



Cuadernos de Investigación

No. 09

Colección: Investigación Socio-educativa
en Honduras



Determinantes Psicosociales del Cambio Educativo

German Edgardo Moncada Godoy



2009

INIEES

*Determinantes Psicosociales
Del Cambio Educativo*

German Edgardo Moncada Godoy

2009

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1 CAMBIO EN EDUCACIÓN.....	6
2.1.1 <i>Cambio planeado</i>	6
2.1.2 <i>Cambio no planeado</i>	7
2.1.3 <i>Consecuencias del cambio en la actividad docente</i>	8
2.1.4 <i>Pensamiento docente como mediador del cambio en educación</i>	10
2.2 LA TEORÍA DE LA ACCIÓN PLANIFICADA (TAP)	12
2.2.1 <i>Intención</i>	14
2.2.2 <i>Actitudes y creencias</i>	15
2.2.3 <i>Normas subjetivas</i>	15
2.2.4 <i>Control conductual percibido</i>	16
2.3 IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE	17
2.3.1 <i>Concepto de identidad profesional</i>	18
2.3.2 <i>El papel de las sub-identidades</i>	21
2.3.3 <i>Modelos sobre la complejidad de la identidad</i>	23
3.METODOLOGÍA	27
3.1 ESTUDIO CUALITATIVO	27
3.1.1 <i>Muestra</i>	27
3.1.2 <i>Técnica de recolección de datos</i>	29
3.1.3 <i>Categorías de análisis</i>	30
3.1.4 <i>Análisis de datos</i>	30
3.2 ESTUDIO CUANTITATIVO	31
3.2.1 <i>Muestreo</i>	32
3.2.2 <i>Instrumentos</i>	33
3.2.3 <i>Procesamiento y análisis de datos</i>	38
4. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO	38
4.1 AUTOPERCEPCIONES SOBRE EL COMPORTAMIENTO DOCENTE DURANTE EL PROCESO DE CAMBIO EDUCATIVO	39
4.2. COMPONENTE ACTITUDINAL	42
4.2.1. <i>Creencias</i>	42
4.2.2. <i>Valoración de las creencias</i>	46
4.2.3. <i>Componente Norma subjetiva</i>	46
4.2.3. <i>Control Percibido</i>	49
4.2.4. <i>Planificación de la Conducta de cambio (Intención)</i>	50
4.2.5. <i>Identidad Profesional Docente</i>	51
4.2.6. <i>Resumen de Hallazgos Principales en el Estudio Cualitativo</i>	55
5. ESTUDIO CUANTITATIVO	57
5.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	57
5.2 COMPONENTE ACTITUDINAL	58
5.3. COMPONENTE NORMATIVO	59
5.4 COMPONENTE CONTROL CONDUCTUAL	61
5.5 COMPONENTE INTENCIÓN	62
5.6 COMPORTAMIENTO DE CAMBIO EN EL AULA: ÍNDICE DE IMPLEMENTACIÓN DEL DCNB.....	63
5.7 AUTOCOMPLEJIDAD.....	65
5.8. ANÁLISIS EXPLICATIVO.....	65
5.9 RESUMEN DE HALLAZGOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO	70
6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	71
BIBLIOGRAFÍA.....	83

RESUMEN

El presente estudio aborda el tema de los factores psicosociales, que explican el comportamiento del cambio educativo en el aula. Se ha determinado, que la Teoría de la Acción Planificada, es una opción para explicar, cómo es que los docentes toman la decisión de efectuar los cambios educativos; a fin de lograr un mayor poder explicativo del modelo. Se incorpora la variable autocomplejidad (Linville, 1987) de la identidad profesional docente, como un componente que la literatura ha identificado potencialmente importante para entender la acción de los docentes (Day, 2006; Bolívar, 2004). El estudio se desarrolla con una fase de investigación cualitativa basada en entrevistas en profundidad a 11 docentes, con el propósito de validar narrativamente los componentes del modelo teórico propuesto. Se complementa con una segunda fase de investigación cuantitativa en la que se aplica una escala tipo Lickert a 187 docentes, con el objetivo de medir los distintos aspectos del modelo 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 autocomplejidad.

1. INTRODUCCIÓN

La hipótesis básica de esta investigación es que el comportamiento de cambio de los docentes 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 (1987); a fin de darle un mayor poder explicativo se incorpora a este modelo la variable autocomplejidad de la identidad profesional que es obtenido a partir del modelo teórico 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, 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 explicando sus conductas (Goodson, Zembylas,). En este estudio se enfoca la complejidad de la identidad profesional, que es entendida desde la perspectiva del modelo de Linville (1987) en el que la complejidad está determinada por el número de atributos que requiere una persona para auto definirse y el grado de diferenciación entre los mismos, 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 (Chaves, 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, 2005). 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 inadmisibile, el tipo de cambio que se está desarrollando, no ha conducido a obtener los resultados que se esperan.

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 en 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 el cual 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, 1989).

En relación al 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 otras 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 de un cambio válido en educación es necesario el cambio de actitud de los docentes, se trata de que tengan la disposición de realizar acciones distintas, para escuchar lo que antes desestimaban, para 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 a su identidad profesional docente son significativas, en la medida en que determinan el desarrollo de sus prácticas en el aula de clase (Knoewles, 2004).

Los estudios sobre la identidad profesional de los docentes han recobrado un nuevo interés, se ha reportado que hay una conexión entre ésta y los cambios en educación (Day, 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 forma que su disposición a asumir los cambios puede estar mediatizada por el auto-concepto que poseen como docentes.

Una de las tendencias de la investigación en el tema que se empieza a volver 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 sugieren que ello puede ser un mecanismo de ajuste en la medida en que se es más adaptable y flexible cuando se tiene una mayor complejidad (Linville, 1987).

Estos desarrollos teóricos ofrecen posibilidades de comprensión de estos fenómenos, pero al mismo tiempo, plantea nuevas interrogantes tales como: ¿Cuánto pueden explicar las variables psicosociales el comportamiento de cambio educativo docente?, ¿En qué medida el modelo de la TAP puede lograr un mayor poder explicativo incorporando la variable autocomplejidad?, ¿Cómo comprenden los docentes el papel de los aspectos psicosociales en los procesos de cambio?. El propósito de este estudio es aproximarse a dar respuesta a estas interrogantes

validando un modelo explicativo del comportamiento docente, en base a las variables psicosociales que incluye el modelo de la TAP e incorporando la variable auto-complejidad.

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).

Para profundizar en este sentido se propone a continuación dos modalidades sobre el cambio educativo que pueden ayudar en la clarificación del concepto.

2.1.1 Cambio planeado

Este tipo representa el enfoque dominante, supone 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 la 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.

2.1.2 Cambio no planeado

La frase, cambio no planeado, es usada para agrupar cambios que tienden a ser evolutivos y acumulativos. Es emergente, “*la aparición de un nuevo patrón organizativo en la ausencia de intenciones antes explícitas*”. El cambio es descrito como situado y emergiendo en actualizaciones continuas de procesos de trabajo y prácticas sociales. (Weick y Quinn, 1999).

Concibe la naturaleza del cambio, como colectivo y sistémico, interactivo y acumulativo, al mismo tiempo como un proceso continuo e incremental (Johnson, 1992). En el que los resultados no dependen exclusivamente de los recursos que se aplican, sino también de la naturaleza endógena o arquitectura intrínseca del objeto que es blanco del cambio.

Como se puede observar esta perspectiva se basa en conceptos que contemplan los cambios como fenómenos en movimiento, que tienen un carácter fluido y dinámico, para ello se han usado términos como ciclos, olas, tendencias y más recientemente rupturas (Rodríguez, 2000). La idea de las olas fue tomada de Toffler (1993) para explicar el cambio social, da la idea de un período de relativa calma que se ve alterado por un esfuerzo específico de cambio, que tiene consecuencias duraderas durante un intervalo y que pierde fuerza con la aparición del siguiente embate innovador (Rodríguez, 2000).

Así tenemos casos de reformas relativamente silenciosas que han supuesto alteraciones trascendentales, cambios que se han instalado en la escuela y que no han sido percibidos como innovaciones, pero que forman parte de la escenografía de la escuela (Tyack y Cuban, 1995).

La noción de tendencia pone de manifiesto que el desarrollo institucional en educación puede tener una dinámica interna propia, sólo débilmente conectada con los períodos de reforma escolar (Tyack y Cuban, 1995).

En consideración a los dos tipos de cambios señalados es predecible que los docentes se encuentren ante estas fuerzas que inciden sobre su comportamiento en el aula. De los dos tipos presentados se puede concluir que el principal problema de las escuelas no es la ausencia de estos, sino el exceso y la forma fragmentaria e inconexa con las que se adoptan. Tanta saturación de cambios se convierte en un problema, la multiplicidad de innovaciones suelen estar en colisión principalmente porque se yuxtaponen (Fullan, 2002).

2.1.3 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).

2.1.4 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 planificación 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, Verloop, 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*” (Pérez y Gimeno, 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 que forma contribuye en conjunto a los cambios en educación.

En resumen, en este apartado se ha podido establecer que 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 (1980) 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, 1980).

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 contemplados en la TAR (Actitudes hacia el comportamiento y Norma Subjetiva), mientras que 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).

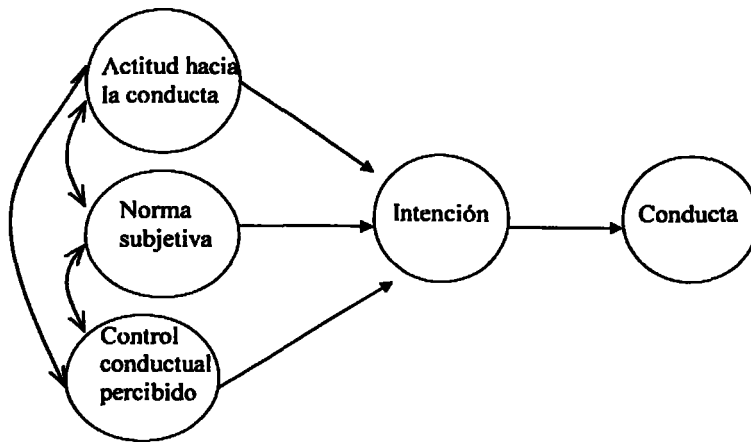


Ilustración. Modelo de la Teoría de la Acción Planificada, componentes y la relación

.2.1 Intención

Fishbein y Ajzen definen la Intención Conductual como la localización de una persona en la 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 significando ejercer para llevar a cabo el comportamiento. Como norma general, la intención más fuerte de desarrollar un comportamiento, conllevaría la mayor probabilidad 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 contribuye 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, solo 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 que función cumple en la conducta.

Es evidente que en el estudio subyace un concepto de identidad profesional, en este sentido es útil 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 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 circunstancias. 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 autoeficacia, 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 (Knoewles, 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, mas 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 (1934). Recientemente, se ha convertido en un punto clave de la cognición social. (Higgins, 1987; Markus, 1977), narrativo (Gergen y Gergen 1983), 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 como 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 esta 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 periodos 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 sociocognocitivo 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 inician 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 (Rafaelli- 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 solo 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 asociativa 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 es un objetivo de los procesos de cambio, estos no se hacen de manera automática, ya que los docentes son procesadores activos de dichos cambios, poseen ciertas características psicosociales que filtran los cambios y determinan la resultante que es su comportamiento en el aula. De los procesos mentales 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 de la conducta (Day . Goodson,), de las teorías acerca de la identidad llama especialmente la atención la perspectiva cognitiva y su estudio de la complejidad del *Self* o autocomplejidad (Linville, Rafaeli.Mor,) 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. De estas líneas de investigación. 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 variable autocomplejidad de la identidad profesional docente".

3.METODOLOGÍA

Para verificar la validez de la hipótesis, se planteo un estudio con un enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo, ya que se considera que las variables objeto de estudio deben ser comprendidas en dos dimensiones, una explícita la cual es accesible a través de técnicas de investigación cuantitativas, en la que se hace uso de instrumentos con los que se puede lograr una mayor generalización de los resultados y la otra es la que se hace uso de técnicas cualitativas, con las cuales se espera alcanzar mayor profundidad. Considerando que no se dispone de antecedentes que vinculen la variable autocomplejidad a la TAP se ve necesario hacer un análisis previo de tipo exploratorio a fin de darle validez al modelo propuesto y proveer de insumos iniciales para el estudio cuantitativo.

Se parte del supuesto de que el propósito de la investigación pueden ser cumplido con mayor probabilidad con un diseño de investigación que trate de complementar el rigor estadístico de una metodología cuantitativa basada en instrumentos estructurados, combinado con la capacidad de descubrimiento de la metodología cualitativa. No se trata de buscar convergencia ni confirmación entre los resultados, cuanto más bien es contar simultáneamente con dos imágenes que enriquezcan nuestra comprensión del objeto de estudio (Bericat, 1998).

3.1 Estudio Cualitativo

Con la metodología cualitativa se busca profundizar en las construcciones y vivencias que influyen en el comportamiento de cambio así como en la construcción de la identidad profesional, el interés es conocer este tema desde la perspectiva de los propios sujetos investigados, lo que realmente piensan, como se sienten ante estas circunstancias, es decir se quiere captar la perspectiva del actor, respecto al significado que tienen para él, los fenómenos investigados.

3.1.1 Muestra

Una parte de la investigación centra su interés en la localización de casos concretos, requiere de un contacto directo con los docentes estudiados, el abordaje cualitativo permitirá, aportar a la

investigación una visión de los factores estudiados mediante la experiencia de los participantes implicados en la acción. La muestra seleccionada consta de 11 docentes, 8 mujeres y 3 varones, de edades comprendidas entre los 25 y 45 años y procedentes de distintas escuelas de la Ciudad de Tegucigalpa.

Características De La Muestra

N.	Nombre del docente	Edad	Sexo	Escuela donde trabaja	Grado que atiende	Años de experiencia
1.	Ada Ludís E.	40	F	Costa Rica.	tercero	20
2.	Deysi M.	37	F	Aplicación República de Paraguay	Segundo	18
3.	Suyapa Clementina M.	25	F	Urbana mixta "Francisco Morazán"	Segundo	8
4.	Maria del Carmen R.	27	F	John F. Kennedy	Primero	7
5.	Miriam Figueroa A.	33	F	Centro Básico República de Costa Rica	Primero	14
6.	Dilcia T.	40	F	Urbana Mixta Hernán Acosta Mejía."	Primero	20
7.	Carmen Yadira	25	F	Costa Rica	Primero	3
8.	Ronald D.	39	M	Lempira	Tercero	15
9.	Héctor Joel L.	24	M	Lempira	Segundo	5
10.	Lennin Mauricio L.	32	M	Lempira	Segundo	12
11.	Griselda A.	45	F	Francisca Reyes	Tercero	21

La escogencia de estos casos se realizó mediante un muestreo teórico (Taylor y Bodgdan, 1996), en este lo importante es el potencial de los casos para ayudar a desarrollar comprensiones teóricas sobre el tema del cambio en el comportamiento educativo, se busco diversificar las personas entrevistadas a fin de tener toda la gama de perspectivas posibles, específicamente el procedimiento consistió en que se visito centros intencionalmente, porque estaban accesibles y había disponibilidad de dar información, seguidamente se le pidió al director que indicara cual de los docentes del centro educativo estaban favorables a los cambios que proponía el DCNB y también se pregunto qué docentes estaban renuentes y contrarios a la aplicación del DCNB, a los docentes identificados se determino cual era su disponibilidad para dar información y su capacidad de comunicar información de manera precisa y de esta forma se logro asegurar que la muestra representaba los comportamientos a favor y en contra de los cambios educativos. Se inicio la consulta sin contar con un número específico de docentes a ser consultados, pero una vez que se había alcanzado la cifra de 11 se concluyo, que ya se había

tocado el punto de saturación, que se produce cuando se percibe que las entrevistas adicionales no ofrecen ninguna comprensión nueva y la información se vuelve redundante.

3.1.2 Técnica de recolección de datos

Dados los objetivos planteados en este estudio, se ha escogido como instrumento la entrevista individual semiestructurada, basada en un guión previamente desarrollado y perfeccionado, en el que se deja hablar al docente en la reconstrucción de sí mismo como docentes, sobre el cambio y la factores asociados a la TAP, favoreciendo de este modo, una expresión narrativa capaz de mostrar la densidad de las vivencias sociales sobre el fenómeno investigado (Sierra, 1998).

Se define la entrevista como una “conversación con un propósito” para distinguirla de la simple conversación. La entrevista semiestructurada es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas que hay que explorar, pero ni la redacción exacta ni el orden de las preguntas está predeterminado. Este proceso abierto e informal de entrevista es similar y sin embargo diferente de una conversación informal. El investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas. La entrevista es, un “proceso comunicativo” en el cual la interacción de la persona y el entrevistador intenta recuperar, el significado del objeto de estudio, mediante la reconstrucción de los procesos, los contenidos y los significados de las experiencias personales del entrevistado, todo ello mediante un proceso discursivo, personal, argumental e interactivo, con la finalidad de reconstruir acciones, describir y comprender los medios por los que se ha implicado en determinadas acciones, así como los procesos que lo mantienen.

Las entrevistas fueron grabadas, previa petición expresa a los docentes. Al comienzo de cada entrevista se les recordaba las garantías de anonimato y de confidencialidad de sus opiniones. Las entrevistas fueron realizadas en los centros educativos en un local especial que fue asignado por el director del centro educativo, se aseguro que el local reuniese las mínimas condiciones técnicas de sonido y de confidencialidad. La entrevista tenía una duración máxima de dos horas.

pilotaje de Entrevista: Para la realización de este pilotaje se utilizaron estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, que al mismo tiempo son docentes de centros educativos. Realizada la entrevista y analizados tanto su desarrollo como sus contenidos, se realizaron los cambios necesarios en el instrumento cualitativo.

Diseño definitivo y aplicación de la entrevista: Una vez introducidos los cambios necesarios en la entrevista, comenzó a aplicarse. Una vez realizada la entrevista, se procedió a su inmediata transcripción y análisis.

3.1.3 Categorías de análisis

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Autopercepción sobre el comportamiento de cambio educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Usos de instrumentos, libros de texto, estándares, programaciones y pruebas formativas - Uso de las metodologías para la enseñanza de español y matemática.
Intención de realizar cambios educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Intención positivo - Intención negativa
Actitud al cambio	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de Creencias - Valoración positiva/Negativa
Forma Subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> - Quienes influyen en el cambio educativo
Control Percibido	<ul style="list-style-type: none"> - Control Interno - Control Externo
Complejidad de la Identidad profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Roles que desempeña el docente - Diferenciación de roles - Modelo pedagógico del docente - Atributos que configuran la identidad docente

3.1.4 Análisis de datos

Las entrevistas fueron transcritas y con el material resultante se realizó un análisis cualitativo, fundamentado en los principios del paradigma hermenéutico, su objetivo es el proceso de construcción social mediante la reconstrucción de conceptos y acciones que permitan la descripción y comprensión de los medios por los que los docentes realizan sus acciones (Gummesson, 1991).

Para la realización del proceso básico de análisis se adoptó el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994), según el cual en el análisis concurren tareas de reducción, transformación de datos y extracción de conclusiones.

Reducción de datos: De las 11 entrevistas realizadas una vez transcritas se genero un volumen de 165 páginas en letra tamaño 12 a espacio y medio, por lo que la primera tarea consistió en reducir este conjunto de datos, simplificándolo para lo cual se realizaron las siguientes tareas:

Separación en unidades: se segmentaron los datos textuales en unidades de significado que fueron los párrafos, de la lectura de las entrevistas se crearon párrafos, en función de las ideas principales que contenían.

Identificación y clasificación de unidades: esta tarea consistió en el examen de las unidades (párrafos) para identificar determinados componentes temáticos, que permitieron clasificarlos de acuerdo a las categorías de análisis, este proceso se denomina codificación y es la operación por la que se asigno códigos a las unidades de significado.

Disposición y transformación de los datos: Seguidamente la información fue organizada en función de las categorías de análisis, para tener un ordenamiento que hiciera abarcable y operativo el análisis de los datos. Seguidamente se transformaron los datos haciendo un cambio de lenguaje, en el que se retoman los contenidos de las entrevistas se detectan semejanzas, se contrastan opiniones, se hace un mapa completo de la diversidad de ideas acerca de una categoría determinada, se describen y relacionan con el cambio educativo.

Obtención de conclusiones: En base a los hallazgos particulares se ensambla de nuevo los elementos diferenciados en categorías para estructurarlo en un todo significativo, que constituye la interpretación que se hace de la comprensión alcanzada.

3.2 Estudio cuantitativo

Este estudio se propone determinar las relaciones que hay entre las variables investigadas, de modo que se logre una mayor comprensión y predicción del comportamiento docente en situaciones de cambio educativo. Para alcanzar este conocimiento se ha utilizado tradicionalmente el método experimental. No obstante no resulta posible aislar, controlar y medir dichas variables. 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, la primera consistió en medir las variables predictoras de la conducta que plantea el modelo de la TAP y la autocomplejidad, 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 docentes que habían sido investigados en la primera fase.

En la investigación se hizo uso de un modelo de relaciones causales en el que se incluyeron las variables que explican los cambios de comportamiento realizados por los docentes en el aula de clases, para lo cual se decidió usar la técnica de la regresión lineal convencional.

3.2.1 Muestreo

En la ciudad de Tegucigalpa cuenta con 15 distritos escolares de ellos se escogió realizar el estudio en dos de ellos, que constituyeron la muestra. La muestra fue diseñada a partir de docentes de los distritos escolares 4 y 13 del municipio del Distrito Central, en las 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 se disponían de los nuevos recursos educativos que requiere el DCNB, aunque no necesariamente en las cantidades suficientes.

En cada uno se hizo un levantamiento censal de todos los docentes de las escuelas de 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 alcanzó un 82.37% de la muestra planeada.

Tabla. Características de la muestra obtenida

Distrito escolar	Sexo (%)		Edad Promedio	Ubicación (%)		Experiencia docente promedio	Grado académico (%)		
	F	M		U	R		Media	Prof. Educ. Media	De Licenciatura
Distrito 4 (21)	84.8	15.2	35.27	86.6	13.4	12.76	63.1	19.4	15.5
Distrito 13 (17)	71.6	28.4	33.9	84	16	12.34	58.7	28	13.3
Total	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 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 docentes de la zona urbana 85.3% y un pequeña porción de 14.7% de zonas rurales, en cuanto a la experiencia los docentes tienen 12.55 años de ejercicio profesional, el nivel académico de los docentes investigados es de educación media egresados de las normales un 60.9% 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 Lickert para medir el modelo de la Teoría de la Acción Planificada, el segundo es una prueba para medir la autocomplejidad de la identidad profesional y el tercero es una guía de observación estructurada.

Instrumento para medir la TAP

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

Consulta inicial para la recogida de las creencias que los docentes poseen acerca de la conducta cambio educativo, se tomo 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 realizado sobre el cuestionario tipo Lickert 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 realizó el diseño definitivo del instrumento tal y como se presenta actualmente. Una vez seleccionada la muestra entre los centros educativos, se procedió 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”. La ordenación de los ítems parte de una combinación secuencial de batería de preguntas organizadas por temas, en las que cada una se suele iniciar mediante las preguntas más sencillas.

Forma de administración del instrumento: cuestionario desarrollado en esta investigación es anónimo, autoadministrado, estructurado y adaptado. Su aplicación se realiza 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.

Especificación de variables:

Características socio demográficas básicas: sexo, edad, tipo de escuela, experiencia docente.

VARIABLES INCLUIDAS EN LA TEORÍA DEL COMPORTAMIENTO PLANIFICADO.

Variables	Indicadores	Ítems del Instrumento
Componente Actitud	- Creencias conductuales - Evaluación de la conducta	2 al 17
Componente Norma Subjetiva	- Creencias normativas - Motivación para aceptar la norma	18 al 23 24 al 29
Componente Control Conductual Percibido	- Creencias de control - Control conductual	33 al 37
Intención		30 a 32, 38 a 39

De estas variables e indicadores se derivan las escalas y subescalas del instrumentos, que mostraron los siguientes datos de confiabilidad Creencia actitudinal ($\alpha=0.543$), Valoración actitudinal ($\alpha=0.424$), Componente actitudinal ($\alpha=0.713$); Creencia subjetiva ($\alpha=0.0.845$), Motivación para acatar la norma ($\alpha=0.748$), Componente norma subjetiva ($\alpha=0.703$); Creencias de control ($\alpha=0.912$), control percibido ($\alpha=0.865$), componente control conductual ($\alpha=0.534$), Intención (0.879).

Instrumento de Autocomplejidad

Hay que recordar que en el presente estudio, la auto-complejidad esta definida conceptualmente en términos del número de atributos y los auto aspectos que el docente utiliza para pensar sobre su si-mismo profesional.

Diseño del instrumento: En primer lugar se aplico un instrumento abierto en el que se le preguntaba a una muestra de 30 docentes cuales 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), seguidamente se aplico a otra muestra de 30 docentes para que marcaran cuales de esas palabras que se habían enlistado eran las que más representaban lo que es ser un docente. Seguidamente se tabularon los resultados y se decidió el criterio de dejar en el listado definitivo de palabras aquellas que hubieran

escogido al menos el 50% de los consultados 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 si-mismos, que incluye rasgos tanto positivos como negativos.

Proceso de aplicación del instrumento:

De las 53 palabras escogidas se convierten en 53 tarjetas de 6cm de ancho por 4cm de alto, las tarjetas son de color blanco y cada una de ellas esta enumerada, de manera correlativa y en orden alfabético. Una vez que se tiene las tarjetas se pide a los docentes que lean las instrucciones. Seguidamente se le explico que en este estudio se tiene el interés de saber como describe a si-mismo como docente, para ello se le dijo "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 usted es como docente, seguidamente, 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 docente". "Usted podrá clasificar los rasgos en grupos en cualquier orden que para usted sea significativo, pero recuerde pensar en usted mismo como docente mientras hace esto. Cada grupo de rasgos pueden representar un aspecto diferente de usted mismo como docente. Forme la mayor o menor cantidad de grupos que usted desee; continúe formando grupos hasta que sienta que ha formado los más importantes. Se le indica que esta tarea podría ser interminable, pero que solo se desee que haga aquellos que considera son importantes. Cuando sienta que se esta 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 usted podrá encontrar que quicra usar el rasgo relajado en varios grupos. Si usted desea usar un rasgo en más de un grupo usted podrá 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 cuales 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 usted 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 usted 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 usted 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”.

Mientras realiza la tarea, me gustaría que tenga unas cuantas cosas en mente, recuerde que se esta describiendo a sí mismo (a) como docente y no a los docentes en general. No tiene que usar todos los rasgos y puede volver a usar un rasgo en varios grupos, tómese todo el tiempo que guste para realizar este trabajo.

Instrumento de Observación estructurada para medir la comportamiento

La medición del comportamiento de cambio fue realizado mediante una observación estructurada, ya que la variable comportamiento hace referencia al en las prácticas educativas en el marco de las actuales transformaciones que plantea el DCNB, se opto por medir 5 comportamiento que seria una muestra de haber asumido los cambios que plantea el cambio educativo uso de los libros de texto de español, uso de los libros de texto de matemática, uso del enfoque comunicativo, uso de los estándares y programaciones en la planificación del docente.

Nuevamente solicito al director distrital su apoyo para obtener la anuencia de los directores de centro y de los docentes, se solicito que permitieran observar una clase de español y otra de matemática, 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.

3.2.3 Procesamiento y análisis de datos:

- a) Elaboración de base de datos en SPSS 13
- b) Digitación
- c) Verificación de la calidad de los datos, mediante la re-digitación de algunos casos al azar
- d) Procesamiento de datos, creación de nuevas variables a partir de los ítems.
- e) Análisis de confiabilidad
- f) Realización de la salida simples
- g) Uso del AMOS versión estudiante para calcular la regresión lineal, bajo el modelo de ecuaciones estructurales.

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

El producto del análisis de las entrevistas se presenta a continuación en función de las categorías de análisis, que han sido establecidas desde la Teoría de la Acción Planificada (TAP) y la autocomplejidad; el contexto en el que se realizaron está marcado por el hecho que los cambios se han convertido en una rutina, con múltiples iniciativas procedentes de la Secretaría de Educación y las organizaciones privadas de desarrollo, pero ha ocurrido un cambio especialmente significativo por su magnitud, complejidad, que es conocido como Currículo Nacional Básico (CNB).

En efecto un punto de inflexión en el proceso de Reforma Educativa lo constituye la definición de una política curricular denominada CNB y derivada de este el Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB), como un instrumento que tiene un mayor nivel de concreción y por tanto de utilidad para los centros educativos y los docentes. En el año 2005 se comienza una primera etapa de la implementación en la que se lleva a las escuelas un ejemplar de este documento con el mensaje que a partir de entonces este debe ser el referente para el desarrollo del proceso educativo. Luego se desarrolla una serie de iniciativas para materializarlo en instrumentos concretos. así se diseñan nuevos libros para la enseñanza del español, libros para matemáticas; se plantea un nuevo enfoque en la enseñanza de ambas asignaturas, se elaboran estándares de contenido, y en base a ello las

programaciones, que es una herramienta para la planificación y organización de las actividades escolares; adicionalmente se hace entrega de pruebas formativas, que sirven para evaluar a los niños cada mes dicho instrumento le permite al docente retroalimentar el proceso determinando las deficiencias que van mostrando, todo lo cual ocurre a lo largo del año 2006, para el año 2007 se acentúa la implementación, pero distintos avatares en el proceso de gestión de dichos cambios han limitado su efectiva aplicación.

De cualquier forma se trata de un cambio integral que involucra los distintos niveles de la actividad del docente en el aula y al margen de reconocer la problemática que rodea la implementación, la cuestión inicial en este estudio es aproximarnos al comportamiento docente en este nuevo contexto, para contestar preguntas tal como las siguientes ¿Cómo están usando los materiales? ¿Qué cambios son observables en los enfoques de enseñanza?, ¿Qué nuevas practicas hay en la planificación y evaluación de los procesos educativos?

4.1 Autopercepciones sobre el comportamiento docente durante el proceso de cambio educativo

Inicialmente se reconoce que la mejor forma de acercarse a las prácticas educativas de los docentes es a través de la observación, no obstante en este abordaje cualitativo se realiza una primera aproximación, determinando como los docentes hablan sobre su comportamiento en el aula, durante el proceso de implementación de los cambios educativos. Los resultados se presentan en dos momentos, primero en relación a los nuevos instrumentos y segundo en relación al cambio en las metodologías de enseñanza

Uso de los libros de texto

Para valorar su uso se expusieron argumentos relacionados con el orden que se sigue en el desarrollo de los contenidos de los libros, al nivel de dificultad de tienen dichos contenidos y su disponibilidad.

Orden, Los docentes que están usando los libros manifiestan que ha sido factible seguir el orden que viene establecido en los libros, siempre y cuando no se pierdan clases, pero como es habitual que ello ocurra entonces llevan un desfase de una o dos lecciones, de otro lado hay docentes que encuentran limitaciones para poder seguir la secuencia que viene

programada y por ello suelen saltarse algunas lecciones, las cuales consideran innecesarias, en cambio hay contenidos que consideran están muy ligeramente tratados entonces, le asignan más tiempo a los mismos, hay docentes que hacen uso de dos tipos de libros los que corresponden al método anterior y los nuevos, indican que en algún momento decidieron usar los nuevos, pero cuando enfrentaron serios problemas decidieron abandonarlos y retomar los libros anteriores.

Otro factor que condiciona el uso es la disponibilidad de los libros, aunque se supone que cada uno de los niños debería tener sus libros, en la práctica eso no ha sido posible por lo que eso constituye una condición que limita seriamente su uso, algunos docentes en base a ello mejor no los usaron, aunque teniendo el recurso lo aprovecharon para extraer lecturas. En cambio algunos docentes a pesar de no tener suficientes ejemplares, los fotocopiaron y de esa forma hicieron que los niños pudieran hacer uso de los mismos, igual otros docentes relatan que ellos mismos se avocaron a su respectiva dirección distrital o departamental a gestionar la entrega de más libros.

Finalmente otra argumento utilizado para usar los libros es su funcionalidad, en este sentido algunos docentes consideran que algunos contenidos tienen un alto nivel de dificultad, esta sobrecargado de contenido para el tiempo disponible, no están bien desarrollados razones que expresan para no hacer uso de los libros, en cambio hay docentes que han encontrado en los libros un recurso auxiliar, que posee actividades variadas, que contribuyen de manera significativa al desenvolvimiento de las clases, por lo que lo consideran prácticos y de fácil manejo.

Uso de estándares y programaciones

El uso de estos instrumentos está determinado por la apreciación que se hace acerca de la cantidad de contenidos que se plantean, el nivel de dificultad que aprecian los docentes poseen y las prácticas anteriores que compiten con las nuevas.

Cantidad de contenidos, algunas opiniones indican que sienten que estos instrumentos están sobredimensionados, la cantidad de contenidos que proponen, no hace viable su aplicación, por lo que a la hora de usarlo, se hace una escogencia de aquello que se considera es útil y

se puede desarrollar en el transcurso del tiempo disponible. No obstante hay docentes que han adoptado las programaciones literalmente han sustituido sus planificaciones adoptándolas literalmente, siempre se argumenta que hay un nivel de ajuste que hay que hacer, pero en general la intencionalidad de las programaciones y los estándares es rescatado.

Dificultad de los contenidos propuestos, las opiniones se comparten entre los que atribuyen a los contenidos un nivel mayor de lo que pueden los niños alcanzar y aquellos que dicen que en algunos casos se ha dejado de lado algunos contenidos y se ha subestimado el desarrollo de otros.

Las practicas de planificación que tradicionalmente han usado los docentes constituye un argumento para dejar de usar las programaciones, en la medida en que se indica que ya cuentan con un modelo de planificación que ha resultado funcional y que ha demostrado ser exitoso, no encuentran razones validas para sustituirlo, en otros casos consideran que es posible hacer un híbrido de ambos modelos, así que han introducido en su modelo anterior algunas de las innovaciones que se proponen, por ejemplo ahora hablan de estándares, aunque conserven los contenidos anteriores.

Pruebas formativas

Este Instrumento no tiene referentes anteriores, por lo que representa una autentica novedad entre los docentes, al grado que no siempre saben cómo usarlos, porque además su llegada no fue simultáneamente con el resto de los instrumentos, pero ser reporta que los usan como ejercicios para clases, por ejemplo como trabajos en grupo, para permitir a los estudiantes y profesores discutirlos con los estudiantes. Pero hay docentes que indican que les ha permitido valorar como está el nivel de sus alumnos tal y como estaba previsto.

Nuevos enfoques de enseñanza:

La nueva metodología para la enseñanza del español enfoque comunicativo y matemática resolución de problemas, conciben el proceso de enseñanza de una manera más activa y participativa de parte de los niños.

Hay un grupo de opiniones que plantean que combinan las metodologías anteriores con las nuevas, lo que significa que hacen uso de los nuevos libros pero con la metodología anterior, también usan los libros para hacer actividades que no son las que sugiere la nueva metodología. Sin embargo hay casos de docentes, que usan la metodología tal cual esta prescrita y también los hay de docentes que continúan abiertamente con las prácticas anteriores.

En resumen, con respecto a los comportamientos de los docentes en relación a los cambios introducidos por el diseño del Currículo Nacional Básico, se encuentran reportes de prácticas de usos que se apegan a lo establecido en el diseño de los recursos, no obstante lo más sobresaliente es que los cambios han sufrido adaptaciones, ya que se consideran que no fueron diseñados considerando el contexto particular en el que son usados y es por ello que requieren ajustes. Dado que es la primera vez que en la mayoría de los casos se dispone de tanta variedad de materiales, se plantea que ello eleva el nivel de dificultad para adecuar el comportamiento docente en el aula. En vista de que estos hallazgos indican que hay docentes que explícitamente manifiestan que están haciendo los cambios y otros que no cabe preguntarse ¿Qué factores explican este comportamiento?, en este sentido los docentes sugieren que factores como la disponibilidad de recursos, la experiencia, la formación, incluso se citan aspectos religiosos, valores. También se mencionan aspectos que tienen que ver con las actitudes del docente, creencias, la influencia de los demás, sus capacidades y el sentido de lo que es como docente, por lo que en este estudio .

4.2. Componente Actitudinal

Los hallazgos que corresponden a este componente muestran como narrativamente los docentes expresan sus actitudes, articulando por una parte las creencias con las valoraciones positivas y negativas que las acompañan.

4.2.1. Creencias

Las creencias han sido definidas como configuraciones cognitivas personalmente formadas y culturalmente compartidas. Son pensamientos que se tiene en relación con el cambio educativo, son conceptualizaciones propias de cada docente respecto a qué es el cambio y

qué significa para ellos, y pueden ser entendidas como un subconjunto de un sistema de creencias del docente, que representa una comprensión personal de la experiencia de cambio (Lazarus y Folkman, 1984).

Luego de analizar las entrevistas se han podido detectar, que aparecen 5 tipos de creencias en relación al cambio, para algunos de los entrevistados se corresponde con una experiencia negativa y para otros con algo positivo, en conjunto se puede determinar que estas funcionan como un todo coherente, que podemos denominar teoría implícita y que permite a los docentes tener un marco de referencia que le da significado a estos fenómenos.

Creencia que los contenidos no están de acuerdo con la identidad nacional

Una de las opiniones que aparece en las alocuciones es que los cambios propuestos no se corresponden con la identidad nacional, se piensa que estos procesos suelen tener origen en otros países, que los cambios que se proponen se han diseñado para otros contextos y que han sido trasladados mecánicamente a nuestro país.

Concretamente se señala que los libros de texto de español que ha distribuido la SE representa un modelo de enseñanza procedente de México y que sus contenidos representan costumbres y tradiciones de este país, se considera que la decisión de usar estos libros viene de México y que la cultura mexicana es muy diferente a la nuestra, ya que hay palabras que tiene un significado particular y que en nuestro país no se usa.

Creencia que el cambio produce una sobrecarga de trabajo

En algunas de las entrevistas aparece la conciencia de que el trabajo docente ha cambiado, que ya no es lo que era, que ahora hay más expectativas, más obligaciones, que sus funciones han aumentado, lo cual exige un conjunto de capacidades adicionales de tipo académico, social y psicológico. Esta expectativa provoca que, algunos profesores digan que están trabajando, motivados por el deseo de alcanzar los niveles de exigencia esperados.

La imposibilidad de responder satisfactoriamente a todas las demandas que les son presentadas hace que los maestros vean esto como causa de insatisfacción, de enfermedad, frustración y cansancio.

Creencia que el cambio impone un ritmo lento de aprendizaje

Circula entre los docentes la idea bastante acentuada que los nuevos enfoques de enseñanza- aprendizaje no logran desarrollar las habilidades de los niños de manera rápida, se señala que no están aprendiendo, en contraposición consideran que el método anterior si hace que los niños aprendan más rápido. Esta creencia es respaldada porque aseguran que este año los niños no lograron aprender.

Subyace en esta creencia la idea de que lo que ocurre es que la Secretaría Educación con los cambios propuestos tiene como finalidad no reprobar a los alumnos sino que deben aprobarlos independientemente de si éstos han aprendido o no, ya que son metas o compromisos que tiene el gobierno.

Creencia que la metodología no se puede aplicar de forma pura

El cambio en el enfoque metodológico significa que los alumnos aprenden haciendo, se reconoce que esta estrategia posibilita la interacción entre los alumnos, y que ello contribuye a que generen su propio aprendizaje, que conduce a que los niños aprendan a expresarse y comprender lo que leen, lo que representa una ventaja comparativa con respecto al método anterior en el que los niños únicamente memorizaban.

No obstante consideran que se puede mezclar las metodologías, que las ventajas de un método pueden apoyar las desventajas del otro, que ya que están obligados a usar los nuevos recursos entonces los van a hacer, pero hay practicas de la metodología anterior que no tienen porque abandonarse. La metodología anterior está fuertemente arraigada, porque es con la que ellos aprendieron y además es con la que se les formo en las escuelas normales.

Creencia en que el contexto de precariedad incide en la viabilidad de los cambios

Los docentes tienen la creencia de que hay condiciones básicas necesarias para que los niños puedan participar de manera exitosa en el proceso educativo, en este sentido argumentan que esta reforma no ha considerado estos aspectos, que no están dadas las mismas. Por ejemplo los niños no vienen adecuadamente alimentados, ni están sanos, y el medio en que viven es un obstáculo para la implementación exitosa de los cambios, en ocasiones no tienen ni un lápiz o un cuaderno para escribir, o están descalzos. Otros aspectos básicos es la pobreza cultural que juega un papel en la internalización de un conjunto de reglas que los dispongan favorablemente para el aprendizaje, tal como escuchar con atención, reconocer la autoridad del docente, asistir puntualmente respetar las normas, estas predisposiciones en general no han sido desarrolladas por lo que el cambio adolece del componente social.

Un segundo matiz en relación a esta creencia es que en las escuelas no se tienen las condiciones básicas, la infraestructura es deficiente, especialmente se creen que las zonas rurales y las áreas marginales no poseen los ambientes apropiados para desarrollar procesos educativos de calidad.

Creencia en que faltan competencias para la implementación del cambio

Se plantea que al tratarse de nuevas herramientas, especialmente nuevas metodologías, que se sustentan en teorías modernas, es necesario un proceso de ajuste para lograr los conocimientos y las habilidades que aseguren el dominio del método, que sugieran que hay desconocimiento de los fundamentos del cambio.

Las creencias tienen un vínculo con la actitud en la medida en que estas son evaluadas de forma positiva o negativa, en cierta forma se puede decir que las creencias funcionan como la base informativa de la actitud y a su vez la actitud es un generador selectivo de creencias. Es importante la adecuada articulación entre las creencias y los aspectos afectivos, ya que son dos facetas que se integran para producir las actitudes al cambio.

4.2.2. Valoración de las creencias

La valoración hace referencia a una predisposición aprendida por responder de forma favorable o desfavorable con respecto a un objeto, los atributos del objeto son evaluados de forma positiva o negativa. Las valoraciones positivas son fuerzas que impulsan el cambio, las valoraciones negativas han sido entendidas como resistencia al cambio, ya que son reacciones de oposición, fuerzas que restringen y que tratan de mantener el estatus quo.

Valoración negativa

Son aquellos casos que se mostraron críticos frente al cambio, que objetaron los nuevos planteamientos, que no están dispuestos a modificar sus posiciones para adaptarse al cambio o se acomodan pero les molesta el cambio.

Concretamente estas valoraciones son expresiones de afecto que se verbalizan cuando se argumenta crítica y negativamente sobre los cambios, tales como: temor, miedo, enojo, inseguridad, arrepentimiento, fracaso, rechazo, desconfianza, incapacidad, duda.

Valoración positiva

Se puede decir que en algunos casos el cambio ha sido fuente de satisfacción y disfrute, cabe esperar que ello sea consecuencia de recompensas que provienen de los propios estudiantes en el aula. Ya que parecen sentirse recompensados cuando perciben que disfrutan de sus aprendizajes; tales como: satisfacción, aceptación, favorabilidad, expectativa de mejora y disposición.

4.2.3. Componente Norma subjetiva

La opinión de los docentes sobre quien o quienes influyen sobre los cambios que realizan, esta determinada por el hecho de la clasificación que se hace de si-mismo como pertenecientes, a uno o varios grupos y dependiendo de la identificación así será su sentido de pertenencia, ello hace que se perciba como que se tienen un destino común y se sabe que las personas suelen estimar las opiniones de quienes aprecian, ya que se siente entrelazado psicológicamente. Los individuos tiende a escoger actividades y acciones de

acuerdo a lo esperado, por grupos de personas que son importantes para el un individuo que se identifica con los cambios porque sus metas y objetivos son cercanos a los suyos, entonces ello tiene una fuerza normativa. A continuación se presentan varios grupos que operan en el entorno de los docentes consultados y se describe el tipo de influencia que a juicio de los docentes entrevistados tienen.

Funcionarios de la secretaria de educación:

Desde la perspectiva de los docentes investigados los funcionarios de la Secretaría de Educación no ha valorado bien la magnitud de los cambios que se están haciendo, no se tiene clara las consecuencias de lo que se espera lograr, únicamente muestran una visión bastante optimista, consideran estos cambios como algo revolucionario, capaz de cambiar la situación educativa del país. Su influencia se deja sentir a través de presiones que se hacen a los centros educativos para que asuman los cambios, para ello las autoridades dan lineamientos que hay que acatar. Estos cambios se han realizado dejando de lado a los docentes, no se les ha dado participación, por lo que consideran que desde la Secretaría de Educación no han sabido crear un ambiente favorable al cambio. No obstante reconocer la autoridad que tiene y que ello es un mandato que tienen que cumplir.

Docentes:

Los compañeros docentes consideran el entorno social inmediato y se considera que ejerce una presión social directa o indirecta para que se adopte una posición conjunta, las opiniones sugieren que creen que el grupo está persuadido de no hacer los cambios y que ellos están dispuestos a hacer lo que la mayoría pida. Otro tipo de influencia que se plantea es que hay colegas profesores que son un modelo y sutilmente los induce a imitarlos constituyéndose en una fuente de información y de inspiración; otro tipo de opinión es que los compañeros docentes se sienten solos, en este contexto la influencia de los compañeros docentes no es tan significativa y más bien se ven como individuos que enfrentan de manera aislada su realidad en el aula.

Padres:

El modelo de cambio propuesto requiere un apoyo decisivo de los padres, si ellos quieren los cambios, van a apoyar el proceso educativo, contribuyendo al aprendizaje de sus hijos, no obstante se destaca que los docentes consideran que los padres no quieren este cambio, por el contrario quieren que se trabaje de la misma forma que se ha venido haciendo, ya que han notado que el aprendizaje con los cambios propuestos es lento, lo que produce quejas en contra del maestro que son puestas de manifiesto directa o indirectamente y con las que se pretende culpabilizarlos por los cambios que se están realizando. Por otro lado hay docentes que sugieren que en parte ello se debe a que los padres no están bien informados, porque una vez que se les explica estos suelen cambiar de opinión.

Director:

En general los docentes consideran que hay que hacer lo que él diga, reconocen que los directores están investidos de autoridad y están obligados a realizar los cambios, ya que tienen que obedecer y aceptar estos cambios, relatan que el problema se presenta cuando los directores no están seguros de hacer los cambios, de hecho muchos directores no quieren el cambio, no quieren mandar, porque no quieren tener problemas con los profesores. Otro tipo de opinión ve a los directores poco informados, sin argumentos para convencer a los docentes, ya que pasan mas ocupados en asuntos de tipo administrativo, en definitiva son vistos como indiferentes a los cambios propuestos.

En resumen los resultados sugieren que los docentes construyen sus argumentos acerca de cómo es que influyen algunos de los actores de su entorno, en el caso de los funcionarios de la Secretaría de Educación opera más el mecanismo de la conformidad, de la obediencia a la autoridad, en los compañeros docentes son acuerdos implícitos y modelos indirectos; los padres de familia son considerados parte del proceso que se pueden convertir en un apoyo o alguien que conspira en contra de los cambios. El director es la figura clave, es visto como una influencia directa pero se destaca, que en ocasiones son figuras aisladas de las experiencias docentes en el aula.

4.2.3. Control Percibido

En este aspecto las opiniones de los docentes se dividen entre los que sienten que pueden controlar los cambios y aquellos que perciben que esta situación no está bajo su control. Es evidente que el cambio es complejo y que la percepción de control puede ser más elevada en relación a la utilización de determinados aspectos que plantea el cambio y no es necesariamente uniforme en las distintas tareas que debe realizar en sus prácticas pedagógicas, es un asunto dependiente del contexto, que puede ser distinto, en función de la tarea a la que se enfrentan. Pero parece que lo que más pesa es la sensación que tienen de poder hacer que los alumnos aprendan.

Control interno:

Los docentes consultados dieron opiniones que indican que tienen el control sobre la conducción de los procesos de cambio, se plantean casos de docentes que no teniendo los libros completos hicieron las gestiones para fotocopiarlos y poder lograr que todos los niños tuvieran su copia. También el haberse preparado académicamente en capacitaciones que les posibilita tener las competencias que se requieren para enfrentar los retos que plantea el cambio y en general la situación de sus centros educativos. Sugieren que son capaces de agenciarse los conocimientos que requieren para poder comprender los cambios propuestos, es más se consideran expertos en las nuevas tendencias de la educación constructivismo y resolución de problemas en matemáticas.

Se tiene la conciencia de que hay que auto exigirse para la realización de los cambios, ya que no depende solo de lo que se les ofrezcan, más bien de tratar de esforzarse ellos mismos, se manifiesta que en Honduras las cosas siempre son difíciles y en consecuencia no se puede confiar en que se van a dar las condiciones óptimas; como maestros siempre están pasando por este tipo de situaciones, aunque nadie les obligue es una responsabilidad como profesionales estar al día.

Control externo:

Hay docentes que indican que este cambio está fuera de su control que su intento de implementación a traído como consecuencia que los niños no aprendan, que no aprendan de

gramática, que hay mucha reprobación, que basta ver los resultados que están obteniendo para concluir que no han podido hacer los cambios que se planearon. No pudieron enseñar bien, ya que los niños no aprendieron.

Hay opiniones que sostienen que para hacer este cambio es necesario una mejor preparación, se argumenta que aunque se desee mejorar sino hay la capacitación, no es factible hacer el cambio. Las condiciones que tienen los niños, imponen una seria limitación que no puede rebasarse en las circunstancias actuales; de tal forma que no se puede hacer nada si los niños tienen dichos rezagos.

4.2.4. Planificación de la Conducta de cambio (Intención)

Cuando se exploran las expectativas que se tienen para el futuro de su actividad docente, se detecta que las inclinaciones positivas a realizar el cambio, están fundamentadas en operar modificaciones en si mismos o en variar la aplicación de los instrumentos; en el caso de que las intenciones son negativas, es decir no implementar los cambios, se basa en el hecho de reafirmar su concepción acerca de lo que es como docente y simultáneamente desacreditar la calidad de los cambios propuestos.

Intención positiva:

Representa aquellos casos que se inclinan a realizar los cambios, que tienen planes para el próximo año hacer una aplicación de los recursos educativos y metodologías que se han propuesto, tienen la disponibilidad de entrar de lleno con la realización de los mismos, para lograrlo se plantea que tiene que aprender nuevos conocimientos, adquirir capacidades técnicas, ello implica someterse a los procesos de capacitación, pero también buscar por sus propios medios, conocimientos para fundamentar sus prácticas pedagógicas. Un segundo tipo de manifestaciones se refiere a las actitudes, se sugiere que se puede hacer la decisión racional de pasar de una valoración negativa a otra positiva, cambiar de mentalidad asumiendo nuevos retos, por último se plantea que otro mecanismo para lograr el cambio es haciendo ajustes a las propuestas, no se les ve como una amenaza, sino como una oportunidad de utilizarlos pero haciendo ajustes , el principal ajuste es mezclar, combinar,

saltarse aquello que no esta de acuerdo a las concepciones que tiene de lo que es enseñar bien.

Intención de No hacer los cambios:

Con respecto a las opiniones que mostraron una expectativa de no realizar los cambios, una tendencia a resistir a estos procesos, sugiere que la principal razón es la debilidad del proceso de cambio que se ha planteado, la falta de confianza que inspira un proceso en el que se improvisa, que no se tiene los recursos, que lo más seguro es que luego se cambie. Como ya ha ocurrido en otras oportunidades Indican que en tanto no están dadas las condiciones optimas de disponibilidad de recursos, condiciones de infraestructura, cualidades de los niños y la capacitación docente, entonces un cambio no es viable.

4.2.5. Identidad Profesional Docente

En este apartado se da cuenta de cómo hablan los docentes investigados acerca de lo que significa ser docente. Principalmente en este apartado se busca la evidencia que sostenga la noción de auto complejidad como una manifestación de identidad y un factor vinculado a los cambios.

En la tabla se han escogido algunos aspectos que tienen el interés de dar cuenta del concepto de autocomplejidad, teniendo en cuenta las respuestas dadas a las preguntas, las cuales han sido categorizadas, en indicadores que sugieren la complejidad de la identidad profesional tal y como se entiende en este estudio.

Tabla. Indicadores de la autocomplejidad de la identidad profesional docente

Nombre y grado que atiende	Identidades de rol	Diferenciación de identidad de rol	Identificación con un modelo pedagógico	Auto estereotipo de la identidad profesional docente	Actitud al cambio
Gricelda (Segundo)	Mamá	No diferenciado	Ecléctico	Responsable, comprensiva, comunitaria, rebelde	Rechazo fuerte a los cambios, está pensando dejar la docencia
Ronald (Primero)	Papá, esposo e iglesia	No diferenciado	Ecléctico	Solidario, entregado, exigente	Favorable a los cambios, pero con reservas con el enfoque de enseñanza de la lectoescritura
Ada Ludis (Tercero)	Mamá, esposa	No diferenciado	Constructivista	Amigable, juguetón, compartir, ayudar	Rechazo a los cambios pero se acomoda utilizando a su manera los instrumentos
Daysi (Tercero)	Mamá, esposa, iglesia	No diferenciado	Tradicional positivista	Entregada, responsable, cariñosa, impaciente	Rechaza los cambios pero está dispuesta a utilizar los instrumentos
Miriam (Primero)	Madre, miembro de movimiento feminista, miembro de organización sindical, Grupo político, estudiante universitario de pedagogía	Diversificado	Constructivista	Responsable, honesta, dinámico, creativo, carácter fuerte, impulsivo	Favorable a los cambios, se ha adaptado muy bien aunque siente que no tiene las competencias necesarias.
María del Carmen (Primero)	Organización feminista, estudiante de derecho, consultora	Diversificado	Ecléctico	Generoso, creativo, dinámico, optimista, democrático, transmisor de conocimientos.	Favorable a los cambios, pero con reservas sobre algunos de los aspectos que contempla la reforma
Dilcia (Primero)	Mamá, esposa	No diferenciado	Ecléctico	puntual, sensible, honrado, amigable, servicial, dispuesto, leal, ético, sencillo, atenta	Favorable a los cambios, con reservas hacia los estándares y la metodología de la enseñanza de la lectoescritura.
	Estudiante universitaria, madre, esposa, iglesia	Diversificado	Ecléctico	Dedicado, responsable, amistoso, honesto, impaciente, enojado, comprometido	Fuertemente favorable a los cambios se siente potenciada y realizada con otros cambios
Carmen Yadira (Tercero)	Profesor de escuela nocturna, con familia	Diversificado	Constructivista	flexible, investigador, participativo, receptivo, que comparte	rechaza los cambios pero se conforma en realizarlos
Hector Joel (Segundo)	Proyecto ONG, universitario, esposo, padre, iglesia	Diversificado	Ecléctico	eficiente, comunicativo, ordenado, planificado, responsable	favorable a los cambios con dudas con respecto a las cantidades de trabajo que tienen que realizar
Lennin Mauricio (Segundo)		No diferenciado	Tradicional positivista	Dulce, adaptada, tranquila, pasiva, maternal	Rechaza los cambios pero con disposición a cambiar el enfoque anterior con el nuevo

Identidades de rol y diferenciación de identidades de rol:

La construcción de esta categoría parte de que las personas suelen tener uno o varios roles adicionales a su rol de docente, hay estudios anteriores que han revelado que estos roles se relacionan con la identidad docente (Goodson y Knowles,) por lo que se asume en este estudio que en la medida en que la persona tenga más roles esto implica mayor complejidad, pero ellos se unen a la medida que considera estos roles están diferenciados o no uno de los otros, en este sentido los datos recolectados tal y como se pueden observar en la tabla, muestra que hay docentes que tiene un solo rol adicional y otros que tienen varios roles más, ello es una evidencia de que hay personas que tienen su mundo reducido a unas cuantas experiencias, pero hay otras que tienen varios espacios sociales diferentes que generan situaciones de vida que obligan a desempeñar otros roles. En la tercera columna se incorpora la diferenciación que hace la persona de esos roles, ya que esta es una información complementaria que ayuda a entender la complejidad de la identidad que implican esos distintos roles, en ese sentido se puede apreciar que hay dos tipos de categorías los que en su discurso muestran que hay una vinculación entre unos y otros roles, que están atados, por ejemplo que una docente que es madre y diga, *"los estoy educando con amor y rigor para que sea un hombre de bien, en la escuela les doy también amor y rigor como a mi hijo porque para mí ellos también son mis hijos y los miro como tal y también ellos me miran como su madre"*. Sería un caso en el que se le atribuiría la categoría roles no diferenciados.

Por otro lado una docente que diga: *Soy docente, Trabajadora social y pasante de pedagogía, llevo más del 50% de las clases aprobadas. Empecé a trabajar en el área rural, aquí no estuve mucho tiempo luego estuve en Calpules, una aldea de Juticalpa, después en Santa Inés también en Juticalpa en una escuela bidocente; no permanecí mucho tiempo en el magisterio me fui a trabajar a una Secretaría con el poder ejecutivo, me desempeñe como consultora. Regrese en el año 2003 al magisterio, me tocó volver a afinar algunas habilidades pero no ha sido difícil, he tratado de mantenerme actualizada, aunque son cosas diferentes, siempre sirven, leyendo muchos libros sobre recursos humanos que me han servido mucho para el desempeño, estuve aproximadamente 20 años fuera del magisterio, no me desactualicé porque siempre he estado estudiando, me metí a pedagogía*

y eso me ha permitido ponerme al día en el menor tiempo posible. En el caso anterior se puede apreciar que hay una diversidad de roles y experiencias en las que no se hace referencia a que hay un vínculo que determina uno a otro y aunque unas experiencias alimentan a otras son planteadas como cosas diferentes. Este análisis es una primera evidencia que permite dar cuenta de la complejidad de la identidad profesional docente.

Identificación con modelos pedagógicos:

Un segundo indicador que se ha escogido para dar cuenta de la complejidad de la identidad profesional es la manera en la que se refieren al modelo pedagógico en el que se suscriben como docentes, en este sentido se puede establecer como punto de partida que hay dos modelos dominantes, a efectos de los objetivos de la investigación únicamente interesa saber qué tipo de enfoque es identificable a partir de las descripciones que hacen de sus prácticas pedagógicas.

Como se puede observar en la tabla se tipifican tres tipos de modelos, los que hacen referencia al modelo tradicional positivista, que son aquellos docentes que aluden a prácticas conductistas, segundo los que hacen referencia al constructivismo y tercero aquellos que no es posible clasificar en uno u otro, ya que muestran una combinación de ambas perspectivas que fueron etiquetados como eclécticos, Para efectos de este estudio lo que interesa es que van a ser considerados de mayor complejidad, aquellos que se ubican en la categoría eclécticos en vista de que combinar estas perspectivas resulta algo complicado, en la medida en que cada una frecuentemente se definen por oposición a la otra, son perspectivas antagónicas, hacer una mezcla de ellas no es algo que sea simple desde un punto de vista teórico, no obstante para efectos prácticos se ve la utilidad de tener esta flexibilidad ya que permitiría adaptarse a tendencias que gravitan en uno u otro extremo, hay autores que ya han reportado esta postura como pragmatismo contingente (Moore, et.al, 2002) haciendo referencia justamente a esa habilidad de los profesores de presentarse a sí mismos con varias facetas que corresponden a paradigmas distintos.

Auto estereotipo de la identidad docente:

Un tercer indicador usado para determinar la complejidad de la identidad profesional está relacionado con el autoestereotipo, entendido como el retrato en palabras que suelen hacer de si-mismos, cuando se les interroga acerca de cómo son aunque hay una serie de contenidos que revelan estas autorepresentaciones, en esta investigación interesa más bien cuantas palabras parecen necesarias requerir para hablar de si mismo, ya que es notorio que hay personas que para hacer su autodescripción requieren muchos atributos y otros requieren solo unos cuantos, en este sentido se puede observar la columna cuatro de la tabla en la que las los docentes usan entre 3 a 10 palabras por lo que en efecto se presenta esta tendencia a usar más o menos palabras, en la línea de la investigación que se realiza ello se presenta como una evidencia que un mayor número de palabras es un indicio de mayor complejidad.

Cambio y su relación con la autocomplejidad:

Una última información que registra la tabla es que hay docentes que emitieron opiniones a favor o en contra de los cambios, estas opiniones fueron retomadas y colocadas en la tabla a fin de poder hacer una conexión con la complejidad, los resultados indican que hay 5 casos que rechazan los cambios y hay 6 que están favorables a los cambios, aunque se observa una tendencia ha que los casos de docentes que rechazan los cambios tienen no diferenciados sus roles y los que tienen actitudes favorables muestran diversificación de roles, también aparecieron contraejemplos que indican que puede ocurrir que haya un docente diversificado con actitudes negativas y viceversa.

4.2.6. Resumen de Hallazgos Principales en el Estudio Cualitativo

Los resultados del estudio cualitativo han podido mostrar que desde la perspectiva de los docentes este cambio ha tenido problemas en su implementación, aunque se plantea como un cambio integral, los aspectos particulares que comprende el cambio han llegado de manera fragmentada, en distintos momentos del tiempo, por lo que no se ha podido hacer una implementación ordenada, tampoco se ha podido tener todo el paquete completo en la mayoría de los casos, la información sobre el cambio no ha sido la mejor, lo que ha creado especulación y desinformación, la historia anterior de otros cambios, hace sentir desconfianza respecto a la consistencia y sostenibilidad de este cambio. Este contexto hace que el uso de los instrumentos que propone el cambio y el cambio de metodologías

lucativas, es cierta forma sea una manifestación de esas circunstancias, se indica que se ha
nido que cambiar el orden en el desarrollo de los contenidos de los libros, en ocasiones se
abandonado el desarrollo de los libros y se han vuelto a replegar en los libros anteriores,
que se lo propusieron no fue viable avanzar al ritmo que tienen programado, se saltan
tenidos con los que no están de acuerdo, hay docentes que ante la falta de disponibilidad
tocopian los libros para hacerlos accesibles a los niños . Respecto a los estándares y
ogramaciones que son otro instrumento del cambio, hay casos en que los usan
ezclándolo con la propuesta de planificación que tenían, es una practica que resulta
cuenta, no desestiman su instrumentos anteriores sino que los reciclan a la luz de los
evos instrumentos, le introducen un cierto matiz que muestra la presencia de los cambios.
s hallazgos muestran que hay docentes que se ven potenciados, otros que se conforman
n la situación y se han adaptado a los cambios y otros que los rechazan y han encontrado
stificaciones para no hacer los cambios.

: detecto en este estudio un conjunto de creencias, que son expuestas como argumentos a
vor o en contra de los cambios, estas creencias aparecen en el discurso de los docentes,
ompañado de una valoración positiva o negativa, lo interesante de estos resultados es que
son homogéneos, en el recorrido de la implementación del cambio, se van configurando
tuaciones que refuerzan algunas creencias y le hacen perder fuerza a otras, de manera que
sistema de creencias que poseen el docente no son completamente coherentes, sino más
en muestran una dosis de ambigüedad, en la medida en que hay algunas que tiene una
loración positiva, pero para otros una valoración negativa, la idea de que hay unas
titudes multidimensionales, en la que convergen valoraciones favorables y desfavorables.
llo porque el cambio es complejo y tiene distintos aspectos, por ejemplo libros y pruebas,
tándares y metodologías, entonces puede ser que se esté a favor de unos y en contra de
ras.

os cambios tiene como determinantes aspectos de la composición social, que rodea al
cente, hay mecanismos de influencia de grupos o personas que inciden en el
mportamiento individual, por ejemplo la obediencia, la conformidad, la identificación
n los grupos, el modelamiento de la conducta y persuasión, los centros educativos

pueden ser vistos como una organización. un microsistema en el que las influencias de los actores cercanos directos y docentes puede ser influyente. se ha visto que los centros educativos funcionan como una unidad, hay una cultura institucional hay una mayor motivación a estar inclinado a hacer lo que dicen los actores dentro del centro educativo

Los resultados cualitativos también señalan que la falta de control en los resultados del proceso educativo, en términos de la escasa eficiencia trae como resultado que no se sientan eficaces, que les falta capacidades para poder hacer los cambios, hay factores que están más allá de sus posibilidades que condicionan los resultados que están obteniendo. El control está en otro lado, viene desde arriba. Las condiciones de la escuela y las condiciones de los niños impiden que el cambio pueda tener un efecto positivo.

5. Estudio cuantitativo

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 autocomplejidad de la Identidad profesional docente. El análisis descriptivo muestra la tendencia que caracteriza cada uno de los componentes del modelo, consta de los siguientes componentes, actitudinal, normativo, 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.

5.1 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 hace 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.

5.2 Componente actitudinal

El componente actitudinal esta 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.

Tabla. Creencias y valoraciones en el componente actitudinal

	Creencias		Valoraciones	
	Verdadero (%)	Falso (%)	Bueno (%)	Malo (%)
1. Docentes con insuficiente preparación	56.1	35.3	58.3	24.6
2. Sobrecarga de trabajo	45.4	37.4	38.2	33.9
3. Recursos educativos de acuerdo a nuestra identidad nacional	39.0	43.3	19.8	54.5
4. Niños con precarias condiciones para aprender	29.7	57.3	25.4	62.2
5. Padres satisfechos con el ritmo de aprendizaje de los niños	29.3	56.0	57.8	20.3

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 está 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 ellos tienen demasiada sobrecarga 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.

Otra 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 sea 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

5.3. 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.

Tabla. Influencia que considera tienen los siguientes personas y grupos en hacer los cambios que plantea el DCNB y motivación a realizar la voluntad de los otros

	Creencias		Motivación a acatar la influencia	
	Falso (%)	Verdadero (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)
1. Influyen los Compañeros docentes	30.1	48.4	12.7	69.6
2. Influyen los Alumnos	24.9	55.2	8.7	63.0
3. Influyen los Padres de familia	33.2	40.2	19.0	61.4
4. Influyen los Funcionarios de la SE	21.2	61.4	2.2	95.1
5. Influyen los Dirigentes magisteriales	37.0	34.8	22.5	47.8
6. Influyen los Director del centro educativo	28.1	48.6	4.0	92.1

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% esta de acuerdo con hacer los cambios del DCNB que esperan los padres.

El 61.40% de los docentes creen que los funcionarios de la Secretaria 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.

5.4 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.

Tabla. Control conductual percibido, creencias y Control que se considera se tiene de hacer los cambios

	Creencias		Control percibido	
	Muy Raramente (%)	Muy Frecuentemente (%)	Puede Controlarlo (%)	No puede Controlarlo (%)
1. Faltan los recursos educativos	17.8	78.9%	55.6	17.1
2. No ha tenido la capacitación necesaria	14.5	79.0	61.0	19.8
3. Requiere nuevas competencias docente	11.3	84.4	44.9	24.1
4. Los estudiantes no aprenden	9.2	87.0	51.3	22.5
5. Recursos educativos que no se ajustan.	16.7	78.0	58.3	24.6

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 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.

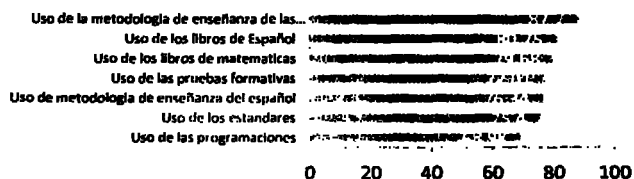
Un 87% de los docentes creen que es muy frecuente que los estudiantes no aprendan con el nuevo enfoque de enseñanza. Solo un 51.30% de los docentes percibe poder controlar que los alumnos no estén aprendiendo con el nuevo enfoque de enseñanza.

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.

5.5 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.

Gráfico. Intenciones de hacer uso de los cambios que plantea el DCND



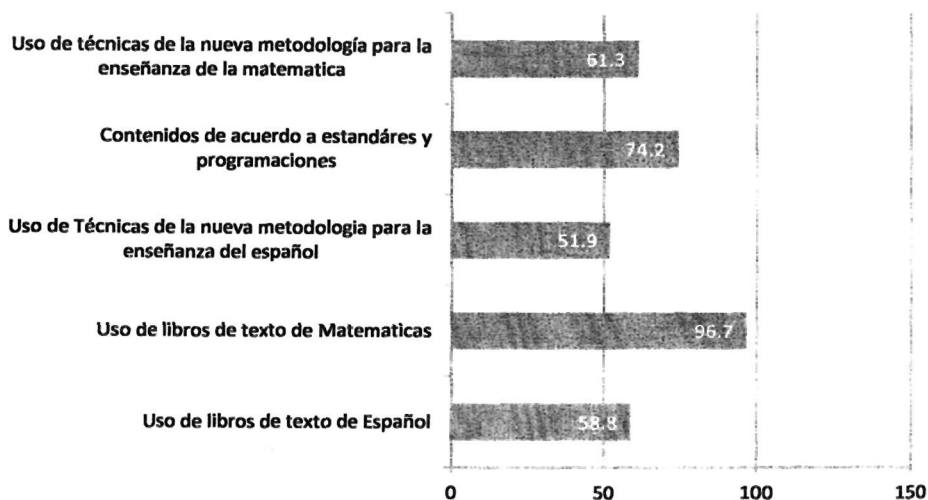
En la gráfica anterior se puede notar que hay un fuerte intencionalidad de implementar los cambios propuestos por el nuevo currículo, especialmente se indica que se tiene planeado la implementación del uso de la nueva metodología para la enseñanza de la matemática de resolución de problemas (87.7%), 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 va a hacer 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.

5.6 Comportamiento de cambio en el aula: Índice de implementación del DCNB

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.

Gráfica. Conducta observada en el aula de la implementación del DCNB



En la gráfica anterior se presenta 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.

5.7 Autocomplejidad

Su estimación se realizó 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 tienen una baja autocomplejidad 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 autocomplejidad que representan un 20.9% quienes requieren de para autorepresentarse una gran cantidad de atributos y varias dimensiones de su sí-mismo.

5.8. Análisis Explicativo

El objetivo fundamental de este estudio es probar un modelo explicativo de la conducta de cambio, es evidente que esta es una realidad compleja en la que las posibles causas de este fenómeno son múltiples. Los modelos de ecuaciones estructurales (SEM) es una técnica de análisis multivariante 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. Permite obtener de manera independiente las 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.

Modelo de regresión lineal para explicar la conducta

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 ha pretendido cuantificar la influencia que determinadas variables consideradas "causas", tienen sobre otras que son consideradas "efectos".

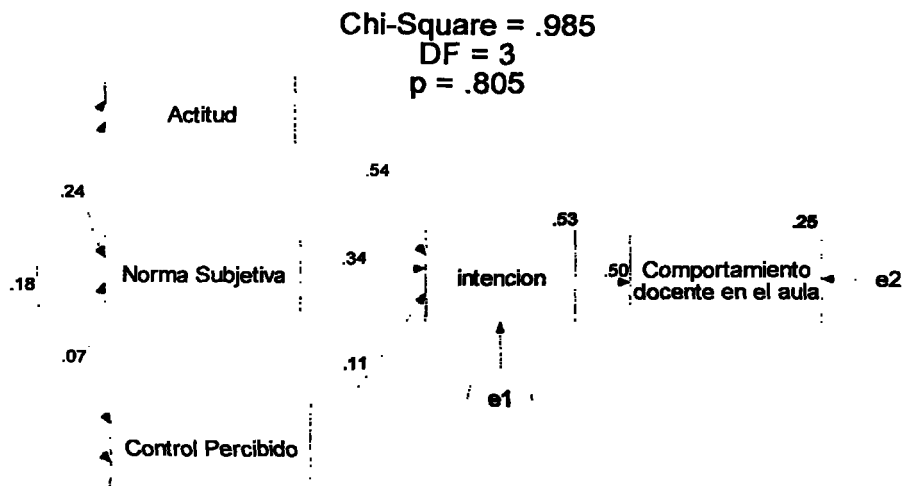
Los análisis realizados pretenden validar la hipótesis que asume la Teoría de la Acción Planificada para su aplicación a la conducta de cambio de los docentes, pero introduciendo una variante que es la autocomplejidad como una medida de la forma que tiene la identidad profesional de los docentes investigados

Tabla. Matriz de correlaciones usadas en el modelo

	Actitud	Norma Subjetiva	Control Percibido	Autocomplejidad	Intención
Norma Subjetiva	0.18				
Control Percibido	0.12	0.06			
Autocomplejidad	0.25	0.16	-0.13		
Intención	0.35	0.47	0.22	0.20	
Comportamiento de cambio en el aula	0.25	0.26	0.11	0.39	0.48

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 autocomplejidad muestra relación significativa con todas las variables excepto con el control percibido y la variable comportamiento muestra correlaciones significativas con todas las variables.

Modelo 1: modelo de la teoría de la acción planificada, este incluye solo las variables clásicas del modelo propuesto por Ajzen y Fishbein (1980)



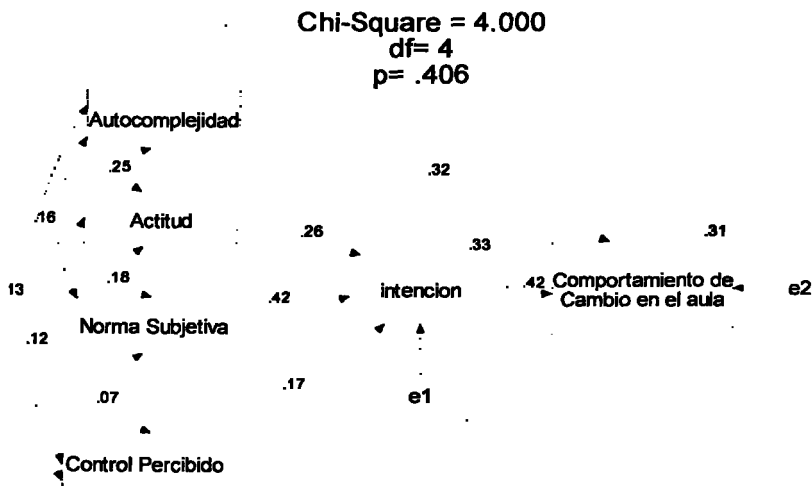
Centrándose en primer lugar en el examen conjunto de las variables exógenas introducidas en el modelo, podemos observar que existen importantes relaciones entre algunas de las variables más relevantes. Así, las tres variables exógenas mantienen una baja correlación entre sí lo que sugiere la independencia 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 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.

Modelo 2: modelo ampliado, los componentes de la teoría de la acción planificada y la variable autocomplejidad.



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 autocomplejidad (0.32) en conjunto estos factores explican un 31% de la variable comportamiento de cambio en el aula.

Tabla . Ajuste del modelo

Modelo	Modelo 1	Modelo 2	Valor de referencia
CMIN	0.97	4.00	>2 y <5
GFI	0.99	0.95	> 0.90
NFI	0.98	0.97	>0.90
IFI	1.027	1.000	=1
RFI	0.95	0.91	=1
CFI	1.00	1.00	=1
RMR	0.383	0.24	Buen modelo
NCP	0.000	0.00	Comparar con modelo alternativo, el menor de los valores
RMESA	0.000	0.000	<0.08
AIC	24.97	50.00	Comparar con modelo alternativo, el menor de los valores
ECVI	0.134	0.269	Comparar con modelo alternativo, el menor de los valores

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. 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 una mayor explicación de la variable dependiente.

5.9 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. En este estudio, se incorpora la variable complejidad de la identidad profesional docente, para aumentar la capacidad predictiva del modelo.

El planteamiento general del estudio es que puesto que la conducta de estudio –el cambio educativo en el aula- se encuentra bajo control del sujeto que la realiza puede ser, explicada y pronosticada mediante la utilización de un modelo teórico ampliamente utilizado por los investigadores sociales. Así, en cuanto a la hipótesis general del estudio:

La intención de realizar la conducta y la alta complejidad de la identidad profesional docente explican el comportamiento de cambio de los docentes.

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 elevado 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 complejidad de la identidad.

El modelo teórico utilizado de partida, 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 Autocomplejidad, 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 Hancy, 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, la 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.

Algunas explicaciones que se pueden ofrecer para entender estos resultados es que los docentes cuando contestan, frecuentemente no están tan conscientes de las implicaciones que tienen sus respuestas, es un cuestionario y no siempre se lo toman en serio; pero cuando están frente a la situación concreta de tener que enseñar con los cambios que han sido introducidos, entonces pueden entrar en contradicciones con las respuestas que dieron. En este sentido (Ajzen, Brown y Carvajal, 2004) estudiaron este fenómeno y concluyeron que si se explica a las personas anticipadamente las consecuencias de sus conductas y estas se hacen más conscientes de sus implicaciones, entonces se logra una mayor consistencia

entre intención y conducta, pero simultáneamente sus respuestas suelen ser menos favorables.

Por otro lado, también hay que señalar que la Teoría de la Acción Planificada se apoya en información procedente de auto-reportes, a pesar de tener evidencia que sugieren las limitaciones de este tipo de fuente de información, debido al sesgo de auto-presentación, los individuos pueden dar respuestas socialmente deseables en términos de sus actitudes e intenciones, ello ha sido ignorado por la literatura acerca de la teoría, y que constituye una amenaza seria a la validez y fiabilidad. Algunos análisis que se han realizado para determinar los efectos de este fenómeno sobre el modelo se han identificado que son responsables del 5% de la varianza en las intenciones (Armitage & Conner, 1999).

Hay investigaciones que han mostrado que a pesar de los esfuerzos de anonimato que se realizan en la construcción de los instrumentos, se encontró que no siempre correlaciona con lo que se auto-reporta en la conducta posterior. La implicación es que la conducta de los auto-reportes es menos confiable, comparados con las medidas de conducta objetiva (Armitage & Conner, 1999).

Otro aspecto que puede incidir es el tipo de creencia que es activada cuando las personas responden a una situación hipotética, en comparación al tipo de creencia que es activada cuando las personas están frente a una situación real. El instrumento de este estudio fue diseñado en base a creencias que fueron salientes en la indagación cualitativa que fue realizada, tal como sobrecarga de trabajo, preparación docente, condiciones de educabilidad de los niños, satisfacción de los padres, recursos educativos de acuerdo a la identidad nacional. No obstante, como se trataba de una situación hipotética es menos probable que se activen creencias fuertes en comparación a situaciones reales; en la que los participantes parecen darse cuenta que personas o grupos cercanos consideran que no es adecuado su elección (Ajzen, Brown y Carvajal, 2004).

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 autoconcepto, 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).

Actitudes

Respecto a las actitudes, los resultados de la investigación indicaron una relación positiva con la “intención de cambio” y en consecuencia un efecto sobre el “comportamiento del docente en el aula”, este hallazgo coincide con una amplia bibliografía que apoya esta relación. Es interesante notar que los resultados de la investigación, usando el modelo clásico de Ajzen y Fishbein (1980) demuestran un mayor peso sobre la “intención de realizar la conducta”, pero los resultados del estudio usando el modelo alternativo en el que se incluye la “auto-complejidad”; su peso es menor, ello porque hay una asociación positiva entre la variable *actitud y auto-complejidad*, lo que sugiere que hay algo en común entre ambas (colinialidad), lo que hace difícil deslindar el efecto individual de cada una, porque es posible que no sean completamente independientes.

Hay que destacar que el estudio detecta actitudes que no son univocas, los docentes mostraron creencias diversas, con distinta intensidad, incluso contrarias, lo que genera una ambigüedad. Una explicación posible a esta tendencia es que el cambio continuo está introduciendo inestabilidad y ello provoca mayor ambigüedad en las personas, aunque se tenga la expectativa que va a lograrse la estabilidad todo apunta a que los cambios se siguen haciendo y tienden a acentuarse, lo que se va a traducir en mayor ambigüedad.

Cuando se evalúan las actitudes parece que se tiene una, y solamente una actitud hacia un objeto; sin embargo, trabajos recientes muestran que cuando las actitudes cambian, las nuevas las anulan, pero no necesariamente sustituyen las actitudes pre-existentes. De acuerdo a este modelo de actitudes duales las personas pueden mantener simultáneamente dos actitudes diferentes hacia el mismo objeto (Ajzen, 2001). El punto de partida de la ambigüedad puede estar en la naturaleza de las creencias, en este sentido, actitudes basadas en creencias homogéneas han sido significativamente mejores predictores de la conducta y, al contrario, actitudes basadas en creencias heterogéneas fueron significativamente menos predictoras. Los hallazgos realizados muestran que no todas las intenciones manifiestas se convirtieron en comportamientos efectivos, ello porque, probablemente las ambigüedades están presentes. Se ha visto que la personas están motivadas a mantener buenas relaciones con los demás y por ello difícilmente van a manifestar sus actitudes negativas; lo que suele ocurrir es que las disfrazan y de esa manera pueden seguir funcionando en sus trabajos, como si han adoptado los cambios, esto puede indicar que es una forma de ocultar, la naturaleza ambigua de sus actitudes (Piederit, 2000). Esto explica porqué sus actitudes e intenciones son más positivas que lo que es su conducta. Raramente los individuos que tienen actitudes resistentes, expresan tales actitudes en actos hostiles o de protesta, ya que suelen considerar las potenciales consecuencias negativas que tendrán para ellos (Piederit, 2000). El cambio educativo que plantea el CNB ha entrañado una serie de problemas y dificultades que han ocurrido de manera recurrente, por ejemplo, una oposición sistemática de los gremios magisteriales o la falta de un acuerdo político para legalizar los cambios educativos propuestos. Seguramente esto alimenta el fenómeno de la resistencia convirtiéndola en un freno de su adecuada implementación (Tejada, 1998).

El resultado también puede ser interpretado a la luz de los planteamientos de Popkewitz (1983) y, Tyack y Cuban (1995), sobre el cambio y la estabilidad, según estos autores los

cambios continuos que se están haciendo, están introduciendo inestabilidad y ello provoca mayor ambigüedad en las personas, aunque se tenga la expectativa que va lograrse la estabilidad, todo apunta a que los cambios siguen haciéndose y tienden a acentuarse, lo que va a traducirse en mayor ambigüedad.

La ambigüedad podría estar asociada a características que han sido típicamente estudiadas en el caso de las actitudes, por ejemplo la consistencia, tradicionalmente se ha definido como predisposiciones consistentes para valorar un objeto o fenómeno. en este caso la actitud al cambio muestra una cierta inconsistencia es decir que, por ejemplo pueden coexistir creencias que son extremas positivas y negativas. Otro aspecto que caracteriza las actitudes es la intensidad de la actitud, la fuerza que tiene la reacción emocional, en la medida en que sea más intensa en esa medida se vuelve más extrema la actitud, pero en este caso implicaría que hay una menor intensidad y por tanto menos extrema, el grado de conocimiento constituye otra característica que ayuda a entender la ambigüedad el hecho que el CNB no sea del conocimiento de los docentes, ya que no ha sido suficientemente informados al respecto lo que provoca que no se disponga de la información necesaria para configurar una actitud positiva, ni negativa, sino ambigua.

Norma subjetiva

Un segundo punto en los hallazgos es el papel de la *norma subjetiva*. Los resultados denotan un papel significativo de este componente, se observa que su valor aumenta en el modelo alternativo. A diferencia de lo que registra la literatura sobre el tema, el producto de esta investigación indica que es el factor que tiene mayor peso, respecto a los otros factores del modelo.

La influencia está más determinada por el centro educativo; éste constituye el sustrato social en el que se desarrolla los cambios, y produce una dinámica interna, en la que los docentes y el equipo de dirección del centro educativo se constituyen en una fuerza persuasiva que incide sobre las intenciones y comportamientos del docente. El estudio de Flores (2003) apoya que el cambio también es determinado por influencias contextuales que son cruciales en la determinación de las prácticas del docente. Es de hacer notar que, en efecto, en el centro educativo hay instalados un conjunto de conocimientos, estados de ánimo, acciones y desarrollo que se ha alcanzado en la comunidad educativa; que se proyecta en rutinas, costumbres, normas, creencias, valores, relaciones, discursos y metas.

De manera que si en el centro educativo se considera que se posee una cultura escolar efectiva se empeñan en mantenerla, de esta manera se convierte en *norma subjetiva* para los individuos que habitan este contexto.

Este efecto destacable de las normas subjetivas recoge una de las limitaciones de la Teoría de la Acción Planificada que ha sido señalada por ofrecer una visión en exceso racionalista de las personas respecto a la toma de decisiones.

Está basada en una percepción del individuo fuertemente individualista, se trata de una teoría psicológica con un notable vacío social, que no incorpora factores de las dinámicas grupales, suponiendo que las mismas son reducibles a la interpretación que realiza el sujeto. De los distintos factores que se incorporan, sólo el componente *norma subjetiva* recoge la dimensión social implicada en los cambios, y los resultados sugieren una importante cuota de responsabilidad en la determinación de los cambios en el aula.

La investigación indagó un tipo de norma subjetiva, que se basa en las presiones sociales que tienen los docentes, representado por la influencia social que ejercen otros significantes que piensan qué es lo que debe hacer. El componente de la norma subjetiva en este caso se preocupa por la presión social percibida, eso es, el potencial de la persona para ganar aprobación o sufrir sanciones de otros significantes para comprometerse en una determinada conducta (Cialdini, Kallgren & Reno, 1991).

Control conductual

Una tercer línea de resultados gira en torno al *control conductual percibido*, en éste se encontró que hay una relación significativa con la intención de realizar la conducta, pero es una relación débil; los resultados descriptivos sugieren una doble tendencia. Por un lado los docentes se consideran capaces de hacerle frente a los cambios, pero por otro, se ven abrumados por la magnitud de las situaciones que tienen que enfrentar. Los fenómenos que se oponen a la realización de los cambios ocurren muy frecuentemente, lo que ubicaría a los docentes en una situación fuera del alcance de la posibilidad de lograr un control sobre los cambios. El hecho que no tengan bajo control los cambios, especialmente porque no ven la eficacia de los resultados que están alcanzando, se deja ver en los diagnósticos educativos que están mostrando que no se están logrando los propósitos de la metas (PREAL, 2005). Lo que refuerza la idea de que no tiene el control, que no tienen las competencias y que no son capaces de realizarlo.

Un factor que es reportado en la literatura que puede ayudar a entender los resultados es la *auto-eficacia*, que influye en la forma en que los docentes alteran su enseñanza y actuación dentro del aula de clase, desde esta perspectiva se ha reportado que, algunos docentes experimentan un descenso en su motivación, las carencias de los estudiantes y su bajo rendimiento, lo llevan a sentir que su método de trabajo es inadecuado (Flores, 2003, Bolívar, 2004).

Aquellos que sienten que el entorno sobrepasaba su capacidad de influir en el aprendizaje de los alumnos, manifiestan creencias de que sus esfuerzos están fuera de control; por el contrario, docentes que confían en su capacidad para enseñar a los alumnos aun en condiciones precarias manifiestan creencias que el reforzamiento de las actividades docentes están bajo el control del maestro (Day, 2006). Los hallazgos de esta investigación han mostrado que el sentido de *auto-eficacia*, incide sobre su intención de afrontar los nuevos retos.

Para ajustarse a los cambios, los docentes deben tener la convicción que son capaces de hacerlos de manera exitosa, deben sentir que su trabajo profesional está produciendo un cambio positivo, tienen que sentirse importantes, valorados, y quienes viven y trabajan con ellos se los reafirmen (Rudow, 1999).

Pero se sabe que la imagen pública de los docentes no es buena y los reiterados cambios llevan el mensaje implícito que sus prácticas pedagógicas no son eficaces (Bolívar, 2004).

Puede ocurrir también que los docentes no estén respondiendo, teniendo en cuenta la falta de control que verdaderamente pueden tener frente a los cambios en el aula, puede ser que tengan limitaciones para realizar los cambios, porque no tienen las habilidades, destrezas que se requieren y no estén dispuestos a aceptar que esta es la razón por la cual no hacen los cambios. Este hecho ha sido reportado por Ajzen y Manstead (2007) cuando sostienen que la teoría no pierde su validez predictiva, al tratar de explicar conductas en las que las personas tienen limitaciones en logran un control deliberado de la misma, indicando que en este contexto las intenciones predicen las conductas sólo si las personas están conscientes del hecho que la conducta está más allá de su control, reportan verdaderamente dicha falta de control y las toman en consideración mientras forman sus intenciones.

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 autoorganizarse, 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 asegure 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 porqué 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

Sobre la base de los resultados de este estudio se puede derivar varios tipos de implicaciones:

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.

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
- Ajzen, I. y Madden, T.J. (1986): "Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control". *Journal of Experimental Social Psychology*, 22: 453-477.
- Ajzen, I.; Nichols, A. y Driver, B.L. (1995): "Identifying salient beliefs about leisure activities: Frequency of elicitation versus response latency". *Journal Of Applied Social Psychology*, 25 (16): 1391- 1410.
- 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.
- Breckler, S.J. (1984): "Empirical validation of affect, behavior and cognition as distinct attitude
- Bolivar, 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>
- Coldron J., & Smith R., (1999) Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal curriculum studies*, 31(6), 711-726.
- Crawley, 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.
- 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.
- Edwards, J., Fuller, B. y Parandekar S. (1996) Primary education efficiency in Honduras what remains to be done?. USAID. Tegucigalpa. Honduras.
- 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.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975) Belief, attitude intention and behaviour. An Introduction in theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fullan (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 JD, Ford I.W. 1994. Logics of identity, contradiction, and attraction in change. *Academic. Management. Review*. 19:756.85
- FONAC (2000) Propuesta de la sociedad hondureña para la transformación de la educación nacional. Tegucigalpa, Honduras.

- Gimeno J. y Perez A. (1990) Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista de Pedagogía*. Caracas.
- Gergen, K. J. (1971). *The concept of self*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 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.
- Higgins, E. T., Bond, R. N., Klein, R., & Strauman, T. (1986). Self-discrepancies and emotional vulnerability: how magnitude, accessibility, and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology*. 51: 5-15.
- 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 Quarterly*, 44: 764-791.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol.1). New York. Holt.
- Jaques, L. (1993/1998) *Educación y sociedad: desafíos del año 2000*. Barcelona. Gedisa.
- Johnson, B. (1992). Institutional learning. In B. Lundald (Ed.) *National Systems of Innovation, towards a theory of innovation and interactive learning*., London, Pinter.
- Knowles, G. (2004) Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Cap. 4 pag. 149-205, En *Historia de vida del profesorado Ivor Goodson*. Barcelona Octaedro.
- Lee S. Shulman, "Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N° 1, primavera 1987
- Leary, M.R. (2007). Motivational and Emotional Aspects of the Self. *Annual Review of Psychology*. 58:317-44
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (Vols. 1-2). New York: Norton.
- 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.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: and expanded sourcebook*. Newbury Park. CA: Sage.
- 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.
- Pang, I. W., & Watkins, D. (2000). Towards a psychological model of teacher- parent communication in Hong Kong primary schools. *Educational Studies*, 26, 141- 163.
- PREAL/FEREMA (2005) Informe de Progreso Educativo Honduras.
- Rafaeli-Mor, E. Gotlib, I. & Revelle, W. (1999).The meaning and measurement of self-complexity Personality and Individual Differences 27:341-356
- Popkewitz, T.S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

- 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. Ignacio; Sepúlveda, M. Pilar; Rodrigo, Pilar. (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/>
- Rodríguez, M. (2000). Las representaciones del cambio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2, 2. <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>.
- Sánchez M. y Sanz J. (1995) Múltiples yoos: implicaciones para la psicología clínica cap. 8. En *Personalidad Aspectos cognitivos y sociales* (Ed. Avia M. y Sánchez M.). Madrid. Pirámide.
- Secretaría de Educación (2003) Currículum Nacional Básico. Tegucigalpa. Honduras.
- FAST Track. Tegucigalpa. nacional de acción para todos. SE/BM/FNUAP/PNUD/UNESCO/UNICEF.
- Sierra, F. (1998): "Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social". En J. Galindo Cáceres (Coord.): *Técnicas de investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*, cap. 7: 277-345. México: Addison-Wesley-Longman
- 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. SE (2003) Todos con educación Honduras 2003-2015: Propuesta para la iniciativa EFA-
- Scott, W. A. (1969) Structure of natural cognitions[*Journal of Personality and Social Psychology*. 12, 261-278
- 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.
- Tejada, J. (1998) Los agentes de la innovación en los centros educativos profesores, directivos y asesores. Málaga. ALJIBE.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1986) Introducción a los Métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires. Paidós.
- 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
- Weick, K. & Quinn, R., (1999) Organizational Change and Development. *Annual Review Psychology*. 50:361-86
- 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.
- Zajonc, R. B. (1960). The process of cognitive tuning in communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 159-167.

Ejemplo de cálculo de índice H

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Flexible Equitativo Tolerante Sensible Complaciente Consiliador Educador+	Amable Obediente Calmado Moralista Respetuoso Moderado Paciente Educador+	Actualizado Educador+	Educador+ Investigador Facilitador Orientador	Optimista Dinámico Relajado Participativo Motivador Motivado Empatía Educador+	Democrático Líder Analítico Reflexivo Crítico Objetivo Educador+
Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10	Grupo 11	
Responsable Persistente Eficiente Activo Abnegado Competente Comprometido Diligente Educador+	Luchador Emprendedor Educador+	Creativo Espontáneo Educador+	Estricto Exigente Disciplinado Educador+	Expresivo Comunicativo Educador+	

Cluster #1 (en Grupo 1 solo): Flexible, Equitativo, Tolerante, Sensible, Complaciente, Consiliador ($n_1 = 6$)

Cluster #2 (en Grupo 2 solo): Amable, Obediente, Calmado, Moralista, Respetuoso, Moderado, Paciente ($n_2 = 7$)

Cluster #3 (en Grupo 3 solo): Actualizado ($n_3 = 1$)

Cluster #4 (en Grupo 4 solo): Investigador, Facilitador, Orientador ($n_4 = 3$)

Cluster #5 (en Grupo 5 solo): Optimista, Dinámico, Relajado, Participativo, Motivador, Motivado, Empatía ($n_5 = 7$)

Cluster #6 (en Grupo 6 solo): Democrático, Líder, Analítico, Reflexivo, Crítico, Objetivo ($n_6 = 6$)

Cluster #7 (en Grupo 7 solo): Responsable, Persistente, Eficiente, Activo, Abnegado, Competente, Comprometido, Diligente ($n_7 = 8$)

Cluster #8 (en Grupo 8 solo): Luchador, Emprendedor ($n_8 = 2$)

Cluster #9 (en Grupo 9 solo): Creativo, Espontáneo ($n_9 = 2$)

Cluster #10 (en Grupo 10 solo): Estricto, Exigente, Disciplinado ($n_{10} = 3$)

Cluster #11 (en Grupo 11 solo): Expresivo, Comunicativo ($n_{11} = 2$)

Cluster #12 (en Grupo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11): Educador ($n_{12} = 1$)

Cluster #10 (en ningún Grupo): Conservador, Confiado, Perfeccionista, Serio, Rebelde ($n_{13} = 5$)

$$H = \log_2 53 - 1/53(6 \log_2 6 + 7 \log_2 7 + 1 \log_2 1 + 3 \log_2 3 + 7 \log_2 7 + 6 \log_2 6 + 8 \log_2 8 + 2 \log_2 2 + 2 \log_2 2 + 3 \log_2 3 + 2 \log_2 2 + 1 \log_2 1 + 6 \log_2 6 + 5 \log_2 5)$$

$$H = 5.73 - 1/53(15.51 + 19.65 + 0 + 4.75 + 19.65 + 15.51 + 24 + 2 + 2 + 4.75 + 2 + 0 + 15.51 + 11.61)$$

$$H = 5.73 - 1/53(136.94) = 2.58$$

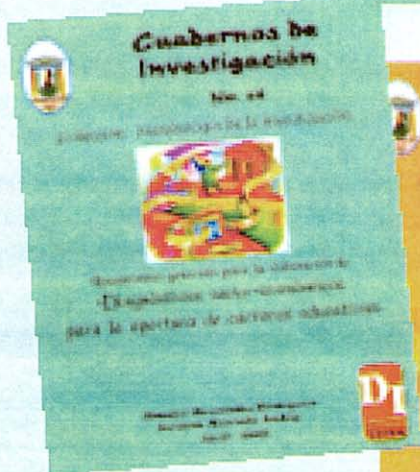
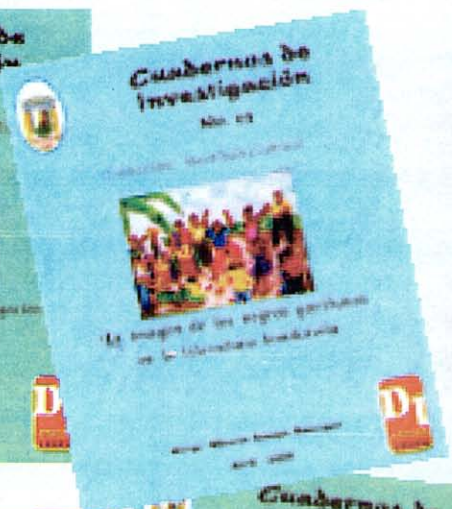
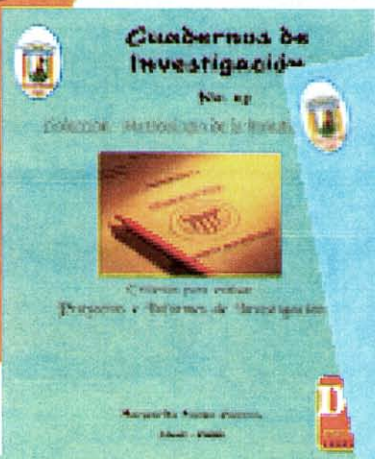
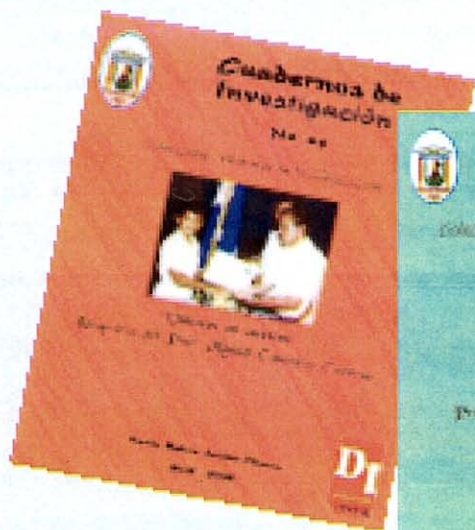
$$H = \underline{2.46}$$

Nº	Centro Educativo	Ubicación	Distrito escolar	Urbano	Rural	Total de docentes	Docentes de primero a tercer grado	Población real de docentes
1	Acción Cívica Militar	Faldas del Pedregal	4	1		6	3	3
2	Alba Nora Gúnera	Col. Monterrey	4	1		15	8	8
3	Canadá	Popular Nº1	4	1		20	11	10
4	Club de Leones Nº2	La Granja	4	1		14	8	7
5	Itzamná	Col. Satélite	4	1		20	11	10
6	Juan Guifarro López	La Betania	4	1		7	4	4
7	Manuel Zelaya Rosales	Calpules	4	1		12	6	6
8	Michel J. Hasburn	San José de la Vega	4	1		12	6	6
9	Oscar Castro Tejada	Peña Vieja	4	1		16	9	3
10	Paquita Guerrero	San José de la Vega	4	1		14	8	7
11	Ramón Rosa Nº1	Loarque	4	1		3	2	2
12	República de Italia	Oscar A. Flores	4	1		10	5	5
13	República del Perú	El Pedregal	4	1		45	24	13
14	Toribio Bustillo	Col. Las Brisas	4	1		13	7	7
15	Westmont	Mirador de San Isidro	4	1		6	3	3
16	Ennciede una Luz	Altos de Santa Rosa	4		1	6	3	3
17	Hemry Merriam	Las Crucitas	4		1	1	1	1
18	Mauricio Bonilla	Villa Real	4		1	2	1	1
19	Meneca de Mencía	Altos de Santa Rosa	4		1	10	5	5
20	República Federal de México	Los Jutes	4		1	2	1	1
21	3 de Octubre	Santa Rosa	4		1	8	4	4
22	Arturo Alvarez Calderón	Las Torres	13	1		23	12	8
23	Cámara Junior Nº1	San Luis	13	1		27	14	8
24	Cirilo Vindel	Altos de Loarque	13	1		11	6	6
25	Casa del Niño	Barrio La Bolsa	13	1		6	3	3
26	Club Rotario Nº 2	Bajos de la Pradera	13	1		20	11	6
27	Jose Angel Zúniga Huete	La Pradera	13	1		6	3	3
28	Luis Andrés Zúniga	Predios del Recreo	13	1		8	4	2
29	Los Robles	col. Los Robles	13	1		7	4	4
30	Modesto Rodas Alvarado	Col. La Rosa	13	1		16	9	3
31	Rubén Martínez Rodas	Germania	13	1		6	3	3
32	República del Brasil	Guacerique	13	1		16	9	3
33	República de Honduras	Reynel Funez	13	1		19	10	7
34	Tomás Alvarez Dolmo	Nueva Esperanza	13	1		19	10	7
35	Dionisio de Herrera	Concepción Río Grande	13		1	1	1	1
36	Lempira	Malaleja	13		1	1	1	1
37	León Alvarado	El Tizatillo	13		1	6	3	3
38	La Fraternidad	Yaguacire	13		1	13	7	6
				28	10	447	240	183



Novedades en Investigación Educativa

Abril - 2005



“La comunidad universitaria agradece el patrocinio que hace posible esta publicación académica, al Programa de Formación Continua P.F.C. - UPN.F.M.”