

PARADIGMA
ISSN: 1817-4221

<paradigma>

Revista de investigación educativa



INCEED

Año 16, No. 25, Diciembre 2008, Tegucigalpa, Honduras
Instituto de Investigación y Evaluación Educativa, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Novedades en Investigación Educativa



<paradigma>

Revista de investigación educativa

Año 16, No. 25, Diciembre 2008, Tegucigalpa, Honduras.
Instituto de Investigación y Evaluación Educativa (INIEED),
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Autoridades Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Rectora

Lea Azucena Cruz Cruz

Vice-Rector Académico

David Orlando Marín López

Vice-Rector Administrativo

Hermes Alduvín Díaz

Secretaria General

Iris Milagro Erazo

Director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativa

Ramón Ulises Salgado Peña

Responsable de la Revista

Mario Alas Solís

Comité Editorial

Bessy Dolores Hernández

Jorge Alberto Amaya Banegas

Kevin Rubén Ávalos Flores

Germán Edgardo Moncada Godoy

Portada

Imagen “*Ángel 2*”, de Darwin A. Zelaya,
Acrílico sobre tela, 2009

ÍNDICE

Presentación 5

Lectura y escritura en el primer ciclo de formación básica del
CIIE - UPNFM, desde un enfoque dialógico..... 7
Karla Yamileth Osorio Raudales

Efectos del compromiso laboral en la calidad del desempeño y la
satisfacción en el trabajo en educación..... 21
Sandra Elizabeth Rodríguez Andino

Determinantes psicosociales del cambio educativo: Modelo explicativo
del comportamiento docente en el aula desde la perspectiva de la
Acción Planificada y la Auto-Complejidad 65
Germán Moncada Godoy

El Currículo Nacional Básico en el aula de clases: Disponibilidad,
uso, valoración y percepción de impacto de los materiales educativos
alineados con el DCNB 105
Mario Alas Solís / German Edgardo Moncada Godoy

expresión de la actitud hacia la conducta, las normas subjetivas y el control conductual percibido. Esta teoría ha sido ampliamente estudiada y ha recibido un fuerte apoyo empírico (Armitage y Conner, 2001), ya que permite predecir una amplia variedad de fenómenos (Ajzen, 2001).

Finalmente, el cuarto artículo corresponde a una investigación cuyos resultados sirven de insumos para la toma de decisiones en política educativa. El estudio fue desarrollado como parte de la validación del CNB en el primero y segundo Ciclo de Educación Básica en el aula a solicitud de la Secretaría de Educación bajo financiamiento de MIDEH-AIR. La investigación ofrece una panorámica respecto a cómo el DCNB está implementándose en las aulas de clases de I y II Ciclo de Educación Básica a través de un sistema de materiales educativos alineados con el nuevo currículo que incluye libros de texto de Español y Matemáticas, Cuadernos de trabajo para el alumno, Guías didácticas para el docente, Estándares Educativos Nacionales, Programaciones Educativas y Pruebas Formativas Mensuales.

LECTURA Y ESCRITURA EN EL PRIMER CICLO DE FORMACIÓN BÁSICA DEL CIIE-UPNFM DESDE UN ENFOQUE DIALÓGICO

Karla Yamileth Osorio Raudales

Palabras claves: <Lectura-escritura> <Alfabetización> < Dialógico>

RESUMEN

La adquisición de las competencias para la lectura y escritura es uno de los retos más significativos que todo niño y niña debería superar en el primer ciclo de formación básica.

Este trabajo de investigación, explora una alternativa en la promoción de estas competencias desde un enfoque dialógico. Parte de la premisa de que atendiendo la diversidad de motivaciones que les orientan y propiciando ambientes favorables para el aprendizaje en común; es posible fortalecer y potenciar estas competencias.

La investigación se desarrolló como un proceso de investigación acción durante los años 2006 y 2007 en el Centro de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

1. EL PUNTO DE PARTIDA: Situación a investigar

En la actual sociedad del conocimiento la capacidad de seleccionar y procesar información se ha convertido en un requerimiento indispensable. En este sentido las competencias de lectura y escritura deben superar con mucho, la simple capacidad de descifrar y reproducir unos símbolos; deben encaminarse a lograr la expresión tanto oral como escrita y la capacidad de comprender y reflexionar acerca de la información recibida, hasta lograr transformarla o utilizarla en la creación de nuevos conocimientos.

El aprendizaje de la lectura y escritura debe entonces entenderse desde su función

y valor como objeto cultural, tal y como ya planteaban Emilia Ferreiro y Ana Teberosky a partir de la década de los 70; en esta misma década las autoras señalan también la importancia de conocer y comprender al “sujeto que trata de aprender”, anteponiéndolo a los métodos, manuales o recursos didácticos requeridos para este aprendizaje.

Esta “persona que aprende” necesita ser comprendida, aceptada y valorada no solamente en los intereses, capacidades y habilidades que le motivan o le desmotivan para aprender, sino también en su contexto y en todo este bagaje de conocimientos que posee previamente a la iniciación del proceso formal de lectura y escritura. Estas reflexiones deben llevar a la comprensión

de que el éxito de un proceso de enseñanza de la lecto-escritura no radica solamente en la efectividad de un método determinado sino en las condiciones, situaciones y vivencias de la persona que aprende y en el ambiente que le rodea, con la variedad de estímulos que éste le ofrece; siendo el más valioso y aleccionante la posibilidad de compartir e interactuar con “otros”.

La oportunidad de aprender con “otros”, llámense éstos familia, condiscípulos, comunidad o sociedad se plantea desde la década del 90 como uno de los pilares de la educación; aunque ya con anterioridad autores como Vygotsky señalan la importancia del contexto sociocultural de los niños y niñas para el aprendizaje; el hecho de aprender con otras personas no solamente resulta cognitivamente enriquecedor, provee un clima de empatía que propicia ambientes más estimulantes para los estudiantes.

Una de las grandes limitantes expuestas por los métodos y programas de promoción de la lecto-escritura desarrollados desde la asignatura de español en la educación básica de nuestro país, es la unidireccionalidad e intencionalidad de los mismos; -los primeros- están diseñados para la adquisición de las habilidades básicas de codificación y decodificación y los segundos se orientan al aprendizaje de normas gramaticales. Aún y cuando el énfasis actual es hacia el enfoque comunicativo funcional, sobre todo en primer grado, poco se ha cambiado en las propuestas programáticas para los demás grados de formación básica.

Otra limitante reflejada tanto en los diferentes métodos como en los programas de la asignatura de español es la falta de

apertura hacia las necesidades e intereses particulares de los niños y niñas, a quienes se les imponen textos de lectura únicos y productos o resultados estandarizados de su aprendizaje.

Resulta necesario entonces, encontrar alternativas que permitan satisfacer las demandas e inquietudes de “esta persona que aprende” de forma tal que la construcción de sus aprendizajes le resulte realmente significativo, permitiéndole alcanzar las competencias de lectura y escritura desde una perspectiva más ecléctica y funcional a partir de la premisa de valorar la diversidad de intereses y necesidades de cada uno de ellos.

Particularmente en el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, se ha implementado desde la década de los ochenta el método natural para el aprendizaje de lecto-escritura, orientado en el trabajo de Celestin Freinet. La valoración de los resultados de esta experiencia, así como el análisis de las nuevas tendencias en la alfabetización inicial, han dado lugar a nuevas propuestas dentro de esta institución educativa, en el intento por conocer si, ¿Es posible potenciar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura, mediante estrategias que posibiliten la aceptación y valoración de las diferencias individuales de las y los alumnos? ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas favorecen el desarrollo de las competencias de la lecto-escritura en ambientes de convivencia, y que formas de interacción propician? Y finalmente de ser positivas las respuestas ante las interrogantes anteriores, será necesario conocer ¿Cuáles son los elementos que

constituyen una estrategia, técnica y/o procedimiento exitoso en la promoción de la lectura y la escritura, desde esta perspectiva?

2. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

General:

Explicar, si es posible favorecer el desarrollo de las actitudes y competencias para la lectura y escritura, a partir de la propiciación de ambientes y estrategias de convivencia y aceptación de la diversidad de intereses y necesidades de los(as) alumnos del segundo y tercer grado del CIIE; en la asignatura de español.

Específicos:

1. Conocer si las competencias necesarias para leer y escribir pueden ser potenciadas desde la apertura y aceptación de la diversidad de necesidades e intereses de las y los alumnos del tercer grado.
2. Explicar las actitudes desarrolladas por los y las niñas ante las actividades de lectura y escritura efectuadas mediante estrategias de convivencia e interacción entre ellos y con miembros cercanos de su comunidad.
3. Identificar la relación existente entre las actitudes de los(as) niños ante la lectura y la escritura y el desarrollo de las competencias necesarias para las mismas.

3. COMPRENDIENDO LA SITUACIÓN A INVESTIGAR: Referentes teórico-conceptuales que orientan el plan de acción

Introducción

Leer un texto implica leer el contexto

Pablo Freire

La lecto-escritura sigue siendo uno de los factores determinantes del acceso a la información y del éxito en educación. Soler Gallart (2003) sostiene que en la sociedad actual marcada por la creciente demanda y oferta de información cada vez más nos vemos en la necesidad de comunicarnos y recibir a la vez mensajes, palabras, textos, símbolos, anuncios y otras representaciones gráficas que, a través de nuestras interacciones, cobran significados, siendo así que algunos autores han hablado de múltiples escrituras y alfabetizaciones y han señalado nuevos retos educativos para atender a la diversidad del actual contexto social y multicultural.

Actualmente debemos alcanzar el dominio de la lectura y la comprensión de las informaciones escritas para no quedar excluidos de la sociedad. Por esto, la alfabetización inicial y los procesos posteriores de promoción de la lectura y escritura siguen siendo una de las grandes preocupaciones de los y las profesionales de la educación; no solamente por la necesidad de volver cada vez más eficientes y funcionales los enfoques, métodos y estrategias para el aprendizaje de estas competencias; sino también para volverlas

accesibles a todo el estudiantado sin exclusiones de ningún orden.

Precisamos entonces, transformar la enseñanza de la lecto-escritura, sabemos que leer es más que decodificar signos, leer como plantea Soler Gallart abre la puerta a un nuevo universo de posibilidades para intervenir en el mundo y transformarlo.

Alfabetización inicial, factores, expectativas y responsabilidades

Durante varios años la preocupación de la política educativa en América Latina se centró en la búsqueda de alternativas para mejorar el acceso al sistema escolar de niños y niñas; posteriormente el discurso educativo giró entorno a la necesidad de mejorar la “calidad” de los aprendizajes obtenidos por éstos; de manera puntual actualmente se hace énfasis en la necesidad de mejorar, transformar y hasta cambiar la alfabetización inicial de estos niños y niñas que finalmente tienen acceso a la educación formal.

Las cifras indican que de los niños(as) que llegan al primer grado, un gran porcentaje (alrededor de 40% en algunos países) no logra alcanzar las metas previstas para este ciclo escolar y deben repetir el grado o ser “promovidos automáticamente”¹ al siguiente grado sin tener las competencias necesarias para enfrentarlo. Entre las causas de esta problemática puede citarse una larga lista que va desde la falta de recursos económicos, sociales y didácticos hasta la responsabilidad de cada uno de los actores de este proceso: funcionarios de la secretaria de educación, administradores y particularmente los y las docentes.

Domínguez y Farfán (1996) señalan que una de las causas puede ser que los maestros y sus formadores todavía consideran la lectura y escritura como destrezas independientes del lenguaje, mientras que las investigaciones actuales han llegado a la conclusión de que leer, escribir, hablar, escuchar y pensar son actividades integradas y existe una relación dinámica e integrada entre ellas.

Los docentes enseñan lectura y escritura de forma aislada de las otras asignaturas del currículo escolar, desde estas prácticas los niños no logran comprender el propósito, la necesidad y la importancia de la lecto-escritura; lo que redundará en desmotivación y con ésta desinterés por aprender.

El Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la universidad de Barcelona propone cuatro factores de éxito en el aprendizaje de la lectura:

1. La **motivación**. Hay muchos elementos que pueden influir en esta motivación, entre ellos la actitud que tiene y que transmite el docente a los y las alumnas. Mead (1999) nos habla de la comunicación a través de los gestos y destaca su importancia en la transmisión de información a través de la comunicación no verbal. Si el maestro transmite ilusión y motivación para realizar actividades, esto repercutirá directamente en la actitud que tendrán los y las alumnas con relación a esta

¹ La *Promoción Automática* acción mediante la cual se promueve mecánicamente a los niños que no han podido alcanzar las competencias de lectura y escritura de primero a segundo año de formación básica. Bajo el supuesto de que repetir un año puede causar dificultades en su autoestima.

tarea. Al mismo tiempo, la relación que se establece entre los alumnos aumenta su motivación, porque les permite compartir la experiencia del aprendizaje de la lectura, con relación a los factores positivos y a las dificultades que puedan surgir. En este sentido, por ejemplo, una alumna motivada con un libro puede transmitir la ilusión para leer a un compañero(a), de modo que éste tenga curiosidad y empiece a interesarse más por la lectura de textos o libros.

2. La **responsabilidad** del profesorado y de la escuela en la elaboración de un currículo que favorezca a todos los alumnos y las alumnas en igualdad de condiciones. Autoras como Purcell-Gates (1995) ponen de manifiesto la responsabilidad del profesorado afirmando que si un niño no aprende lo que creemos que hemos enseñando, entonces no hemos aprendido cómo enseñar a aquel niño. Autores como Torres (1996) destacan la importancia de la responsabilidad de desarrollar prácticas educativas más comprometidas con los valores de libertad e igualdad, que cuestionan los elementos del modelo educativo hegemónico y los conocimientos culturales que se imponen.
3. **Altas expectativas**, son un factor muy importante para conseguir el éxito en el aprendizaje de la lectura. La transmisión de las expectativas por parte del profesorado es lo que más puede influir en el alumnado, puesto que son las personas adultas de referencia en el aula. De este modo, aunque esta transmisión no se haga de forma explícita, el alumnado percibirá

cuáles son las expectativas que tiene el profesorado en relación con ellos y ellas. Así, unas bajas expectativas podrán provocar un efecto negativo en el aprendizaje del alumnado, aumentando su creencia de que no son capaces de aprender e incluso su rechazo al sistema educativo.

4. La **pedagogía de máximos** sería otro de los elementos relevantes en los que se tendría que basar el profesorado para conseguir que todos los alumnos y alumnas puedan tener las herramientas necesarias para la sociedad de la información. En este sentido, no sólo se trata de que haya una igualdad de oportunidades para todas las personas, sino de llegar a una igualdad en los resultados en el aprendizaje de todo el alumnado. Con la pedagogía de máximos se pretende superar el currículo de la felicidad, que parte de que al alumnado con un nivel socioeconómico bajo, es suficiente que se le trate con cariño y pueda realizar actividades manuales. *“Teniendo en cuenta que la educación depende cada vez más de las diferentes interacciones, en el espacio del aula se introducen todas aquellas interacciones necesarias para que los niños y niñas adquieran las habilidades que la sociedad de la información requiere. Esto se dará gracias a la participación de personas adultas voluntarias dentro del aula que, en colaboración con el profesor o profesora ayudarán en el aumento al máximo de los rendimientos escolares. Cuanto más variado sea este grupo de voluntarios y voluntarias, más rica será la interacción y más realidades abarcarán”* (Jaussi, coord., 2002: 94).

Lectura y escritura en un mundo diverso

Una de las características de la sociedad del conocimiento es la pluralidad existente en la realidad pública y privada de todas las personas, en relación con la diversidad de culturas, maneras de vivir y formas familiares. Dentro de la estructura social, la escuela es un importante espacio de socialización y de transmisión de valores. Sin embargo, existe una desconexión entre la realidad social que se configura y la escuela donde no está incorporada la diversidad emergente.

Ante una realidad que demanda respuestas, mucho se ha dicho y escrito en torno a los procesos de atención a la diversidad, pero las alternativas más efectivas y aleccionantes siempre surgen de la práctica, una de las experiencias de aula que han logrado responder ante estas necesidades es la organización del aula en grupos interactivos; la cual permite aumentar las interacciones en el aula, así como con el grupo de iguales. En este sentido, se multiplican los instantes de aprendizaje entre las diferentes personas, que posibilitan el aumento de los niveles de aprendizaje de todos los niños y niñas. Las relaciones entre el grupo de iguales en el proceso de aprendizaje de la lectura, pueden ser especialmente beneficiosas porque permiten que el alumnado se sienta responsable del propio aprendizaje y del resto de sus compañeros y compañeras. En el grupo interactivo, el alumnado puede “enseñar” y, en otro momento, “aprender”. A través del diálogo igualitario que tiene lugar en los grupos interactivos, las niñas y los niños aprenden a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas

mutuamente, a animarse unos a otros, a debatir, etc.

Específicamente en los procesos de lecto-escritura, la **lectura dialógica** se presenta como una maravillosa forma de fortalecer a todos los niños sin excepciones ya que la misma permite la interpretación de los textos se hace entre todas las personas que conforman el grupo, y eso permite elaborar una interpretación del texto conjunto, fruto de reflexiones, que es más que la suma de las interpretaciones individuales. En este sentido, la lectura dialógica se convierte en una experiencia enriquecedora porque permite a las personas desarrollar interpretaciones colectivas que comunican y reflejan su conocimiento diverso.

“La lectura dialógica es una experiencia intersubjetiva, creada en diálogo igualitario y solidaridad, en la que la interacción entre el lector, el texto y otros lectores u otras personas se convierte en una experiencia interpretativa”. (Soler, 2001:153)

Se pone de relieve que en los procesos de lectura dialógica se contrastan puntos de vista, y eso se considera importante, porque las personas no ven las cosas de la misma forma y nadie tiene la verdad, porque la verdad absoluta no existe. También se manifiesta que el hecho de contrastar opiniones abre la mente. Las personas tienen inteligencia cultural, y desarrollan creatividad e imaginación a través de la interacción social en sus mundos de la vida. Freire (1996) pone de relieve la necesidad de la comunicación cultural, que abre las posibilidades de crear nuevos significados.

Con la experiencia de la lectura dialógica, el alumnado conecta su primera lectura con sus

experiencias personales vividas en el mundo de la vida, creando imágenes y significados que quiere compartir. Compartiendo el proceso de lectura, se inicia un proceso de reflexión crítica sobre sus diferentes contribuciones, y cada contribución sobre sus conocimientos previos es valorada y respetada.

En la lectura dialógica, la experiencia subjetiva inicial del alumnado se convierte en experiencia intersubjetiva y su interpretación colectiva es un proceso de reflexión continua. No todos los argumentos que las personas presentan tienen que llegar a un consenso, pero todos tienen que presentar el principio de igualdad entre todas las personas. El diálogo no tiene el objetivo de convencer a las otras personas, se conforma con presentar argumentos que provoquen reflexión y más diálogo. Habermas (1987), en su teoría de la argumentación, distingue entre discurso y crítica como dos caminos diferentes de proporcionar argumentos. Los argumentos discursivos son utilizados para llegar a consensos sobre algo que una persona manifiesta como verdad o como norma que es válida. Contrariamente, la crítica está asociada con estándares de valor que no requieren consenso. En cualquier caso, una argumentación discursiva respeta el principio de igualdad entre todas las personas de todas las edades, géneros o culturas.

Jurjo Torres (1996) pone en cuestión diversos elementos del modelo educativo hegemónico. Por un lado, pone en cuestión los conocimientos culturales que la escuela impone, y refuerza el hecho de que, con la participación de más agentes del entorno, se cuestione el modelo dominante que se

transmite en la escuela. Al mismo tiempo, pone de manifiesto que la práctica de la lectura no es una práctica neutra y propone desarrollar prácticas educativas más comprometidas con una sociedad más libre; en este sentido, se propone que se podrían trabajar textos que incluyeran esos valores.

Con la participación de más personas y desde un clima igualitario, se hacen visibles las personas que estaban en la invisibilidad. En este sentido, también se opone a la segregación y a la educación compensatoria y, por lo tanto, a que los centros educativos contribuyan a reproducir las desigualdades sociales. Desde propuestas educativas como Comunidades de Aprendizaje se quiere contribuir a la que los centros educativos sean una alternativa y una forma de contribuir a la superación de las desigualdades.

Lectura y escritura en ambientes de convivencia y aprendizaje mutuo

La mayoría de teorías de la lectura debaten temas relacionados con el proceso de alfabetización mirando a la persona que lee como un actor individual que está tratando de entender un texto y midiendo su capacidad para llevar a cabo tareas específicas relacionadas con la actividad de leer. Estas teorías también analizan la interacción entre el que aprende a leer y el que enseña desde una perspectiva cognitiva similar: mirando hasta qué punto el profesorado o los familiares proporcionan los elementos necesarios para que el nuevo lector pueda tener éxito, sea capaz de darle sentido al texto. Desde esta perspectiva, la lectura se concibe desde una orientación

teleológica (en el sentido habermasiano de acción teleológica), basada en estrategias y objetivos individuales para conseguir un fin.

Para el alumnado que tiene dificultades para leer, participar en una actividad de lectura que parte del diálogo le permite tomar parte al igual que el resto del grupo y ser escuchados(as) cuando se hacen comentarios sobre las actividades de la lectura. Esto provoca un aumento de la motivación y se convierte en un reto para ellos y ellas: intentar leer al mismo tiempo que sienten que pueden aportar al grupo. Partiendo de la motivación intrínseca presente en todos los niños y niñas por leer y aprender, sólo necesitan tener la posibilidad de desarrollar sus habilidades.

En este sentido, las expectativas positivas son muy importantes para mantener esta motivación y evitar su frustración. La lectura dialógica permite que todo el alumnado esté inmerso profundamente en el proceso de la lectura, y su esfuerzo y motivación puede transformar la percepción que tienen sobre su propia capacidad de aprendizaje, provocando así una aceleración de dicho aprendizaje (en el sentido de una mayor agilidad, comprensión, reconocimiento, vocabulario, etc.).

Cuando mejor comprendemos y analizamos un texto es cuando lo hemos comentado con otro u otra compañera. Todas las personas enseñantes sabemos bien que la mejor forma de entender y aprender un concepto es tener que explicarlo. El aprendizaje dialógico fomenta ese diálogo reflexivo en todos los ambientes educativos, en el aula pero también fuera. Una de las formas

de desarrollo es a través de los grupos interactivos. Las actividades realizadas en cada grupo están tutorizadas por una persona adulta, voluntarias y voluntarios de la comunidad que, en numerosas ocasiones, son familiares (Elboj et al. 2002: 92-93).

En los procesos de **lectura dialógica**, la interpretación de los textos se hace entre todas las personas que conforman el grupo, y eso permite elaborar una interpretación del texto conjunto, fruto de reflexiones, que es más que la suma de las interpretaciones individuales. En este sentido, la lectura dialógica se convierte en una experiencia enriquecedora porque permite a las personas desarrollar interpretaciones colectivas que comunican y reflejan su conocimiento diverso.

La experiencia compartida de leer a través del diálogo conduce a un proceso de análisis más profundo de la lectura, que hace emerger sentimientos y conexión con las experiencias vividas. A través del diálogo igualitario, el alumnado demuestra que puede analizar su realidad críticamente. Las personas interpretan su realidad desde el sentido común (Shütz, 1973). En el proceso de lectura dialógica, mientras el alumnado comparte, encuentra temas que son importantes para ellos(as), renegociando valores sociales, creando nuevos significados y tomando una postura crítica y, a menudo, llevando a cabo acciones en la sociedad.

Jerome Bruner (1997) pone de relieve que en un centro educativo los aprendices se ayuden mutuamente y, de esta forma, se rompa la jerarquía existente entre profesorado y alumnado.

Es lo que se conoce con el concepto de subcomunidad de aprendices mutuos. Este mismo proceso se da en los grupos interactivos, donde el alumnado aprende y enseña. En una actividad de grupos interactivos, los compañeros y compañeras se ayudan entre sí y, de esta forma, aprende el alumno al que se le explica y el que hace la explicación refuerza sus conocimientos. En parte este proyecto conlleva que el aprendizaje sea más amplio en el momento de aprender con la colaboración de personas voluntarias. La organización es muy importante en el aprendizaje porque se distribuye de tal manera que puede atender a todos los alumnos(as) que tengan dudas.

Aprendizaje dialógico de la lecto-escritura

Soler Gallart (2003) propone que la lectura dialógica implica el aumento de las interacciones alrededor de las actividades de lectura, multiplicando los espacios más allá de donde tradicionalmente se habían contemplado y abriéndolos a personas muy diversas (Soler Gallart, 2001). La lectura dialógica no se reduce al espacio del aula sino que abarca más espacios: incluye la variedad de prácticas de lectura que pueden realizarse en las bibliotecas, en actividades extraescolares, en el hogar, centros culturales, y en otros espacios comunitarios, y se realiza con todas las personas que interactúan en las vidas de cada niño y cada niña, dentro y fuera de la escuela.

En este sentido, nos planteamos el aprendizaje de la lectura y la escritura desde una nueva concepción del aprendizaje en la que vamos más allá del proceso de leer

y escribir. El foco de la lectura se desplaza de verse como un proceso interactivo entre el niño o niña y el texto a la interacción entre los niños, las niñas y las diferentes personas adultas que están a su alrededor en relación con ese texto. El proceso de interpretación, construcción de significado y creación de sentido en relación con lo escrito deja de ser individual y se torna colectivo. Ésta es la clave del proceso y esta concepción tiene implicaciones educativas. Por ejemplo, desde esta perspectiva, tanto la participación de las familias en los aprendizajes escolares como la propia formación de familiares contribuye a la alfabetización inicial de los niños y niñas. Existen numerosos programas que ya han demostrado el éxito educativo desde esta dimensión colectiva (Comer, 1997; Sánchez Aroca, 1999).

4. EL CAMINO

Proceso metodológico

La investigación se desarrolló como un proceso de indagación y reflexión, sobre las prácticas realizadas en la promoción de lectura y escritura, durante el periodo 2006-2007 con niños y niñas del segundo y tercer grado del Centro de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Desde este contexto se advierte que la metodología de investigación implementada fue la **Investigación acción** puesto que la misma se constituye como un proceso de indagación y análisis de lo real en el que, partiendo de los problemas de la propia práctica y desde la óptica de quienes lo viven, se procede a una reflexión y actuación sobre las situaciones problemáticas con

objeto de mejorar las prácticas pedagógicas y la calidad educativa (Boggino y Rosekrans 2004).

Una de las características fundamentales de la investigación acción es el hecho de que no pretende definir fórmulas pedagógicas, sino fórmulas de acción que ayuden a la superación de los problemas. En este caso de manera particular se pretendió mejorar los procesos de comunicación desarrollados a través de la lecto-escritura, en un grupo particular de niños y en un contexto muy específico.

El plan de acción

La investigación tiene como punto medular la valoración de los resultados obtenidos con la implementación de la propuesta metodológica: "Promoción de la lectura y escritura en ambientes de convivencia y respeto a la diversidad" (ver anexo). La misma se construyó a partir del diagnóstico y el trabajo de aula desarrollado durante el 2006 en la clase de español y sobre la base de una fuerte revisión bibliográfica en torno a los tres elementos que definen la propuesta:

- Desarrollo de competencias para la lectura y escritura
- Procesos dialógicos de promoción lectora
- Atención a la diversidad.

La propuesta se construyó a partir de las necesidades y el contexto de los niños(as) desde un enfoque de aprendizaje dialógico.

El proceso de investigación se realizó tomando como pauta la propuesta de McKernan (2001)



a) Contexto y participantes de la investigación

La investigación se llevó a cabo en el periodo comprendido entre febrero del 2006 a noviembre del 2007, inició con el grupo de segundo grado (2006) del Centro de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, específicamente en la clase de español.

El grupo inicial de participantes de la investigación lo constituyeron 15 niñas y 20 niños cuyas edades oscilaban entre los 6 y los 8 años (la media del grupo para el primer año era de 7 años); para el tercer grado (2007), ingresaron 3 estudiantes más (2 niñas y un niño procedentes de otras instituciones educativas) y la maestra del grado.

En el año 2006 el proceso inicia con la identificación de las debilidades y fortalezas tanto del grupo como de cada uno de los niños y niñas en lectura y escritura, este mismo año se

definen y ejecutan algunas acciones que permitieron posteriormente estructurar la propuesta, que fue implementada de forma sistemática a partir de febrero del 2007.

b) Estrategias de sistematización y valoración del proceso

Para sistematizar el proceso desde su inicio se hizo uso de 2 estrategias de recolección de la información:

- **Carpeta del docente:** en ésta se registran los planes diarios, anecdotarios, fichas de trabajo, evaluaciones de los niños y niñas, memorias de reuniones con padres, memorias de conversatorios con los niños(as).
- **Diario fotográfico:** el mismo supone una relación de todo el proceso desde su inicio, en éste se expresa con imágenes la memoria de las acciones desarrolladas.

Para valorar el impacto del proceso en las actitudes y competencias para la lectura y escritura en los niños(as) se utilizaron:

- **Prueba de comprensión lectora:** elaborada por el equipo de especialistas de UMCE de la UPNFM
- **Análisis documental** de los productos de escritura elaborados por los niños(as) mediante una matriz que valora las competencias de escritura.
- **Grupo focal** con los niños(as): a través de preguntas generadoras se promovió la discusión para identificar las actitudes de los niños y niñas ante la lecto-escritura.

c) La búsqueda de significados

El proceso de análisis

El análisis de la información recopilada se realizó desde un enfoque cuali-cuantitativo, puesto que los instrumentos de valoración de las competencias para la lecto-escritura adquiridas por los niños y niñas (prueba de comprensión lectora y análisis de los productos de escritura) se estructuran por competencias específicas que fue necesario medir. En tanto que para el análisis de las demás estrategias se utilizó una adaptación de los lineamientos para la interpretación de categorías de análisis propuestos por Hernández, Sampieri y Baptista (2003) en los que se sugiere:

1. Describir cada categoría.
2. Análisis del significado de la categoría para los participantes de la investigación.
3. Presencia de la categoría a través de los indicadores de la misma para cada una de las fuentes e instrumentos/ estrategias de recolección de información.
4. Relaciones entre categorías mediante la identificación de vinculaciones, nexos y asociaciones entre ellas.

Para el desarrollo del paso N° 4 se utilizará la triangulación como medio para cotejar los datos obtenidos de cada una de las fuentes, ya que como explican Colas y Buendía la misma permite analizar la información desde diversos ángulos en el propósito de compararla e interpretarla. (1994).

5. REFLEXIONES FINALES: CONCLUSIONES

*No investigar sin acción,
y no actuar sin investigación.*

Kurt Lewin

Más que un recuento de los hallazgos relevantes expresados en unas conclusiones, lo que se expondrá es una reflexión en torno a los momentos y elementos sobre los cuales se construyó este proceso que debería llamarse acción-investigación; y apellidarse reacción; Ezequiel Ander-Eg (2004) citando a Elmer Galván expone que la investigación acción no se trata de realizar una investigación por la investigación, por satisfacer un “apetito intelectual” sino de su vinculación a la transformación “el quehacer investigativo debe tener una clara vinculación con la práctica transformadora”.

En este sentido las lecciones aprendidas no se desprenden únicamente de los resultados del plan o de la propuesta, sino del impacto del proceso en cada uno de los participantes de la investigación.

- Inicialmente, en cuanto al primer objetivo, las evidencias demuestran que la aplicación de estrategias de promoción de la lectura y escritura desde una perspectiva que responde la diversidad de intereses, motivaciones, estilos de aprendizajes y necesidades de los niños y niñas; posibilitan mejorar las competencias para la lecto-escritura.

Las técnicas de valoración de las competencias demuestran que los logros fueron más significativos en el área de comprensión lectora y de manera

específica en aquellas competencias orientadas a la comprensión general de un texto.

En cuanto al proceso de escritura la valoración de los trabajos escritos por los niños(as), revela mayores logros en las competencias referentes a la construcción de sentido y significado; pero evidencian también, dificultades en redacción, particularmente en la aplicación de normas ortográficas básicas en sus textos.

Las creaciones literarias de los niños(as) reflejan sus intereses, sentimientos, ideas y creencias, expuestas a la luz de reflexiones entorno a eventos, situaciones o incidentes de su cotidianidad, pero sobre todo influenciados por la información obtenida a través de la lectura individual o grupal de temas de su interés.

- Otro de los elementos valorados con la implementación de la propuesta hace referencia al desarrollo de actitudes positivas ante el proceso de lecto-escritura; nuevamente los resultados más significativos se manifestaron en las actitudes hacia la lectura. Casi en su totalidad los niños(as) participantes, desarrollaron actitudes de agrado y satisfacción ante estas actividades exteriorizando motivación por el acto de leer.

Un aspecto interesante del proceso, fue el hecho de que aún y cuando la mayoría de los niños(as) expresó menos agrado o mayor resistencia ante las actividades de escritura, sus producciones presentan un nivel adecuado para su escolaridad -a pesar de las limitantes

anteriormente expuestas- y todos(as) manifiestan satisfacción por “compartir” sus creaciones tanto con sus compañeros de aula, como con otras personas de su entorno escolar y familiar.

Tanto las actividades de lectura como las de escritura tuvieron el efecto común de generar actitudes de empatía y solidaridad, expresadas por los niños(as) abiertamente al manifestar su deseo de “compartir” o tácitamente al elaborar sus textos o seleccionar sus lecturas en función de expresarse y convivir con sus compañeros en general o con uno de manera especial.

- El análisis de la información revela que -en esta experiencia- existe una relación directa entre las actitudes de los niños y el desarrollo de las competencias necesarias para fortalecer el proceso de lectura y escritura, por lo que se cumple la hipótesis de la cual parte esta investigación: es necesario tornar el aprendizaje de la lecto-escritura en una actividad interesante y funcional para ellos(as).

Uno de los logros más relevantes en cuanto a las actitudes fue el hecho de que niños de 7 y 8 años lograron comprender la importancia de la lectura y escritura, en tanto herramienta de comunicación y de comprensión del mundo que les rodea. Tal y como lo expresaron en los conversatorios y grupos focales y se pone de manifiesto en sus escritos.

- Finalmente es necesario apuntar que la experiencia benefició tanto a los niños(as), como a la maestra, no solamente en lo que concierne a la enseñanza de la lecto-escritura sino, en la concepción

general de la práctica pedagógica en tanto espacio de reflexión y búsqueda de soluciones.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALVARES-GAYOU, J.N. (2003) *Como hacer investigación cualitativa*. Paidós México.

ANDER-EG, EZEQUIEL. (2004) *Repensando la investigación acción participativa*. Lumen.

BOGGINO, N; ROSEKRANS, K. (2004) *Investigación Acción reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.

BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CENTRO ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRÁCTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES. (2004) *Interacciones que favorecen el aprendizaje de la lectura*. Universitat de Barcelona.

DÍAZ PAREJA. E.M., (2004) *El factor actitudinal en la atención a la diversidad*. Revista Currículum y Formación del Profesorado 6 (1-2).

DOMÍNGUEZ, MARÍA; FARFÁN, MABEL (1996) *Construyendo desde lo cotidiano. Pedagogía de la Lectoescritura*. UNESCO/ Convenio Andrés Bello. Chile

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. Y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

FERREIRO; A. TEBEROSKY

FREIRE, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus .

MACKERMAN, JAMES, (2001) *Investigación acción y currículo*. Madrid: Morata libro.

MEAD, G.H. (1999). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

SMITH, C; DAHL, K. (1995) *La Enseñanza de la lectoescritura: Un enfoque interactivo*. Madrid.

SOLER GALLART, MARTA. (2003) *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori

TORRES, J. 1996. *El currículum oculto*. Madrid: Morata (5ª edición).

NOTA SOBRE LA AUTORA

Karla Yamileth Osorio Raudales

Máster en Investigación Educativa

Docente del Centro de Investigación e Innovación Educativa

e-mail: karlaosoriohn@yahoo.com

EFFECTOS DEL COMPROMISO EN LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO Y LA SATISFACCIÓN POR EL TRABAJO

Sandra Elizabeth Rodríguez Andino

Palabras claves: <del talento humano> <compromiso laboral> <calidad de desempeño> <satisfacción por el trabajo> <sistema de gestión de la calidad> <modelos de la calidad>

RESUMEN

Con la certeza de que la calidad ha de construirse en un proceso gradual y continuo por parte del colectivo del sistema institucional, ésta debe ser planificada, de ahí que se propuso como objetivo fundamental en esta investigación “determinar los efectos del compromiso laboral del profesorado, en la calidad de su desempeño y la satisfacción por su trabajo”, con dos fines: determinar la asociación de dependencia e intervención entre las variables de estudio. La discusión en este estudio, es que el trabajo en más de la mitad de los centros educativos es de tipo reactivo, debido a la ausencia del diseño de estrategias en su plan de gestión, lo que les obliga a plantear sus objetivos en base a las necesidades inmediatas. En contraste, sólo un tercio se identificó como centros que son modelos a la calidad, por el tipo de principios aplicados como liderazgo transformacional, trabajo de redes, equipo de trabajo, servicio al cliente (estudiantes y padres de familia), mejora continua e innovación. Una de las conclusiones es “que la calidad del desempeño del profesorado no condiciona el tipo de compromiso y la satisfacción por su trabajo”; es decir, puede haber compromiso de permanencia en el centro educativo, pero no significa que su desempeño responda a los estándares básicos preestablecidos o no determinados, pero de un lenguaje común en esta profesión. Esto obliga a pensar que se requiere de una propuesta por parte de la institución de su sistema de gestión a la calidad, que incluya el mismo “modelo a la calidad”.

INTRODUCCIÓN

Esta entrada es un mapa o guía para recorrer este artículo, que es un condesado de la tesis doctoral “efectos del compromiso laboral del profesorado en la calidad del desempeño y la satisfacción por su trabajo”. El hilo conductor está relacionado con el proceso cognitivo y autopoietico que pueda evidenciar el docente, de que en la institución, la calidad debe ser la capacidad de creación, producción,

transformación y cambio permanente para alcanzar lo mejor que se puede lograr con los recursos disponibles y posibles; a su vez generar sentimientos gratificantes por el cumplimiento de su trabajo bajo criterios de calidad.

El primer capítulo expone los objetivos de la investigación. El segundo capítulo contiene un resumen de las teorías del comportamiento organizacional, éstas exponen las formas de obtener

los mejores rendimientos del talento humano, determinados en el sistema de gestión de la calidad de la institución. El marco aplicado es el tercer capítulo elaborado especialmente con la intención de compartir la experiencia metodológica, con interesados e investigadores en gestión y desempeño del talento humano en los parámetros de calidad. La metodología en esta investigación, es casi en su totalidad cuantitativa, debido a que fue necesaria una consulta con grupos de docentes para confrontar y orientar la construcción pertinente de las escalas. Incluye la operacionalización de las variables, su diagrama sagital, hipótesis, esquema del instrumento y los procesos de validez del mismo.

Los cuatro capítulos restantes están dedicados al marco de resultados: análisis de datos, la discusión de los resultados de la investigación empírica, conclusiones. Por último están las recomendaciones en la vía de una propuesta.

I. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se planteó:

Determinar el efecto que tiene el compromiso laboral, en la calidad del desempeño y a su vez, en la satisfacción por el trabajo que realiza el profesorado de la educación pública de los centros básicos del país.

Se trata de que el modelo de investigación explique estas relaciones laborales, como una contribución a las estrategias en talento humano, a fin de mejorar los rendimientos y los procesos de la gestión de la calidad con que se ejecuten las acciones.

Para realizar este objetivo se propuso los siguientes objetivos particulares:

- a) Identificar si el desempeño laboral del profesorado es de respuesta reactiva o proactiva, a partir de la gestión que se realiza en el centro educativo.
- b) Correlacionar la variable compromiso laboral con calidad del desempeño a fin de conocer la capacidad explicativa de la relación.
- c) Correlacionar la variable compromiso laboral con satisfacción en el trabajo a fin de conocer la capacidad explicativa de la relación.
- d) Verificar si la relación del compromiso laboral y la satisfacción en el trabajo lo condiciona la variable calidad del desempeño.
- e) Verificar si hay diferencias significativas entre la percepción del compromiso, calidad del servicio y la satisfacción en el trabajo, de acuerdo a los niveles jerárquicos, años de servicio, género y la ubicación geográfica del profesorado.
- f) Establecer si existe diferencia significativa entre el profesorado de los distintos departamentos con relación al nivel de compromiso, calidad del desempeño y el nivel de satisfacción.

II. MARCO TEÓRICO

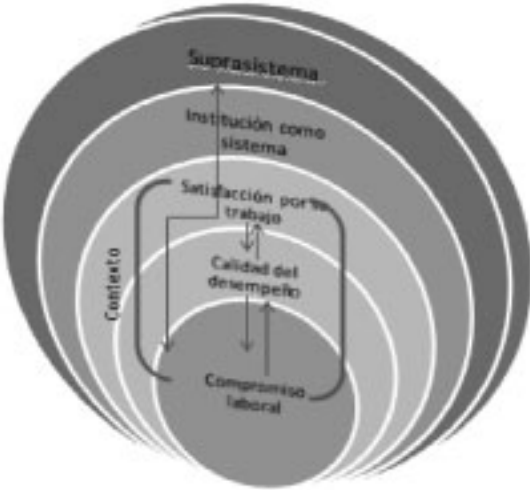
Las teorías del comportamiento laboral que sustentan esta tesis tratan el discurso de forma progresiva hacia la ruta de la gestión del talento humano, que es la principal fuerza de valor en los activos intangibles de aquellas instituciones llamadas inteligentes, debido al establecimiento desde sus fundadores, de una cultura abierta al autoaprendizaje, mejora continua e innovación constante

(Nonaka y Takeuchi, 1999; Grant, 1991); con el reconocimiento de que lo único seguro que tiene la institución, es la certeza del cambio (Tissen, et.al., 2000), y sólo aquellas que tomen la información y le den un significado, podrán crear conocimiento y tomar decisiones (Choo, 1999), en condiciones de certidumbre.

En este modelo teórico se tratan las teorías del ajuste laboral y la gestión de la calidad y se parte de tres supuestos: el primero hace referencia a la naturaleza del compromiso laboral, que en contraste con el enfoque hedónico, el trabajo es algo más que un salario y un número de horas laborales. Además, dado que un empleo no es algo inmutable, en su definición también se integra la dinámica de las características afectivas: lealtad con relación al sentido de pertenencia, para hacer del trabajo un sitio estable, unido por la identificación de metas propias en coherencia con las de la institución.

El segundo supuesto: la satisfacción por su trabajo, es un término ex post de la preferencia del docente por el trabajo que actualmente ocupa, respecto a otro, que para él podría ser el ideal y que sólo está presente en su cognición. El conjunto de información que le permite dar forma a ese perfil, está compuesto por las experiencias propias, las observadas en otros docentes (o transmitidas por ellos), así como las expectativas alojadas en el componente empleo. Con este argumento, la satisfacción en el trabajo es un juicio relativo, puesto que surge de la comparación implícita entre la situación de trabajo actual y una situación ideal, así como la que experimenta con el empleo de referencia (otro).

Esquema No. 1.
Plano de marco teórico



Por último, la calidad del desempeño, es un tema tratado como resultado y a su vez, como mediador entre el compromiso y la satisfacción laboral. Los indicadores de calidad para realizar un trabajo y en el mejor de los casos, los respectivos procesos descritos en el diseño del puesto, en contraste con lo que se ejecuta, no siempre son consecuentes del compromiso, como identificación del docente con la institución, asimismo, se puede dar la satisfacción sin un desempeño de calidad.

Para explicar cada uno de los supuestos, las teorías relacionadas con las variables en mención, serán el aval para la investigación de “complejas relaciones interpersonales” (David et. al. 2000:4): actuaciones y actitudes, que cuando interactúan en las relaciones de trabajo, pueden incidir o no, en la eficacia y eficiencia de la institución como un sistema que responde a su vez, a un suprasistema.

La exploración literaria se ha hecho en tres niveles: la persona, equipos de trabajo

y la misma institución (Dayle, 2003); ya que hermenéuticamente se conjugan en un sólo plano para revelar la efectividad de ésta: su visión, su filosofía y gestión de la calidad desde sus tres estrategias (Ulrich, 2004:3): “gestión (institucional), estrategias docentes y la del desarrollo del talento (del profesorado)”, de forma preestablecida por el sistema, siendo esta última, el espacio de este estudio.

**A. Comportamiento Laboral:
Recursos y Capacidades**

Los docentes como parte de los recursos, de los activos intangibles y tangibles del centro educativo, forman las capacidades y recursos de éste. De acuerdo a Grant (1991), los primeros, son el conocimiento, destrezas y habilidades, experiencia, capacidad de adaptación, lealtad hacia la institución y capacidad de tomar decisiones por medio del profesorado que en ella trabajan. Los segundos, agrupan la tecnología, la cultura institucional y la reputación de ésta. Los terceros son el conjunto de equipo, infraestructura y otros bienes materiales

Esquema No. 2.
Ecuación del desempeño



En primera instancia, el modelo propone el desempeño individual en función de la capacidad del docente (atributos individuales), de su voluntad y esfuerzo laboral (fase social) y de la oportunidad que le ofrece la institución para obtener ese desempeño al interior de los equipos

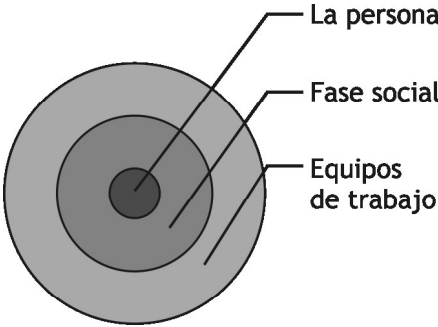
que la institución requiere para dar el servicio que tiene por misión.

La capacidad de una institución no depende únicamente de los recursos de que dispone, sino de la habilidad para integrar recursos diversos, entre ellos el talento humano intramuros y extramuros del centro educativo. La habilidad de una institución para hacer trabajar a sus docentes eficazmente, depende de la capacidad de relación entre ellos, que a su vez, es el resultado de la cultura institucional (Bayona, et. al. 2005).

La dirección estratégica de la institución “debe concentrarse en hacer compatibles las metas de la institución con las de sus docentes y resulta especialmente valioso el análisis de los factores que inciden en éstos, para tener altas tasas de desempeño, debido a que ello crea satisfacción en el trabajo” de acuerdo a Díez de Castro et. al. (2002:377), así mismo, este fenómeno lo explica mediante la ecuación del desempeño propuesta por el modelo de Schermerhorn et. al (1987), mostrado en el esquema No. 2.

de trabajo (apoyo institucional). La ecuación reconoce explícitamente que en la consecución de altas tasas de rendimiento por parte del docente, influyen factores asociados a su propia naturaleza personal y factores estrictamente situacionales o contingenciales.

Esquema No. 3.
Niveles explicativos



**1. Primer nivel explicativo del
comportamiento laboral: la
persona**

El primer plano de comportamiento laboral descansa en el docente, pero no en el promedio, sino en sus diferencias individuales, en sus rasgos de naturaleza biográfica y demográfica: en la cultura en la que se nace y vive, la edad, el sexo, las circunstancias familiares, la antigüedad en la institución; incluso los rasgos físicos, como elementos que ofrecen una primera distinción: la diversidad humana. Se han hecho múltiples estudios para descifrar las conexiones entre este tipo de variables y las de satisfacción en el trabajo, absentismo (datos de ausencia analizados en tasas), rotación y productividad en la institución (Díez et. al. 2002 y Gubman, 2000).

La capacidad de organización que las personas tienen, les permite ir creando estructuras cognitivas cada vez más complejas, denominadas esquemas o patrones organizados del comportamiento que una persona utiliza para aprender, pensar y actuar en una determinada situación laboral.

Al respecto, Piaget (1970:229), especifica que el paso final de las regulaciones del

sistema humano se logra “a posteriori, hasta las operaciones con sus regulaciones anticipadas o perfectas, sólo se convierten así en un eslabón de la cadena ininterrumpida de circuitos, que sería arbitrario hacer comenzar en el reflejo”, es decir, se necesita de una maduración ante una situación determinada, para que la fase de la adaptación absorba la nueva información que parece estar en desequilibrio, debido a lo que ya se conoce y para esto se requiere de dos pasos: “la asimilación y la acomodación, que consiste en cambiar las estructuras propias cognitivas para incluir el conocimiento nuevo” (Piaget en Papalia y Olds, 2000:38).

Por último, el autor¹ propuso un ulterior elemento cognitivo denominado equilibración, que es un esfuerzo constante por lograr un balance o medida estable, rige el paso de la asimilación a la acomodación. Proceso que tiene el sistema humano de encontrar el equilibrio entre lo que espera recibir y los estímulos reales que le proporcionan, los que pasa a registrar en sus esquemas mentales.

Papalia explica que los teóricos del aprendizaje social como Bandura (1977), consideran que la persona también actúa sobre su entorno; de hecho, argumenta Lewin (1968:23), que en cierto modo lo crea “hasta regularlo debido a la frecuencia. Esto es obvio, según su actitud

¹ La propuesta de las etapas de crecimiento y desarrollo cognitivo de Piaget están referidas a los primeros años de vida: que va desde la etapa preoperacional hasta las operaciones formales y para cada una de ellas expuso su teoría, en este caso, se ha tomado para explicar la formación de las capacidades en el ser humano, que en el caso del docente correspondería a su última etapa, la de las relaciones formales, adaptada para analizar la génesis de las capacidades, ya que siempre es válido cuando se recibe nueva información.

inmediata [...] como ocurría en el caso de la física aristotélica, por el problema de la regularidad” con que se repita, ya sea para mejorar el ambiente laboral o para distorsionarlo.

Las diferencias individuales pueden ser agrupadas en tres: “los valores, las actitudes y las que encuentran explicación en las características individualizadas de personalidad”. La primera, está originada en los valores, con diferentes escalas, ya que se van encajando en el cerebro desde la infancia, de un modo casi imperceptible y como resultado de las experiencias e interacción con otros en el medio social, cultural y afectivo inmediato (Díez de Castro, et. al. 2001:381). La segunda es la diferencia individual que radica en las actitudes, debido al posicionamiento psicológico razonable con el que se actúa, dependiendo del estímulo ambiental: “...las actitudes positivas en el trabajo ayudan a predecir comportamientos constructivos, y las negativas, a prepararse para lo indeseable” (Davis, et. al. 2003:251). La personalidad es el tercer aspecto del comportamiento y “es una combinación única para cada persona”, ésta se enfoca hacia rasgos de personalidad.

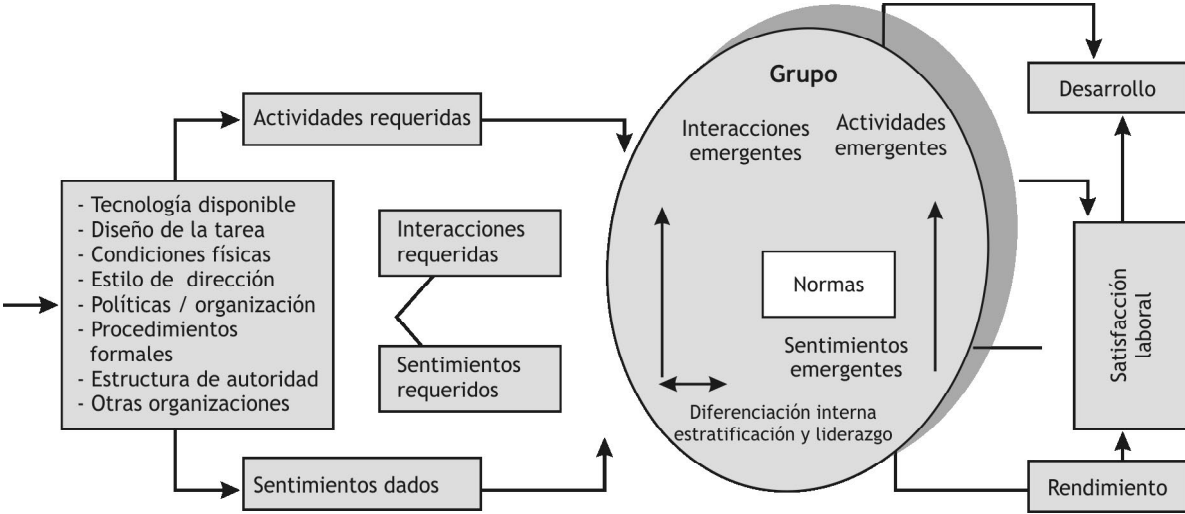
2. Segundo nivel explicativo del comportamiento: fase social

Con los experimentos de Hawthorne se concluyó que la faceta social del ser humano, no se ponía en marcha cuando

abandonaba la institución en la que trabajaba (Chiavenato, 2002), no era un aspecto de la personalidad que sólo se manifestara en los momentos de ocio y que estuviera reservada a la familia o al círculo de amigos más cercanos. Marín et. al. (2002:135), enfatiza la importancia de estos estudios, que “en definitiva, es cuestionar la extendida hipótesis según la cual los grupos de trabajo estarían formados por un conjunto de personas motivadas individualmente, con un incentivo principal, el económico, intentando remover su pasividad”.

En la misma línea Díez de Castro et. al. (2001), explica el comportamiento en el trabajo por medio del modelo de Homans (1950), que visualiza la influencia del fenómeno grupal y habría que considerarla, por tanto, como un aspecto más del factor llamado apoyo laboral. El esquema No. 4, muestra una ruta simplificada de la forma cómo surge un grupo y cuáles son los factores que conforman su dinámica interna de funcionamiento. El planteamiento está basado en el enfoque sistémico, al entender que el grupo es un subsistema social que se enmarca dentro de un sistema de mayor amplitud. Como subsistema que es, recibe de su entorno una serie de entradas que, tras unos procesos de transformación interna, se materializan en salidas que son nuevamente reintegrados al entorno circundante.

Esquema No. 4.
Modelo de Homans: funcionamiento social desde una perspectiva sistémica



Fuente: Díez de Castro et. al. (2001:385).

El alcance del modelo refleja de manera holística, el significado de los factores estudiados sobre el comportamiento laboral del talento humano, al realizar las actividades de trabajo requeridas, dadas por una estructura organizativa que determina los procedimientos formales en el trabajo, las condiciones físicas en que se dan y los estilos de dirección; esto condiciona las actitudes y los sentimientos internos de los docentes que se generan como producto de la interacción grupal y el desarrollo profesional que promociona la institución.

De acuerdo al modelo mostrado en el esquema No. 4, el grupo se enmarca en un sistema más amplio que constituye su entorno y en el que se dan cita muy diversos elementos, tanto de la institución: tecnología, diseño del trabajo, estructura de autoridad, entre otros, como ajenos a ella, es decir de otras instituciones con

relación a sus normas y hábitos culturales propias del lugar.

El modelo constata, por último, la existencia de un mecanismo de retroalimentación, que implica el preámbulo en el aprendizaje como fenómeno social. En consecuencia del aprendizaje, la dirección analiza los efectos de una determinada configuración del sistema y, si éstas no son las deseadas, se enfrenta a la necesidad de cambiar la naturaleza de algunos de los factores externos al grupo, para que el proceso vuelva a tener lugar, pero con resultados diferentes. La gran aportación de Homans reside, precisamente, en haber sido capaz de dar forma a un modelo que integra los elementos de mayor importancia, para explicar y predecir el comportamiento laboral: los rasgos y características individuales, la dinámica de los grupos que integran la institución y toda una amplia gama de factores estructurales que inciden

directamente sobre los docentes que la forman y sobre el modo en que deben o pueden ejecutar su trabajo.

El ajuste laboral del profesorado en el cumplimiento de las fases ya establecidas en recursos humanos, pronostica una riqueza de capacidades para la implantación de un sistema de gestión de la calidad, sólo falta una visión sistémica que acuerde las políticas de país.

3. Tercer nivel explicativo del comportamiento: equipos de trabajo

Después de explicado el nivel del plano individual y el social, se ha agregado un tercer nivel con enfoque directamente en equipos y su trascendencia en la institución.

La cooperación y coordinación del trabajo en equipo debe trascender hacia fines comunes dentro de la institución, con un compromiso hacia el trabajo como parte de las fortalezas de la institución y convertirse en la fuente principal de su ventaja competitiva (Grant, 1991 y Moreno, et. al. 2001). Las capacidades organizativas, al estar basadas en equipos de recursos trabajando juntos, son menos móviles que los recursos individuales, es decir, que la rotación de personal, afecta menos, en cuanto a la pérdida de capacidades formadas en el tiempo. Aun cuando en las unidades de trabajo fueran removidos algunos de sus miembros, no se afectaría la institución, debido a que ya hay una cultura laboral en la institución, con un colectivo como equipo frente a las capacidades individuales.

El cumplimiento de las fases de la gestión del talento y el cumplimiento de los tres

niveles explicativos favorecerían el ajuste laboral del profesorado hacia óptimos rendimientos, capaces de conformar capitales institucionales: intelectual, social, ambiental, físico y financiero.

B. Compromiso Laboral

Desde la administración estratégica resulta importante conocer cuáles son las relaciones que se establecen entre los docentes y la institución en la que se desarrolla el trabajo. Estos lazos se han estudiado a través de diferentes conceptos, pero parece que en la actualidad es la noción del compromiso laboral la más aceptada a la hora de analizar la lealtad y la vinculación de los docentes con su institución. El compromiso del docente puede ser uno de los mecanismos que tiene la dirección del talento humano², para analizar el sentimiento que une a los docentes con su institución y ésta se da cuando las personas se identifican con la misma, o cuando los objetivos de la institución y los objetivos individuales corresponden.

Pinazo (1983), explica que el compromiso laboral se refiere a la afectividad que genera lealtad hacia diversas facetas relacionadas con el trabajo. La idea nuclear en la que sustente el compromiso, es la que le dará seguridad a la actividad mental del docente. La información (de la institución y la preparación docente) no garantiza la aceptación, ni mucho menos la motivación,

2 Dirección o unidad que ha venido a sustituir a la denominada “recursos humanos”. Actualmente las instituciones inteligentes tienden a potenciar sus activos intangibles y sus capacidades con el apoyo de la gestión de su talento humano, el que a su vez forma parte de uno de sus capitales: el intelectual. En este estudio se tomará como término en el mismo contexto: organización e institución (de forma genérica) y centros básicos que es la unidad de trabajo del profesorado.

no es determinante por sí misma. Antes de aceptar los nuevos valores institucionales que se le proponen al docente, se debe considerar la importancia que para él tienen y las consecuencias de esta percepción para la vida laboral; si la valoración es positiva por su parte, se espera una actitud positiva, de lo contrario habría que hacer la valoración, si conviene que forme parte del personal de la institución.

Los trabajos de investigación de Mathieu y Zajac (1990, en Hikimura, 2005), sobre compromiso laboral, indican que las diferentes medidas y definiciones del término tienen en común el considerar que es un vínculo o lazo del docente con la institución. En el cuadro No. 1 se ve la consistencia del componente afectivo del constructo compromiso.

Cuadro No. 1
Algunas definiciones de compromiso laboral

Morrow (1993). Compromiso activo.	Se refiere a la lealtad hacia diversas facetas relacionadas con el trabajo.
Allen y Meyer (1990). Medidas y antecedentes del compromiso afectivo, normativo y de continuidad, con la institución.	Es un estado psicológico de vinculación afectiva con la institución y logro de sus objetivos. Constructo constituido por tres factores: • aceptación de los objetivos y valores de la institución. • disposición a aportar esfuerzo a favor de la institución. • deseo de permanecer en la institución.
Steers (1977) en Loli (2006) Compromiso laboral.	Definió el compromiso como la fuerza relativa de identificación y de involucramiento del empleado con la institución donde trabaja.
Salanova (2004). Creación de organizaciones saludables.	Se refiere a la lealtad e implicación de los empleados con los objetivos y misión de la institución.
Meyer y Allen (1991). La prueba de “side-bet” teoría de las inversiones valoradas por el empleado si dejara la institución (1984).	Es el vínculo que los empleados (docentes) establecen con la institución para proteger sus propios intereses personales y no correr el riesgo de perder las inversiones y las aportaciones para una pensión o jubilación.

El compromiso se consolida con los procesos de socialización laboral y se basa, fundamentalmente en tres estrategias: la integración de los recién llegados, contenido de los programas de inducción que la institución tiene con sus respectivas

técnicas de socialización y los efectos de la misma (Luois, 1980). En los modelos más conocidos para socializar a los nuevos docentes se ha considerado lo siguiente, de acuerdo a Schein (1990):

- Hacen referencia a los rasgos y experiencia de quienes se incorporan a una institución.
- Son indicadores del proceso de socialización.
- Aluden a los resultados de la integración a que da lugar la socialización laboral.

1. Dimensiones del compromiso laboral

Las dimensiones investigadas de compromiso laboral, son de distintos tipos, por ejemplo: identificación, membresía y lealtad, el compromiso laboral y su relación con algunos factores demográficos, compromiso personal hacia la institución y la intención de permanencia (Arias y Galicia, 2001). Los resultados han demostrado que existe relación entre las dimensiones propuestas por Meyer y Allen (1991), probablemente la dimensión que mayor controversia ha suscitado es el compromiso afectivo y de continuidad, en este último, con una correlación moderada según Loli (2006).

En esta discusión teórica, el compromiso como herramienta de gestión de talento humano, se ha clasificado en compromiso afectivo (actitudinal), calculativo o de continuidad y el normativo (De Fruto et. al. 1998; Cantisano et. al. 2004:37; San Martín, 2003, en Hikimura, 2005).

El compromiso afectivo o actitudinal es el más ampliamente estudiado, definido por Mowday, et. al (1979), como “la fuerza de la identificación del empleado con una institución en específica y de su participación en la misma. Conceptualmente puede ser caracterizado al menos por tres factores: a) una fuerte convicción y aceptación de los objetivos y valores de la institución;

b) la disposición a ejercer un esfuerzo considerable en beneficio de la institución; c) el fuerte deseo de permanecer como miembro de la institución” (cita en Bayona, et al., 2005:60).

El compromiso de continuidad es la segunda forma más estudiada del compromiso laboral y se construye a partir de la teoría del “side-bet” de Becker de la década de los 60, que son las inversiones valoradas por la persona, que serían pérdidas si éste dejara la institución (Cohen y Lowenberg, 1990). Este tipo de compromiso es una formulación más reciente del compromiso calculativo o de continuidad (Morrow, 1993, en Hikimura, 2005), incorporando la idea de facilidad de movimiento del docente de una institución a otra. Este compromiso de continuidad se refiere a que el individuo es consciente de que existen unos costes asociados a dejar la institución en la que trabaja (Meyer y Allen, 1997).

Por último, el compromiso normativo ha sido el menos desarrollado y sobre todo el menos estudiado empíricamente. Esta perspectiva tiene que ver con el sentimiento de obligación que tiene el docente a permanecer en la institución porque piensa que eso es lo correcto, es lo que debe hacer. Este sentimiento de lealtad con la institución puede deberse a presiones de tipo cultural o familiar (Morrow 1993, en Hikimura 2005).

Se comparte con Gubman (2000:194), que “no es posible la transformación de las instituciones sin una transformación de los comportamientos”. Por lo tanto, aquellas que se preocupen en generar y mantener el compromiso en sus docentes, tendrán gente dispuesta al cambio, flexible, abierta y dirigida a la calidad y resultados.

2. Compromiso laboral del docente

El compromiso del docente hace referencia al comportamiento y lealtad en el trabajo, a una identidad laboral, a su caracterización o definición de cualidades identitarias. La construcción o la descripción de la identidad responden acerca de quiénes son las profesoras y profesores, qué cualidades comparten, cómo hacen el trabajo y qué los convierte en un gremio singular, denominado profesorado. La identidad profesional tiene, en todo caso, una connotación colectivista y, por tanto, se somete a una identificación de lo compartido en la comunidad de estos profesionales (De Jesús, 2007)

La identidad docente como parte del compromiso laboral, se entiende como un constructo que implica la presencia de un colectivo profesional de la enseñanza y las características propias que diferencian a éste de otras ocupaciones.

La identidad del profesorado no viene dada por estatutos o reglamentos, ni se logra de forma circunstancial por razón de algún evento de protesta social. Se configura progresivamente y tiene un carácter concurrente e inconcluso. Reyes (2000), explica que los grandes hitos de la historia profesional individual y colectiva inciden de manera especial en esa arquitectura continua, porque a veces se forman en el componente legendario mítico de la cultura profesional. No existe una identidad docente de carácter absoluto o inmanente, sino más bien una identidad situada, que hace depender al profesional del espacio y tiempo en que se acomoda laboralmente cada docente para realizar su trabajo.

Se puede suponer un modelo conceptual de la profesión docente, como un eje ordenado de condiciones y habilidades permanentes e

intemporales, alrededor del cual se ubican otras cualidades cambiantes relacionadas con las líneas dictadas por el espacio y el tiempo de la profesión: los tiempos con sus avances y las exigencias de cambio, los contextos de comunidad, de centro y de aula. El mismo autor explica que la docencia está relacionada con la actividad moral y altruista debido a que por encima de todo, su actitud hacia el estudiante debe ser de apoyo hacia el crecimiento, desarrollo y autonomía, lo que implica el conocimiento del modelo pedagógico que lo puede llevar a feliz término la meta, de aquel perfil de estudiante que la sociedad demanda formar.

En este sentido, la docencia es comprendida como “[...] la actividad de las personas que se dedican a la enseñanza” (Salvat, 1985: 1.244) la palabra viene del latín docere, “...enseñar, instruir, hacer aprender, hacer que se acepte” (Gómez, 1998: 231). El debate se asienta en, sí los docentes conocen y ejecutan con base a las teorías y los modelos pedagógicos que demanda el contexto y la temporalidad estudiantil y comunitaria.

Sarramona (1992), explica que el docente tiene un compromiso con la actualización y el perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades propias de su ámbito. Además tiene un compromiso ético con el ejercicio profesional, asimismo con su preparación científica, técnica (pedagógica y didáctica) para resolver las situaciones problemáticas propias de su campo de intervención.

Para concluir, las fases en la gestión del talento humano, además del conocimiento de la persona en los tres planos analizados: la persona, lo social y el trabajo de equipo dentro de la institución, es de suma

importancia identificar con claridad los procesos de trabajo, esto irá creando un sentido de pertenencia hacia la profesión docente.

C. Calidad del Desempeño

Este apartado, está referido al análisis de la calidad en general y a la calidad del desempeño docente como variable explicativa de la efectividad de los procesos laborales en las instituciones educativas. Tiene como propósito conocer aquellas aportaciones teóricas que identifican los indicadores de la gestión de la calidad que se relacionan con el desempeño; para ello, se revisará de manera sucinta sus orígenes, para proseguir las fases requeridas en la implantación de un sistema de calidad, sus dimensiones e indicadores del mismo, con énfasis en aquellos parámetros que orientan el desempeño laboral del profesorado.

El problema para evaluar la calidad en el Siglo XXI radica en que la educación sigue anclada en los parámetros de calidad de la pasada era industrial, la “era de las máquinas”. A diferencia de otros sectores, no se ha “adoptado” y “adaptado” con la rapidez necesaria, el nuevo paradigma de calidad: la era del conocimiento, era de

las personas (Lepeley, 2004). El sólo hecho de nombrar al estudiante como cliente de un óptimo servicio educativo, resulta agravante para muchos docentes, por estar relacionado con el costo beneficio y el pago mensual, asociado con la tasa de retorno, con o sin el valor agregado de la calidad, vista en los resultados longitudinales. El término cliente³ está asociado a rendición de cuentas, a responsabilidad y respeto por el que solicita un servicio, sin discriminación de su edad o acumulación de conocimientos (Evans y Lindsay, 1999).

Son válidos también para el sector público los distintos aportes, que con el devenir histórico han surgido y que en la actualidad son oportunas sus orientaciones para los procesos de muchas instituciones (Deming, Jurán, Crosby, Feigenbaum, Taguchi, Ishikawa y Grocock en Cruz, 2001). Cada uno de ellos, define la calidad con diferentes orientaciones. El desconcierto conceptual (Dean y Bowen, 1994), ha justificado algunas investigaciones que se han realizado para unificar un poco más las características mencionadas en los conceptos, por ejemplo, Garvín (1987), identificó cinco orientaciones, descritas en el cuadro No. 2 siguiente:

3 En la estructura de los sistemas de calidad, la palabra cliente está referido a quien recibe el servicio. En educación hay dos tipos de clientes: el interno (el profesorado) y el externo (padres de familia y estudiantes).

Cuadro No. 2.
Características de las definiciones de calidad

Autores	Definición de calidad
Juran (1951), Garvin (1984)	Excelencia
Juran (1951), Crosby (1979)	Conformidad con especificaciones
Juran et. al. (1974, 1990 a y b)	Adecuación al uso
Feigenbaum (1951, 1961), Ishikawa(1986)	Valor: relación entre el valor percibido por el usuario y los costes globales asociados.
Taguchi(1979)	Evitar pérdidas
Feigenbaum (1961, 1991), Juran et al. (1962), Deming (1989), Parasuraman, Zeithaml y Berry (1985), Gronroos (1983)	Satisfacer o exceder las expectativas del cliente.

Fuente: Garvin, 1998 en Cruz (2001:45).

La definición de la calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente, por sí sola es amplia y subjetiva a la vez, debido a que es calidad percibida. A diferencia de aquellas definiciones con las especificaciones diseñadas por la propia institución, que a su vez, pueden no satisfacer finalmente las necesidades del cliente; esta definición obliga a la institución a investigar qué requisitos demanda el consumidor, con lo que será más fácil satisfacerlo.

1. Calidad educativa

La calidad en el ámbito de este estudio está relacionada al desarrollo del ser humano, por lo tanto es un concepto dinámico, sujeto a diferentes definiciones según la época y el entorno en que se desenvuelve. Al respecto, el Centro de Capacitación y Producción de Uruguay⁴ (CECAP), explica que “no es válido considerar el concepto de calidad de la educación como evidente, universal, neutro y unitario [...]. Polisemia,

indefinición y ambigüedad son rasgos que caracterizan al término calidad cuando se aplica a la educación. Dichas características son la causa de esa paradoja del acuerdo en la generalidad y desacuerdo en el detalle que se aprecia al abordar este asunto” citado por Patiño, (2006:16). Los autores que han escrito sobre el tema de la calidad de la educación, coinciden en señalar la poca concreción del concepto y las dificultades que surgen al tratar de cuantificar sus implicaciones, las cuales por lo regular están relacionadas con las diferentes perspectivas filosóficas.

El origen del concepto de calidad aplicado a la educación, fue descrito en el informe solicitado a Learned (1927), por la Fundación Carnegie, para conocer el avance de la enseñanza. Desde aquel tiempo, es muy frecuente encontrar este concepto asociado

4 Informe solicitado por la fundación Carnegie, a Learned, W.S., para el avance de la enseñanza y publicado en 1927 en el Nueva York, bajo el título: The quality of the educational process in the United States and in Europea.

a los costos y beneficios de los ciclos y niveles educativos.

El análisis del Banco Mundial (1996:50), declara que “la calidad de la educación es difícil de definir y de medir. En una definición satisfactoria deben incluirse los resultados obtenidos por los alumnos. Además, la mayoría de los educadores incluirían también en la definición, la naturaleza de las experiencias educacionales que ayudan a producir esos resultados”. En los procesos educativos no sólo es importante comprender qué sucede con los estudiantes, también hay que analizar al docente del centro educativo (cliente interno), para proseguir con la orientación de los servicios hacia el estudiante (cliente externo). Satisfechas las necesidades de los primeros, éstos pueden entender las necesidades de los segundos.

2. Gestión de la calidad total

Se discute en el ámbito educativo de forma ambiciosa el término de calidad total, que no es el caso de las organizaciones con certificaciones a la calidad. Lo de total le viene de la coherencia con la filosofía de aquellas instituciones abiertas al aprendizaje institucional, dentro de la dinámica de comunicación social, de complejas relaciones emergentes y suprasistémica como lo explicaría Luhman, Bertalanffy y Morín (en Chiavenato, 2004).

Será entendida la calidad total como el conocimiento y aplicación que hagan los miembros del centro educativo, de los principios que orientan la gestión escolar. Debido al efecto de esta nueva concepción de la calidad que afecta a todas las actividades de la institución, es un enfoque moderno al que Spencer (1994),

identifica como evolutivo y aclara que bajo esta rúbrica se hace difícil mantener una concepción clara de su significado; que para algunos autores es como una extensión de la administración científica taylorista, otros la describen en términos de la teoría de sistemas, e incluso se ha interpretado como un nuevo paradigma para el directivo.

El concepto de calidad total, introducido por Feigenbaum (1991), significa calidad en todos los aspectos de las operaciones de la institución. Considera que no es posible obtener servicios y productos de alta calidad con el aislamiento de algunas unidades o trabajos que se hagan. La calidad es responsabilidad de todos y cada uno de los miembros de la institución que intervienen en cada etapa del proceso.

Para abonar al debate y compartiendo con Dean y Bowen (1994:394), el enfoque de la calidad total en este contexto educativo, se puede concretar mediante tres principios básicos: servicio al estudiante, mejora continua y trabajo en equipo (comunidades de docentes para aprendizaje y producción, todos relacionados entre sí (Moreno, 2001).

El primer principio mencionado es uno de los más importantes en cuanto a la orientación del servicio al estudiante, ya que es quien realmente valora y enjuicia la calidad del desempeño que se ofrece sobre el servicio. Aun, cuando este término viene de la perspectiva del marketing, puede aplicarse a la dinámica educativa, de la misma forma, el estudiante como cliente, lo que enfocaría la coherencia entre el servicio y la calidad del desempeño del profesorado.

En el enfoque de sistemas y gestión de la calidad, la siguiente persona a la que

se proporciona una parte del producto o servicio, se considera como un cliente próximo (Mariño, 2001, Hikimura, 2005 y Moreno, 2001). Es decir, la institución se estructura como un conjunto de relaciones cliente-proveedor y la satisfacción de las necesidades del cliente final, están garantizadas si en cada eslabón de la cadena, se realiza el trabajo según las necesidades del cliente próximo. Por ello, los sistemas de calidad deben centrarse en todos aquellos aspectos que generan valor para estudiantes, padres de familia y el mismo profesorado.

La mejora continua se trata de un “proceso permanente de ajuste, rectificación y mejora a partir de [...] la retroalimentación que se obtiene de los indicadores y sistemas de evaluación” (Moreno, 2001:105), basada en la adaptación continua. Evans y Lindsay (2000:370), llama a este principio la piedra angular de la llamada filosofía kaizen imai (1951), identificado como un “concepto independiente de mayor importancia en la administración, que permite que cada uno de los principios sea implementado mediante un conjunto de prácticas”: actividades como la recogida de información de los estudiantes o el análisis de procesos, y éstas a su vez están basadas en diversas técnicas, que son métodos específicos por etapas, con el objeto de hacerlas más efectivas. Según la cual todo lo que rodea a las personas, tanto en la vida laboral como en la privada, es susceptible de mejora.

El trabajo en equipo que es el tercer principio, genera el valor añadido debido a la colaboración entre sus miembros (Davis y Newstrom, 2000; Galloway: 2002). Así, el proceso de análisis y solución de problemas se beneficia por la utilización de equipos o grupos de trabajo, ya que las soluciones

colectivas se presuponen mejores, más creativas e implican un compromiso mayor con las medidas y los resultados finales.

El trabajo en equipo debe considerarse de tres formas: entre la alta dirección y los docentes (vertical), dentro de los grupos de trabajo y entre líneas funcionales (horizontal), en cualquiera de estas estructuras institucionales se debe trabajar con padres de familia, organizaciones comunitarias de forma interorganizativo. En el seno de la institución, los equipos constituyen un aspecto clave para conseguir la participación e implicación del personal, superando diferencias jerárquicas y garantizando que se produzca la eliminación de las barreras entre departamentos o coordinaciones, lo cual facilita la integración de funciones y actividades necesarias para la correcta implantación de la calidad total (Hikimura, 2005).

Los equipos de trabajo también pueden entenderse como un vehículo para poner en práctica el compromiso de aprendizaje de los docentes, ya que proporcionan un entorno en el cual puede ser articulado, redefinido y examinado, sobre todo desde el punto de vista de las necesidades de la institución.

La implantación de la calidad requiere de un sistema de gestión institucionalizado, basado en los principios que determine el colectivo del profesorado, así mismo, se puede establecer un sistema de premiación en reconocimiento y traslado de los aprendizajes que se generan entre instituciones.

a) Calidad en los centros educativos

Bajo la calidad educativa, se engloba a toda la institución y puede ser entendida como una filosofía o una

aproximación de la dirección de la institución, caracterizada por sus principios, prácticas y técnicas.

La calidad educativa supone no sólo cambios en los procesos administrativos sino que aporta nuevas formas de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, el proceso de investigación, los esfuerzos que requiere el trabajo interdisciplinar o la utilización de las redes tecnológicas y educativas. Álvarez et. al. (2000), defienden el empleo de la calidad total como una forma de vida del centro o la institución, lo cual implica impregnar el concepto y la metodología de la calidad en toda la institución y, por tanto, que la mejora continua esté presente no sólo en las tareas de apoyo y administrativas, o dentro del salón de clases, sino que afectará a todos los aspectos del centro: actividades docentes y extraacadémicas, tutorías, trato con los padres de familia, compromiso con la comunidad, entre otros.

Los aspectos relacionados con los estándares de desempeño del profesor o profesora en la enseñanzabilidad constructiva se a) centran en el proceso de aprendizaje; b) hace que el alumno asuma mayor responsabilidad de sus estudios en un marco preestablecido; c) factores condicionantes de la calidad de la docencia, es que el alumno aprenda a encontrar y utilizar información requerida para la solución de problemas concretos; d) espera que el alumno aprenda explorando y descubriendo, planteándose cuestiones, formulando y verificando cuestiones, resolviendo problemas; e) se centra en el proceso recreativo de identificar y

resolver problemas reales que tienen generalmente varias soluciones; f) fomenta la comunicación en ambos sentidos; g) estimula las relaciones informales entre alumnos y profesor así como la espontaneidad; h) estimula una actitud crítica y dialogante con los alumnos en un plano de igualdad (Arbeláez, 2005).

En distintos trabajos sobre calidad de la enseñanza se plantean seis principios que apuntan hacia una buena docencia. Se trata de: a) la claridad de las explicaciones y el estímulo del interés de los estudiantes por el curso que imparte; b) una preocupación genuina y un respeto por los estudiantes y su aprendizaje; c) una evaluación y retroinformación adecuadas; d) el establecimiento de objetivos claros y elevadas expectativas de aprendizaje; e) una gestión autónoma del aprendizaje por parte de los estudiantes; y f) la evaluación de la propia docencia a través de la interacción con los estudiantes (Arbeláez, 2005).

En otros estudios se identifican aspectos diferentes a los anteriores, utilizados por los estudiantes para valorar o juzgar la calidad de la enseñanza: el interés en el área de estudio, la satisfacción con el profesor y la satisfacción con las clases prácticas. Asimismo, identifican seis factores de calidad en la enseñanza: a) organización de la clase y claridad de exposición; b) entusiasmo e interés; c) estimulación de la participación; d) utilidad del material docente; e) puntualidad; y f) cumplimiento de las sesiones de clases; los cuales determinan la satisfacción del estudiante con el profesor.

b) Premios a la calidad

Se incluye este apartado de manera sucinta con el fin de destacar la importancia del establecimiento de un sistema que declare su modelo a la calidad, que oriente la gestión del centro educativo. Se destaca el conjunto de métodos y herramientas específicas, tanto directivas como técnicas, que ayudan a desarrollar, implantar y evaluar un sistema de calidad (Padrón, 1996, en Cruz, 2001).

Los premios a la calidad deben ser considerados como medios para conseguir un fin y no un fin en sí mismos. El propósito del modelo de premios es procurar reconocimiento social y demostrar que son ejemplares en la gestión de la calidad, y facilitar un medio a través del cual las instituciones compartan conocimientos como experiencias y de esta forma eleven el nivel académico, para ello se puede utilizar distintas recompensas psicológicas y en el mejor de los casos, las económicas (Padrón, 1996:152).

Estos modelos de los premios ayudan a una mejor comprensión de la gestión de la calidad total; Cruz (2001:71), menciona que estos “miden el progreso realizado en este tipo de gestión, el criterio de puntuación supone un sistema de medición objetivo que permite reconocer las fortalezas y debilidades de la gestión actual y ayuda a aprovechar las oportunidades de mejora, se facilita el aprendizaje organizativo e incrementan la formación en gestión de la calidad total”.

c) Áreas del modelo de calidad educativa

Dentro del nuevo paradigma de la calidad, sólo se puede evaluar calidad cuando una institución está implementando un modelo de gestión dirigido específicamente a mejorar calidad. Hay calidad cuando los resultados muestran alto nivel de desempeño y evidencia de mejoramiento continuo en la mayoría de actividades y procesos de aprendizaje para la vida que adquieren los estudiantes.

El desempeño docente basado en los tres principios ya mencionados: servicio al estudiante, mejora continua y trabajo de equipo, orientan la implantación de un modelo de gestión de la calidad educativa⁵, el que considera los procesos para el desarrollo en distintas áreas con el fin de lograr la gestión dentro de la institución, su efectividad y resultados. En función de estos principios se agrupan de forma específica los posibles componentes de un modelo de calidad:

- Servicio hacia los alumnos, sus familias y la comunidad
- Liderazgo directivo y docente
- Gestión de las competencias profesionales docentes
- Planificación. Se refiere a los sistemas y procedimientos sistemáticamente utilizados por el establecimiento

⁵ Puede verse modelos ya con resultados, por ejemplo: Costa Rica, Chile, Colombia, México. Patiño, G.C. (2006). Modelos de calidad en la formación profesional y en la educación. Análisis y complementariedad.

- Gestión de procesos. Aborda el desarrollo sistemático de los procesos institucionales en el ámbito curricular, pedagógico, administrativo y financiero.
- La dimensión curricular - pedagógica.
- La dimensión administrativa
- La dimensión financiera
- Gestión de resultados

Los distintos modelos de calidad aplicados en varios países, coinciden en cuanto a principios, objetivos y evaluación. Hay claridad que para implementar un modelo de calidad hay que tener la implantación de un sistema de gestión de la calidad, eso es obligatorio, debido a que los premios en el caso de ser nacionales, o en su defecto para mejora continua, permiten su evaluación (principios unificados) y privilegian mecanismos para asegurar la calidad y mejoramiento continuo, sobre la misión de los mismos.

Todos los modelos de la calidad buscan que las instituciones generen y mantengan sistemas que los conduzcan hacia la eficacia, eficiencia y `pertinencia en todo sus procesos y unidades; es decir calidad en todos los ámbitos de la institución, concebida ésta como un sistema y no como un agregado de partes en el que alguna pueda fallar sin afectar a las otras y al objetivo misional. La manera de cumplir la misión es diferente en cada modelo.

3. Calidad del desempeño docente

Por desempeño y en términos generales, Erikson (1968: 26-27), hace una matización importante al reconocer que, en ocasiones,

el desempeño de una ocupación se convierte en un conjunto de obligaciones exigidas y de estatus limitado manteniéndose por el mero uso y el hábito adquirido. Por tanto, “cada una de dichas consolidaciones también influye sobre los privilegios inexpugnables, los sacrificios exigidos, las desigualdades institucionales y las contradicciones que forman parte de la misma estructura social” (citado en Gallardo, 2008).

De forma específica, se entenderá como calidad del desempeño docente aquellos procesos establecidos dentro de los indicadores de la gestión de la calidad, con el propósito de definir los estándares para el desempeño del profesorado y determinar los parámetros del monitoreo y evaluación por parte de los niveles jerárquicos. Entre las distintas competencias que se pueden incluir en el desempeño docente, según las teorías de la gestión y modelos a la calidad (Patiño, 2006; Moreno, et. al., 2001; Senge, 1990; Yukl, 2006; Sarramona, 1997; Saavedra, 2000), están las siguientes:

- Iniciativa e innovación
- Trabajo de equipo
- Responsabilidad
- Liderazgo pedagógico transformacional
- Autoaprendizaje y desarrollo profesional
- Orientación de calidad
- Compromiso ético social
- Gestión de proyectos con innovación pedagógica
- Capacidad de mejoramiento de las estrategias administrativas y docentes de acuerdo a los resultados.

Para finalizar este apartado, la calidad del desempeño académico del profesorado,

como parte del sistema de calidad, puede entenderse como la capacidad de transformación y cambio en el proceso permanente de construcción de respuestas a las exigencias de la ciencia, de la sociedad circundante y la satisfacción de los miembros de la comunidad académica, en particular, de los estudiantes como personas, en proceso de formación y egreso con competencias básicas (este caso particular del profesorado de educación básica (Arbeláez, 2005).

D. Satisfacción en el Trabajo

Este apartado tiene como propósito analizar aquellas teorías explicativas del comportamiento en el trabajo, en cuanto a la motivación y necesidades que surgen en la dinámica laboral y que, a su vez tienen un efecto positivo o negativo en la satisfacción en el trabajo.

Cuadro No. 3
Definiciones de satisfacción en el trabajo

Investigadores	Definiciones
Gomero, 2003 Análisis económico de la satisfacción laboral.	Es el reflejo de la calidad del ajuste laboral, definido éste como el proceso de equilibrio en el empleo entre el empleado y la institución.
Salanova, 2004. Creación dezorganizaciones saludables.	El grado en los que los docentes se muestran satisfechos con los distintos aspectos del trabajo y la institución.
Padrón, 1994. Satisfacción profesional del profesorado.	Es el resultado de una comparación entre lo que hace y lo que debería de hacer: a medida que la distancia disminuye, la satisfacción aumenta.

Adaptado de Padrón (1994) y Cruz (2001:153)

Gamero (2003), explica que la incorporación de la satisfacción en el trabajo al conjunto de temas de investigación del comportamiento laboral, cuenta con la ventaja de que existe una amplísima literatura sociopsicológica consagrada a este estudio, cuyos resultados teóricos y empíricos pueden ser tomados como punto de referencia como los de Harpaz, (1983) y Spector (1997).

La satisfacción en el trabajo es uno de los constructos más estudiados y los autores descritos en el cuadro No 5, coinciden en que la satisfacción en el trabajo es un conjunto de sentimientos y emociones favorables y desfavorables, según la percepción del trabajo que tengan los docentes. Se trata de una actitud afectiva, un sentimiento de agrado o desagrado, relativo hacia algo (Davis, et al, 2002).

Existen muchas similitudes entre los estudiantes y el profesorado en el proceso de la satisfacción. Las necesidades y los deseos de los estudiantes están satisfechos cuando ellos perciben que los bienes y servicios que reciben tienen un valor que cumple o excede a sus expectativas. De manera similar, las necesidades y los deseos de los docentes estarán satisfechos cuando ellos perciben que los premios de la institución (por ejemplo pagos, promociones, reconocimiento y crecimiento personal) cumplen o exceden sus expectativas. Estos autores concluyen que la alta satisfacción está relacionada con la retención de los estudiantes y el profesorado.

Salanova (2004), establece una distinción entre las variables que influyen en el nivel de satisfacción, diferenciando dos categorías:

Variables personales que influyen en la satisfacción:

- No existen datos que indiquen la existencia de variación en la satisfacción, según el sexo del docente.
- Dentro del mismo nivel profesional, a mayor nivel educativo menos satisfacción.
- La satisfacción se incrementa con la edad hasta pocos años antes de la jubilación.

Variables ambientales que influyen en el nivel de satisfacción:

- Cuanto mayor sea el nivel profesional mayor es la satisfacción.
- A mayor variación en la actividad mayor satisfacción.
- El liderazgo más participativo produce una mayor satisfacción laboral

- El salario y la promoción laboral correlaciona positivamente con la satisfacción laboral.
- La aceptación en el grupo de trabajo produce satisfacción.

Otro de los factores que desencadena satisfacción en el profesorado y con el coinciden varios autores, es el clima laboral (Salanova, 1994), entendido como el conjunto de estímulos, motivaciones y factores que el docente percibe como característicos de su lugar de trabajo.

Previo al logro de la satisfacción está la motivación como un espacio estimulante para que adopte un determinado comportamiento deseado. Es crear las condiciones adecuadas para que afloren un comportamiento específico las personas. La importancia de la motivación radica en que permite canalizar el esfuerzo, la energía y la conducta en general del docente hacia el logro de objetivos que interesan a las instituciones y al mismo docente.

Se puede decir que la motivación es anterior al resultado, puesto que ésta implica un impulso para conseguirlo; mientras que la satisfacción es posterior al resultado, ya que es el resultado experimentado.

E. Relación entre Compromiso Laboral, Calidad del Desempeño y Satisfacción en el Trabajo

El compromiso laboral en cualquier dimensión que se aborde y para objeto de investigación, está representado por la complejidad de lo afectivo, que pueda o no desencadenar la lealtad del profesorado sobre su centro de trabajo. También puede

ser de tipo normativo (contrato laboral) y de continuidad (deseo de permanecer y jubilarse en el trabajo o profesión que desempeña); cualquiera de ellos, puede requerir del uso de variables moderadoras que apoyen la explicación de fenómenos inteligibles en sus inicios de gestación y tan complicados cuando se manifiestan en el comportamiento. Generalmente las variables moderadoras pueden ser asociadas con el contexto del macroentorno y el microentorno.

El ámbito del macroentorno incluye factores como puestos de trabajos o número de horas disponibles para el profesorado en el centro educativo. La cultura o la ética y las leyes laborales que el Estado determina, con base a sus activos circulantes. Las variables del microentorno laboral ejercen una influencia más directa en el comportamiento del profesorado, es decir las internas a la institución: activos tangibles (equipos para trabajar, edificio, oficinas disponibles), la orientación al servicio que la institución determine (atención a estudiantes) y activos intangibles: tecnología disponible, competencias profesionales de los equipos de trabajo, cultura y reputación del profesorado en la comunidad y el mismo país, entre otras.

Con relación a lo anterior, se puede plantear los supuestos: la filosofía del compromiso laboral se centra en las relaciones entre el profesorado y la institución, de manera que ambas partes obtengan beneficios. También se puede afirmar con base en la teoría, que:

- El rendimiento del docente está condicionado por el compromiso laboral de tipo afectivo, influyendo en la conformación de su lealtad, como

un efecto positivo en la calidad del desempeño.

- Las manifestaciones sucesivas del profesorado sobre el compromiso laboral, generan mayores percepciones de calidad del servicio y satisfacción en el trabajo, así como el impulso de bienestar por el que desee permanecer y jubilarse en el centro en donde presta sus servicios.

El desempeño del profesorado con calidad, está inspirado, además, de su propio compromiso laboral, en “la alta administración estratégica del centro educativo, debido al establecimiento de metas con relación a la calidad” (Juran, et. al. 1995:170), y para que estas sean efectivas deben estar inspiradas en la misión y recursos disponibles que se tengan; organizadas con actividades pertinentes para lograr resultados (objetivos propuestos).

III. MARCO APLICADO

1. Variables de Estudio

Este estudio incluye cuatro variables: compromiso laboral, calidad del desempeño, satisfacción por su trabajo y la de contexto: jerarquía, edad, zona de trabajo y profesión.

Se apoyó la toma de decisiones para la selección de las variables mencionadas, en estudios que proveen evidencia empírica de la relación entre ellas: compromiso y satisfacción en el trabajo. Sobre la variable “calidad del desempeño” no se encontró información en educación sobre su correlación con las dos variables mencionadas.

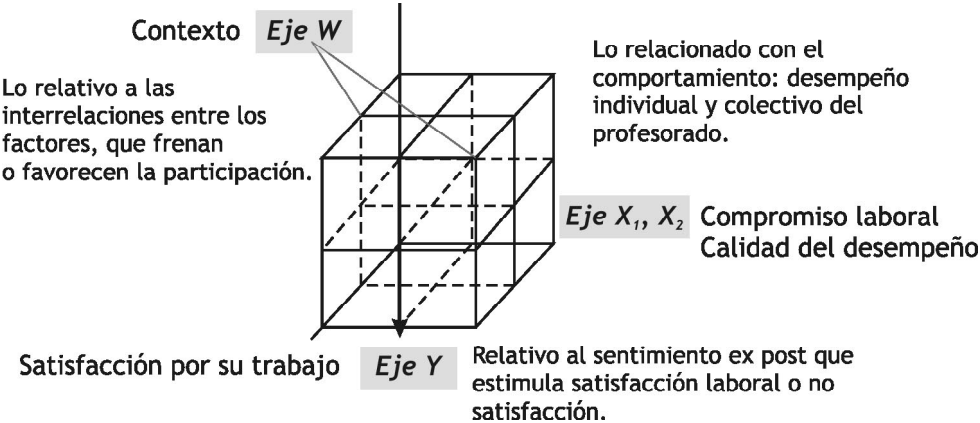
Para determinar cómo medir la variable compromiso, se revisaron las escalas más

utilizadas como la desarrollada por Porter et al. (1974), Carauana y Calleya (1986), Chonko (1998); Meyer y Allen (1991), Hikimura (2005) y se ajustó a la pertinencia de la muestra.

La investigación de la calidad del desempeño del profesorado se hace desde la percepción y construcción del instrumento con ellos. Investigadores como Malhorta y Mukherjee (2003), argumentan que los docentes son los que están en mejor posición para valorar su desempeño

La literatura revisada por Hikimura (2005), sobre la satisfacción en el trabajo y el compromiso laboral sugieren cuatro tipos de modelos: a) la satisfacción en el trabajo es un antecedente del compromiso laboral, b) el compromiso laboral es un antecedente de la satisfacción en el trabajo, c) la satisfacción en el trabajo y el compromiso laboral están reciprocamente relacionados y d) no existe relación alguna. En este estudio se ha seguido la segunda. A continuación véase su enfoque tridimensional.

Esquema No. 5.
Estudio tridimensional de la investigación



Cuadro No. 4
Resumen de la conceptualización y operacionalización de las variables y dimensiones de la investigación

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicador o dimensión de la variable
X ₁ Compromiso laboral	Es la eficacia de la participación del empleado y su disposición para alinear su conducta con las necesidades, prioridades y transformación de la institución (Davis, et.al. 1999:p.280).	Son los lazos afectivos que desarrolla el profesorado por la institución, con sentido de lealtad y deseo de permanecer en ella.	Compromiso afectivo

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicador o dimensión de la variable
X ₂ Calidad del desempeño	Está referida a la competencia, eficacia y eficiencia del profesorado al realizar su trabajo, además, de cómo este proceso contribuye a que se pueda llegar a los usuarios/as, de acuerdo a las expectativas de ellos, lo que debe ser coherente con los elementos requeridos por la calidad de los servicios que se ofrecen.	Son aquellas capacidades del profesorado puestas en práctica para ejecutar el trabajo dentro de un sistema o modelo de calidad establecidos en los diseños del trabajo con el fin de ofrecer un servicio de calidad al alumnado.	Capacidad de respuesta laboral. Gerencia de procesos con liderazgo colectivo. Plan de gestión de la calidad. Desempeño profesional en equipo. Responsabilidad en el trabajo.
Y: Satisfacción en el trabajo	Es el sentimiento y la evaluación que un empleado tiene sobre su trabajo o posición (Bettencourt y Brown, 1997)	Proceso afectivo posterior al desempeño de tareas en el centro educativo, que debido a la coherencia de las metas laborales con las personales, el docente logra un mayor nivel de satisfacción.	Relaciones en el trabajo. Procesos laborales. Calidad de vida en el trabajo. Motivación por las tareas laborales. Desarrollo profesional
W ₁ W ₂ Nivel jerárquico	La jerarquía o línea de autoridad en la institución es entendida como los mandos de nivel superior, intermedio y en línea. Éstos se establecen conforme al organigrama del diseño de puestos. (Chiavenato 1999:95).	El nivel jerárquico expresa la línea de autoridad en el centro educativo y está formado en dos rangos: el directivo y el docente. El primero a su vez tiene diferentes niveles: subdirección, secretario/a, coordinador de áreas y jefes de áreas. El segundo está compuesto por el profesorado que está en contacto con los estudiantes.	Jerarquía directiva (distintos niveles) Puestos docentes

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicador o dimensión de la variable
W_1, W_2, W_3 Años de servicio	La cantidad de servicios relativos que un docente ha acumulado en una categoría en puesto particular dentro de una institución y por la cual está asignado a recibir ciertos derechos y privilegios.	Se define como aquellos años de servicio del profesorado en el puesto de trabajo del centro educativo, el cual tiene una tasa escalafonaria denominada para los primeros 15 años quinquenios, acto seguido se denominan trienios, para todos ellos recibe un incremento salarial.	Primeros 10 años del profesorado en el servicio educativo. De 11 a 23 años laborales De 24 a 30 años laborales
Género	Clasificación biológica y social que identifica a la persona como hombre y mujer con sus respectivos roles de comportamiento.	Definida como las diferencias de comportamiento en el trabajo entre profesores y profesoras	Profesor Profesora
Zonas de trabajo	Ubicación geográfica del espacio de trabajo.	Centro de trabajo ubicado en los distintos departamentos del país.	16 Departamentos del país, excepto Copán y Ocotepeque.

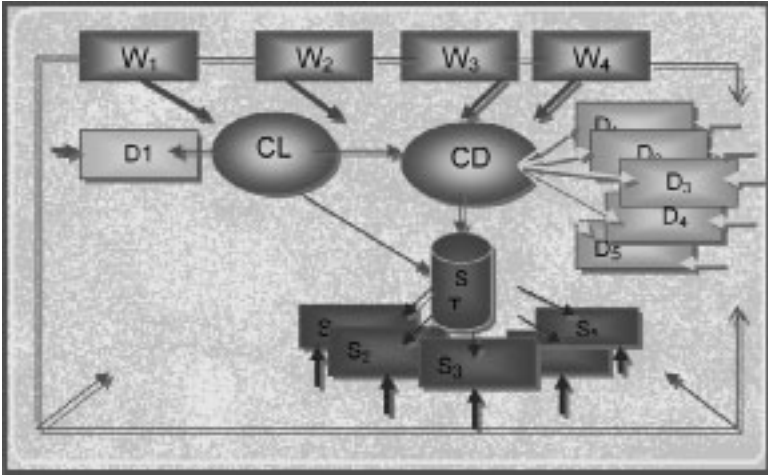
2. Diagrama Sagital: Relación entre Variables

La relación entre las variables: compromiso laboral (CL: X_1), calidad del desempeño (CD: X_2) y satisfacción en el trabajo (ST: Y); bajo el contexto género (W_1), jerarquía (W_2), años de servicio ($W_{1,2,3}$) ubicación geográfica del espacio de trabajo.

($W_{1...16}$), se representa en el esquema N°6 El diagrama muestra la relación entre la variable compromiso laboral (CL) y la calidad

del desempeño (CD), a su vez, ambas se relacionan con la variable satisfacción en el trabajo (ST). Significa que las relaciones son independientes: compromiso y satisfacción sin o con la mediación de la calidad del desempeño. En el espacio superior del diagrama están representadas las cuatro variables intervinientes o de contexto (W). Asimismo, cada una de las tres variables está acompañada de los respectivos indicadores o dimensiones (D).

Esquema No. 6.
Diagrama sagital de la investigación



Instrumento

El núcleo central de esta investigación son tres variables específicas: compromiso laboral, calidad del desempeño y satisfacción

por el trabajo y los ítems se agrupan según el cuadro No. 5 y 6.

Cuadro No. 5
Agrupamiento de las variables

Calidad del desempeño		Compromiso laboral		Satisfacción por el trabajo	
Dimensiones de la variable:	Ítems	Variable:	Ítems	Dimensiones de la variable:	Ítems
Capacidad de respuesta laboral	5	Compromiso afectivo	6	Relaciones en el trabajo	3
Dirección de procesos con liderazgo colectivo	4			Procesos laborales	3
Plan de gestión de la calidad	3			Calidad de vida en el trabajo	3
Desempeño profesional en equipo	2			Motivación por las tareas	2
Responsabilidad en el trabajo	2			Desarrollo profesional	2
Total de ítems	16	Total de ítems	6	Total de ítems	13

Cuadro No. 6
Instrumento depurado

Calidad del desempeño

Dimensiones de la variable	Ítems
Capacidad de respuesta laboral	Componentente de conducta y cognitivo - Formación profesional para comunicarse, respetando las formas de pensar de los demás. - Disposición para el trabajo con el fin de lograr las metas de la institución. - Capacidad para entender las necesidades específicas de los estudiantes. - Capacidad para aplicar métodos y técnicas actualizadas, conforme a las necesidades del trabajo que se realiza. - Gestión y preparación del material educativo que se necesita para realizar el trabajo según demandas de calidad.
Dirección de procesos con liderazgo colectivo	
Plan de gestión de la calidad	
Desempeño profesional en equipo	
Responsabilidad en el trabajo	

Compromiso laboral

Dimensiones de la variable	Ítems
Compromiso afectivo	Componentente afectivo - Institución con ambiente de familia. - Deber filiativo a la institución. - Deseos de permanecer en el trabajo. - Deseo de continuar el resto de la carrera profesional en la institución. - Significado afectivo de trabajar en la institución. - Identificación con los problemas de la institución.

Satisfacción por el trabajo

Dimensiones de la variable	Ítems
Relaciones en el trabajo	Componentente afectivo y de conducta - Disfrute de las actividades sociales realizadas con compañeros. - Confianza en las personas con quienes se trabaja. - Gusto por el trato recibido de niveles superiores.
Procesos laborales	
Calidad de vida en el trabajo Motivación por las tareas laborales. Desarrollo profesional	

Confiabilidad y Validez del Instrumento
Después de la valoración por jueces, se hicieron dos pruebas pilotajes, debido a las peculiaridades de las escalas (inclusión de ítems inversos), en cada proceso se analizó la fiabilidad para ver la consistencia, exactitud y capacidad de predicción de los resultados que proporciona la escala (DeVillis, 1991).

Cuadro No. 7
Escala depurada. Confiabilidad: a Cronbach si se elimina el elemento

Compromiso laboral		Compromiso laboral				Satisfacción por su trabajo			
Ítem	a	Ítem	a	Ítem	a	Ítem	a	Ítem	a
I.23	.699	II.1	.778	II.12	.769	III.29	.837	III.38	.829
I.24	.679	II.2	.789	II.13	.774	III.30	.833	III.39	.823
I.25	.699	II.3	.777	II.14	.763	III.31	.835	III.40	.835
I.26	.697	II.4	.776	II.15	.769	III.32	.821	III.41	.837
I.27	.700	II.5	.768	II.16	.811	III.33	.836	III.42	.828
I.28	.767	II.6	.784	II.17	.778	III.34	.828	III.43	.830
		II.7	.781	II.18	.775	III.35	.824	III.44	.835
		II.8	.788	II.19	.781	III.36	.833	III.45	.829
		II.9	.777	II.20	.767	III.37	.826	III.47	.838
		II.10	.778	II.21	.778				
		II.11	.767	II.22	.789				
Alpha total = .707		Alpha total = 0.787				Alpha total = 0.835			

Escalas depuradas (Para mejorar el alfa se eliminaron 6 ítems: 1, 3, 6, 7, 16 y 17 de la escala de calidad), de la escala de compromiso se eliminaron los ítems 29 al 35.

3. Validez relacionada con el contenido.

Se hizo en dos partes: la validez teórica se realizó mediante un proceso deductivo, a partir de la revisión de la literatura expuesta en el marco teórico de este trabajo, con el que se apoyó la redacción de las dimensiones y los ítems.

La segunda fue la validez de contenido y no existe un criterio objetivo y bien definido, en este caso se acudió al juicio de expertos para que analizaran la representatividad de

los ítems de la escala en relación a las áreas de contenido, así como la de los objetivos a comprobar (Camacho, 2006).

El coeficiente de concordancia de Kendall, es un estadígrafo para estudios de confiabilidad entre expertos en la especialidad del tema investigado, para determinar la asociación entre los distintos ítems (variables). La puntuación otorgada a cada ítem por cada juez fue en función de la relevancia de cada uno. Posterior a la consulta a los jueces, se elaboró el cuadro siguiente.

Cuadro No. 8
Promedio de calificación por ítems

Aspectos a Evaluar	Experto 1 %	Experto 2 %	Experto 3 %	Experto 4 %	Experto 5 %	Decisión
Ítem 1	55	66	70	60	70	Se modificó
Ítem 2	100	96	97	90	100	Se aceptó
Ítem 3	70	50	70	60	60	Se modificó
Ítems otros	100	90	80	95	85	Se aceptó

Los resultados de los diferentes ítems, sirvió para tomar la decisión de mantener aquellos que tuvieran un porcentaje superior o igual a 70% y mejorar el enunciado de aquellos cuyo porcentaje fuera inferior a dicho valor. Se tomó la decisión de mantener los ítems

que tuvieran una media aritmética mayor o igual que la media aritmética de los grados de la escala usada para la validación mas la desviación típica de cada ítem (2.5 + s) y eliminar los ítems que tuvieran una media menor a 2.5 + s (Zaragoza, 2003).

Ejemplo

Ítems	Decisión de aceptación o rechazo		Relevancia	
	(%)	Decisión	m _a	Decisión
1		Si % ≥ 70% → mantener		Si m _a ≥ 2.5 + s → mantener
2		Si < % 70% → eliminar		Si m _a < 2.5 + s → eliminar

La valoración de los jueces especificados en la tabla anterior, se procedió a ingresar los datos con el programa SPSS para Windows 11. Se calculó el coeficiente W de concordancia de Kendall para estimar el grado de acuerdo el valor de W = 0.711 con una probabilidad asociada de P = 0.001 inferior al nivel de significancia de 0.05.

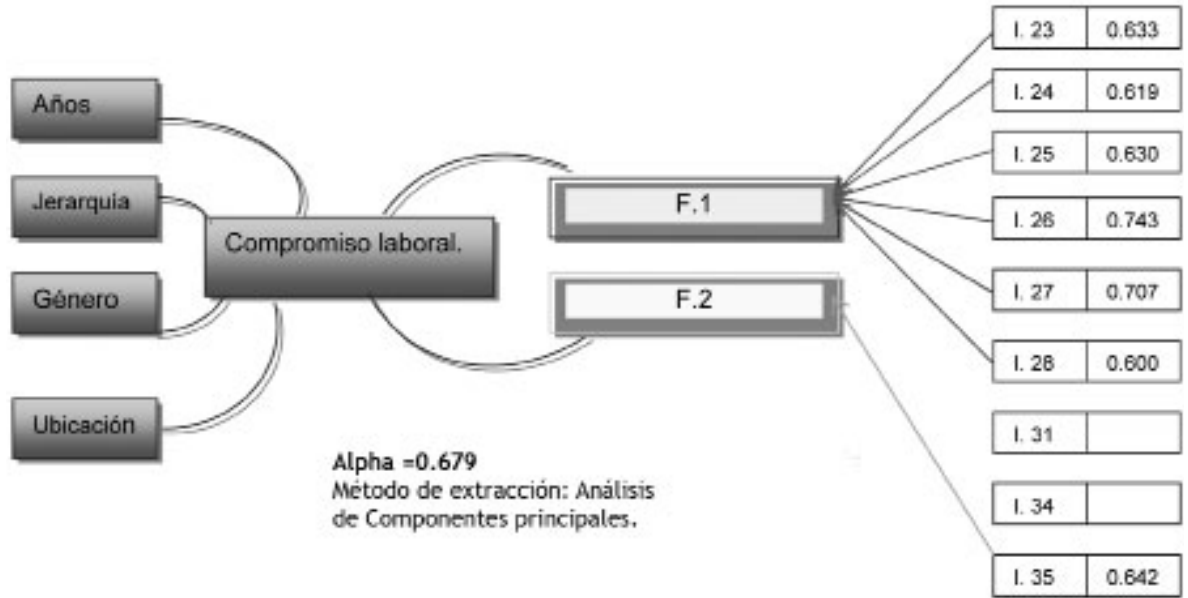
Validez de constructo o interna

Con esta prueba se verificó que, tal y como pronostica la teoría, existe correlación entre la medida en cuestión y otros conceptos distintos, pero que están relacionados. Lo que pretende determinar es si la escala de medida se comporta según lo esperado por la teoría. La validación de constructo o interna contribuye a mostrar que existe una relación teórica entre la variable objeto de medida y otras variables. La forma

más habitual de operativizar la validez de constructo es a través de la validez convergente, la validez discriminante y la validez nomológica.

Se aplicó la rotación varimax por ser un tipo de rotación ortogonal de los factores, es decir, en la solución factorial rotada, éstos siguen siendo incorrelacionados, ya que trata de minimizar el número de ítems (variables) con saturaciones altas al factor. El objetivo en este estudio, sobre la rotación de los factores (dimensiones o indicadores) originales, fue para obtener una solución más interpretable, en el sentido de que los ítems fuertemente correlacionados entre sí, presentaran saturaciones altas (en valor absoluto) sobre un mismo factor y bajas en el resto. A continuación se presenta un resumen de los resultados.

Esquema No. 7.
Variable compromiso laboral



Con la extracción de componentes rotados, la matriz de correlaciones coeficientes Alpha de Crombach se eliminaron los ítems con valores menores a 0.6. (Ítems del 29 al 35). Explica el 59.1% de la varianza.

Variable calidad del desempeño

Los resultados de cinco factores de la variable “calidad del desempeño”, obtenidos después del análisis factorial de la escala son: El factor I “Capacidad de respuesta laboral” que explica 15.29 % de la varianza y se centra en la comunicación y respeto

por los demás; disposición para lograr las metas; entendimiento de las necesidades específicas de los demás y conocimientos técnicos para desempeñarse.

El factor II trata de la dirección por procesos con liderazgo colectivo y explica 12.54% de la varianza. El factor III “Se trabajó con un plan de gestión de la calidad y explica el 9.34%, el factor IV, desempeño profesional en equipo y explica el 8.87% de la varianza y el factor V “responsabilidad en el trabajo” y explica 7.29% de la varianza, para un total de 60.93%.

Cuadro No. 9
Depuración de la escala calidad del desempeño laboral

Ítems rotados por factores	Rotado	Factores	Alpha	Varianza
I. 13.	.816	F1	.7741	15.29 %
I. 18.	.719		.7755	
I. 8.	.708		.7881	
I. 11.	.651		.7674	
I. 12.	.614		.7891	
I. 15.	.738	F2	.7691	12.54%
I. 22.	.660		.7826	
I. 21.	.653		.7788	
I. 14.	.635		.7634	
I. 1.	.811	F3	.7767	9.34%
I. 4.	.668		.7634	
I. 5.	.615		.7689	
I. 10.	.773	F4	.7782	8.87%
I. 20.	.601		.7670	
I. 19.	.770	F5	.7805	7.29%
I. 9.	.655		.7777	

Alpha total = .7865/ Alpha estandarizado .8250
Ítems rotados y eliminados los menores a 0.6
Varianza total explicada: 60.93%

Variable satisfacción por su trabajo

La matriz de componentes rotados de la variable satisfacción apuntó las mismas cinco dimensiones planteadas al inicio de la construcción de la escala, sin embargo varió la rotación de los ítems, por lo que se tuvo que hacer un cambio en la segunda dimensión: de gestión directiva y académica, pasó a representar la de “procesos laborales”. Fueron eliminados los valores menores a 0.600, entre ellos los ítems: 39, 43, 49, y del 51 a 53. La varianza total de los 5 factores fue de 59.12%.

a) Análisis de la validez discriminante

Para el instrumento de esta investigación se evaluó la validez discriminante de las tres escalas de medición: compromiso laboral, calidad del desempeño y la satisfacción por el trabajo, comparando el total del resultado del Alpha de Cronbach en cada una de ellas (nivel superior), con la propia correlación de la escala y con relación a las otras.

Cuadro No. 10
Validez discriminante
Correlación de la escala conforme a las otras

	V1	V2	V3	Alpha de Cronbach en el nivel superior
V1	.6026			
V2	.2172	.5747		
V3	.2608	.4675	.5652	

b) Validez nomológica

Para comprobar la validez nomológica de las tres escalas de medición utilizadas en esta investigación, se ha empleado la metodología sugerida por McColl-Kennedy y Fetter (1999) (en Cruz, 2001), basada en estudiar si el coeficiente de

correlación entre determinada variable (ítem representativo), y las tres escalas de investigación se comportan como postula la literatura. Verificándose que la escala de compromiso es la que mejor se comporta con relación al resto.

Cuadro No. 11
Validez nomológica

Variables	Valoración global del comportamiento laboral	
	Coeficientes	Significatividad
Compromiso laboral	.753	.000
Calidad del desempeño	.387	.000
Satisfacción por el trabajo	.496	.000

La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

c) Validez de criterio relacionado con fiabilidad y longitud de la prueba

Tanto la fiabilidad como las pruebas de validez están íntimamente relacionadas en esta prueba de criterios. Una repercutió en la otra, es decir se procedió a eliminar aquellos ítems de puntuaciones bajas, con el propósito de elevar la escala de confiabilidad y a su vez se incrementaron los ítems para tener la representatividad de los indicadores propuestos y con un número mayor a cuatro ítems, así como el cuidado de las relaciones inversas de las tres escalas, sin embargo, al final se fueron eliminando algunos ítems cuidando de no afectar el Alpha alcanzado y el coeficiente de correlación, que en este caso de 53 que conformaban las tres escalas pasaron a 35 (Del Rincón, D. I, et.al. 1995:84).

Cuadro No. 12
Validez de criterio

Correlaciones	V2	V3	V1-V3
V1 Compromiso laboral*	0.450		
Pearson correlation: coeficiente inicial de validez de la prueba	0.401		
Sig.	0.00**		
V2 Calidad del desempeño*		0.511	
Pearson correlation: coeficiente inicial de validez de la prueba		0.490	
Sig.		0.00**	
V3 Satisfacción en el trabajo*			0.592
Pearson correlation: coeficiente inicial de validez de la prueba			0.503
Sig.			0.00**

Muestra
Cuadro No. 13
Criterios de selección

Fases	Ítems
Muestra y ámbito geográfico	Centros Básicos del país.
Procedimiento de muestreo	Por criterios.
Tamaño de la muestra	380 docentes que laboraban en 125 centros básicos.
Procedimientos de selección	Directivos en servicios: directores, subdirectores y coordinadores de áreas. Docentes en servicio en cualquiera de los tres ciclos (nueve grados).
Localización geográfica	Centros ubicados en las cinco regiones del país: 16 departamentos del país, excepto Copán y Ocotepeque.
Conocimientos.	Haber participado en capacitaciones de gerencia, gestión y docencia para centros básicos del país, proporcionada por la Secretaría de Educación-BID-UPNFM.
Ejecución del trabajo de campo	4 meses (octubre a enero).

* Coeficiente de validez de la prueba, obtenido después de mejorar la fiabilidad.
Coeficiente de correlación ya mejorado en el diagonal principal.
La correlación es significativa al nivel 0,00 (unilateral). N 380

La recogida de datos fue posible con la colaboración del personal concentrado para capacitación en cinco sedes del país: Ceiba, San Pedro Sula (zona norte las dos anteriores), Tegucigalpa (zona central) y Choluteca (zona sur), absorbiendo la sede de la zona central y la zona norte, la región de occidente. La capacitación en Gerencia, Gestión y Docencia permitió tener una respuesta en el llenado de instrumentos de más de 380 (el resto fue eliminado después del control de calidad). Éste contenía un cuestionario de preguntas generales, más las tres escalas, con esta

técnica se garantizó la confidencialidad de la información, a su vez abarcar un gran número de docentes en servicio.

Hipótesis

La formulación de hipótesis permite la naturaleza explicativa y deductiva de la investigación, encaminada a comprobar las extracciones de la bibliografía consultada y determinar la asociación entre las variables seleccionadas para el estudio de las relaciones laborales y por su nivel de concreción, éstas son de tipo estadístico.

En resumen se puede decir que los datos evidencian una fiabilidad y una validez adecuada para el uso de la escala, tanto a nivel de investigación como para estudios específicos en recursos humanos de distintas instituciones.

Los resultados del presente trabajo apoyan también el concepto de multidimensionalidad del constructo de las capacidades y relaciones laborales. Todas las dimensiones de las variables compromiso laboral y satisfacción en el trabajo que se han encontrado en la extracción de factores, se han obtenido también en otros estudios, con inventarios similares a este, relacionadas con comportamientos laborales y con otras

poblaciones (por ejemplo: Allen y Meyer, 1990; De Fruto y San Martín, 1998; Grajales y Araya, 2000), Aún la variable calidad del desempeño en la que se construyó la escala a partir de las consultas bibliográficas (validez de teoría) y se contrastó con las prácticas de gestión en el espacio de trabajo de la unidad muestral, como aquella validez de contenido (criterio de jueces), así mismo hay algunos estudios con resultados en común en educación.

Cabe señalar que el instrumento explica el 60% de la varianza de calidad del desempeño, compromiso laboral y satisfacción en el trabajo. Con una situación similar está el análisis factorial de otras escalas en estudios similares.

Cuadro No. 14
Pruebas estadísticas requeridas en este estudio para los datos generales y comprobación de hipótesis

Objetivos	Variables	Aspectos descriptivos e hipótesis	Pruebas
a.	Calidad	Análisis descriptivos: y	Tablas de frecuencias
		El desempeño laboral del profesorado es de respuesta reactiva o proactiva en cuanto a la gestión que se realiza en el centro.	
b.	Compromiso	H ₁ A mayor compromiso laboral, mayor calidad del desempeño del profesorado.	Correlación bivariada.
c.	Calidad y satisfacción	H ₂ A mayor calidad del desempeño, mayor influencia en la satisfacción por el trabajo.	
d.	Compromiso, calidad y satisfacción	H ₃ A mayor compromiso laboral mayor calidad del desempeño y a su vez, mayor satisfacción por el trabajo.	Regresión en dos etapas.
e.	Nivel jerárquico y compromiso,	H ₄ La relación del compromiso laboral y la satisfacción por el trabajo, está condicionada por la variable calidad del desempeño.	Correlación normal y parcial.
f.	Niveles jerárquicos y compromiso. Años de servicio y compromiso, calidad. Jerarquía y satisfacción. Género y satisfacción Años y satisfacción	H ₅ Existe diferencia entre los niveles jerárquicos de los profesores, en relación al nivel de compromiso laboral.	Anova
		H ₆ Existen diferencias significativas debido a los años de servicio de los profesores y el compromiso laboral de éstos.	“ ”
		H ₇ Existe diferencia significativa en los niveles jerárquicos de los empleados con relación a la calidad del desempeño laboral.	“ ”
		H ₈ Existen diferencias significativas debido a los años de servicio de los profesores y la calidad de desempeño.	“ ”
		H ₉ Existen diferencias significativas en los niveles jerárquicos de los profesores con relación al grado de satisfacción por el trabajo.	“ ”
		H ₁₀ Existen diferencias significativas por género y el grado de satisfacción por el trabajo.	“ ”
g.	Zona geográfica y calidad	H ₁₁ Existen diferencias significativas debido a los años de servicio de los profesores y la satisfacción por su trabajo.	“ ”
		H ₁₂ Existe diferencia significativa entre los grupos que trabajan en distintos departamentos y su calidad de desempeño.	“ ”

IV. CONCLUSIONES

De acuerdo al este estudio, las conclusiones giran alrededor de la teoría, el modelo estadístico relacionado con las variables de estudio, como los hallazgos relevantes encontrados con la muestra.

El compromiso laboral es un constructo referido a la lealtad y sentido de pertenencia en el trabajo por parte del profesorado.

El ajuste laboral del profesorado en el cumplimiento de las fases ya establecidas en recursos humanos, pronostica una riqueza de capacidades para la implantación de un sistema de gestión de la calidad, solo falta una visión sistémica que acuerde las políticas de país.

La calidad del desempeño es una dimensión de la gestión de la calidad total, con indicadores que orientan el modelo especificado para el centro educativo y miden la planificación del plan, el liderazgo de ejecución y la evaluación de los procesos, amparados en tres principios: servicio al estudiante (cliente interno y externo), equipos de trabajo y mejora continua.

La satisfacción por el trabajo es un sentimiento ex post de la evaluación que el 87% de los docentes tiene sobre su trabajo o posición.

Las dos variables independientes: compromiso y calidad del desempeño contribuyen de forma significativa al ajuste del modelo, o explican lo que ocurre con la variable dependiente satisfacción en un 42% de R² ajustado.

Se concluye estadísticamente que hay **correlación** entre la variable **compromiso** laboral con calidad del desempeño y es de un 0.45. Se determinó que sólo un tercio

de los centros educativos cumplen con las fases establecidas para obtener la relación de compromiso: inicia con la socialización laboral, la que a su vez se fundamenta en tres estrategias: la integración de los recién llegados, contenido de los programas de inducción que la institución tiene con sus respectivas técnicas de socialización y los efectos de la misma.

En cuanto a la correlación de la **calidad del desempeño** y la **satisfacción** en el trabajo también existe una asociación de 0.51. Asimismo, alrededor de la mitad del profesorado trabaja total y medianamente con respuesta proactiva, hay evolución en la gestión de la calidad, pero es más cercano al aseguramiento de la calidad (etapa previa), aun cuando ambas, son dos grandes enfoques de la dirección estratégica, le hace falta una visión global debido a la ausencia de un modelo pertinente al centro educativo.

Dentro del desempeño laboral del profesorado se identificó que los centros educativos disponían de un plan de gestión educativa para lo administrativo (89%), no así para lo académico (proyecto educativo de centro y curricular). Sin embargo en el momento de la ejecución se planteaban objetivos inmediatos (76%), de acuerdo a lo que surgía en el centro.

Las percepciones del profesorado permiten concluir en primer lugar, que el desempeño laboral del profesorado es más de respuesta reactiva que proactiva (más de la mitad), en menoscabo de los indicadores de calidad cualitativos: una visión institucional.

Se cuenta con instrumentos de trabajo como los planes, hay un compromiso del profesorado, hay gran satisfacción por la

carrera docente, han expresado lealtad hacia su centro de trabajo y sentido de pertenencia; pero **no hay claridad** de lo que es el trabajo dentro de un **sistema de calidad**, debido a la ausencia del modelo de calidad, ya que éste especifica los estándares o facetas del aprendizaje estudiantil y del cumplimiento del profesorado.

Aquellos centros que trabajan con un plan de gestión de la calidad han logrado experiencias exitosas, como el caso de los centros modelos existentes en algunos departamentos del país, en donde ya se aplican los principios de la calidad: orientación centrada en los estudiantes, la mejora continua de sus métodos de enseñanza y de evaluación: materiales didácticos, textos escolares, evaluación de aprendizajes por procesos y resultados⁶ y por último, el trabajo de equipo.

Se comprobó que la calidad de desempeño es una variable de mediación y de la relación laboral, es decir, puede darse el compromiso y generar la motivación para el desempeño con estándares dentro de la gestión de la calidad; o bien, puede haber compromiso de asistir al centro educativo y estar satisfecho, aun desconociendo los procesos laborales esperados por los estudiantes, situación verificada por el coeficiente que de 0.59 disminuyó a 0.47, pero siempre se mantiene en el promedio de la correlación (puede mediar).

En los tres supuestos de este estudio: compromiso laboral, calidad del desempeño y satisfacción en el trabajo que realiza el profesorado en los centros educativos públicos, se encontraron correlaciones positivas y diferencias significativas entre

ellos y aquellos contextos mediadores como niveles jerárquicos y años de servicio. Asimismo se concluyó que el género resultó irrelevante en cualquiera de las variables. En cambio la ubicación geográfica presentó diferencias entre grupos con la calidad del desempeño y no con el compromiso y la satisfacción por el trabajo.

Hay satisfacción entre los docentes y los directivos. En un tercio de ellos se encontró evidencia del fuerte compromiso hacia la calidad del desempeño y otro tercio manifestaron que medianamente cumplían con ello. Esto es susceptible a factores asociados: la disposición de materiales didácticos, textos, espacios pedagógicos, socialización de metodologías en el marco del trabajo magisterial en redes educativas. No es lo mismo trabajar tierra adentro que, en las zonas que conforman la “T” del desarrollo industrial del país, en donde la accesibilidad y disponibilidad económica de las familias de los estudiantes es mayor, incidiendo notoriamente debido al apoyo y desarrollo comunitario.

Para cerrar el tema de estudio se puede decir que el profesorado es un gremio de trabajadores privilegiado con una herramienta de trabajo apreciada por la sociedad, que demanda el compartir del conocimiento que ellos tienen, y de hecho los resultados de sus percepciones, indican una gran satisfacción por estar relacionados con la carrera docente a través del servicio de su profesión.

⁶ Se realiza a través de las indicaciones dadas por el Proyecto de Monitoreo del Impacto del Desarrollo Estudiantil (MIDE), de la Secretaría de Educación.

V. RECOMENDACIONES Y PROPUESTA

1. Los sistemas de gestión de la calidad, incluyendo el modelo a la calidad debe nacer dentro de la institución, no como una variable externa a considerar, de ahí que es importante que sea una política de país, aquellos principios de orden general, esto permitiría la evaluación de la calidad a nivel nacional, de aquellos centros educativos que quieran participar en los premios a la calidad.
2. La identidad del modelo a la calidad debe ser creado en el colectivo del profesorado, padres de familia y la respectiva red social que apoya en la comunidad a la institución, solo de esa forma se concibe en esta propuesta, que la evaluación del desempeño docente sea más que aceptado, debido a que el sistema mismo lo demanda culturalmente (no se le impone). Es decir, que los resultados e indicadores,

el mismo sistema los planifica y exige su cumplimiento, para obtener el reconocimiento de sus estudiantes, proveedores y resto de clientes; este proceso a la calidad se da en tres fases:

- Autoevaluación institucional
- Evaluación del cliente al que se le da el servicio (estudiantes y padres de familia, o la misma comunidad en el caso de las redes locales de apoyo a la gestión).
- Evaluación externa por el ente rector (Secretaría de Educación), o al que le solicite la misma institución educativa, como en el caso de los entes certificadores (ISO u otros).

3. Para establecer el sistema de gestión de la calidad se sugiere lo siguiente:

3.1 Fases de la implantación de un sistema de gestión de la calidad: compromiso de dirección, objetivos del sistema, diseño y evaluación del sistema.

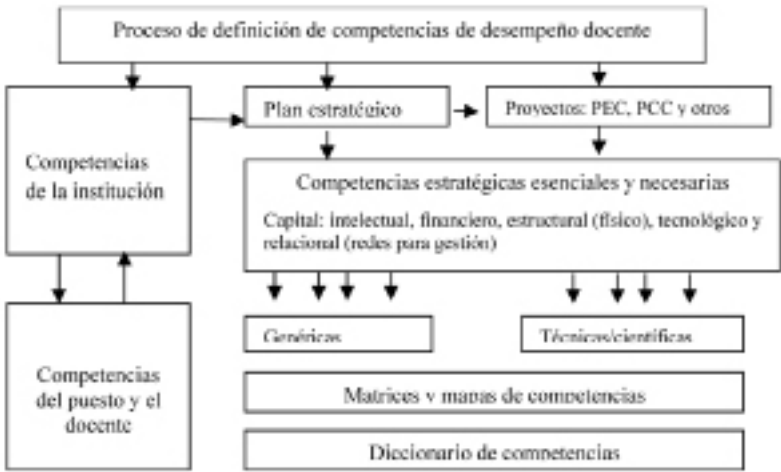
Esquema 8



3.2 Gestión por Competencias: se debe tener claridad de que los sistemas de calidad requieren de que el personal debe disponer en todo momento, de las competencias propias del puesto de trabajo, en el nivel adecuado y en el momento y lugar oportunos. Para ello, será necesario adquirir, activar, desarrollar o inhibir las competencias que se precisen en cada espacio laboral. Se parte de que el profesorado competente reúne las siguientes capacidades:

Saber:	Conocimientos que demanda el trabajo
Saber hacer:	Aplicar los conocimientos a la resolución de problemas planteados
Saber estar:	Integrarse en la cultura, normas y costumbres de la organización
Querer hacer:	Que además estén dispuestos a aplicar dichos saberes

Esquema 9



3.3 Establecimiento de los principios institucionales del sistema, por ejemplo, entre los ocho principios administrativos a la calidad propuestos ISO están:

- Enfoque basado en procesos
- Enfoque de sistema para administrar
- Mejora continua
- Toma de decisiones basadas en hechos
- Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor (redes locales).
- Enfoque al cliente: estudiantes, padres de familia, docentes y otros.
- Liderazgo transformacional
- Participación del personal

4. Implantar un modelo de calidad que especifique el modelo pedagógico.
5. Las calificaciones de la calidad de los centros educativos se pueden clasificar en cuatro categorías, según los resultados de los aprendizajes estudiantiles e institucionales.
 - Desempeño altamente satisfactorio.
 - Desempeño satisfactorio.
 - De desempeño regular con necesidades de mejoramiento significativo.
 - De desempeño insatisfactorio y necesidades de acciones intensivas de mejoramiento.

La clasificación anterior se puede actualizar como mínimo cada año y como máximo cada cuatro años. Hay que considerar tres autoevaluaciones de la calidad de los aprendizajes estudiantiles e institucionales (mismos docentes). La evaluación emitirá un informe público que señalará fortalezas y debilidades en relación a los estándares y recomendaciones para mejorar el desempeño del establecimiento. La periodicidad de las evaluaciones se dará en función de sus resultados educativos: los establecimientos de desempeño insatisfactorio deberían recibir apoyo técnico-pedagógico de la Secretaría de Educación.



6. Promover aquellos líderes transformacionales en los Centros Educativos, Direcciones Departamentales y Distritales, esto haría la función inspiradora y catalizadora del líder, debido a que es capaz de impulsar a sus colaboradores hacia el logro de metas más elevadas. El líder tiene la habilidad para motivar a otros y se asegura que los objetivos son alcanzados por los subordinados, a su vez habría claridad de los conocimientos requeridos por el profesorado, conocería qué incentivos le dan satisfacción al docente, y que sean dados en el nivel de equidad esperado.
7. Auto formación permanente del profesorado previo a los incentivos psicológicos y monetarios.
8. Traslado de las buenas prácticas de los centros modelos. Tales experiencias deben traspasar al resto de centros educativos del país.
9. Realizar nuevas investigaciones relacionadas con la variable económica: compensaciones salariales y calidad del desempeño.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Argyris, C. (1999). *Organizándose para el empowerment*. Harvard Business.
- Arbeláez, L.R. (2005). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. España: Servei de Publicacions.
- Allen, N. y Meyer, J. (1990). *Compromiso afectivo, continuo y normativo: una evaluación de validez constructiva*. Journal

Comportamiento Vocacional. Vol. 49, pp.252-276

Álvarez, L.; Santos, M. y Vázquez, R. (2000). Análisis cultural y operativo de la orientación al mercado. Efectos moderadores en la relación OM-resultados. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, pp.7-35.

Arias Galicia, F. (2001). El compromiso personal hacia la organización y la intención de permanencia: algunos factores para su incremento. México: Edit. UNAM. *Revista de Contaduría y Administración*. Vol 200 (1-3).

Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Washington D.C.

Bayona, C.; Goñi, S. y C. Madorrán (2000): *Compromiso organizacional: implicaciones para la gestión estratégica de los recursos humanos*. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*. Vol.9 (1), pp.139-149.

Bettencourt, L. y Brown, S. (2003). Role stressors and customer-oriented boundary-spanning behaviors in service organizations. *Journal of the Academy of Marketing Science*. Vol. 31 (4), pp.394-408.

Camacho, R. J. (2006). *Estadística con SPSS*. México: Alfaomega.

Cantisano, T.; Palace, D. y Morales, F. (2004). *La ruptura de contrato psicológico*. España: *Revista de Psicología del Trabajo y de las organizaciones*.

Capelleras, J. L (2000). *Factores condicionantes de la calidad de la docencia universitaria: Un análisis empírico*. Tesis doctoral. España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Caruana, A. y Calleya, P. (1998). El efecto del marketing interno del compromiso organizacional entre gerentes de banco. *Journal Internacional del Marketing Bancario*. Vol. 16 (3), pp.108-116

Cohen, A.; Lowenberg, G. (1990). Una reexaminación de la teoría side-bet aplicada al comportamiento organizacional: un meta-análisis. *Relaciones Humanas*. Vol. 43, N° 10, pp.1.015-1.050.

Chiavenato, I (2004). *Introducción a la teoría general de la administración*. Colombia: McGraw-Hill Interamericana.

- (1999). *Introducción a la teoría general de la administración*. Colombia McGraw-Hill Interamericana.

- (2002). *Administración en los nuevos tiempos*. Bogotá: McGraw Hill.

Choo, C. (1999). *La organización inteligente*. México: Oxford University Press.

Chonko, L. (1986). *Compromiso organizacional en la fuerza de ventas*. *Journal de Ventas Personal y Manejo de Ventas*. Vol. 6 (11), pp.19-27

Cruz, S. R. (2001). *Relación entre el enfoque de gestión de la calidad y el desempeño organizativo. Una aproximación desde la perspectiva basada en los recursos*. Tesis doctoral: Universidad de Valencia: Facultad de Economía.

Davis, K. y Newstron, J. (2000). *Comportamiento humano en el Trabajo*. México: McGraw-Hill.

Dayle, R. (2003). *Comportamiento organizacional*. Edinburg, Gran Bretaña: Business School.

De Fruto, B.; Ruiz, M. y San Martín, R. (1998). Análisis factorial confirmatorio de las dimensiones del comportamiento con la organización. *Universidad Autónoma de Madrid*. pp. 345-366.

De Jesús, M. I. (2007). *Didáctica: Docencia y método. Una visión comparada*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre. N° 12 (2007): 9-29.

Del Rincón, D. I.; Arnal, J.A. (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dickinson.

Dean, J.W. y Bowen, D.E. (1994). *Teoría de gerencia y calidad total: mejorar la investigación y la práctica con el desarrollo de la teoría*. *Academy of Management Review*. Vol. 19 (3), pp.392-418.

Deming, E.W. (1989). *La calidad, productividad y competitividad, la salida de la crisis*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.

Díez de Castro, E. P.; García del Junco, Martín, F. y Periañez, C. (2001). *Administración y dirección*. España: McGraw-Hill.

Donovan, D.; Brown, T y Mowen, J. (2004). *Beneficios internos de servicio-trabajador orientados al cliente: satisfacción laboral, compromiso y comportamiento ciudadano organizacional*. *Journal de Marketing*. Vol. 68 (1), pp.128-146.

Evans, J. R. y Lindsay, W. (2000). *Administración y control de la calidad*. 4ª ed. México: Thomson Editores.

Erikson, E.H, (1968), *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires: Paidós. En Gallardo, G.J. (2008). *Juventud, trabajo, desempleo e identidad: un enfoque psicosocial*. Universidad Complutense de

Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Psicología Social. Madrid.

Fernández, M. R. (2000). Calidad y equidad educativa. Revista Inicial de la Organización Internacional del Trabajo. Vol. 22 (3) pp. 1-4

Ferrán, M. A. (2002). SPSS para Windows. Análisis estadístico. Madrid McGraw Hill Osborne.

Feigenbaum, A.V. (1991). Control total de la calidad. 8° im. México: Editorial Continental.

Galloway, D. (2002). Mejora continua de procesos. España: Gestión 2000.

Garvin, D.A. (1987). Competing on the eight dimensions of quality. Harvard Business Review. Vol.65, p.101-109

Gamero, C.D. (2003). Análisis económico de la satisfacción laboral. Tesis doctoral. España: Universidad de Málaga.

Gómez, Y.; Girard, F. (1998). El docente. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Grant, R. (1991). La teoría investigativa de la ventaja competitiva: implicaciones para la formulación estratégica. Resumen Gerencial de California, Primavera. pp. 114-135.

Grajales, T. y Araya, E. (2000). Manual: escala de satisfacción en el trabajo entre empleados universitarios. Lima, Perú.

Gubman, E. L. (2000). El talento como solución. Cómo alinear estrategias y personas para obtener resultados extraordinarios. Colombia: McGraw Hill.

Haspaz, I. (1983). Job satisfaction: theoretical perspectives of the theory of value: I, II, Económica. Vol. 1, 52-75; 196-219.

Harvard Business School (2003). Contratar y retener a los mejores empleados. España: Ediciones

Deusto.

Hikimura, M. (2005). Orientación al cliente. Tesis doctoral. España: Universitat Barcelona.

Juran, M. y Gryna, F.M. (1995). Análisis y planeación de la calidad. 3° ed. México: McGraw Hill.

Lepeley, M.T. (2004). Liderazgo en gestión efectiva para mejorar calidad en educación. IGCE, Latin América: Global Institute for Quality Education.

Lewin, K. (1969). Dinámica de personalidad. Madrid: Ediciones Morata.

Loli, P. A. (2006). Compromiso de los trabajadores de la Universidad Pública de Lima y su relación con algunas variables demográficas. *Revista Ipsi, Facultad de Psicología, UNMSM*. Vol. 9 (1), pp. 37 - 67

Louis, M.R. (1980). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings: Administrative Science Quarterly. Vol. 25, pp.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). La organización creadora del conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. México: Oxford University Press.

Mathieu, J.; Zajac, D. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of

organizational commitment. *Psychological Bulletin*. Vol. 108 (2), pp. 171-194.

Mariño, N. H. (2001). Gerencia de Procesos. Santa Fé de Bogotá: Alfaomega Grupo Editor, S.A de C.V.

Malhorta, N. y Mukherjee, A. (2003). "Analyzing the commitment-service quality relationship: A comparative study of retail banking call centers and branches". *Journal of Marketing Management*. Vol. 19, pp. 941-971.

Marín, M.; Infante, E. y Rivero, M. (2002). Presiones internas del ámbito laboral y/o familiar como antecedentes del conflicto trabajo-familia. *Revista de psicología social*. Vol. 17 (1), pp. 103-112.

Meyer, J. P. y Allen, N. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*. Vol. 1 (1), pp.61-89.

Meyer, J. P. y Allen, N. (1997). Motivación del empleado. Moral de empleado. Éticas del trabajo. Comportamiento de organización. California: Publicaciones Sabias, Mil Robles.

Morrow, P. (1993). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review*. Vol. 8 (3) pp. 486-500.

Monday, R.; Steers, R.; Porter, L. (1979). The measurement of Organizational Commitment.

Journal of Vocational Behavior. Vol. 14, pp. 224-247.

Moreno, L.M.; Peris, J.F. y González, T. (2001). Gestión de la Calidad y diseño de organizaciones. España: Prentice Hall.

Morin, E. (2000). La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Barcelona: Editorial Seix Barral.

Padrón, V. (1996). Análisis comparativo de los distintos enfoques de la calidad. *Esic Market*. Vol.548 (7-10), 147-158.

Patiño, G.C. (2006). Modelos de calidad en la formación profesional y en la educación. Análisis y complementariedad. Oficina Internacional del Trabajo Montevideo: CINTERFOR.

Papalia, D.; Olds, S.; Feldman, R. (2001). Desarrollo Humano. 8a. ed. Colombia: McGraw Hill.

Parsons, T.; Shils, E. (1968). Hacia una teoría general de la acción. Argentina: Editorial Kapelusz.

Piaget. (1970). La epistemología genética. Traduc. Redondo, A. (1978). Barcelona.

Pinazo, C. D. (1983). Compromiso activo del trabajador, con la política de seguridad laboral. Tesis doctoral. Universitat Jaume I. Cd Magna.

Porter, L.; Steers, R.; Mowday, R. y Boulian, P. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 59, pp. 603-609.

Reyes, S.M. (2000). Innovación educativa e institución escolar. La construcción de la identidad docente. Lisboa: *Revista de Educación*. Vol. 2 (5), pp. 199-211.

Saavedra, C., J. (2000). La Situación laboral de los maestros respecto de otros profesionales: implicancias para el diseño de políticas salariales y de incentivos. Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Salanova, M. (2004). Creación de organizaciones saludables: Metodología WoNT. España.

Salvat (1985). Diccionario enciclopédico. España: Ediciones Salvat.

San Martín, S. (2003). Depuración de una escala en marketing: compromiso. España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos 183-214

Sarramona, J.; Noguera, J. y Vera, J. (1997). Qué es ser profesional docente. En XVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, pp. 3-56.

Schein, E. (1990). Psicología de la organización. 3ª ed. México: Prentice-Hall Hispanoamérica, S.A.

Schermerhorn, J.R. (1987). Comportamiento en las organizaciones. México: Nueva Editorial Interamericana.

Spector, P.E. (1997), Job satisfaction: application, assessment, causes and consequences, Thousand Oaks, CA: Sage.

Spencer, B.A. (1994). Models of organization and Total Quality Management: A comparison and critical evaluation. *Academy of Management Review*. Vol. 19 (3), pp.446-471.

Steers, M y L. Porter 1987). Motivation and work behavior. 4o ed. Nueva York: McGraw-Hill Book Company, pp.69-89.

Taguchi, G. (1979). Introduction to off-line quality control. Tokyo: Japanese Standards Association.

Tissen, R.; Andriessen, D.; Lekanne D. F (2000). El valor del conocimiento. España: Prentice Hall.

Ulrich, D. (2004). Recursos humanos: cómo pueden los recursos humanos cobrar valor y producir resultados. México: Granica.

Visauta, B. (2002). Análisis estadístico con SPSS, 2 ed. Madrid, España: McGraw Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Yukl, G. (2006). Leadership in organization. 6° ed. México: Pearson Prentice-Hall.

Zaragoza, J. M. (2003). Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes. Tesis Doctoral. España: Universidad de Barcelona.

NOTA SOBRE LA AUTORA

Sandra Elizabeth Rodríguez Andino.
Doctora en Ciencias Administrativas por UNICAH.
Máster en Currículo por UPNFM.
Docente jubilada de la UPNFM.
Consultora en el área de Ciencias Sociales.

DETERMINANTES PSICO-SOCIALES DEL CAMBIO EDUCATIVO: MODELO EXPLICATIVO DEL COMPORTAMIENTO DOCENTE EN EL AULA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN PLANIFICADA Y LA AUTO-COMPLEJIDAD

Germán Moncada Godoy

Palabras claves: <Cambio educativo>, <Auto-complejidad>, <Teoría de la Acción Planeada>

RESUMEN

La Teoría de la Acción Planificada, es una opción para explicar, cómo es que los docentes toman la decisión de efectuar cambios educativos; a fin de lograr un mayor poder explicativo de esta teoría. Se incorpora la variable auto-complejidad (Linville, 1987) de la identidad profesional docente, como un factor que la literatura ha identificado potencialmente importante para entender la acción de los docentes (Day, 2006; Bolívar, 2004). El estudio se desarrolla aplicando una escala tipo Lickert a 187 docentes, con el objetivo de medir los distintos aspectos del modelo propuesto y 6 meses después se hizo una observación del comportamiento docente en el aula para contrastar con la intención planteada. Los hallazgos del estudio sugieren que el modelo es válido para explicar la conducta de cambio de los docentes, logra dar cuenta del 33% de la varianza del comportamiento. Se determina que el factor que tiene más peso en la explicación es la variable intención de realizar la conducta, la cual es un efecto combinado de las variables actitud, norma subjetiva y control conductual, pero también se logra establecer que juega un papel significativo la auto-complejidad.

1. INTRODUCCIÓN

La hipótesis básica de esta investigación es que el comportamiento de cambio que presentan los docentes en el proceso de implementación del Currículo Nacional Básico (CNB) puede ser explicado a partir de las variables psicosociales que establece el modelo de la Teoría de la Acción Planificada propuesta por Ajzen y Fishbein (1980). Con el propósito de darle un mayor poder explicativo a este modelo, se incorpora la variable Auto-complejidad de la identidad profesional que es obtenida a partir de la teoría de Linville, (1987). La Teoría

de la Acción Planificada postula que la intención determina la conducta; a su vez esta intención es la expresión de la actitud hacia la conducta, las normas subjetivas y el control conductual percibido. Esta teoría ha sido ampliamente estudiada y ha recibido un fuerte apoyo empírico (Armitage, y Conner, 2001), ya que permite predecir una amplia variedad de fenómenos (Ajzen, 2001). Por otro lado, la investigación acerca del comportamiento docente ha establecido que la identidad profesional juega un papel definiendo sus conductas (Goodson, 2004; Zembylas, 2003). Este estudio se enfoca

en la Auto-complejidad de la identidad profesional a partir del número de atributos que requiere una persona para autodefinirse y el grado de diferenciación entre éstos, estableciendo con ello el menor o mayor grado de complejidad de la identidad profesional

Como antecedente que da origen a este estudio, se puede citar el fracaso reiterado que han tenido los cambios en educación (Fullan y Stiegelbauer, 1997). En el caso particular de Honduras se han desarrollado programas y proyectos educativos con el fin de mejorar la calidad de la educación (Chávez, 2001). No obstante los esfuerzos que se han realizado, los avances son precarios (Guadamuz, et. al., 1999; PREAL, 2005). Varios estudios sugieren que los logros no han estado a la altura de las inversiones realizadas (Martinic, 2004). Los indicadores de eficiencia muestran pobres niveles de realización (Shifelbein, 2001; Steenwyk, 2002). De continuar esta tendencia se corre el riesgo de no alcanzar los objetivos de desarrollo educativo propuestos tales como: metas del Milenio, el programa Educación Para Todos (EFA) y la Estrategia de Reducción de la Pobreza (ERP). Para revertir esta tendencia, se ha sugerido que los cambios tienen que profundizarse, sólo entonces lograrán mayor impacto (Secretaría de Educación, 2003). El problema es, que aunque se reconoce que los cambios son necesarios ya que la situación de la educación es inadmisable, el tipo de cambio que se está desarrollando no ha propiciado la obtención de los resultados que se esperan. Cuando se buscan las causas de estos resultados, se encuentra que hay una variedad de factores tales como la gestión de los cambios, el diseño de los cambios, la participación de

otros actores, padres de familia, alumnos. Pero reiterativamente entre los factores que suelen apuntarse en la literatura, está la falta de voluntad y disposición de los docentes.

El reconocimiento de la necesidad del “cambio educativo” es tan viejo como el reconocimiento del “papel clave” de los docentes en dicho cambio. No obstante, como lo revelan estudios y la constatación empírica, varias décadas de *reforma* educativa, han dejado resultados dudosos en términos de *cambio* educativo efectivo. Las viejas concepciones en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, y las relaciones y prácticas asociadas a ellas, siguen manteniéndose. Sin duda, parte importante de la explicación radica en la escasa atención prestada al papel de los docentes en dicho cambio (Torres, 2000).

En la búsqueda de una mayor comprensión y entendimiento del fenómeno del cambio, se ha establecido, que uno de los factores claves es el papel del docente. Como lo ha expresado Fullan y Stiegelbauer (1997): “*en última instancia el cambio en educación depende de lo que los maestros hacen y piensan, tan simple y tan complejo como eso*”. Pero quienes diseñan y administran la política educativa a menudo infravaloran, pasan por alto o se olvidan de las dificultades de la implementación del cambio (Hargreaves, et. al., 2001).

En las lecciones aprendidas en distintos países, se ha demostrado que las reformas, sin el concurso de los docentes no son viables, ya que los mismos están en el centro de dichos procesos. El modo como los docentes entienden su rol profesional y las condiciones en que se desarrolla, determinan en gran medida, la forma

como encaran su tarea y el ejercicio de su actividad (Torres, 2000). Visualizar los marcos de referencia desde los cuales los docentes toman decisiones y realizan sus acciones, implica recuperar el foco de la enseñanza y el aprendizaje como núcleo en el estudio de los procesos de cambio educativo. En este sentido una línea de investigación que ha cobrado mucha importancia es la relacionada con el pensamiento docente (Clark y Peterson, 1990; y Shulman, 1987).

En relación con el pensamiento docente, cabe incluir varios fenómenos psicosociales y su abordaje se puede hacer desde varias perspectivas teóricas. En este estudio se han identificado variables desde un enfoque cognitivo a través de las cuales se pretende profundizar en las determinantes del cambio en el comportamiento docente.

En este sentido, varios estudios han llamado la atención sobre la importancia de la actitud o disposición de los docentes ante el cambio, ya que hay ciertas prácticas, estrategias y métodos que se deben abandonar y sustituir por otros que son deseables. Para hacer estos giros se necesita disposición positiva y flexibilidad (Ibáñez, 1998).

El esfuerzo de cambio puede no ser exitoso si los docentes no desean (intención) cambiar la modalidad de trabajo que han venido realizando. La aceptación de los nuevos recursos educativos, modelos metodológicos o prácticas pedagógicas son una experiencia que no se puede forzar, requieren de la persuasión. Para que se dé un cambio válido en educación, es necesario el modificar la actitud de los docentes, que tengan la disposición de realizar acciones distintas escuchar lo que

antes desestimaban, valorar la importancia posible de lo que se consideraba trivial, es decir, cambiar la emoción, el deseo y la preferencia.

Por otra parte, los comportamientos de los docentes en el aula, están visiblemente influenciados por su concepción del significado de ser profesor. Las realidades asociadas con su identidad profesional docente son significativas, en la medida en que determinan el desarrollo de sus prácticas dentro del aula de clase (Knewles, 2004).

Los estudios sobre la identidad profesional de los docentes han recobrado un nuevo interés, ya que se ha reportado que hay una conexión entre ésta y los cambios en educación (Day et al., 2005; Bolívar, 2004). La identidad es un elemento crucial en el modo en que los docentes construyen la naturaleza de su trabajo (Nias, 1989); de tal forma que su disposición por asumir los cambios puede estar mediatizada por la identidad profesional que poseen.

Una de las tendencias de la investigación sobre el tema que empieza a volverse un consenso, es la idea que la identidad no es una esencia unitaria (Gergen, 1992). Esta multiplicidad de la identidad ha sido llamada Auto-complejidad (Linville, 1987). Los estudios proponen que puede ser un mecanismo de ajuste en la medida en que hay evidencia que sugiere que se es más adaptable y flexible cuando se tiene una mayor complejidad (Linville, 1987).

En resumen, en este trabajo se enfoca el papel de los aspectos psicosociales en el comportamiento del cambio docente en el contexto de la actual reforma educativa llamada Currículo Nacional Básico (CNB),

la cual constituye una política educativa de carácter nacional que propone satisfacer las necesidades del desarrollo, situación social, económica, de la realidad educativa (SE, 2003).

Este cambio es integral ya que involucra todo el sistema con una reconceptualización de los distintos niveles. Se ha concretado en nuevos instrumentos educativos tales como libros de texto, nuevas formas de planificación, estándares, nuevas técnicas de evaluación, nuevas metodologías de enseñanza.

La llegada al aula de este conjunto de materiales implica que el docente moldee su comportamiento y lo ajuste a los requerimientos de este paquete educativo. La evidencia teórica que se ha reseñado, ofrece posibilidades de comprensión en los comportamientos de cambio educativo, pero al mismo tiempo plantea nuevas interrogantes que tienen que ver con su aplicación en el contexto particular de Honduras y la coyuntura de cambio que emerge del CNB. Preguntarse si los conceptos psicosociales aquí mencionados tienen sentido para los docentes, si se asocia el cambio educativo, teniendo en cuenta que no ha sido validado, y a fin de darle fuerza al planteamiento sería necesario contestar la pregunta: ¿Qué significado tienen para los docentes los aspectos psicosociales en los procesos de cambio? Desde otra perspectiva, se puede preguntar: ¿Cuánta relación hay entre los factores psicosociales implicados? En el caso que haya relación, se propone generar un modelo explicativo con el que se trataría de mostrar si estos factores dan cuenta del comportamiento de cambio docente en el contexto del CNB respondiendo a

la pregunta: ¿Cuánto pueden explicar las variables psicosociales el comportamiento de cambio educativo docente? Por último, en el caso de que este planteamiento sea válido, se buscará desarrollar un prototipo en el que se incluya la variable Auto-complejidad, por lo que se pretende contestar la pregunta: ¿En qué medida un modelo actitudinal como el de la Teoría de la Acción Planificada puede lograr un mayor poder esclarecedor, del cambio en el comportamiento docente si se le incorpora la variable Autocomplejidad de la identidad profesional docente?

2. MARCO TEÓRICO

En la fundamentación teórica de este estudio se efectúa una primera referencia al concepto de cambio educativo, se conecta el tema con el papel de los docentes en un contexto de cambios. En un segundo apartado se desarrolla una concepción general de la Teoría del Acción Planificada (TAP) y muestra sus aplicaciones en el campo educativo. El último corresponde a la complejidad de la identidad profesional docente y su relación con el cambio, presentando el modelo sobre la auto-complejidad del Linville. De este marco teórico se deriva el planteamiento hipotético que responden al objetivo de la investigación.

2.1. Cambio en Educación

En primer lugar interesa establecer que el cambio es un fenómeno relacionado con el tiempo, es la forma en que la gente habla sobre un evento en el cual algo parece convertirse o transformarse en “algo más”, donde el “algo más” es visto como un resultado o desenlace (Ford y Ford, 1994).

En referencia a los docentes, el cambio implica “*cómo funciona, qué metodologías usan y cómo utilizan sus recursos*” (Huber, 1993).

Se habla de cambio cuando realmente se ha producido una transformación, una modificación de la realidad escolar, entonces se puede constatar que algo se ha alterado efectivamente, en sentido positivo o negativo (Guarro, 2005).

Los cambios planeados suponen la existencia de una secuencia de etapas que lo plantean como algo transmisible y ordenado, según Fullan (1989) las etapas del cambio son la iniciación, implementación y sostenibilidad. A continuación se describen estos momentos:

- La *iniciación del cambio*: está fase del proceso implica la planificación, el diseño curricular, la difusión, su diseminación y por último la adopción y utilización de los cambios propuestos (Guarro, 2005 y Fullan, 1997).
- La *implementación del cambio*: se trata de la práctica, es el momento que se produce una modificación o transformación significativa de la realidad educativa, es decir, un cambio en los procesos de aprendizaje de los alumnos, en las prácticas docentes, de sus creencias, conocimientos y actitudes.
- *Sostenibilidad*: se refiere a cómo conseguir que el cambio perdure en el tiempo, a que se mantenga el mayor tiempo posible, que pueda realizarse con los recursos disponibles o alcanzables y que no tenga impacto negativo en el sistema.

Desde esta perspectiva el cambio planeado es un conjunto de comportamientos basados

en teorías científicas, valores, estrategias, y técnicas que apuntan a modificaciones del trabajo, con el propósito de mejorar el desarrollo individual y aumentar el desempeño organizacional, por medio de la alteración “del comportamiento en el empleo” de los miembros de la organización (Porrás y Robertson, 1992).

Cuando se habla de cambios en educación, éstos se deben entender como un esfuerzo de modificación intencionada, de tipo positivo porque buscan la mejora (Tejada, 1998). A pesar de que hay consenso sobre la idea de que éstos son para mejorar, es difícil asegurar que sean para bien, ya que hay muchos que se han efectuado pensando en que la situación mejoraría, pero en la práctica lo que ocurre es que está se mantiene o empeora.

2.1.1 Consecuencias del cambio en la actividad docente

Centrándose específicamente en el cambio docente, se puede afirmar que hay una crisis debido a los siguientes factores: deterioro de la calidad de la educación, baja eficiencia, inequidad y malas condiciones de trabajo, fin del monopolio que han tenido los docentes en el campo de la enseñanza (Hallack, 1992).

El proceso de transformación de la docencia también se debe al acelerado desarrollo de las ciencias, lo que ha producido que los docentes pierdan su referente cultural tradicional, simultáneamente los alumnos reciben información no sólo por la vía de la escuela, ahora la televisión y el internet se han convertido en fuertes competidores de la actividad docente. Adicionalmente los docentes también se han vuelto receptores de las problemáticas educativas de los

alumnos que llegan a los centros educativos, que evita que se concentren exclusivamente en impartir clase, ahora les toca intervenir en problemas de naturaleza social (Jaques, 1993).

Para Tedesco (2006) los factores que contribuyeron a modificar el rol tradicional de los docentes se pueden resumir en los siguientes: los cambios en la familia, nuevos fenómenos de exclusión social, desafíos de la educabilidad, nuevas demandas de producción y mercado de trabajo, evolución de las tecnologías de la comunicación y la información, origen social, forma de reclutamiento y características sociales de los docentes, los nuevos alumnos y contexto organizativo institucional del trabajo docente.

Simultáneamente se está produciendo un deterioro de las condiciones de enseñanza, los maestros han sido devaluados por la comunidad y el público, el estrés y el abandono de la profesión se producen con mayor frecuencia; los maestros luchan en privado con sus problemas y pasan físicamente aislados (Fullan y col., 1997).

La enseñanza está viviendo una situación compleja de un cambio que no se acaba de perfilar, pero que está modificando los modos de trabajo de los profesores. Esta situación viene producida por la confrontación entre propuestas teóricas acerca del cambio educativo, tradiciones y prácticas profesionales. En definitiva son dimensiones del trabajo docente que no siempre son coincidentes y que provocan una situación de confusión y malestar claramente identificables (Rivas, Sepúlveda y Muñoz, 2005).

Por otra parte los encargados del diseño y ejecución de políticas educativas,

desarrollan propuestas, que suponen una serie de demandas propias acerca del control de los procesos, palpables en forma de modelos pedagógicos (Rivas, Sepúlveda y Muñoz, 2005).

Nuevos enfoques del aprendizaje necesitan nuevos enfoques de la enseñanza que pongan énfasis en capacidades de pensamiento de alto nivel, en la metacognición, enfoques constructivistas del aprendizaje y la comprensión, estrategias de aprendizaje cooperativo, inteligencias múltiples, utilización de una amplia gama de técnicas de evaluación, utilización de la informática y otras tecnologías de la información (National Research Council, 2002). Para muchos docentes, el impacto de los nuevos desarrollos en la ciencia del aprendizaje ha significado aprender a enseñar de manera diferente a como ellos fueron enseñados cuando eran estudiantes. Enseñar es técnicamente más complejo y más variado de lo que nunca antes había sido la enseñanza, los docentes actuales necesitan estar comprometidos e implicarse continuamente en proseguir, actualizar y revisar su propio aprendizaje profesional. El docente como cualquier otro profesional debe continuar aprendiendo para mejorar, ningún docente sabe lo suficiente como para arreglárselas con las demandas actuales (Hargreaves, 2003).

El cambio depende no solo de que se identifiquen adecuadamente los aspectos que inciden sobre la práctica y los que consiguen mejorarla, sino que tiene una mayor dependencia de las interpretaciones, hechas por las personas que las llevan a cabo. Así, el significado que el cambio tiene para cada persona depende de las interacciones que se producen entre esas explicaciones recibidas y los marcos

interpretativos de cada persona. Lo que para unos puede resultar un cambio radical para sus prácticas, para otros es solo parcial y puede no significar cambio alguno (Guarro, 2005).

2.1.2 Pensamiento docente como mediador del cambio en educación

El marco interpretativo del que lleva a cabo la acción, involucran los intereses y posiciones subjetivas que entran en juego al pasar de las políticas a la acción y de la planeación a la ejecución. Para poder explicar la articulación entre ellos cobra especial importancia los esquemas interpretativos, los significados sociales, las capacidades simbólicas de la actividad humana, las percepciones y actitudes insertas en la dinámica social que participan en los conflictos, acuerdos y negociaciones.

El cambio es un proceso por el que las personas alteran sus formas de pensar y hacer, implica dos diferentes niveles: cambio de creencias o teorías personales y cambio de conductas o acciones profesionales. Dentro del amplio conjunto de procesos mentales, hay dos constructos psicosociales que son especialmente significativos para comprender los pensamientos y las acciones de los docentes, por un lado la identidad profesional y por otro lado las actitudes. Ambos son factores en donde están anclados el cambio y la transformación.

Hasta el momento se comprende a un nivel mínimo, el proceso por el que los docentes interpretan y personalizan las teorías y las integran en marcos de trabajo conceptuales que guían sus acciones en la práctica. El desarrollar tales marcos es más problemático para los maestros que

para profesionales de otras ramas, ya que ellos no permanecen tanto en un medio del “conocer,” como en un medio de “realizar la acción” (Beijaard, Veerlop, Vermunt, 2000).

Los investigadores han identificado, un cierto tipo de conocimiento proposicional que mantienen los docentes como un conjunto de teorías y creencias implícitas y explícitas que mediatizan su acción cotidiana en el aula. Según éstos, “*en la acción del docente se encuentran impresas las huellas de su pensamiento*” (Gimeno y Pérez, 1990). Ese pensamiento es fundamentalmente un tipo de comprensión e interpretación con la que el docente representa las situaciones cotidianas del aula, las cuales no obedecen exclusivamente a un tipo de conocimiento profesional aprendido durante sus años de formación. Por el contrario, ellas obedecen a un conocimiento de tipo práctico mucho más amplio, que involucra principios constituidos y/o interiorizados por el profesor durante su historia personal y profesional. Así, los diferentes roles que el profesor ha desempeñado en contextos educativos, como estudiante, amigo, padre de familia, líder subordinado, entre otros tipos; posibilitan un acumulado cultural, que actúa en el momento de la enseñanza como teorías y creencias. Estas últimas determinan lo que el profesor hace en el aula, y el sentido de su acción en ella.

Del pensamiento docente hay dos fenómenos mentales que llaman la atención porque aparecen frecuentemente citados como responsables en los distintos acontecimientos de la vida escolar. Uno de ellos es la identidad profesional, hay un creciente número de investigaciones que están explorando este tema en el campo

de la educación, ya que se ha visto que la percepción del maestro sobre su “*sí-mismo profesional*” afecta su eficacia y desarrollo profesional así como su habilidad para adaptarse a los cambios educativos y para implementar innovaciones en su práctica docente (Beijaard, Veerlop, Vermunt, 2000). El segundo trata de las actitudes que aparecen de forma muy común en la vida diaria, de manera rápida y sin esfuerzo, evaluando objetos y situaciones a partir de poca información. Se le atribuye a éstas, las resistencias que tienen los docentes para adaptarse a los cambios, aunque en la literatura se suelen citar ambos fenómenos y se les atribuyen un valor importante, hay poca investigación que indique en qué forma contribuye en conjunto a los cambios en educación.

En resumen, el concepto de cambio implica una transformación o alteración de las cosas de un momento a otro momento de tiempo, se reconocen dos tipos de cambio, los planeados que son intencionados y los no planeados que son espontáneos y se desarrollan de manera silenciosa. Para los fines de esta investigación interesan fundamentalmente los cambios planeados, tales como nuevas metodologías de enseñanza e incorporación de nuevos recursos educativos. La presente revisión ha podido establecer que hay muchos factores que están generando cambio en las prácticas de los docentes y que resulta difícil que éstas permanezcan inalterables, también que hay factores del pensamiento docente que pueden explicar cómo se asumen estos cambios, tal como es el caso de las creencias, teorías implícitas, identidad profesional y actitudes. A fin de alcanzar un mayor entendimiento sobre estos aspectos se plantea la TAP, que ha sido

adoptada en este estudio, en virtud de ser un modelo actitudinal que integra varios de los aspectos antes citados.

2.2 La Teoría de la Acción Planificada (TAP)

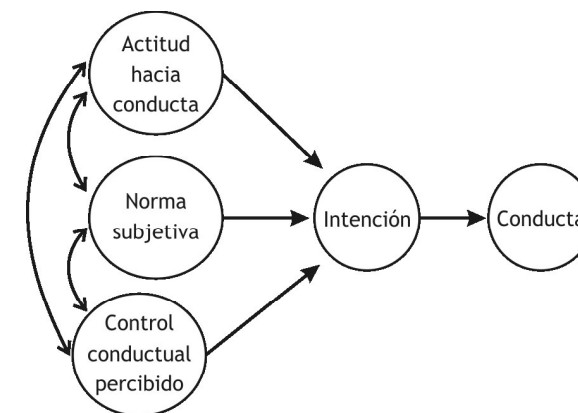
A partir de los años setenta comienzan a notarse los efectos de la psicología cognitiva, que incide sobre la investigación de las actitudes. El nuevo paradigma tiene en Fishbein y Ajzen (1975) uno de sus máximos representantes, ya que mediante la formulación del Modelo de la Teoría de la Acción Razonada (TAR), impactan en la investigación psicológica, en general, y en el estudio de las actitudes en particular, al vincular creencias y evaluaciones en un modelo teórico cuya máxima originalidad estriba en que, a diferencia de otros autores, establecen la actitud hacia la conducta en vez de hacia los objetos. El modelo se basa en el postulado de que las personas, racionalmente utilizan y procesan sistemáticamente la información disponible, para llegar a una decisión conductual, es decir, “*la gente considera las implicaciones de sus acciones antes de decidir conducirse o no de un cierto modo*” (Ajzen y Fishbein, 1980), las personas son seres racionales que utilizan la información para enjuiciar, evaluar y ejecutar decisiones; el modelo no se limita a estudiar las actitudes, sino que se propone comprender y predecir la conducta (Ajzen y Fishbein, 1975).

La Teoría de la Acción Planificada se convierte en una extensión de la teoría inicial de Fishbein y Ajzen. Recogiendo las críticas realizadas al modelo inicial, admiten que incluso las actividades más habituales pueden estar en ocasiones fuera del control voluntario del sujeto y que la formulación

de la intención debe incluir la consideración acerca de la capacidad personal de realizar la conducta; es decir, se propone que el control conductual percibido acerca de la realización de la conducta tiene una influencia independiente de la actitud y de la norma subjetiva sobre la intención conductual.

La Teoría de la Acción Planificada (TAP) identifica tres determinantes completamente distintos de la intención. Los dos primeros son Actitudes hacia el comportamiento y Norma Subjetiva, el tercer componente, Control Conductual Percibido, es definido como la facilidad o dificultad percibida de realizar el comportamiento y refleja la experiencia pasada así como impedimentos anticipados y obstáculos (Schifter y Ajzen, 1985).

La Teoría de la Acción Planificada (TAP) identifica tres determinantes completamente distintos de la intención. Los dos primeros son Actitudes hacia el comportamiento y Norma Subjetiva, el tercer componente, Control Conductual Percibido, es definido como la facilidad o dificultad percibida de realizar el comportamiento y refleja la experiencia pasada así como impedimentos anticipados y obstáculos (Schifter y Ajzen, 1985).



2.2.1 Intención

Fishbein y Ajzen definen la Intención Conductual como la localización de una persona en una dimensión de probabilidad subjetiva que incluye una relación entre la persona misma y alguna acción (Fishbein y Ajzen, 1975). Se incorpora la Intención Conductual al modelo como antecedente inmediato de la conducta. Como ya hemos visto, consideran que la actitud no predice directamente la conducta, sino que incide sobre la conducta a través de sus efectos sobre las intenciones. Las intenciones conductuales se convierten en el predictor inmediato de la conducta. En último caso “la intención de comportamiento” representa la estimación de un sujeto de la probabilidad de realizar un determinado comportamiento.

La intención se asume para recoger los factores motivacionales que influyen en un comportamiento; son indicaciones de la voluntad de las personas del esfuerzo que están planificando ejercer para llevar a cabo el comportamiento. Como norma general, la intención más fuerte de desarrollar un comportamiento, conllevaría la mayor probabilidad de su realización efectiva (Ajzen, 1991).

2.2.2 Actitudes y creencias

La actitud se refiere a una evaluación favorable o desfavorable de la persona hacia un objeto, las creencias representan la información que esta persona tiene acerca del objeto. Fishbein y Ajzen (1975) consideran que la actitud es una predisposición aprendida para responder de forma consistente, favorable o desfavorablemente con respecto a un objeto dado. Para ellos, el concepto de actitud abarca tres elementos

fundamentales: actitud como consistencia, como predisposición a la respuesta y como disposición aprendida.

De forma definitiva, Fishbein y Ajzen (1975) igualan el afecto y los sentimientos con la valoración, las creencias, y opiniones con la cognición; la actitud representa un sentimiento general favorable o desfavorable hacia un determinado estímulo por parte de una persona; a medida que se forman creencias sobre el objeto de actitud, automática y simultáneamente se adquiere una actitud hacia el mismo que viene dada por la aceptación de esas creencias y la valoración que se hace de las mismas.

Fishbein y Ajzen (1975), mantienen que las actitudes se desarrollan sobre las creencias de los sujetos acerca del objeto actitudinal. Una explicación muy general sería que las personas formamos las creencias sobre los objetos mediante la asociación de dicho objeto con determinados atributos (ya sean objetos, características o hechos concretos) (Ajzen, 1991).

2.2.3 Normas subjetivas

La Norma Subjetiva se refiere a la presión social percibida para realizar o no el comportamiento (Ajzen, 1991). Refleja la influencia que el entorno inmediato al sujeto ejerce sobre la conducta. La Norma Subjetiva podría definirse como lo que el sujeto cree que los “otros importantes” para él creen o esperan que debe (o no debe) hacer en relación a una determinada conducta. Al definir el concepto como la percepción que el sujeto tiene de las presiones sociales para que realice u omita una determinada conducta, los autores reflejan en este concepto los efectos de los factores sociales.

El componente normativo, es una función de dos aspectos, por un lado las creencias que las personas tienen acerca de cuál es la opinión de “otras personas o grupos de referencia importantes” para él, con respecto a si deben realizar o no la conducta en cuestión y por otro, la motivación del sujeto a secundar las expectativas o presiones de las otras personas de referencia.

2.2.4 Control conductual percibido

La integración al modelo inicial de Fishbein y Ajzen (1975) de un nuevo componente capaz de incorporar como objeto de estudio aquellas conductas que no dependen únicamente del sujeto, marca el paso a la formulación del modelo de la Teoría de la Acción Planificada (Ajzen y Fishbein, 1980). La nueva formulación propuesta por los autores supone un paso más en el deseo de trazar un modelo teórico capaz de comprender y predecir los comportamientos humanos. Se considera en este caso que, en determinadas ocasiones, no es suficiente provocar la actitud para guiar la conducta, ya que las personas no actúan según sus actitudes si creen que la realización de la conducta está fuera de su control. La percepción de controlar personalmente determinadas situaciones ejerce una influencia muy importante sobre la intención de realizarla la conducta.

Ajzen y Fishbein (1991) postulan que la percepción personal de la capacidad para ejecutar la conducta trabaja conjuntamente con la actitud en la producción de la intención, que conduce o desvía a la conducta. La formulación de la “Teoría de la Acción Planificada” (Ajzen, 1985) implica que las personas reconocen la presencia o ausencia de recursos personales

para la realización de la conducta y de la oportunidad de que ésta tenga lugar. El Control Conductual Percibido se convierte en la tercera variable predictora del modelo, y es definido como la facilidad o dificultad percibida para realizar el comportamiento, y se supone que refleja la experiencia pasada, así como impedimentos anticipados y obstáculos (Schifter y Ajzen, 1985).

En resumen la TAP puede ayudar a explicar el cambio de los docentes, tal y como lo plantean algunos reportes. Se han realizado varios estudios para determinar los factores que influyen en las intenciones de los docentes de implementar nuevas tendencias educativas, en los que se ha visto que los constructores de la TAP contribuyen significativamente, por ejemplo Harney, et. al. (1989) acerca de las intenciones de docentes de implementar reformas en ciencias; intenciones de docentes de introducir consejos sobre dieta en las escuelas (Anstrom y Mwangosi, 2000); intenciones de enseñar sobre VIH (Burak, 1994); intenciones de enseñar ciencias haciendo uso de la investigación como método de enseñanza (Crowley, 1990); creencias e intenciones docentes en la implementación de las reformas en ciencias (Harney, 1996); determinantes de las intenciones docentes de enseñar educación física (Martin, et. al., 2001); modelo psicológico de comunicación en escuelas primarias (Pang y Watkins, 2000); principales creencias acerca de la educación inclusiva, como predictores de la enseñanza efectiva en aulas de clase heterogéneas (Stanovich y Jordan, 1998).

No obstante que el modelo de la TAP ha recibido un fuerte respaldo de la

investigación empírica, sólo alcanza a explicar una parte de las causas del comportamiento. A fin de darle un mayor poder explicativo a este modelo se requiere incorporar otras variables que contribuyan a darle mayor capacidad de predicción, en este sentido la identidad profesional parece ser una opción interesante en esta búsqueda, ya que hay indicios de que tiene una fuerte relación con las conductas.

2.3 Identidad profesional docente

Recientemente se observa un incremento del interés en la investigación educativa sobre el rol de la identidad profesional en la enseñanza. En esta línea se han realizado aportes mostrando el rol que la Identidad Profesional juega en el desempeño profesional docente, en consecuencia se constituye en un aspecto que tiene un gran potencial para condicionar los cambios en educación.

Lo importante del tema de la identidad profesional es que tiene implicaciones sobre el mantenimiento de ciertas prácticas educativas, que son las que con frecuencia, los cambios tienen interés de modificar. Pero la literatura sugiere que las identidades son estructuras relativamente estables y por tanto difícilmente se pueden modificar (Day, et. al., 2005).

La perspectiva teórica que se desarrolla a continuación sobre la identidad profesional, es el enfoque de la psicología sociocognitiva, desde la cual se establecen los hallazgos más relevantes de la teoría respecto a la naturaleza de la identidad profesional docente, su complejidad y relación con el cambio educativo.

2.3.1 Concepto de identidad profesional

Como punto de partida para definir la identidad profesional, nos encontramos con la existencia de distintas perspectivas teóricas. En este sentido Beijaard y et. al. (2004) realizó un meta-análisis de los estudios que hay sobre el tema, en el, discute que el concepto de identidad es definido de varias maneras en la literatura, por lo que clasificó los estudios en tres grandes grupos: (a) estudios en los cuales el foco de atención es la formación de la identidad profesional, (b) estudios en los cuales el foco son las características de IP percibidas por el docente o detectadas por los investigadores y (c) estudios en los que la IP fue presentada por los docentes como historias habladas y escritas. Estas líneas de investigación definen de manera diferenciada la identidad profesional ya que ponen atención a diferentes aspectos de la misma. Para este estudio no es tan importante determinar ¿Cuál es la identidad profesional del docente?, sino más bien qué función cumple en la conducta de cambio docente.

No obstante el concepto de identidad profesional que subyace en el estudio es la perspectiva que plantea Dubar (2002) que entiende la identidad profesional como *“formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo”*. El valor de esta conceptualización es que no solo es una cuestión de identidad personal, sino también el reconocimiento que hacen los otros de dicha identidad.

Hacer una lectura partiendo del concepto de Dubar, implica entender la Identidad profesional como algo relacional. El

docente sabe que ocupa una posición en el espacio social y los demás se vinculan a él en relación a ese espacio que ocupa. Los maestros deciden colocarse en ese espacio a partir de una serie de opciones existentes, la escogencia no es al azar, sino que intencionada. Las opciones son modelos pedagógicos, que se corresponden a tradiciones en la enseñanza tales como constructivismo, conductismo, humanismo, eclecticismo (Coldron & Smith, 1999).

La ubicación de las personas en los espacios sociales no es algo permanente, de manera que la identidad no es algo fijo o estático, va cambiando a lo largo del ciclo vital, es una amalgama de la biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales que pueden cambiar según el rol y las circunstancia. Es a menudo, menos estable, convergente y coherente, al contrario de lo que frecuentemente se dice en la literatura de investigación.

Estos cambios son viables siempre y cuando tengan un auto-concepto positivo de la identidad. Las interrelaciones y los roles son importantes para la motivación, la autoestima, la auto-eficacia, satisfacción laboral, y compromiso para la enseñanza; las investigaciones demuestran constantemente que la identidad está afectada, positiva y negativamente, por experiencias en el aula de clases, cultura organizacional y situaciones específicas que pueden amenazar las normas y las prácticas existentes (Day, 2002).

No obstante que las actividades docentes cotidianas proporcionan un marco adicional en el que se van añadiendo las subsiguientes prácticas en el aula, los datos dan crédito a la hipótesis de que las experiencias tempranas son más importantes en la

conformación de la identidad docente que las que se producen en la formación académica o en el ejercicio de la práctica profesional (Knoweles, 2004).

Según este planteamiento el origen de la identidad hay que buscarlo en la historia personal del docente y en los eventos que le fueron significativos; juega un papel menor la experiencia y la formación profesional (Woods, 2004). Esto crea un dilema, ya que por un lado la identidad profesional parece estar anclada en la biografía, pero tal como se ha visto la identidad profesional es una cuestión activa.

Existe una doble cualidad en el funcionamiento de la identidad, por un lado tiene mecanismos auto-protectivos que limitan la posibilidad de cambio como es la disonancia, la auto-afirmación y también la auto-motivación (verse positivamente) (Leary, 2007). No obstante hay factores del entorno que afectan el mantenimiento de esta, factores relacionados al contexto inmediato los que explican el cambio docente, por ejemplo lo que pasa en el aula de clase, los logros que obtienen con los alumnos, el manejo o control de la clase y la retroalimentación en función de lo que opinan los alumnos, así como las condiciones de trabajo y la supervisión externa, son factores que afectan.

El hecho de que la identidad cambie no significa que una identidad sustituya a otra, más bien hay que retomar los planteamientos que reiterativamente se vienen haciendo respecto a las múltiples facetas de la identidad.

La multiplicidad y multidimensionalidad de la identidad ha llevado al descubrimiento que ya no es factible referirse a la “identidad”. En cambio, es necesario referirse a la

“identidad activa”. Básicamente, la idea es que no todas las auto-representaciones que conforman la identidad estarán accesibles en forma simultánea. La identidad activa, se visualiza como una gama de auto-conocimientos accesibles, continuamente activos y en movimiento (Markus y Wurf, 1986).

Varios científicos sociales, han presentado un punto de vista multifacético de la identidad. Tal perspectiva puede ser encontrada en los primeros trabajos de James (1880), Kelly (1955), y Mead (1973). Recientemente, se ha convertido en un punto clave de la cognición social. (Higgins, 1987; Markus, 1977), narrativo (Gergen, 1993), y hasta los modelos psicodinámicos (Western, 1992). La identidad es considerada por estos teóricos como que está compuesta por varios aspectos, papeles y perspectivas o *“Selves”*. Cada uno de estos *selves* corresponde al conocimiento que tenemos de nosotros mismo como si estuviéramos en un papel, relación o perspectiva.

De esta forma puede decirse que la IP consiste en sub-identidades más o menos armonizadas y relacionadas, algunas de las cuales pueden estar ligadas y pueden estar apareciendo como el núcleo de la IP docente, mientras que otras pueden ser más periféricas. Parece que es esencial que para que estas identidades no estén en conflicto, necesitan estar bien balanceadas (Beijaard y et. al., 2004).

2.3.2 El papel de las sub-identidades

El hecho que la identidad sea algo dinámico y activo, se refiere a que no solamente refleja la conducta actual, sino que es mediador y regulador de la misma. En este sentido, se le ha considerado como

algo dinámico, activo y maleable, que interpreta y organiza las experiencias y acciones relevantes para el individuo; posee consecuencias motivacionales, provee de incentivos, principios, planes, normas y guías para la conducta, que le permiten ajustar a los desafíos del ambiente social (Markus y Wurf, 1987).

Claro que las acciones más complejas no siempre serán las variables dependientes más apropiadas, ya que la conducta de un individuo es controlada por diversos factores además de la identidad, en consecuencia, su influencia no siempre se reflejará directamente en la conducta manifiesta del individuo. Al contrario, su impacto suele manifestarse de manera más sutil en cambios de ánimo, en las variaciones acerca de qué aspectos de la identidad son dominantes y accesibles, en cambios de la auto estima, en decisiones de comparación social, en la naturaleza de la auto-presentación, en la elección de una escena social y en la construcción o definición de la propia situación (Markus y Wurf, 1987).

La activación de las distintas facetas de la identidad depende de las circunstancias sociales predominantes y del estado motivacional del individuo. Algunas auto-representaciones son activadas automáticamente, en mayor o menor grado, como resultado de estímulos situacionales sobresalientes (Markus y Wurf, 1986).

Las sub-identidades actúan como un filtro de nuevas ideas y conocimientos, de tal forma que ante algunas circunstancias de cambio, los docentes pueden movilizar sus identidades ocasionales en respuesta a nuevos desafíos y circunstancias cambiantes (Day y col., 2005).

Según Moore, et. al. (2002) una manera de armonizar las sub identidades es a través del eclecticismo, reporta dos tipos (a) Eclecticismo principal el cual se siente positivo frente a las reformas, capaz de fortalecer y afirmar sus identidades pedagógicas utilizando rango de prácticas educativas tradicionales de manera ecléctica; (b) El pragmatismo contingente, adaptado por docentes en oposición a la reforma educativa.

Los docentes han encontrado la manera de responder a los cambios modificando sus prácticas, alineándose con las innovaciones propuestas, incorporando aspectos que contribuyen con lo que hacen, pero al mismo tiempo dejan inalterables sus prácticas. Hacen acomodamientos mediante el eclecticismo pragmático, de manera consciente y deliberada (Moore, et. al., 2002)

Otra forma de armonizar tiene que ver con la confrontación entre la IP ideal y la IP real entre ambas hay una distancia, la falta de congruencia que se resuelve: adaptándose a las situaciones problemáticas, logrando estabilidad y equilibrio, abandonando todo esfuerzo de acomodarse, inhibirse y caer en rutinas (Esteve, 1993).

Puede ser que las sub-identidades sean un mecanismo importante para explicar cómo evoluciona la identidad, de hecho puede ser el principal mecanismo de adaptación que tienen las personas ante los nuevos roles profesionales. Es posible que existan una serie de imágenes que sirvan como mecanismos de prueba para posibles identidades profesionales, pero no están completamente elaboradas ("Selves provisionales") definidos como ideas de quienes quieren ser, les gustaría ser o temen

ser. Constituyen soluciones temporales que las personas utilizan para colocar un puente entre sus capacidades actuales y las representaciones que mantienen sobre que actitudes y comportamientos se esperan en el nuevo rol (Ibarra, 1999).

En este sentido aparece que el repertorio de adaptación está determinado por los posibles selves, este es como un espacio de negociación de identidad ligado muy cercanamente a debates en literatura sobre estabilidad o maleabilidad de las identidades. Los cambios en la actividad profesional proveen oportunidades de renegociación visiones privadas y públicas del *self* (Ibarra, 1999).

En períodos de cambios en el trabajo, las personas identifican modelos de roles, asuman conducta de ellos, experimentan con algunas que le son familiares y evalúan su proceso, en esto momento se pueden predecir que están construyendo posibles selves. Las nuevas identidades generados por los cambios en la actividad profesional, son usualmente provisionales, una vez que han sido ensayadas y refinadas con la experiencia sustituyen los anteriores (Ibarra, 1999).

A pesar de los esfuerzos de investigación sobre la multiplicidad y las sub-identidades, se ha avanzado teóricamente y desde el punto de vista cualitativo parece existir investigación que respalde esta formulación, no obstante no hay suficiente investigación cuantitativa sobre la identidad profesional docente, este vacío se ha resuelto en buena medida desde el enfoque cognitivo, que ha propuesto el concepto de auto-complejidad que es el esfuerzo más claro de operacionalización en esta línea de investigación.

2.3.3 Modelos sobre la complejidad de la identidad

La identidad conceptualizada dentro de un marco sociocognitivo es un sistema múltiple y dinámico y en construcción. Cuando es concebida de esta manera, es posible caracterizarla no solo con respecto a su contenido sino también respecto a su forma. Tal vez la forma más elemental de cualquier configuración de elementos es su complejidad. La complejidad puede ser definida como el grado en el cual las atribuciones personales son aplicadas en la descripción de uno mismo y de otras personas. También se puede definir en relación al número de dimensiones en un espacio multidimensional y la proximidad de los elementos dentro de las dimensiones. El modelo de complejidad ha sido definido en términos de número de nodos y conexiones en una red asociativa (Wolfolk, Gara, Allen y Polino, 1995).

El estudio de la complejidad cognoscitiva tiene sus raíces en los modelos estructurales cognoscitivos de la personalidad, que ganaron importancia en la década de 1960. La exploración directa de las diferencias individuales en una estructura del auto-conocimiento inicia con Kelly (1955) en el trabajo pionero sobre los constructos personales, que son dimensiones subyacentes del dominio del conocimiento particular del *self*. La esencia de esta teoría es que las interpretaciones que cada persona usa para organizar el mundo perceptual, son fuentes que dan origen a las diferencias individuales en la personalidad, la emoción y el comportamiento (Rafaeli- Mor, 1999).

En las primeras discusiones la complejidad fue vista como un rasgo del sistema perceptual del individuo, se argumentó

que refleja el número de dimensiones con las cuales las personas pueden comprender el comportamiento de otros y de ellos mismos. Cuanto más compleja sea una persona, mayores construcciones utilizará para describir o entender a otros (Rafaeli-Mor, 1999).

Pero no sólo se trata que la estructura cognitiva sea compleja sino que se ha identificado dos cualidades fundamentales que organizan dicha estructura, diferenciación e integración, las que figuran de manera prominentemente en el modelo propuesto por Kelly (1955). La diferenciación se refiere al grado en el que un área cognitiva contiene elementos distintivos múltiples, mientras la integración se refiere al grado de coherencia o unidad en el área cognitiva (Rafaeli-Mor, 1999).

Desde esta perspectiva, los individuos con *self* altamente diferenciados pueden ser vistos como aquellos que poseen identidades que los habilitan a responder flexiblemente y en forma adaptada a diferentes requerimientos de su rol, los cuales deberían poseer relaciones interpersonales y su funcionamiento dentro del rol. En contraste, el sí mismo no diferenciado es visto como rígido e inflexible, restringe al individuo de adaptarse en forma efectiva a los múltiples, y a menudo conflictivos requerimientos de la vida social. De esta forma, esta perspectiva sugiere que el ajuste psicológico está relacionado con un alto nivel de diferenciación del *Self* o como sugirió Gergen, “*el ser humano saludable y feliz utiliza muchas máscaras*” (Dunahue y col., 1993).

Linville (1985) desarrolló un modelo en el que definió auto-complejidad como una función del número de atributos que usa

una persona para organizar el conocimiento acerca del *self* y el grado de relación de estos en grupos de atributos que denomina auto-aspectos. Dentro de este modelo, los individuos complejos son los que utilizan más atributos en su auto-descripción y quienes tienen poco o ninguna coincidencia entre los atributos de los auto-aspectos (Rafaeli-Mor, 2002).

El modelo de auto complejidad asume que el conocimiento acerca del *self* es representado en términos de estructuras cognoscitivas múltiples, que aquí se identifican como atributos individuales, por ejemplo cada papel, relación, actividad, meta y características ordinarias en la auto-representación puede servir como un aspecto individual; cada uno con su propio conjunto de características, proporciones y afectos, estos aspectos individuales son estructurados en una red asociativas llamada auto-aspectos que le dan forma a la estructura que es el *Self* (Linville, 1987).

Linville sugirió que cuando un evento de tensión ocurre, afecta el auto-aspecto más pertinente al evento de *tensión*, argumentó que en una persona con numerosos auto-aspectos la tensión se restringe, al auto-aspecto relacionado y no afecta el resto de la estructura cognitiva (Rafaeli-Mor, 2002).

Por otro lado Linville (1985) postuló que la alta coincidencia entre los varios auto-aspectos conducen a un efecto de desbordamiento: “Sentimientos e inferencias asociados con el desbordamiento del auto-aspecto originalmente activado, los diferentes sentimientos y las inferencias refiriéndose a los auto-aspectos asociados.” De manera que un *momento de tensión* que afecta un auto-aspecto iniciara un

proceso de activación de desbordamiento para arrastrar el resto de auto-aspectos (Rafaeli-Mor, 2002).

A partir de los estudios realizados se conoce que los individuos altamente diferenciados, es decir con más auto aspectos no relacionados pueden ser medianamente más desestresados y que reaccionarán de manera menos negativa a los eventos tensionales de la vida, y responderán más positivamente a los eventos positivos de la vida (Rafaeli-Mor).

Linville (1987) asegura que algunas personas son más susceptibles que otras a las consecuencias adversas de eventos de tensión, circunstancias que afectan negativamente a algunas personas aparentemente no afectan a otras, hay un creciente reconocimiento acerca del papel que desempeña la auto-cognición, para hacer frente a este tipo de situación. La vulnerabilidad a la tensión, son causadas en parte por las diferentes representaciones cognoscitivas del *Self*; más específicamente, al grado de auto complejidad. La hipótesis básica se refiere a que el mayor grado de auto-complejidad modera el impacto adverso de los eventos de tensión.

Los modelos de autocomplejidad han aportado evidencia empírica sobre la capacidad que tiene las personas con mayor complejidad de amortiguar las tensiones y lograr mayores niveles de adaptación, entonces estos hallazgos pueden apoyar la hipótesis de que la autocomplejidad puede ser un factor que contribuya a explicar el cambio en el comportamiento educativo en los docentes, ya que sería una identidad flexible capaz de adaptarse a la velocidad con la que se están produciendo los cambios

Consideraciones finales sobre la revisión teórica

En el recorrido teórico realizado, se han seleccionado aportes que dan cuenta del significado del cambio educativo, como fuerzas que movilizan la situación, algunas veces de manera intencional y otras espontáneamente. El impacto de estos cambios inciden en las prácticas de los docentes, no obstante la modificación de sus comportamientos, no se logran de manera automática, ya que los docentes son procesadores activos de dichos cambios, poseen ciertas características que filtran los cambios y determinan el comportamiento en el aula. De los procesos psicosociales involucrados, se ha detectado que los que plantea la TAP, son una opción explicativa que puede ser usada, ya que ha demostrado ser una teoría robusta (Armitage & Conner, 2001). Otra posible explicación viene dada por la incidencia de la identidad profesional, ya que es un constructo que ha sido ampliamente reportado como un mediador del comportamiento docente (Day, 2002; Goodson, 2004), de las teorías acerca de la identidad llama especialmente la atención la perspectiva cognitiva y su estudio de la autocomplejidad (Linville, 1985; Rafaeli-Mor, 2002) Que ha sido reportado como un factor asociado a la capacidad de adaptación de las personas y mecanismo de amortiguamiento de los eventos que producen tensión (Linville, 1987). No obstante no se ha encontrado estudios que articulen ambas perspectivas, por lo que el presente esfuerzo de investigación, se propone la hipótesis que sostienen que “La Teoría de la Acción Planificada puede explicar el comportamiento de cambio docente y su capacidad explicativa puede

ser aumentada incluyendo en el modelo la autocomplejidad de la identidad profesional docente”.

3. METODOLOGÍA

En este estudio se propone comprender la relación entre la Actitud al Cambio y la Auto-complejidad, para ello se adopta la perspectiva de la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP), de Ajzen y Fishbein, y su relación con la teoría de la Auto-complejidad de Linville, bajo el supuesto que docentes con mayor Auto-complejidad van a mostrar mayor apropiación de los cambios.

El objeto principal de este estudio, es la de desvelar las relaciones causales que se producen entre las variables investigadas, de modo que permitan la comprensión y explicación. Para alcanzar este conocimiento se acude a los modelos estructurales, en la medida en que son capaces de estudiar las relaciones de influencia entre las variables de un sistema y pretenden determinar la estructura de dichas relaciones. En su planteamiento más simple, los modelos causales se caracterizan por su recursividad, causalidad única y por estar realizados con variables observables (modelos de “path” análisis), que esencialmente se usa la técnica de la regresión lineal convencional.

De este modo, el objetivo final es la búsqueda de una relación funcional en la cual puedan identificarse y aislarse claramente determinados grupos de variables en un sistema de ecuaciones en los que la modificación de alguna de las variables, entendidas como “causas”, puedan determinar la variación de los

valores en otras variables, entendidas como “efectos”.

Si bien la Teoría del Comportamiento Planificado ha tenido bastante éxito en la predicción de una amplia gama de comportamientos sociales, ha sido muy poco utilizada para la comprensión de los fenómenos de comportamiento educativo.

De manera que, a fin de superar esta limitación, se trabaja con un modelo explicativo que es capaz de explorar las relaciones de dependencia entre las variables.

El diseño de esta investigación se compone de dos fases: la primera, fue realizada en octubre y noviembre de 2007 y; la segunda, en marzo de 2008 (el año escolar en Honduras termina en el mes de noviembre y comienza en el mes de febrero). La primera consistió en medir las variables predictoras de la conducta que plantea el modelo de la TAP y la auto-complejidad. La segunda fase consistió en realizar una observación en el aula para medir el comportamiento de cambio de los docentes, para ello se hizo una observación estructurada a los mismos que habían sido investigados en la primera fase.

3.2.1 Muestreo

La ciudad de Tegucigalpa cuenta con 15 distritos escolares, de ellos se eligieron, para realizar el estudio, dos, que constituyeron la muestra. La población estudiada fueron los docentes de los distritos escolares 4 y 13 del Municipio del Distrito Central, en los cuales hay 21 y 17 escuelas respectivamente. Un primer criterio de definición de los distritos es que los directores distritales de los mismos aseguraran que las escuelas de ese

distrito disponían de los nuevos recursos educativos que requiere el CNB, aunque no necesariamente en las cantidades suficientes y, un segundo criterio fue la disponibilidad de colaboración de los directores distritales para apoyar la realización del estudio.

En cada uno se hizo un levantamiento censal de todos los docentes de las escuelas

del los distritos, en total se contabilizó 227 docentes entre primero y tercer grado, que están en 38 escuelas públicas de los dos distritos; de estos se logró un levantamiento efectivo de 187 docentes debido a inasistencia de los docentes, escuelas cerradas o docentes que se negaron a colaborar. Por lo que se alcanzo un 82.37% de la muestra planeada.

Tabla 1. Características de la muestra cuantitativa

Distrito escolar (No. de escuelas)	Sexo (%)		Edad Promedio	Ubicación (%)		Experiencia docente promedio	Grado académico (%)		
	F	M		U	R		Media	Prof. de Educ. Media	Licenciatura
Dist. 4 (21)	84.8	15.2	35.27	86.6	13.4	12.76	63.1	19.4	15.5
Dist. 13 (17)	71.6	28.4	33.9	84	16	12.34	58.7	28	13.3
Total (38)	78.2	21.8	34.58	85.3	14.7	12.55	60.9	23.7	14.4

En la tabla anterior se observa las características de la muestra en general, la mayoría de las personas de la muestra son mujeres 78.2%, la edad de los docentes oscila entre 25 y 55 años, con una edad promedio de 34.58 años; son fundamentalmente de la zona urbana 85.3% y un pequeña porción, 14.7%, de zonas rurales; en cuanto a la experiencia los docentes tienen 12.55 años de ejercicio profesional; el nivel académico del 60.9% es de educación media, egresados de las normales; y un 38.1% tiene algún grado universitario.

3.2.2. Instrumentos

La investigación cuantitativa requirió de tres tipos de instrumentos que fueron diseñados especialmente para la presente

investigación siguiendo la prescripción de los autores que hacen recomendaciones específicas para su diseño. El primer instrumento, fue una escala tipo Likert para medir el modelo de la Teoría de la Acción Planificada; el segundo es una prueba para medir la Auto-complejidad de la Identidad Profesional; y el tercero es una guía de observación estructurada, para medir la conducta de cambio en el aula.

Instrumento para medir la TAP

El cuestionario para valorar la Teoría de la Acción Planificado (TAP), fue diseñado a partir de las instrucciones ofrecidas por Ajzen y Fishbein (1980).

- Consulta inicial para la recolección de las creencias que los docentes poseen acerca

de la Conducta del Cambio Educativo, se tomó en cuenta los hallazgos iniciales de las entrevistas. Su análisis permitió seleccionar las creencias salientes de los docentes acerca del objeto del Cambio Educativo. El procedimiento seguido con relación al análisis cualitativo, permitió que una vez realizadas y analizadas las primeras entrevistas, se pudiera empezar la fase de diseño de los ítems del instrumento cuantitativo.

- **Pilotaje:** fue realizado sobre el cuestionario tipo Likert inicial. Se procedió a la aplicación del instrumento a una muestra de 30 docentes que son estudiantes de la UPNFM, a fin de probar el instrumento, y una vez analizados los resultados, e introducidas las correcciones oportunas derivadas del mismo, se procedió al diseño definitivo.
- **Diseño definitivo del instrumento:** Una vez realizadas las modificaciones necesarias, sugeridas por el análisis del pilotaje del instrumento, se elaboró el diseño definitivo del instrumento. Una vez seleccionada la muestra entre los centros educativos, se prosiguió a la aplicación del instrumento. Para ello, se elaboró una serie de instrucciones para los miembros del grupo de apoyo encargado de realizar la aplicación.

Antes de comenzar a formular los ítems del cuestionario, se han introducido dos páginas de instrucciones sobre el modo correcto de contestarlo. Para evitar suspicacias y reacciones defensivas se han ejemplificado todos los tipos de escalas que la persona contesta mediante ejemplos imparciales, tales como “tomar café” o “salir de excursión”. El ordenamiento de los ítems parte de una

combinación secuencial de grupos de preguntas organizadas por los indicadores de las variables, en las que cada una suele iniciar mediante las preguntas más sencillas.

- **Forma de administración del instrumento:** el cuestionario desarrollado es anónimo, auto-administrado y estructurado. Su aplicación, es realizada por un grupo de estudiantes universitarios ajenos a la actividad de los centros educativos investigados. La administración tiene lugar en horarios que no comprometieron la actividad laboral del docente consultado. El aplicador dio las instrucciones acerca del modo correcto de respuesta e inmediatamente, entregó el cuestionario, tras lo cual relega su presencia a un segundo plano, por si tuviera que resolver cualquier duda. Una vez que fue llenado lo recoge y lo guarda.

Instrumento de Auto-complejidad

Está variable definida de acuerdo al modelo de Linville, en términos del número de atributos y los auto aspectos que el docente utiliza para pensar sobre su Identidad Profesional.

- **Diseño del instrumento:** en primer lugar, se aplicó un instrumento abierto en el que se preguntaba a una muestra de 30 docentes cuáles son las palabras que mejor los definen como docentes, de este sondeo se obtuvo una muestra de 120 palabras, las cuales posteriormente fueron clasificadas y ordenadas de manera que cada una de ellas fuera representativa de aspectos diferentes (rasgos, emociones, competencias, funciones, características de personalidad, hábitos, gustos). En un segundo momento, se aplicó a

otra muestra de 30 docentes para que marcaran cuáles de esas palabras que se habían enlistado eran las que mejor representaban lo que es ser un docente. Seguidamente se tabularon los resultados y se determinó, según el criterio, dejar en el listado definitivo de palabras aquellas que hubieran escogido al menos el 50% de las personas consultadas en la muestra; de ello se extrajo un conjunto definitivo de 53 palabras, que representan una amplia gama de características que los docentes usan para referirse a sí-mismos, que incluye rasgos tanto positivos como negativos.

- **Proceso de aplicación del instrumento:** las 53 palabras escogidas se convierten en 53 tarjetas de 6cm de ancho por 4cm de alto, de color blanco y cada una de ellas está enumerada, de manera correlativa y en orden alfabético. Una vez que se está en el proceso de administración se pide a los docentes que lean las instrucciones. Seguidamente se les explicó que este estudio tiene el interés de saber cómo se describen a sí-mismos como docentes, explicándoles lo siguiente: “frente a usted hay 53 tarjetas que contienen el nombre de un rasgo o característica, su tarea consiste, en primer lugar, escoger aquellas tarjetas que usted identifique representan mejor lo que es como docente; después, con las tarjetas que ha escogido su tarea es hacer grupos de rasgos que vayan juntos, donde cada grupo de rasgos describa un aspecto de su identidad como tal. “Clasifique los rasgos en grupos en cualquier orden que sea significativo, pero recuerde pensar en usted mismo como docente mientras hace esto. Cada grupo de

rasgos puede representar un aspecto diferente de usted como docente. Forme la mayor o menor cantidad de grupos que desee; continúe formando grupos hasta que sienta que ha organizado los más importantes”. Se le indica que esta tarea podría ser interminable, pero que sólo se desea que haga aquellos que considera son importantes. “Cuando sienta que se está esforzando para formar más grupos, es probable que sea un buen momento para parar”.

Se continua diciendo: “Cada grupo podrá tener la cantidad de rasgos que desee. No tiene que usar cada rasgo, solamente aquellos que sienta que mejor lo describen como docente. También cada rasgo puede ser usado en más de un grupo; así que puede seguir usando los rasgos las veces que usted guste. Por ejemplo, encontrar que quiere usar el rasgo relajado en varios grupos. Si desea usar un rasgo en más de un grupo puede usar una de las tarjetas vacías, que está en el escritorio, sencillamente escriba el rasgo y su número en la tarjeta en blanco y después proceda a usarla como lo hizo con las otras tarjetas”.

“La hoja con las columnas es su hoja de control para indicar cuáles rasgos ha puesto juntos. Cada casilla corresponderá a uno de sus grupos, fíjese en el número de la esquina de cada carta. Escriba solamente el número de rasgo en la columna, y no el nombre del rasgo. En cada casilla, coloque los números de los rasgos que forman un grupo. Una forma natural de hacer esta tarea es formando uno o varios grupos y transcribirlos, después mezclar las tarjetas y ver si hay otros grupos que desee formar y luego transcribirlos. Repita este proceso hasta que sienta que ha

formado los grupos que son importantes. Recuerde usar las tarjetas que están en blanco si desea usar los mismos rasgos en un grupo. Solo estamos interesados en los rasgos que ponga juntos, no es necesario etiquetar los grupos a menos que lo desee. No ponga su nombre en la hoja de control, sus respuestas son estrictamente anónimas y confidenciales, por lo tanto sea lo más honesto(a) posible”.

Instrumento de Observación Estructurada para medir el Comportamiento de Cambio Educativo

La medición del comportamiento de cambio fue realizado mediante una observación estructurada, ya que la variable comportamiento hace referencia a las prácticas educativas en el marco de las actuales transformaciones que plantea el CNB. Se optó por medir 5 comportamientos que son un signo de que está implementando los cambios que plantea el CNB: (1) uso de los libros de texto de Español, (2) uso de los libros de texto de Matemáticas, (3) uso del Enfoque Comunicativo, (4) uso de los Estándares y Programaciones en la planificación del docente, (5) uso de la Nueva Metodología para la Enseñanza de las Matemáticas y (6) uso de la Nueva Metodología para la Enseñanza del Español.

Nuevamente se solicitó apoyo al director distrital para que diera instrucciones a los directores de escuelas y los docentes, colaborando y permitiendo observar una hora de clase de Español y otra de Matemáticas en el mismo día; en dicha

clase se determinó si estaba haciendo uso de los nuevos libros de texto, si usaba la metodología propuesta y se pidió que mostrara su planificación de aula.

4. RESULTADOS

Este estudio se propone ofrecer evidencia empírica respecto a la hipótesis que plantea que el cambio en el comportamiento docente puede ser explicado por la TAP y que este poder explicativo aumenta si se incluye como variable predictora la auto-complejidad de la Identidad profesional docente. El análisis descriptivo muestra la tendencia que caracteriza cada uno de los componentes del modelo, actitud, norma subjetiva, control percibido, intención y conducta. En la segunda parte del análisis se presenta la prueba de hipótesis a través de los modelos explicativos haciendo uso de las técnicas de regresión lineal convencional.

4.1 Análisis descriptivo

El análisis descriptivo realizado se apoya en la determinación de las tendencias de cada uno de los componentes del modelo, se crearon las variables a partir de las respuestas dadas a los ítems del instrumento, para ello se hizo un reporte con salidas simples de frecuencias y porcentajes, que permiten una mirada parcial de cada pregunta y global de subconjunto de preguntas que representan cada una de las variables en estudio, para lograr un mayor visualización de las tendencias estas se agrupan, de manera que se tenga la idea del comportamiento de las variables objeto de estudio.

4.2 Componente actitudinal

El componente actitudinal está compuesto de dos factores uno que son las creencias actitudinales y otro es la valoración actitudinal. Para medir este componente se hicieron un conjunto de 10 ítems 5 de los cuales miden las creencias actitudinales y 5 la valoración actitudinal de dichas creencias.

Un 56.15% de docentes señalo que es verdadero que la preparación para realizar la implementación del cambio es insuficiente, este dato muestra una tendencia a que se percibe falta de instrucción para iniciar este proceso, el cambio se ha realizado con la falta de una planificación clara, los docentes perciben que no cuentan con las capacidades que los habiliten para estar a la altura de las expectativas. Cuando toca valorar esta situación se detecta que el 58.3% valora que es bueno, probablemente porque no están tan de acuerdo con prepararse en estas nuevas metodologías.

Un 45.45% de los docentes cree que es cierto que tienen demasiada carga de trabajo, la incorporación de los instrumentos que plantea el cambio implica que hay procesos que antes no estaban tan claros y ahora se hace necesario desarrollarlos por ejemplo la planificación, administración de materiales educativos y seguimiento al aprendizaje de los educandos. Es de hacer notar que en este aspecto solo un 38.2% valora esta sobrecarga de trabajo como algo bueno, lo que indica que la mayoría están consientes que esta intensificación del trabajo les trae consecuencias negativas especialmente para su salud.

El 43.3% considera que es falso que los recursos educativos están de acuerdo a

nuestra identidad nacional, una de las sospechas que han puesto de manifiesto los docentes es la procedencia de los recursos que se están introduciendo a las aulas, se ha indicado que su origen son proyectos internacionales, que traen estas ideas de lo que se ha hecho en otros países, de manera coincidente el 54.5% valora como malo el hecho de que los recursos educativos no estén de acuerdo a la identidad nacional.

La creencia que fue evaluada es la relacionada con las condiciones precarias de los niños para aprender, en efecto un 57.3% de los docentes sienten que es falso que las condiciones de los niños sean precarias. Lo que indica que consideran que los niños tiene las condiciones para aprender, al menos lo necesario para poder estar en un proceso educativo, de otro lado un 62.2% consideran que es malo que los niños tengan precarias condiciones para el aprendizaje.

Una última creencia que fue evaluada es la que indica que los padres están satisfechos con el ritmo de aprendizaje de los niños, un 57.3% de los docentes creen que los padres no están satisfechos con el ritmo de aprendizaje de sus hijos, y un 57.8% considera que es bueno que los padres no estén satisfechos probablemente porque, ello implica que estos van a estar más a la expectativa del proceso educativo de los niños

4.3. Componente Normativo

Como ya se había mencionado en la parte teórica, las personas forman creencias acerca de lo que opinan los otros importantes para él sobre que realice o no la conducta, pero además de formarse estas creencias,

es fundamental averiguar la motivación que el sujeto tiene para acatar dicha opinión. Este aspecto normativo de la conducta se ha medido, tanto de manera general como para cada uno de los referentes importantes del sujeto; referentes que se obtuvieron mediante la aplicación del cuestionario de recogida de datos.

En relación a la creencia de que debería hacer lo que los compañeros docentes quieren un 48.40% de los docentes cree que es verdad que sus compañeros de trabajo ejercen influencia sobre ellos para hacer los cambios que propone el DCNB, al mismo tiempo un 69.60% de ellos dice estar de acuerdo con los cambios que sus compañeros esperan que el haga. Con respecto a los alumnos un 55.20% opinan que los alumnos influyen sobre ellos de forma positiva para hacer los cambios que plantea el DCNB. Al mismo tiempo un 63% dice estar de acuerdo con hacer los cambios que los alumnos esperan que haga.

Solo un 40.20% creen que los padres de familia influyen sobre la forma en que ellos ven los cambios propuestos por el DCNB y un 61.40% está de acuerdo con hacer los cambios del DCNB que esperan los padres. El 61.40% de los docentes creen que los funcionarios de la Secretaría de Educación influyen en los cambios propuestos por el DCNB y un 95.10% reconoce que esta influencia los motiva a estar de acuerdo con los cambios educativos. Solo un 34.8% dijo que es verdad que los dirigentes magisteriales estén influyendo para que se hagan los cambios que plantea el DCNB y complementariamente solo un 47.80% de los docentes dijeron que están de acuerdo en seguir lo que digan los dirigentes magisteriales respecto a los cambios

educativos que propone el DCNB. Por último un 48.60% de los docentes creen que los directores de los centros educativos los influyen en la realización de los cambios educativos que plantea el DCNB, y el 92.10% de los docentes opina que están de acuerdo con hacer lo que los directores de los centros los esperan con respecto a los cambios que plantea el DCNB.

4.4 Componente Control Conductual

El análisis que se presenta a continuación corresponde al componente control conductual del modelo de la Teoría de la Acción Planificada de Ajzen y Fishbein, el cual se constituye a partir de dos factores el que corresponde a las creencias de control y el que corresponde al control percibido.

Un 78.90% de los docentes tienen la creencia de que muy frecuentemente faltan los recursos educativos para hacer los cambios en los centros educativos. Un 55.60% de los docentes opina que puede controlar la falta de recursos educativos, que ello no es un obstáculo para hacer el cambio educativo.

Un 79% de los docentes cree que el hecho de no ser capacitado lo necesario es muy frecuente, en correspondencia un 61% de los docentes opina que puede controlar el factor de no ser capacitado frecuentemente, que a pesar de ello puede hacer el cambio. Un 84.40% de los docentes cree que muy frecuentemente requiere nuevas competencias docentes para hacer los cambios que plantea el DCNB. Pero solo un 44.90% de los docentes dice poder hacer los cambios a pesar de no tener las nuevas competencias que requieren los cambios.

Un 87% de los docentes creen que es muy frecuente que los estudiantes no aprendan con el nuevo enfoque de enseñanza. Solo un 51.30% de los docentes percibe poder controlar que los alumnos no estén aprendiendo con el nuevo enfoque de enseñanza. Un 78% de los maestros creen que es muy frecuentemente los recursos educativos no se ajustan a la realidad educativa y un 58.30% de los docentes siente que puede controlar que los recursos educativos no se ajusten a la realidad educativa.

4.5 Componente Intención

El análisis que se presenta a continuación corresponde al componente intención del modelo de la teoría de la acción planificada de Ajzen y Fishbein.

Hay un fuerte intencionalidad de implementar los cambios propuestos por el nuevo currículo, especialmente se indica que se tiene planeado el uso de la nueva metodología para la enseñanza de la matemática de resolución de problemas (87.7%), el uso del libro de español (80.75%), uso del libro de matemáticas (79.58%), uso de las pruebas formativas (77.01%), uso de la nueva metodología para la enseñanza del español (76.34%), uso de las programaciones (68.985), y uso de los estándares (75.4%).

Los análisis de los datos muestran que hay un 50.3% de los docentes que contestaron la encuesta tienen la intención de hacer uso de todos los instrumentos que han sido propuestos en el cambio educativo, que hay un 18.7% de docentes que no va a hacer uso de 1 de los instrumentos que plantea el DCNB, hay otro 18.7% que no va a hacer uso de 2 de los instrumentos, hay un 8% que no ha hecho uso de 3 a 4 de los recursos

educativos que implica el nuevo cambio y hay un 4.8 que no va a utilizar 5 o más de los recursos educativos.

4.6 Comportamiento de cambio en el aula

La variable comportamiento de cambio hace referencia a la realización de los cambios propuestos por el DCNB, tal como el uso de los libros de texto, programaciones, estándares, uso de las nuevas metodologías para la enseñanza de español y matemática. Para la realización de este estudio se ha considerado únicamente docentes que dispongan de los nuevos materiales y la conducta de cambio se establece en función si hay signos de uso de los recursos didácticos.

Los resultados obtenidos para las conductas observadas, en la que se puede notar que en la implementación son los libros de texto de matemáticas los que muestran un mayor porcentaje de uso (96.7%), seguidamente encontramos las programaciones (74.2%), en tercer lugar está la metodología para la enseñanza de la matemática, (resolución de problemas) (61.3%), coincidentemente aparecen en cuarto lugar el uso del libro de español (58.8%) y uso del enfoque comunicativo (51.9%).

Es interesante anotar que solo un 13.3% de los docentes están implementando completamente de acuerdo a lo observado de materiales y metodologías usadas, hay un 28.3% que presentan cuatro de los indicadores de uso de los cambios planteados por el DCNB, un 35% están implementando tres de los cambios propuestos y un 23.3% están implementando solo uno o dos de los cambios planteados.

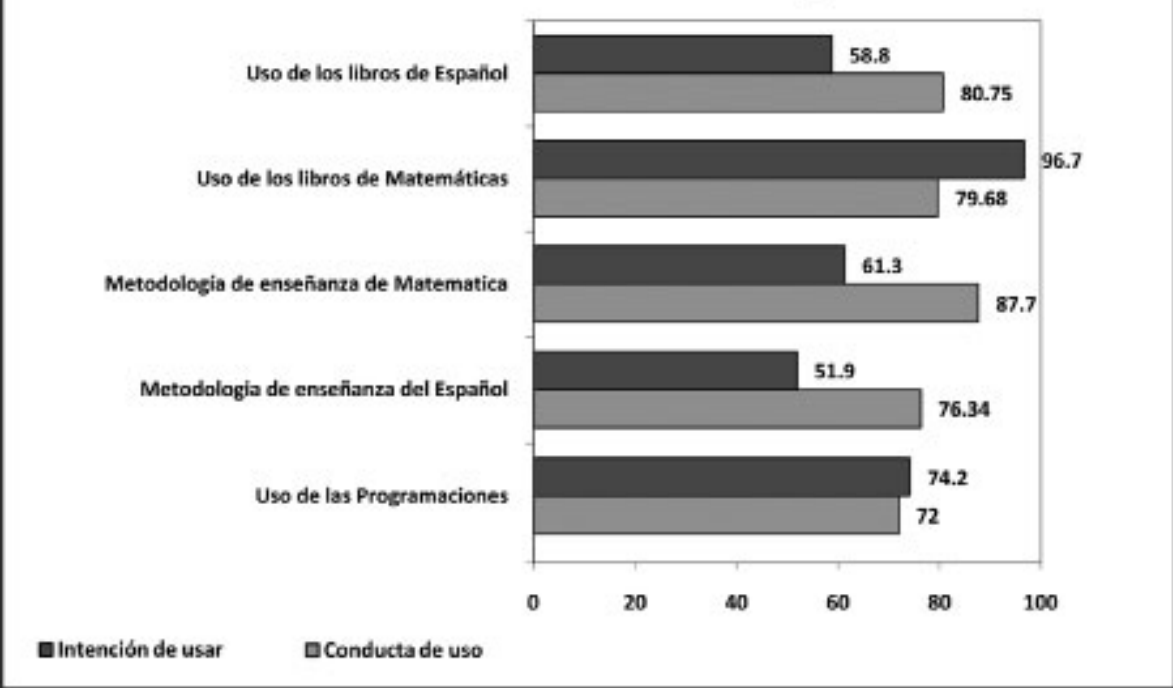
4.8. Análisis Explicativo

El objetivo fundamental de este estudio es probar un modelo explicativo del comportamiento de cambio educativo, es evidente que es una realidad compleja en la que las causas de este fenómeno son múltiples. Este estudio no recoge todas determinantes, se concentra en algunas de origen psicosocial, concretamente las que plantea el modelo de la Teoría de la Acción Planificada y la auto-complejidad, para el análisis de las relaciones que tienen entre sí, se requiere un análisis multivariado que permita establecer en qué medida los datos dan evidencia de la existencia de relaciones que teóricamente han sido planteadas, para lograrlo se ha optado por un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), es una técnica que combina aspectos de regresión múltiple (examinando relaciones de dependencia) y el análisis factorial, ya que permite estimar una serie de relaciones de dependencia interrelacionadas simultáneamente. Adicionalmente de manera independiente relaciones para cada conjunto de variables dependientes. Este análisis supera la consideración de una sola relación de dependencia y la imposibilidad de presentar datos sobre las relaciones entre variables independientes. La hipótesis que se quiere probar es si el modelo de la TAP puede explicar el cambio en el comportamiento docente en el aula, se establece además

que está explicación puede ser potenciada si se incluye la variable auto-complejidad, para probar la hipótesis se hace uso de el modelo de ecuaciones estructurales en su variante más simple que son modelos de regresión lineal convencional.

Para efectos de comprobar la hipótesis se decidió realizar dos análisis uno con el modelo propuesto por Ajzen y Fishbein (1980), con las variables tradicionales que se denomina modelo 1 y un modelo 2, que es un modelo alternativo en el que además de las variables tradicionales se incluye la variable auto-complejidad. El análisis que a continuación se presenta tiene el propósito de especificar, identificar, estimar y evaluar un modelo de relaciones causales que explique la conducta de cambio de los docentes. Por ello se cuantifica la influencia que determinadas variables consideradas “causas”, tienen sobre otras que son consideradas “efectos”. El punto de partida para realizar el análisis son las correlaciones de Pearson que aparecen en la siguiente matriz: Los coeficientes de correlación obtenidos como se observa en la matriz son significativos, la intención muestra relaciones significativas con las variables norma subjetiva, control percibido y actitud. La variable auto-complejidad muestra relación significativa con todas las variables excepto con el control percibido y la variable comportamiento muestra correlaciones significativas con todas las variables.

Comparación de la intención de usar los recursos educativos con la conducta de uso efectivo observada seis meses después



En la gráfica se observación una diferencia entre la intención y la conducta en ella se observa que hay dos de los 5 indicadores en los que los docentes consultados manifestaron una intención de mayor de hacer uso de los instrumentos y por tanto mostrar la conducta de cambio, curiosamente en los restantes tres indicadores la conducta sobrepaso la intención de realizar la conducta.

4.7 Auto-complejidad

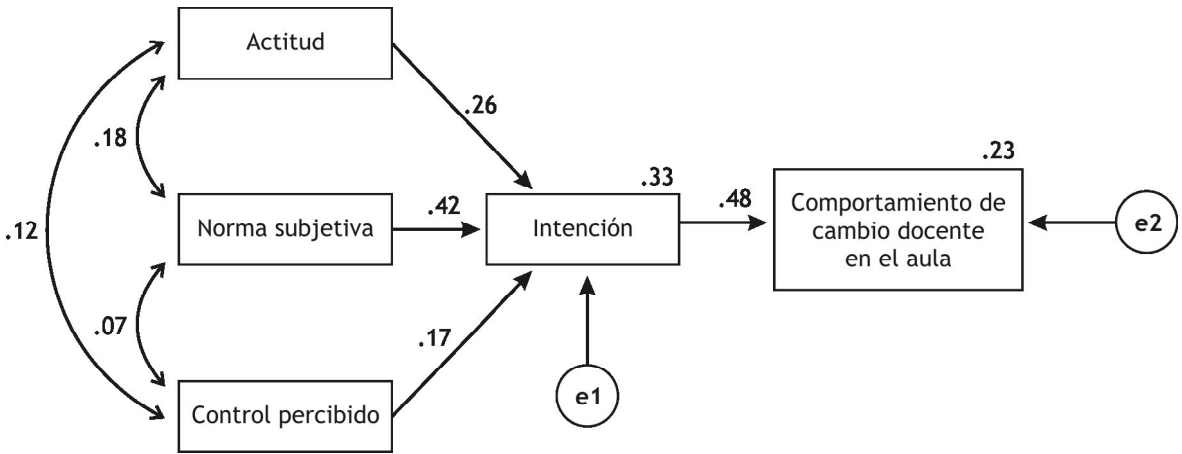
Su estimación se realizo a partir de la aplicación de una prueba consistente en la identificación de palabras que representen la identidad profesional de docente y seguidamente su agrupación en dimensiones

o categorías generales de agrupación, a partir del número de palabras y el número de grupos o auto-aspectos determinados.

El 59.4% que representa de la muestra investigada muestra una puntuación que es catalogada como de una complejidad media, por otro lado se tiene a los docentes que tiene una baja auto-complejidad un 19.8% que son aquellos que usan pocos atributos para describirse a sí mismos y no conciben muchas dimensiones en su sí-mismo, en comparación a los de alta auto-complejidad que representan un 20.9% quienes requieren de para auto-representarse una gran cantidad de atributos y varias dimensiones de su sí-mismo.

Variables	Actitud	Norma Subjetiva	Control Percibido	Autocomplejidad	Intención
Norma Subjetiva	*0.24	1			
Control Percibido	*0.18	0.06	1		
Auto-complejidad	*0.25	*0.16	-0.13	1	
Intención	*0.63	*0.47	*0.22	*0.20	1
Comportamiento de cambio en el aula	*0.34	*0.28	*0.13	*0.41	*0.50

Chi-Square = 2.131
df = 3
p = .546



La figura anterior incluye las variables clásicas del modelo propuesto por Ajzen y Fishbein (1980) de acuerdo al valor de Chi-Square = 0.985 este presenta un buen ajuste, lo que indica que entre la matriz original y la matriz de datos no hay diferencia significativa.

Centrándose en primer lugar en el examen conjunto de las variables exógenas introducidas, se observa que existen importantes relaciones entre las más relevantes. Así, las tres variables exógenas mantienen una baja correlación entre si lo que sugiere su independencia y la poca

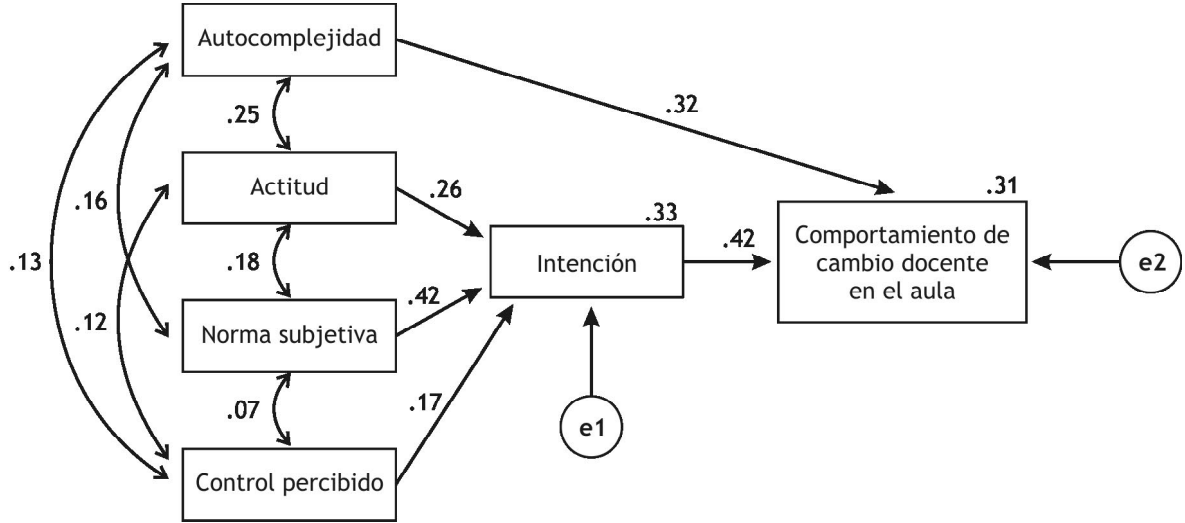
influencia de cada una, lo que es un aporte para establecer su no colinialidad.

En cuanto al efecto de las variables exógenas sobre la intención, se observa que el porcentaje de varianza explicada es muy relevante 53%, podemos afirmar que la consideración conjunta de las variables actitud, la norma subjetiva y el control percibido permiten predecir con bastante aproximación la intención que una persona tiene de implicarse en los cambios educativos que plantea el DCNB. Analizando más detenidamente el modo en que cada una de las variables exógenas

contribuye a la explicación, se observa que los predictores más importantes son las la actitud (0.53), normas subjetivas (0.34), y el control percibido (0.11).

En relación a la conducta de cambio observada en el aula se encuentra un 25% de la varianza explicada, cada vez que la variable intención sube en un punto la variable comportamiento lo hace en medio punto.

Chi-Square = 4.000
df = 4
p = .406



El modelo 2 Incluye además de los componentes de la teoría de la acción planificada, la variable auto-complejidad. De acuerdo al valor chi-Square = 4, se establece que no hay diferencia significativa lo que indica que tiene un buen ajuste y por lo tanto es válido, ya que los datos obtenidos y los datos de la matriz de origen no se diferencian significativamente, lo que permite hacer inferencias a partir de los datos observados.

El examen conjunto de las variables exógenas introducidas en el modelo, permite observar que no existen importantes relaciones entre algunas de las variables más relevantes. Así, las tres variables exógenas mantienen una baja correlación entre si lo que sugiere la

independencia de las variables y la poca influencia de cada una, lo que es un aporte para establecer la no colinialidad de las variables.

En cuanto al efecto de las variables exógenas sobre la intención, se observa que el porcentaje de varianza explicada es de un 33%, podemos afirmar que la consideración conjunta de las variables actitud, la norma subjetiva y el control percibido permiten predecir con bastante aproximación la intención que una persona tiene de implicarse en los cambios educativos que plantea el DCNB. Analizando más detenidamente el modo en que cada una de las variables exógenas contribuye a la explicación, se observa que los predictores

más importantes son las la actitud (0.26), normas subjetivas (0.42), y el control percibido (0.17).

En relación a la conducta de cambio observada en el aula se encuentra un 31% de la varianza explicada, el peso de la variable intención es de (0.42) y la variable auto-complejidad (0.32) en conjunto estos factores explican un 31% de la variable comportamiento de cambio en el aula.

Para evaluar e interpretar los modelos presentados, se comparan de acuerdo a los índices de ajuste para escoger aquel que proporcione mejores resultados, la tabla anterior muestra los indicadores, los valores para cada modelo. El valor de Ji-cuadrado de 0.97 del modelo 1, en comparación con 4 para el modelo 2, el valor es no significativo para ambos modelos, lo que indica que reproduce fielmente la matriz inicial de datos, o lo que es igual el modelo propuesto se ajusta bien a las observaciones muestrales. No obstante de acuerdo a los valores de referencia muestra un mejor ajuste el modelo 2. Es destacable que la comparación del resto de medidas de ajuste presentan valores aceptables y dentro de los límites de un buen modelo, basándose en los indicadores ambos modelos son aceptables, no obstante el modelo que más satisface el objetivo de la investigación es el dos ya que proporciona un mayor explicación de la variable dependiente.

4.9 Resumen de Hallazgos del estudio cuantitativo

Son varios los modelos teóricos que permiten abordar el estudio causal del comportamiento de cambio en educación. Uno de ellos, ampliamente utilizado por

los investigadores sociales, es la “Teoría del comportamiento planificado” (Ajzen y Fishbein, 1980); un modelo psicosocial que cuenta con fuerte apoyo empírico y que tiene como objetivo entender y predecir la probabilidad de que se produzca una conducta concreta a partir de la medición de los tres componentes tradicionales del concepto de actitud social: creencias, evaluación e intención conductual. Como hemos visto, esta teoría considera que la mayor parte de la conducta humana está bajo control de la persona, pudiendo, por tanto, ser pronosticada a partir de la intención conductual de ejecutar un comportamiento determinado. Esta intención conductual, antecedente inmediato de los comportamientos sociales, puede conocerse a través de la medición de tres variables: actitudes sociales, norma subjetiva y control conductual; cada uno de ellos constituido por diversas indicadores fácilmente evaluables.

Si realizamos un breve y rápido resumen de los resultados obtenidos, ya presentados en el apartado anterior, se observa que, el modelo propuesto, ha obtenido un nivel de ajuste razonable. Las variables utilizadas han permitido explicar una parte importante de la variabilidad de la intención; lo cual nos indica que la consideración conjunta de la actitud general, del componente normativo y del control conductual consigue explicar la conducta de cambio docente.

Con el fin de analizar otro aspecto que la literatura reporta como muy influyente en las prácticas docentes se extendió el modelo mediante la inclusión de la auto-complejidad de la identidad profesional docente. La escasa relación entre las variables exógenas nos inclina a interpretar

de manera separada los efectos de estas variables, tanto sobre la intención como sobre la complejidad de la identidad profesional y la conducta. El porcentaje de varianza explicado de la conducta viene determinado, fundamentalmente, por la intención; la segunda variable determinante de la conducta de cambio de los docentes es la autocomplejidad de la identidad profesional.

El modelo teórico utilizado, basado en los trabajos de Fishbein y Ajzen (1980) ha permitido demostrar que el antecedente inmediato o predictor de la conducta es la intención conductual (Norman y Smith, 1995) y que ésta, a su vez, puede ser determinado por diversos factores. La utilización de la técnica de ecuaciones estructurales ha demostrado, que la conducta de cambio educativo puede ser pronosticada a partir de la intención conductual de llevar a cabo dicha conducta; los diversos análisis han alcanzado altos niveles de significación estadística que permiten desechar la hipótesis nula.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La hipótesis básica que plantea esta investigación ha encontrado indicios para ser respaldada, se puede afirmar que el modelo de la Teoría de la Acción Planificada, alcanza un mayor poder explicativo al tratar de esclarecer la conducta de cambio docente; si se incorpora como factor adicional la Auto-complejidad, este resultado alcanza un valor que hace responsable a los factores psicosociales del 31% de su comportamiento de cambio en el aula. Ello deja un margen importante para otros factores que pesan en la determinación de la realización de

los cambios en el aula de clase, tal como el papel del estudiante y su familia, las características del centro educativo, la cultura organizacional, el liderazgo del director del centro educativo, etc. El resultado general de la investigación debe leerse en el sentido que las variables psicosociales no saturan la explicación respecto al comportamiento docente en el aula. El grado de explicación alcanzado en este estudio es significativo y comparable a otros estudios que se han realizado aplicando la Teoría de la Acción Planificada (Armitage y Conner, 2001; Hagger, et al., 2002; Sheeran y Taylor 1999).

Efectivamente, hay una serie de estudios que con esta teoría alcanzan a explicar una porción significativa de la conducta (Ajzen y Gilbert, 2008). En este caso la conducta de cambio de los docentes, tal y como lo presenta el estudio de Haney, Czerniak y Lumpe, (1996), puede ser explicada ya que los docentes ante situaciones de cambio educativo, tiene una serie de creencias acerca de estos procesos y actúan generando actitudes, normas subjetivas y control conductual. Se ha demostrado que el modelo explicativo es válido, las variables que se han conjuntado tienen sentido desde el *punto de vista teórico* y desde el *punto de vista empírico*. De hecho, el modelo de la Teoría de la Acción Planificada ha mostrado ser una teoría muy potente para explicar una amplia variedad de fenómenos. En general ha alcanzado explicaciones que van desde 20% hasta 50%, en este caso la explicación es de 31%, que está dentro de este rango. Un hallazgo importante del estudio son las inconsistencias entre la intención y la conducta, ya que se observa que al comparar ambas se encuentran

diferencias. Las intenciones fueron más positivas y a la hora de observar si éstas se traducían en conducta de cambio efectiva, se nota que la conducta estuvo por debajo de las expectativas, especialmente esto ocurrió, por ejemplo con la intención de hacer uso de los libros de texto y en el cambio en las metodologías de enseñanza; estos cambios son complementarios, ya que el uso de los libros implica el cambio de estrategia de enseñanza.

Un fenómeno interesante que ocurrió con los datos es que se observan contradicciones en las perspectivas de los docentes, es decir, muestran ambivalencia, no responden de una forma homogénea. Con el fin de comprender mejor la falta de congruencia entre intenciones y conducta Ajzen y Sexton (1999) discutieron que es posible que las reacciones evaluativas que influyen sobre las conductas tengan como base información recientemente accedida, entre más tiempo hay entre la declaración de la intención y la realización de la conducta, es posible que más información nueva incida sobre las intenciones, y en consecuencia menos consistencia se observará entre intenciones declaradas. Esta explicación es útil para entender porque en este estudio se dan incongruencias; es probable que el acceso a información procedente de campañas publicitarias de tipo educativo para sensibilizar a la comunidad a través de medios masivos, haya también incidido en las creencias de los docentes: otros posibles cambios ocurridos también son fuentes de información nueva como por ejemplo, los procesos de capacitación que normalmente se desarrollan a inicio de año por parte de la Secretaría de Educación, acceso a los libros de texto y el cambio de grado por parte

del docente; también son dos factores que pueden provocar que se acceda a otro tipo de información, y en consecuencia, generar otro tipo de conducta.

Estos hallazgos son contrarios a la mayor parte de los teóricos de la psicología que plantean que la experiencia de la estabilidad para las personas está relacionada a un nivel socio-cognitivo, ya que las personas tienen una tendencia a generar creencias y actitudes que reflejan un proyecto consistente de uno mismo. La noción de consistencia está en el centro de muchas teorías psicológicas, tales como la Disonancia Cognoscitiva (Ovejero, 1993), Teoría de la Atribución (Kelly, 1955), Teoría del Balance (Briñol, et. al., 2003), y Teoría de la Congruencia (Osgood y Tanenbaum, 1955). Las presiones de la consistencia pueden impulsar al individuo hacia la estabilidad (Leana y Barry, 2000).

Por otro lado, hay una serie de factores del contexto que inciden en la dinámica social y cultural de los centros educativos, de los que las intenciones de los docentes no pueden escapar y que en consecuencia median en esta relación. En este sentido, Eisner (2003) plantea que las escuelas son instituciones robustas que suelen sujetarse a las rutinas pedagógicas que le son familiares, les proporciona una fuerte seguridad y una economía de esfuerzo, con expectativas tanto de las familias como de los estudiantes, que son con frecuencia muy tradicionales. Se ha determinado que hay ciertas condiciones que favorecen la estabilidad, por ejemplo, las creencias sobre la *enseñanza* y el *aprendizaje*, que están tan arraigadas que dirigen a los distintos actores hacia ciertas prácticas educativas y excluyen otras.

Las culturas de trabajo que se han desarrollado en los centros educativos promueven la estabilidad en las prácticas en el aula. Popkewitz (1983) y Cuban (1993) se preguntaban *¿por qué cambio y estabilidad no pueden estar unidos en la escuela?*, sugiriendo de esta forma la existencia de cambios estables. Estas circunstancias contradictorias tienen consecuencias paradójicas, ya que, por un lado conducen a la inmovilidad mientras se promueven el avance (Popkewitz, 1983). El cambio y la estabilidad son simultáneas, las tensiones entre ambas fuerzas son inevitables en las organizaciones (Leana y Barry, 2000). En efecto, por un lado se persigue el cambio, como un mecanismo de adaptabilidad o flexibilidad para ajustarse al ambiente. Pero por otro lado se persigue la estabilidad, ya que se quiere institucionalizar ciertas prácticas que son exitosas. Tanto las organizaciones como las personas en los empleos buscan el cambio. Las organizaciones buscan flexibilidad para poder adaptarse rápidamente a ambientes de cambio, los individuos por su parte buscan que su trabajo sea estimulante y pueden variar su trabajo para satisfacer sus necesidades de autodesarrollo y mantener su interés y motivación en el trabajo.

Pero al mismo tiempo, los individuos y las organizaciones promueven la estabilidad, se desea reducir la incertidumbre y mantener estable su auto-concepto, el cual es impulsado por la consistencia de sus acciones, por lo que están más disponibles para manejar relaciones de trabajo que son predecibles y estables (Leana y Barry, 2000).

En resumen, el acto del cambio se convierte en mera actividad y movimiento en el seno

de las relaciones existentes en la escuela, movimientos para dejar las cosas en la misma posición. Los resultados sociales han de mantener el *status quo* creando la ilusión de que la actividad efectivamente es un cambio (Popkewitz, 1983).

Auto-complejidad

Finalmente la *auto-complejidad* es una variable que ha mostrado tener un poder explicativo significativo sobre la conducta. Los resultados del estudio han probado que los docentes con mayor complejidad presentan un significativo mayor ajuste al cambio, ya que presentan un comportamiento más adaptable a las expectativas del CNB.

Un docente con baja complejidad implica un modelo basado en la estabilidad y la continuidad (Dubar, 2002), se trata de un docente que tiene un núcleo básico, bien definido y coherente, pero al mismo tiempo es rígido o inflexible, lo que restringe al individuo a adaptarse a los múltiples requerimientos de la vida social (Donahue, et al., 1993).

Por otro lado, los hallazgos sugieren que una identidad que sea flexible, con una alta diferenciación de sí mismo, se convierte en un filtro cognitivo con el que la persona actúa con un más amplio repertorio, una mayor capacidad de arreglárselas, por cuanto tiene mayor capacidad de auto-organizarse.

Efectivamente este tipo de identidad serviría como filtro cognitivo y emocional, con los que las personas actúan en sus ambientes, les ayudan a seleccionar nuevas conductas, a desarrollar guías para la acción, dirigir la atención a ciertos modelos de roles entre aquellos disponibles, ayudando a

identificar qué conductas y actitudes son deseables para adquirirlas. Este mecanismo de funcionamiento operaría de manera que, entre más amplio es el repertorio de actitudes, conductas, estilos de auto-presentación y también la capacidad de arreglar estos elementos en diferentes combinaciones, más amplia es la posibilidad de probar respuestas innovadoras.

Dado que el cambio es algo permanente, este requiere capacidad para auto organizarse, no para alcanzar el equilibrio, sino para transformarse a sí-mismo ante la necesidad impuesta por los cambios que se producen en el entorno, una persona auto-compleja podría convivir con el desequilibrio y a pesar de ello encontrar el orden necesario para mantenerse en funcionamiento de manera suficientemente estable.

Esto quiere decir que este tipo de personas responden a los cambios del entorno, estableciendo modificaciones en su interior, pero también modifican el entorno, acomodándolo en cierta manera a su modo de operar, modificándolo a fin de asegurar su viabilidad en el entorno cambiante.

Razón por la cual un docente con mayor *auto-complejidad*, está mostrando una mayor facilidad para adaptarse a los cambios, pero no significa que le asegura buenos resultados; la tendencia es que están haciendo los cambios pero no exactamente de la manera que se tiene planeado. Una evidencia de ello es que la gran mayoría usa algunos de los instrumentos pero no todos o que mezclan metodologías, haciendo auténticos híbridos de modelos de enseñanza.

Hay que señalar entonces que la mayor auto-complejidad no es una respuesta que garantiza buenos resultados, más bien

es un mecanismo de adaptación, que es respuesta al exceso de cambio, al cúmulo de información, a la velocidad con la cual aparecen y desaparecen las informaciones y los eventos, que terminan creando indiferencia, ya que nada entusiasma a nadie, y porque se puede ser a la vez dos cosas contrarias, tal como plantea Lypovsky (2003). El hombre indiferente no se aferra a nada, no tiene certeza absoluta, nada le sorprende, sus opiniones son susceptibles de modificaciones rápidas, nada tiene más valor que nada, en donde la apatía no es un defecto sino una nueva forma de socialización flexible.

De tal forma que un cambio de comportamiento puede llevar en realidad a una forma de eclecticismo pragmático como lo plantea Moore, et. al., (2002), que es un mecanismo para mantener algo, de retener más que de transformar; mutaciones que permiten reforzar determinados modos de vida, esto explicaría por qué las cosas cambian para dejar todo igual, tal y como lo plantea Popkewitz (1983). La reforma parece más bien centrada en reforzar determinados modos de vida, de crear estabilidad que producir cambios.

Implicaciones prácticas de los hallazgos

En primer lugar, los resultados indican que los docentes tienen intenciones favorables de realizar los cambios planteados, esto puede ser capitalizado por quienes conducen los procesos de reforma educativa, ya que no se puede seguir percibiéndolos como antagonistas; considerando que su papel es relevante para el éxito de los procesos de cambio, en consecuencia lo más saludable sería diseñar mecanismos para lograr su participación. Los hallazgos de esta

investigación pueden ser tenidos en cuenta, diseñando un proceso en el que juegue un papel la Teoría de la Acción Planificada con la que se puede desarrollar procesos de intervención a fin de que se modifiquen los procesos de toma de decisiones que realizan los docentes.

El estudio también reveló la existencia de creencias que son la base que da lugar a las actitudes negativas y las ambigüedades. Se ha podido detectar, que no es que están en contra de los procesos de reforma, sino que tienen una base informativa de tipo especulativo, sobre la que se podría desarrollar un proceso de socialización, que tienda a persuadir a los docentes de algunas creencias erróneas.

Con el propósito que las intenciones de los docentes de hacer las reformas se viabilicen, se requiere que desarrollen percepciones de que tienen control sobre la conducta, esto implica que tienen que mejorar su sentido de autoeficacia. Empezar a ver resultados positivos que ayuden a ganar confianza y retroalimenten su intención para obtener resultados. Es importante considerar que los hallazgos sugieren un importante aporte de las normas subjetivas, en la determinación de las intenciones; esto significa que los docentes reciben presiones sociales y que éstas condicionan su posicionamiento en el aula; lo que hace necesario persuadir a estos grupos de presión para que reconozcan su papel en el cambio y desarrollen acciones más favorables en la gestión del proceso.

7. BIBLIOGRAFÍA

Ajzen, I. (2001) Nature and Operation of Attitudes. *Annual. Review Psychology*. 52:27-58

Ajzen I. & Fishbein M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Ajzen I. (1991). The theory of planned behavior. *Org. Behav. Hum. Decis. Process*. 50:179-211.

Armitage, C. y Conner M. (2001) Efficacy of the Theory of Planned Behavior: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*. 40(4): 471-499.

Astrom, A. N., & Mwangosi, I. E. (2000). Teachers' intention to provide dietary counseling to Tanzanian primary schools. *American Journal of Health Behavior*, 24, 281-289.

Burak, L. J. (1994). Examination and prediction of elementary school teachers' intentions to teach HIV/AIDS education. *AIDS Education and Prevention*, 6, 310-321.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000) Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.

Bericat E. (1998). *La investigación de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona. Ariel.

Bolívar, A. (2004) La Educación Secundaria Obligatoria en España: En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*. 2(1) <http://www.ide.deusto.es/rinace/reice/vol2nl/Bolivar.pdf>

Chávez, M. (2001) Proyectos educativos, en ejecución y su relación con la propuesta de transformación de la educación nacional. Tegucigalpa.

Clark, C. y Peterson, P. (1990) Proceso de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. la investigación en la enseñanza, III. Barcelona. Paidós.

Coldron J., & Smith R., (1999) Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal curriculum studies*, 31(6), 711-726.

Crowley, F. E. (1990). Intentions of science teachers to use investigative teaching methods: A test of the theory of planned behavior. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 685-697.

Day, C. (2002) School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.

Day, C., Elliot, B., Reform, A. K. (2005) Standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment, *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.

Day, C. (2006) *La pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid. Narcea.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona. Bellaterra.

Donahue, E. M. Robins, R. W., Roberts, B. W., & John, O. P. (1993). The divided self: concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 64(5), 834-846.

Esteve (1993) La aventura de ser maestro. *Cuadernos de pedagogía*, 266, 46-50.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975) *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar?*. Sevilla. MCEP.

Fullan, M. (2002) *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid. AKAL.

Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997) *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México. Trillas.

Ford, J. D, Ford, L.W. (1994) Logics of identity, contradiction, and attraction in change. *Academic. Management. Review*. 19:756.85

Gimeno J. y Pérez A. (1990) Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista de Pedagogía*. Caracas.

Gergen, K. (1992) El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona. Paidós.

Goodson, I. F. (2004) Historias de vida del Profesor. Barcelona. Octaedro-eub.

Guarro, A. (2005) *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja: diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Pirámide.

Guadamuz L, Ramírez M. Posas M y Boquín L. (1999) Honduras: Evaluación del plan.

Haney, J. J., Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 971-993.

Hargreaves A., Earl L., Moore s. y Manning S. (2001) *Aprender a cambiar la enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, Octaedro.

Hargreaves A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Octaedro.

Hallack K. (1992) Hacia una nueva concepción de la enseñanza. *Revista Correo de la UNESCO*. 40-42.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.

Huber GP, Sutcliffe KM, Miller CC, Glick WH. (1993). Understanding and predicting organizational change. See Huber & Glick 1993, pp. 215.65.

Ibáñez, N. (1998) Los profesores y la reforma. *Estudios Pedagógicos*, 28, 99-106. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051998000100008&lng=es&nrm=iso

Ibarra, H. (1999) Provisional Selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administration Science Quaterly*, 44: 764-791.

Jaques, L. (1993/1998) Educación y sociedad: desafíos del año 2000. Barcelona. Gedisa.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs (Vols. 1-2)*. New York: Norton.

Knoweles, G. (2004) Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Cap. 4 pág. 149-205, En Historia de vida del profesorado Ivor Goodson. Barcelona Octaedro.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984) Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.

Leary, M.R. (2007). Motivational and Emotional Aspects of the Self. *Annual Review Psycholgy*. 58:317-44

Linville, P. W. (1985). Self complexity and affective extremity: don't put all your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*. 3, 94-120.

Linville, P. W. (1987) Self complexity as a cognitive buffer against stress related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*. 52, 663-676.

Markus, H. & Wurf. E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. In M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds). *Annual Review of Psychology*. "Vol.38: 229-337.

Martinic, S. (2004) *El proceso de transformación de la educación hondureña: un repaso de sus avances y resultados*. PREAL/ FEREMA, Tegucigalpa.

Martin, J. J., Kulinna, P. H., Eklund, R. C., & Reed, B. (2001). Determinants of teachers' intentions to teach physically active physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 129-143.

Mead, G. (1934/1973) *Espíritu, Persona y Sociedad. Desde un punto de vista del conductismo social*. Barcelona, Paidós.

Moore, A., Edwards, G., Halpin D., & George, R. (2002) Compliance, Resistance and Pragmatism: the (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, 28(4) ,551-565.

National Research Council (2002) *How people learn*. Washington, D.C. National Academy Press.

Nias, J. (1989) *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*. London: Routledge.

Norman, P. y Smith, L. (1995) "The Theory of Planned Behavior and exercise: an investigation into the role of prior behavior, behavioral intentions and attitude variability". *European Journal of Social Psychology*, 25: 403-415.

Pang, I. W., & Watkins, D. (2000). Towards a psychological model of teacher-parent communication in Hong Kong primary schools. *Educational Studies*, 26, 141-163.

Piderit, S.K. (2000) Rethinking Resistance and Recognizing Ambivalence: A Multidimensional View of Attitudes Toward an organizational Change. *Academy of Management Review*, 25(4), 783-794.

PREAL (2005) *Informe de Progreso Educativo Honduras*.

Popkewitz, T.S. (1983). *Change and stability in schooling: The dual quality of educational reform*. Geelong, Australia: Deakin University Press.

Porras JI, Robertson PJ. (1992) *Organizational development: theory, practice, research. Handbook of Organizational Psychology*, ed. MD Dunnette, LM Hough, 3:719.822. Palo Alto, CA: Consult. Psychol. Press. 2nd ed.

Rafaeli-Mor, E., Gotlib, I. H. & Revelle, W. (1999) The meaning and measurement of self-complexity *Personality and Individual Differences*. 27, 341-356

Rafaeli-Mor, E. & Steinberg, J., (2002) Self-Complexity and Well-Being: A Review and Research Synthesis. *Personality and Social Psychology Review*. 6(1): 31-58.

Rivas, J. I., Sepúlveda, M. P., Rodrigo, P., (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13(47), Revisado [24 de enero de 2006] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/>

Secretaría de Educación (2003) *Currículum Nacional Básico*. Tegucigalpa, Honduras. Fast Track. Tegucigalpa. nacional de acción para todos. SE/BM/FNUAP/PNUD/ UNESCO/UNICEF.

Shulman, L. S. (1987) "Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N° 1, primavera .

Steenwyk, W. (2002) *El primer año de Salvemos el primer ciclo en Comayagua: 2001*. Secretaría de Educación.

Schifelbein, E. (2001) *Educación en Honduras: una estrategia de cambio efectiva*.

Schifter, D.E. y Ajzen, I. (1985): "Intention, perceived control and weight loss: An application of the theory of planned behavior" . *Journal of Personality and Social Psychology*. 49: 843-851.

Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 98, 221-238.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

Torres, R.M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, XXX(2).

Tedesco, J. C. & Fanfani, E. T. (2006) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. http://www.snte.org.mx/pics/pages/discusion_base/tomo2.pdf#page=57

Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. y Boyle, M. (2004). La reestructuración de las escuelas: La respuesta de la escuela primaria al cambio social. Madrid. Akal.

Woolfolk, R. L., Novalany, J., Gara, M.A., Allen. L. A., & Polino, M. (1995) Self-complexity, self-evaluation, and depression: an examination of form and content within the self-schema. *Journal of Personality and Social Psychology*. 68, 1108-1120.

Zembylas, M. (2003) Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(3), 213-238.

NOTA SOBRE LOS AUTORES

German Edgardo Moncada Godoy,
Ex-Director de Postrado y ex-Director de Investigación de la UPNFM,
Doctor en Educación por la Universidad de Flensburg, Alemania
Doctor en Psicología Social por la Universidad de Granada, España.

EL CURRÍCULO NACIONAL BÁSICO EN EL AULA
Disponibilidad, Uso, Valoraciones y Percepción de Impacto de los
Materiales Educativos Alineados al DCNB.
Educación Básica: Primero y Segundo Ciclo. 2006-2008

Mario Alas Solís / Germán Moncada Godoy

Palabras claves: <> <Educación básica> <Materiales Educativos>

RESUMEN

Cada vez que se inicia un proceso de Reforma Educativa se repite la interrogante ¿Las Reformas Educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las Reformas? En el año 2004 se presentó a la sociedad hondureña un nuevo currículo para la educación básica, el CNB, e inmediatamente comenzó el complejo proceso de su implementación. El presente estudio arroja resultados respecto a cómo el CNB está implementándose en las aulas de clase de I y II Ciclo de Educación Básica a través de un sistema de materiales educativos alineados al nuevo currículo que incluye libros de texto de Español y Matemáticas, Cuadernos de trabajo para el alumno, Guías Didácticas para el docente, Estándares Educativos Nacionales, Programaciones Educativas y Pruebas Formativas Mensuales.

1. MARCO CONTEXTUAL

“Es urgente mejorar la calidad educativa” plantea un informe de Progreso Educativo en Honduras (PREAL, 2006, p. 13), destacando los escasos avances que en esta materia ha tenido el país, pese a su permanente abordaje en la agenda social y política nacional durante las últimas dos décadas. Una breve panorámica de la calidad educativa siguiendo la definición propuesta por Schmelkes (et al, 1989), que considera cuatro grandes dimensiones Eficiencia,

Eficacia, Equidad y Relevancia, evidencia el porqué de la urgencia.

En la dimensión de **Eficacia**, entendida como el grado de cobertura educacional y los niveles de aprendizaje alcanzados (es decir, con el grado de logro de los objetivos educativos propuestos), es claro que el sistema educativo hondureño necesita mejorar mucho. Las tasas de cobertura neta por nivel indican que estamos a la cola en América Latina, con proporciones muy bajas en cada caso.

Cuadro No. 1
Cobertura neta por nivel educativo

Nivel	Pre-escolar	Primaria (1° - 6°)	Secundaria (7° - 9°)	Media (10° - 12ª)
Porcentaje	32.0	89.3	38.2	21.3

Fuente: PREAL - FEREMA. 2006. Informe de Progreso Educativo: Honduras. Edición multicopiada. Honduras. p. 41.

Los resultados de las pruebas nacionales en Matemáticas, Español y Ciencias Naturales son igualmente críticos con medias de entre 40% y 45% (se considera un mínimo de 60% como aprobado). En ellas, menos de uno de cada cinco alumnos evaluados muestra un nivel de suficiencia ($\geq 60\%$ en las pruebas), con tasas de aprobación de apenas 9.3% y 9.9% en Español de tercero y sexto grado respectivamente, 15.9% y 8.2% en Matemáticas de esos grados y 14.9% y 17.2% en Ciencias Naturales de los mismos grados.

La dimensión **Eficiencia**, referida al hecho que debe procurarse el logro de los objetivos educacionales con el mínimo de insumos requeridos para ello, siendo la reprobación, repitencia, rezago, deserción, así como la relación entre el nivel de inversión por alumno/ nivel de aprendizaje por estudiante, algunos de los indicadores que evidencian la crítica situación de la educación hondureña en esta área.

Cuadro No. 2
Indicadores de Eficiencia por nivel educativo

Nivel	Reprobación	Repitencia	Deserción
Primario	13.6%	8.0%	3.3%
Secundario	17.0%	3.7%	7.4%

Fuente: PREAL - FEREMA. 2006. Informe de Progreso Educativo: Honduras. Edición multicopiada. Honduras. p. 11-13 y 44-46.

En términos de **Equidad**, referida a la atención de los educandos en forma diferenciada de acuerdo con sus características individuales y a su entorno social, los indicadores de distribución de recursos de infraestructura, didácticos, humanos, la inversión por alumno, etc., evidencian claramente los problemas del sistema educativo nacional. Un indicador muy significativo en esta área es el hecho de que un docente de primaria del área urbana atiende en promedio 1.1

grados simultáneamente, mientras que su colega del área rural lo hace con 2.5 grados como media (Alas, 1999, p. 42). La preparación de los docentes también es diferenciada entre las áreas urbano - rural con desventaja para esta última, con mayores proporciones de “empirismo” en todos los niveles. La cobertura por nivel también evidencia marcadas diferencias en detrimento del área rural.

Cuadro No. 3
Indicadores de equidad: Comparación de la cobertura por región urbano - rural y nivel educativo¹

Nivel	Pre-escolar	Primaria (1° - 6°)	Secundaria (7° - 9°)	Media (10° - 12ª)
Área Urbana	42.4%	90.5%	57.6%	35.3%
Área Rural	32.1	88.6%	38.2%	8.6%

Fuente: PREAL - FEREMA. 2006. Informe de Progreso Educativo: Honduras. Honduras. Edición multicopiada. p. 41.

Y en términos de **Relevancia**, referida al hecho de que los objetivos y contenidos educacionales deben considerarse en relación con su aporte para la vida en sociedad de los alumnos, como agentes sociales, como trabajadores productivos y como ciudadanos responsables, el sistema educativo también presenta indicadores críticos. En educación media se ha señalado que “existe un marcado desfase entre las principales actividades económicas de cada departamento del país y las opciones curriculares que concentran la mayor proporción de matrícula del nivel” (S.E., 2004, p. 149).

En Primaria en cambio se ha venido trabajando con programas de estudio aprobados en 1967 que fueron actualizados y revisados en 1987-1989, a partir de los cuales se elaboraron los Rendimientos Básicos de mayor complejidad (lo que constituyó un avance significativo en su momento). En el año 2003 se elaboró el Diseño del Currículo Nacional Básico que se distribuyó a nivel nacional en el 2005 y a partir del cual se están generando importantes materiales educativos en la actualidad.

Ante esta acentuada crisis de la calidad de la educación hondureña cabe plantearse

varias líneas de trabajo, una de las cuales puede ser el desarrollo y aplicación de materiales educativos para los docentes y alumnos. En educación básica, esta opción es muy relevante, pues como lo ha señalado el informe de la UNESCO “La educación encierra un tesoro”, éste es el factor más importante en relación con el aprendizaje de los educandos (1996, p. 135). Este hecho ha sido corroborado por numerosos estudios realizados en Latinoamérica, tal como lo han destacado Vélez y Schiefelbein en su trabajo sobre los “Factores que afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria”.²

Precisamente, siguiendo esta línea de trabajo, en la actualidad hay varias instituciones y proyectos que están colaborando con el país, para mejorar los indicadores educativos. Así, la cooperación Japonesa a través del Proyecto PROMETAM ha elaborado textos de Matemáticas para el nivel básico, los cuales han sido entregados en los centros educativos en

1 PREAL - FEREMA. 2006. Informe de Progreso Educativo: Honduras. Edición multicopiada. Honduras. p. 41.
2 En dicho documento se destaca que en 13 de 17 estudios sobre la relación entre el uso de materiales educativos y el rendimiento se ha encontrado una asociación positiva significativa (1996, p. 13).

el año 2006, la Secretaría de Educación ha entregado también textos de Español. Además, el Proyecto “Mejorando el Impacto al Desempeño Estudiantil de Honduras” MIDEH, está apoyando al sistema educativo hondureño a través de la elaboración de los Estándares Nacionales en Matemática y Español, Programaciones, Pruebas Formativas (las cuales se constituyen en una innovación en materia de evaluación en el país), así como también la elaboración de los instructivos para el uso e implementación de los apoyos didácticos anteriormente mencionados, los cuales se constituyen en un gran aporte para los docentes y alumnos de la educación básica hondureña

Un estudio sobre estos valiosos materiales educativos (Estándares, Programaciones Pruebas Formativas y Libros de Texto) permite obtener e interpretar de manera formal y sistemática información sobre su uso e impacto en el aula de clases, lo que permitirá a la Secretaría de Educación tomar decisiones que conduzcan a mantener, reformar, o eliminar elementos de los mismos. Por ello se desarrolló este estudio con una visión longitudinal que consta de tres etapas: Línea base, Evaluación intermedia y Evaluación final. Todo el conjunto orientado por los siguientes objetivos de investigación.

1.1. Objetivos de investigación

Objetivo general

Generar información útil y pertinente sobre disponibilidad, uso, valoraciones y percepción de impacto de los materiales educativos DCNB, Estándares Nacionales, Programaciones, Pruebas Formativas y Libros de Texto de Español y Matemáticas,

en una muestra nacional de centros educativos de nivel básico que permita realimentar la toma de decisiones de la Secretaría de Educación.

Objetivos específicos

- 1. Establecer la disponibilidad de los materiales educativos DCNB, Estándares Nacionales³, Programaciones⁴, Pruebas Formativas⁵ y Libros de Texto⁶ en una muestra nacional de centros educativos de nivel básico en términos de temporalidad y cantidad.
- 2. Conocer la valoración de los docentes respecto a la relevancia, calidad y funcionalidad de los materiales (DCNB, Estándares Nacionales, Programaciones, Pruebas Formativas y Libros de Texto) para su uso en el aula en los centros educativos del nivel básico.
- 3. Conocer las percepciones de alumnos, docentes y directores de centro respecto al impacto en general que han producido en el presente año escolar el uso de los materiales referidos (Estándares, Pruebas Formativas, Programaciones y Libros de Texto) en el proceso educativo.

3 Los Estándares corresponden al Nivel Pre-Básica y del 1er-6to grado de Educación Básica.
4 Las Programaciones incluyen del 1er-6to grado de Educación Básica.
5 Las Pruebas Formativas de Matemáticas y Español corresponden al 1ero-6to grado.
6 Libros de Texto de Español y Matemáticas. Los libros de Español incluyen documentos para los Alumnos: Material para Recortar, Actividades y de Lectura para 1ero y 2do grado, Material de Actividades y de Lectura para 3er y 4to grado, y Material de Lectura para 5to y 6to grado. Asimismo, incluyen Documentos de Trabajo para el Docente: Guía y Fichero para docentes de 1ero a 4to grado. Los libros de matemáticas son los elaborados por PROMETAM.

- 4. Establecer la correspondencia entre las planificaciones de los docentes, los contenidos desarrollados y las Programaciones Educativas, así como entre las metodologías aplicadas por los docentes y las sugeridas en el DCNB.
- 5. Analizar la relación entre la disponibilidad, el uso, la valoración y el impacto de los materiales educativos alineados con el DCNB y el rendimiento académico de los alumnos en las pruebas estandarizadas de evaluación externa.

2. MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

Teniendo en cuenta que el objetivo general del estudio fue conocer, desde una perspectiva **longitudinal**, la disponibilidad, valoración y utilización de los materiales educativos generados por la SE y MIDEH, así como validar en qué medida están siendo útiles a los propósitos de su creación, está investigación se propuso generar información oportuna y relevante, que permita a los tomadores de decisiones y al equipo técnico del proyecto, monitorear el comportamiento de los materiales en “la práctica”, de forma que se puedan hacer los ajustes que convengan a fin de hacer más eficiente su ejecución y asegurar su impacto.

El primer esfuerzo fue determinar si los materiales educativos están **disponibles**, si tal y cómo se ha previsto están presentes en la cantidad y en el momento en que los necesitan los niños en los centros educativos. Para lo cual se propuso consultar a una muestra representativa de aproximadamente 1170 docentes de los

seis grados que a su vez corresponden a 384 escuelas de todo el país.

- Disponibilidad:
- Cantidad
 - Temporalidad
 - Canal de distribución

La detección del **uso** y **valoración** de los materiales se realizó mediante una consulta a los docentes para conocer las valoraciones de los mismos respecto a qué tanto le son útiles los materiales que le han sido proporcionados, el nivel de aceptación que tienen, la calidad que ellos perciben que tienen los materiales proporcionados así como la frecuencia y forma en que están siendo utilizados.

- Uso:
- Frecuencia
 - Forma
- Valoraciones:
- Relevancia
 - Calidad
 - Funcionalidad

Respecto a la **percepción del impacto** que están teniendo los materiales educativos, se propuso conocer en qué medida los distintos actores del proceso educativo perciben la incidencia en los procesos de aula, lo cual se interpreta como una medida del impacto.

- Percepción de impacto:
- Organización procesos de enseñanza
 - Motivación
 - Aprendizaje

La información sobre el uso se complementó con la aplicación de técnicas cualitativas en 72 centros consultados en dos momentos diferentes del año lectivo, en la dimensión Micro del estudio.

2.1. Instrumentos de la investigación

La consulta realizada se efectuó a partir de la combinación de varios tipos de técnicas de recolección de datos e instrumentos aplicados: La observación sistemática estructurada, el encuesta tipo cuestionario y las fichas de registro bajo el formato de matrices para el estudio Macro:

- a) **Cuestionario para docentes:** Instrumento estructurado con el cual se realizaron preguntas sobre la fecha y forma de llegada de los materiales educativos, la cantidad de materiales educativos que tienen disponibles en el aula, así como detalles de otros materiales educativos que ha hecho entrega la Secretaría de Educación. También se incluyeron preguntas relacionadas con las estrategias de uso de los materiales por parte de los docentes, para ello se realizó una batería de preguntas cerradas combinadas con preguntas abiertas. De forma similar se preguntó respecto a la relevancia de los materiales entregados (según percepción de los docentes), la calidad de los mismos, su funcionalidad y percepción del impacto.
- b) **Cuestionario para alumnos:** Se estructuraron una serie de preguntas sobre cómo están percibiendo el trabajo del profesor respecto a años anteriores, su reacción frente a los nuevos materiales y las consecuencias que perciben de los cambios que se están produciendo. Estuvo dirigida exclusivamente para alumnos del sexto grado.
- c) **Cuestionario a directores de escuela:** En la consulta a los directores se aprovechó para obtener información general sobre su percepción respecto

a los materiales educativos. Se le consultó sobre la influencia que tienen estos recursos en el desenvolvimiento del centro educativo particularmente a nivel de aula, así como sobre la receptividad del docente hacia los mismos.

- d) **Observación estructurada:** Se aplicó una guía de observación estructurada en relación con el uso de los materiales educativos referidos, considerando el uso evidenciado en los mismos.
- e) **Fichas de registro:** Se registraron los datos de matrícula por grado y cantidad de materiales educativos disponibles en cada sección considerada.

La información para la dimensión Micro del estudio se recolectó a través de cuatro instrumentos que se describen a continuación.

- a) **Lista de chequeo de uso de libros de texto:** La aplicación de este instrumento implicó que los encuestadores solicitaron al docente que les permitiera escoger tres niños aleatoriamente, seguidamente se le solicitó que se permitiera observar los libros que estaban usando estos niños, el observador revisó los libros y verificó las páginas en las que se encontraba y la frecuencia con la que estaban siendo usados. Finalmente el observador pidió a los tres niños seleccionados que le permitieran ver su cuaderno de trabajo y procedió a enlistar los contenidos desarrollados en las dos materias estudiadas.
- b) **Guía de observación de prácticas pedagógicas:** El propósito de este instrumento fue recoger datos del uso de los materiales en el aula de clases,

registrando de manera objetiva lo que se hace, usando la observación. Para lo cual se grabó y tomó nota en las clases de matemática y español en dos diferentes ocasiones, en base a los datos generados se estableció qué metodología se emplea y si ésta corresponde a lo que prescribe el DCNB, de igual forma se determinó cómo se está haciendo uso de los libros de texto y cómo se corresponde la planificación con lo que se hace en el aula de clases.

- c) **Cuestionario para docentes:** El propósito de este instrumento fue darle un seguimiento detallado a los alcances obtenidos con el documento de estándares y las programaciones, solicitando al docente que establezca qué contenidos enseñó en los primeros 5 meses del presente año, seguidamente que establezca cuál es el grado de dificultad que para él tiene la enseñanza de dichos contenidos. También se le solicitó que indique en qué medida considera que hay correspondencia entre los libros de texto y las programaciones, finalmente se le solicitó que establezca cuantos de los niños/as de su grado considera alcanzaron los estándares planteados. Dichos instrumentos fueron desarrollados para cada uno de los grados tanto para la asignatura de matemática como para la de español.
- d) **Lista de chequeo de programaciones:** Este instrumento fue creado con la finalidad de establecer si los planes de clase del docente están en correspondencia con el documento de programaciones, para ello se le solicitó al docente que facilitara una copia de su planificación personal, en base a dicha

copia se procedió a emplear una rúbrica a fin de establecer en qué medida en dicha planificación se observa una correspondencia con los estándares y las programaciones, también permitió detectar si estaba programado el uso de los libros de texto.

2.2. Población y muestra

La realización de este estudio requirió el abordaje a distintas fuentes tales como docentes, directores de centro y alumnos, pero la unidad de análisis fue el centro educativo particularmente a nivel de aula, razón por la cual el diseño de la muestra se hizo en función del total de centros de educación primaria que hay en el país. El marco muestral disponible se obtuvo de la UPEG de la Secretaría de Educación, en base al cual se contabilizó de manera sistemática el número de unidades muestrales que serían necesarias para tener una representatividad a nivel nacional.

El tamaño de la muestra se estimó teniendo en cuenta el total de centros educativos públicos en el país, que era de 9,774 al inicio del estudio (el total de escuelas es de 11,084 incluyendo escuelas privadas, semi-oficiales y municipales, SE, 2005). La muestra fue calculada en base a un nivel de confianza del 95%, con un error estimado del 2.5% y una proporción esperada de ocurrencia del fenómeno de 50%, lo que resultó en una muestra nacional de 384 centros educativos oficiales, tal como se muestra en el cuadro siguiente. La muestra es del tipo probabilístico estratificado por departamentos del país y considera también la ubicación geográfica de los centros (urbano, rural), solamente para las escuelas públicas u oficiales.

Cuadro No. 4
Descripción de la muestra de centros educativos

Departamento	Muestra Total	Área Rural	Área Urbana
Atlántida	16	13	3
Colón	25	20	5
Comayagua	15	12	3
Copán	28	22	6
Cortés	18	14	4
Choluteca	27	22	5
El Paraíso	34	27	7
Francisco Morazán	36	29	7
Gracias a Dios	5	4	1
Intibucá	15	12	3
Islas de la Bahía	1	1	0
La Paz	17	13	4
Lempira	26	21	5
Ocatepeque	11	9	2
Olancho	44	35	9
Santa Bárbara	28	22	6
Valle	11	8	3
Yoro	27	22	5
Muestra Total ⁷	384	306	78

Esta muestra de 384 centros se utilizó de base para la determinación de una submuestra de 72 centros de educación que fueron visitados para el desarrollo de la dimensión cualitativa (micro) del estudio.

La selección de las unidades muestrales fue al azar utilizando números aleatorios y con el apoyo de un software que incluye la función de randomización. A cada uno de los centros educativos previamente se le asignaron un número correlativo en cada uno de los departamentos y ubicación geográfica.

Asimismo, se procedió a realizar un análisis de la información considerando el tipo de escuelas según la cantidad de docentes que la atienden, a saber: uni-docentes, bi-docentes, multidocentes. Este tipo de muestra se hizo a partir de la recolección de la información que proporcionen las escuelas en la etapa de ejecución o levantamiento de la información, dado que no se encontró el detalle a partir de los datos proporcionados por la Secretaría

⁷ La muestra ha sido elaborada considerando la distribución proporcional de escuelas urbanas y rurales por departamento y no en base a la población escolar.

de Educación. A continuación se presentan los principales resultados por material educativo y dimensión de análisis.

3. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS:
HALLAZGOS PRINCIPALES

3.1. Resumen general

De acuerdo con el **objetivo general** del estudio, conocer la disponibilidad, el uso, la valoración y la percepción de impacto de los materiales educativos de apoyo a la implementación del DCNB, y a la **perspectiva metodológica** asumida para alcanzarlo (longitudinal), el estudio arroja resultados reveladores: La **disponibilidad** de los materiales educativos para uso de los docentes (Estándares educativos y Programaciones educativas) está estancada en alrededor del 90%, los libros de texto de los alumnos (Matemáticas y Español) muestran un ligero ascenso en el período, desde 81% a 86%, las Pruebas formativas muestran un comportamiento errático: solo el 51% de las aulas disponían de ellas en octubre del 2006, el 94% a mediados del 2007 y luego al 73% en el 2008. En síntesis, **la mayoría de los docentes ya han recibido**

los materiales educativos, al menos para ellos, aunque no en las cantidades adecuadas para la matrícula escolar. Las pruebas formativas, fueron distribuidas posteriormente en el segundo semestre del 2006 y no se distribuyeron durante el 2008 (no es un material reutilizable), y por ello presentan resultados que discrepan de los valores medios del resto.

Respecto a la frecuencia de **uso**, más del 75% de los docentes que disponen de los materiales los usan “siempre” o “casi siempre/ regularmente”; respecto a las **valoraciones** más de siete de cada diez docentes encuestados que tienen los materiales educativos valoran positivamente su relevancia, calidad y funcionalidad; y en relación con el **impacto** en el aula, cerca de tres de cada nueve de estos maestros que tienen los materiales, perciben un impacto positivo en el aula como resultado de su uso durante el año lectivo 2008. Tanto en la frecuencia de uso, como las **valoraciones** sobre la Relevancia, Calidad y Funcionalidad de los materiales educativos, y la **percepción de impacto** en los procesos de aula, muestran una tendencia ascendente en el período.

Cuadro No. 5
Resumen de disponibilidad, uso, valoración y percepción de impacto según información expresada por los docentes (Abril - Mayo 2008)

Aspecto Evaluado	Textos Español	Textos Matemáticas	Estándares Educativos	Programaciones Educativas	Pruebas Formativas
Tiene	87%	91%	88%	89%	73%
Usa “siempre” o “casi siempre”	77%	84%	68%	78%	69%
Valoran positivamente	68%	80%	79%	79%	64%
Percibe impacto positivo	35%	41%	35%	31%	34%

Fuente: Encuesta de docentes (N = 1170)

3.2. Disponibilidad

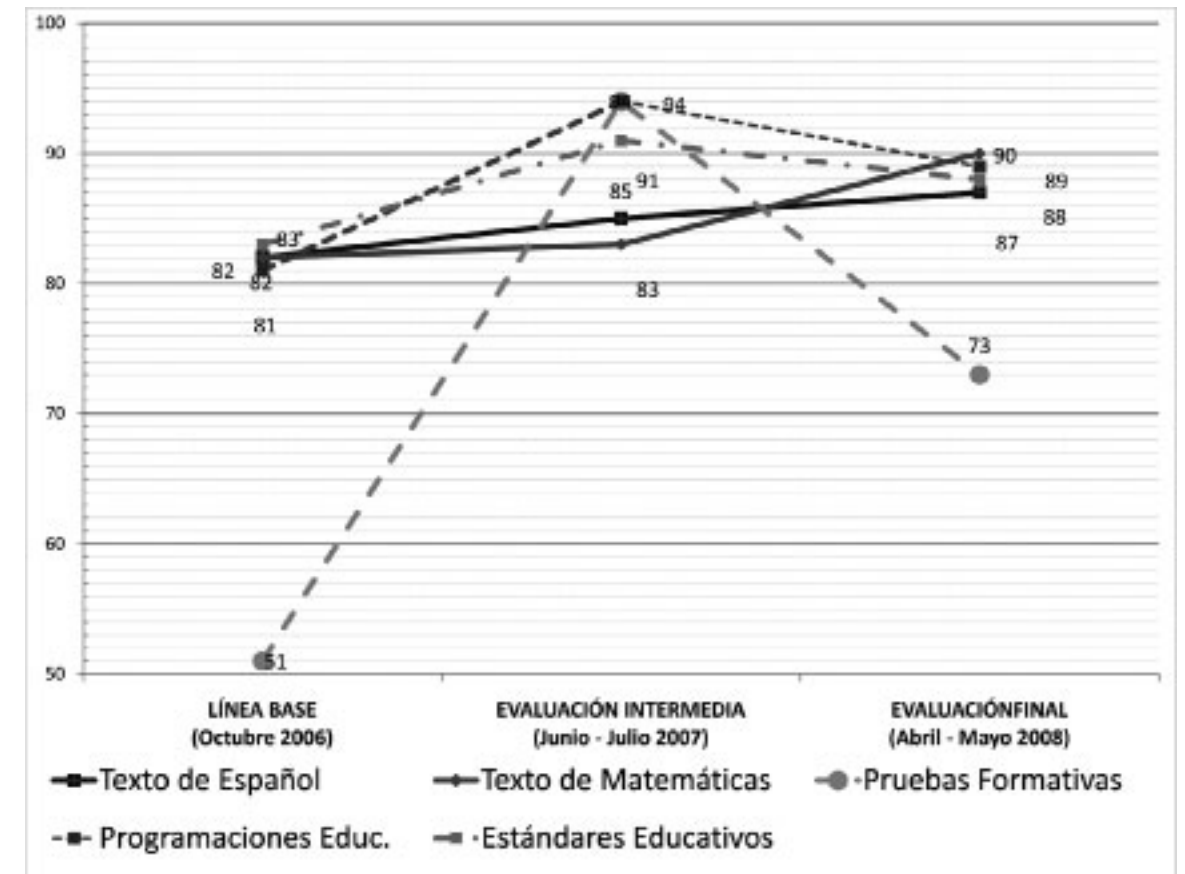
A mediados del año lectivo 2008, se tiene que en la mayoría de las escuelas están disponibles los materiales educativos, aunque no en las cantidades adecuadas para los alumnos (pues sólo en una de cada cuatro de las aulas se dispone de libros de texto suficientes en relación con su matrícula actual, lo que implica un retroceso, ya que a finales del 2006 una de cada tres aulas estaba en esas condiciones), con promedios arriba del 85% de las escuelas para los libros de texto de Español y Matemáticas, cerca del 90% para los Estándares y Programaciones, alrededor del 90% para el DCNB y 70% para las Pruebas Formativas.

Sin embargo, hay diferencias importantes por departamento para cada uno de los materiales educativos (en general, Yoro, Atlántida, Intibucá y Lempira, con menor acopio), que habría que considerar para planificar una futura distribución complementaria que lleve la disponibilidad hasta cerca del 100%. La mayoría de los materiales fueron recibidos antes del inicio del año lectivo 2006, aunque hubo un incremento significativo entre febrero y octubre del 2007 (que varía según el material, menor para DCNB, mayor para Estándares y Programaciones), pero con disminución en el caso de las Pruebas Formativas, dado que se utilizaron durante el 2007 y no se distribuyeron nuevos ejemplares para el 2008. En todos los casos,

tanto directores como docentes expresaron su sorpresa (e incluso malestar) por el uso de recursos de las Fuerzas Armadas como canal de distribución, ya que les parece que las Direcciones Departamentales y Distritales son las más adecuadas para ese fin, en tanto se les puede plantear sugerencias y peticiones respecto a cantidades, fechas, lugares de depósito, etc.

En el caso de los materiales de los alumnos, debe hacerse un esfuerzo por optimizar las cantidades distribuidas, pues sólo en una de cada cuatro de las aulas registradas, la relación entre el número de libros de texto de Español y Matemáticas y la matrícula oscila en el intervalo entre 90% y 110%, con escuelas en los que faltan por completo textos para algunos grados, pero existen 20 ó 30 por alumno en otros grados. Es particularmente grave la falta de Pruebas Formativas en el 2008, en muchos casos ello provocó que los alumnos borrarán las respuestas de los usuarios anteriores y volvieran a escribir “sus” respuestas, o en otros casos fotocopiaron parte de dichos documentos para usarlo con sus alumnos. Los docentes expresaron su descontento respecto al hecho de que las pruebas formativas estén disponibles un año y luego no se sabe si se volverá a contar con ese valioso recurso de apoyo. No se encontraron diferencias importantes entre escuelas urbanas y rurales respecto a la disponibilidad de los materiales educativos.

Gráfico No. 1
Disponibilidad de Materiales Educativos en el período analizado
(Octubre 2006 - Abril - Mayo 2008)



Fuente: Encuesta de docentes, N = 1170.

3.3. Uso

La frecuencia de uso de los materiales educativos por parte de los docentes ascendió significativamente en el período, desde valores cercanos al 50% a fines del 2006 hasta arriba del 75% de los docentes declarando usarlos “Siempre” o “Casi siempre” a mediados del 2008. Para mediados del año 2008, más de tres de cada cuatro de los docentes que disponen de los materiales educativos expresaron utilizarlos “Siempre” o “Casi siempre”,

y sólo alrededor del 3% de ellos indicó no usarlos “Nunca”. Más del 90% de los docentes encuestados señalaron que la capacitación recibida para su uso ha sido “insuficiente”. El uso de los materiales de los alumnos está condicionado por el hecho de que sólo una cuarta parte de las aulas dispone de cantidades adecuadas para su matrícula a mediados del año lectivo 2008 (en octubre del 2006 un tercio de las aulas disponían de suficientes materiales para los estudiantes).

Es destacable que la mayoría de los maestros que disponen de los materiales educativos indicaron que los utilizan para apoyar su labor docente, pero una proporción significativa de ellos no sigue, o atiende sólo parcialmente, las instrucciones de su uso. Una menor proporción de los docentes de las escuelas uni y bidocentes expresaron que utilizan “Siempre” el libro de texto de Español, las Programaciones y los Estándares (diferencias significativas en los tres casos). Respecto a esto último, es destacable que la gran mayoría de los docentes expresaron su insatisfacción

en relación con la capacitación recibida, tanto en términos de los capacitadores como de los contenidos desarrollados y el tiempo asignado a la actividad. Otro elemento destacable es que la observación de los materiales educativos en el aula indica que sólo alrededor del 9% de ellos no han sido utilizados aún, con medias de 7% para los libros de texto y de 10% para Estándares, Programaciones y Pruebas Formativas. Estos datos discrepan (y superan significativamente) los valores expresados por los docentes.

los materiales son “claros” y “amigables” y que les gusta “mucho” el contenido de ellos (considerados como valoraciones de **calidad**). Un tanto menor, pero siempre mayoritariamente (62%), es la proporción de docentes que valoran positivamente la **funcionalidad** de los materiales en términos de adecuación al medio o contexto hondureño así como al ritmo de aprendizaje de los niños. Deben destacarse como excepciones, los libros de texto de Español respecto a su adaptación al contexto nacional y las Pruebas Formativas con resultados menos positivos en todos los

aspectos. Esto último al parecer está asociado a los problemas de distribución y su consecuente menor uso en el aula. En el caso particular de las escuelas uni y bidocentes se encontró que los docentes expresaron valoraciones menos positivas respecto a dos criterios específicos: “Considera el ritmo de aprendizaje del alumno” y “Están adecuados para el medio o contexto de la escuela”, tanto en relación con los libros de texto (Español y Matemáticas) como con los materiales de Estándares y Programaciones Educativos.

Cuadro No. 6
Frecuencia de uso de los materiales educativos, según los docentes que disponen del material

Material Educativo	Categoría de Frecuencia de Uso				
	Siempre	Casi siempre o Regular mente	Casi nunca o Algunas veces	Nunca	No tiene
Español	55%	22%	7%	3%	13%
Matemáticas	55%	28%	4%	3%	9%
Estándares	68%	15%	5%	0.5%	11.5%
Programaciones	78%	8%	2%	0.5%	11%
Pruebas Formativas		69%		4%	27%

Fuente: Encuesta de docentes (N = 1170).

3.4. Valoraciones

A finales del 2006, 48% de la muestra de docentes expresó valorar positivamente los materiales educativos, a mediados del 2008, el porcentaje ascendió a 74%. Actualmente (2008) la gran mayoría de los docentes que disponen de los materiales educativos expresó una valoración positiva acerca de la relevancia, calidad y funcionalidad de los mismos, aunque

existen diferencias significativas para los casos de las escuelas uni y bidocentes.

Es revelador que una media cercana al 78% de los docentes que tiene los materiales educativos, consideran que éstos son **relevantes** en términos de orientar la labor educativa del docente y apoyar el aprendizaje de los alumnos. De forma análoga, una media del 76% de los docentes expresaron que consideran que

Cuadro No. 7
Proporción de docentes que tiene los materiales educativos y están “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo” con las valoraciones positivas sobre su relevancia, calidad y funcionalidad (Abril - Mayo 2008)

Aspecto Evaluado	Textos Español (tiene 83%)	Textos Matemáticas (tiene 85%)	Estándares Educativos (tiene 76%)	Programaciones Educativas (tiene 71%)	Pruebas Formativas (tiene 28%)
Relevancia: Orienta la labor educativa.	74%	84%	81%	83%	65%
Relevancia: Apoya el aprendizaje de los alumnos.	75%	84%	80%	82%	67%
Calidad: Es un material “claro” y “amigable”.	69%	81%	81%	79%	66%
Funcionalidad: Está adecuado al medio o contexto hondureño.	55%	73%	76%	71%	60%
Funcionalidad: Considera el ritmo de aprendizaje de los alumnos.	67%	77%	79%	76%	62%

Fuente: Encuesta de docentes (N = 1170).

3.5. Percepción de impacto

Pese a que los materiales educativos no siempre han sido utilizados sistemáticamente de acuerdo con las instrucciones de las capacitaciones (además, el uso de los materiales de los alumnos está condicionado por las insuficientes cantidades disponibles en las aulas), una proporción significativa de los docentes (35%) opinan que ya se ha tenido un impacto positivo en el aula, aunque existen diferencias respecto a las escuelas uni y bidocentes. La proporción de docentes que expresaron una percepción positiva del impacto del uso de los materiales educativos en el aula, se duplicó entre Octubre del 2006 y Abril - Mayo del 2008 (pasando de menos del 18% a más del 35% de la muestra).

Es destacable que alrededor de uno de cada tres docentes que disponen de los materiales educativos, perciben que a mediados del año lectivo del 2008 ya se tenía un impacto positivo en el aula en términos de incidencia en la organización de los procesos de enseñanza - aprendizaje y de la motivación de los alumnos. Las opiniones son más positivas en el caso de los libros de texto de Matemáticas (en primer lugar) y de Español, y un poco menores (alrededor del 34%) para los Estándares Educativos, Programaciones y Pruebas Formativas. Las percepciones de los alumnos de sexto grado, pese a que en la mayoría de las aulas no hay suficientes materiales para su uso individual, son también favorables con una media arriba del 80% indicando que los libros de texto les habían ayudado “mucho” en su aprendizaje (86% para Matemáticas, 85% para Español).

Cuadro No. 8

Proporción de docentes que tienen los materiales educativos y perciben un impacto positivo de su uso en los procesos de aula (Abril - Mayo 2008)

Aspecto Evaluado	Textos Español (tiene 87%)	Textos Matemáticas (tiene 91%)	Estándares Educativos (tiene 88%)	Programaciones Educativas (tiene 89%)	Pruebas Formativas (tiene 73%)
Impacto en la organización de los procesos enseñanza-aprendizaje.	30%	38%	39%	31%	35%
Impacto en la motivación de los alumnos en el aula.	39%	40%	28%	32%	36%

Fuente: Encuesta de docentes (N = 1170).

En el caso particular de las escuelas uni y bidocentes, una menor proporción de los docentes expresaron que perciben un impacto positivo en los procesos de aula, tanto en la organización de los procesos

como en la motivación de los alumnos, por el uso de los libros de Español y Matemáticas y los Materiales de Estándares y Programaciones. Por el contrario, la percepción de los docentes de escuelas

uni y bidocentes es significativamente más positiva en el caso de las Pruebas Formativas.

3.6. Correspondencia entre planificación docente y materiales educativos

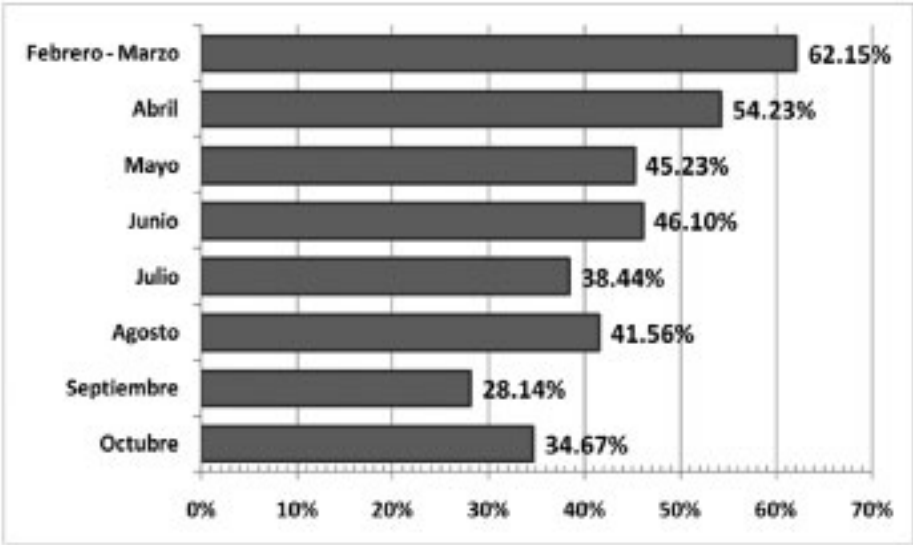
En la gran mayoría de los casos de docentes observados en el aula (cerca del 90% de la muestra), los contenidos desarrollados al momento de la observación no estaban en correspondencia con los propuestos en las Programaciones Educativas (alineados con los Estándares Educativos y el DCNB). La revisión de los cuadernos y libros de texto de los alumnos muestra que hay un considerable desfase entre los períodos señalados en las Programaciones para el desarrollo de los diferentes temas (tanto en Español como en Matemáticas) y las fechas en que los docentes los desarrollan. Acumulándose un déficit considerable para el final del año lectivo. Los docentes señalaron que consideran “excesivos” los contenidos programados en casi todos los meses del año lectivo, tanto para Español como para Matemáticas.

Un hallazgo del presente estudio fue verificar que la gran mayoría de los docentes no alcanza a desarrollar los contenidos establecidos en las Programaciones

Educativas alineadas con el DCNB. Al respecto es ilustrativo que únicamente en los meses de febrero y marzo los docentes señalaron que habían desarrollado cerca de dos tercios (62%) del contenido señalado en las Programaciones. En el mes de abril, la muestra nacional docente indicó que habían cubierto más de la mitad (54%) de los contenidos establecidos para ese período. En el resto de los meses, las respuestas de los docentes hacen referencia a proporciones que van desde apenas el 28% de los contenidos correspondientes a septiembre, hasta el 46% para los programados para junio. Sobre esta temática las observaciones de los docentes fueron categóricas: **Consideran que los contenidos establecidos en las Programaciones Educativas (que están alineadas con los Estándares y el DCNB) son excesivos en todos los meses del año lectivo.** Y que además, no toman en cuenta los “repasos” que los docentes desarrollan “necesariamente” al inicio de cada año y de bloque de contenido, dado que es muy frecuente que el docente del año anterior no haya desarrollado todos los temas correspondientes al grado inmediato inferior. Este déficit en el desarrollo de los contenidos programados es más acentuado para el caso de los centros educativos rurales uni y bidocentes.

Gráfico No. 2

Proporción de los contenidos establecidos en las Programaciones Educativas que los docentes alcanzan a desarrollar mensualmente (promedio para Español y Matemáticas en los seis grados)



Fuente: Lista de chequeo de libros de texto, lista de chequeo de cuadernos de alumnos, lista de chequeo de Programaciones Educativas, aplicadas en 72 centros educativos visitados en tres momentos diferentes del año lectivo.

3.7. Rendimiento académico y materiales educativos

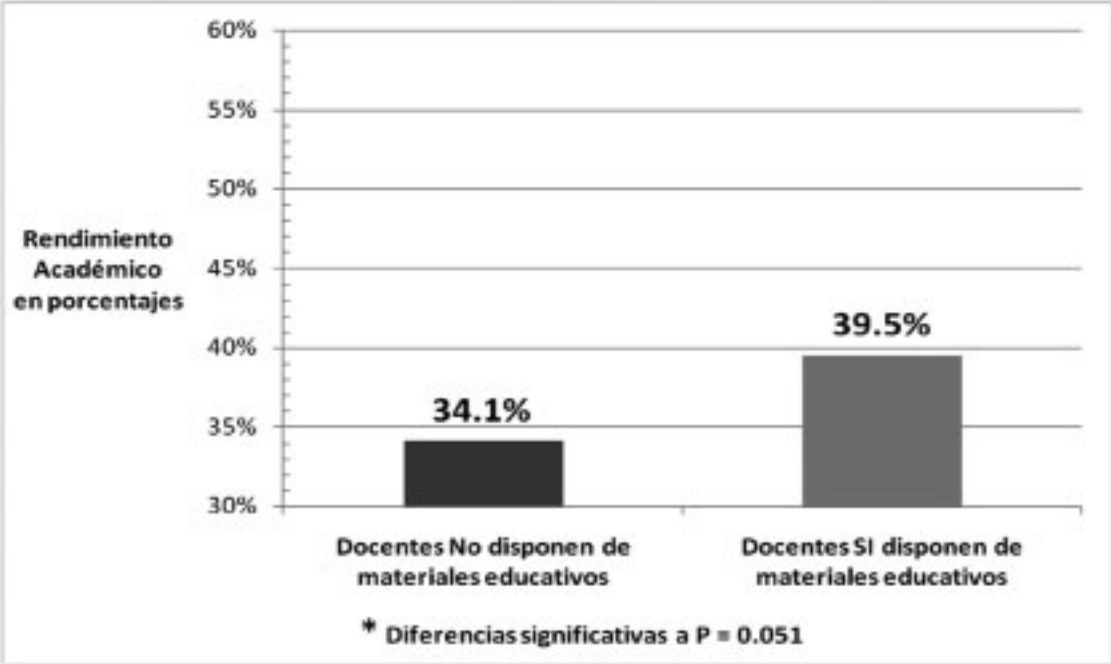
Los resultados de aprendizaje de la evaluación externa para primero, tercero y sexto grado en Español y Matemáticas están asociados positivamente con la disposición, uso y valoración de los materiales educativos de apoyo tanto de los alumnos como de los docentes.

Un hallazgo importante del presente estudio es que los valores obtenidos por los alumnos en las pruebas estandarizadas de evaluación externa aplicadas en octubre del 2007 se

correlacionan positivamente tanto con la disposición, como con la frecuencia de uso y las valoraciones de los docentes respecto a los materiales educativos de apoyo al DCNB. Al considerar la disponibilidad de los materiales del docente (Estándares y Programaciones Educativas) de primer grado, se encontró que los resultados de los alumnos cuyos docentes sí disponen de estos materiales aventajan en cinco puntos porcentuales a aquellos alumnos cuyos docentes no disponen de los mismos (39.5% respecto a 34.1%).

Gráfico No. 3

Disposición de materiales de Español del docente de primer grado y rendimiento académico de los alumnos



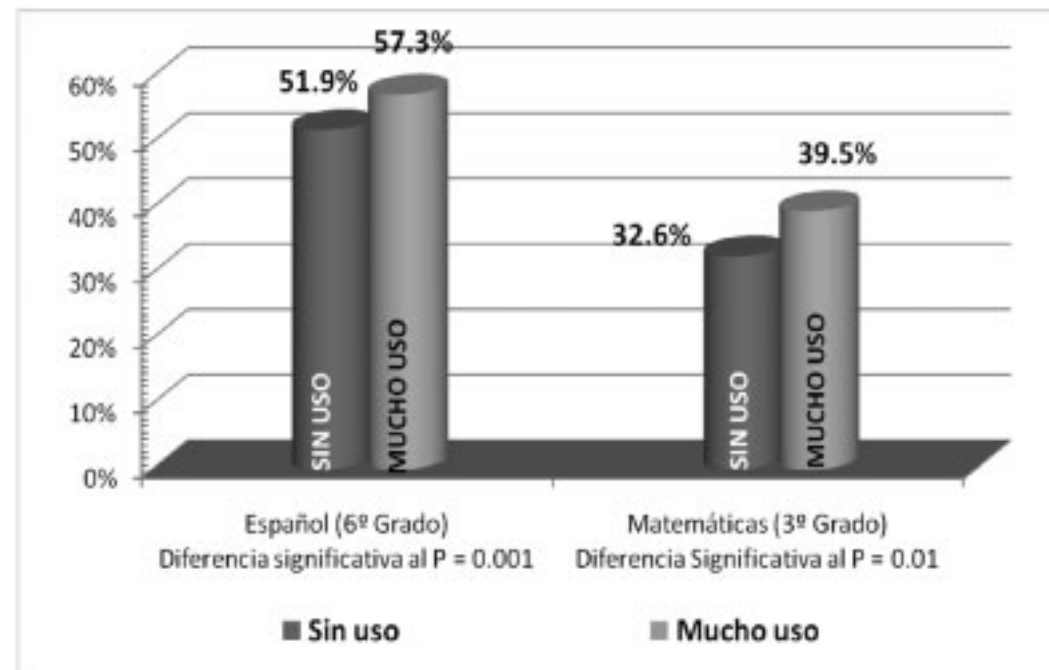
Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta de docentes (N = 1170) y resultados de evaluación externa (SE, 2008).

De forma análoga, al comparar los resultados de aprendizaje de los alumnos en las pruebas de evaluación externa según la frecuencia de uso de los materiales educativos “Libros de texto” y “Pruebas Formativas”, tanto de Español como de Matemáticas de tercero y sexto grado, se obtuvieron diferencias a favor de los alumnos cuyos materiales mostraban “Mucho uso”. Así, en Español de sexto grado, los alumnos cuyos materiales

evidenciaban “Mucho uso” promediaron 57.3%, mientras que los alumnos con materiales “Sin uso” obtuvieron una media de 51.9%. En Matemáticas de tercer grado se encontró la misma tendencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos con materiales educativos que mostraban “Mucho uso” y los que evidenciaban “Sin uso”: 39.5% para los primeros y 32.6 para los segundos.

Gráfico No. 4

Uso de materiales educativos de los alumnos de Tercero y Sexto grado y su relación con el rendimiento académico



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta de resultados (N = 1170) y resultados de evaluación externa (SE, 2008).

Un tercer tipo de análisis que se aplicó para analizar la relación entre los materiales educativos de apoyo y el rendimiento académico alcanzado por los alumnos en las pruebas de fin de año aplicadas como evaluación externa en Octubre 2007, fue establecer una correlación entre las valoraciones que los docentes hicieron respecto a la **relevancia**, la **calidad** y la **funcionalidad** de los materiales educativos (en una escala ordinal de 5 opciones) y los resultados porcentuales

del grupo de alumnos correspondientes a cada docente, tanto en la asignatura de Matemáticas como de Español. Los resultados indican una correlación positiva estadísticamente significativa para $P = 0.01$, de manera que aquellos docentes cuyas valoraciones fueron más positivas respecto a la calidad relevancia y funcionalidad de los materiales educativos, sus alumnos alcanzaron porcentajes más altos en las pruebas de fin de año.

BIBLIOGRAFÍA

Casanova, M. A. (1992). *La evaluación: Garantía de calidad para el centro educativo*. España. EDELVIVES.

Eyzaguirre y Fontaine. (1997). *El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares*. Chile.

Frigerio, G. (2000). ¿Las Reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? en *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. Chile. Publicado por la Oficina Regional UNESCO-SANTIAGO.

Hernández, R. (2005). *Radiografía del sistema educativo 1987 - 2005*. En "Congreso Pedagógico 2005". Honduras. Edic. multicopiada.

Mizala, Romaguera y Reinaga (2000). *Factores que inciden en el Rendimiento Escolar en Bolivia*. Bolivia. Public. SIMECAL - Secretaría de Educación.

Palacios, M.A. (2001). "La educación en América Latina y el Caribe: Los procesos pedagógicos" en *Análisis de prospectivas de la Educación en la región de América Latina y el Caribe*. Chile. UNESCO-SANTIAGO.

PREAL - FEREMA. (2006). *Informe de progreso educativo: Honduras*. Honduras. Edic. multicopiada.

PREAL. (2005). *El proceso de transformación de la educación hondureña: Un repaso de sus avances y resultados*. Honduras.

Ramírez, T. (2003). *El texto escolar: Una línea de investigación en educación*. Rev. de Pedagogía (on line). V. 20, T. 70. Venezuela.

Salgueiro, A. (2002). *La Planificación Didáctica*. Buenos Aires. CAPACYT.

Schmelkes, S. (1989). *Hacia una mejor calidad de la educación*. México. Versión multicopiada.

Secretaría de Educación. (2004). *Prácticas pedagógicas en el nivel medio*. Honduras. Edic. multicopiada.

Secretaría de Educación. (2004). *Diagnóstico educativo del nivel medio*. Honduras. Edic. multicopiada.

UNESCO. (1994). *Elaboración de textos y materiales de lectura*. Bogotá.

UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España. Santillana.

UNESCO. (2000). *Primer Estudio Internacional Comparativo*. Chile. Impreso en Andros Ltda.

UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Chile. Salesianos Impresiones.

Universidad de Jaén: Grupo de Investigación HUM653. (2007). *Una estructura de programación de aula*. España. Revista Digital.

Vélez, Schiefelbein y Valenzuela. (1996). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria*. México.

Wittrock, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza, III*. México. Edit. Paidós.

Publicaciones periódicas en Investigación Educativa



NOTA SOBRE LOS AUTORES

German Edgardo Moncada Godoy

Ex-Director de Postgrado y ex-Director de Investigación de la UPNFM

Doctor en Educación por la Universidad de Flensburg, Alemania

Doctor en Psicología Social por la Universidad de Granada, España

Mario Alas Solís

Docente investigador de la UPNFM

Doctor en Educación por la Universidad de Flensburg, Alemania

Master en Sociología por la Universidad de Costa Rica



Novedades en Investigación Educativa

