MUESTRA
1. CENTRO:

- X(1) 1. BACHILLERATO: Nombre y ciudad _____
 2. FORMACIÓN PROFESIONAL: Nombre y ciudad _____

2. PROFESORADO:

- X(2) 1. Profesor de Filosofía
 2. Profesor de Ética como materia afín

3. AÑOS DE IMPARTICIÓN:

- X(3) 1. Imparte Ética este curso. ¿Cuántos cursos además la has impartido? _____
 2. La has impartido en otros cursos. Cuando _____ y cuántos _____

4. EDAD:

- X(4) 1. Menos de 30 años
 2. Entre 30-40
 3. Entre 40-50
 4. Más de 50.

- X(5) 5. Ante la nueva asignatura de Ética y Moral en el curso 1979-80 y el 1980-81, o en el momento en que te integraste en este nivel de enseñanza, la actitud inicial que adoptaste de cara a su impartición fue (Escoger sólo una opción, rodeando con un círculo el número correspondiente):

1. Rechazarla y que la impartieran otros profesores.
 2. Impartirla forzado, ya que me veía obligado al no tener otro profesor o por necesidad de completar horario.
 3. No impartirla, pero interesarme por las posibilidades que ofrecía.
 4. Impartirla interesándome por las posibilidades didácticas que ofrecía.
 5. Desde los primeros años ha sido una de las asignaturas donde más he trabajado para renovar la metodología de su enseñanza.
-

6. De entre los siguientes factores o causas, elige los dos que más te influyeron para adoptar esta actitud inicial (Elegir dos):

- X(6,7)
1. Publicación en el BOE un mes antes del inicio del curso.
 2. Mi propia concepción inicial general sobre la materia y su papel en la enseñanza.
 3. El enfoque, objetivos y contenidos del programa oficial.
 4. Inexistencia de materiales y textos preparados para su impartición.
 5. Posibilidad didáctica que ofrecía.
 6. Plantearla como alternativa a la Religión.
 7. Preparación inicial o no sobre la materia.
 8. No tengo criterio claro al respecto.

7. De entre los siguientes aspectos, en qué grado de valores cada uno de los que se señalan, que podía haber contribuido a una mejora de la aceptación por parte del profesorado (Escala de 5 : más positivo, a 1: menos relevante) (Rodea con un círculo el grado correspondiente en cada uno):

- X(8) 5 4 3 2 1. No haber sido establecida como alternativa a la Religión.
- X(9) 5 4 3 2 1. Haberla implantado tras un período de consulta, información al profesorado, recogiendo sugerencias.
- X(10) 5 4 3 2 1. Haber establecido previamente y/o en los primeros años de su puesta en práctica, cursos de formación y perfeccionamiento.
- X(11) 5 4 3 2 1. Haber explicado mejor los objetivos, contenidos y actividades.
- X(12) 5 4 3 2 1. Haber proporcionado materiales didácticos para impartirla.

8. Tras los siete cursos de implantación de la asignatura de Ética, actitud que tienes actualmente ante su impartición y adopción en el aula es (Elige una opción):

- X(13)
1. Rechazarla y no impartirla, siempre que las circunstancias del profesorado del Centro lo han permitido.
 2. Impartirla como otra materia más.
 3. Interesarme por los contenidos y metodología e impartirla en algunos cursos.
 4. Intentar cada año variar métodos, contenidos y actividades, responder mejor a las demandas e intereses de los alumnos.
 5. Combinar mis métodos propios con los que otros colegas emplean, renovando la metodología.

9. Los cambios que se hayan producido en tu actitud inicial o en la concepción de la Etica, ¿A qué se han debido? (Elegir sólo una opción como principal):

- X(14)
1. Práctica de impartirla durante estos cursos
 2. Asistencia a cursos de perfeccionamiento
 3. Lecturas de artículos o libros sobre el tema
 4. Encuentro, diálogo y contraste de experiencias con compañeros
 5. Sugerencias, demandas o intereses de los alumnos
 6. Apoyo y compromiso del propio Seminario o departamento
 7. No se ha producido ningún cambio.

10. Qué actitud crees adoptó la Administración Educativa referente a la implantación y desarrollo de la nueva materia (Elegir una sola opción):

- X(15)
1. Oposición al desarrollo efectivo de la materia.
 2. Nulo interés
 3. Indiferencia (limitarse a publicar el programa en el B.O.E)
 4. Algún interés, mostrado al principio
 5. Máximo interés y apoyo

11. A qué causas o motivos se debió, en tu opinión, la introducción en 1979/80 de la asignatura de "Etica y Moral" en el curriculum de EE.MM. (Valorar según la importancia que atribuyes a cada uno; escala de 5 -más importante- a 1 -menos valor-):

- X(16) 5 4 3 2 1 . Adaptar el sistema escolar a las normas constitucionales
- X(17) 5 4 3 2 1 . Obligación/castigo a los que no van a Religión
- X(18) 5 4 3 2 1 . Necesidad de dar una formación etico-moral a los alumnos
- X(19) 5 4 3 2 1 . El contexto político del partido gobernante (UCD)
- X(20) 5 4 3 2 1 . Presiones de la Iglesia al tener que aceptar que la Religión fuera optativa
- X(21) 5 4 3 2 1 . Establecer una asignatura parecida a la que hay en otros países (Bélgica, Alemania) y que faltaba en nuestro curriculum.

12. La incidencia de la normativa oficial de que sólo se pueda impartir la materia si existen como mínimo 20 alumnos por curso (Elegir una opción):

- x(22)
1. No ha tenido una incidencia real para su implantación en mi Centro, formándose grupos con menos alumnos
 2. El que se respetase o no, ha dependido de que hubiera profesorado suficiente ese curso en el Centro o no
 3. Ha dado lugar a que algunos alumnos quedasen exentos de la materia

13. Ordena, según el grado en que consideras más negativos, los factores siguientes, que han incidido en la implantación de la materia (1: más negativo, a 7: menos negativo):

- x(23) () - Presentarla como una obligación para los alumnos que no desean asistir a clase de Religión
- x(24) () - El carácter "antireligioso" que conlleva la contraposición alternativa
- x(25) () - La indiferencia inicial del profesorado, al no haber sido informado ni consultado
- x(26) () - La improvisación y precipitación en su implantación
- x(27) () - Exigencia para su impartición de haber inscritos al menos 20 alumnos curso
- x(28) () - Aparecer sólo como un "Anexo" de las Ordenes ministeriales que regulan las enseñanzas de las diversas religiones
- x(29) () - Exigencia de conformidad de los padres, si el alumno no es mayor de edad, para matricularse en la asignatura

14. Tras la experiencia de estos siete cursos de la Etica como asignatura optativa, alternativa de la Religión, y valorando sus resultados, ¿Crees (Elegir solo una):

- x(30)
1. Debía desaparecer como asignatura nueva en el currículum de EE.MM.
 2. En el caso del Bachillerato, haberse asignado a la Filosofía de 3º
 3. Seguir como en la forma actual
 4. Deberían cursarla obligatoriamente todos, pero en un curso solamente
 5. Deberían cursarla libremente los que no quieren Religión
 6. Debía ser obligatoria para todos, sin ser alternativa a la Religión
 7. No tengo criterio claro formado al respecto

15. El cambio o innovación que supuso la introducción de la "Ética y Moral" en las EE.MM. ¿crees? (Elegir solo una opción):

- x(31)
1. Era necesario pedagógicamente en ese momento
 2. No respondía a las necesidades educativas de los alumnos o Centros
 3. Estaba desconectado de la realidad social
 4. Respondía a razones políticas o presiones de la Iglesia
 5. No se - No tengo criterio claro al respecto

16. Qué clase de formato del programa oficial consideras más adecuado para que pueda ser desarrollado de forma más efectiva en los Centros (una sola opción):

- x(32)
1. Programa muy especificado y que indique casi todo lo que se debe hacer
 2. Sólo unas líneas o guías generales, con objetivos y contenidos, siendo los profesores quienes decidan lo que hay que enseñar y cómo enseñarlo
 3. Un programa con sólo los contenidos mínimos, siendo los profesores los responsables de cualquier otra decisión
 4. Es el profesor quien debe decidir lo que hay que enseñar y cómo
 5. No tengo claro qué forma sería mejor

17. En cuanto al grado de claridad del programa oficial de la materia ¿te parece que proporciona? (Elegir una sola opción):

- x(33)
1. Una idea muy clara de lo que hay que hacer en esta materia
 2. Sólo una idea muy general de lo que se pretende
 3. Habría sido necesario especificar más los componentes del programa con otros materiales suplementarios
 4. No tengo criterios/información para juzgar el programa
 5. No me importa excesivamente lo que se pretenda oficialmente

18. Dentro del programa oficial, el aspecto u orientación que más te interesa o en que te fijases :

- x(34)
1. Los fundamentos o bases teóricas
 2. Objetivos
 3. Contenidos
 4. Actividades/ Metodología
 5. Evaluación
 6. No sigo el programa oficial

46. El rol o papel del profesor que tienes en clase de Etica consiste principalmente en (Elegir una sola opción):

- x(118)
1. Me limito a explicar la lección o tema, normalmente
 2. Además de explicar, pregunta cuestiones
 3. Mantiene constantes diálogos e interrogatorios con los alumnos
 4. Dirige, aconseja y promueve el trabajo individual o por grupos
 5. El profesor y los alumnos se reparten la actividad y la iniciativa en clase
 6. Los alumnos llevan el peso fundamental de las actividades y el profesor coordina.

47. Crees que la materia de Etica y Moral exige una metodología didáctica propia, o en principio es una materia más?:

- x(119)
1. Exige una metodología didáctica propia
 2. Implica algunas actividades especiales
 3. En principio es una materia más, con sus caracteres específicos
 4. No encuentro diferencias significativas

EVALUACIÓN

48. En general, y tras estos cursos de enseñanza de Etica y Moral, los resultados medidos obtenidos cada curso, en cuanto a los alumnos, puedes considerarlos como:

- x(120)
1. Negativos
 2. Inoperantes
 3. Normales
 4. Positivos
 5. Muy positivos

REACCION DE LOS ALUMNOS ANTE LA MATERIA SEGUN EL PROFESOR

19. ¿Qué valores otorgas a los factores contextuales siguientes, según influyan más positivamente o menos en la elección por los alumnos de la asignatura (Valorar cada uno con 5 -más positivo o influyente- a 1 -mas negativo-):

- x(35) 5 4 3 2 1 Actitud de los profesores y modo de llevar las clases
 x(36) 5 4 3 2 1 Creencias religiosas e ideas propias de los padres y/o alumnos
 x(37) 5 4 3 2 1 Grado de secularización del ambiente social en que vive el alumno
 x(38) 5 4 3 2 1 Nivel de desarrollo económico del contexto familiar
 x(39) 5 4 3 2 1 Modo de impartir la Religión en el Centro

20. En tu opinión ¿qué crees que supone la Etica para los alumnos? (Una opción):

- x(40) 1. Un medio para "no dar golpe"
 2. Una forma de liberarse de la enseñanza de la Religión
 3. -Una clase libre de agobios, exámenes, etc. para discutir sus problemas
 4. Un medio para empezar a adquirir o desarrollar una formación etico-moral
 5. Uno de los instrumentos que el alumno tiene para analizar los problemas sociales, personales y políticos

21. Con respecto al programa oficial, ¿Qué tipos de cambios, según tu opinión, solicitarían principalmente los alumnos? (Elegir solo una opción):

- x(41) 1. De objetivos
 2. Contenidos
 3. Metodología y actividades
 4. De nivel de participación
 5. De forma de evaluación

22. Al margen de la metodología concreta que emplees, ¿Con cuál de los siguientes métodos, consideras que los alumnos trabajan mejor? (Ordens de 1 -forma mejor de trabajo- a 7 -menos aceptada-):

- x(42) () - Exposición oral del profesor
 x(43) () - Trabajo individual
 x(44) () - Trabajo en grupos
 x(45) () - Diálogo y discusión de toda la clase (gran grupo)
 x(46) () - Realización de comentarios de texto y lecturas
 x(47) () - Encuestas, visitas, recogida de artículos o murales
 x(48) () - Materiales audiovisuales

PREPARACION INICIAL Y TIEMPO DEDICADO A CLASES

23. Valorando tu preparación inicial cuando tuviste que impartir la materia por primra vez, ¿Cómo la consideras en los siguientes campos? (Valora según la escala:
5: muy adecuada; 4: bastante adecuada; 3: regular; 2: poco adecuada; 1:insuficient

- x(49) 5 4 3 2 1 -Fundamentos psicológicos de su enseñanza
 x(50) 5 4 3 2 1 -Objetivos a conseguir
 x(51) 5 4 3 2 1 -Metodologías didácticas actuales
 x(52) 5 4 3 2 1 -Contenidos filosófico-éticos
 x(53) 5 4 3 2 1 -Materiales a utilizar
 x(54) 5 4 3 2 1 -Metodos y técnicas para su evaluación

24. Para haber mejorado tu preparación inicial, y/o un desarrollo mejor de la imparti
ción de la materia, ¿qué medios principalmente valoras debían haberse empleado.

(Valorar con la misma escala que la anterior) :

- x(55) 5 4 3 2 1 -Facilitar información y orientaciones bibliográficas
 x(56) 5 4 3 2 1 -Encuentros e intercambios de experiencias de profesores
 x(57) 5 4 3 2 1 -Facilitar materiales didácticos elaborados para su enseñanza
 x(58) 5 4 3 2 1 -Cursillos organizados por los ICEs o universidad
 x(59) 5 4 3 2 1 -Cursos organizados por los propios docentes a partir de sus demandas
 x(60) 5 4 3 2 1 -Todo depende de la voluntad individual de ponerse al día

25. Tiempo real de preparación que, proporcionalmente como media, dedicas a la asig-
natura de Etica (Elegir solo una opción):

- x(61) 1. Casi ninguno, al construirla en la propia clase con los alumnos
 2. Menos tiempo proporcionalmente, al no ser una asignatura teórica
 3. El mismo esfuerzo que a las demás
 4. Exige más inversión de tiempo en preparación de clases y materiales

CONCEPCION-FINES-OBJETIVOS DE LA "ETICA Y MORAL"

26. Para informarte e interpretar los contenidos y/o objetivos de cada curso y/o tema, los medios principalmente que utilizaste fueron (Ordenar de 1 -más empleado a 4 -menos empleado) :

- x(62) () - Libros de texto de diferentes editoriales
 x(63) () - La Orden del BOE
 x(64) () - Asistencia a cursos de perfeccionamiento
 x(65) () - Propios compañeros
 x(66) () - Mi propia interpretación
 x(67) () - Información en revistas educativas o diarios
 x(68) () - Libros técnicos sobre el tema

27. Qué lugar específico en la formación de la juventud crees que tiene o debe tener la enseñanza de la Etica y Moral? (Elegir una opción) :

- x(69) 1. Nulo o escaso papel
 2. Como otro aspecto más-
 3. Algo importante
 4. El más- importante

28. Valora, en tu opinión, los siguientes fines de la asignatura de Etica, según el grado de importancia que otorgas a cada uno (Escala de 5: máxima importancia, a 1: mínima o nula):

- x(70) 5 4 3 2 1 - Promover el desarrollo del juicio y razonamiento moral-ético
 x(71) 5 4 3 2 1 - Dar un adoctrinamiento moral al alumno
 x(72) 3 2 1 - Impartir una formación moral laica a los alumnos
 x(73) 5 4 3 2 1 - Juzgar y analizar críticamente la moral vigente
 x(74) 5 4 3 2 1 - Incidir en el desarrollo integral y formativo de la personalidad

29. - Cómo resuelves el problema de la objetividad y neutralidad de la materia, para que la clase de Etica no sea un lugar de adoctrinamiento (Elegir solo una):

- x(75)
1. Ofrecer una pluralidad de códigos morales, dejando a la libertad y opción personal del alumno su postura personal
 2. Basándome en los valores de la Declaración Universal de Derechos Humanos
 3. Limitarse a una reflexión filosófica (Etica) sobre la Moral vigente
 4. El profesor expresa su opinión moral personal, dejando en libertad la propia posición moral de los alumnos
 5. Creo que la asignatura de Etica-Moral conlleva como uno de sus fines un adoctrinamiento moral
 6. No tengo criterio formado al respecto.

30. - Al incluir la asignatura dos dimensiones (enseñanza de la Etica y enseñanza de la Moral), cómo estableces en tu práctica escolar la distinción y/o conjunción de ambos aspectos? (Elegir solo una opción):

- x(76)
1. Analizar los juicios y hechos morales (Etica) y dar un código moral (Moral)
 2. La función de la Etica es analizar, juzgar y criticar los códigos morales; la exhortación moral no tiene cabida en mi concepción
 3. Enseñar principios morales, más que Etica filosófica
 4. La Etica se ocupa de conceptos, juicios y razonamientos, sin justificar norma moral alguna; la Moral en cambio es normativa y valorativa
 5. Etica: estudio histórico-filosófico de la Filosofía moral; Moral: es el análisis de los problemas morales
 6. No establezco diferencias entre tales aspectos/No tengo criterio

31. Más específicamente, en tu opinión, a quién corresponde o en qué lugar se sitúa la enseñanza y aprendizaje de la Moral (valores y códigos normativos) no confesional? (Una opción):

- x(77)
1. Es algo que se sitúa fuera de los Centros (ambiente social o familiar)
 2. Corresponde a los profesores de Etica-Moral
 3. No corresponde a los profesores de Etica-Moral como tales
 4. Es función de todo el profesorado y del Centro educativo

32. Con independencia de las modificaciones personales que en la concepción de la materia establezcas, dentro de los "objetivos de formación" fijados oficialmente, ordena de 1 a 5 el que consideres más importante (1) al menos importante (5):

- x(78) () - Reconocer la especificidad, necesidad y formas del comportamiento moral
- x(79) () - Contribuir al desarrollo personal de la autonomía moral
- x(80) () - Creación de actitudes morales
- x(81) () - Formar en la comprensión y tolerancia de la diversidad de códigos morales
- x(82) () - Capacitar para argumentar moralmente y aplicar normas a situaciones concretas

33. Como objetivos alternativos, no señalados anteriormente, elige de entre los siguientes los dos que consideres más importantes (Elegir dos):

- x(83) 1. Proporcionar una orientación de la vida y acciones de los alumnos
- x(84) 2. Examen crítico de las ordenaciones sociales, políticas y jurídicas
- 3. Ofrecer unas pautas y normas de comportamiento moral
- 4. Posibilitar una autocomprensión personal y social de los alumnos
- 5. Ofrecer una información de las principales teorías ético-filosóficas
- 6. Conocer una serie de instrumentos válidos para el análisis de la realidad moral (técnicas de análisis)
- 7. Incidir en el desarrollo integral y formativo de la personalidad del alumno
- 8. Utilización de métodos de trabajo en grupo

34. Al impartir habitualmente una clase de Etica, en cuanto a los objetivos que te propones, a qué nivel dispones de objetivos (Ordena de 1 -más importante o usado- a 6 -menos importante o utilizado):

- x(85) () -Dispongo de objetivos concretos, bien definidos
- x(86) () -Dispongo de objetivos generales sólo
- x(87) () -Idea general sobre lo que pretendo en clase
- x(88) () -No me planteo, a priori, metas o fines para los alumnos
- x(89) () -Depende en cada caso de los intereses y demandas de los alumnos
- x(90) () -Lo principal para mí son los contenidos y actividades

CONTENIDOS

35. En qué medida la elección del contenido de tus clases ha estado determinado en tu caso por alguno de estos factores (Ordenar de 1 -máxima prioridad- a 7: mínima o nulo uso):

- x(91) () -Libro de texto que empleo
- x(92) () -Sugerencias, demandas o intereses de los alumnos
- x(93) () -Criterio y juicio personal del profesor
- x(94) () -Programa oficial
- x(95) () -Experiencias de cursos anteriores
- x(96) () -Lecturas didácticas o teóricas sobre el tema
- x(97) () -Asistencia a cursos de Etica

36. Si no dedicas la misma intensidad a las distintas partes del programa oficial o al mismo programa, ¿En función de qué criterio lo haces? (Elegir una opción):

- x(98) 1. La facilidad de comprensión para los alumnos
- 2. El grado de interés de los alumnos
- 3. La relevancia para alcanzar los objetivos didácticos
- 4. Preparación del profesor sobre el tema
- 5. Cantidad y calidad del material de apoyo de que dispones

37.- De acuerdo con tus concepciones, planteamientos o experiencias, valora puntuando, en cada curso, de 5 -puntuación máxima- a 1 -mínima- los distintos temas del programa-oficial, en los aspectos que señala la tabla adjunta:

	Relevancia formativa	Interés para los alumnos	Grado de dificultad
PRIMER CURSO			
Ética y Moral personal			
Tema 1. El hecho moral. Lo moral, dimensión de la estructura de la persona humana. La creación de actitudes morales.			
Tema 2. Conceptos fundamentales de la moralidad. Norma, valor, obligación, conciencia, responsabilidad, voluntad, libertad, intención, fealdad, bien, etc.			
Tema 3. El juicio y la argumentación morales.			
Tema 4. La dignidad y el valor de la persona humana, como base ética común.			
Tema 5. Moral de la persona. Problemas éticos en torno al derecho a la vida en su triple aspecto de: Orgánica, psíquica y moral. (Las mutilaciones, la tortura, las agresiones, el suicidio, el homicidio, la legítima defensa, la pena de muerte, el trasplante de órganos, la experimentación humana en medicina, el alcoholismo, las drogas, la educación, el tiempo libre y el deporte, la intimidad, la fama, la manipulación a través de los medios de comunicación social y el derecho a la verdad, etc.).			
SEGUNDO CURSO			
Moral comunitaria			
Tema 1. La apertura de la persona a los demás, comprensión, veracidad, diálogo y tolerancia, ayuda mutua, generosidad, solidaridad, amistad, el respeto a las convicciones religiosas, etcétera, como elementos fundamentales de la convivencia humana.			
Tema 2. Aspectos éticos de la sexualidad.			
Tema 3. Matrimonio y familia. La transmisión de la vida y su plural problemática.			
Tema 4. El conflicto generacional.			
Tema 5. El medio ambiente. El hombre en la naturaleza. Moral y Ecología.			
TERCER CURSO			
Moral social y política			
Tema 1. Problemas éticos de la convivencia social y política (individuo y sociedad, libertad y autonomía, moralidad y legalidad, unidad y pluralismo político).			
Tema 2. Ética y Política: Responsabilidades cívicas. La justicia social.			
Tema 3. Función social de la propiedad; el respeto a la propiedad ajena.			
Tema 4. Inadaptación social, contestación, delincuencia, sistema penal y reinserción social.			
Tema 5. El trabajo como realización personal y contribución social. Ética profesional.			
Tema 6. El respeto a los derechos humanos como fundamento de la convivencia y de la paz social.			
Tema 7. Hacia una sociedad mundial: La convivencia internacional. Posibles vías para la resolución de los conflictos internacionales (el hambre en el mundo, desequilibrios económicos, imperialismo, etc.).			

38.- En conjunto, la adecuación del cuestionario oficial para los tres cursos de EE.MM. te merece la calificación de (Valora en escala de 5 a 1; 5: muy adecuado; 4: bastante adecuado; 3: aceptable; 2: poco adecuado; 1: inadecuado):

5 4 3 2 1 - Para primer curso

5 4 3 2 1 - Para segundo curso

5 4 3 2 1 - Para tercer curso

39. De todos estos temas del programa oficial, señala (indicando el número correspondiente del programa oficial), qué tema suprimirías por completo o si no suprimas ninguno. Rodéa además con un círculo el número que corresponda a cada opción elegida-

--En 1º curso: 1. Suprimo el tema _____

2. No suprimo tema

--En 2º curso: 3. Suprimo el tema _____

4. No suprimo tema

--En 3º curso: 5. Suprimo el tema _____

6. No suprimo ninguno

40. De todos estos temas, Qué tema no recogido en el cuestionario oficial, introduces o tratas habitualmente en cada curso (Señalar y elegir sólo el tema mas relevante que tratas), o si no introduces ninguno:

--En primer curso: 1. El tema _____

2. No introduzco ninguno

--En segundo : 3- El tema _____

4. No introduzco ninguno

--En tercer curs. 5- El tema- _____

6. No introduzco ninguno

41. En cuanto al cuestionario y temas, que tratas habitualmente en tus clases, señala (escogiendo una opción) en base a qué criterio principal los estableces:

1. Me ajusto estrictamente al temario oficial

x(99) 2. Me ajusto al temario oficial tal como lo aborda el libro de texto

3. Sigo libremente, tal como lo interpreto, el temario, completándolo en muchos puntos

4. Elaboro por mi parte, libremente, mi propio programa

5. Lo establezco de común acuerdo con los alumnos

6. Ningún criterio de los anteriores

ACTIVIDADES

42. Señala (eligiendo una sola opción) qué papel tienen profesor-alumnos en las actividades que se desarrollan en tus clases :

x(100) 1. El profesor es el que principalmente dirige las actividades: expone, sintetiza, plantea cuestiones, etc.

2. El profesor y los alumnos comparten el peso de las actividades por diálogos, debates, grupos, etc.

3. Los alumnos llevan el peso fundamental de las actividades: trabajos en grupos, de libre iniciativa, etc.

43. Señala el tipo de actividad más utilizada habitualmente en clase (una opción):

1. Explicación del profesor y/o trabajo individual
- x(101) 2. En pequeños grupos de trabajo
3. Compartiendo los dos tipos anteriores
4. En gran grupo (toda la clase)
5. Alternando gran grupo y pequeños grupos
6. Libertad de movimientos, incluido fuera de clase, para realizar los trabajos asignados.

44. Valora cuál es la forma de presentación y de trabajo de una temática ético-moral que consideras más adecuada para esta materia (Escala: 5: muy adecuada; 4: bastante adecuada; 3: regular; 2: poco adecuada; 1: insuficiente):

- x(102) 5 4 3 2 1 Libro de texto
- x(103) 5 4 3 2 1 Diálogo y discusión racional
- x(104) 5 4 3 2 1 Textos seleccionados y comentario crítico
- x(105) 5 4 3 2 1 Explicaciones teóricas
- x(106) 5 4 3 2 1 Técnicas grupales (trabajo en grupos)
- x(107) 5 4 3 2 1 Encuestas a población o visitas programadas
- x(108) 5 4 3 2 1 Medios audiovisuales

45. Ordena los factores negativos siguientes, que pueden dificultar un desarrollo más efectivo de tus clases de Ética, según el grado de incidencia negativa en tus clases (Así 1 -máxima incidencia negativa- a 9 -mínima-):

- x(109) ()- Pasotismo y desinterés en los alumnos
- x(110) ()- Ser una materia alternativa a Religión
- x(111) ()- Falta de preparación didáctica del profesorado
- x(112) ()- Falta de recursos didácticos
- x(113) ()- Inadecuación temática de los programas
- x(114) ()- Rigidez de los horarios
- x(115) ()- Escasa formación previa de los alumnos
- x(116) ()- Falta de estímulos para el profesorado
- x(117) ()- Presión por las calificaciones

49. Valora los medios utilizados habitualmente en la evaluación de los alumnos de Ética (Según el grado de usualidad o utilización que haces de ellos; así 5: muy utilizado; 4: bastante usado; 3: uno entre otros; 2: poco; 1: nada):

- x(121) 5 4 3 2 1 - Participación en clase (preguntas, debates, etc.)
 x(122) 5 4 3 2 1 - Controles escritos (ejercicios, pruebas exámenes)
 x(123) 5 4 3 2 1 - Lecturas realizadas y trabajos
 x(124) 5 4 3 2 1 - Elaboración/Exposición de temas por los alumnos
 x(125) 5 4 3 2 1 - Interés por la asignatura
 x(126) 5 4 3 2 1 - Asistencia a clase
 x(127) 5 4 3 2 1 - Respuestas a preguntas orales del profesor
 x(128) 5 4 3 2 1 - Recogida de material o encuestas
 x(129) 5 4 3 2 1 - Cuaderno de trabajo

50. Desde tu punto de vista, juzga los resultados que habitualmente obtienes de tus alumnos en tus clases, en una visión media del conjunto, en estos campos u objetivos (Valora según la escala de 5: excelentes; 4: buenos; 3: aceptables; 2: pobres; 1: deficientes o nulos):

- x(130) 5 4 3 2 1 - Conocimientos ético-morales
 x(131) 5 4 3 2 1 - Desarrollo de la autonomía moral
 x(132) 5 4 3 2 1 - Creación de actitudes morales
 x(133) 5 4 3 2 1 - Espíritu de comprensión y tolerancia
 x(134) 5 4 3 2 1 - Capacidad para razonar y argumentar moral o éticamente
 x(135) 5 4 3 2 1 - Técnicas de trabajo individual o en grupos

51. Ordena los criterios siguientes, según la usualidad que haces de ellos para realizar la evaluación del aprendizaje de los alumnos (1 - más utilizado - a 5 - menos utilizado o no empleado):

- x(136) () Nivel de adquisición de instrumentos conceptuales ético-filosóf.
 x(137) () Capacidad del alumno para la decisión personal y la responsabilidad social
 x(138) () Actitudes morales adquiridas
 x(139) () Capacidad para analizar, juzgar y argumentar
 x(140) () Interés y participación mostrado por la materia

FUTURO DE LA INNOVACION

52. En tu opinión, cuáles de las causas o motivos que se indican pueden ser por las que la asignatura de "Etica y Moral" desaparece en el Proyecto de Reforma de las EE.MM. (Ordenar según la importancia que le atribuyes a la causa en cuestión de 1 -máxima importancia- a 5 -mínima-):

- x(141) () -Mal funcionamiento de la enseñanza de la materia
- x(142) () -Motivos ideológicos-políticos contra la materia
- x(143) () -No necesidad de establecer una alternativa a la Religión
- x(144) () -Nulo interés del Gobierno actual por la materia
- x(145) () -No encajar en los objetivos de la proyectada Reforma

53. Juicio que te merece la desaparición de la Etica en la proyectada Reforma de las EE.MM. (Elegir una sola opción):

1. Me parece natural su desaparición dado el planteamiento "viciado" con que nació
2. Es un error no aprovechar el esfuerzo de los profesores conseguido e su desarrollo, para haber planteado bien la asignatura en la Reforma
3. Me parece que se pierde una parcela de formación muy importante para los alumnos
4. Los profesores de Etica quedan liberados de una carga a la que se vieron obligados a soportar
5. No tengo criterios para juzgar el tema

Juicio que te merece, según tu información, la proyectada asignatura "Educación para la convivencia", establecida en la proyectada reforma en lugar de la Etica (Elegir una opción):

1. Es una especie de Formación del Espíritu Nacional Democrático
- x(147) 2. Me parece que despertará mayor interés en los alumnos
3. Creo que hubiera sido mejor haber puesto Etica, con un mejor planteamiento en su situación, no alternativa de la Religión
4. Creo más necesario una formación social, democrática y constitucional como pretende la nueva materia
5. No dispongo de información al respecto

ANEXO Núm. 4:

CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS DE ETICA

CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS DE ETICA

DATOS PREVIOS DE LA MUESTRA:

1. Curso al que perteneces:

- x(1)
1. Primer curso de BUP o F. F.
 2. Segundo curso de BUP o F. F.
 3. Tercer curso de BUP o F. F.

2. Centro en que estudias:

- x(2)
1. BACHILLERATO; Nombre y ciudad _____
 2. FOR. PROFESIONAL; Nombre y ciudad _____

3. Sexo del que contesta:

- x(3)
1. Masculino
 2. Femenino

4. La razón principal por la que has elegido la asignatura de Etica, en lugar de Religión, en este Centro ha sido porqué (Elegir una opción rodeando con un círculo el número correspondiente):

- x(4)
1. No acepto, o no me gusta, el modo como se imparte la Religión
 2. En Etica se tratan temas más interesantes
 3. Por no ser creyente o por mis ideas propias en Religión
 4. En Religión se suele suspender más
 5. En Etica se trabaja de manera distinta a como se hace en Religión
 6. Otra/ No tengo una razón clara al respecto

5. Las fuentes o bases de las informaciones que te indujeron a elegir Etica fueron (Elegir solo una como base principal):

- x(5)
1. Los consejos de mis padres
 2. Lo que me dijeron otros compañeros de cursos anteriores
 3. El profesor de Etica, u otros profesores del Centro
 4. Por mis ideas propias
 5. La Secretaría del Centro
 6. Ninguna de las anteriores

6. ¿Conocías, antes de elegir la asignatura, los objetivos, contenidos o forma de trabajar en esta materia?

- x(6)
1. Tenía una información buena
 2. Sólo conocía algunas cosas
 3. Tenía una información muy imprecisa
 4. No conocía nada

7. En conjunto y por tu experiencia, consideras que la asignatura de Ética y Moral en Enseñanzas Medias (Bachillerato y F.P.):

- x(7)
1. Debería suprimirse
 2. Debía ser obligatoria para todos, sin ser alternativa a la Religión
 3. Debería cursarla libremente los que no quieren Religión
 4. Seguir como en la forma actual
 5. No tengo una idea clara de lo que debería hacerse.

8. Las diferencias que, según tu perspectiva, estableces entre la asignatura de Ética y Religión son:

- x(8)
1. En Ética se procura y permite discutirlo todo, en Religión no
 2. En Religión hay que trabajar más, en Ética no tanto
 3. Al revés, en Ética se suele trabajar más, en Religión menos
 4. Los contenidos y objetivos son diferentes
 5. Las actividades y formas de trabajar en clase difieren
 6. En Ética se plantean los problemas desde el punto de vista racional en Religión desde las creencias y la fe.
 7. No tengo claras las diferencias

9. En relación con las demás materias del curso, ¿crees que la asignatura de Ética y Moral en general es igual o distinta?:

- x(9)
1. Es una asignatura más del curso
 2. Representa un cambio o novedad frente a lo que se hace en otras
 3. Es una "maría" asignatura de poco valor
 4. Sus contenidos o actividades son más interesantes
 5. Es una especie de Religión, de otro tipo

10. ¿Qué consideras te aportan realmente las clases de Etica de cara a tu formación?:

- x(10)
1. Una serie de conceptos y teorías sobre el comportamiento moral
 2. Un análisis y discusión sobre los problemas morales
 3. Capacidad para razonar, argumentar y justificar en la Etica-Moral
 4. Algunas informaciones sobre problemas morales actuales
 5. Un conjunto de normas morales que debemos respetar
 6. Un modo de pasar el tiempo

11. Entre los objetivos oficiales que el Ministerio asigna a la asignatura de Etica, señala en qué grado consideras que se consiguen:

(En esta pregunta tienes que rodear con un círculo el número en cada uno, que se corresponda con el grado en que crees se consiguen, según esta escala:

5; mucho; 4: bastante 3: regular o poco; 2: muy poco; y 1: nada)

- x(11) 5 4 3 2 1 -Reconocer lo específico, necesario y función del comportamiento moral.
- x(12) 5 4 3 2 1 -Contribuir al desarrollo personal de tener principios morales propios
- x(13) 5 4 3 2 1 -Crear actitudes morales
- x(14) 5 4 3 2 1 -Dar un espíritu de comprensión y tolerancia ante otras formas de pensar
- x(15) 5 4 3 2 1 -Capacitar para argumentar y aplicar normas a situaciones concretas

12. ¿Cuál estimas que es el principal objetivo de tu profesor de Etica en las clases? (Elegir una sola opción, rodeando el número que corresponda)

- x(16)
1. Explicar el programa completo
 2. Aprender a analizar e interpretar la realidad
 3. Adquirir métodos de trabajo en grupo
 4. Adquirir un espíritu crítico
 5. Aprender vivencias éticas y morales
 6. Pasar el tiempo

13. En cuanto al desarrollo concreto de la clase y al método de enseñanza empleado comparándolo con las restantes asignaturas que tienes, ¿Cómo lo estimas?

- x(17)
1. En principio igual que las restantes asignaturas
 2. Algo diferente
 3. Completamente distinto

14. Los métodos y actividades empleados en clase son principalmente (En esta pregunta elegir dos):

- x(18,19)
1. Exposición oral por el profesor
 2. Trabajo individual
 3. Trabajo en grupos
 4. Diálogo y discusión de toda la clase
 5. Realización de comentarios de texto
 6. Encuestas, visitas, etc.
 7. Materiales audiovisuales (video, diapositivas, etc.)
 8. Estudio dirigido sobre lecturas
 9. Otros distintos de los anteriores

15. ¿Cuál de estos métodos o formas de trabajar, aunque no los empleeis, consideras tú que sería el mejor o más adecuada (Elegir una sola opción):

- x(20)
1. Exposición oral por el profesor
 2. Trabajo individual
 3. Trabajo en grupos
 4. Diálogo y discusión de toda la clase
 5. Realización de comentarios de texto
 6. Encuestas, visitas, etc.
 7. Materiales audiovisuales (video, diapositivas, etc.)
 8. Estudio dirigido sobre lecturas
 9. Otros distintos de los anteriores

16. La programación de lo que se hace y se trata en las clases de Etica:

- x(21)
1. La dirige totalmente, y por su cuenta, el profesor.
 2. Las plantea el profesor, pero suele tener en cuenta nuestras sugerencias
 3. Las plantea el profesor, pero las discute previamente con la clase
 4. Las hacemos entre el profesor y los alumnos
 5. Las hacemos los alumnos fundamentalmente

17. Señala la principal función y papel que el profesor desarrolla predominantemente en clase:

- x(22)
1. Se limita a explicar la lección o tema
 2. Además de explicar, pregunta cuestiones de vez en cuando
 3. Mantiene constantes diálogos y conversaciones con los alumnos
 4. Dirige, aconseja y promueve el trabajo individual o por grupos
 5. El profesor y los alumnos se reparten la actividad en clase
 6. Los alumnos llevan el peso fundamental de las actividades y el profesor coordina

18. ¿Crees que la clase de Etica posibilita unas relaciones distintas entre los compañeros de clase?:

- x(23)
1. En principio igual que en las restantes materias
 2. Sí, al trabajar en grupos
 3. Sí, por los diálogos y discusiones constantes que tenemos
 4. No, por limitarse aquí el profesor a explicar, por ejemplo

19. Los temas que se tratan en clase son:

- x(24)
1. Justamente los del libro de texto
 2. Los del programa, tal como lo enfoca el profesor
 3. Los que presenta el profesor, más alguno sugerido por los alumnos
 4. Los que acordamos entre profesor y alumnos
 5. Los que sugerimos los alumnos

20. El profesor a la hora de dar la clase y detenerse en un tema, tiene en cuenta principalmente :

- x(25)
1. La dificultad del tema
 2. El interés que despierte en vosotros el tema
 3. La actualidad del tema
 4. El programa oficial
 5. La importancia del tema para vuestra formación
 6. Otro

21. Señala los dos contenidos o temas principales que habéis tratado en clase este curso, y entre ellos diferencia el que más te ha interesado y el que menos:

-El que más me ha interesado: _____

-El que menos me ha interesado: _____

22. Razón por la que más te ha interesado el tema en cuestión:

- x(25)
1. Va más de acuerdo con mis intereses
 2. Era el más asequible o agradable
 3. Por la forma de tratarlo
Ha posibilitado un mayor diálogo y participación
 5. Por la actualidad del tema
 6. Otra

23. Los dos medios principales utilizados habitualmente por el profesor de Ética para evaluar a los alumnos son: Elegir dos:

- x(27,28)
1. Controles escritos (ejercicios, pruebas, exámenes)
 2. Participación en clase
 3. Elaboración/Exposición de temas o lecturas por los alumnos
 4. Interés por la asignatura
 5. Asistencia a clase
 6. Trabajos realizados por los alumnos
 7. Respuestas a preguntas orales del profesor
 8. Ninguna (aprobado general)
 9. Cuaderno de trabajo

24. Dejando aparte los medios empleados en la evaluación en tu clase, ¿Cuál consideras tú más adecuado y que se debía emplear?

- x(29)
1. Controles escritos (ejercicios, pruebas, exámenes)
 - 2. Participación en clase
 3. Elaboración/Exposición de temas o lecturas por los alumnos
 4. Interés por la asignatura
 5. Asistencia a clase
 6. Trabajos realizados por los alumnos
 7. Respuestas a preguntas orales del profesor
 8. Ninguno (aprobado general)
 9. Cuaderno de trabajo

25. Si tuvieras o pudieras pedir un cambio a tu profesor de Etica en la forma de llevar la clase, ¿Cuál de los siguientes le pedirías? Señala solamente una

- x(30)
1. Que cambiara los temas
 2. Que cambiara el nivel de explicaciones
 3. Que cambiara el método de enseñar
 4. Que cambiara la forma de evaluar
 5. Que os dejara participar más a los alumnos en la organización y desarrollo de las clases
 6. Que fuera más amigable y agradable para los alumnos

26. En general, y tras tu experiencia como alumno, consideras que la enseñanza de la Etica en cuanto a tu formación ha sido:

- x(31)
1. Muy positiva
 2. Positiva
 3. Inoperante
 4. Negativa

GRACIAS POR TU COLABORACION EN CONTESTARLO

0. DATOS INICIALES: Centro, Impartición en otros Centros, años de docencia, cuántos cursos se ha impartido Etica, especialidad.
1. ACTITUD ANTE EL CURRÍCULO: ¿Cuál fué la actitud inicial que adoptaste ante este currículo?: Razones.
- ¿Qué factores podrían haber modificado esta actitud inicial?
 - ¿Consideras adecuada tu preparación inicial y actual?, ¿Qué medios?
 - ¿Crees que la Administración se ha preocupado por la materia?:Razones.
2. CONCEPCION PERSONAL: El cuestionario oficial ¿Qué valoración te merece?
- ¿Qué papel/objetivos le das a la materia?
 - Lo que pretendes en las clases
 - ¿Formación moral o no? (neutralidad)
 - Temas o contenidos que tratas en clase: razones de por qué esos temas.
 - ¿Crees que la materia debería continuar o no tiene papel? ¿De qué forma?
3. CAMBIOS EN EL DESARROLLO: ¿Tienes ahora las misma actitud inicial o se ha producido algún cambio desde que empezaste? ¿A qué se ha debido?
- ¿Crees que, en general, se han producido cambios en el desarrollo de la impartición en los Centros?, ¿En qué sentido?
 - ¿En qué aspectos(metodología, objetivos, papel, contenidos,etc.) se ha producido algún cambio?
4. IMPLEMENTACION: ACTIVIDAD DOCENTE EN CLASE:
- ¿Cómo organizas/llevas una clase normalmente de Etica? Razones
 - Tu papel en clase
 - ¿Qué actividades y medios utilizas?: Razones
 - Valora los resultados que obtienes. ¿Qué medios empleas para la evaluación?
5. REACCION EN LOS ALUMNOS: ¿Por qué crees que los alumnos eligen Etica?
- ¿Qué supone la clase para los alumnos?: Razones
 - ¿Qué les interesa especialmente? ¿Por qué crees?
 - ¿Qué cambios solicitan los alumnos?, ¿Los realizas o no?