

ANÁLISIS DE UNA INNOVACIÓN CURRICULAR (EL CURRÍCULUM DE ÉTICA EN EE. MM.)

ANTONIO BOLÍVAR BOTIA

I. MARCO TEÓRICO: NUESTRA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

Este trabajo pretende exponer sumariamente un análisis exploratorio/descriptivo de una innovación curricular en EE.MM., utilizando secuencial y complementariamente metodologías de carácter cuantitativo y cualitativo, desde una perspectiva teórica perceptivo-cultural. La necesidad de explicar, en primer lugar, la opción de un determinado marco teórico, viene dada porque no es posible una lectura ingenua o «naive» de unos determinados fenómenos curriculares, como si los propios hechos generasen la lectura interpretativa realizada de ellos; es epistemológica y cognoscitivamente más productivo explicitar y asumir, con las limitaciones que impone, conscientemente unos presupuestos teóricos para dirigir los intereses, la metodología empleada y las conclusiones obtenidas.

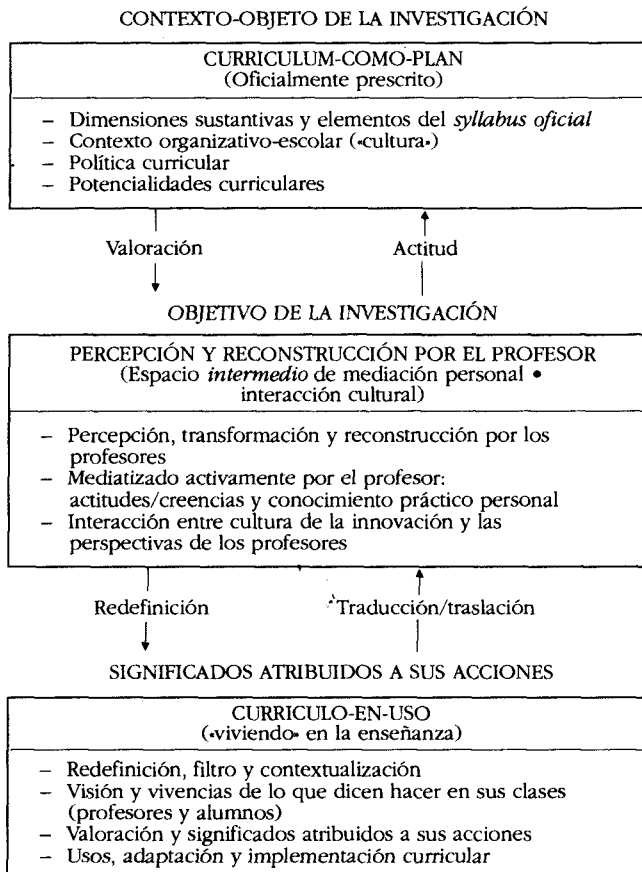
Además, el currículum –y dentro de él los procesos de desarrollo curricular– abarcan múltiples dimensiones de la realidad educativa, lo que implica situar su análisis en diferentes niveles; y –sobre todo– como teoría explicativa y legitimadora de la enseñanza se nos presenta, dependiendo del tipo de racionalidad educativa que subyace, con un conjunto de perspectivas o enfoques no asimilables; existiendo –no obstante– un cierto consenso en las perspectivas o programas de investigación dominantes (House 1981; Schubert, 1986; González y Escudero, 1987; Gimeno, 1988). Este carácter multidimensional del currículum, así como las diversas tradiciones teóricas que lo han configurado, hace que el análisis necesariamente se tenga que situar a diferentes niveles y con una determinada perspectiva.

Un enfoque técnico-instrumental del cambio curricular se cifra más en el diseño, confiando en el desarrollo fiel que hagan los profesores como ejecutores, que en las potencialidades curriculares (Ben-Peretz, 1990) abiertas que puedan adaptar/developar los profesores como implementadores activos o agentes de desarrollo curricular. Sin embargo, como es conocido, los estudios en la década de los setenta en USA sobre el desarrollo práctico de innovaciones (Fullan y Pomfret, 1977; Berman y McLaughlin, 1976; McLaughlin, 1990) evidenciaron que una innovación no funciona con una secuencia lineal, sufre un conjunto de adaptaciones y modificaciones, según el contexto/aula y pensamiento del profesor. Ello provoca centrarse en la escuela y su cultura propia, o –en una dimensión personal– en el pensamiento del profesor, y reconocer, consecuentemente, el papel activo del profesor como agente reconstructor de la innovación (González, 1986-87), viendo las alteraciones que el proyecto de cambio diseñado tiene al difundirse en una cultura distinta, como es la de los profesores y las aulas, con marcos interpretativos y valores

significativamente diferentes. Como señala House (1981, p. 13): «El proceso de innovación se concibe como la interacción de culturas diferenciadas». Es, entonces, en la interacción entre el proyecto innovador y contexto, mediatizado por las percepciones de los agentes educativos, donde se construye la innovación curricular (Aoki, 1984).

En este marco de la teoría de la innovación educativa (Fullan, 1982; González y Escudero, 1987) adoptamos un *enfoque perceptivo-cultural* de la innovación, centrándonos en la dimensión personal/cultural del cambio, en que el currículo oficial prescrito («currículum-como-plan») no es reificadamente un hecho natural, sino algo construido personal y socialmente por los significados que le otorgan los agentes («currículo-en-uso» o «viviendo»; Aoki, 1987), en un proceso de interacción entre las propuestas o mandatos oficiales y los contextos personales y escolares. No existiendo, en principio, reproducción instrumental o mecánica de la innovación, es en el intersticio (espacial y temporal) entre la innovación curricular propuesta y la situación concreta de enseñanza, mediatizado por la estructura perceptiva del profesor, donde se juega el destino de una innovación (Olson, 1982). Este proceso de construcción está mediado, entonces, por un conjunto de percepciones, representaciones y actitudes que los agentes otorgan a su trabajo y que conforman sus propias perspectivas (Figura 1).

FIGURA 1



Obviamente el proceso de desarrollo y transformación curricular es más amplio (Gimeno, 1988, cap. IV, p. e. distingue seis niveles o fases: currículum prescrito, presentado, moldeado, en acción, realizado y evaluado), no fácilmente abaricable, por lo que aquí se ha optado por el tercer nivel, lo que no implica olvidar los restantes. Se parte así, como indica la figura, de un currículum oficialmente prescrito, como indica contexto-objeto de la investigación, y el objetivo global es analizar cómo ha sido percibido, transformado y reconstruido por los profesores (y vivenciado por los alumnos), convirtiéndolo prácticamente en «currículum-en-uso»; situándonos, por tanto, en ese espacio intermedio entre la innovación prescrita y la situación concreta de enseñanza en las aulas. Explorar la mediación dialéctica entre estos dos mundos curriculares implica analizar los significados que los profesores atribuyen a sus acciones, entrando en las creencias, actitudes y conocimiento práctico con el que perciben, modelan y reconstruyen la innovación prescrita.

La receptividad de una innovación va a estar condicionada (Waugh y Punch, 1987) por las creencias, actitudes y percepciones hacia el cambio. El grado de congruencia ideológica entre sus creencias/expectativas previas y su percepción del currículum será una condición necesaria, aunque no suficiente, del nivel de implementación (Rich, 1990, p. 82). La percepción de autoeficacia para desarrollar la innovación propuesta está relacionada (Guskey, 1988; Steing y Wang, 1988; Poole y Okeafor, 1989) con su actitud para la puesta en práctica. Los profesores valoran de acuerdo con una moral de lo que para ellos es «practicable» (Doyle y Ponder, 1977-78), el cambio propuesto.

Desde esta perspectiva interpretativa el interés se centra en investigar el significado que, en una situación organizativa y con una política curricular determinadas, tiene un currículum dado para los participantes (profesores y alumnos), comprendiendo los significados atribuidos a las acciones realizadas, las adaptaciones que han hecho de la innovación y cómo ha sido «vivido» por los agentes. Como señala Olson (1982, p. 17) es necesario entender lo que los profesores significan en sus acciones por lo que explican que hacen las personas que están envueltas en la situación que se estudia. Se puede pensar que esta perspectiva de investigación sólo sería congruente plantearla en estrategias de desarrollo curricular de «adaptación abierta» (Short, 1982) y no en un modelo de innovación centralizado-burocrático como el español, pero en la práctica funciona como un sistema «débilmente articulado», con autonomía «celular» de los profesores, aparte de la «baja definición» curricular, presentada con un formato reducido y con tópicos poco articulados, que permite (e incluso fuerza) a que el profesor pueda/deba interpretarlo o hacer un uso mecánico-rutinario por los materiales curriculares en que es presentado y vertebrado.

Se podría –por otro lado– haber hecho una lectura prioritariamente política, puesto que fueron explícitamente factores político-ideológicos los que determinaron en última instancia su inserción institucional; pero lo consideraré menos productivo conceptualmente para lo que se pretendía: analizar y describir la reconstrucción y traslación curricular que, aún dentro de unas coordinadas sociopolíticas, habían hecho los profesores. Aunque se destaque el contexto histórico y social que condiciona y mediatiza las prácticas escolares, se reconoce también un espacio intermedio con poder activo de los profesores para construirlo de una determinada manera.

II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. *Contexto y objetivos*

Esta investigación, que forma parte de otra más amplia (Bolívar, 1990), pretende el análisis de un currículo nuevo (1980 ss.) específico (*Ética y Moral*) en las EE.MM. en España, centrándose –de acuerdo con la conformación teórica anterior– en la reconstrucción (actitud y conceptualización) que los profesores han hecho de la innovación curricular, como posible factor explicativo crítico de su grado de implementación.

Aparte de razones profesionales, el currículo en cuestión, en cuya descripción y componentes curriculares e ideológicos-políticos no voy a entrar (Cfr. Bolívar, 1990; Hortal, 1985; Sepfi, 1986), ofrecía un conjunto de posibilidades iniciales para analizar la reconstrucción de los profesores: materia nueva (con menor peso de la tradición académica y escolar del profesorado), su carácter restringido y optativo para los alumnos, su orientación «abierta» y de «baja definición» reconocida oficialmente, impartirla profesores con distinto conocimiento académico (filosofía y «afines»), la posible percepción «ideológica» por el profesorado (lo que fuerza a una conceptualización y actitud propias), etc. Evidentemente estas ventajas iniciales implican también unas limitaciones: la instrumentalización político-ideológica del currículo por parte de la Administración educativa.

El problema de la investigación, de acuerdo con el marco teórico, consiste en ver en qué aspectos y factores el profesorado ha hecho su propia reconstrucción del currículo, concretándose en los siguientes objetivos: interpretación y valoración del currículo por el profesorado, diferencias entre el profesorado según estratos, actitud ante el currículo y su relación con la conceptualización; vivencia, percepción y valoración del currículo por los alumnos y su comparación con los profesores. Desde este enfoque procesual no se pretende juzgar primariamente el valor del programa oficial en orden a los posibles resultados «eficaces» o no a que pueda haber dado lugar, o según la fidelidad a los objetivos establecidos (por lo demás muy difusos); y, consecuentemente, tampoco generar/deducir un conjunto de prescripciones sobre lo que debería hacerse en este campo curricular en el futuro.

2. *Metodología de la investigación*

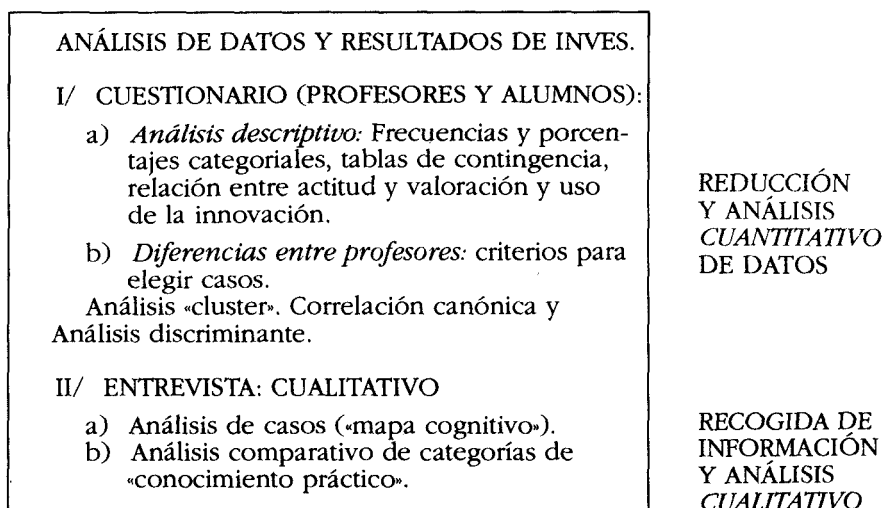
Por el carácter descriptivo/exploratorio de la investigación, no explicativo/confirmatorio, ésta tiene una función informativa e iluminativa de comprensión de cómo se presenta la situación. El diseño, en función de la adecuación y complementariedad metodológica (Patton, 1987), es abierto (Miles y Huberman, 1984, p. 43), combinándose secuencialmente diferentes técnicas en el proceso de investigación con un carácter procesual, pretendiendo –en primer lugar– una finalidad descriptiva de la visión del currículo en los Centros (profesores y alumnos); en segundo lugar, como complementariedad metodológica, una técnica cualitativa de estudio de casos.

Como señalaba Patton (1987, p. 48), aunque no hay un diseño metodológico perfecto, «la naturaleza exploratoria del problema sugiere la deseabilidad de un diseño extenso, pero la referencia a describir experiencias individuales y resultados puntuales exige un diseño profundo y detallado». El dilema «extensión vs. profundidad» se resuelve tras discutir las alternativas y el potencial para generar información útil y significativa. En nuestro caso se ha optado por emplear un amplio cuestiona-

rio (x: 147) a un grupo de profesores (N: 105) con el doble objetivo de describir la situación y diferenciar –en base a diversos análisis estadísticos– categorías de profesores para elegir a los «representantes» típicos a entrevistar. De este modo la recogida de información por el cuestionario y su posterior análisis cuantitativo nos permitía constatar, dentro de sus límites intrínsecos, cómo se distribuyen los fenómenos cuantificando sus frecuencias; mientras que el estudio de casos a través de la entrevista nos permitía contextualizar significativamente los fenómenos (Ortí, 1986, p. 173); al tiempo que el primero sirve para limitar y localizar la representatividad de los discursos de los sujetos entrevistados. Así, de acuerdo con el análisis cuantitativo previo, se ha ido diseñando un «mapa», con caracteres definidos, que nos ha marcado, a través de diversos parámetros de la población, qué lugares concretos, a través de sus ocupantes, debían ser visitados etnográficamente, por reunir alguno de esos parámetros, al ser representantes típicos del grupo.

Un tipo de secuencia metodológica parecido (de la que ésta es deudora) ha sido empleada, en nuestro país, por M. T. González (Escudero y González, 1985) en un estudio sobre el pensamiento del profesorado ante los Programas Renovados del Ciclo Medio de EGB. También Martínez Bonafé (1989, pp. 92-122) ha empleado una combinación secuencial cuestionario-entrevista, aparte de otras técnicas metodológicas, en su investigación sobre cómo los profesores llevan a la práctica un principio de renovación pedagógica. La conexión que establece entre uno y otro no está tanto en la determinación de casos a entrevistar cuanto en generar una primera aproximación y datos al problema para profundizar, en una segunda fase, en el estudio de casos; señalando que el estudio de casos «puede ser un modo de continuar, por otra vía más sistemática e iluminativa, profundizando en un proceso de investigación una vez que se han obtenido un conjunto de datos a través del análisis estadístico». En todos ellos se pretende acercarnos a una cierta «triangulación metodológica» (Jick, 1983; Angulo Rasco, 1990). Dentro de las diferentes formas mixtas de diseños que Patton (1987, pp. 66-68) describe, nuestro diseño metodológico se situaría en el primero de ellos: Análisis cuantitativo, recogida de datos cualitativos y análisis cualitativo del contenido. Dicha secuencia analítica y metodológica la ejemplifico gráficamente en la figura 2.

FIGURA 2



3. Grupo/objeto de estudio

El grupo-muestra de profesores objeto de nuestro estudio está constituido por un total de 105, principalmente de la provincia de Granada (61%), de Centros de EE.MM. de Bachillerato (82%) y FP (18%), de Filosofía (76%) y «afines» (24%), con una media de haber impartido la materia de cuatro cursos, con una edad (83%) de 30-50 años; y –sobre todo, por la relevancia que este estrato va a tener en nuestro estudio– con una *actitud inicial en la adopción de la innovación*, según autoclasificación de los encuestados, negativa (36%), normal o neutra (11,5%) y alta o favorable (52,5%). La actitud hacia la materia y, consecuentemente, el grado de deseabilidad social de los encuestados, ha influido en que hayan contestado el cuestionario en menor número al deseable aquellos que tenían una actitud inicial baja, por impartirla forzados o ser profesores «afines». El criterio de este estrato está tomado conjuntamente de los «niveles de uso de la innovación» del equipo de la Universidad de Texas (Hall, Loucks *et al.*, 1975; Hord *et al.*, 1987, pp. 53-62) y de las «actitudes y percepciones iniciales» ante la adopción de las innovaciones de Huberman y Miles (1984, cap. IV). Aunque dividida en cinco grados, a efectos operativos (escasa representatividad numérica en algún cruce de las tablas de contingencia) y para facilidad analítica, en la mayoría de los casos los hemos reducido en los tres grados referidos. La actitud inicial en la adopción de la innovación guarda una relación funcional, a modo de marco perceptivo general, con otras variables referidas a la conceptualización y desarrollo que los profesores dicen haber hecho de la innovación.

Por su parte, el grupo de alumnos (N: 490) que contestó el correspondiente cuestionario estuvo constituido por alumnos que cursaban Etica en los tres cursos de Centros de EE. MM. de la provincia de Granada durante el año escolar 1986/87, cuyo profesor hubiese participado también en la investigación. Para no inclinar el peso del grupo-muestra en una determinada dirección, los alumnos pertenecían a un total de 39 grupos de clases diferentes, elegidos según el peso proporcional estimado de cada uno de los estratos (curso y tipo de Centro).

En cuanto a la *elección de casos* de profesores a los que estudiar por medio de entrevistas y objeto del posterior análisis cualitativo, para salvar parte del problema –quizá vestigio de la metodología positivista, pero naturalmente persistente– de cómo hacer representativos los hallazgos a otras situaciones, otorgando una cierta «tipicidad» a los casos (Goetz y LeCompte, 1984), se ha hecho –como hemos indicado– a partir de los resultados previos del cuestionario, tras varios análisis estadísticos, que se exponen posteriormente. Aunque cabría haber realizado también un estudio de caso de alumnos, el objetivo limitado asignado al cuestionario de alumnos y la mediatización de su conceptualización por la experiencia concreta del profesor, influyó en que decidiéramos no hacerlo.

4. Instrumentos de investigación (recogida de información)

Dado el carácter primariamente descriptivo de la investigación he empleado, en una primera fase, como medio de recogida de información, el *cuestionario* a profesores y alumnos. El proceso de construcción en cuanto a la organización, formato y estructuración del contenido, delimitación de dimensiones y variables, se hizo en coherencia con el marco teórico y metodológico, con las dimensiones del propio currículo oficial, el conocimiento experiencial como participante de su desarrollo en los Centros, y revisión de la literatura sobre el tema (tanto de procesos

de innovación como estudios o experiencias publicados —escasos— sobre el currículo). No voy a referirme a los procesos normales seguidos para la operacionalización en cuestiones e items susceptibles de elicitar/educir la información deseada, ni a los procesos de distribución, recogida y devolución de la información obtenida a los participantes.

El cuestionario a *profesores* quedó estructurado en dos grandes dimensiones (subdivididas cada una en un conjunto de categorías analíticas y variables): a) Valoración del currículo oficial (dimensión semántica), referida a la autopercepción, conceptualización y actitudes que los profesores hacen de los componentes curriculares y del proceso de diseño, diseminación y adopción/implantación; b) Percepción y apreciación que dicen hacer de su «currículo-en-uso», referida a la autopercepción de la reacción en los alumnos, de su actividad docente y de la valoración que hacen de sus resultados. En total quedó configurado con un total de 54 items que formaban 147 variables. Por su parte el cuestionario a *alumnos*, por los objetivos más restringidos que nos proponíamos (vivencia, percepción y visión) y la población a que iba dirigido, era más simple en estructura y extensión (26 items y 31 variables).

III. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE DATOS CUANTITATIVOS

1. *Análisis descriptivo*

Los cuestionarios de profesores y alumnos fueron tratados por ordenador (utilizando diferentes programas del paquete estadístico BMDP, versión 1982) en el Centro de Cálculo de la Universidad de Granada. La «lógica de descubrimiento» seguida en el proceso de análisis de los datos cuantitativos ha sido la siguiente: en primer lugar, un análisis descriptivo de frecuencias (BMDP1D) y porcentajes categoriales (BMDP2D), y para encontrar significatividad (prueba de significación de Ji-cuadrado) entre los datos —se cruzaron las variables más pertinentes con los estratos de la muestra (principalmente «actitud inicial»), por Tablas de Contingencia (BMDP4F: «Two-way Frequency Tables— Measures of Association»). El análisis del contraste de porcentajes y relaciones de dependencia/independencia aportó datos relevantes, y sus potencialidades de uso son grandes, como ha puesto de manifiesto recientemente Sánchez Carrión (1989).

Sin entrar en detalle en la magnitud de datos que, como «dispositivo de producción de verdad» en sentido foucaultiano, suele aportar el análisis descriptivo de los datos obtenidos, me voy a cifrar —más bien— en un análisis valorativo de los mismos. En conjunto los profesores han hecho su propia definición del currículo oficial, moldeando el currículo oficialmente prescrito de acuerdo con sus teorías implícitas, esquemas y perspectivas personales, configurando su propio «currículo-en-uso»; así p. e. una gran parte (40%) no sigue el programa oficial y manifiestan interpretarlo libremente o elaborarlo personalmente, o en los contenidos tratados en sus clases han rediseñado su propio programa, relegando temas de contenido teórico y dando mayor relevancia a cuestiones de carácter práctico-vivencial. Lo anterior hace que el currículo de Ética se ha configurado en los centros (lógicamente en mayor grado en BUP que en FP), en aquellos casos en que se ha hecho un uso activo y no mecánico/rutinario, por los caracteres especiales que profesores y alumnos reconocen, como un *espacio no academicista* posibilitador para la pue-

ta en práctica de actividades innovadoras: acercamiento de la escuela al mundo extraescolar (p. e. tratamiento de cuestiones excluidas del currículo convencional), enseñanza más activa, nuevas formas de evaluación, etc.

Pero este *carácter diferencial* ha sido –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, por más de un tercio del profesorado, como una «maría») o del uso mecánico/rutinario que han hecho de la innovación. El factor ideológico/político, derivado de la implantación institucional de la materia como alternativa a la religión, ha condicionado –en gran parte– la vida de la materia en los Centros. Como reacción el profesorado en general ha huido de convertir la materia en un adoctrinamiento moral, no identificándose con el papel de educador moral, que relegan a otras instancias o al profesorado en su conjunto.

La preparación en conocimientos ético-filosóficos, en el contexto disciplinar del profesorado de Medias, i. e. ser profesor de Filosofía o profesor «afin» (que se da en su mayoría en los centros de FP, donde no hay oficialmente profesorado de Filosofía), ha condicionado fuertemente el desarrollo del currículo: actitud inicial ante la materia (más negativa obviamente en profesores «afines», i. e. forzados). Esta, según contraste de porcentajes y grado de asociación por Ji-cuadrado, resulta asociada con el grado de preparación en contenidos, en cómo ven la innovación en los resultados que obtienen, en su valor para los alumnos, en el lugar que le otorgan o en el tiempo que dedican a su preparación.

Hemos constatado que, ante la ausencia de un modelo de cambio planificado, sin agentes de diseminación curricular (excepto los libros de texto, con menor peso en este currículo) ni dinámicas de apoyo externo o institucionales, han existido pocos cambios en la actitud inicial ante la adopción y en el desarrollo de la innovación; más bien un cierto «declive» o «desgaste» de la materia en los Centros. Unido a este factor, y por la tendencia propia de la estructura celular/individualista de la cultura escolar en los Centros de EE. MM., se ha dado una tendencia entre el profesorado a «cultivar su propio jardín», usando la imagen del *Cándido* de Voltaire, por lo que han proliferado diversos «huertos» particulares.

En discrepancia –en la mayoría de los casos– de la visión de algunos de sus profesores los *alumnos* han percibido en diferentes aspectos (contribución a su formación, cuestiones tratadas, metodología, etc.) de un modo *muy positivo* la innovación curricular (en mayor grado en los Centros de BUP que en los de FP). ¿Cómo interpretar estos datos, en contra de las interpretaciones de la literatura (p. e. Rudduck, 1990, cap. V) que describen un papel resistente y conservador de los alumnos frente a las innovaciones? En el contexto academicista y de un papel pasivo de los alumnos en los Centros (particularmente en BUP), la Ética –como materia «atípica» ha significado la realización parcial de un deseo de lo que querrían hacer en clases, por la forma renovadora del «estilo de enseñanza», ausente del currículo convencional, y no sólo por el valor intrínseco de la materia. Por otra parte, la valoración es más positiva en BUP que en FP por la diferente «cultura» escolar de los Centros (p. e. mayor acento academicista y disciplinar en los Centros de BUP) y porque el profesorado de FP (frente a la inseguridad de no ser «experto» en el tema) sigue más el programa oficial que el de BUP. Los alumnos, en coincidencia con los profesores, consideran en su mayoría que no les aporta ningún tipo de moralismo o adoctrinamiento, aunque algunos (10%) consideran (por exigir el mismo carácter académico que las demás materias o por reflejo de lo que realmente sucede) que no les aporta nada o que pierden el tiempo.

2. Diferencias entre profesores (criterios para elegir casos)

En segundo lugar, con el objetivo de encontrar criterios (parcialmente logrado, como veremos) con los que diferenciar categorías de profesores para «montar» sobre ellos la elección de representantes del estudio de casos, y sin pretender ilusoriamente —desde un empirismo «naive», como critican Allenderfer y Blashfiel (1984, p. 20)— que surgieran grupos «naturales» de profesores, realizamos una búsqueda exploratoria de sucesivos análisis estadísticos multivariados:

Para explorar la interdependencia de los sujetos, que pudiera dar lugar a localizar agrupaciones de casos, realizamos un *Análisis «cluster»* jerárquico de sujetos (programa 2M); sin embargo el dendograma final mostró una amplia dispersión (ratificada en parte en el estudio de casos), en la que no era posible, sin artificialidad delimitar claramente los grupos.

Dado que no había interdependencias fuertes entre los sujetos dirigimos los análisis a revelar las relaciones de dependencia entre las variables utilizadas, por recurrir a la clasificación de Kendall (García Ferrando, 1984, pp. 383-4). Se podía ver, mediante un *Análisis de Correlación Canónica* (programa 6M), si había una relación significativa fuerte entre las variables de cada una de las dos grandes dimensiones que configuraban el cuestionario de profesores. Los resultados mostraron que no había dependencia significativa entre las variables referidas a la valoración del currículo oficial y del desarrollo práctico que decían hacer. Posteriormente el análisis cualitativo evidenciaría algunas razones de por qué la puesta en práctica no estaba ligada a la actitud/valoración.

Por todo lo cual se decidió emplear el *Análisis Discriminante escalonado* (programa 7M) que resulta el más adecuado (Klecka, 1980, p. 52) en una investigación exploratoria en que no sabemos a priori cuál de las variables potencialmente discriminantes son válidas y necesarias, empleando como «función discriminante» los tres grados de actitud ante la innovación. En función de las variables que discriminan a los tres grupos de profesores se seleccionaron los casos (profesores) como representantes de cada grupo, según la puntuación obtenida por acercarse más a los grupos centroides; por lo que, a continuación, voy a describir los resultados más significativos.

El análisis discriminante (AD), 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, p. 435). Por ello, como señala García Ferrando (1984, p. 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 de aquellas que son capaces de identificar o discriminar a los grupos tan bien como lo hacían la totalidad de variables utilizadas inicialmente. Dentro de la modalidad de análisis discriminante he utilizado el *Análisis Discriminante escalonado* o por pasos que va seleccionando escalonadamente aquella/s variable/s que poseen mayor poder de discriminación hasta que el resto son redundantes al no aumentar el poder discriminatorio.

Empleando, de acuerdo con los análisis y resultados previos, como «función discriminante» la actitud ante la adopción de la innovación, que había mostrado un alto poder diferenciador, el objetivo del AD era determinar las variables que discriminan a los tres grupos de profesores (actitud alta, normal y baja/negativa). El programa, como es sabido, va paso a paso seleccionando la variable más discriminante en función de los estadísticos «Lambda de Wilks» y «Prueba F» de diferencias entre grupos centroides, hasta que el valor estadístico de F sea menor que 4 (por lo que $F > 4$ será una condición previa para considerar diferencias significativas entre los tres grupos). Sin entrar aquí ni recoger/comentar los diversos cuadros de resultados estadísticos del AD, tres variables resultaron significativas estadísticamente para discriminar los tres grupos de profesores en que hemos dividido la muestra, como se ve en el cuadro I:

CUADRO I

VARIABLE \ GRUPOS	ALTO	NORMAL	BAJO
	Actitud positiva	Actitud normal	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 mecánic.
- x(40): Valoración reacción en alumnos (F: 4.34)	Importante papel formativo y crítico.	Una clase diferente.	Liberales de Religión o no hacer nada.

Siendo el segundo objetivo del AD la clasificación de los casos en los grupos, a partir de estas variables discriminantes, que vienen a coincidir con algunas de las tablas de contingencia anteriores, el programa realiza un conjunto de funciones y matrices de clasificación para asignar cada caso, según su puntuación, a la función variable canónica en que tenga valor más alto (centroide de cada grupo). 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 concordancia en casi dos tercios entre el grupo de pertenencia que declara el sujeto y el que le correspondería según la puntuación en las variables analizadas, alcanzando el mayor rango de poder de discriminación la x(52). Dos son la funciones canónicas discriminantes (tres grupos/variables menos uno), cuyos valores en cada una de las variables seleccionadas son los siguientes:

CUADRO II
COEFICIENTES DE LAS VARIABLES CANÓNICAS

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

Cabe interpretar los coeficientes, de modo parecido al análisis factorial, como pesos de las variables en la composición de los factores (Pedhazur, 1982, pp. 702-3); por lo que la primera función está definida por la variable 52 (y 13 en menor grado), mientras la segunda, cuya constante es lógicamente menor, está definida conjuntamente por la variable 40 y 52. Además el programa nos marca los valores de las funciones discriminantes canónicas en la media de cada grupo (centroide de cada grupo, ver cuadro III), así como los valores obtenidos por cada profesor (identificable por el número correspondiente al caso) en cada uno de los ejes.

CUADRO III
FUNCIONES DISCRIMINANTES CANÓNICAS (MEDIA DE GRUPOS)

Grupo	Variable Canónica 1	Variable Canónica 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.

En función de ambos datos (centroide de cada grupo y valor de cada caso) podemos elegir a los sujetos que se acerquen más a la media de su grupo, sobre todo al primer jefe factorial que era el que explicaba mayor índice de varianza (0.8798). Aunque los centroides de cada grupo en nuestro análisis no están radicalmente diferenciados, podemos escoger aquellos sujetos que se acercan más a la media del grupo como sus representantes. Por lo que de acuerdo con estos resultados se seleccionaron los *casos* (profesores) representantes de cada grupo, según la puntuación obtenida en cada una de las variables canónicas, acercándose a los grupos centroides. En parecidas puntuaciones se optó para realizar las entrevistas por elegir aquellos casos que ofrecían mayor posibilidad de optimizar (Patton, 1987:58) la información (grado de disposición, aceptabilidad o accesibilidad) y por pertenecer a cada una de las «culturas» (BUP Y FP), que va unido a la actitud inicial y a ser profesor de F^a/«afín», quedando como sigue (*Cuadro IV*):

CUADRO IV
CASOS SELECCIONADOS PARA ANÁLISIS CUALITATIVO (ENTREVISTAS)

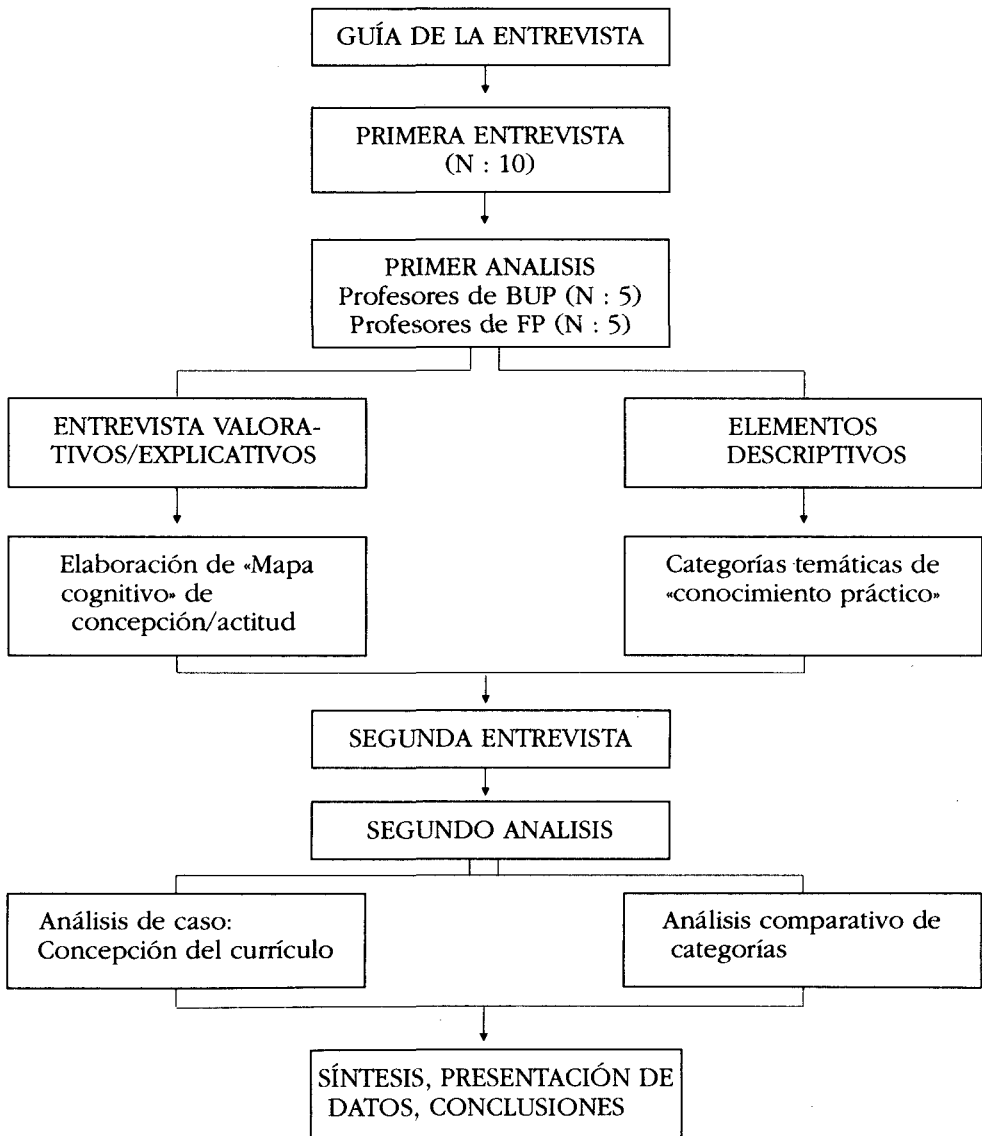
GRUPOS	CENTRO	
Actitud inicial	Bachillerato	Formación Profesional
ALTA	2 Represent.	2 Represent.
NORMAL	1 Represent.	1 Represent.
BAJA	2 Represent.	2 Represent.
Experiencia docente	18.4 años	17.4 años (media)
Experiencia en Etica	5.6 años	5.4 años

IV. ESTUDIO CUALITATIVO DE CASOS (ENTREVISTAS)

El diseño y análisis hermenéutico de los datos cualitativos, recogidos y explorados en las entrevistas, no se hace desde el vacío o desde un inductivismo ingenuo (modelo intuitivo/romántico). Todo comprender, como ha puesto de manifiesto la tradición hermenéutica (Heidegger, Gadamer, Ricoeur), se realiza desde unos supuestos previos («a prioris»), que abren y posibilitan la comprensión. En nuestro caso estos supuestos (pre-comprensión) estaban constituidos por el conocimiento del contexto, marco teórico y –sobre todo– los resultados previos del cuestionario, tanto para elegir los casos, como para focalizar su estructura y contenido en aquellos aspectos que éste había explorado previamente y revelado como especialmente significativos e insuficientemente conocidos y profundizado, por las limitaciones internas que tiene.

Como marco para que los entrevistados puedan expresar su comprensión del asunto en sus propios términos, elicitación de la información requerida y para facilitar su tratamiento se optó por unas *entrevistas semiestructuradas* en base a una guía/formato sobre las dimensiones seleccionadas, sin impedir, por ello, las libres manifestaciones que los entrevistados quisieran ir formulando. La metodología de recogida, análisis y reducción de los datos, e interpretación de la información, una vez determinados los sujetos, articulado en una doble entrevista y análisis, ha seguido el proceso que se expone en la siguiente figura III:

FIGURA III



Transcritas en diferentes protocolos se entró en la reducción de los discursos, para lo que se elaboró un conjunto de fichas de cada entrevista, cada una con un descriptor, por un análisis de contenido convencional (identificando cuestiones, temas y patrones coherentes), en que era transcrito/cortado el discurso fluido de los protocolos, aunque numerándolos sucesivamente para poder reconstruir –si era necesario contextualizar– el discurso original. En la medida en que este momento está solapado en el diseño y recogida de información, que la sobredetermina, dos

grandes dimensiones estaban prefiguradas en la guía de la entrevista, en concordancia con las del cuestionario.

La primera dimensión (Valoración del currículo oficial) se analizó elaborando un *mapa cognitivo* según la propuesta de Jones (1985): estructuración relacional entre descripciones y teorías/creencias sobre ellas. Este procedimiento, por su virtualidad al no artificializar excesivamente el pensamiento del profesor, ha sido muy utilizado en los últimos años en nuestro contexto (González, 1986; Area, 1991; Llinares y Sánchez, 1990, entre otros). Por su parte, la segunda dimensión explorada (Percepción y descripción del currículo-en-uso) se realizó siguiendo –a grandes rasgos– las categorías (contenido, orientaciones y estructura) de «conocimiento práctico» en Elbaz (1983); como también han hecho Area (1991) y Martínez Bonafé (1989).

Se elaboró un conjunto de fichas de cada entrevista, cada una con un descriptor, por un análisis de contenido convencional (identificado cuestiones, temas y patrones coherentes), en que era transcrito/cortado el discurso fluido de los protocolos, aunque numerándolos sucesivamente para poder reconstruir –si era necesario contextualizar– el discurso original. En segundo lugar, se hizo una clasificación/separación de las fichas de cada entrevista en dos grupos, según las dos dimensiones señaladas.

La *segunda entrevista* tenía como función, precisar, aclarar o completar lo manifestado en la primera, al tiempo que dar su conformidad, en un proceso de negociación/explicación entre investigador/profesor, a la representación gráfica (esquema cognitivo) y discursiva que habíamos hecho o inferido de su pensamiento; tras lo cual se elaboraron los resultados, análisis e intercomparación entre los sujetos de los tres grupos. Por ser difícil como estudio de casos ofrecer una síntesis integradora del análisis cualitativo y no poder recogerlos por razones espaciales, me voy a limitar a hacer una valoración de éstos.

En primer lugar, la *complementariedad metodológica* empleada en esta investigación, mediante una combinación de técnicas 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», y personales, de los entrevistados en el contexto más global del grupo-muestra del cuestionario. Así el estudio de casos, aparte de confirmar algunos aspectos de los resultados del análisis cuantitativo, ha servido principalmente para reinterpretar, contextualizar, dar significatividad o conocer las razones que no podían aparecer en el medio estandarizado del cuestionario.

En el doble análisis cualitativo efectuado de cada caso aparecen, como aspectos más relevantes, los siguientes:

– En cuanto a la *actitud/valoración del currículo oficial* se observa el principio de que cuando las creencias generales de la enseñanza (p. e. papel formativo *vs.* instructivo) son congruentes con su percepción del currículo se da una actitud positiva, en caso contrario se ha dado una resistencia/rechazo, o una implementación rutinaria o forzada. 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 intercambios con otros compañeros, pero sobre todo por los propios filtros moldeadores valorativos. Cuando el currículo ha sido percibido que entrañaba conflicto con las actitudes y creencias básicas de cada profesor, i.e. con sus normas «sagradas» (Corbet *et al.*, 1987) ha generado resistencia y rechazo de la innovación. Esta actitud, en los casos estudiados, no responde a los mismo factores,

incluso éstos –aún siendo los mismos– son interpretados y combinados con una lógica, sentido y significado personal, explicable más como resultado de su propia historia personal-profesional que a una determinada coherencia epistemológica.

– En cuanto a su *percepción y descripción del currículo-en-uso*, las prácticas y decisiones docentes que dicen adoptar y emplear los profesores en clase dependen más del propio conocimiento práctico previo que de la conceptualización del currículo. Así la valoración/actitud que tienen los profesores sirve para justificar retrospectivamente su uso y prácticas docentes, pero éstas –aunque influidas en algún grado por dicha valoración– son previas y comunes a las que emplean en otras materias; por lo que una innovación curricular no supone por sí misma, a falta de dinámicas de apoyo, un cambio en la implementación curricular anterior. En conjunto, tal como ejemplifican las entrevistas, los profesores –con actitud positiva– han hecho su propia reconstrucción de la innovación, moldeando el currículo oficialmente prescrito de acuerdo con sus esquemas personales, adaptándolo en función de un conjunto de decisiones contextuales que responden a situaciones específicas e inmediatas, configurando su propio «currículo-en-uso». En este caso el propio carácter «difuso» del currículo oficial ha forzado a la redefinición y traducción personal. En otros casos (profesores con actitud negativa o que la imparten de modo forzado) han tratado de forjarse una estrategia que les permita rellenar del modo menos costoso el tiempo.

CONCLUSIONES, SUGERENCIAS E IMPLICACIONES

Partiendo de la propia investigación se deben extraer algunas implicaciones y sugerencias tanto en el plano de la investigación didáctica, de la materia curricular y –sobre todo– definir el significado de la investigación en función de la mejora del contexto investigado. Estas sugerencias se hacen sin pretender derivar normativamente de esta investigación exploratoria principios sobre lo que se deba hacer, pues –aparte de una cierta «falacia naturalista»– supondría un modelo de «racionalidad técnica» para la construcción normativa del currículo. Además, la propia teoría de la innovación educativa impide extraer implicaciones de tal carácter, porque del hecho de que un programa innovativo haya funcionado de una determinada manera – como es nuestro caso– no se deducen sus posibilidades futuras, pues si los factores que han incidido en sus procesos de desarrollo hubiesen sido otros, también la vida de la innovación habría sido distinta.

En el contexto fuertemente disciplinar de los Centros de EE.MM. (reconocido por la propia Administración educativa) uno de los principales problemas del desarrollo de este nuevo currículo, condicionante principal de la actitud (como muestran las Tablas de Contingencia, Análisis Discriminante y apoyan los estudios de caso), ha sido la preparación en los conocimientos curriculares específicos del currículo. 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. Por otra parte, el conocimiento en dicho campo curricular proporciona la primera base para introducir cambios y adaptar el currículo oficial, por que los profesores «afines» (al no tener esquemas propios de interpretación e impartirlo de modo «forzado») han hecho en mayor grado un desarrollo mecánico o rutinario de la innovación.

Hemos constatado también que, en conjunto, ante la ausencia de un modelo planificado, sin agentes de diseminación curricular (supliendo 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 en el desarrollo de la innovación, pues como señalan Huberman y Miles (1984, p. 273) «las innovaciones a gran escala viven o mueren según la cantidad y calidad de asistencia que reciben de sus usuarios, una vez que el proceso de cambio está en marcha». Lo contraproducente en nuestras pautas de conducta en el estilo de introducir innovaciones en el contexto español es que los profesores estudiados tampoco demanden un mayor grado de apoyo de la Administración educativa, considerando «normal» que se limite a publicar en el BOE el *sillabus* oficial. Como señala agudamente Huberman (1988, p. 130), retomando la imagen 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 del desarrollo». No ha sido este último caso, la situación del currículo de Ética analizado.

En cuanto a metodología de investigación empleada, la perspectiva procesual y secuencial se ha centrado, más que en los resultados del programa, en «comprender» cómo el currículo es vivido por los que participan en él, para captar —en su vertiente cualitativa— las percepciones, juicios, explicaciones o frustraciones de los agentes. Aún habiendo resultado fecundo la complementariedad metodológica, el intento de que el propio análisis cuantitativo nos determinase los grupos «naturales» de profesores e incluso los representantes a entrevistas, sólo se ha conseguido parcialmente (Análisis Discriminante donde no había unas grandes diferencias entre los grupos). Por su parte, la perspectiva interpretativo-cultural empleada tiene sus limitaciones internas: no basta constatar/ejemplificar que cada profesor tiene una teoría o constructo personal con el que reconstruye el currículo, son necesarios criterios normativo-críticos para dilucidar qué teorías personales son más justificables o líneas de acción más productivas.

Para una mejora escolar en un futuro currículo en este campo de «educación de la praxis» una materia curricular debía tener entidad curricular propia (no alternativa ni con un uso instrumental), con un perfil curricular y docente definido. Al tiempo es necesario para una implementación exitosa articular dinámicas de apoyo durante el desarrollo de la innovación, y dado que la actitud inicial es un factor condicionante de la implementación y que el profesorado ha huido de cualquier tipo de orientación de adoctrinamiento moral, resulta imprescindible acentuar un enfoque crítico-ético como campo de acción, en la línea de contribuir a una autonomía moral (Kohlberg, 1982; Habermas, 1985; Bolívar, 1987), mediante el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad social y política.

Con el fin de dar una entidad curricular propia se intentó en las experiencias de Reforma (1983 y ss.) establecer como materia común la «Educación para la convivencia», pero los problemas surgidos en el diseño y desarrollo, al no tener en cuenta algunos factores detectados en esta investigación, llevaron al MEC a pensar en su supresión, para diluir sus cometidos y contenidos como componente actitudinal de cada bloque temático en todo el currículum escolar obligatorio, optando por una transversalidad de los valores. Para promover una salida crítica a esta situación un grupo de profesores («Proyecto Cives», ver Bolívar *et al.*, 1990; Bolívar, 1991), en el seno de la Liga para la Educación y la Cultura Popular, trabajamos en la articulación de un diseño curricular específico de Educación Ética y Cívica en la

futura Ed. Secundaria Obligatoria; sobre el que realizamos experiencias en el bienio 1989-91. Pese a las reticencias iniciales el MEC ha decidido finalmente establecer esta materia (con el título *La vida moral y la reflexión ética*) en el curso terminal de la Ed. Secundaria Obligatoria (Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, B.O.E. 26.06.1991). Aparte de que cada Comunidad Autónoma con competencias educativas pueden regular específicamente su lugar, horario y situación; aprendiendo de la experiencia pasada, el haber diseñado y reservado un espacio curricular no garantiza por sí mismo una implementación exitosa futura, si no se articulan dinámicas de apoyo al desarrollo de la innovación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLENDERFER, M. S. y BLASHFIELD, R. K. (1984): *Cluster Analysis*. Beverly Hills, CA., Sage Publ.
- ANGULO RASCO, J. F. (1990): «El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa», en MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y currículum*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 95-110.
- AOKI, T. (1984): «Towards a Reconceptualization of Curriculum Implementation», en HOPKINS, D. y WIDEEN, M. (eds.). *Alternative Perspectives on School Improvement*. Londres, The Falmer Press, pp. 107-118.
- AOKI, T. (1987): «In Receiving, a Giving: A Response to the Panelists' Gifts», *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (3), pp. 67-68.
- ÁREA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Ed. Sendai.
- BEN-PERETZ, M. (1990): *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Albany, NY.: State University of New York Press.
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. W. (1976): «Implementation of Educational Innovation», *The Educational Forum*, 40 (3), pp. 345-370.
- BOLÍVAR, A. (1987): «Desarrollo moral y Educación moral: La perspectiva cognitivo-formalista», *Revista Española de Pedagogía*, 45 (177), pp. 395-409.
- BOLÍVAR, A. (1990): *Innovación educativa: El currículum de Ética en EE. MM.* Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada (Tesis doctoral en microfichas).
- BOLÍVAR, A. et al. (1990): «Nuevas áreas curriculares: Educación Ética y Cívica», monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 186 (noviembre).
- BOLÍVAR, A. (1991): «De la Ética como alternativa a la Ética como materia común: el Proyecto Cives», en GERVILLA, E. (ed.): *Actas de las Jornadas sobre La Reforma del Sistema Educativo*, Granada, ICE de la Universidad.
- 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.
- DOYLE, W. y PONDER, G. A. (1977-78): «The Practically Ethic in Teacher Decision-Making», *Interchange*, 8 (3), pp. 1-12.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. New York, Croom Helm.
- ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, 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), 23 pp.
- 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.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1984): *Socioestadística*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1984): *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando, Academic Press (existe trad. cast. en Madrid, Morata, 1988).
- GONZÁLEZ, M. T. (1986): *La organización por ciclos en la EGB: Qué piensan los profesores*. Murcia, ICE de la Universidad.
- GONZÁLEZ, M. T. (1986-87): «El papel del profesor en los procesos de cambio educativo», *Enseñanza*, núms. 4-5, pp. 9-30.
- GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GUSKEY, T. R. (1988): «Teacher Efficacy, Self-concept, and Attitudes toward the Implementation of Instructional Innovation», *Teacher and Teacher Education*, 41 (1), pp. 63-69.
- HABERMAS, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.

- HALL, G. E., LOUCKS, S. F., RUTHERFORD, W. L. y NEWLOVE, B. (1975): «Levels of Use of the Innovation: A Framework for Analyzing Innovation Adoption», *Journal of Teacher Education*, 29 (1), pp. 52-56.
- HORD, S. M., RUTHERFORD, W. L., HULING-AUSTIN, L. y HALL, G. E. (1987): *Taking charge of Change*. Alexandria, Virg., Association for Supervision and Curriculum Development.
- HORTAL, A. (ed.) (1985): *La Ética en la escuela. Simposio sobre la Enseñanza de la Ética*. Madrid, Fundación Santa María/Ed. S. M.
- HOUSE, R. E. (1981): «Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural», *Revista de Educación*, núm. 286 (1988), pp. 5-34.
- HUBERMAN, M. y MILES, M. (1984): *Innovation Up Close: How School Improvement Works*. New York, Plenum Press.
- HUBERMAN, M. (1988): «Teacher Careers and School Improvement», *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), pp. 119-132.
- JICK, T. D. (1983): «Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action», en VAN MAANEN, J. (ed.): *Qualitative Methodology*. Beverly Hills, CA., Sage, pp. 135-148.
- JONES, S. (1985): «The Analysis of Depth Interviews», en WALKER, A. R. (ed.): *Applied Qualitative Research*. Londres/Aldershot: Gower Publ., pp. 45-55.
- 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.
- KECKA, W. R. (1980): *Discriminant Analysis*. Beverly Hills, CA., Sage.
- KOHLBERG, L. (1982): «Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo-evolutivo», *Infancia y aprendizaje*, 18, pp. 35-55.
- LLINARES, S. y SÁNCHEZ, M. v. (1990): «La creencias epistemológicas sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza y el proceso de llegar a ser un profesor», *Enseñanza*, 8, pp. 165-180.
- MARTÍNEZ BONAFE, J. (1989): *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat.
- MCLAUGHLIN, M. W. (1990): «The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities», *Educational Researcher*, 19 (9), pp. 11-16.
- OLSON, J. (1982) (ed.): *Innovation in the Science Curriculum. Classroom Knowledge and Curriculum Change*. London: Croom Helm.
- ORTI, A. (1986): «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: La entrevista abierta semidirecta y la discusión en grupo», en GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (compls.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza, pp. 153-185.
- PATTON, M. Q. (1987): *How to Use Qualitative Methods in Evaluations*. Beverly Hills, CA., Sage Publins.
- PEDHAZUR, E. (1982): *Multiple Regression in Behavioral Research*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- 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.
- RICH, Y. (1990): «Ideological Impediments to Instructional Innovation: The Case of Cooperative Learning», *Teaching & Teacher Education*, 6 (1), pp. 81-91.
- RUDDUCK, J. (1990): *Innovation and Change*. Buckingham, Open University Press.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J. J. (1989): *Análisis de tablas de contingencia. El uso de porcentajes en las ciencias sociales*. Madrid, Siglo XXI/C.I.S.
- SCHUBERT, W. H. (1986): *Curriculum. Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York, Macmillan.
- SEPI (1986): Conferencia «Ética y Educación», monográfico de la *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, IV (4).

- 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.
- STEIN, K. M. y WANG, M. C. (1988): «Teacher Development and School Improvement: The Process of Teacher Change», *Teacher & Teacher Education*, 4 (2), pp. 171-187.
- 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.