

- FRASER, B. & WALBERG, H. (1981): Psychosocial learning environment in science classroom: A review of research. *Studies Science Education*, 8, 67-92.
- GOEZT, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- MEDINA, A. (1988): *Didáctica e Interacción en el Aula*. Madrid: Cincel.
- MOOS, R.H. & TRICKETT, E.J. (1974): *Classroom environment scale manual*. Palo Alto Calif: Consulting Psychologic Press.
- PATTON, M.Q. (1983): *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- VILLAR, L.M. (1984): *Calidad de enseñanza y supervisión instruccional*. Sevilla: ICE de la Universidad.
- VILLAR, L.M. (1985): *Revisión del constructo ambiente como variable de proceso*. III Seminario sobre modelos de Investigación Educativa, Gijón, 1.9-22 de septiembre.
- VILLAR, L.M. (1988): Diseño de un instrumento para medir el clima en el aula universitaria. *Enseñanza*, 6, 29-45.
- WALBERG, H. (1979): *Educational environments and effects: evaluation, policy, and productivity*. Berkeley, Calif: McCutchan.

## LA ELABORACION DE TABLAS DE CONTINGENCIA PARA EL ANALISIS DE DATOS CUALITATIVOS EN EL ESTUDIO DEL CENTRO EDUCATIVO: ESTUDIO DE CASOS.

Araceli Estebarez García

### INTRODUCCION

Los procesos de aprendizaje que inducimos y dirigimos durante la clase están orientados, por regla general, a facilitar al alumno nuevas posibilidades de pensar, sentir y valorar, es decir, de actuar y de vivenciar (AEBLI, 1988); dicho de otro modo, de enriquecer su experiencia y facilitar así la adquisición de nuevas experiencias.

Pero la experiencia siempre se da contextualizada temporal, espacial, sociológica y psicológicamente (MEDINA, 1988), lo que nos obliga a atender al análisis de los contextos (como ambiente percibido, según FERNANDEZ BALLESTEROS, 1987) cuando queremos comprender el tipo de experiencias que se facilitan en una determinada realidad educativa, y el significado que para los sujetos que participan en ciertas experiencias tienen éstas.

En el aprendizaje formalmente guiado adquiere especial relieve la realidad institucional concreta como contexto vivencial que a su vez se apoya y se configura sobre el medio ecológico y sociocultural (CASTILLEJO, 1987) en el que se localiza, bien por la coincidencia de patrones educativos (GOMEZ OCAÑA, 1989), bien por la intervención contrarrestadora para facilitar experiencias orientadas por un patrón definido en oposición al que emerge del medio ambiente sociopolítico.

Partiendo de este supuesto, el estudio de los problemas educativos debe abordarse desde perspectivas sistémicas (PUIG, 1986), concibiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje como una unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones e individuos, y configurada, sobre todo, por la interpretación y el significado que cada individuo otorga en cada momento a esas interrelaciones (MARTINEZ, 1986), perspectiva desde la que se debe situar el investigador de procesos sistémicos.

Para realizar estos estudios se ha revelado como muy útil la investigación etnográfica-educacional (GOETZ y LECOMPTE, 1984), que aborda el estudio de datos cualitativos, interrelacionados, pero no renuncia cuando es preciso a cuantificar y a obtener conclusiones cualitativas que pueden derivar también de datos cuantitativos. Ello comporta algunos problemas: En primer lugar la muestra debe seleccionarse cuidadosamente, de manera que aunque se haga de forma intencional sea representativa de la población que estudia. Lo

será si las variables que la caracterizan representan la pluridimensionalidad de esta población por sus componentes personales, contextuales e institucionales.

Otro problema es el de la elaboración de instrumentos capaces de recoger fielmente los datos cualitativos, todos los que puedan obtenerse, así como el coste de tiempo y de personal preparado para su aplicación.

En tercer lugar el análisis de datos cualitativos y su categorización y codificación, al menos si han de realizarse análisis estadísticos.

Y el cuarto problema que podemos señalar es la presentación de estos datos, siempre voluminosos, así como de sus interrelaciones. Aspecto en el que centramos nuestra comunicación.

Una forma de solución es el estudio de casos. Útil y válido y creíble si cumple los requisitos de validez ecológica. Pero el estudio de casos personal no puede sustituir al estudio de casos institucional. Hoy existe un gran interés por el estudio de la calidad de las instituciones educativas: Conocer para mejorar. Pues bien, pensamos que incluso la investigación en la acción puede conducir a resultados más eficaces cuando abarca a la institución entera (sistema) (WOODS, 1987) que cuando únicamente tiene como objeto un aula, un maestro, o sus formas de enseñar (JACKSON, 1975; NASH, 1977).

Estudiar una institución es hacer un estudio de casos. Pero la comparabilidad exige multiplicar los casos, algo que aún se ha hecho rara vez (BIDDLE y ANDERSON, 1989), y la transferibilidad precisa de la identificación explícita de métodos y categorías de análisis, así como de las características de los fenómenos y de los grupos; cuanto más diversos sean éstos ofrecerán más posibilidades para que otros investigadores puedan usar y revisar esas comparaciones (GUBA, 1983).

## 1. NUESTRO ESTUDIO

Desde estos supuestos pudimos plantearnos el problema del Centro educativo como transmisor de valores, un tema, por otra parte, tan etnográfico (JIMENEZ NUÑEZ, 1979) como educacional.

Para analizar el sistema de valores que se transmite en un Centro educativo nos pareció importante tener en cuenta dos elementos fundamentales:

1 - Las personas: En esta caso creímos ineludible analizar los valores de los profesores, y de los alumnos al terminar la escolaridad obligatoria (E.G.B.).

2 - El conjunto de variables que componen el Centro educativo, ya que entendemos el proceso de transmisión y de adquisición de valores como un proceso de interacción personal que tiene lugar en un contexto. En la figura 1 representamos esta interacción.

## 2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1 - Analizar los valores que se propone transmitir el Colegio de E.G.B. a través del currículum manifiesto o que expone a través de comportamientos que favorecen el modelamiento (BANDURA, 1977, 1982) y que aunque no sea intencionadamente transmite de hecho (Pedagogía invisible, según BERNSTEIN, 1975).

2 - Estudiar qué valores aprecian escolares de Sevilla al término de la E.G.B., y si en el aprecio de valores hay diferencias significativas en función de la variable Colegios.

3 - Analizar si existe relación entre los valores más apreciados por los escolares de un Centro educativo y los valores que se transmiten en dicho Centro.

## 3. METODOLOGIA

Utilizamos el método descriptivo-explicativo, dentro de un modelo de investigación etnográfico (GOETZ y LECOMPTE, 1984; MILES y HUBERMAN, 1984). Por lo tanto es una investigación naturalista, centrada en el trabajo de campo para descubrir la realidad tal como es.

Y por ello utilizamos la triangulación (REICHARDT y COOK, 1986) en las técnicas de recogida de datos (observación directa y participante, indirecta, análisis documental) y de análisis de los mismos (cualitativos y cuantitativos, análisis de contenido, análisis descriptivo y pruebas de significación) (IANNI y ORR, 1986), o pluralismo metodológico (SHULMAN, 1989; FENSTERMACHER, 1989).

-La triangulación espacial: en la muestra, en cuanto que seleccionamos intencionalmente tres centros enclavados en tres zonas de la ciudad distintas por sus características geográficas y socioculturales: centro, barrio periférico, extrarradio zona residencial.

-La triangulación Institucional, porque los tres centros representan a tres tipos de instituciones distintas por su régimen jurídico: Colegio público, Colegio privado-concertado perteneciente a una institución religiosa, y Colegio privado-concertado en régimen de cooperativa seglar.

-Triangulación de niveles: Analizamos los valores que aprecian los alumnos, los profesores, y el Centro como sistema.

- Triangulación de observadores: El Director del Centro, dos Profesores por Colegio (a ellos se les pregunta también sobre los valores en cuya transmisión tiene éxito el Colegio), el estudiante de magisterio en prácticas y la propia investigadora.

### 3.1. Proceso de recogida y de análisis de los datos.

Los valores que intenta transmitir el Colegio y que fomenta de hecho a través de los facilitadores de la acción educativa (CASTILLEJO, 1987) hemos intentado estudiarlos a través del **análisis documental** realizado sobre el Plan de Centro, y en su caso del Ideario; y sobre las programaciones de dos áreas de aprendizaje en representación de las que se hacen en cada Colegio concreto.

En ellas buscamos fundamentalmente los objetivos que se formulan, pues pensamos con VON CUBE (1981) que aquello que cada educador o cada equipo de educadores valora, considera importante para la vida humana y social, lo convierte en objetivos educativos. Como los valores se transmiten en el espacio de la acción educativa creemos que es muy importante la figura del profesor que piensa y valora, y por ello analizamos el contenido de las respuestas a un **cuestionario** de valores abierto, construido sobre los indicadores de valores señalados por RATHS, HARMIN y SIMON (1967) que aplicamos a los profesores de la muestra: dos por Colegio, así como el contenido de una **entrevista** formal, estructurada y abierta en la que más conscientemente los profesores nos han expresado qué es lo que consideran importante conseguir, más su percepción del logro. Y, por otra parte, a través de la **observación diaria** de la vida de la clase (realizada por estudiantes de Magisterio en Prácticas durante un periodo de cinco semanas, entrenados especialmente para la aplicación de esta técnica) hemos recogido los facilitadores que usan, con técnica o sin ella, consciente o inconscientemente, los profesores. A través del análisis de contenido descubrimos también los valores que de esa forma se fomentan. La observación incidental, recogida en **notas de campo** la sometemos, asimismo, al análisis de contenido con el fin de descubrir estímulos ologros en el aprendizaje de los valores. Y como la función de dirección es primordialmente la de impulsar y coordinar la coherencia y la eficacia de la dinámica de la acción educativa, utilizamos la **entrevista con el Director del Centro** para descubrir preocupaciones comunes y vivencias y percepciones que pueden coincidir con los textos escritos o ser matizados o explicados de palabra. Es otra comunicación que sometemos al análisis de contenido. Y finalmente, aplicamos a una muestra de alumnos de octavo -una clase por Colegio- un **cuestionario** de valores abierto construido sobre los mismos indicadores que el de Profesores, si bien en algunos items cambiaba la redacción.

La relación del Centro educativo con el entorno sociocultural la estudiamos a través del **análisis documental**: el Plan de Centro sobre todo, y también a través de objetos y carteles que manifiestan esta relación. Información que recogemos en **notas de campo** así como los

datos de la observación ecológica (ANGUERA, 1982) que se dirige al marco físico, las condiciones estéticas, organizativas y psicosociales del Centro y del aula. En ellas también registramos las características del barrio en el que está enclavado el Colegio, que inferimos de la observación directa y de los comentarios de los diversos informantes (personas del Colegio, taxistas, farmacéutico, comerciantes, etc).

### 3.2. La elaboración de las tablas de contingencia.

Una vez recogido el material nos encontramos con el problema de la "lectura" de los documentos para obtener datos, analizarlos e interpretarlos. Para llegar a un conocimiento objetivo de los discursos con que nos encontramos utilizamos el análisis de contenido cualitativo (BARDIN, 1986) para determinar la presencia o ausencia de indicadores de valores o de valores directamente expresados. El procedimiento que seguimos en primer lugar fue delimitar unidades de registro o de codificación capaces de darnos el "tema" como unidad de significación. Como unidades de codificación utilizamos tanto la palabra como la frase, pero también el contexto, por el que podíamos interpretar si una respuesta determinada podía incluirse en cierto tema.

A partir de ahí realizamos el análisis categorial sobre la base empírica de la lectura de un buen número de cuestionarios que nos sugirió las categorías, que comparadas con las propuestas por la Bibliografía pedagógica en torno al tema (examinamos siete categorizaciones distintas) nos condujeron a establecer diez categorías, o "núcleos conceptuales" muy generales, capaces de incluir las subcategorías necesarias generadas por los datos. Así la clasificación funcionaba como un sistema abierto y multidimensional en el que íbamos incluyendo toda respuesta de contenido axiológico. Cuando terminamos de leer los cuestionarios de los alumnos de cinco Colegios (dado que el estudio se hizo sobre 12) fuimos clasificando las respuestas y elaboramos una clave, o índice capaz de marcar y repartir en subcategorías las unidades del texto. La primera tabla de indexación recogía el contenido en palabras. Pero al disponer de un gran volumen de datos, porque la muestra de alumnos y de profesores era amplia, para posibilitar el análisis cuantitativo de los datos y su previa lectura por el ordenador, otorgamos un número a las respuestas codificadas. A partir de aquí podíamos leer los cuestionarios y vaciar su contenido en tablas de presencia-ausencia.

En cuanto al análisis de contenido de los discursos de los demás documentos elaboramos otras dos claves una para la interpretación y codificación de las respuestas de los profesores (cuestionario y entrevista), y otra para los documentos del Centro. En todos los casos figuraban 10 categorías y 78 items en total. El código es el mismo que utilizamos para registrar los datos en **tablas de contingencia para redes de datos cualitativos** (BLISS y otros, 1983) por razón de economía de espacio (Tablas 1, 2 y 3).

Estas tablas de contingencia las hemos utilizado para el estudio de casos porque en ellas hacemos corresponder los distintos instrumentos de recogida de datos que figuran en las columnas (Plan de Centro, Entrevista al Director, Cuestionarios de valores de los profesores,

Observación directa a través de una guía, notas de campo, Cuestionario de alumnos), con las 10 categorías de valores que ocupan las filas. No cuantificamos, sino que trasladamos las palabras o las frases codificadas, los "temas", y vemos la correspondencia de éstos en el conjunto de los "discursos". La coincidencia de los mismos códigos (números) en los recuadros correspondientes a cada instrumento nos hablará de la coherencia en la concepción y en la realización de la acción educativa.

En cuanto a los valores apreciados por los alumnos de cada Colegio, para representarlos en estas tablas hemos utilizado los datos que nos aporta el análisis descriptivo realizado a través del programa BMDP4F (DIXON, 1981) que nos facilita el porcentaje de estimación de cada ítem por cada Centro, así como el valor de probabilidad y su grado de significación a través de la prueba  $X^2$  (BISQUERRA, 1987). Los ítems que figuran en las tablas que presentamos son aquellos que han alcanzado un porcentaje cercano al 50 % o superior, o que en la prueba de contraste con el porcentaje obtenido por los otros 12 Colegios de la muestra la diferencia es significativa a un nivel de probabilidad que nosotros fijamos en el 95 % o más. (Estos datos pueden comprobarse en otro lugar: ESTEBARANZ, 1989, Anexo 35).

La comparación de los datos relativos al conjunto de variables correspondientes al Centro con los de los alumnos podrá servirnos para ver la relación que existe en cada Centro entre lo que se programa, lo que se estimula, y lo que se consigue, así como la ausencia de dicha relación.

### 3.3. Resultados.

Describimos uno de los casos de nuestro estudio por razón del espacio que se otorga a la comunicación, el Colegio 12. Es un Centro erigido en cooperativa, que recibe alumnos de las clases media y alta. De mentalidad progresista. Construido en el campo, fuera del casco urbano de Sevilla. Los alumnos de la muestra procedían de zonas muy distintas y distantes de la ciudad, pero no de los Distritos III, VII, VIII, IX y X (donde se encuentra fundamentalmente la clase baja, según JIMENEZ NUÑEZ, 1981). Por supuesto, un buen grupo de alumnos vive en las urbanizaciones modernas construidas en el extrarradio.

En la tabla 1, correspondiente al Colegio 12, podemos observar cómo las categorías más llenas son las referentes a los valores estéticos, intelectuales y afectivo-sociales, y en concreto los objetivos de expresión estética y científica; de disfrute estético (14); de interés por la investigación y el saber (19 y 23); por fomentar la creatividad y el espíritu crítico (26, 28); la comunicación (49), la participación (55) y la colaboración (56); así como el interés por conseguir un valor educacional fundamental: la personalidad autoafirmada (57).

No todos los ítems aparecen constantemente en los diversos discursos del Centro. Los alumnos aprecian también valores referentes a estos ámbitos, coincidiendo en varios de los ítems.

El fomento de la libertad individual, de la tolerancia y el respeto mutuo, de la responsabilidad en el trabajo (como valores éticos), son valores que aparecen con bastancia constancia junto con los anteriormente señalados. Educar para la vida, para el disfrute de las facultades físicas (categoría valores vitales), para la vida en la sociedad actual logrando una personalidad afirmada en su dimensión individual y desplegada en su dimensión sociocéntrica, son otros valores que también intentan lograrse en este Centro, junto con la preparación para la convivencia y la participación democráticas. Y ya en menor grado aparece la valoración de la formación técnica, incorporando la actividad manual, los talleres prácticos, a la actividad intelectual.

Los profesores y el Director piensan que la familia ("victoriana" matiza uno de ellos) no sintoniza con los objetivos del Colegio. En la familia no se practica la crítica y la participación, por eso chocan con el Colegio. E incluso la familia burguesa progresista (el "progrerío burgués", dirá otro), que se ubica en dos zonas contrapuestas -geográficamente- de la ciudad: "Simón Verde" y "Santa Clara", y que en principio elige el Centro por su talante liberal, cuando sus hijos pasan a segunda etapa abandona el ideal del niño feliz y pide que aprueben. Algunos padres se interesan por las actitudes de sus hijos y valoran el hecho de que adquieran apertura de mente, capacidad de crítica, de diálogo, de responsabilidad.

Un profesor matiza: nadie demuestra que se encuentren gratificados por haberte conocido como profesor, aunque no lleguen a captar tu vivencia. Y los padres siguen pidiendo valores convencionales: éxito, pulcritud, orden.

De forma que parece que el Colegio encuentra resistencia, por parte de la familia, en la promoción de valores fundamentales. Incluso en algo tan concreto como es la "apropiación indebida de objetos ajenos" que en el Reglamento (Art. 48,2, 1985) es considerada falta grave, o la "apropiación indebida de objetos de valor" (Art. 48,3) que se considera falta muy grave, carece de la colaboración de los padres. El Director denuncia: "En el Colegio existe un cajón con los objetos perdidos que nadie recoge, pero faltan otras 200 cosas, prendas de vestir incluso, que se llevan a casa y allí están, y los padres no se dan cuenta..."

Por otra parte en el análisis de los diversos discursos no hemos encontrado referencias expresas al valor de la familia, a la responsabilidad ante la droga, la concepción y transmisión de la vida, el aborto, etc. Y en cuanto a la religión el Reglamento declara la no confesionalidad y el respeto a los principios y prácticas de la libertad religiosa (Art. 7).

Pues bien, si es clara la relación de los objetivos del Colegio con los valores de los estudiantes en los ámbitos vital, estético, técnico, intelectual y social (éste en menor escala) e incluso educacional: los alumnos quieren ser quienes son, o lo que es lo mismo, se logró la autoafirmación, también vemos relación en estos ámbitos de valor: Muchos declaran que no quieren casarse, algunos dicen: "La persona no debe casarse". Bastantes no quieren tener hijos. El aborto es cuestión de mujeres: "Ellas abortan, ellas sabrán". La droga: "es una mierda". "La religión es un partido político más" y "una forma de sacar dinero los curas".

"La política es una mentira", y "los políticos unos hipócritas que dicen lo que no hacen"; alguno añade: "yo estoy interesado por el bien propio, lo demás no me importa". o más comúnmente: "yo paso de política". A veces manifiestan una actitud de desprecio hacia el mundo.

Estas y otras frases parecidas nos revelan hasta qué punto ponen estos adolescentes en crisis el sistema cultural. El Director nos comentaba que "con conocimiento de causa", nosotros vemos bastante relación con su vida familiar, ya que ese tipo de contestaciones las suelen dar estudiantes cuyos padres están separados y su sentido de la vida es más bien pobre, o no lo han encontrado: "Creo que la vida es una asco, me gustaría morirme".

Además, es curioso que al hablar de los profesores digan a veces que no les caen mal, pero que no los admiran. Y algunos precisan que lo que no les gusta del Colegio es "que los profesores se cachondeen de los padres de los alumnos". Y manifiestan claramente su autoconfianza en contraposición: "yo creo en mí".

También revelan un mayor grado de madurez que otros grupos, en cuanto que se afirman oponiéndose y se ve que están en plena crisis de identidad, a otros aún les queda tiempo para llegar a este momento.

Pero en cambio sí que hay una falta de vocabulario para expresar directamente su valores, por ejemplo la frase incompleta "mi consejo al mundo sería..." se completa con frases como éstas: "Menos peleas y más ayuda", "fuera toreo, boxeo y polución", "quitar los ejércitos"...

El ámbito económico también es un campo de expresión espontánea de los deseos que indica sus preferencias: Deseos ... "ser millonaria (millionario) y hacer lo que me dé la gana". Con 20.000 pts..."sería feliz", o "lo que haría sería gastarlo".

En conclusión: En la muestra de alumnos y en los análisis de los diversos discursos del Centro vemos mucha semejanza. En lo pedagógico quizás sea éste un momento en el que el Colegio está consolidando los proyectos, como nos comentaba uno de los profesores de nuestra muestra, representante del profesorado en el Consejo Escolar de Centro, miembro de la Comisión Pedagógica, Jefe de Departamento y Tutor de octavo.

En cuanto a la disciplina han precisado de una relación de faltas clasificadas en distintas categorías y sancionadas según Reglamento. Parece que han aceptado, con la participación de toda la comunidad educativa, la necesidad de algún medio coercitivo para facilitar la convivencia, aplicable solamente cuando los demás medios pedagógicos fallen; subrayamos la participación, ya que el Reglamento es aprobado por sufragio universal.

Notamos que los proyectos tienen su efecto real en cuanto que los estudiantes de este Centro son más activos en su tiempo libre que los de otros Centros. Nombran multitud de

actividades diversas que ocupan su tiempo. Parece real la valoración del Director: "intentamos preparar para la vida, y en lo fundamental, a nivel general, salen preparados. Son críticos, constructivos, y ponen en crisis con conocimiento de causa lo que hay y logran equilibrio". Un profesor añade: "los veo excesivamente despegados de lo social; obtienen una satisfacción hedonista por lo que logran y no les importa si está bien o mal"...; pero piensa que esto ocasiona menos problemas a la sociedad y no está seguro de que sea negativo.

Por otra parte, creemos que este Colegio responde a una necesidad social. Los padres de sus alumnos aceptan el sistema educativo del Centro. E incluso están orgullosos de contar con un centro educativo liberal para sus hijos. Y colaboran. Más que en otros Centros. Aportan experiencias. Entran en las clases. Ayudan a preparar temas monográficos a sus hijos. Colaboran en talleres, en el cultivo del huerto, en actividades deportivas y musicales. Y admiten en sus casas animales que cuidan sus hijos en vacaciones, y que en el tiempo académico son un recurso didáctico y pedagógico francamente importante.

El Colegio colabora con el Ayuntamiento en la organización de actividades deportivas para la zona, y participa e impulsa los encuentros de enseñantes de la misma promoviendo la renovación pedagógica.

Además, el Colegio está comprometido con la innovación educativa desde su fundación, y no solamente a niveles internos, sino como parte importante del Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular que impulsa la mejora de la enseñanza, sobre todo en Sevilla. Es característica peculiar la búsqueda constante del mejor hacer dentro de su línea pedagógico-didáctica, y la formación permanente del profesorado. El director, al pedirle dos nombres de profesores para entrevistar, nos dijo: "¡Cualquiera, somos los mejores!".

Los alumnos de este Centro apenas mencionan la libertad. La disfrutan y la manifiestan en sus expresiones. Y valoran también el ambiente natural, la belleza del entorno... El Colegio mismo surgió en medio de un paisaje natural amplio y abierto. Su estructura espacial, como Centro educativo, es flexible, abierta, pluriforme buscando la funcionalidad y la estética. Es otro elemento de relación entre valores del Centro y valores estimados por los alumnos.

La familia acepta el Colegio y su estilo educativo, pero sobre todo para los niños. La idea de que la libertad es para los varones sigue vigente, como lo demuestra el hecho de que algunas familias que confían a este Centro la educación de sus hijos no se atreven a confiarle a sus hijas. Parece que los padres progresistas lo son, pero no tanto. Es la idea que manifiestan también los profesores.

Los profesores no ven más relación con el medio sociocultural porque no es un Colegio de zona. Nosotros lo corroboramos. En síntesis, podemos decir que a través de la metodología escogida hemos podido lograr los objetivos propuestos: hemos descubierto los valores que aprecian los alumnos de octavo de cada Colegio de la muestra, así como las diferencias entre ellos, y a través de las tablas de contingencia hemos podido relacionar las

variables que entran en juego en el proceso de valoración, como hemos visto en la descripción del Colegio 12.

Este mismo tipo de análisis lo podemos realizar respecto de los otros dos Colegios. Pero si comparamos las tres tablas de contingencia, aún queda más claro el valor de este instrumento. En los dos Colegios, 01 y 08, se concede más valor a otros ámbitos axiológicos, aunque siguen siendo importantes los intelectuales, ético-sociales y afectivo-sociales. Y también se aprecia en los alumnos una estimación coincidente con los ámbitos de valor preferidos por el Colegio, aunque se perciben asimismo diferencias que nos obligan a buscar factores influyentes.

#### 4. CONCLUSION

Evidentemente, es mucho más fácil ver la relación que existe entre diversas variables cualitativas cuando se pueden presentar en una red que facilite la percepción de la existencia de ciertos contenidos del discurso en distintos documentos, o lo contrario.

La descripción de estos hechos percibidos de una vez en conjunto es fácil y rica si volvemos a los discursos que nos ofrecen la explicación de las coincidencias, o la falta de ellas; así se puede profundizar e interpretar más objetivamente unos datos subjetivos.

#### BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, H. (1988) *12 formas básicas de enseñar*. Madrid, Narcea.
- ANGUERA, M.T. (1982) *Metodología de la observación en Ciencias Humanas*. Madrid, Cátedra.
- BANDURA, A. (1982) *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa-Calpe.
- BARDIN, L. (1986) *Análisis de contenido*. Madrid, AKAL/Univ.
- BERNSTEIN, B. (1983) "Clase y Pedagogías visibles e invisibles". En GIMENO, J. y PEREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, AKAL/Universitaria.
- BIDDLE, B. y ANDERSON, D.S. (1989) "Teoría, Métodos, Conocimiento e Investigación sobre la Enseñanza" en WITTRICK, M.C. *La investigación de la enseñanza I* Madrid, Paidós/Mec, p.93-148.
- BISQUERRA, R. (1987) *Introducción a la Estadística Aplicada a la Investigación Educativa*. Barcelona, P.P.U.
- BLISS, J. y otros (1983). *Qualitative Data Analysis for educational research*. London, Camberra, Croom Helm.
- CASTILLEJO, J.L. (1.987). *Pedagogía Tecnológica*. Barcelona, Ceac.
- DIXON, W.J. (ed.) (1981). *BMD Statistical Software*. Berkeley, University of California Press.
- ESTEBARANZ, A. (1989) *La Escuela como transmisora de valores en el contexto de la sociedad sevillana*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. Teoría e H. de la Educación. Universidad de Sevilla.
- FERNANDEZ BALLESTEROS R. (1987). *El Ambiente. Análisis Psicológico*. Madrid, Pirámide.

- FENSTERMACHER, G. D. (1989). "Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en WITTRICK, M. C. *La investigación de la enseñanza*. Madrid, Paidós/MEC.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando, Academic Press. Inc.
- GOMEZ OCAÑA, C. (1989). "Patrones y proceso educativo". Comunicación al II Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Torremolinos, Málaga.
- GUBA, E.G. (1983). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En GIMENO, J. y PEREZ, A.: *La Enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, AKAL/Universitaria.
- IANNI, F.A. y ORR, M. (1986). "Hacia un acercamiento entre las metodologías cuantitativas y cualitativas". En COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata, p. 131-146.
- JACKSON, P.W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid, Marova.
- JIMENEZ NUÑEZ, A. (1979). *Antropología Cultural. Una aproximación a la Ciencia de la Educación*. Madrid, MEC.
- MARTINEZ SANCHEZ, A. (1986). "El interaccionismo simbólico como vía de aproximación al pensamiento del profesor. Un estudio empírico sobre la tarea docente". En VILLAR ANGULO, L. M. (ed.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. S.P.U. Sevilla.
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London, California, Beverly Hills, Sage Publications.
- NASH, R. (1977). *¿Qué ocurre en las aulas?*. Madrid, Centro Press.
- PUIG, J.M. (1986). *Teoría de la educación*. Barcelona, P.P.U.
- RATHS, L.E. y otros (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México, UTHEA.
- SHULMAN, L.S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea". En WITTRICK, M.C.: *La investigación de la enseñanza I*. Madrid, Paidós/MEC, p. 9-91.
- VON CUBE, F. (1981). *La Ciencia de la Educación*. Barcelona, CEAC.
- WOODS, P. (1987). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid, Paidós/MEC.



C.V. Alumnos 72 67,68 59,60 54 36,39,42 32,34 19 17 9,11,12 11,12

Notas de campo 38 57,60

Entrevista Profesor-2 19,21,23,26,28

Entrevista Profesor-1 28 18 11

Profesor-2 21,22,25,28 29,31 81 11 11

Observación 36,38,42 36,38,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57

Observación 93 95,56

Profesor-1 21,23,27,28 29,31 51

C.V. Profesor-2 20,22,23,25 29,30,32,33 43,44 13,14 11,12

C.V. Profesor-1 36,37,38,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,59,60,61,62 63,64,65,66,67,68

C.V. Profesor-2 63,64,65,66,67,68 69,70,71,72

Profesor-2 69 69,70,71,72

Profesor-1 71 71,72

Programación 71 71,72

Programación 63 63,64,65,66,67,68,69,70,71,72

Entrevista Director 69 69,70,71,72

Plan de Centro 71 71,72

Tabla 3

COLECCION 08: Recoge los valores, clasificados por categorías de valores, en los que aparecen estas categorías a través de sus indicadores, codificados por el número del ítem. C.V. significa cuestionario de valores.

Tabla 2

COLECCION 01: Recoge los categorías de valores, y los textos en los que aparecen estas categorías a través de sus indicadores, codificados por el número del ítem. C.V. significa cuestionario de valores.

Categoría de Valores	VITALES	TECNICOS	ESTETICOS	INTELLECTUALES	ETICOS		AFECTIVO-SOCIALES	EDUCACIONALES	RELIGIOSOS	POLITICOS	ECONOMICOS
					Individuales	Sociales					
Plan de Centro	2			19,21,23,27,28	29,30	36,38,40,41,42,44	49,54,55,56	57,58,59,60	63,64,65,66,67,68,69,70		
Entrevista Director	4,2			19,22,24,25,28	29,30,31	36,38,42,44,45,46,47	49,52,54,55,56	57,58,59,60	66,69,70		
Programación											
Profesor-1											
Programación											
Profesor-2											
C.V. Profesor-1	1,2,3			13,14,16,17,18	19,20,21,24,25,27	29,30,32,34	36,37,38,40,41,45,46	50,52,53	57,59,60,61,62	63,64,65,70	75,78
C.V. Profesor-2	2			11,12	14	30,34	37,38,42,44,45,47	49,51,52,53	57,59,61,62	63,64,65,70	71,75,76
Observación											
Profesor-1											
Observación											
Profesor-2											
Entrevista Profesor-1											
Entrevista Profesor-2											
Notas de campo											
C.V. Alumnos	2,3,6			13,14,15,16	21,22,23,25,26,27,28	29,31,34	37,38,39,41,42,43	49,50,51,53,55	58,59,60,61	63,64,65,66,67,68,69	71,73,74