

**La Implementación del DCNB en las Escuelas de Distrito  
Central:  
Una Aplicación de la Teoría de la Conducta Planeada.**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FRANCISCO MORAZÁN  
VICE RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**TESIS DE MAESTRÍA  
“La Implementación del DCNB en las Escuelas del Distrito  
Central:  
Una aplicación de la Teoría de la Conducta Planeada”.**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MASTER EN INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA**

**TESISTA  
Edwin Roldán Medina López**

**ASESOR DE TESIS  
DR. GERMAN EDGARDO MONCADA GODOY**

**TEGUCIGALPA, MDC, NOVIEMBRE 2008**

**RECTORA**

**MSc. LEA AZUCENA CRUZ CRUZ**

**VICERRECTOR ACADEMICO**

**MSc. DAVID ORLANDO MARIN**

**VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**

**DR. TRUMAN BITELIO MEMBREÑO**

**VICERRECTOR DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**MSc. GUSTAVO ADOLFO CERRATO**

**VICERRECTOR ADMINISTRATIVO**

**MSc. HERMES ALDUVIN DIAZ**

**SECRETARIA GENERAL**

**MSc. IRIS MILAGRO ERAZO**

**DIRECTOR DE POSTGRADO**

**DRA. JENY MARGOTH ZELAYA**

**TEGUCIGALPA, 2008**

# Índice

Dedicatoria	
Agradecimientos	
Índice General	
Índice de Tablas, Gráficos y Figuras	

## Capítulo N° 1

1. Introducción	Página 2
<i>Situación Problemática</i>	3
<i>Objetivos de la Investigación</i>	7
Objetivo General	7
Objetivos Específicos	7
<i>Delimitación Espacial y temporal</i>	7
<i>Aportes del Estudio</i>	8
<i>Limitaciones del Estudio</i>	8

## Capítulo N° 2

2. Marco Teórico	11
<i>Concepto de Cambio</i>	11
Cambio Episódico	13
Cambio Continuo	14
El cambio en Educación	17
2.1.4 Los cambios educativos a Nivel mundial	19
2.1.5 Los cambios educativos en Honduras	21
2.1.6 Principales cambios realizados y Balance de Logros	23
<i>Concepto de Actitud</i>	28
Pensamiento docente y cambio en Educación	34
<i>Teoría de la Conducta Planeada</i>	37
Actitud hacia la conducta	41
Norma Subjetiva	45
Control Conductual Percibido	47
<i>Hipótesis de Investigación</i>	50

## Capítulo N° 3

3. Marco Metodológico	52
<i>Tipo de Investigación</i>	52
<i>Variables Analizadas</i>	52
<i>Población y Muestra</i>	57
<i>Técnicas de Recolección de Información y</i>	
<i>Procedimientos aplicados</i>	60
<i>Técnicas de Análisis de Datos</i>	62

## Capítulo Nº 4

<b>4. <i>Análisis de Resultados</i></b>	64
<b><i>Análisis Descriptivo</i></b>	65
Componente Actitudinal	65
Componente Normativo	68
Componente Control Conductual	70
Componente Intencion	71
Comportamiento de Cambio en el aula	72
<b><i>Análisis Explicativo</i></b>	75
Regresión Lineal	75
Path Analysis	76

## Capítulo Nº 5

5.1 <b>Resumen de Hallazgos del Estudio</b>	82
5.2 <b>Discusión de Resultados</b>	84
5.3 <b>Conclusiones</b>	88
5.4 <b>Recomendaciones</b>	90

<b>Bibliografía</b>	92
---------------------	----

<b>Anexos</b>	98
---------------	----

## Índice de Tablas, Gráficos y Figuras

### Tablas

<b>Tabla No.1</b>	Comparación de cambios continuos y episódicos	Pg. 15
<b>Tabla No.2</b>	Diferentes conceptos de Actitud.	29
<b>Tabla No.3</b>	Reformas Educativas en Honduras desde los años 50*	35
<b>Tabla No.4</b>	Ejemplo de Calculo de Actitud hacia la Conducta	43
<b>Tabla No.5</b>	Ejemplo de Calculo de Norma Subjetiva	45
<b>Tabla No.6</b>	Ejemplo de Calculo de Control Conductual Percibido	48
<b>Tabla No.7</b>	Esquema de Variables Analizadas	53
<b>Tabla No.8</b>	Docentes por Distrito Educativo	57
<b>Tabla No.9</b>	Número de Docentes por Grado según muestra	58
<b>Tabla No.10</b>	Variables e Ítems de Estudio	62
<b>Tabla No.11</b>	Actitud hacia la Conducta: Creencias actitudinales y Evaluación de resultados	66
<b>Tabla No.12</b>	Norma Subjetiva: Creencias Normativas y Motivación para Acomodarse	68
<b>Tabla No.13</b>	Control Conductual Percibido: Creencias y Fuerza de las Creencias	70
<b>Tabla No.14</b>	Matriz de correlaciones usadas en el modelo	75
<b>Tabla No.15</b>	Indicadores de Ajuste del Modelo (Model Fit)	78

### Gráficos

<b>Gráfico No.1</b>	Género de Docentes	59
<b>Gráfico No.2</b>	Años de servicio Docente	59
<b>Gráfico No.3</b>	Componente Intencion	71
<b>Gráfico No.4</b>	Comportamiento de Cambio en el aula	72
<b>Gráfico No.5</b>	Relación Intencion-Conducta	73

### Figuras

<b>Figura No.1</b>	Modelo de la Teoría de la Conducta Planeada	38
<b>Figura No.2</b>	Path Análisis del Modelo de la teoría de la Conducta Planeada propuesto por Ajzen y Fishbein (1980)	78

## **Dedicatoria**

***A Dora Luz López cuya entrega y sacrificio hasta el fin  
son mi mejor ejemplo a seguir.***

***A Edwin André quien espero me supere no sólo en  
estatura sino también en conocimiento.***

## **Agradecimiento**

***A Elba mi amiga, compañera y cómplice de esta aventura  
que se llama vida.***

***A mi mentor German Moncada.***

***A mis amigos Jorge Amador, José Luís Espinoza y Leyla  
Banegas.***

***A mis compañeros de la MIE III: Manuel, Ricardo, Lesly,  
Zenia, Azucena, Osmán, José, Martín, Mario, Omar,  
Mirna, Francisco, Karla y Karla.***

***A todos ellos les adeudo la ternura y la palabra de  
aliento y el abrazo;  
El compartir conmigo la factura que nos presenta la  
vida paso a paso.***



# Capitulo 1

## **1.- Introducción**

Para solucionar problemas específicos y establecer políticas educativas es con frecuencia necesario predecir o prever la conducta de las personas involucradas. Esto es de suma importancia si se tiene en cuenta que en muchos casos se busca no sólo predecir la conducta sino también poder influenciarla o cambiarla. Aunque se pueden hacer predicciones sin conocimiento o con muy poco conocimiento de los factores que causan la conducta, un cierto grado de entendimiento es necesario si se desea producir un cambio de tipo macro como el que plantea el Diseño del Currículo Nacional para la educación Básica (DCNB ) y que se analiza en el presente estudio.

El énfasis de esta investigación es conocer por medio de la conducta observable, la actitud de los docentes ante los cambios propuestos en el DCNB. Se tratará de mostrar que es posible entender e incluso predecir la conducta basándose en un pequeño número de conceptos que son parte de un modelo teórico denominado Teoría de la Acción Planeada. Esta teoría no está restringida a un dominio o área conductual específica y puede ser aplicado virtualmente a cualquier conducta por lo que se decidió probarla en este caso en el área de educación.

La primera parte del estudio, el marco teórico, provee una descripción general de las reformas o cambios que se han llevado a cabo en el sistema educativo hondureño desde los años 50, hasta la actual implementación del Diseño del Currículo Nacional Básico y discute además los conceptos centrales necesarios para entender y predecir la conducta de los docentes ante los cambios en educación.

Luego, en el marco metodológico, se explica la metodología utilizada para llevar a cabo el estudio, la que comprende una consulta a una muestra aleatoria de docentes del segundo ciclo de escuelas primarias del Distrito Central de Francisco Morazán, ya que estos, al igual que todos los docentes a nivel nacional, al implementarse el DCNB, tienen que usar una nueva metodología en la enseñanza de la lectoescritura, usar nuevos libros de texto y planificar de una manera diferente. Todos estos son cambios significativos en sus prácticas pedagógicas que afectan su conducta en el aula.

A los docentes seleccionados en la muestra se les aplicó una escala de actitud al cambio y dos meses después se realizó una observación sistemática para conocer el grado de implementación del DCNB.

En la última parte del estudio se lleva a cabo un análisis descriptivo y explicativo de los resultados encontrados, mostrando en detalle la aplicabilidad y utilidad de la Teoría de la Conducta Planeada en el área educativa.

## 1.1 Situación Problemática

*"Se debe tener en cuenta que no hay nada más difícil de llevar a cabo, ni de éxito más dudoso, ni más peligroso de manejar, que iniciar un nuevo orden de cosas".*

**Nicolás Maquiavelo**

El proceso evolutivo de la sociedad trae consigo cambios tecnológicos, sociales, ambientales, económicos, etc. que requieren una actualización continua de conocimientos, por tanto requieren de sistemas educativos en constante reforma; una sociedad no puede evolucionar si su sistema educativo permanece estático, si no hay conciencia del cambio, lejos de evolucionar la sociedad va a involucionar. (Ávila, 2007)

La educación debe mantenerse al día y en un proceso de mejora continua no sólo debido a las exigencias de la sociedad del conocimiento y ahora del mercado global, sino también porque la urgencia de mejorar la educación crece cuando se consideran cuan lejos estamos de nuestras metas de reducir la pobreza y la desigualdad social que son unos de los principales fines de la educación (PREAL, 2005)

Es en este sentido que se justifican diferentes propuestas de reforma educativa que surgen a partir y a causa de la evolución histórica que ha vivenciado el sistema educativo hondureño en el que se visualizan claramente tres grandes etapas: la primera, en la cual tiene lugar el Contrato pedagógico fundacional, va de 1830 a 1950; la segunda etapa se caracteriza por la reorganización y consolidación del sistema educativo, de 1950 hasta la década del 70; y la tercera,

que consiste en la crisis y transformación del sistema educativo, la cual inicia en la década del 80 y llega a nuestros días.(Salgado y Soleno, 2002)

Ante estas reformas los docentes han manifestado diferentes actitudes, de acuerdo a los diferentes momentos y contextos en los que se dieron. Entenderemos como actitud "*Una predisposición aprendida para responder de manera consistente favorable o desfavorable frente a un objeto dado*". (Ajzen y Fishbein, 1980) En el caso que nos ocupa, ese objeto es la reforma educativa.

En general la respuesta de los docentes frente a los cambios educativos se encuentra en alguna de las siguientes categorías: Aceptación, indiferencia, resistencia pasiva y resistencia activa. (Harris, 1980 en Grau, 1996) Cada una de estas posiciones tiene características específicas como ser: cooperación, resignación, indiferencia, apatía, protesta y sabotaje entre otros.

La decisión de cada docente de apoyar la reforma o cambio educativo varía, como se mencionó anteriormente de acuerdo a una predisposición individual frente al cambio, dicha predisposición tiene que ver con las creencias y valores propios del docente, por lo que hablar de cambio educativo sin tomar en cuenta los valores, posturas y creencias de los docentes es una utopía.

Para que el cambio educativo sea efectivo este debe conllevar una incidencia en el aprendizaje del alumno o en la enseñanza (Guarro, 2005) Sin embargo dicha incidencia en el sistema educativo actual sólo puede medirse al finalizar el proceso enseñanza aprendizaje, lo cual toma un tiempo considerable y aunque los procesos educativos son normalmente medidos mensual, bimestral o anualmente. El tiempo que toma medir el impacto de una reforma tomará al menos 6 años, que es el tiempo que toma en pasar de primero a sexto grado. Durante el tiempo que toma obtener los resultados de la medición o evaluación de un cambio o reforma propuesta lo que se da no es un apoyo constante al cambio establecido, sino más bien un exceso de innovaciones en forma fragmentada e inconexa que varían de acuerdo a cambios políticos o gubernamentales que no están directamente relacionados con el proceso educativo. Esto, aunado al hecho que las escuelas y los distritos escolares no tienen la posibilidad de decidir que

programas quieren adoptar, ni la capacidad siquiera de decir que no, cuando un programa o proyecto nuevo no les parece (Guarro, 2005) esto hace que en muchos casos el cambio se encuentre con algún tipo de resistencia de parte de los docentes.

La actitud de los docentes ante el cambio está mediada por juicios de valor que son aun más relevantes ya que siempre se les ha considerado como “responsables” directos del cambio.

Los tipos de cambio que se dan en los sistemas educativos se ubican Según Fullan (1982) en alguna de las siguientes categorías: a) cambios en los contenidos y en los materiales curriculares b) cambios estructurales que pueden afectar la organización de los centros, al agrupamiento del alumnado, a la distribución del tiempo, a la incorporación de nuevos profesionales, etc., c) Cambios conductuales en las funciones y relaciones entre los sujetos que implican conocimiento y comprensión del cambio por parte del profesorado y los centros; d) Internalización del cambio, es decir la apropiación del cambio por los implicados.

Sin una debida capacitación y socialización, es difícil que los docentes se apropien de las reformas y las apliquen en el ejercicio diario. Esto, a simple vista, se considera como una actividad de rechazo de parte del profesorado; sin embargo al analizar la carga que se ha puesto históricamente sobre los hombros del docente al pretender que es el único responsable del éxito o fracaso de las reformas , nos damos cuenta que es falso y que la posibilidad de superar la actual situación de la educación *“no depende sólo de los docentes – aunque su motivación, formación y compromiso son ciertamente esenciales – sino de un amplio conjunto de factores intra y extra escolares, de sus condiciones de vida, de trabajo, reconocimiento social, etc.”* (Torres, 2005)

Según Rosa María Torres (2005) deberíamos apostar por una transformación de la cultura docente en el marco de una transformación profunda de la cultura educativa y escolar, es decir que no se puede defender el sistema escolar ni la docencia como están, que ambos requieren transformaciones profundas e

interdependientes, que no se pueden realizar reformas tocantes a la cultura escolar tradicional sin modificar la cultura docente tradicional y viceversa. Y ninguna de las dos puede lograrse sin la participación activa de las comunidades, de los alcaldes, y de las fuerzas vivas (Ávila, 2007) para que al final se logre la incidencia deseada sobre la calidad de la educación, así como una incidencia positiva en los alumnos y métodos de enseñanza.

Los docentes han participado con mucho entusiasmo en la amplia gama de proyectos de apoyo a la reforma educativa financiados por la cooperación internacional. Estos proyectos significan en el contexto de las carencias que enfrenta la escuela hondureña, un tremendo aliciente para el trabajo cotidiano, a menudo relativamente anónimo, que realizan muchos docentes en el país. Durante el tiempo que dura un proyecto, los maestros y sus escuelas son objetos de atención preferente: reciben apoyo para infraestructura, participan en capacitaciones y reciben la atención de los que dirigen y participan en la ejecución del proyecto. Muchos docentes recuerdan con verdadera nostalgia esos días en que fueron objeto privilegiado de la atención de un proyecto (Posas, 2001) aunque éste no tenga más repercusiones en la enseñanza-aprendizaje a nivel nacional. La incógnita a develar es si el DCNB hará la diferencia o será sólo uno más entre la plétora de cambios del proceso educativo nacional.

## **1.2 Objetivos de la Investigación**

### **1.2.1 Objetivo General**

Analizar la actitud que tienen los docentes hacia los cambios en educación propuestos por el Diseño del Currículo Nacional para la educación Básica mediante la aplicación del modelo propuesto por la Teoría de la Acción Planeada

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- ❖ Analizar la Intencion de los docentes de implementar el DCNB basándose en los resultados de la aplicación del modelo propuesto por la Teoría de la Conducta Planeada.
- ❖ Analizar la actitud de los docentes ante la implementación de los cambios propuestos por el DCNB.
- ❖ Determinar desde la perspectiva docente quién influye en la decisión de implementar o no los cambios propuestos por el DCNB.
- ❖ Determinar el grado de control que los docentes muestran sobre la implementación del DCNB.

### **1.3 Delimitación Espacial y Temporal**

La investigación fue realizada en el Municipio del Distrito Central en el Departamento de Francisco Morazán en Honduras, Centro América durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2007. El Distrito Central está subdividido en 15 Distritos Escolares con un total de 2,920 docentes.

### **1.4 Aportes del Estudio**

Usando el modelo planteado en la Teoría de la Conducta Planeada la investigación muestra cómo la implementación de los cambios planteados en la reforma educativa del DCNB se ve afectada por la actitud de los docentes. El análisis de sus actitudes permite conocer las creencias subyacentes que los llevan a tomar determinadas posturas ante los cambios.

A nivel propositivo la investigación muestra una serie de indicadores o variables que podrían ser alterados con el fin de coadyuvar en la implementación efectiva del cambio en nuestro contexto socio-educativo particularmente aplicado a las clases de español y matemáticas de 4º a 6º grados en el Distrito Central.

A nivel teórico-documental la investigación provee una revisión de las variables utilizadas en la predicción de las conductas, las cuales han sido utilizadas en contextos de salud, intención de voto e intenciones de compra a nivel internacional siendo este uno de los primeros estudios que aplican la Teoría de la Conducta Planeada al contexto educativo hondureño.

El presente estudio ahonda en los aspectos metodológicos y esto lleva a una desproporción intencional en esta área pues al no encontrar referentes empíricos que muestren que la Teoría de la Conducta Planeada ha sido utilizada a nivel académico en nuestro país para realizar este tipo de análisis, el presente estudio pretende contribuir y ser un aporte en los aspectos metodológicos de la TCP que puede no solo ser replicado sino también servir como referente para posteriores estudios.



## **1.5 Limitaciones del Estudio**

La utilización de la Teoría de la Conducta Planeada (TCP) implica reconocer varias de las críticas que se le han formulado, la primera de ellas plantea que ofrece una visión en exceso racionalista de las personas respecto a la toma de decisiones (Paez, Ubillos y Paichelier, 1994). Igualmente se le ha criticado un excesivo énfasis en los elementos ecológicos del contexto social (Echebarria, 1992). No obstante es difícil encontrar un modelo teórico que integre las distintas perspectivas desde las que se analizan los factores estudiados.

Hay que reconocer que la TCP no satura todo el marco interpretativo de los sujetos, sobre todo, en lo que se refiere a la emergencia de normas y conductas, socialmente deseables para el entorno grupal y que parecen prevalecer sobre otras opciones comportamentales, pero el desarrollo final de la conducta también depende de otras determinantes externas, poco controlables, que se conjugan para transformar ese potencial en un acto.

Aunque la TCP ha sido clave en la comprensión de la conducta, ésta no incorpora como las “razones” de las personas pueden teóricamente impactar los procesos motivacionales. Las personas frecuentemente buscan opciones conductuales en su memoria que tienen un conjunto de razones justificables y defendibles. Las razones les ayudan a los individuos a comprender el mundo proveyéndoles de explicaciones causales para su conducta, la conducta de otros y relaciones causales en su ambiente. (Westaby, 2005)

A nivel individual los docentes llevan el peso de la implementación del DCNB aunque ésta no fue socializada y no se tomaron las provisiones mínimas sobre los nuevos problemas que podrían surgir de su puesta en práctica como ser: La falta de textos, la falta de personal preparado para brindar las capacitaciones, la falta de adecuación del DCNB para las escuelas unidocentes, entre otros. El sentimiento de estar desbordados afecta la moral del cuerpo docente y hace que se convierten en los primeros críticos de sus propios sistemas educativos.

## Capítulo 2

## 2. Marco Teórico

Dado que el propósito de la investigación es analizar la actitud que tienen los docentes hacia los cambios en educación propuestos por el DCNB, el presente marco teórico establece su base fundamental en dos constructos: el primero está relacionado con el cambio educativo, se analizan el nivel internacional de manera general y el nivel nacional de manera específica; el segundo está relacionado con la actitud de los docentes ante el cambio refiriendo las principales concepciones sobre actitud brindando especial atención a la Teoría de la Conducta Planeada (TCP) cuyo modelo sirve de base para el desarrollo del presente estudio.

### 2.1 Concepto de Cambio.

*“Todo Cambia.”  
-Heráclito*

El concepto de cambio varía de acuerdo a la perspectiva desde la cual sea referido, así el cambio puede tener matices sociales, económicos, psicológicos, fisiológicos, entre otros. El cambio puede entenderse como una alteración apreciable de las estructuras, las consecuencias y manifestaciones de esas estructuras ligadas a las normas, los valores y a los productos de las mismas.

El estudio del cambio comprende entender sus causas o factores determinantes y puede abarcar conceptos que van desde revolución y paradigmas, hasta cambios superficiales que afectan sólo a un individuo o grupo de personas. El cambio nos refiere a aspectos como el éxito o fracaso de diversos sistemas y fenómenos como la globalización, la democratización del Estado y el desarrollo humano y económico.

El cambio es un fenómeno relacionado con el tiempo, es la manera en que las personas se refieren a un evento en el cual algo parece convertirse o transformarse en algo más, donde el “algo más” es visto como un resultado o desenlace.

El cambio es una constante que tiene que ser tomada en cuenta en todos los aspectos del diario vivir, es así que en las organizaciones -entendidas como un grupo de personas organizadas con un fin o trabajo común- el cambio envuelve diferencias “en cómo funciona, quiénes son sus miembros y líderes, que forma toman o cómo utilizan sus recursos” (Huber, 1997).

Desde la perspectiva del desarrollo organizacional, teniendo en cuenta que la escuela es una organización, el cambio es un conjunto de comportamientos basados en teorías científicas, valores, estrategias, y técnicas que apuntan al cambio planeado de la organización 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 (Porras y Robertson, 1992).

Con el ánimo de ampliar la comprensión del cambio Van de Ven y Poole (1995) ordenan la literatura de acuerdo a cuatro teorías básicas del cambio, cada una caracterizada por una secuencia de eventos diferentes y mecanismos generadores:

- 1) *Las teorías del ciclo de vida o cambio episódico*: Según esta teoría el cambio es una secuencia de eventos desde su inicio, crecimiento, fructificación, terminación y reinicio. Ellos tienen un mecanismo generativo y un programa inherente de regulación.
- 2) *Teorías teleológicas*: Según estas teorías el cambio consiste en una secuencia de eventos visión, metas propuestas, metas implementadas, insatisfacción, búsqueda/interacción. Lo que provee de un mecanismo generativo de propuestas y construcción social.
- 3) *Teorías dialécticas*: Teorías según las cuales el cambio es una secuencia de eventos de conflicto/síntesis y tesis/antítesis tiene un mecanismo generativo de pluralismo, confrontación y conflicto.

- 4) *La teoría evolucionista o cambio continuo*: Según esta teoría el cambio es una secuencia de eventos de selección, retención y variación. Este es un mecanismo generativo de selección competitiva y escasez de recursos.

De las teorías antes mencionadas, para fines de éste estudio nos enfocaremos en dos: la teoría del ciclo de vida o cambio episódico y la teoría evolucionista o cambio continuo. Ambas teorías han sido ampliamente trabajadas en la literatura y se relacionan con el tipo de cambios que se dan en el contexto hondureño.

### **2.1.1. Cambio Episódico**

La frase “cambio episódico” es usada para poner de manifiesto cambios organizacionales que tienden a ser poco frecuentes, discontinuos, e intencionales. El supuesto es que los cambios episódicos ocurren durante períodos de divergencia, cuando las organizaciones se están alejando de sus condiciones de equilibrio. La divergencia es el resultado de un crecimiento mal alineado entre una estructura inercial profunda y las demandas ambientales. Esta forma de cambio es etiquetada “episódica” porque tiende a ocurrir en periodos distintos durante el cual los eventos son precipitados por situaciones externas como cambios de tecnología o eventos internos como un cambio en personal clave (Weick y Quinn, 1999).

Este modelo representa el enfoque dominante, supone la existencia de una secuencia de etapas, que plantea el cambio como algo transmisible y ordenado.

Según Fullan (1989) las etapas del cambio son:

- 1) *La iniciación*: Esta fase del proceso implica la planificación, el diseño curricular, la difusión y diseminación del cambio y por último la adopción y utilización de los cambios propuestos.

- 2) *La implementación del cambio*: En esta fase es cuando el cambio adquiere su máxima expresión, se trata del cambio en la práctica, es el momento en que se produce una modificación o transformación significativa de la realidad educativa, es

decir un cambio en los resultados, procesos de aprendizaje de los alumnos, de la prácticas docentes, de sus creencias, conocimientos y actitudes

3) *La Sostenibilidad*: Este aspecto trata de como conseguir que el cambio perdure en el tiempo para que pueda calar en la estructura profunda de la enseñanza, se refiere a que la mejora se mantenga el mayor tiempo posible, que la mejora pueda realizarse con los recursos disponibles o alcanzables y que no tenga impacto negativo en el sistema.

### **2.1.2 Cambio Continuo**

La cualidad distintiva del cambio continuo es la idea que pequeños ajustes continuos, creados simultáneamente a través de unidades que pueden acumularse y crear cambios sustanciales. Este escenario presume *interdependencias* firmemente acomodadas. Cuando se pierden las *interdependencias*, estos mismos ajustes continuos, ahora confinados a unidades pequeñas, permanecen como importantes depósitos de innovación que pueden probarse en ambientes apropiados en el futuro (Weick y Quinn, 1999).

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 (1998) para explicar el cambio social. Esta imagen 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).

La idea expuesta constituye una forma de representar el crecimiento, lo cual se puede asociar a las nociones evolucionistas de progreso, así la noción de ciclo está tomada de la idea de ciclo vital de los seres vivos y refleja el cambio como una

progresión predeterminada de los fenómenos sociales desde el nacimiento hasta su extinción.

El cambio, como lo hemos mencionado, se puede ver desde diferentes puntos de vista y aunque como afirma Carnoy (2002) no son más que la vista de un punto, este puede asociarse con los paradigmas desde donde se origina y con quien lo promueve basándose en supuestos epistemológicos acerca del origen de los cambios.

**Tabla N°1. Comparación de cambios continuos y episódicos**

	<b>Cambio Episódico</b>	<b>Cambio Continuo</b>
<b>Metáfora Organización</b>	Las organizaciones son inercias y el cambio es discontinuo, intencional.	Las organizaciones son emergentes y auto-organizadas, y el cambio es constante, evolutivo y acumulativo.
	El cambio es una interrupción ocasional o es divergente del equilibrio. Tiende a ser dramático y es conducido externamente. Es visto como fracaso de la organización para adaptar su profunda estructura a un ambiente cambiante.	El cambio es un patrón de modificaciones interminables en los procesos de trabajo y en las prácticas sociales. Es conducida por la inestabilidad de la organización y por las reacciones de alerta a las contingencias cotidianas. Son numerosas y pequeñas acumulaciones.
<b>Perspectiva</b>	Macro, distante, global.	Micro, cercana, local.
<b>Énfasis</b>	Adaptación, corta – rápida.	Adaptabilidad a largo-plazo tiempo/éxito
<b>Conceptos clave</b>	Inercia, estructura profunda de partes interrelacionadas, triggering, re-emplazamiento y sustitución, discontinuidad, revolución.	Interacciones recurrentes, autoridad de tareas en movimiento, repertorio de respuestas, modelos emergentes, improvisación, translación, aprendizaje.
<b>Organización Ideal</b>	Es capaz de readaptarse continuamente.  El cambio necesario es creado por la intención. Es según Lewinian: inercial, lineal, progresivo, busca meta, motivado por el desequilibrio, y requiere intervención externa.	Es capaz de la adaptación continua.  El cambio es una redirección de lo que ya está en proceso. El cambio es confuso: cíclico, profesional, sin un estado final, busca el equilibrio, eterno.

Fuente: Elaboración propia a partir de Weick y Quinn (1999)

Según House (1995) se pueden, desde ésta perspectiva, identificar tres principales orientaciones:

1) *El enfoque tecnológico*: Donde los cambios son productos cuidadosamente preparados en los centros de investigación educativa; habitualmente paquetes y materiales didácticos para la implementación, presencial o mediante distintas tecnologías educativas.

2) *El enfoque político*: Concibe el cambio como un proceso participativo, de negociación entre los distintos agentes educativos, cuya finalidad es solucionar problemas y responder a necesidades o carencias reconocidas por todos ellos.

3) *El enfoque cultural*: Niega las virtudes optimizadoras de las grandes reformas planificadas desde la administración educativa, y reconoce como única posibilidad de cambio la que pueden generar los procesos internos de cada comunidad educativa. El cambio es visto como un proceso autogestionario, una práctica reflexiva, compartida colectivamente, que permite, mediante el intercambio de experiencias y el diálogo constructivo, el perfeccionamiento de los procesos educativos.

Consideradas conjuntamente las perspectivas tecnológicas, políticas y culturales ofrecen una amplia plataforma conceptual, muy valiosa para la comprensión del fenómeno del cambio educativo pues recoge planteamientos, logros y avances en la comprensión de la problemática que se presenta.

En resumen y tratando de simplificar un concepto tan complejo podemos decir que todo cambio, sea a nivel macro o micro, conlleva una transformación o modificación ya sea positiva o negativa en los medios, los fines y/o las relaciones entre las personas que lo llevan a cabo y el resto de la comunidad. Quizás por esta razón el problema del cambio no es tanto su definición como su interpretación. (Grau, 1996)



### 2.1.3 El cambio en Educación

“No se pueden tocar las reglas de la educación<sup>1</sup> sin conmover las leyes fundamentales del gobierno”

- Platón

La idea de cambio no es nueva, de acuerdo con Alvin Toffler (1998) si los últimos 50.000 años de existencia humana se dividieran en lapsos de vida de aproximadamente 62 años cada uno, habría habido unos 800 períodos de vida. De éstos, 650 se habrían pasado en las cavernas; la electricidad se habría usado durando dos vidas; el petróleo se habría usado sólo en la presente vida; y la computadora en la que se escribió éste informe, por supuesto, se habría usado en menos de la mitad del lapso de vida más reciente (Lefcovich, 2005)

El efecto que éste ritmo de cambio ha tenido en la educación se muestra en un “agotamiento del sistema escolar evidente en los múltiples problemas estructurales e inter-relacionados que lo afectan, en la insatisfacción generalizada respecto de este en el mundo entero, y en el escaso impacto que vienen teniendo las propuestas e intentos de reforma ensayados en los últimos años no sólo en los países en vías de desarrollo sino también en los desarrollados” (Torres, 2003).

Debemos entender la educación como el proceso sistemático o asistemático de autoformación de los seres humanos que se da para una colectividad en un tiempo específico. Esto quiere decir que la educación sistemática ni se organiza ni se crea de una vez y para siempre, ella es objeto de continuos rediseños. De su vínculo histórico y social deriva la educación sus fundamentos, fines, objetivos, principios, políticas, naturaleza, espíritu, valores etc., temas todos de la filosofía como reflexión pedagógica. Ha de existir pues una estrecha relación entre la educación y la vida. (FONAC, 2000)

---

<sup>1</sup> La educación en música y gimnasia; La Republica.

Sin embargo, esta relación que se supone estrecha no es la realidad del actual sistema educativo, Rosa María Torres (2003) afirma que el actual sistema educativo “es un modelo escolar pensado para otras épocas, otro estado, otras clientelas, otra sociedad, otro momento de la información, el conocimiento la ciencia y la tecnología.”

Por lo general hay consenso en cuanto a la idea de los beneficios del cambio, sin embargo asegurar que los cambios que se han realizado han sido beneficiosos es difícil pues muchos cambios que se han llevado a cabo no han mejorado las situaciones sino al contrario éstas se mantienen igual y en algunos casos empeoran.

La intención de cambio puede ser muy buena pero como dice Ziglar (1995) las buenas intenciones no bastan para realizar un cambio efectivo. Por otro lado no todos los cambios efectivos son intencionados, como afirma Popkewitz (1994) quien plantea que puede haber cambios silenciosos y muy efectivos. De hecho se ha mencionado ya, que los cambios planeados *-generalmente por las Secretarías o Ministerios de Educación-* han sido un fracaso generalizado (Fullan, 2001 y Torres, 2000).

Los cambios educativos destinados a mejorar la calidad de la educación generan beneficios difusos y costos concentrados. La sociedad en general y los políticos novatos sacan algunos beneficios (Como una sociedad más educada), pero ese beneficio será demasiado general, disperso sobre un gran número de actores y realmente perceptible sólo en el largo plazo. Por esta razón los beneficiarios no tenderán a ser poderosos demandantes de la reforma, mientras que los que pagan los costos crearan grandes olas, porque los costos del cambio están concentrados y surten impacto inmediato sobre ellos. (Grinde, 2001)

#### 2.1.4 Los Cambios educativos a Nivel Mundial

*“Estamos viviendo no sólo una época de cambios, estamos experimentando un cambio de época; el punto de inflexión más profundo desde la ilustración”*

**Eamonn Kelly**

Blogs, Chats, Mensajes de Texto, MP3, Internet, Youtube, comunicación satelital, laptops, entre otros miles, son conceptos a los que actualmente *–al menos en las principales urbes-* nos vemos enfrentados. Esto es una muestra sencilla del cambio tecnológico que se está dando a nivel mundial; este avance en la tecnología y el acceso casi ilimitado a la información, rompió con las estructuras tradicionales y ya desde el último cuarto del siglo XX se comenzó a modelar una nueva economía y sociedad. Daniel Bell (1976) inventó la expresión sociedad del conocimiento, denominación que intenta mostrar cual es la principal característica de la época en cuestión. Por su parte Peter Druker (1996) señaló que el recurso económico básico de la sociedad ya no es el capital o la mano de obra, en cambio sugiere que es el conocimiento, plantea que el reto de la economía será la de producir conocimiento. Castells (2001) utiliza el término sociedad de la información para describir el nuevo orden social y económico. Según él, esta sociedad está enraizada y dirigida por el desarrollo, expansión y circulación de la información. En este nuevo modo de desarrollo, la fuente de productividad está en la generación de tecnología del conocimiento, proceso de información y comunicación simbólica.

En la sociedad de la información, el conocimiento es un recurso flexible, fluido, en constante expansión y movimiento (Hargreaves, 2003). Esta producción de tecnología del conocimiento sin embargo, no es equitativa, 76% de las patentes tecnológicas a nivel mundial están concentradas en 5 países “desarrollados” (Japón, Estados Unidos, Corea, Alemania y China) y sólo el 1% de las mismas corresponden a los países en “vías de desarrollo” (OMPI, 2008)

En este nuevo contexto las organizaciones educativas operan como organizaciones de aprendizaje que son capaces de generar y aplicar nuevas ideas, sin embargo, a nivel mundial los avances en tecnología y el acceso a la misma, como se mencionó

anteriormente, esta concentrado en los países desarrollados. Por tanto la globalización, entendida como la relación del todo con sus partes o como lo plantea Robertson (1992) el sentido del mundo como totalidad y su interdependencia, no es más que una idea distante en muchos de nuestros países en vías de desarrollo. Una idea ante la cual se debe estructurar cambios importantes con el afán de no quedarse o continuar en el rezago. Esto demanda de las escuelas una nueva concepción organizacional con nuevos roles para los involucrados, nueva estructura organizativa y demandas diferentes de parte de los clientes.

Aunque estas circunstancias son de orden planetario, en países desarrollados éstos fenómenos tienen una manifestación particular, en este sentido la globalización no implica que las fronteras desaparezcan, que el desarrollo esté al alcance de todos. La palabra mágica conocimiento, muestra que no sólo se trata de generarlo y acceder a él y problema resuelto, hay una serie de condiciones propias de los países periféricos, como los latinoamericanos, que determinan su impacto. Entre ellos puede apuntarse el acceso a la educación básica, el analfabetismo adulto, la distribución de la riqueza, el control de la producción de ciencia y tecnología, que hacen, que se hayan globalizado algunas cosas pero otras no, hay una cierta apariencia de que se tiene acceso al primer mundo pero lo cierto es que no es así. (Esteve, 1998)

En materia educativa este proceso de globalización tiene consecuencias directas en los países en vías de desarrollo que Brunner (2000) plantea en términos de la alteración de la inversión en educación, que al verse reducida obliga a la privatización de los servicios educativos públicos, también las comparaciones internacionales hacen que las reformas se centren en la competitividad, olvidándose de la equidad. Estas tendencias condicionan los patrones de reorganización estructural de los sistemas educativos.

Estas tendencias mundiales constituyen un fuerte propulsor de cambios macro sociales, los que a su vez acentúan la ola de cambios que se viven en los centros educativos y que buscan a pesar de las grandes diferencias entre países brindar una educación congruente con los requerimientos de la era actual.

### 2.1.5 Los cambios educativos en Honduras.

La razón del cambio varía de acuerdo a las necesidades de cada país, por lo que para comprender la magnitud del cambio es necesario conocer el contexto local –y no sólo global- en que se da el mismo.

Honduras es uno de los países pobres altamente endeudados que ha sido recientemente “beneficiado” con la condonación de 2.485 millones de su deuda externa ante organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, dicha deuda es estimada actualmente en 5.200 millones de dólares. Sin embargo, como reza el dicho anglosajón “*There is no free lunch*” (*No hay almuerzo gratis*) Así que a cambio de esta condonación Honduras debe cumplir con ciertos compromisos económicos como: mantener el crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) estimado en 5%, reducir la masa salarial -actualmente en 10,3%- con relación al PIB, mantener reservas equivalentes a cuatro meses de exportaciones y sostener una inflación de 3,7%, entre otros compromisos.

A la vez, Honduras se comprometió a cumplir con varias metas sociales, como bajar en 24 puntos porcentuales la pobreza en 15 años, que ahora afecta a 70% de la población.

A corto plazo Honduras debe elevar su posición en el Índice de Desarrollo Humano, reducir la mortalidad en menores de cinco años y reducir a la mitad la mortalidad materna, lograr el acceso al agua potable del 95% de la población (7 millones de habitantes) y **elevar la cobertura en educación**, entre otras obligaciones. (AFP, 2006) La meta de reducir la pobreza es algo que no se podrá lograr a menos que se cumpla con las otras metas a corto plazo, entre ellas y relacionada directamente con el presente estudio se encuentra la meta de **elevar la cobertura en educación**. Entendiéndose que dicha cobertura no será sólo en cantidad sino también en calidad, lo que plantea ya desde un inicio una complejidad en el manejo que se dará a las reformas o cambios educativos que se lleven a cabo en el país.

En el ámbito educativo Honduras participó en la cumbre de Jomtiem 1989 y se comprometió con las metas que en ese momento se plantearon, luego de una evaluación diez años después Guadamuz y Colaboradores (1999) concluyeron que los resultados no se habían logrado, aunque se podían notar leves avances. La

UNESCO promovió en el año 2000 la realización de otra cumbre en la que nuevamente se puso de manifiesto la importancia de la educación básica, en Dakar se reafirmó el compromiso de Jomtiem y se suscribieron metas como el acceso universal a la educación básica, mismas que Honduras suscribe e incorpora en los programas de gobierno en sus propuestas de política socialmente concertadas.

El Plan *Education For All* (EFA, Educación para Todos) recoge los compromisos a los cuales se obligaban los países suscriptores de esta declaración. Amparado en las promesas de apoyo de los países desarrollados para el logro de las metas de EFA en los países más vulnerables.

Durante el año 2003, el gobierno de Honduras elaboró un Plan para fortalecer el Sistema de Educación Básica y Prebásica hasta 2015, bajo el marco de la iniciativa global de Education For All – Fast Track Initiative (EFA-FTI) (UNESCO, 2005) y la “Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación” presentada por el FONAC en el 2000. Este plan entre otras cosas plantea nuevas estrategias de gestión tanto a nivel de centros educativos como en las estructuras burocráticas, el diseñado un Currículo Nacional Básico, se plantea un nuevo enfoque pedagógico, nuevos libros, estándares de la educación, programaciones, formas de evaluación, se propone y entra en ejecución un nuevo sistema de formación de docentes, se amplía la educación a nueve años obligatorios. Todas las medidas se acompañan de un modelo de desconcentración.

En conclusión se habla de una reforma integral del sistema educativo (Salgado y Soleno, 2002) que vendrá a solventar el descontento que se percibe en el ámbito educativo y que se manifiesta desde distintos círculos en maneras concretas, así:

- ❖ para los empresarios el sistema educativo no está formando el elemento humano que requiere el mercado laboral;
- ❖ los gremios profesionales señalan con insistencia la baja calidad en la formación de los egresados de los diferentes niveles educativos;

- ❖ los padres de familia critican la utilidad de la educación y manifiestan desánimo por sus resultados poco pertinentes y débiles respecto a la formación en valores;
- ❖ La administración pública insiste en la deficiente preparación de quienes se incorporan al servicio público. (FONAC, 2000)

Los retos son muchos y los avances son lentos y difíciles. No se ha logrado lo suficiente, ello demanda reflexionar sobre qué está pasando, dónde están los puntos críticos y qué es necesario hacer para superarlos pues pese a los avances aún queda mucho camino por recorrer. (PREAL ,2005)

### **2.1.6 Principales cambios realizados y balance de logros**

Como se planteó anteriormente, se ha vivido un proceso de cambio motivado por agentes externos, agencias internacionales, compromisos de país, un reconocimiento interno de la problemática, pero no se avanza, parece que todo sigue igual la pregunta es: ¿Por qué? En este sentido a continuación se exponen cuales son los cambios o reformas que se están llevando a cabo desde el 2003 en el sistema educativo nacional con el afán de comprender su estado actual y comprender las causas de su difícil implementación.

*Extensión de la educación básica a 9 años:* Se logró fundar centros de educación básica, aunque, la cobertura es fundamentalmente urbana en el área rural es prácticamente inexistente, no se han elaborado textos para la implementación del DCNB en tercer ciclo, se ha improvisado el recurso humano docente que trabaja en este nivel y se critica su bajo nivel de formación académica y rendimiento. No existe una estrategia proyectada para el crecimiento y tampoco una definición para su implantación definitiva sustituyendo al Ciclo Común de Cultura General de la educación media.

*Profesionalización de docentes:* Se ha producido un importante avance en la profesionalización de los docentes, cerca de un 45% del cuerpo docente de todo el país tiene formación a nivel universitario, sin embargo todavía no se observa una mejora en la calidad de la educación que corresponda con este esfuerzo.

*Formación inicial docente y Transformaciones de las escuelas normales:* Se elaboró e implementó el Plan de Estudios para la licenciatura en Educación Básica. En el 2006 el gobierno decidió finalizar la formación inicial de maestros en las escuelas normales y para llevarlo a cabo desarrolló un ambicioso plan de transformación en el que las 12 escuelas normales pasarían a jugar un rol distinto, ya no estarían formando maestros, 4 de ellas se reconvertirían en centros de FID asociados a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), 4 estarían asociadas al Instituto de Investigación y Capacitación Educativa (INICE), 3 serían centros de Educación a Distancia de la UPNFM y una sería Centro de Excelencia para la formación de bachilleres en ciencias de la educación. Sin embargo y relacionado directamente con el tema de investigación todo esto cambió de la noche a la mañana por mandato del nuevo gobernante del país y se está a la espera de lo que sucederá con las escuelas normales bajo la nueva administración gubernamental que tome posesión en el 2010.

*Capacitación permanente de docentes:* Se elaboró una propuesta de reorganización y desconcentración del INICE tomando en consideración las escuelas normales asociadas actualmente en suspenso por cambios políticos en la Secretaría de Educación (SE). El Programa Nacional de Capacitación, elaborado para programar, priorizar y ordenar la oferta de capacitación tampoco tuvo seguimiento tras los cambios. La SE se ha empeñado en capacitar a los docentes en el DCNB, actualmente lo hace en el uso de los nuevos textos de español y se ha procedido a la capacitación en matemática. El INICE inició en el 2008 un programa piloto de capacitación docente basado en las necesidades de los docentes por lo que se está trabajando en la elaboración y validación de un ambicioso plan de consulta docente a nivel nacional. (INICE, 2008)



*Evaluación:* por su complejidad, es quizás el tema menos avanzado del desarrollo curricular. En la actualidad junto con los rendimientos básicos aún se aplica el sistema de promoción y evaluación controlada sustentado en un enfoque sumativo de la evaluación. Algunos proyectos han intentado con éxito la introducción de pruebas de proceso y evaluación diagnóstica, pero no son experiencias extendidas a nivel nacional. El Proyecto MIDEH (Mejorando el Impacto en el Desempeño Estudiantil de Honduras) elaboró los estándares del DCNB, mismos que podrían ser un insumo importante para el desarrollo del sistema nacional de evaluación.

Temas como la acreditación de la capacitación de los maestros para efectos de su promoción y la evaluación del desempeño docente han tenido algún abordaje y actualmente -Octubre, 2008- se está validando el Manual de Evaluación del Desempeño Docente elaborado por la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa y la Junta Nacional de Evaluación. La evaluación del rendimiento académico de los alumnos se ha estado realizando pero que hacer para mejorar los resultados obtenidos por los alumnos de los diferentes centros educativos e incluso la publicación de sus resultados es aún un tema pendiente de la agenda. La Secretaría de Educación implementará la Evaluación Flexible con Promoción Automática de primero a tercer grado a partir del 2009 con el fin de reducir las cifras de reprobación, repetición y deserción en el primer ciclo de la educación básica.

*200 días de clase:* No se logra esta meta y continúa siendo la manzana de la discordia entre los gremios magisteriales y la Secretaría de Educación. En la actualidad no es posible hacer efectivos los instrumentos legales para obligar a cumplir la jornada laboral que corresponde. Este tema es de abordaje necesario en tanto que los expertos señalan que el tiempo efectivo para aprender es fundamental en el logro de mejores rendimientos académicos. La Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, organización para la cooperación económica y el desarrollo) (2004) señala que el recurso más valioso en el proceso educativo es sin duda el tiempo que el alumno dedica al aprendizaje. Como promedio los alumnos de los países de la OECD pasan 24 horas a la semana en el aula en comparación con las 15 horas que pasan los niños hondureños, cuando hay clases. La situación en las

áreas rurales es peor, un estudio del Banco Mundial (1997) señalaba que en estos espacios la jornada laboral escolar no llega ni a 80 días al año.

*Diseño del Currículo Nacional para la Educación Básica y libros de texto:* Basado en las recomendaciones del FONAC (Foro Nacional de Convergencia) se aprobó el Currículo Nacional para la Educación Básica (CNB) como marco general para la política curricular de la educación básica, del mismo se derivó el Diseño del Currículo Nacional para la Educación Básica (DCNB) que no ha resultado un documento práctico, ni operativo, circunstancias que limitan su concreción en el aula. El DCNB es un diseño curricular innovador sustentado en enfoques pedagógicos vigentes y de vanguardia, muchos de sus críticos no comprenden esta amplia dimensión conceptual y los responsables de su tránsito al aula no logran interpretar los alcances de sus contenidos metodológicos y su propuesta de evaluación. Se han elaborado textos de español y matemáticas que supuestamente son compatibles con el DCNB. De otro lado se han desarrollado otros materiales educativos para el docente como los estándares que son los objetivos educativos que se desprenden del DCNB; las programaciones que son una distribución en tiempo de los estándares y los contenidos de estos, otro recurso importante que constituye una novedad en cuanto a materiales que ha tenido el docente son las pruebas formativas, que son unos cuadernillos que han sido realizados pensando en que el docente puede administrarle a cada niño/a para que éste determine el rendimiento y a partir de esta información contribuir en su avance.

De los cambios planteados anteriormente, el que resulta más significativo para este estudio lo constituye el DCNB, ya que contiene una serie de innovaciones que representan un giro de 180 grados a la forma en que los docentes están realizando sus prácticas pedagógicas, por ejemplo el cambio de enfoque en la enseñanza de la lectoescritura dejando de utilizar el método fonético (Relacionando vocales con consonantes para crear silabas) y entrando a aplicar el Enfoque comunicativo textual, lo que genera opiniones encontradas ya que según algunos maestros y padres de familia ocasiona que los alumnos no aprendan a leer en el primer grado y según otros, ahora lo niños comprenden lo que están leyendo y ya no solamente leen por leer. (UMCE, 2008) Se elaboraron nuevos textos para español y matemática, así

como nuevas programaciones, sin embargo, el entusiasmo inicial de los alumnos de contar con su propio libro de texto se desvaneció al recibir las escuelas la orden del ministerio de no escribir en los libros de trabajo pues estos serán utilizados por los alumnos del siguiente año, situación que limita su máximo aprovechamiento pues sólo a manera de ejemplo en español hay un libro complementario “De Recortes” que no se puede recortar. Estas innovaciones se han desarrollado a escala nacional, pero desde ya, se ha detectado que hay complicaciones tales como que no todos los centros educativos tienen todos los materiales o en cantidades suficientes para todos los alumnos, algunos docentes valoran positivamente el cambio otros lo ven como “un cambio más”, algunos opinan que van a tener un impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje, otros no. (Brunner, 2000)

## 2.2 Concepto de Actitud.

*“...Nuestra actitud concluye por ser muy buena o muy mala, según el punto de partida.”*

**-Platón**

El concepto de actitud recibió su primera atención seria de Darwin en 1872. Darwin definió la actitud como un concepto motriz o la expresión física de una emoción. Para los primeros psicólogos la “actitud” era una emoción o pensamiento con un componente motriz (Conductual). A partir de los años 30, los psicólogos comenzaron a discutir sobre cuales componentes debería incluir el concepto de actitud. (Lameiras, 1997)

La primera aparición del término actitud en el sentido utilizado por la psicología contemporánea y que ha gozado de gran aceptación es la propuesta por Allport (1935), quien afirma que una actitud es un *"estado mental y neuronal de disposición para responder, organizada por la experiencia, que ejerce una influencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona"*. La concepción de la actitud en el sentido conductual va influyendo en los teóricos, haciendo que prevalezca la idea que la conducta se deriva de la actitud.

El concepto de actitud es un concepto complejo que se ha ido “actualizando” a través del tiempo lo que muestra el interés de los investigadores no sólo en conocerla sino también en contar con indicadores que permitan predecirla.

En la siguiente pagina en la tabla No.2 se muestran algunos de los cambios que ha sufrido el concepto de actitud a través del tiempo en orden cronológico y los diferentes autores que los han propuesto.

**Tabla No. 2 Diferentes conceptos de Actitud.**

<b>Año</b>	<b>Autor</b>	<b>Concepto</b>
1918	Znaniiecki	Es una tendencia a la acción.
1929	Thurstone	Suma de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos, amenazas y convicciones acerca de un determinado asunto.
1935	Allport	Es una disposición mental y neurológica, que se organiza a partir de la experiencia y que ejerce una influencia directriz o dinámica sobre las reacciones del individuo respecto de todos los objetos y a todas las situaciones que les corresponden
1948	Chein	Disposición a evaluar de determinada manera ciertos objetos, acciones y situaciones.
1948	Krech Krutchfield	Es un sistema estable de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos, emociones y tendencias de acción favorable o desfavorable respecto a objetos sociales.
1959	Katz Scotland	Tendencia o predisposición a evaluar.
1960	Rosenberg Hovland	Predisposiciones a responder a alguna clase de estímulo con ciertas clases de respuestas (afectivas, cognitivas y cognitivas/conductuales).
1968	Rokeach	Organización, relativamente estable, de creencias acerca de un objeto o situación que predispone al sujeto para responder preferentemente en un sentido determinado.
1971	Triandis	Idea cargada de emotividad que predispone a una clase de acciones ante una clase particular de situaciones sociales.
1974	Sherif	Conjunto de categorías del individuo para valorar el campo del estímulo por él establecido durante el aprendizaje de este campo en interacción con otras personas.
1975	Fishbein Ajzen	Predisposición aprendida a responder de forma consistente, favorable o desfavorablemente respecto a un objeto dado.
1988	Zanna Rempel	Categorización de un estímulo u objeto estimular a lo largo de una dimensión evaluativa anclada en información afectiva, cognitiva o emocional.
1989	Pratkanis	Valoración por parte de la persona de un objeto de pensamiento.
1990	Fazio	Las Actitudes son asociaciones entre objetos actitudinales (prácticamente cualquier aspecto del mundo social) y las evaluaciones de esos objetos
1993	Eagly Chaiken	Tendencia psicológica que se expresa a través de la valoración de una entidad particular con algún grado de aprobación o desaprobación.
1994	Morales	Evaluaciones generales que las personas tienen sobre sí mismas, de objetos y de otras cuestiones.

Como podemos observar en la tabla anterior, las definiciones expuestas reflejan la evolución sufrida por el concepto de actitud mostrando el cambio teórico desde posiciones basadas en las teorías más clásicas del aprendizaje hacia conceptualizaciones de carácter cognitivo.

Por tanto partiendo de las definiciones anteriores y agrupando los elementos comunes podríamos extraer las características principales que definen el concepto de actitud según Sánchez y Meza (1998).

- ❖ Conjunto organizado de convicciones y creencias (componente cognitivo). Las actitudes conforman una sistematización organizada de creencias, valores, conocimientos y expectativas, congruentes entre sí.
- ❖ Predisposición o tendencia a responder de un modo determinado (componente conductual). Resulta, de todo lo visto hasta ahora, el componente más definitorio e importante del concepto actitudinal. Si bien no se ha establecido aun una relación directa entre actitud y conducta, lo habitual es que una actitud, ya sea positiva o negativa, implique la realización de un comportamiento congruente con dicha actitud.
- ❖ Predisposición favorable o desfavorable hacia el objeto actitudinal (componente afectivo-emocional). La actitud va siempre acompañada de una carga afectiva.
- ❖ Carácter estable y permanente. La estabilidad identifica las actitudes como un conjunto sólido de creencias y comportamientos.
- ❖ Aprendidas por el sujeto, que le impulsan a una acción determinada en una situación determinada. Dicho aprendizaje se produce, fundamentalmente, a través del proceso de socialización del sujeto.
- ❖ Dinamizadora del conocimiento en cuanto que la persona tiende a buscar el conocimiento sobre aquellos hechos, sucesos, personas, etc. que provocan actitudes positivas; y a desdeñar o no entender aquello hacia lo que se tienen actitudes negativas.
- ❖ Transferibles, en el sentido que se pueden generalizar o trasladar en función de personas, situaciones y hechos concretos.

La definición de la actitud conlleva una controversia clásica en su definición y hace referencia a la naturaleza estructural de las actitudes. Por un lado la *Escuela del Componente Único* (o *Unidimensional*), mantiene que una actitud es simplemente la tendencia a evaluar un objeto o constructo en términos positivos o negativos. Esta escuela de pensamiento mantiene que las actitudes son evaluativas y que se refieren a un objeto.

Por su parte la *Escuela de los Componentes Múltiples* (o *Multidimensional*), conceptualiza la estructura de la actitud formada por tres componentes (Ros, 1985):

- a. **Cognoscitivo**. Está formado por las percepciones y creencias hacia un objeto, así como por la información que tenemos sobre un objeto. Los objetos no conocidos o sobre los que no se posee información no pueden generar actitudes. La representación cognoscitiva puede ser vaga o errónea, en el primer caso el afecto relacionado con el objeto tenderá a ser poco intenso; cuando sea errónea no afectará para nada a la intensidad del afecto.
  
- b. **Afectivo** es el sentimiento en favor o en contra de un objeto social. Es el componente más característico de las actitudes. Aquí radica la diferencia principal con las creencias y las opiniones -que se caracterizan por su componente cognoscitivo.
  
- c. **Componente Conductual** es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Es el componente activo de la actitud. Sobre este componente y la relación entre actitud-conducta y las variables que están interviniendo girará nuestra investigación.

Es importante señalar la distinción efectuada por Fishbein y Ajzen (1975) entre los componentes cognitivo, afectivo y conductual de las actitudes. El componente cognitivo se refiere al grado de conocimiento, creencias, opiniones, pensamientos que el individuo tiene hacia su objeto de actitud. El componente afectivo alude a los sentimientos de una persona y su evaluación del objeto de actitud, en tanto la dimensión conductual cubre tanto sus intenciones de conducta como sus acciones respecto a su objeto de actitud.

En el estudio de las actitudes parece no existir unanimidad respecto a la relación entre actitud y conducta. Para algunos autores como Newcomb (1959), la conducta de una persona es función de su actitud actual y de la situación en que se pone de manifiesto esta actitud, que puede limitarla o inhibirla. Para otros, como Krech y Krutchfield (1948), la actitud representa la propia fuerza motivadora para la acción; debido a su carácter de instigador a la acción, las actitudes pueden considerarse buenos elementos para la predicción de una conducta manifiesta. Sin embargo, no siempre se registra una absoluta coherencia entre los componentes cognoscitivos, afectivos y conductuales de las actitudes.

Las actitudes de forma general pueden ser caracterizadas a través de los siguientes rasgos distintivos:

- a. **Dirección** es la dirección de la actitud que puede ser positiva o negativa.
- b. **Magnitud** es el grado de favorabilidad o desfavorabilidad con el que se evalúa el objeto de la actitud.
- c. **Intensidad** es la fuerza del sentimiento asociada con la actitud.
- d. **Saliencia** se refiere a la prominencia de la actitud como guía del comportamiento del sujeto.

De acuerdo con Katz (1984) en el estudio de las actitudes ha habido dos corrientes principales de pensamiento. Una de ellas presupone un modelo irracional del hombre, según el cual el hombre tiene muy poca capacidad de



reflexión y de razón, escasa capacidad de discriminación, poca comprensión de sí mismo y una corta memoria. Este es el modelo seguido, en general por la publicidad en sus inicios y por la publicidad subliminal y marginal actualmente. Este tipo de trabajos se inicia con demostraciones de laboratorio acerca del poder de la sugestión hipnótica.

La segunda corriente es conceptualmente opuesta y consideran al hombre dotado de una corteza cerebral que constantemente intenta dar sentido al mundo que le rodea, con capacidad discriminante, de razonamiento, de autocrítica y de autocomprensión. Los sistemas educativos se basan en esta concepción.

Según Rodríguez (2000) en la mayoría de las definiciones del concepto de actitud existe predominantemente un elemento evaluativo. Sin embargo, los teóricos no se ponen de acuerdo sobre si las creencias (Cognitivas) y las conductas deberían incluirse como parte del concepto de actitud. El punto de vista prevaleciente entre los psicólogos sociales cognoscitivos es que la "actitud" tiene tanto componentes afectivos como de creencias y que las actitudes y la conducta deberían ser consistentes. De todos los intentos efectuados por alcanzar una definición consensuada de este concepto, es posible que la más asumida dentro de la investigación sea la ofrecida por Fishbein y Ajzen (1980), definición que establece la actitud como aprendida, consistente, predisponente a la acción y evaluativa. Esto se relaciona con el resultado de los análisis realizados por diversos autores (Hyman y Sheatsley, 1947; Asch, 1952; Scott, 1958) quienes afirman que cuando el individuo tiene la oportunidad de un contacto apropiado con los aspectos más relevantes del medio, cuando tienen retroalimentación (feedback) en sus contactos con la realidad y varias opciones de respuesta, su conducta reflejará el uso de sus facultades racionales.

### **2.2.1 Pensamiento docente y cambio en educación.**

Las necesidades educativas histórico-contextuales, la globalización y la revolución del conocimiento hacen que la mayoría de naciones alrededor del mundo – *desarrolladas o no*- estén realizando o proponiendo procesos de reforma o cambio en educación. Las características de estos cambios varían de acuerdo no sólo al nivel de desarrollo de cada país, sino también a las posibilidades socioeconómicas, políticas y culturales que las respaldan.

En Honduras después de los cambios educativo de carácter macro implementados por Francisco Morazán y la reforma liberal del siglo XIX, por Marco Aurelio Soto y Ramón Rosa, no han habido cambios integrales en el sistema educativo sino solamente acciones puntuales orientadas a solventar problemas específicos que sin embargo, no hicieron mella en la estructura del sistema educativo y más temprano que tarde fueron quedando en el abandono. La propuesta gubernamental del 2003, dada la magnitud de su alcance podría considerarse como una propuesta de cambio integral, sin embargo y debido a la frecuencia con que la reforma ocurre nuestro país, esta se ha encontrado con cierto escepticismo e incluso resistencia por parte de los docentes quienes piensan que es solamente una más de tantas reformas que al final no cambian nada.

Entender el pensamiento docente hacia el cambio requiere conocer cuales son estos cambios que se han dado, por lo que a continuación (cuadro 2) y sin pretender ser exhaustivos se detallan los cambios en el sistema educativo nacional a partir de los años cincuenta, prestando especial atención a la reforma que se ha dado desde los años cincuenta, hasta la época actual en que Honduras participa en cumbres internacionales y se compromete a alcanzar metas de carácter mundial.

**Tabla No.3 Reformas Educativas en Honduras desde los años 50\***

Año	Reforma
1957	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Centralización Administrativa y financiera de la educación.</li> <li>❖ El gobierno asume el pago de los docentes de acuerdo a una escala estandarizada.</li> <li>❖ Se concede la autonomía a la Universidad Nacional y se emite su ley orgánica.</li> <li>❖ Se creó la Escuela Superior del Profesorado para formar docentes de educación media.</li> </ul>
1959	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se transforma la educación media a Ciclo común de Cultura General</li> </ul>
1962	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se aprueba la ley de Colegiación Profesional</li> </ul>
1966	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se aprueba la ley orgánica de educación que incorpora en un solo documento toda la estructura jurídica del sistema y los cambios ocurridos hasta esa fecha</li> </ul>
1967	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se crea la comisión de Reforma Educativa</li> <li>❖ Se inicia un proceso de adecuación curricular</li> </ul>
1970-1979	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se establece a nivel universitario el plan de estudios Generales.</li> <li>❖ Se ejecuta el Plan de Consolidación de la Educación Normal según el cual el estado reasume la formación inicial de docentes</li> <li>❖ La Escuela Superior del Profesorado implementa programas de profesionalización de maestros de educación primaria en servicio</li> </ul>
1982	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se establecen en la Constitución de la Republica los principios básicos en materia de educación y cultura.</li> <li>❖ Se ratifica que la educación superior continúe bajo la dirección de la UNAH</li> <li>❖ Se deja a cargo de la Secretaría de Educación Publica los niveles pre-escolar, primario, medio y la educación de adultos.</li> </ul>
1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se transforma la Escuela Superior del Profesorado a la actual Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán</li> </ul>
1990 – a la fecha	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Se aprueba decreto de desconcentración educativa</li> <li>❖ Se aprueba el estatuto del docente Hondureño</li> <li>❖ Se aprueba el estatuto del docente universitario</li> <li>❖ Se aprueba la Ley de Educación Superior</li> <li>❖ Se crea el consejo nacional de Educación</li> <li>❖ Se reorganiza la Secretaría de Educación</li> <li>❖ Se inicia la educación básica de 9 grados</li> <li>❖ Se emiten las leyes de la Educación Alternativa no Formal</li> <li>❖ Plan del Sector Educación. 1990-1994 Secretaria de Educación Publica</li> </ul>
1994	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La Escuela Morazanica. Convergencia hacia el nuevo Modelo Educativo</li> </ul>
2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Transformación del Sistema Educativo de Honduras- Propuesta de la Secretaria de Educación.</li> </ul>
2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Elaboración del Currículo Nacional para la Educación Básica</li> </ul>
2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Diseño del Currículo Nacional para la Educación Media</li> </ul>

**\*Fuente:** *Elaboración propia basado en la Propuesta de la Sociedad Hondureña para la transformación de la educación y Salgado y Soleno 2000.*

Como puede observarse en el cuadro anterior, a partir de 1990 Honduras ha sufrido varios cambios importantes, los que desafortunadamente en muchos casos coinciden con los cambios de gobierno que al tomar el poder anula lo que se venía haciendo y plantean su “propia” manera de hacer las cosas. Estos cambios por lo general no tienen una vida más allá de los cuatro años de gobierno lo que no permite medir resultados ni alcances considerando que el ciclo básico es de 6 años *–o 9 según se plantea ahora–* y sin conocer los resultados alcanzados por cualquier reforma es imposible juzgar su éxito o fracaso, sin embargo, esto parece no considerarse al momento de implementar “una nueva reforma educativa”. Por otra parte, el tipo de cambio que se ha dado es de tipo *top-down* (de arriba hacia abajo) o vertical en la que los docentes han tenido muy poca o mas bien casi nula injerencia; olvidando que en la practica son ellos los encargados de llevarlos a cabo. Esto nos permite ver desde otra óptica la postura de algunos docentes quienes en lugar del compromiso con la educación pública parecen resistirse al cambio, muestran sentimientos de culpabilidad, estrés, *burnout* (Agotamiento), victimismo, ansiedad, escepticismo, desmoralización o sentimientos de impotencia (Esteve, 2001). Lo que para unos puede resultar un cambio radical para sus prácticas, para otros es sólo parcial y para otros puede no significar cambio alguno (Guarro, 2005).

Desde sus orígenes, allá por 1975, los supuestos básicos de la investigación sobre el pensamiento del profesor han sido: primero, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de desarrollo profesional; segundo, los pensamientos del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula (Clark y Peterson, 1990). Un tercer aspecto, y definitivamente fundamental, es el reconocimiento que tanto la reflexión del docente como su pensamiento debe ser comprendido en dos dimensiones: una explícita y otra implícita o tácita que mediatizan su acción cotidiana de aula.

Según estos investigadores, “en la acción del docente se encuentran impresas las huellas de su pensamiento” (Gimeno, 1988). Ese pensamiento es fundamentalmente un tipo de comprensión e interpretación con la que el docente representa las

situaciones cotidianas que se dan en el aula. Estas interpretaciones no obedecen exclusivamente a un tipo de conocimiento profesional aprendido por el docente durante sus años de formación en la escuela normal o en la universidad. Por el contrario, obedecen a un conocimiento de tipo práctico mucho más amplio, que involucra principios constituidos y/o interiorizados por el docente durante su historia personal y profesional. Así, los diferentes roles que el docente en formación (o en ejercicio) ha desempeñado en contextos educativos, como estudiante, amigo, padre de familia, líder subordinado, entre otros, le brindan un bagaje cultural que actúa en el momento de la enseñanza a manera de teorías y creencias. Estas últimas, como lo veremos en el siguiente apartado al analizar la Teoría de la Conducta Planeada, determinan lo que el profesor hace en el aula, y el sentido de su acción en ella.

### **2.3 La Teoría de la Conducta Planeada (TCP)**

Un poco de historia sobre la Teoría de la Conducta Planeada nos lleva necesariamente a conocer la Teoría de la Acción Razonada que surge a finales de los años sesenta y cuya diferencia radica en que se le agrega al modelo de la Teoría de la Acción Razonada (TAR) un componente de control. El doctor Martín Fishbein de la Universidad de Illinois y uno de sus estudiantes Icek Ajzen –quien es ahora el Dr. Icek Ajzen de la universidad de Missouri- querían saber porque las personas hacen lo que hacen y buscaban respuesta a las críticas de la investigación sobre actitud, centradas en la falta de una relación consistente entre intención y conducta (Ajzen y Fishbein, 1980) Ellos llevaron a cabo un sin fin de estudios para probar su teoría y escribieron varios libros explicándola. Los estudios desarrollados por ellos son famosos a nivel mundial y son parte de los estudios universitarios de los estudiantes en los Estados Unidos, sin embargo y a pesar de la importancia de esta teoría en la predicción de la conducta, en nuestro país es prácticamente desconocida. Si se escriben en un motor de búsqueda en Internet como Yahoo o Google las palabras *Theory of planned behavior* o *Teoría de la conducta planeada* obtendrá al menos 12 millones de links o vínculos en ingles y alrededor de 60 mil en español que se relacionan con estudios que van

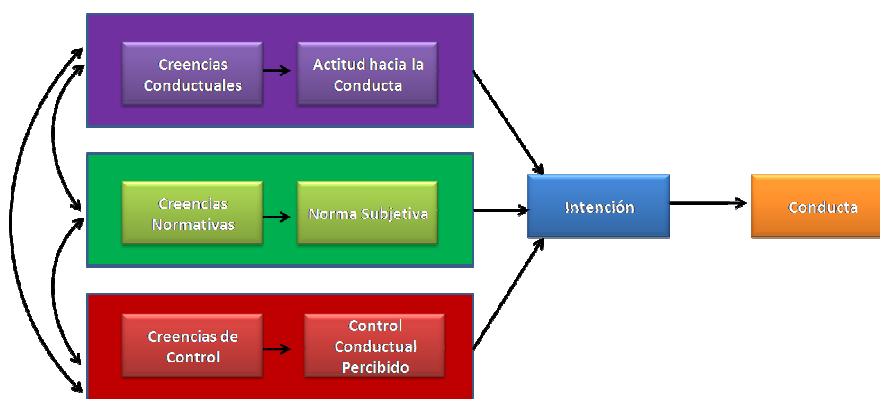
desde temas de salud, intención de voto, intención de compra, ética y educación entre otros.

En esta sección nos enfocaremos en la Teoría de la Conducta Planeada ya que conociéndola se conoce automáticamente la Teoría de la Acción Razonada de la cual surge y cuya diferencia radica en el componente de Control que se agrega a inicios de la década de los noventa. (Ajzen, 1991)

Para entender la Teoría de la Conducta Planeada analicemos los términos que la componen: una “Teoría” es un grupo coherente de proposiciones que están relacionadas entre si en un patrón o secuencia (de principio a fin) o una jerarquía (de arriba abajo) y que se usan para explicar alguna clase de fenómeno. “Planeada” significa una actividad que es pensada y/o que tiene un propósito. Y “Conducta” es lo que podemos observar que la gente hace en su vida diaria. Por tanto podríamos decir que la Teoría de la Conducta Planeada nos proporciona una lista de herramientas conceptuales que nos permiten describir y explicar como las personas se comportan de manera planeada.

Los conceptos fundamentales de la Teoría de la Conducta Planeada –en adelante TCP- son: Conducta, Intención, Actitud, Norma y control (Eagly y Chaiken, 1993) Estos conceptos se describen ampliamente en la sección Descripción de Variables del Marco Metodológico (Pag.60 del presente estudio) La secuencia y orden jerárquico de estos conceptos de muestra en el siguiente diagrama:

**Figura No.1 Modelo de la Teoría de la Conducta Planeada**



En el diagrama anterior podemos observar como lo que llamamos actitud hacia la conducta, norma subjetiva y control conductual percibido se combinan para influenciar la intención, la que a su vez influencia la conducta. (Ajzen, 1991) Para entender este diagrama lo leeremos al revés, es decir de derecha a izquierda.

Lo primero que tenemos es la conducta; Pero ¿Qué es la conducta? Son las acciones concretas y observables que la gente realiza. (Watson, 2005) La gente sonríe, vota el día de las elecciones, compra una marca de zapatos, maneja sus autos, señala, tararea, baila, entre otras, todas ellas conductas o acciones y para fines de este estudio utilizaremos ambas palabras como sinónimos. Ahora bien, ¿Qué predice las conductas o acciones de la gente? Esta es una pregunta que muchos psicólogos han buscado responder y para lograrlo han pasado de teorías netamente conductistas, a teorías afectivas y más recientemente a teorías cognitivas como la Conducta Planeada. Podemos entonces preguntar, si se busca predecir la conducta; ¿Qué implicaciones conlleva poder predecirla? Desde el principio de la evolución filo y ontogénica, la anticipación a los acontecimientos, es decir, la predicción de los mismos, ha permitido la supervivencia de los organismos. Por tanto, no resulta difícil aceptar la importancia que presenta para la disciplina psicológica la predicción de la conducta antes de que ésta se lleve a cabo. (Ballester y Asensio ,1997)

Por ejemplo, para un político sería de gran utilidad conocer la intención de voto de una población, un médico encontraría valioso saber si sus pacientes seguirán sus recomendaciones no sólo de toma medicamentos sino también aspectos como dejar de fumar, hacer ejercicio, etc., un centro universitario podría prepararse de mejor manera si supiera con anticipación cuantos alumnos estudiarán cada una de las carreras ofrecidas, un comerciante podría saber si la gente comprará su producto, un adolescente si su novia le dará el “Sí”, entre otras. No obstante, aunque esta predicción parezca algo simple o un trabajo de agoreros, en la práctica conlleva un arduo trabajo ya que hay que delimitar de forma clara qué factores intervienen dentro de un contexto determinado.

De acuerdo a la TCP, el mejor predictor interno o psicológico (No se ve pues sucede al interior de cada persona) de la conducta (Si se ve pues sucede externamente) es la intención. La intención es el mejor predictor de la conducta

(Ajzen, 1991), por tanto para entender lo que la gente va a hacer necesitamos saber su intención de hacerlo. (*Intención de hacer = planear, proponer, esperar, buscar, intentar, etc.*) O en palabras más simples las acciones surgen de las intenciones. (Ballester y Asensio ,1997)

Analicemos esto por un momento; ¿Realmente las intenciones predicen las conductas o acciones? Entonces ¿Qué sucede con los reflejos? Si usted se ha hecho un examen médico entiende lo que es la conducta refleja. El doctor le golpea en la rodilla con un pequeño martillo y aunque usted sabe que él lo va a hacer, usted simplemente no puede controlar su conducta en respuesta a este golpe y reacciona con un movimiento involuntario y no hay mucho que usted pueda hacer para evitar esta acción o conducta “*involuntaria*”. (IFC, 2008)

¿Y qué pasa con el condicionamiento clásico? La campanita suena y listo como diría Pavlov. No hay intención la conducta es automática. Algunos ejemplos pueden ser miedo a volar debido a una mala experiencia previa, temor a los perros después de haber sido mordido, etc. (Biederman, 1999)

¿Y qué pasa con el “refuerzo”? El refuerzo fortalece una respuesta en presencia de un estímulo, es decir si una conducta es seguida de un estímulo ésta se fortalece, en caso de ser un estímulo positivo o se debilita en caso contrario. (Skinner, 1938)

¿Y qué pasa con los hábitos? Usted simplemente lo hace porque siempre lo ha hecho no tiene que pensarlo.

Como se puede apreciar hemos generado algunas excepciones al argumento de “*Las intenciones predicen las conductas*”. Por tanto, No, las intenciones no siempre predicen las conductas. ***Las intenciones no predicen conductas o acciones que están condicionadas, reforzadas o habituadas.*** Pero si lo consideramos por un momento, la lista de conductas que no están condicionadas, reforzadas o habituadas es bastante extensa: Votar, casarse, elegir, etc. Es decir, cualquier acción que requiera ser pensada, planeada, considerada y evaluada. (Ajzen, 1991).

Todas estas acciones son las que voluntariamente seleccionamos. Es decir que las pensamos, consideramos los pros y los contras, las comparamos con nuestros valores, etc. (Ajzen, 1985; Ajzen y Madden, 1986) Las acciones intencionadas son las más importantes e interesantes que la gente hace. Son las acciones que



realmente cuentan en el mundo y que muestran lo que en realidad somos. El hecho que existan acciones involuntarias o no intencionadas no significa que no debamos tratar de comprender las conductas que si se hacen voluntariamente. LA TCP explica las conductas voluntarias o volitivas que realizamos. Una conducta volitiva es aquella sobre la que tenemos o tuvimos un control conciente, es una conducta que tenemos la intención de realizar o que sabemos que vamos a hacer. (Ajzen, 1985; Ajzen y Maden, 1986) En contraste, las conductas involuntarias o no-volitivas son aquellas que no podemos racionalmente controlar. Si la acción es planeada, la TCP muestra las variables que son cruciales en su accionar.

Podemos concluir entonces que el mejor predictor de las *acciones volitivas* es la intención. ¿Y qué es la intención? La intención es un concepto psicológico. Es un elemento del mundo cognitivo creado en nuestros cerebros. (Ajzen, 1991) Esta intención refleja el resultado de nuestros pensamientos, consideraciones y evaluaciones acerca de quiénes somos, el lugar que ocupamos y lo que queremos hacer en el mundo. Las intenciones reflejan la probabilidad, no la certeza, de que una conducta se llevará a cabo.

Consideremos ahora las variables que pueden llevarnos a predecir las intenciones:

### **2.3.1 Actitud hacia la Conducta**

La actitud se refiere a la evaluación favorable o desfavorable que hace una persona sobre un objeto. Fishbein y Ajzen (1975) consideran que la actitud es una predisposición aprendida para responder en una manera consistente, favorable o desfavorablemente a un objeto dado. Para ellos el concepto de actitud comprende tres elementos básicos: la actitud como consistencia, como predisposición a la respuesta y como una predisposición aprendida.

Fishbein y Ajzen (1975) relacionan el afecto y los sentimientos con los valores; y las creencias y opiniones con la cognición. Las actitudes representan un sentimiento general favorable o desfavorable hacia cierto estímulo. A medida que

las creencias sobre el objeto de la actitud se están formando automática y simultáneamente una actitud hacia el objeto es adquirida y esa actitud es el resultado de aceptar esas creencias y su evaluación.

Fishbein y Ajzen (1975) establecen que las actitudes se desarrollan o no basándose en las creencias que los sujetos tienen sobre el objeto conductual.

Una explicación muy general sería que las personas forman sus creencias mediante la asociación de un cierto objeto con ciertos atributos (ya sean objetos, características o hechos reales) (Ajzen, 1991).

La Actitud hacia la conducta está compuesta de dos elementos: Las creencias conductuales y la evaluación de los resultados de realizar la conducta. De un modo muy genérico, la creencia sobre los objetos actitudinales se forma mediante la asociación de dicho objeto con determinados atributos (Ajzen, 1991), con la importante peculiaridad que centran su atención en la realización de la conducta asociada con un objeto social determinado.

### **Determinantes de la actitud hacia la Conducta**

Parece haber cierto acuerdo entre los investigadores sobre que las actitudes hacia algún objeto están determinadas por las creencias sobre ese objeto. En general, las creencias sobre un objeto se forman al asociar dicho objeto con varias características, cualidades y atributos. Las actitudes hacia un objeto son adquiridas automática y simultáneamente. Siendo más específicos podemos decir que aprendemos a “gustar de” – o tener actitudes favorables hacia- objetos que creemos tienen características positivas y por ende adquirimos actitudes desfavorables hacia objetos que asociamos con características negativas.

En el curso de la vida de una persona, sus experiencias le llevan a la formación de diferentes creencias sobre diferentes objetos, acciones y eventos. Estas creencias pueden ser el resultado de la observación directa, pueden ser adquiridas indirectamente al aceptar información de fuentes externas, o son

creadas por medio de procesos de inferencia. Algunas creencias pueden persistir en el tiempo, algunas pueden ser olvidadas y otras nuevas se pueden formar. De acuerdo a Fishbein y Ajzen (1980) aunque una persona puede tener una gran cantidad de creencias sobre un objeto dado, parece que solo puede mantener un cierto número de creencias- entre cinco y nueve- en un momento determinado. De acuerdo a su teoría, estas creencias *salientes* son las determinantes inmediatas de la actitud de la persona.

Lo que esto implica es que para entender porque una persona tiene una cierta actitud hacia un objeto es necesario evaluar sus creencias salientes sobre ese objeto. La manera más simple y directa de hacerlo sería pedirle a la persona que describa el objeto de la actitud usando un formato de respuesta abierta. Se le podría pedir por ejemplo hacer una lista de las Características, cualidades y atributos (Zajonc, 1954) de el objeto en cuestión, lo que nos proveerá con una lista de creencias salientes sobre el objeto.

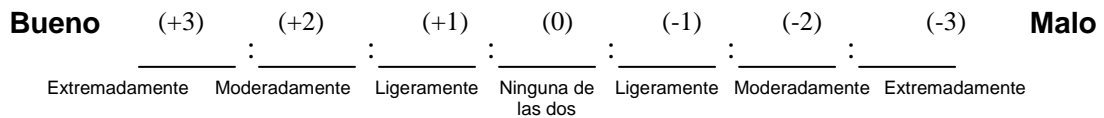
Consideremos ahora a manera de ejemplo las creencias salientes de un docente sobre la implementación del DCNB. Si el asocia la implementación del DCNB con consecuencias positivas, él debería tener una actitud favorable hacia dicha implementación del cambio. Supongamos ahora que el docente mostró las creencias mostradas en la siguiente tabla:

**Tabla No.4 Ejemplo de Calculo de Actitud hacia la Conducta**

<b>La Implementación del DCNB</b>	<b>Evaluación de resultados</b>	<b>Fuerza de la Creencia</b>	<b>Producto</b>
1.-Requerirá mas tiempo para planificar y preparar materiales	-2	+3	-6
2.-Dará mayor participación a los padres de familia	+1	+3	+3
3.- Estará acorde a nuestra realidad nacional	-1	+2	-2
4.-Hará que los alumnos tengan un mejor desempeño	+3	+1	+3
<b>Total</b>			-2

Se puede observar que este docente asocia cuatro creencias con la implementación del DCNB. En este ejemplo se aprecia que para el docente que se requiera mas tiempo para planificar es moderadamente malo, mientras que los alumnos tengan mejor desempeño es considerado extremadamente bueno.

Los valores de la tabla surgen de la escala Bueno-Malo de 7 puntos que se utilizo en la medición:



De acuerdo a la TCP, la actitud de una persona hacia la conducta puede predecirse multiplicando la evaluación de cada una de las consecuencias de la conducta por la fuerza de la creencia que realizar la conducta tendrá esas consecuencias y luego sumando los productos para el grupo total de creencias. Este computo se mostró en la tabla anterior y puede verse que la actitud de este docente hacia implementar el DCNB es Moderadamente Negativa (-2)

### 2.3.2 Norma Subjetiva

La norma subjetiva se refiere a la presión social percibida para realizar o no la conducta (Ajzen, 1991). Esta refleja la influencia del ambiente inmediato sobre la conducta. La norma subjetiva se puede definir como la percepción que tiene la mayoría de las personas que son importantes para el sujeto sobre si debería o no

realizar dicha conducta. Al definir el concepto como la percepción que el sujeto tiene sobre la presión social de realizar o no la conducta, los autores reflejan la influencia de los factores sociales.

La Norma Subjetiva a su vez se compone de dos elementos: Las creencias normativas y la motivación para acomodarse. Estos elementos hacen referencia a la percepción de los sujetos acerca de la opinión que sus distintos referentes importantes tengan sobre la realización de un determinado comportamiento. Mientras que las anteriores influían en la actitud hacia la conducta, las creencias normativas influyen en la norma subjetiva del sujeto provocando la variación en dicho comportamiento (Madden, Scholder y Ajzen, 1992).

### **Determinantes de la Norma Subjetiva**

Hemos analizado hasta ahora como la actitud de una persona hacia la conducta esta determinada por sus creencias sobre realizar la conducta. La norma subjetiva esta también determinada en función de las creencias pero en este caso no son creencias actitudinales sino creencias normativas. La TCP afirma que en la formación de la norma subjetiva, la persona toma en consideración las expectativas normativas de otras personas en su ambiente. Es decir que la persona analiza si un individuo en particular o un grupo de personas piensan que debería o no debería realizar la conducta y usa esta información para llegar a su norma subjetiva. Por ejemplo una creencia como “que yo implemente los cambios propuestos por el DCNB hará que el director de mi escuela se sienta orgulloso” no es una creencia normativa, sino una creencia actitudinal. En contraste “El director de mi escuela piensa que yo debería implementar los cambios propuestos por el DCNB” si es una creencia normativa que implica una creencia sobre otra persona. Esta creencia Normativa es uno de los determinantes de la Norma subjetiva. El otro componente es la motivación que tenga el individuo para acomodarse a las expectativas normativas de los demás.

Al igual que se hizo con las creencias conductuales se elabora una lista de referentes salientes por medio de un formato de respuesta libre. Una vez identificados los referentes salientes se puede medir la norma subjetiva usando una escala como la que se uso anteriormente. Por ejemplo las respuestas de un docente podrían medirse de la siguiente manera:

**El Director de mi CEB piensa que yo debería implementar los cambios propuestos**

**De** \_\_\_\_\_ **en el DCNB** \_\_\_\_\_ **En**

**Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **Desacuerdo**

Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente

**Tabla No. 5 Ejemplo de Calculo de Norma Subjetiva**

Referentes	Creencia Normativa	Motivación para Acomodarse	Producto
1.-El Director de la Escuela	+3	+3	+9
2.-Mis Alumnos	-1	+1	-1
3.- Mis Compañeros de Trabajo	-3	+1	-3
4.-Los Padres de Familia	+2	-1	-2
<b>Total</b>			<b>+3</b>

En la tabla anterior se puede apreciar que el docente esta dispuesto a acomodarse con lo que espera el director (+3) pero no tanto así con los padres de familia (-1)

De acuerdo a la TCP la norma subjetiva puede ser predicha a partir del indicador obtenido al multiplicar las creencias normativas por la motivación para acomodarse y luego sumar los productos.

### **2.3.3 Control Conductual Percibido**

La integración de este nuevo componente en el modelo inicial de Fishbein y Ajzen (1975) es lo que dio origen a la Teoría de la Conducta Planeada. Este es un componente que puede incorporar en el estudio de la conducta aquellas conductas que dependen no sólo, ni directamente del sujeto. Esta nueva formulación propuesta por los autores significó un paso hacia adelante en la creación y/o adecuación de un modelo teórico capaz de entender y predecir la conducta humana. En este caso se considera que en algunas ocasiones no basta provocar la intención para guiar la conducta ya que las personas no actúan de acuerdo a sus intenciones si creen que realizar la acción está fuera de su control. La idea de controlar personalmente ciertas situaciones ejerce una influencia muy importante sobre la intención de realizar la conducta.

En la Teoría de la Conducta Planeada el control conductual percibido se refiere a la facilidad o dificultad percibida de realizar la conducta. Existen entonces un conjunto de creencias relacionadas con la presencia o ausencia de recursos, requisitos y oportunidades para la ejecución de la conducta. Dicho conjunto de creencias puede estar asentado sobre la experiencia propia o indirecta sobre la conducta, pero en cualquier caso relacionado con la dificultad o facilidad percibida para llevar a cabo el comportamiento en cuestión. (Schifter y Ajzen, 1985) Se postula que la percepción de oportunidades y recursos individuales, junto con la anticipación de los obstáculos o impedimentos por parte del sujeto, debe considerarse "Control Conductual Percibido" (Ajzen, 1991).

Cada creencia de control se multiplica por el poder percibido del factor concreto de control para facilitar o inhibir la realización del comportamiento, y los productos resultantes son sumados para producir la percepción del Control Conductual Percibido (CCP). Así pues, como las creencias respecto a consecuencias de un comportamiento están vistas como actitudes determinantes hacia el comportamiento, y las creencias normativas son vistas como normas subjetivas determinantes, así las creencias sobre recursos y oportunidades son vistas como control conductual percibido subyacente. (Ajzen, 1991).

Son pocos los estudios que han analizado detalladamente la relación entre la medida global de control conductual percibido y las creencias de control específicas (Ajzen y Madden, 1986). En general se aplica el mismo procedimiento que se aplicó a la Actitud hacia la Conducta y a la Norma subjetiva para computar el Control Conductual Percibido, teniéndose una tabla como la siguiente:

**Tabla No.6 Ejemplo de Calculo de Control Conductual Percibido.**

Referentes	Creencia Control	Fuerza de la Creencia	Producto
1.-Implementar el DCNB sin el apoyo de los padres	-3	+3	-9
2.-Implementar el DCNB sin contar con los materiales	-2	-2	+4
3.- Implementar el DCNB sin la capacitación adecuada	-2	+1	-2
4.-Implementar el DCNB aunque no se enmarque en nuestra realidad	-3	-3	+9
<b>Total</b>			+2

En este ejemplo se puede afirmar que el docente esta “*Bastante de acuerdo*” (+2) con que se puede implementar el DCNB y que realizarlo esta bajo su control. Que no se cuente con el apoyo de los padres y que el DCNB no se enmarque en nuestra realidad son las creencias de control con puntaje más negativo para este docente.

En resumen, la Teoría de la Conducta Planeada puede explicar la actitud de los docentes hacia el cambio como lo reportan varios artículos y estudios que buscan determinar los factores que influyen la intención de los maestros de implementar nuevas tendencias educativas como ser: *Teacher’s intention to implement reforms in the science class/La intención de los docentes de implementar reformas en la clase de Ciencias Naturales* ( Haney, et.al.1996); *Teacher’s intention to introduce diet counseling in schools/La Intención de los Docentes de Introducir Consejería Dietética en las Escuelas* (Anstrom and Mwangosi, 2000); *Intention to teach about HIV/La intencion de enseñar sobre el VIH* (Burak, 1994); *Intention of teaching Science using research as a teaching*



method /*La intención de enseñar Ciencias usando la investigación como método de enseñanza*(Crowley, 1990); Basis of teachers intentions to teach PE/*Determinantes de las intenciones de los docentes de enseñar Educación Física* (Martin, et.al., 2001); Psychological models in elementary schools/*Modelos psicológicos en escuelas Primarias* (Pang y Watkins, 2000); Major beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classes/*Principales creencias sobre educación incluyente como predictores de enseñanza eficaz en clases heterogeneas* (Stanovich y Jordan, 1998).

A manera de síntesis y considerando los elementos de la TCP podemos afirmar que la actitud indica lo que es bueno o malo sobre la conducta. La norma subjetiva indica quienes se piensa aprueban o desaprueban la conducta. El control conductual expresa lo que facilita o dificulta realizar la conducta. (Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen 1988; Morales, Reboloso y Moya 1994)

Desarrollando esta idea como una ecuación tenemos:

Sí: **Conducta = Intencion**, entonces:

**Intención = Actitud (bueno-malo) + Norma (aprueba-desaprueba) + Control (Fácil-difícil)**

En otras palabras, al considerar la aplicación del DCNB, si se piensa que la conducta es buena, otras personas la aprueban y es fácil realizarla, entonces su intención de implementar el DCNB será más fuerte. Por otra parte, si se piensa que el DCNB es malo, otras personas lo desaprueban y es difícil, entonces su intención de implementarlo será más débil. (Ajzen, 1991)

## **2.4 Hipótesis de Investigación**

### **Hipótesis Principal:**

Si la implementación del cambio está mediada por la Intención de los docentes, entonces conocer las causas subyacentes de dicha intención coadyuvará en la implementación de los cambios propuestos por el DCNB.

### **Hipótesis Derivada 1:**

Las actitudes de los docentes hacia los cambios influyen en la implementación del DCNB.

### **Hipótesis Derivada 2:**

Existe un grupo de personas cercanas al docente que influyen en la implementación del DCNB.

### **Hipótesis Derivada 3:**

El nivel de control que el docente cree tener sobre los cambios influye en la implementación del DCNB.

## Capitulo 3

### 3. Marco Metodológico

A continuación se describen los criterios utilizados para el diseño Metodológico del presente estudio de investigación sobre la predicción de la implementación del Diseño del Currículo Nacional para la Educación Básica utilizando el modelo planteado por Ajzen (1991) llamado Teoría de la Conducta Planeada.

La información se presenta en cinco apartados: 1) Tipo de investigación, 2) Variables analizadas, 3) Población y Muestra, 4) Técnicas de Recolección de Información y Procedimientos aplicados y 5) Técnicas de análisis.

#### 3.1 Tipo de Investigación

De acuerdo a la clasificación empleada por Hernández et al. (2006) el presente diseño de investigación es **No Experimental-Transeccional- Correlacional-causal** cuya característica es la recolección de datos en un único momento.

Su propósito es describir las variables predictoras de la Intención que son: *Actitud hacia la conducta*, *Norma Subjetiva* y *Control Conductual Percibido*, y analizar su incidencia e interrelación en la intención de implementar el DCNB (Hernández y otros, 2006).

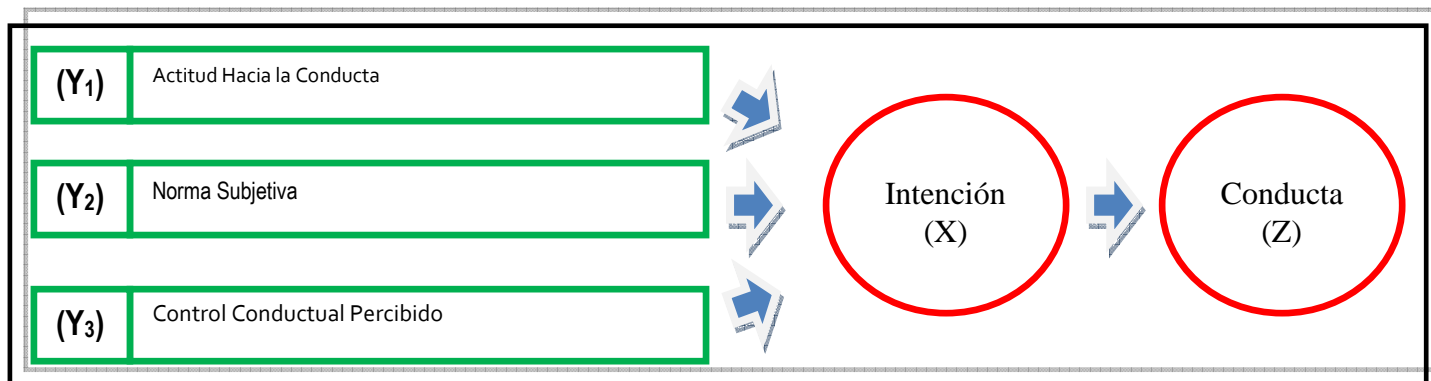
#### 3.2 Variables Analizadas

El estudio se lleva a cabo considerando dos variables dependientes (Intención y Conducta) y tres Variables Independientes (Actitud hacia la conducta, Norma subjetiva y Control Conductual Percibido)

Para el modelo las variables predictoras (Actitud hacia la conducta, Norma Subjetiva y Control Conductual Percibido) influyen en la Conducta pero con la mediación de la Intención.

La siguiente tabla muestra las Variables analizadas:

**Tabla No.7 Esquema de Variables Analizadas.**



### **Operacionalización de Variables:**

Para determinar la formación de actitudes hacia la conducta, norma subjetiva y control conductual percibido es necesario investigar los procesos de formación de las creencias. En términos generales las creencias se refieren a juicios subjetivos de probabilidad de una persona con relación a algún aspecto discriminable de su entorno. Estas tienen que ver con la forma como a persona se entiende a si misma y al mundo.

Las creencias (Conductuales, Normativas y de Control) para fines de nuestro estudio pueden ser vistas como determinadas por sus creencias salientes en cada una de estas áreas.

Según Ajzen y Fishbein (1975) aunque las personas pueden tener un gran número e creencias sobre un objeto, parece que solo un pequeño número de creencias sirven como determinantes en un momento determinado.

Las investigaciones sobre el tiempo de atención, aprehensión y sobre procesos de información sugieren que un individuo puede atender o procesar solo de 5 a 9 ítems de información al mismo tiempo (Miller, 1956; Woodworth and Schlosberg, 1954; Mandler, 1967) Por lo tanto se puede afirmar que la actitud de una persona hacia un objeto es determinada en principio por no mas de 5 a 9 creencias sobre el objeto; estas son las llamadas creencias salientes en un momento dado.

Dado que una persona puede tener una gran cantidad de creencias, la tarea fundamental consiste en identificar esas 5 a 9 creencias salientes. Estas creencias se pueden obtener usando un formato de respuesta libre pidiéndole al individuo que liste las características, cualidades y atributos del objeto o la consecuencia de realizar la conducta. Se ha establecido (Ajzen y Fishbein, 1975) que las creencias salientes son mencionadas primero y por tanto de acuerdo al criterio anterior, las creencias mencionadas después de las primeras 9 o 10 probablemente no son salientes. (Fishbein, 1967; Kaplan y Fishbein, 1969)

Es posible sin embargo que solo las primeras 2 o 3 creencias son salientes para el individuo y que las demás creencias no sean determinantes.

En muchas situaciones como en el caso particular de este estudio, puede desearse tener información sobre las creencias salientes de una población dada (Creencias Modales)

Para medir las creencias salientes en una población se toma una muestra representativa de la población y se le pide que enumere sus creencias. Las creencias que se citan con mas frecuencia son consideradas como creencias modales para esa población (Ajzen y Fishbein, 1975)

A continuación se detallan las variables utilizadas así como los indicadores utilizados para medirlas.

### **Variable Dependiente Conducta (Z)**

Según Watson (2005) Conducta son todas aquellas acciones concretas y observables que la gente realiza. En el presente estudio la Conducta Observable es la Implementación del DCNB, para medirlo fue necesario visitar las aulas de clase y realizar una observación estructurada, para este propósito se elaboró una Guía de Observación (Anexo X) con la que se pretendía conocer el uso de las nuevas metodologías en español y matemáticas, el uso de los libros de texto en español y matemáticas y la forma en que se estaba realizando la planificación. La guía de observación se enfocó específicamente en Español y Matemáticas debido a que para mediados del 2007 eran las dos áreas en que las escuelas habían recibido libros de texto y sobre las cuales se había brindado capacitación a los



## EJEMPLO 1

Que yo implemente el DCNB en mi aula de clase es:

**Bueno**

\_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_  
Extremadamente Moderadamente Ligeramente Ninguna de Ligeramente Moderadamente Extremadamente  
las dos

**Malo**

**Desagradable**

\_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_  
Extremadamente Moderadamente Ligeramente Ninguna de Ligeramente Moderadamente Extremadamente  
las dos

**Agradable**

**Útil**

\_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_  
Extremadamente Moderadamente Ligeramente Ninguna de Ligeramente Moderadamente Extremadamente  
las dos

**Inútil**

## EJEMPLO 2

*Creencia Conductual:* La planificación y la preparación de materiales requerirán más tiempo al aplicar el Currículo Nacional Básico

**De** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
**Acuerdo** Completamente Bastante Poco Ninguna de Poco Bastante Completamente **Desacuerdo**  
de las dos

*Evaluación de Resultados:* Para mí que la planificación y la preparación de materiales requiera mas tiempo es:

**Bueno**

\_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_  
Extremadamente Moderadamente Ligeramente Ninguna de Ligeramente Moderadamente Extremadamente  
las dos

**Malo**



## Variable Independiente Norma Subjetiva (Y2)

Según Ajzen (1991) la norma subjetiva se refiere a la presión social percibida para realizar o no la conducta. Esta presión es ejercida por personas que son importantes para el docente (Colegas, Alumnos, Director, etc.) y cuya opinión es considerada importante.

Al igual que la Actitud hacia la conducta, la Norma subjetiva fue medida utilizando los indicadores propuestos en la literatura: Creencias Normativas y la Motivación de acomodarse. Estas preguntas también van emparejadas aunque para la norma subjetiva se separaron ambas partes y se ubicaron en diferentes lugares del Cuestionario de actitud y no una inmediatamente después de la otra como en el caso de la actitud hacia la conducta. Por ejemplo:

**Mis compañeros de trabajo piensan que yo debería implementar los cambios propuestos en el DCNB.**

**De Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En Desacuerdo**  
Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente

**En general, yo quiero hacer lo que mis compañeros de trabajo piensan que yo debería hacer.**

**De Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En Desacuerdo**  
Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente

### **Variable Independiente Control Conductual Percibido (Y3):**

De acuerdo a Ajzen (1991) el control conductual percibido se refiere a la facilidad o dificultad percibida de realizar la conducta. Para el análisis de esta variable se considera que existen un conjunto de creencias relacionadas con la presencia o ausencia de recursos, requisitos y oportunidades para la ejecución de la conducta.

Los ítems que miden el CCP incluyen también dos elementos que son la creencia de control (Hasta que punto la conducta depende del sujeto) y la Fuerza de la creencia (La facilidad o dificultad de realizar la conducta) que se percibe tener sobre la conducta. Estos ítems también fueron presentados de forma separada en el cuestionario. Ejemplo:

*Creencia de Control:* **Para mi implementar el DCNB a pesar de la falta de materiales es fácil:**

**De Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En Desacuerdo**  
Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente

*Fuerza de la Creencia:* **Depende de mí si implemento o no el DCNB a pesar de la falta de materiales**

**De Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En Desacuerdo**  
Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente

**Tabla 7b. Resumen de Variables e Indicadores:**

<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Sub-indicadores</b>
<b>Actitud hacia la Conducta</b>	a) <i>Creencias Actitudinales</i> b) <i>Evaluación de Resultados</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacitación</li> <li>2. Tiempo para Planificación y preparación de Materiales.</li> <li>3. Supervisión y Acompañamiento Docente.</li> <li>4. Alumnos con mejor desempeño.</li> <li>5. Mayor participación de los padres.</li> <li>6. Acorde a la realidad nacional</li> </ol>
<b>Norma Subjetiva</b>	c) <i>Creencias Normativas</i> d) <i>Motivación para cumplir.</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Funcionarios Secretaria de Educación.</li> <li>2. Alumnos y Alumnas.</li> <li>3. Directores de Centro.</li> <li>4. Compañeros Docentes.</li> <li>5. Padres de Familia.</li> </ol>
<b>Control Conductual Percibido</b>	e) <i>Creencias de Control</i> f) <i>Fuerza de la Creencia</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apoyo de los padres de Familia.</li> <li>2. Capacitación</li> <li>3. Desempeño de los alumnos</li> <li>4. Enmarcado en la Realidad Nacional</li> </ol>
<b>Intencion</b>	g) <i>Uso de Textos</i> h) <i>Uso de Técnicas</i> i) <i>Uso de estándares.</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uso de textos de español</li> <li>2. Uso de textos de Matemáticas</li> <li>3. Uso de Programaciones y estándares</li> <li>4. Uso de Técnicas del Enfoque Comunicativo</li> <li>5. Uso de Técnicas de Resolución de problemas.</li> </ol>
<b>Conducta</b>	j) <i>Uso de Textos</i> k) <i>Uso de Técnicas</i> l) <i>Uso de estándares</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uso de textos de español</li> <li>2. Uso de textos de Matemáticas</li> <li>3. Uso de Programaciones y estándares</li> <li>4. Uso de Técnicas del Enfoque Comunicativo</li> <li>5. Uso de Técnicas de Resolución de problemas</li> </ol>

### 3.3 Población y Muestra

Los Docentes de 4to, 5to y 6to grado (II Ciclo) de la educación básica en el Distrito Central son la unidad de análisis considerada para la obtención de información de este estudio. Estos docentes estaban laborando en los centros educativos públicos de los sub-niveles primario y centros de educación básica del Distrito Central en el 2007. El cuadro XX muestra la cantidad de Docentes por Distrito Educativo y por cada Grado.

**Tabla No. 8 Docentes por Distrito Educativo**

DISTRITO EDUCATIVO	DOCENTE EN SERVICIO ESTRICTO		
	4°	5°	6°
Distrito Educativo N°1	15	17	15
Distrito Educativo N°2	5	4	4
Distrito Educativo N°3	3	3	3
Distrito Educativo N°4	37	32	33
Distrito Educativo N°5	50	47	49
Distrito Educativo N°6	16	16	14
Distrito Educativo N°7	47	47	44
Distrito Educativo N°8	65	61	57
Distrito Educativo N°9	25	26	30
Distrito Educativo N°10	18	17	15
Distrito Educativo N°11	44	41	40
Distrito Educativo N°12	12	7	8
Distrito Educativo N°13	26	16	17
Distrito Educativo N°14	35	31	25
Distrito Educativo N°15	39	39	41
	<b>437</b>	<b>404</b>	<b>395</b>

El municipio del Distrito Central está conformado por 15 Distritos Educativos los cuales tienen una jurisdicción claramente establecida y son los encargados de dirigir, supervisar y coordinar los centros educativos comprendidos en su área.

Para el cálculo de la muestra se utilizó el programa informático STATS.V2 y al hacer la selección aleatoria se obtuvo como resultado el Distrito Educativo Numero 11.

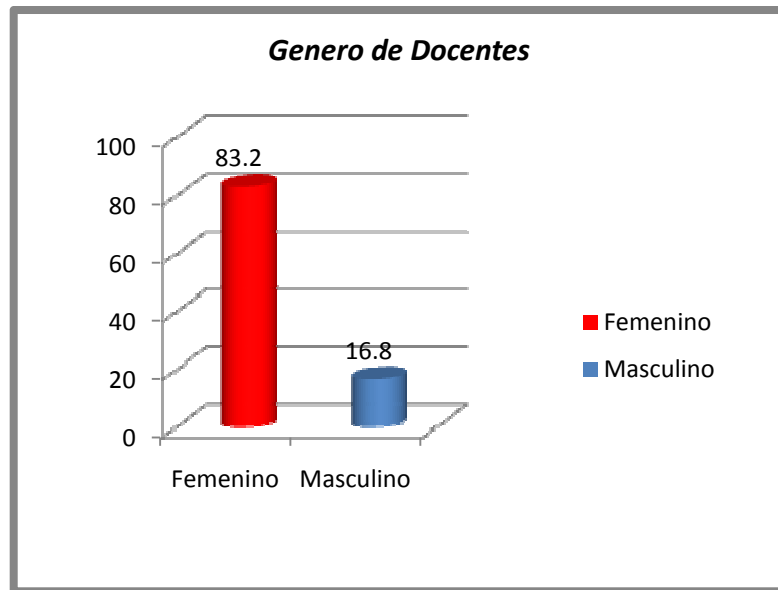
El Distrito Escolar número 11 cuenta con 16 Centros Educativos donde hay 125 Docentes de 4to a 6to grado que respondieron el cuestionario de Actitud y cuyas clases de Español y Matemáticas fueron observadas.

**Tabla No.9 Número de Docentes por Grado según muestra.**

Grado	Frecuencia	Porcentaje
4º grado	42	33.6
5º grado	43	34.4
6º grado	40	32.0
Total	125	100.0

A pesar que la muestra fue aleatoria por Distrito Educativo, ésta es también representativa por número de docentes como se aprecia en el cuadro anterior sumando un total de 125 Docentes. De los cuales 42 son de 4to grado (33.6% de la muestra) 43 de quinto grado (34.4% de la muestra) y 40 de sexto grado (32.0 de la muestra)

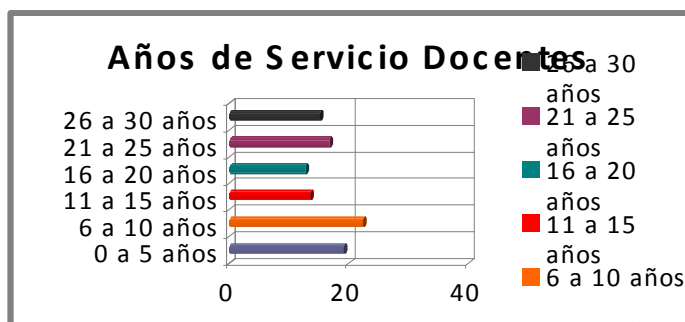
**Grafico No. 1 Genero de Docentes**



Este cuadro muestra que la mayoría de los docentes (83.2%) son de sexo femenino. Tendencia que se mantiene a nivel nacional pues según estadísticas de la Secretaria de Educación el porcentaje de Docentes del sexo femenino es de aproximadamente ochenta por ciento.

En relación con los años de servicio prestado como docente, se puede apreciar en la siguiente gráfica que el 18% de los docentes de la muestra tienen entre 0 y 5 años de servicio, el 23% tienen entre 6 y 10 años de servicio y el resto combinado tiene entre 11 y 30 años de servicio.(58%)

**Grafico No.2 Años de servicio Docente**



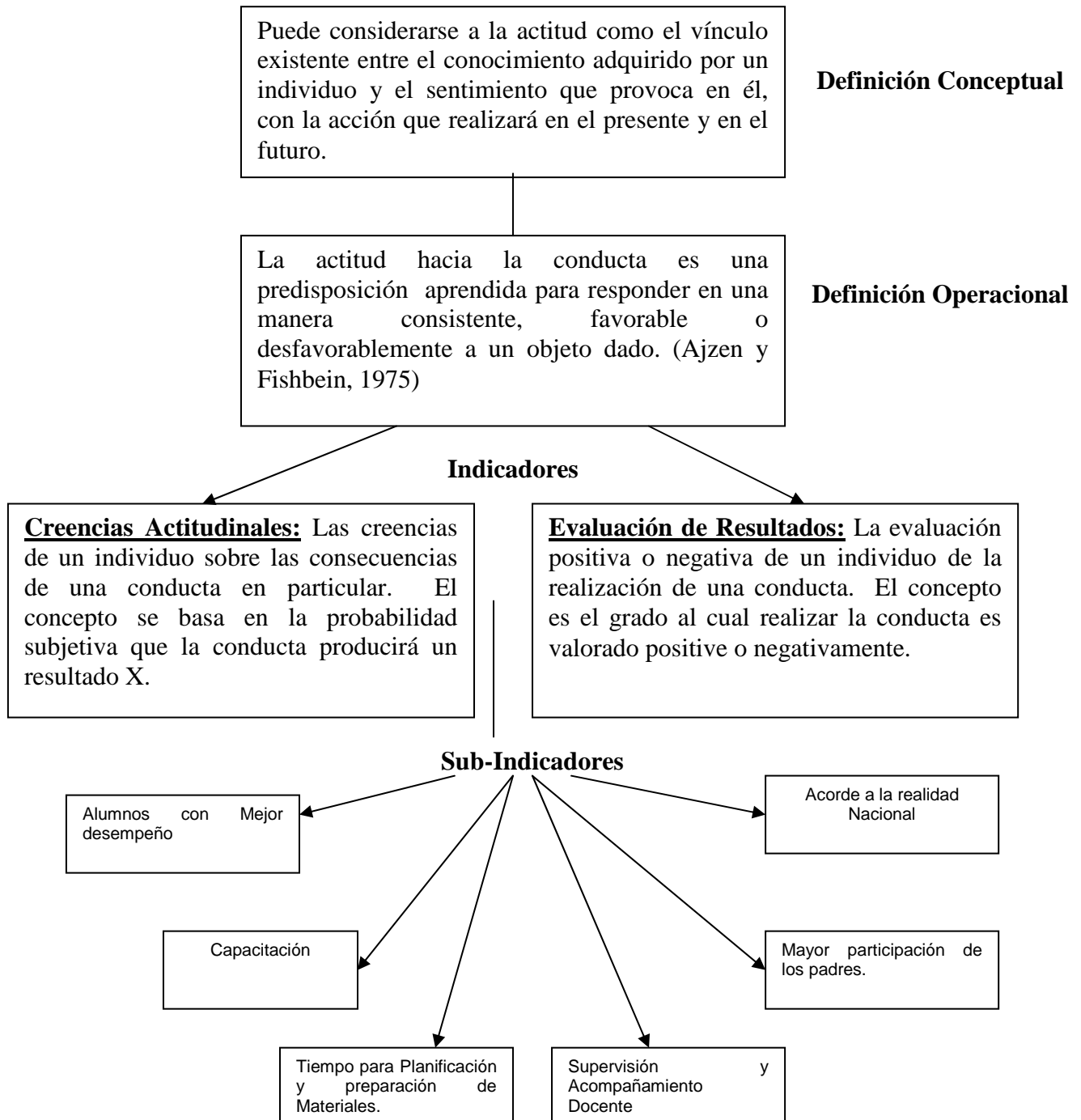
### **3.4 Técnicas de Recolección de Información y Procedimientos aplicados.**

Para el presente estudio se utilizaron dos instrumentos de carácter cuantitativo: 1) Cuestionario de Actitud (Tipo Escala de Likert) y 2) Guía de Observación Estructurada. Para la elaboración del Cuestionario de Actitud se siguieron las recomendaciones brindadas por el autor de la TCP Icek Ajzen en su sitio <http://www.people.umass.edu/aizen/tpb.html>. Para la elaboración de cuestionario de actitud y los ítems que miden los sub-indicadores de cada variable se utilizó el siguiente proceso:

#### *Actitud hacia la Conducta:*

Para determinar las creencias salientes se realizaron cuatro grupos focales con docentes de distintas escuelas del Distrito Central (de un distrito educativo diferente al de la muestra) y se entrevistó a 3 directores, un sub-director y a un ex ministro de educación. El grupo focal trató diferentes aspectos educativos con énfasis en los nuevos procesos de reforma que se están llevando a cabo en el país y fueron guiadas de acuerdo a ciertas preguntas pre-establecidas con el fin de obtener las creencias salientes (Anexo A) Una vez registradas las entrevistas en medios digitales, se procedió a su digitación para luego realizar un análisis de contenido para establecer las creencias salientes e incluir en el cuestionario para piloteo las que tenían mayor reiteración entre los diferentes actores entrevistados.

## Operacionalización de la Variable Actitud hacia la Conducta:

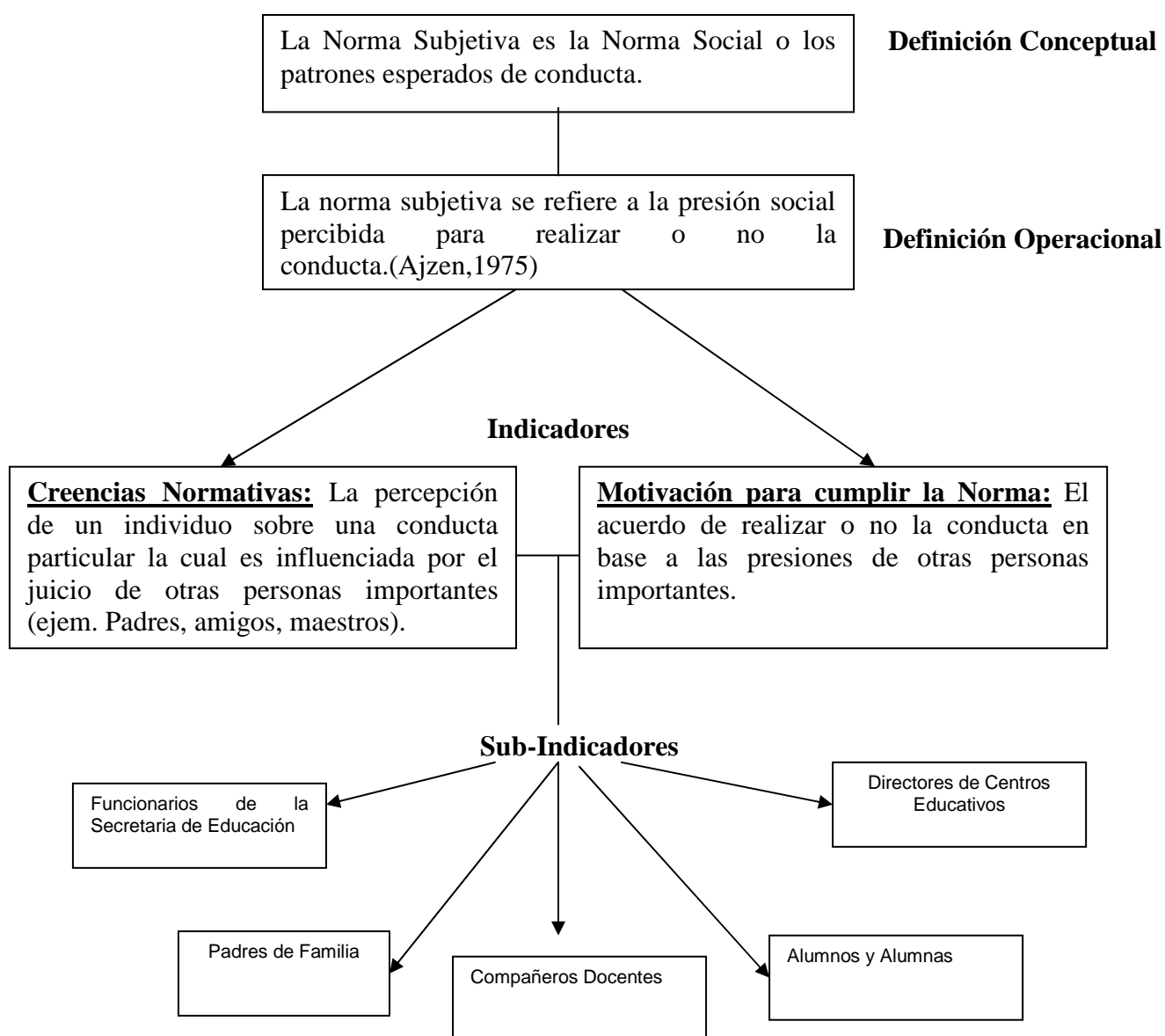




### Norma Subjetiva:

Para determinar las personas que los docentes consideran que tienen influencia en su práctica pedagógica dentro del aula se elaboró un cuestionario en que se le pidió a treinta docentes el distrito 6 que escribieran las personas que ellos consideraban que influían positiva o negativamente en su desempeño profesional (Anexo A) Se analizó su frecuencia y se incluyeron como parte de los ítems del instrumento para ser piloteado.

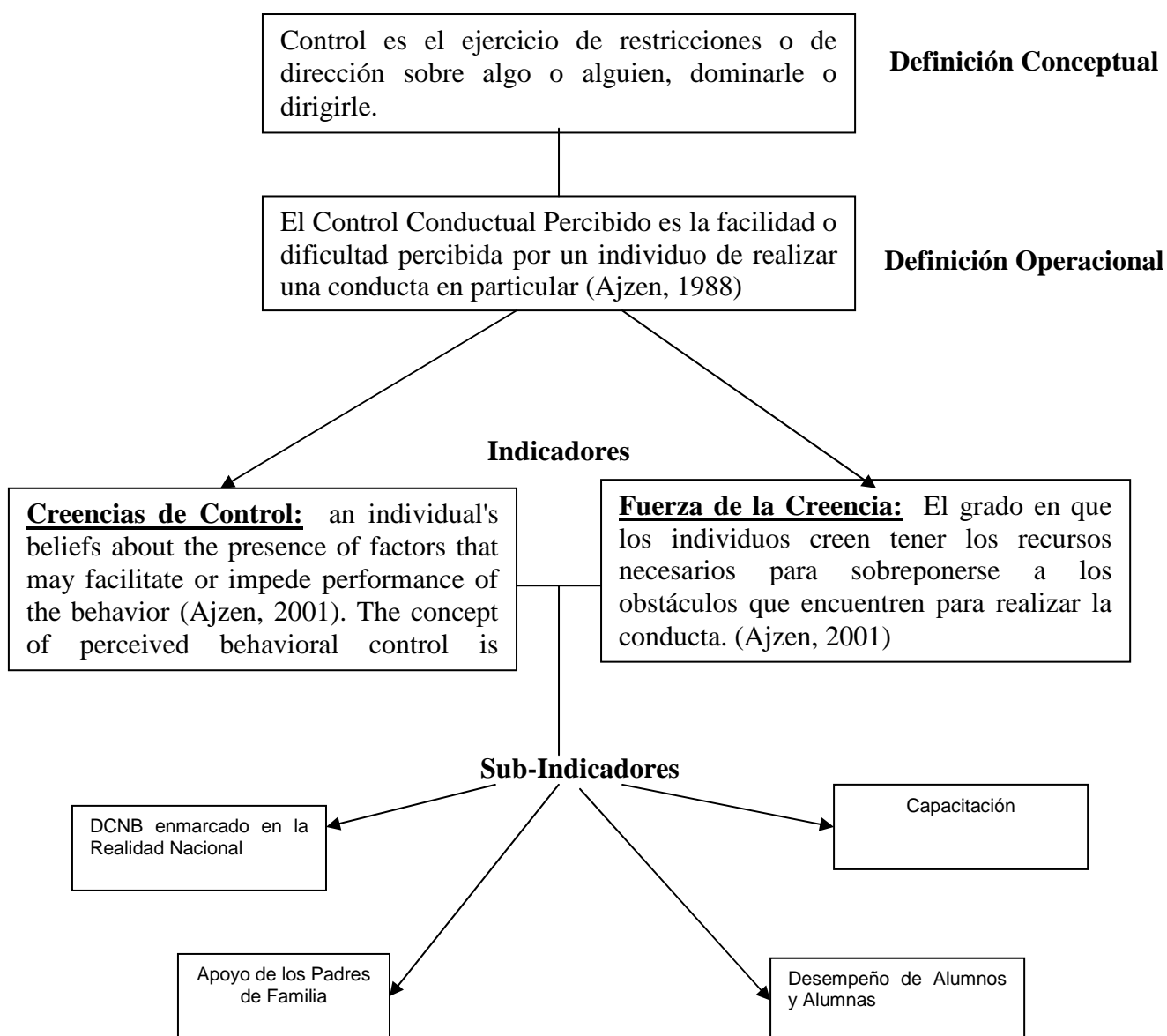
### Operacionalización de la Variable Norma Subjetiva:



### Control Conductual Percibido:

Para determinar el nivel de control que los docentes perciben tener sobre la implementación del DCNB, se les pidió a los mismos 30 docentes que elaboraran una lista de factores que ellos consideraban que podrían facilitar o dificultar la implementación del DCNB, estuvieran estos bajo su control o no (Anexo B). Luego se elaboró una lista de los factores más comúnmente mencionados y se incluyeron en el cuestionario piloto.

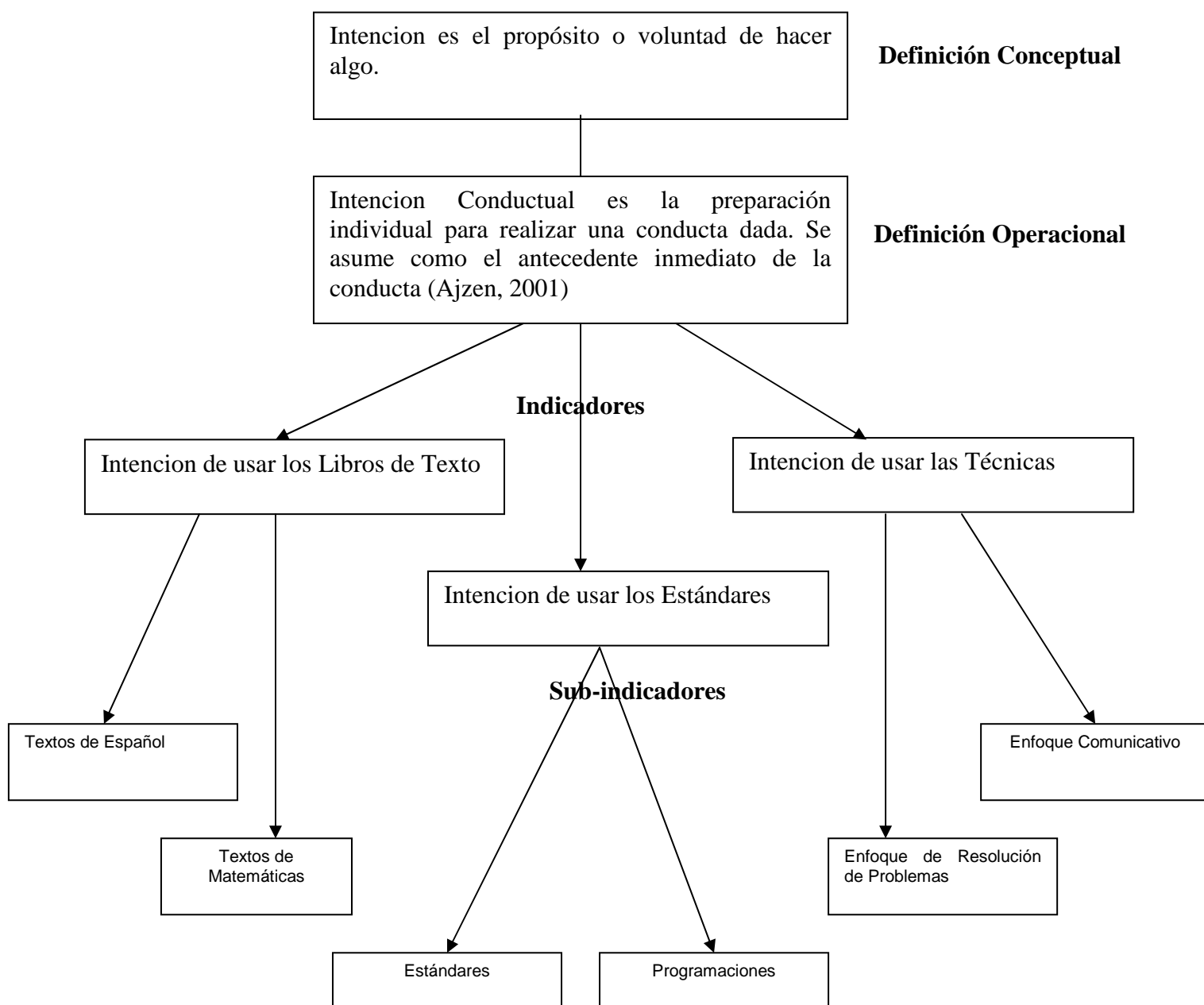
### Operacionalización de la Variable Control Conductual Percibido:



### *Intención:*

Los ítems de intención se elaboraron para reflejar actividades o conductas específicas que son parte fundamental de la implementación del DCNB, entre ellas el uso de los libros de texto, de pruebas formativas, planes de clase, etc. y se elaboraron de acuerdo a las indicaciones del autor con un contexto temporal específico, en este caso un lapso de 6 meses a partir de la pregunta pues para asegurar la correspondencia entre intención y conducta los elementos de la intención tienen que ser idénticos a los de la conducta.

### **Operacionalización de la Variable Intencion:**



### Cuestionario:

El instrumento inicial constó de 52 ítems diseñados para evaluar los principales constructos de la TCP. Se elaboraron varias preguntas directas para cada uno de los cuatro constructos principales – *Intención de implementar los cambios, Norma subjetiva, Actitud hacia la implementación del DCNB y control conductual percibido*. Una vez piloteado por medio de una muestra de 30 docentes se efectuó un análisis de fiabilidad ítem por ítem (Alfa de Cronbach) lo que permitió eliminar algunos ítems que no mostraban significancia estadística; teniéndose un instrumento final (Anexo E) que consta de 31 ítems con una fiabilidad de .940 (Alfa de Cronbach) La correspondencia de las variables y los ítems es la siguiente:

**Tabla No.10 Variables e Ítems de Estudio**

<b>Variables medidas</b>	<b>Subvariables medidas</b>	<b>Ítems del instrumento</b>
<b>Actitud Hacia la Conducta</b>	Creencia conductual	1,2,4,5,6,8,10,31
	Evaluación de la conducta	1b, 2b,, 4b, 5b, 6b, 8b,10b,
<b>Norma Subjetiva</b>	Motivación para acomodarse	15,21,25,26,27
	Creencia normativa	18,22,23,24,19
<b>Control Conductual Percibido</b>	Creencia de Control	7,9,29,28
	Fuerza de la Creencia	3, 16,20, 30
<b>Intencion</b>		11,12,14,13, 17
<b>Conducta</b>		Guía de Observación*

\*La guía de observación se utilizó para medir tres aspectos específicos que son indicadores clave de la implementación del DCNB: 1) Uso del enfoque comunicativo en español y el uso del enfoque de resolución de problemas en Matemáticas, 2) El uso de los libros de texto en español y matemáticas y 3) Que la planificación docente este de acuerdo a lo que plantea el DCNB (Anexo D)

El cuestionario mide las tres variables independientes (Actitud hacia la conducta, Norma Subjetiva y Control Conductual Percibido) y una Dependiente (Intencion) y con la guía de observación se mide la otra variable dependiente, la conducta.

### **3.5 Técnicas de Análisis de Datos.**

Para realizar el análisis de los datos obtenidos en primera instancia se elaboró una base de datos en SPSS 15 y con ella se efectuó un análisis descriptivo de cada variable (frecuencias y porcentajes).

Se efectuó un análisis factorial confirmatorio para conocer las relaciones entre las variables independientes y dependientes. Se uso además AMOS 5 versión estudiante para realizar el análisis de ajuste de modelo y calcular las regresiones lineales bajo el modelo de ecuaciones estructurales. (Structural Equation Modeling).

# Capitulo 4

## **4. Análisis de Resultados**

El presente estudio se propone ofrecer evidencia empírica respecto a la hipótesis que plantea que el comportamiento docente puede ser predicho y explicado por la Teoría de la Conducta Planeada. El análisis de los resultados comprende dos apartados: el primero es un análisis descriptivo que muestra las tendencias de cada uno de los componentes del modelo: 1) La actitud hacia la conducta o el componente actitudinal, 2) La Norma Subjetiva o Componente Normativo, 3) El control Conductual Percibido o Componente Conductual, 4) La Intención y 5) La Conducta. En la segunda parte del análisis se realiza un análisis predictivo de la Intención y la conducta, Se prueba la hipótesis a través de los modelos explicativos haciendo uso de las técnicas de regresión lineal convencional.

El presente análisis se refiere a los datos obtenidos de la muestra de docentes de 4º, 5º y 6º grados en el Distrito Escolar N° 11 del Distrito Central; por lo que al referirnos en dicho análisis a “Los Docentes” debe entenderse como aquellos que participaron en el presente estudio.

Reconocemos que hay otras maneras de estudiar el fenómeno educativo, por lo que los procedimientos aquí empleados no intentan desconocer otras formas de análisis de alcance global en un aspecto tan complejo de las ciencias sociales como lo es la educación, sino más bien se trata de entender la actitud de los docentes hacia una parte específica – la implementación de los cambios propuestos por el DCNB en Español y Matemáticas- y no su actitud en general.

### **4.1 Análisis descriptivo**

El análisis descriptivo permite determinar las tendencias de cada uno de los componentes del modelo. El mismo se realiza 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 visión parcial de cada ítem o pregunta y al mismo tiempo una visión global del grupo de preguntas que forman cada una

de las variables en estudio. Las tendencias han sido agrupadas de manera que se tenga la idea del comportamiento de las variables objeto de estudio.

#### 4.1.1 Componente actitudinal

El componente actitudinal está compuesto de dos factores uno que es las *Creencias Actitudinales* y otro es la *Evaluación de Resultados*. Para medir este componente se elaboraron 7 ítems los cuales están subdivididos en dos partes una que mide las creencias actitudinales y otra la evaluación de resultados de realizar una conducta determinada.

**Tabla No. 11 Actitud hacia la Conducta: Creencias actitudinales y Evaluación de resultados.**

		Creencias Actitudinales			Evaluación de los Resultados		
		Falso (%)	Verdadero (%)	Ninguna de las dos (%)	Malo (%)	Bueno (%)	Ninguna de las dos (%)
1	Las capacitaciones del DCNB serán adecuadas	4.8	92.8	2.4	4.8	94.4	0.8
2	Se requiere de más tiempo para planificar y preparar materiales al implementar el DCNB	7.2	89.6	3.2	78.4	19.2	2.4
3	Es fundamental para el éxito de la implementación del DCNB la supervisión y acompañamiento docente	5.6	94.4	0.0	7.2	87.2	5.6
4	Los directores aplicaran una supervisión y acompañamiento docente efectivo en la implementación del DCNB	5.6	91.2	3.2	13.6	84.0	2.4
5	Hacer los cambios planteados tendrá como resultado alumnos(as) que se desempeñen como lo establece el DCNB	6.4	82.4	11.2	8.0	88.0	4.0
6	Los padres de familia tendrán mayor participación cuando se implemente el DCNB	3.2	86.4	10.4	4.8	79.2	16.0
7	El DCNB esta acorde a la realidad nacional	11.2	84.8	4.0	7.2	10.4	82.4



Un 92.8% de docentes señaló que creen que las capacitaciones que se recibirán sobre el DCNB serán adecuadas, este dato muestra una tendencia que indica que las capacitaciones son consideradas fundamentales para iniciar este proceso de cambio, esto muestra también que muchos docentes perciben que aun no cuentan con las capacidades que los habiliten para implementar los cambios requeridos por el DCNB. Al valorar esta situación 94.4% la refieren como algo bueno probablemente porque están de acuerdo en que es necesario prepararse para implementar adecuadamente el DCNB.

Un 89.6% de los docentes cree que al implementar el DCNB se requerirá de más tiempo para planificar y preparar materiales; aspectos que son clave pues hay procesos específicos del DCNB que deben ser desarrollados como la planificación basada en los estándares y expectativas de logro, la administración de los materiales educativos y la aplicación de la evaluación formativa, entre otros. Es de hacer notar que en este aspecto un 78.4% valora esta sobrecarga de trabajo como algo malo, lo que indica que los docentes están consientes que esta intensificación del trabajo les trae consecuencias negativas en cuanto al manejo de sus tiempos lo que al final repercute no sólo en la calidad de la enseñanza sino también en su salud.

El 94.4% considera que es fundamental contar con una supervisión y acompañamiento docente efectivos, una de las preocupaciones que los docentes han manifestado en este sentido es que por lo general sólo se da una supervisión más por que ya establecida que por apoyar al docente y que el acompañamiento docente como tal es algo que aun no llega a ser parte de la realidad de las escuelas. El 87.2% coincide al valorar como buena la supervisión y el acompañamiento docente considerándolos fundamentales en el éxito o fracaso del DCNB. Esta creencia está relacionada con la número 4 del cuadro, que es que los Directores aplicarán una supervisión y acompañamiento docente efectivo en la implementación del DCNB en la que 91.2% están de acuerdo con que la supervisión y acompañamiento que ellos brindaran será adecuada.

Otra creencia que fue evaluada es la relacionada con que al hacer los cambios propuestos los alumnos se desempeñaran de acuerdo a lo esperado en el perfil del DCNB, el 82.4% de los docentes creen que es bueno que los alumnos se desempeñen de acuerdo a las expectativas pero sólo un 79.2% creen que se modificará el desempeño de los alumnos al implementar el DCNB. Lo que indica que la mayoría de docentes consideran que los niños no mejoraran su desempeño a pesar de la incorporación del cambio.

En cuanto a que la participación de los padres de familia se verá aumentada como resultado de la implementación de los cambios, mas de las tres cuartas partes de los docentes (84.8%) creen que esto será así y un porcentaje similar (82.4) cree que esta mayor participación de los padres es algo bueno.

Una última creencia que fue evaluada es la que indica que el DCNB es acorde a nuestra realidad Nacional y el 84.8% de los docentes afirman que si lo está, además un 82.4% de los docentes afirman que es bueno que el DCNB este de acuerdo a nuestra realidad; esto muestra que el contacto con los textos ha permitido conocer los contenidos y saber a ciencia cierta la contextualizacion de los mismos y conocer la relevancia real de temas que pueden no estar de acuerdo a la realidad nacional.

#### **4.1.2 Componente Normativo**

Como se mencionó en la parte teórica, las personas forman creencias acerca de lo que opinan otros pares o referentes importantes para él sobre que realice o no la conducta, Pero además de cómo se forman estas creencias, es fundamental conocer la motivación que el sujeto tiene para cumplir con las expectativas u opiniones de dichos referentes sociales. 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 No. 12 Norma Subjetiva: Creencias Normativas y Motivación para Acomodarse**

	Creencias Normativas			Motivación para cumplir la norma		
	Falso (%)	Verdadero (%)	Ninguna de las dos (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Ninguna de las dos (%)
<b>1</b> Influyen los Funcionarios de la Secretaría de Educación	4.8	92.8	2.4	10.4	87.2	2.4
<b>2</b> Influyen los alumnos y alumnas	10.4	78.4	11.2	5.6	80.0	14.4
<b>3</b> Influyen los Directores de los Centros Educativos	4.0	92.8	3.2	2.4	87.2	10.4
<b>4</b> Influyen los Compañeros Docentes	4.0	94.4	1.6	10.4	78.4	11.2
<b>5</b> Influyen los Padres de Familia	0.2	96.6	3.2	3.2	91.2	5.6

El 92.8% de los docentes creen que los funcionarios de la Secretaría de Educación influyen en los cambios propuestos por el DCNB y un 87.2% reconoce que esta influencia los motiva a estar de acuerdo con los cambios educativos.

Con respecto a los alumnos un 78.4% opinan que los alumnos influyen sobre ellos de forma positiva para hacer los cambios que plantea el DCNB. Al mismo tiempo un 80% dice estar de acuerdo con hacer los cambios que los alumnos esperan que haga.

Un 92.8% 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 87.2% de los docentes opina que están de acuerdo con hacer lo que los directores de los centros esperan con respecto a los cambios que plantea el DCNB. La motivación para acomodarse como componente de la Norma Subjetiva obtuvo su porcentaje mas alto (87.2%) en este aspecto lo que demuestra el nivel de influencia que tienen los directores sobre el personal docente.

En relación a la creencia que se debería hacer lo que los compañeros docentes quieren un 94.4% 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 78.4% de ellos dice estar de acuerdo en adoptar los cambios que sus compañeros docentes esperan que realice.

Los padres de familia obtienen el porcentaje más alto en cuanto a Creencias Normativas con un 96.6% de docentes que afirman que los padres de familia influyen sobre la forma en que ellos ven los cambios propuestos por el DCNB y un 91.2% está de acuerdo con hacer los cambios propuestos por el DCNB y que los padres de familia, como referentes sociales, esperan. Esta tendencia muestra la importancia que los docentes le otorgan al padre de familia en el proceso educativo.

#### **4.1.3 Componente Control Conductual**

El análisis que se presenta a continuación corresponde al componente Control Conductual Percibido del modelo de la Teoría de la Conducta Planeada de Ajzen y Fishbein, y que es el componente que lo diferencia de la TAR propuesto con anterioridad por los mismos autores. El CCP se constituye a partir de dos factores el que corresponde a las creencias de control y el que corresponde a la fuerza de la creencia.

**Tabla No.13 Control Conductual Percibido: Creencias y Fuerza de las Creencias**

		Creencias			Fuerza de la Creencia		
		Imposible (%)	Posible (%)	Ninguna de las dos (%)	Puedo controlarlo (%)	No puedo controlarlo (%)	Ninguna de las dos (%)
<b>1</b>	Implementar el DCNB sin el apoyo de los padres de familia	75.2	8.8	16.0	63.2	28.8	8.0
<b>2</b>	Implementar el DCNB aunque no se enmarquen en la realidad nacional	61.6	28.8	9.6	33.2	61.2	5.6
<b>3</b>	Realizar los cambios como lo plantea el DCNB para lograr que los alumnos(as) se desempeñen como se espera	22.4	76.0	1.6	77.2	15.4	7.4
<b>4</b>	Implementar el DCNB aunque no se ha recibido la capacitación pertinente	80.8	8.8	10.4	3.2	83.6	13.2

Un 75.2% de los docentes tienen la creencia de que implementar el DCNB sin el apoyo de los padres de familia es imposible. Sin embargo un 63.2% de los docentes opina que puede controlar la falta de apoyo de los padres y que ello no es un obstáculo para hacer el cambio educativo.

Un 61.6% de los docentes cree que el hecho de que el DCNB no se enmarque en la realidad nacional hace imposible su implementación y consecuentemente un 61.2% afirma que este hecho es algo que está fuera de su control por lo que no pueden manejarlo.

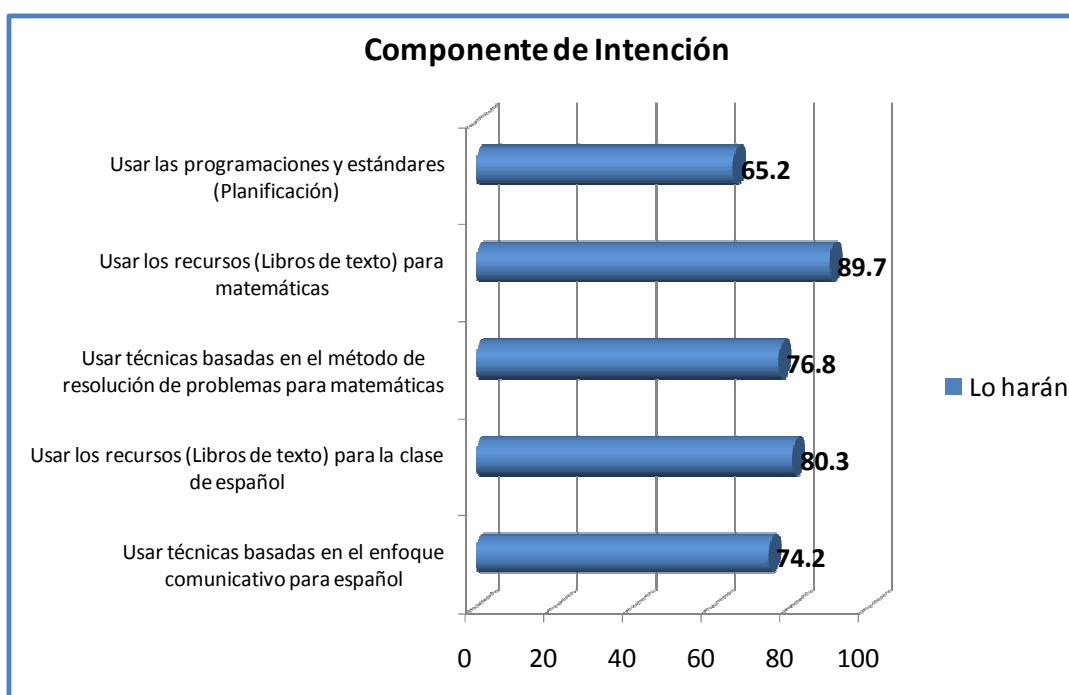
Un 76% de los docentes cree que es posible realizar los cambios como plantea el DCNB para lograr un mejor desempeño de los alumnos y un 77.2% consideran que esto es algo que ellos pueden controlar.

Es importante notar que un 80.8% de los docentes afirma que implementar el DCNB aunque no se haya recibido la capacitación pertinente es imposible y 83.6% afirma que este es un aspecto que no está directamente bajo su control por lo que afirman no poder controlarlo, estas capacitaciones son establecidas y brindadas por la Secretaría de Educación.

#### 4.1.4 Componente Intención

A continuación se presenta el análisis del componente intención del modelo de la TCP de Ajzen y Fishbein.

**Grafico No. 3 Componente Intencion**



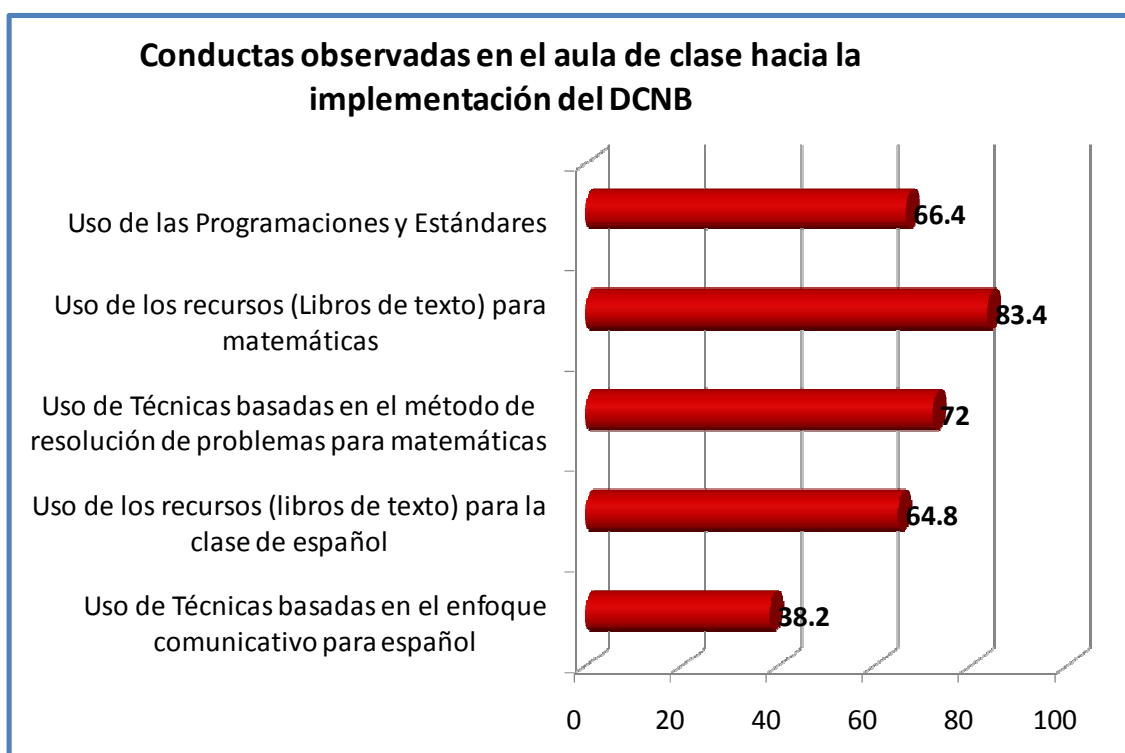
En la gráfica anterior se puede notar que hay una fuerte intencionalidad de implementar los cambios propuestos por el nuevo currículo, especialmente se indica que se tiene planeado para dentro de los próximos 6 meses, la implementación del uso de las nuevas metodologías para la enseñanza de la matemática (76.8%) y de español (74.2%), el uso de los libros de español (80.3%)

y el libro de matemáticas (89.7%) Además un 65.2% de los docentes tiene la intención de utilizar las programaciones y los estándares para elaborar su planificación de clase.

#### 4.1.5 Comportamiento de cambio en el aula: Índice de implementación del DCNB

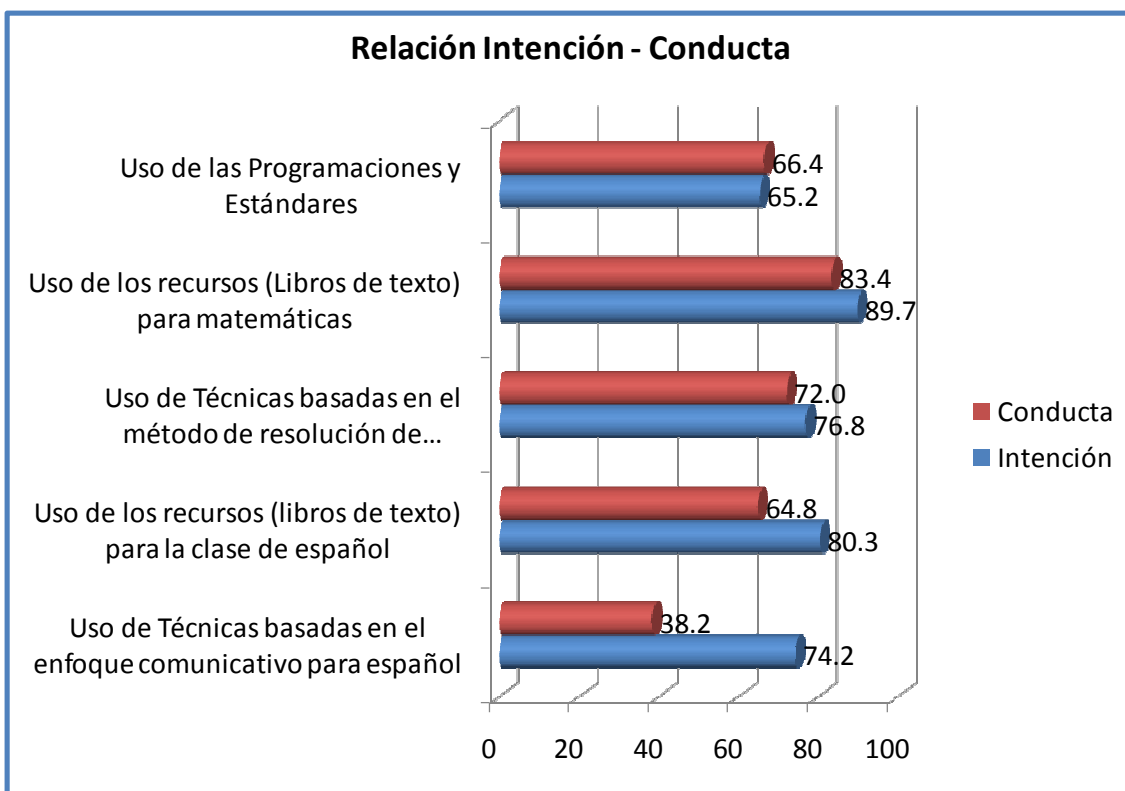
Esta variable hace referencia a la realización de los de cambios propuestos por el DCNB por parte de los docentes. Entre estos cambios se encuentran el uso de los nuevos libros de texto para español y matemáticas, las programaciones y estándares, el uso de las nuevas metodologías para la enseñanza de español, el enfoque comunicativo y para matemática el método de resolución de problemas. Esta variable fue observada a través de una Guía de Observación estructurada elaborada con ese fin.

**Grafico No. 4 Comportamiento de Cambio en el aula.**



En la gráfica anterior se presentan 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 (83.4%), seguidamente encontramos las técnicas de resolución de problemas (72.0%), en tercer lugar está el uso de las programaciones y estándares para la planificación (66.4%), El uso de los libros de texto para español aparece en cuarto lugar con 64.8% y por último se ubica el uso de las técnicas del enfoque comunicativo (38.2%) en español. Es de hacer notar que el bajo porcentaje de uso de las técnicas del enfoque comunicativo podría deberse a que en los grados estudiados (4to, 5to y 6to) los alumnos ya saben leer y escribir por lo que el uso o no del enfoque comunicativo no impacta directamente el aprendizaje de la lecto-escritura como lo hace en los grados del primer ciclo. El uso de los estándares y las programaciones se ve también influenciado porque los directivos de los centros lo piden como parte de la planificación docente que es revisada por ellos.

**Gráfico No. 5 Relación Intención-Conducta**





En la Grafica anterior se puede apreciar la diferencia que se encontró entre la intención conductual y la implementación de cambio en el aula. En relación con el uso de las técnicas basadas en el enfoque comunicativo para español se encontró la mayor discrepancia entre intención (74.2%) y conducta (38.2%) esto podría entenderse a la luz de que el enfoque comunicativo centra su énfasis en la enseñanza de la lecto-escritura; la cual en los grados analizados es una etapa que ha sido superada y que podría por tanto en la practica no dársele mucho énfasis a dicho enfoque. Otra conducta que muestra una diferencia significativa es la intención de usar los libros de texto de español; una explicación de esta varianza podría ser que los libros de texto de español son ahora tres en vez de uno: Libro de Lecturas, Libro de Texto y Libro de Actividades. A este hecho se le agrega el problema que al entregar los textos a las escuelas, se le dijo a los docentes que los libros serían impresos cada año para los alumnos, pero a mediados de junio se giro un comunicado por parte de la Secretaría de educación en el que se les informaba a los maestros que los alumnos no debían de escribir en los libros –Ni siquiera en el de actividades- pues estos mismos serían usados por los alumnos que llegaban a ese grado el próximo año. El resto de intenciones se corresponden con las conductas encontradas en el aula con un diferencial porcentual máximo de 6.3% con respecto al uso de libros de Matemáticas, 4.8% respecto al uso de las técnicas de resolución de problemas, y en el caso de el uso de las programaciones y estándares la conducta superó en 1.2% a la intención, podría entenderse este hecho si se toma en cuenta que los directivos de los centros escolares están exigiendo que la planificación se realice de acuerdo a estos parámetros y que esta planificación debe ser revisada quincenal o mensualmente.

## 4.2 Análisis Explicativo

El propósito de este estudio es probar un modelo predictivo y explicativo de la conducta. La conducta como se explicó previamente es una realidad compleja compuesta de varios constructos subyacentes. Para poder analizar las diferentes relaciones entre las variables que componen la conducta se utilizaron los modelos de ecuaciones estructurales (Structural Equation Model) que amplían los métodos de análisis estándar multivariante, incluyendo la regresión, análisis de factores, correlación y el análisis de la varianza. Permite presentar el modelo en un diagrama causal intuitivo para 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.

### 4.2.1 Modelo de regresión lineal para explicar la conducta

El análisis presentado a continuación tiene como propósito especificar, identificar, estimar y evaluar un modelo de relaciones causales que explique y prediga la conducta de los docentes ante los cambios en educación. Para este fin se ha tratado de cuantificar la influencia que determinadas variables consideradas “causas”, tienen sobre otras que son consideradas “efectos”.

El punto de partida de este análisis es el uso de Correlaciones de Pearson que se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla No.14 Matriz de correlaciones usadas en el modelo**

<b>Variab</b>	<b>Actitud r Pearson</b>	<b>Norma Subjetiva r Pearson</b>	<b>Control Percibido r Pearson</b>	<b>intención r Pearson</b>
Actitud				
Norma Subjetiva	0.16			
Control Percibido	0.25	0.23		
Intención	0.29	0.33	0.02	
Conducta	0.06	0.12	0.10	0.11

Según el coeficiente de Pearson la correlación entre las variables aunque débil existe y nos sirve como punto de partida para realizar el resto del análisis pues con esta prueba en el estudio no se busca evaluar causalidad, sino más que todo ver la relación de la intención y la conducta con las demás variables del modelo. Ya que la correlación  $r$  de Pearson no permite establecer causalidad entre las variables analizadas esta noción de causa-efecto se establece posteriormente en el Path Analysis de Amos.

Los coeficientes de correlación observados muestran relaciones poco significativas entre intención y las variables norma subjetiva, control percibido y actitud. La variable conducta muestra correlaciones bajas con todas las variables.

#### 4.2.2 Path Analysis

El Path analysis fue desarrollado por Sewall Wright como un método para estudiar los efectos directos e indirectos de variables tratadas hipotéticamente como causas sobre variables tratadas como efectos. (Wright, 1921, 1934) “Este no es un método para descubrir causas sino un método aplicado a un modelo causal ya formulado sobre la base del conocimiento y consideraciones teóricas” (Pedhazur, 1982). Wright afirma:

*“...el método de Coeficientes Path no está elaborado para cumplir la tarea imposible de deducir relaciones causales de los valores de los coeficientes de correlación. Está elaborado para combinar la información cuantitativa dada por las correlaciones con la información cualitativa que está disponible sobre relaciones causales para dar una interpretación cuantitativa.” (Wright, 1934)*

Más de 40 años pasaron antes de que el path analysis fuera descubierto como una técnica para la investigación en ciencias sociales (Klem, 2003). Blalock y Duncan, dos sociólogos, utilizaron esta técnica en su publicación de 1971, Causal Models in the Social Sciences, Modelos Causales en las Ciencias Sociales. El uso de esta técnica incrementó en los años setenta debido al auge de los programas de computación para realizar análisis de covarianza. (Klem, 2003)

Un diagrama de Path y su correspondiente modelo describen un conjunto de ecuaciones que resumen ideas científicas complejas en términos de relaciones estadísticas. En el siguiente apartado discutiremos los supuestos que subyacen la aplicación del Path Analysis, estudiaremos el diagrama obtenido al aplicar la TCP, y se analizarán los coeficientes y las correlaciones obtenidas.

### **Supuestos del Path Analysis:**

El método de path analysis o análisis de caminos permite la solución simultánea de muchos análisis de regresión lineal. Los supuestos de normalidad y multicolinealidad aplican a las regresiones lineales múltiples y path análisis. En otras palabras, se supone que los residuos (Es decir los valores predichos menos los valores observados) están distribuidos normalmente y los predictores no son redundantes.

- ❖ Las relaciones entre las variables del modelo son lineales, sumativas y causales.
- ❖ El término residuo, asociado con una variable específica no está correlacionado con las variables que le preceden en el modelo.
- ❖ Hay un flujo causal de una vía en el modelo.
- ❖ Las variables son medidas en una escala de intervalos.
- ❖ Las variables son medidas sin error.

### **Aplicación del Path Analysis**

Se llevó a cabo un Path Análisis (Análisis de Caminos) para probar la capacidad de la TCP de predecir la implementación del cambio propuesto por el DCNB y la implementación del cambio en el aula 2 meses después. Se utilizó Amos versión 5 de estudiante para realizar el análisis, especificando caminos (Paths) directos desde Actitud, Norma Subjetiva y Control conductual hacia la Intención; y de la Intención hacia la Conducta (Ver Figura 2) Además de calcular el chi-cuadrado para la diferencia entre los valores predichos y los valores obtenidos, el ajuste

entre el modelo estructural propuesto y los datos fue evaluado por medio de seis indicadores estándar: Índice de Ajuste Normado o Normed Fit Index (NFI), El índice de ajuste comparativo o Comparative Fix Index (CFI) , el índice de Ajuste incremental o Incremental Fix Index (IFI), el índice de Coeficiente de Tucker Lewis o Tucker Lewis Coefficient Index (TLI), el índice de ajuste Relativo o Relative Fix Index (RFI); indicadores que indican un ajuste adecuado del modelo mediante valores de 1 o cercanos a 1 y el índice de aproximación de error cuadrado de la media de la raíz o Root mean Square error of aproximation (RMSEA) cuyos valores de .05 o menos indican un buen ajuste del modelo.

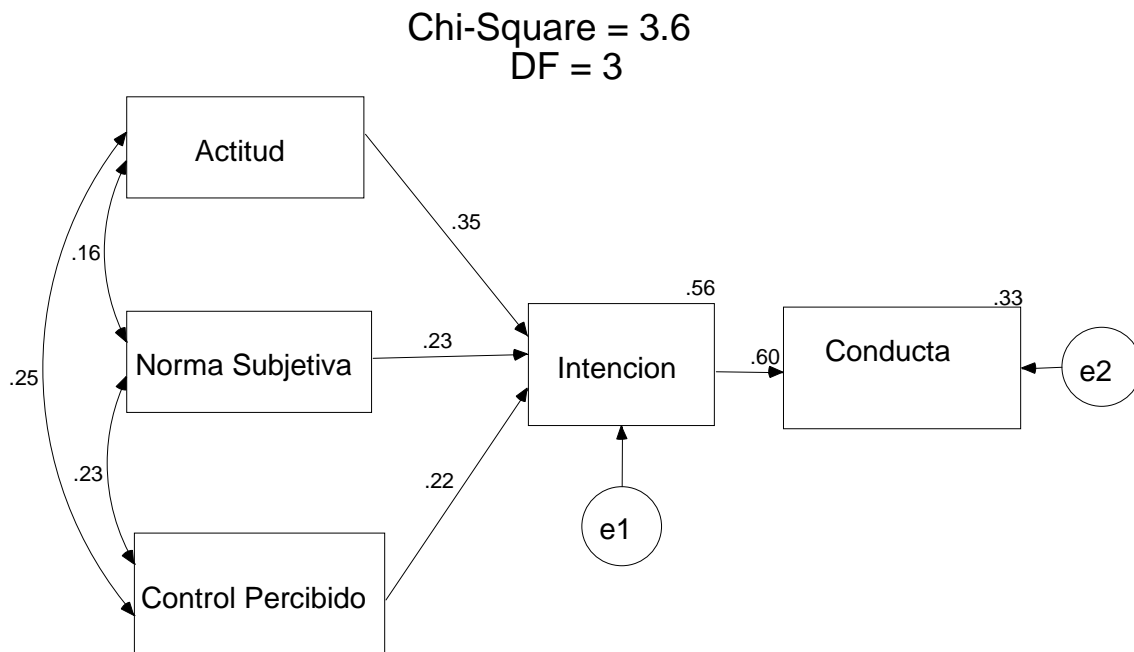
El ajuste del modelo propuesto es excelente a la luz de estos indicadores ya que todos los índices de ajuste alcanzaron valores altamente satisfactorios. (Ver tabla N°15)

**Tabla No.15 Indicadores de Ajuste del Modelo (Model Fit)**

<b>NFI</b>	<b>RFI Rho1</b>	<b>IFI Delta 2</b>	<b>TLI</b>	<b>CFI</b>	<b>RMSEA</b>
.965	.827	.994	.965	.993	.031

El Path analysis se explica mejor por medio del uso de diagramas de path (caminos) Considerando el diagrama siguiente (Figura 2):

**Figura No. 2 Path Análisis del Modelo de la teoría de la Conducta Planeada propuesto por Ajzen y Fishbein (1991)**



Las variables Actitud, Norma Subjetiva y Control Percibido son variables exógenas. Las variables exógenas son aquellas cuyas causas no están explícitamente representadas en el modelo. Además las variables exógenas son causalmente previas a todas las variables dependientes del modelo. Estas variables mantienen una baja correlación entre si (.16, .25 y .23) lo que sugiere la independencia de las variables y la poca influencia de cada una sobre la otra.

Las variables Intencion y Conducta son endógenas. Las causas de estas variables endógenas se explican en el modelo; e1 y e2 son los residuos. Las flechas representan los efectos causales directos en el modelo, conocidos también como efectos estructurales. En este modelo por ejemplo la variable

Actitud tiene un efecto directo sobre la intención y un efecto indirecto sobre la conducta a través de la intención. Los Path Coeficientes o pesos de regresión estandarizados están representados por .35, .23, .22 y .60 en el modelo.

En un modelo causal como el propuesto, es posible descomponer la correlación entre una variable exógena y una endógena, o entre dos variables endógenas, en diferentes componentes. Por ejemplo .35 indica el efecto directo de la variable Actitud sobre la intención. Un coeficiente de correlación como este puede descomponerse de la siguiente forma: 1) Efecto directo (ED); 2) Efecto Indirecto (EI); 3) No Analizado (NA) debido a causas correlacionadas; y 4) Espurio (E) debido a causas comunes. La suma de los efectos directos (ED) y de los indirectos (EI) es el efecto total o el coeficiente del efecto. (Pedhazur, 1982).

El análisis de la Figura 2 muestra que la Teoría de la Conducta Planeada provee una acertada predicción de la implementación de los cambios propuestos por el DCNB.

En cuanto al efecto de las variables exógenas sobre la intención, se observa que el porcentaje de varianza explicada es relevante 56%, podemos afirmar que la consideración conjunta de las variables actitud, norma subjetiva y 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 la actitud (0.35), la normas subjetiva (0.23), y el control percibido (0.22).

En relación a la conducta de cambio observada en el aula se encuentra un 33% de la varianza explicada, es decir que cada vez que la variable intención sube en un punto la variable Conducta lo hace en punto sesenta (.60)

# Capitulo 5



## 5.1 Resumen de Hallazgos del Estudio

Existen varios modelos teóricos que permiten abordar el estudio causal del comportamiento hacia el cambio en educación. Uno de ellos, ampliamente utilizado por los investigadores sociales en otros países, es la “Teoría de la Conducta Planeada” (Ajzen y Fishbein, 1991); 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: Actitud Hacia la Conducta, Norma Subjetiva y Control Conductual Percibido. 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 realizar un comportamiento determinado.

El planteamiento general del estudio es que puesto que la conducta de estudio –la implementación del DCNB 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 y a las hipótesis derivadas:

Hipótesis Principal: Si la implementación del cambio está mediada por la intención de los docentes, entonces conocer las causas subyacentes de dicha actitud coadyuvará en la implementación de los cambios propuestos por el DCNB.

Hipótesis derivada 1: Las creencias de los docentes influyen en la implementación del DCNB.

Hipótesis derivada 2: Existe un grupo de personas cercanas al docente que influyen en la implementación del DCNB.

Hipótesis derivada 3: El nivel de control que el docente cree tener sobre los cambios influye en la implementación del DCNB.

Si realizamos un breve y rápido resumen de los resultados obtenidos, 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 hacia la conducta, del componente normativo y del control conductual consigue explicar y predecir la conducta de cambio docente*. Se demostró además que las creencias que los docentes tienen sobre el DCNB influyen en su intención de realizar los cambios, y que éstas están principalmente relacionadas con aspectos de capacitación y del tiempo que tomará la preparación de clases con el DCNB, también se conoció que hay un grupo de personas que ejercen influencia sobre el docente para realizar los cambios, los más importantes según los docentes son los padres de familia y los directores. En cuanto al nivel de control que los docentes manifiestan ejercer sobre la implementación se denota que éste es visto como externo y que no todos los aspectos de la implementación están en sus manos.

El modelo teórico utilizado basado en los trabajos de Fishbein y Ajzen (1991) 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 determinada 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 rechazar la hipótesis nula.

## 5.2 Discusión de resultados

Un primer punto que consideramos importante para su análisis es la idea de cambio estructural que subyace en la reforma propuesta por el DCNB y que presupone que los cambios se van a llevar a cabo sólo por ser una determinación que parte de la Secretaría de Educación pero en realidad los docentes son sujetos activos del cambio. El cambio planteado por el DCNB se caracteriza por ser de radical y urgente, se deben implementar los cambios rápida y masivamente. Pero la realidad de los centros educativos y de los docentes en particular es otra. En este sentido este estudio ha permitido conocer cómo algunos de los aspectos del funcionamiento de las personas determinan su conducta, especialmente se habla de las actitudes, normas subjetivas, control conductual e intenciones que conducen a la implementación o no del cambio propuesto.

La idea de evaluar las actitudes pareciera que implica que tenemos una y solamente una actitud hacia un objeto, sin embargo, trabajos recientes muestran que cuando las actitudes cambian, las nuevas actitudes 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) las creencias manifestadas sobre la implementación del DCNB son diversas, con distinta intensidad y en algunos casos incluso contrarias.

El cambio continuo aunado a las creencias que cada docente tiene, esta introduciendo desestabilización, mayor estrés en los docentes; situación que no se resuelve aunque se tenga alta expectativas sobre las bondades del cambio. Los docentes no manifiestan directamente actitudes negativas sobre los cambios pero podría ocurrir que se este disfrazando el cambio con un manejo ecléctico de las metodologías e incluso de los libros de texto, de manera que los docentes aunque no hayan recibido la capacitación adecuada pueden seguir funcionando como si se ha implementado el cambio aunque persistan alguna dudas y reservas sobre la implementación del DCNB. La resistencia al cambio no tienen porque

verse siempre como algo negativo, pues al salir de una zona de confort conocida y adentrarse a nuevas áreas es normal manifestar cierta resistencia. Según la literatura, raramente los individuos que tienen actitudes resistentes, expresan tales actitudes en actos hostiles o protestan, ya que suelen considerar las potenciales consecuencias negativas que tendrán para ellos, se ha documentado que en caso de manifestar sus resistencias queda amenazada sus oportunidades de avanzar (Piederit, 2000).

Este cambio educativo por su propia naturaleza y por conllevar el fenómeno humano adolece de una serie de problemas y dificultades que se dan con el ánimo de contrarrestar la implementación del cambio. Estas dificultades alimentan el fenómeno de la resistencia convirtiéndola en un freno del mismo (Tejada, 1998).

Las actitudes hacia la conducta, pese a ser según lo hemos visto muy heterogeneas, son el factor que tiene mayor peso en la determinación de la intención de realizar la conducta y por ende en la conducta misma.

En relación con la Norma subjetiva o la influencia social que se ejerce sobre el docente para que éste implemente el cambio se destacan tres referentes importantes: los padres de familia, los compañeros docentes y los directores. Es importante reconocer que el espacio social donde esta desarrollándose el docente, tiene una influencia determinante, especialmente la cultura del centro educativo, las costumbres, lo que es habitual hacer y por tanto el director como cabeza de este espacio ejerce una influencia positiva hacia la implementación, creando en el centro educativo una dinámica interna, en la que los docentes y el equipo directivo se constituyen en una fuerza persuasiva que como se ha visto en el estudio incide sobre las intenciones de hacer cambios y eventualmente en la implementación de los cambios. Adicionalmente los padres de familia ejercen su cuota de influencia en la intención del docente de implementar el cambio pues son ellos los que demandan del docente ciertos niveles o cierta calidad de enseñanza mediante una participación más directa en apoyo a sus hijos lo que se refleja en un mayor conocimiento de los procesos y metodologías que se utilizan y que en

ocasiones les permite hacer comparaciones no sólo entre docentes del mismo centro, sino también entre centros educativos.

En cuanto al Control Conductual Percibido es importante hacer notar que existen aspectos torales de la implementación del DCNB que los docentes consideran que no están dentro de su control, especialmente porque no ven que se estén logrando los resultados esperados. Los diagnósticos educativos que se han realizado muestran que no se están logrando los propósitos de la metas. Aunque el docente siente que con su labor influye, esta influencia no está a la medida en que se esperaría que lo hiciera. El docente siente que no tiene el control, percibe que no tiene las competencias, piensa que no es capaz de realizarlo, esto se ve reforzado frecuentemente por el hecho que no percibe progresos en los estudiantes a pesar de tratar de usar la nueva metodología y textos. Sin embargo, la creencia que el docente tiene sobre sus capacidades influye poderosamente en la manera de comportarse.

Hay creencias relacionadas con la capacidad o no de llevar a cabo determinados procesos educativos en las circunstancias actuales, sin tener los materiales completos, sin el apoyo de los padres, etc. y muchos docentes afirman que pueden desarrollar una labor eficaz, en el aprendizaje de los alumnos y en la gestión de clase, en las relaciones interpersonales y organizativas a pesar de las limitaciones.

Aquellos docentes que hicieron hincapié en que el entorno sobrepasaba su capacidad de influir en el aprendizaje de los alumnos, manifestaron las creencias que sus esfuerzos docentes 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).

Con el fin de enseñar con eficacia los docentes deben tener la convicción que son capaces de hacer los cambios de manera exitosa deben sentir que su trabajo profesional está produciendo un cambio positivo, tiene que sentirse importantes,

valorados y quienes viven y trabajan con ellos son los referentes que se lo reafirman (Rudow, 1999).

Podríamos concluir afirmando que uno de los principales hallazgos de este estudio consiste en el hecho de haber comprobado que no es que los docentes se nieguen rotundamente a implementar los cambios propuestos por el DCNB. La tendencia, por el contrario, es en torno a implementar el cambio pero con ciertos matices personales y no de la manera en que ha sido propuesto o planeado, por ejemplo no se están usando todos los materiales, se mezclan metodologías, conductismo con constructivismo, enfoque comunicativo con método silábico, etc.. A pesar que aun se oyen voces en contra de los cambios y que hay quienes afirman que estos no se han legalizado, que este año llegan los materiales y que al año siguiente no hay, rumores que no se le dará continuidad al DCNB más allá de este gobierno, etc. los docentes están paulatinamente haciéndose a la idea y el cambio se ha ido implementando. Para apoyar esta implementación se podría tomar en cuenta los constructos subyacentes de la conducta tratados en el presente estudio para realizar ajustes o modificaciones en aquellos que son alterables de manera que se coadyuve a una implementación efectiva del DCNB en nuestro país.

## 5.3 CONCLUSIONES

Reconociendo las diferencias y particularidades de la implementación del DCNB, en este apartado se presentan las principales conclusiones tomando en cuenta cada uno de los aspectos estudiados. Los comentarios se realizan evidenciando las tendencias por lo que no se hace referencia directa a las diferencias más extremas, las cuales existen, por lo que para tener una comprensión más amplia de los resultados del estudio se sugiere revisar el análisis descriptivo de cada elemento.

A nivel de creencias actitudinales, si bien el grupo de docentes es heterogéneo, estas se muestran muy positivas hacia la implementación del DCNB, dándole especial valor a la supervisión y acompañamiento docente así como a las capacitaciones; aspectos torales para llevar a cabo la reforma. El mayor contraste en este apartado se encuentra en el aspecto de la planificación y preparación de materiales que según los docentes al requerir mas de su tiempo es un aspecto negativo al implementar el DCNB.

En cuanto a la norma subjetiva la mayor influencia para realizar los cambios propuestos por el DCNB proviene de los padres de familia en primer lugar, seguidos por sus compañeros docentes y el director del centro educativo; es notoria la menor influencia que ejercen los alumnos en la intencion del docente de implementar los cambios siendo ellos quienes experimentan de primera mano la influencia del cambio.

Existen aspectos de la implementación del DCNB que los docentes consideran no están directamente bajo su control: Entre estos aspectos se destaca la falta de capacitación y que los libros de texto propuestos por el DCNB no se enmarquen dentro de la realidad nacional, afirmando que es muy poco lo que ellos – los

docentes- pueden hacer para modificarlos, y por consiguiente hace imposible una implementación efectiva.

Finalmente, se evidenció que existe una fuerte intencionalidad de usar las técnicas y recursos propuestos por el DCNB, el aspecto mas débil en este apartado es el uso de los estándares y las programaciones. En la practica no siempre la intencion corresponde con la conducta observada y en muchos casos se dan situaciones de mezcla de técnicas y de comenzar a utilizar las nuevas técnicas pero regresar a las anteriores, que ya so conocidas, pues las nuevas al no estar siendo aplicadas a cabalidad, no brindan los resultados esperados.



## **5.4 Recomendaciones.**

Las siguientes recomendaciones deben ser analizadas tomando en cuenta su aplicabilidad –primero con el grupo estudiado- para evitar especulaciones o generalizaciones que no son propias del fenómeno social y que pueden llevar a una aplicación inadecuada o mecánica de la Teoría aquí utilizada.

Las recomendaciones están en base a los objetivos de la investigación y se presentan por cada uno de los componentes analizados por medio de la TCP.

### **Componente Actitud hacia la conducta:**

Los hallazgos del estudio muestran al acompañamiento docente como uno de los aspectos claves en la implementación del DCNB por lo que capacitar a los directores de centro en técnicas de acompañamiento docente con el nuevo enfoque podría ser una manera de apoyar a los docentes en servicio.

Otro hallazgo importante en este componente es el que se refiere a las capacitaciones; si se mejora la entrega de las capacitaciones sobre el DCNB de manera que lleguen al maestro por personal especializado; buscando en la medida de lo posible alternativas a la capacitación en cascada, estas podrían tener un impacto directo sobre la actitud que los docentes tienen sobre la implementación del DCNB.

El agregado de tiempo que se necesita para elaborar los planes y materiales con el DCNB es un aspecto en contra de su implementación por lo que si se brindan talleres o capacitaciones específicas relacionadas con la elaboración de planes y materiales que permitan hacer un uso mas efectivo del tiempo dedicado a esta tarea y faciliten su manejo podrían contribuir a volver este aspecto algo positivo de la implementación del DCNB.

### **Componente Norma Subjetiva:**

Los padres de familia son el referente que mas influencia la intencion del maestro de implementar el DCNB por lo que involucrar a los padres de familia en los

procesos de capacitación podría significar que sean un mejor apoyo al docente y que su influencia sea canalizada en pro de la implementación del DCNB.

### **Componente Control Conductual:**

Los docentes manifiestan que el control sobre el DCNB es más externo que interno. Quizás si se lleva a cabo un proceso de socialización del DCNB en el que se tome en cuenta la opinión de los docentes –ceder control- y en el que se les explique las fortalezas y limitaciones a las que se enfrenta la implementación actualmente les permitirá formar juicios en base a información brindada por las autoridades y la implementación no será vista como algo impuesto y forzado.

### **Componente Intencion:**

La mayoría de los docentes muestra intención de implementar el DCNB sin embargo muchos se encuentran con obstáculos que les impiden tener éxito y que en ocasiones les hacen volver a métodos tradicionales o a mezclar las metodologías. Un referente idóneo en este contexto podría ser la sistematización de la experiencia de docentes que han logrado implementar el DCNB a pesar de las limitaciones y que laboran en contextos similares –en ocasiones en la misma escuela- para que sirva de base y ejemplo al resto del cuerpo docente que ya está intentando implementarlo pero necesita una guía que le permita llegar a buen término.

## Bibliografía

Agencia Francesa de Prensa (AFP) (2006) **Honduras negocia con FMI acuerdo para condonar deuda**, Octubre 16, 2006 Consultada el 3 de octubre 2008 en: <http://www.radiolaprimerisima.com/noticias/5043>

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

Ajzen, I. (1988). **Attitudes, personality, and behavior**. Milton-Keynes, England: Open University Press & Chicago, IL: Dorsey Press.

Ajzen, I. (1991). **The theory of planned behavior**. Organizational Behavior and Human Decision Processes. Journal of Experimental Social Psychology.

Ajzen, I. & Maden, J.T. (1986). **Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions and perceived behavioral control**. Journal of Experimental Social Psychology.

Allport, G.W. (1935) **Attitudes**. In C. Murchison, A Handbook of Social Psychology. New York: Clark Univ.

Asch, S.E. (1952) **Social Psychology**. New York: Prentice-Hall.

Ávila, C., **Entrevista realizada el 23 de octubre 2007**.

Ballester, A.C. y Asensio, A.B (1997) **La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la Teoría de la Acción Planeada**, Revista de Motivación y Emoción: Volumen 4 Número 7 Universidad Jaime I (España)

Bell, D. (1976) **The coming of post-industrial society**, Basic Books, Cambridge, USA.

Biederman J. (1999) **Classical and operant conditioning examples**; consultado en : <http://www.ar.cc.mn.us/biederman/courses/p11110/examples1.htm>

Brunner, J. (2000). **Educación, globalización y tecnologías educacionales**. El caso de Chile, Consultado en: [http://www.geocities.com/brunner\\_cl/global.html](http://www.geocities.com/brunner_cl/global.html).

Carnoy, M. (2002) **Sustaining the new economy. Work, Family and community in the information age**. Harvard University Press.

Castells, M. (2001) **La Era de la Información. Vol. II: El poder de la identidad**. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

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

Diez, M., (2004), **La Construcción de la Teoría del Cambio Organizativo**, Capítulo del libro, I Congreso Internacional "Patrimonio, Desarrollo Rural y Turismo en el Siglo XXI", Osuna, Vol. II

Drucker, P.,(1996) **Administración y Futuro**, Buenos Aires : Editorial sudamericana.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). **The psychology of attitudes**. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Echebarría, A (1992) **Gender Social Identity, Values and cognitive styles**. Revue Internationale de Psychologie Sociale.

Esteve, J.M. (2001) **El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea**. Revista fuentes (Universidad de Sevilla) <http://www.cica.es/aliens/revfuentes/>

Esteve, J. M. (1998) **La aventura de ser Maestro**, Cuadernos de Pedagogía, No. 266, Revista PRELAC, 2005 Vol.1

Fazio, R.H. (1990) **Multiple processes by which attitude guide behavior: the MODE model as an integrative framework** en Zanna. M.P. (Editora) Advances in experimental social psychology Vol. 13 San Diego California, Academic Press

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

FONAC, (2000) **Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación**. RDS; Consultado en <http://www.rds.org.hn>

Fullan, M. (1982) **The meaning of educational change**; Teachers' College Press. USA.

Fullan, M. (2001) **The New Meaning of Educational Change**; Leading and Learning for the 21<sup>st</sup> Century Vol. 1 No. 3 - January 2002

GIMENO, J. (1988): **El currículo: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Ediciones Morata

Grau, J. (1996) **La informática educativa en el marco de la educación tecnológica**, Actas de las Jornadas de Informática Educativa 1996. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Grinde, M., (2001) **La paradoja de la reforma educacional: Pronosticar el fracaso y encontrar el progreso**: Aparece en Economía política de las reformas educativas en América latina; CIDE/PREAL

Guadamuz, L, Ramírez M., Posas, M. y Boquín, L. (1999) **Honduras: Evaluación del plan nacional de educación para todos**. SE/BM/FNUAP/PNUD/UNESCO/UNICEF.

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

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

House, E. (1995) **Volver a pensar la Educación (Vol. I)**. Política, Educación y Sociedad (Actas del Congreso Internacional de Didáctica). Ediciones Morata. Madrid, España.

Huber, E. (1997) **Welfare reform in Latin-America: Comparative perspectives**, Kellogg Institute, University of Notre dame, USA.

Hyman, H.H. & Sheatsley, P.B. (1947) **Some Reasons Why Information Campaigns Fail**. Public Opinion Quarterly.

INICE,(2008) **Diagnóstico de Necesidades de Capacitación de Docentes y Directores de los Niveles Preescolar, Básico y Medio del Sistema Educativo Nacional**, Seminario Taller ,Tegucigalpa ,Honduras.

Instituto de Fisiología Celular (IFC) (2008) **The Reflex**. Consultado en [www.ifc.unam.mx](http://www.ifc.unam.mx)

Katz, D. (1984) **El enfoque funcional en el estudio de las actitudes**. En *Estudios Básicos de Psicología Social* (261-298). Barcelona: Hora, S.A. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Kelly, Eamonn (2006) **Powerful Times: rising to the challenge of our uncertain world**. Wharton School Publishing, San Francisco, USA.

Klem, L. (2003). **Path Analysis** In L.G. Grimm and P.R. Yarnold (Eds.) *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington, DC: The American Psychological Association.

Krech, D & Krutchfield, R.S. (1948) **Theory and Problems of Social Psychology**. New York: McGraw-Hill.

Lameiras, M. (1997): **Las actitudes: Situación actual y ámbito de aplicaciones**. Valencia, Promolibro.

Lefcovich, M., (2005) **Superando la resistencia al cambio**: Consultado el 10 de septiembre 2007 en <http://www.monografias.com/trabajos31/resistencia-al-cambio/resistencia-al-cambio.shtml>

Mandler, G. (1967) **Verbal Learning**, New Directions in Psychology, Volume III, New York: Holt.

Miller, A.G. (1956) **Role of physical attractiveness in impression formation**, Psychonomic Science.

Morales, J.F., Moya, M., Reboloso, E, Fernández-Dols, J.M., Huici, C., Marques, J., Páez, D. y Pérez, J.A. (1994) **Psicología Social**, Madrid, McGraw Hill (Interamericana de España S.A).

Newcomb, T. (1959) **Individual Systems of Orientations**. In S. Koch, *Psychology: A Study of Science*. New York: McGraw-Hill.

Norman, P. y Smith M.S. (1995) **Health locus of control and health behavior: an investigation into the role of health value and behavior-specific efficacy beliefs**. Personality and Individual Differences. Journal of Applied Psychology.

Organización Mundial de la Propiedad Intelectual,OMPI, ( 2008), **Informe sobre el Sistema Internacional de Patentes**, Ginebra.

Organization for Economic Co-operation and Development (2004) **Learning for tomorrow's world** – First results from PISA 2003.

Paez, D, Ubillos, S. y Paichelier, H. (1994) **Representaciones Sociales del SIDA: Una revisión empírica y teórica**. Publicación Oficial de SEISIDA Pardo Marcela (Editores) Santiago, Chile.

Pedhazur, E.J. (1982). **Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction**. (2nd edition). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Peres, A. N. (1996): **Initial teacher education and life-long learning for teachers: Portugal in the last twenty years between utopia and reality**, en Sander, Th. y Vez, J. M. (Editores): *Life-Long Learning in European Teacher-Education*. Osnabrück (Germany)

Popkewitz, T.S. (1994). **Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas**. Revista de Educación (305)

Porrás, J. y Robertson, P. (1992). **Desarrollo Organizacional: Un Proceso de Desarrollo y Cambio**. (Segunda Edición) Boston. Editores Handbook y Organización Psicológica.

Posas, M. (2001) **Reforma educativa**, PNUD.

PREAL/FEREMA (2005) **Informe de Progreso educativo Honduras**.

- Robertson, R. (1992). ***Globalization: Social Theory and Global Culture***. London: Sage
- Rodríguez, A. (1989): ***Interpretación de las actitudes***. En Rodríguez, A y Seoane, J. (Coordinadores.): *Interpretación de las actitudes*. Madrid, Alhambra.
- Rodríguez, M. (2000). ***Las representaciones del cambio***. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Consultado en <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>.
- Ros, M. (1985) ***Las escalas de actitudes*** (I). En Morales, J.F. *Metodología y teoría de la Psicología*, Vol. 2, Madrid: UNED.
- Rudow, B. (1999) ***Stress and Burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives***. The press Syndicate of the University of Cambridge. Cambridge, United Kingdom.
- Salgado R. y Soleno R. (2002) ***Reformas educativas en honduras desde 1990***, Fondo Editorial UPNFM: Tegucigalpa.
- Sánchez, S. y Mesa, M.C. (Eds.) (1998): ***Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales***. Granada: Universidad de Granada.
- Scott, W.A. (1958) ***Rationality and non-rationality of International Attitudes***, *Journal of Conflict Resolution*, 2.
- Skinner, B.F. (1938) ***La conducta de los organismos***. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Toffler, A. (1998) ***Alvin Toffler interviewed by Norman Swann***, Australian Broadcasting Corporation Radio National, "Life Matters", 5 March 1998.
- Torres, R.M. (2000). ***De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina***. *Perspectivas*, XXX(2).
- Torres, R.M. (2003) ***Sistema escolar y cambio educativo: Repasando a los actores***. Instituto Fronesis, Quito-Ecuador
- Torres, R.M. (2005) ***Justicia Educativa y Justicia económica: 12 Tesis para el Cambio***. Fe y Alegría, Movimiento Latinoamericano de educación popular y promoción social.
- UMCE,(2008) ***Gestión educativa de actores externos al aula de clase asociados al desarrollo de las competencias docentes y al aprendizaje de la lectura y escritura de los niños y niñas de los tres primeros grados de educación básica en CA y RD***, UPNFM, Tegucigalpa.

UNESCO, (2005) **Honduras: Estado actual de EPT y Plan Nacional:**  
Consultado en  
<http://portal.unesco.org/education/en/files/39952/11177960313HONDURAS.doc/HONDURAS.doc>

Van de Ven, A. H., & Poole, M. S. (1995). **Explaining Development and Change in Organizations.** Academy of Management Review, 20.

Watson, J.B. (2005) **¿Que es conductismo? La vieja y la nueva psicología en oposición,** Consultado en [www.conducta.org](http://www.conducta.org)

Weick, K.E. y Quinn, R.E. (1999). **Organizational change and development.** Annual Review.

Westaby, J.D. (2005). **Behavioral Reasoning Theory: Identifying New Linkages Underlying Intentions and Behavior.** Organizational Behavior and Human Decision Processes.

Woodworth, R.S. and Schlosberg, H. (1954) **Experimental Psychology,** New York, Holt.

World Bank, (1997) **Child Labor and Schooling in Ghana,** consultado en [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=620598](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=620598)

Wright, S. (1921) **Correlation and causation.** Journal of Agricultural Research.

Wright S. (1934) **The method of path coefficients.** Annals of Mathematical Statistics.

Wright, S. (1960). **Path coefficients and path regressions: Alternative or complementary concepts?** Biometrics.

Wright, S. (1960). **The treatment of reciprocal interaction, with and without lag, in path analysis.** Biometrics.

Zajonc, R.B. (1954) **Structure of the cognitive field.** Unpublished doctoral dissertation. University of Michigan.

## Anexos

### Anexo A



**I. Estimado(a) maestro(a) favor Complete las siguientes columnas con la información que se le solicita.**

<b>Ventajas de aplicar el DCNB</b>	<b>Desventajas de aplicar el DCNB</b>
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.
8.	8.
9.	9.
10.	10.

**II. Estimado(a) maestro(a) favor elabore una lista de las personas que usted considera influyen en su desempeño profesional (positiva o negativamente)**

**Nota:** El orden no es importante y no tiene que escribir si la influencia que ejercen es positiva o negativa

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## Anexo B

### Cuestionario N°2 para Docentes

Le solicitamos atentamente unos minutos de su tiempo para responder el Cuestionario que encontrará a continuación. Este instrumento es parte de un estudio que estamos realizando para conocer su perspectiva sobre los cambios que actualmente se están haciendo en Educación, especialmente con el DCNB.

¿Que factores o circunstancias le habilitarían para implementar el DCNB?

¿Que factores o circunstancias le imposibilitarían para implementar el DCNB?

Piensa que hay otros problemas que le dificultarían personalmente para implementar el DCNB.

¡Muchas Gracias!

## Anexo C

Guía de Para Grupo Focal sobre  
**“La Actitud de los Docentes de Centros de Educación Básica del  
Distrito Central en relación a los Cambios en Educación”**

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

### **Preguntas.-**

1. ¿Qué conoce del proceso de Reforma que se lleva a cabo actualmente en el País?
2. ¿Por qué cree que es necesario implementar el Currículo Nacional Básico?
3. ¿Qué beneficios traería a los alumnos y docentes la implementación del DCNB?
4. En su opinión.- ¿Cuáles son los principales obstáculos que se enfrentan para la implementación del DCNB?
5. ¿En que porcentaje se ha logrado la implementación del DCNB en las aulas? ¿Cuáles son las razones?
6. ¿Cuál es la postura de los docentes y directores respecto al DCNB?
7. ¿Cuáles son las razones por las cuales los docentes son reacios al cambio?
8. Si en la propuesta de transformación del Sistema Educativo participaron los Colegios Magisteriales, ¿Cuáles son las razones por las que ahora los dirigentes se oponen a la implementación del DCNB?
9. Los procesos de capacitación a docentes sobre el DCNB, ¿Son efectivos? ¿Por qué?

10. A parte de la dotación del material (Estandares, programaciones, Pruebas, libros de texto) por parte del gobierno, ¿Qué otros elementos son necesarios para la implementación del DCNB?
11. ¿Qué estrategias propone usted para lograr la participación activa de los docentes en la implementación del DCNB?
12. ¿Cómo se realiza y que tan efectiva es la supervisión que se ha llevado hasta el momento? ¿Qué cambios sugiere en este aspecto?
13. Desde la problemática que se ha presentado en la implementación del CNB, ¿Cuánto tiempo tardara en llegar el DCNB a las aulas de los centros educativos del país?
14. ¿Como considera la continuidad del DCNB para los próximos gobiernos?

***¡Muchas Gracias!***

## Anexo D



**GUÍA DE OBSERVACIÓN "IMPLEMENTACIÓN DEL DCNB"**

**Grado:** \_\_\_\_\_ **Ciclo:** \_\_\_\_\_  
**Código Docente:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_  
**Código Centro:** \_\_\_\_\_

	<u>Se Observa</u>		
	SI	NO	
<b><u>Español</u></b>			
a) Se observa un aula letrada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Uso de las Técnicas para el desarrollo de la clase estan basadas en el enfoque comunicativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Uso de Recursos (Libros de texto) para el desarrollo de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b><u>Matemáticas</u></b>			
a) Uso de las Técnicas para el desarrollo de la clase estan basadas en la Resolución de Problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Uso de Recursos (Libros de texto) para el desarrollo de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b><u>Planificación</u></b>			
a) Planes de clase basados en los Estándares Nacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Actividades basadas:			
1) Enfoque Comunicativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2) Resolución de Problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b><u>Libro de Actividades Niño(a)</u></b>			
	<b>Caso 1</b>	<b>Caso 2</b>	<b>Caso 3</b>
a) Nº Total de Paginas del libro	<input type="checkbox"/>		
b) Ultima pagina trabajada por el alumno(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Cantidad páginas que no se trabajaron previo a la ultima.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Nº de páginas no trabajadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Anexo E

### CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Le solicitamos atentamente, unos minutos de su tiempo para responder al cuestionario que encontrará a continuación. Este instrumento es parte de un estudio que estamos realizando para conocer su perspectiva sobre los cambios que actualmente se están haciendo en educación, especialmente las relacionadas con el Diseño del Currículo Nacional Básico (DCNB)

Se pretende estudiar las creencias, actitudes, intenciones y conductas que tienen los docentes sobre los cambios que actualmente se están llevando a cabo en educación. Este cuestionario no es un examen, no existen respuestas correctas o incorrectas. La mejor respuesta es la que usted piense o sienta espontáneamente. Es anónimo así que siéntase en libertad al contestarlo, usted debe estar seguro que sus respuestas serán tratadas de forma confidencial. Le agradecemos de antemano su colaboración que sumado a la de los otros profesores nos permitirá avanzar en un conocimiento más sólido sobre los cambios y sus efectos en esta importante labor.

Nombre del C.E.B.: \_\_\_\_\_

Departamento: \_\_\_\_\_ Municipio: \_\_\_\_\_

Tipo de Centro: (1) Rural (2) Urbano

(1) Multidocente (2) Bidocente (3) Unidocente

Sexo: (1) Femenino (2) Masculino

Edad: \_\_\_\_\_ Años de experiencia como docente: \_\_\_\_\_

Grado Académico: (1) Graduado de Escuela Normal  
(2) Graduado de Profesionalización Docente  
(3) Profesor de Educación Media  
(4) Licenciado con formación en Educación  
(5) Licenciado con otra formación  
(6) Maestría con formación en Educación  
(7) Maestría con otra formación  
(8) Otro: \_\_\_\_\_

## INSTRUCCIONES PARA RESPONDER EL CUESTIONARIO

En las páginas siguientes encontrara una serie de frases. Con ellas pretendemos saber cual es su opinión sobre distintos aspectos. Para ello le presentamos una serie de afirmaciones con 7 calificativos, Completamente, Bastante, Poco, Ninguna de las dos, Poco, Bastante, Completamente. Su tarea consiste en marcar con una cruz (X) la casilla que cree que mejor refleja su opinión sobre cada una de las frases.

Ejemplo:

### Me gusta tomar café después de comer

<b>De</b>	<b>X*</b>	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	<b>En</b>
<b>Acuerdo</b>													<b>Desacuerdo</b>
	Completamente	Bastante		Poco		Ninguna de las dos		Poco		Bastante		Completamente	

\* Marcamos la primera casilla de la izquierda porque estamos completamente de acuerdo con el enunciado.

### Me gusta tomar café después de comer

<b>De</b>	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	<b>X**</b>	<b>En</b>
<b>Acuerdo</b>													<b>Desacuerdo</b>
	Completamente	Bastante		Poco		Ninguna de las dos		Poco		Bastante		Completamente	

\*\* En caso de estar completamente en desacuerdo marcaríamos la ultima casilla de la derecha.

### Me gusta tomar café después de comer

<b>De</b>	_____	:	_____	:	_____	:	<b>X</b>	:	_____	:	_____	:	_____	<b>En</b>
<b>Acuerdo</b>														<b>Desacuerdo</b>
	Completamente	Bastante		Poco		Ninguna de las dos		Poco		Bastante		Completamente		

\*\*\* Marcaría la del centro si no esta Ni de acuerdo ni en desacuerdo con el enunciado y así sucesivamente como usted considere.





Como ya sabe últimamente se habla mucho acerca de los cambios (reformas, transformaciones o innovaciones) que se están realizando en el Sistema Educativo especialmente las relacionadas con el Diseño del Currículo Nacional Básico (DCNB), el cual a significado la llegada de nuevos libros de texto para español y matemáticas, programaciones de aula y uso de pruebas formativas. A continuación nos gustaría que expresara su opinión y su experiencia sobre ello.

Por favor responda a todas las frases.

**1. La capacitación sobre el DCNB que recibiremos los docentes será adecuada.**

**De Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En Desacuerdo**  
 Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente

**Para mí que la capacitación sea adecuada es:**

**Bueno** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **Malo**  
 Extremadamente Moderadamente Ligeramente Ninguna de las dos Ligeramente Moderadamente Extremadamente

**2. La planificación y la preparación de materiales requerirán mas tiempo al aplicar el Currículo Nacional Básico**

**De Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En Desacuerdo**  
 Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente

**Para mi que la planificación y la preparación de materiales requiera mas tiempo es:**

**Bueno** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **Malo**  
 Extremadamente Moderadamente Ligeramente Ninguna de las dos Ligeramente Moderadamente Extremadamente

**3. Para mi implementar el DCNB aunque no cuente con el apoyo de los padres de familia es Facil:**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente **Desacuerdo**

**4. La Supervisión y Acompañamiento Docente serán un elemento fundamental para el éxito del Currículo Nacional Básico**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente **Desacuerdo**

**Para mí la supervisión y acompañamiento docente es:**

**Buena** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **Mala**  
Extremadamente Moderadamente Ligeramente Ninguna de las dos Ligeradamente Moderadamente Extremadamente

**5. Los directores aplicaran una supervisión y/o acompañamiento docente efectivo en la implementación del DCNB.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente **Desacuerdo**

**Para mí la aplicación de la supervisión y/o acompañamiento docente por parte de los directores es:**

**Buena** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **Mala**  
Extremadamente Moderadamente Ligeramente Ninguna de las dos Ligeradamente Moderadamente Extremadamente

**6. Hacer cambios dentro del aula de clase tal y como lo plantea el DCNB, me hará tener alumnos que se desempeñen de acuerdo a lo esperado por el**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente **Desacuerdo**

**DCNB.**

**Para mí que mis alumnos se desempeñen de acuerdo a lo esperado por el DCNB es:**

**Bueno** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **Malo**  
Extremadamente Moderadamente Ligeramente Ninguna de Ligeramente Moderadamente Extremadamente  
las dos

**7. Depende de mi si implemento el DCNB aunque no cuente con el apoyo de los padres de Familia**

**De** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
**Acuerdo** Completamente Bastante Poco Ninguna de Poco Bastante Completamente **Desacuerdo**  
de las dos

**8. Los padres de familia tendrán una mayor participación en el proceso enseñanza aprendizaje al implementar el DCNB.**

**De** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
**Acuerdo** Completamente Bastante Poco Ninguna de Poco Bastante Completamente **Desacuerdo**  
de las dos

**Para mí que los padres de familia tengan una mayor participación en el proceso enseñanza aprendizaje es:**

**Bueno** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **Malo**  
Extremadamente Moderadamente Ligeramente Ninguna de Ligeramente Moderadamente Extremadamente  
las dos

**9. Depende de mi si implemento el DCNB aunque no se enmarque dentro de nuestra realidad nacional.**

**De** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
**Acuerdo** Completamente Bastante Poco Ninguna de Poco Bastante Completamente **Desacuerdo**  
de las dos

**10. El DCNB será acorde a nuestra realidad nacional.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En** **Desacuerdo**  
 Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente

**Para mí que el DCNB sea acorde a nuestra realidad nacional es:**

**Bueno** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **Malo**  
 Extremadamente Moderadamente Ligeramente Ninguna de las dos Ligeramente Moderadamente Extremadamente

**11. Dentro de los próximos 6 meses tengo la intención de Utilizar los libros de Texto de Español:**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En** **Desacuerdo**  
 Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente

**12. Dentro de los próximos 6 meses tengo a intencion de utilizar los libros de texto de Matemáticas.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En** **Desacuerdo**  
 Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente

**13. Dentro de los próximos 6 meses utilizaré los estándares y programaciones para la planificación de clases.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En** **Desacuerdo**  
 Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente

**14. Dentro de los próximos 6 meses utilizaré las técnicas del Enfoque comunicativo.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En** **Desacuerdo**  
 Completamente Bastante Poco Ninguna de las dos Poco Bastante Completamente

**15.- En general, yo quiero hacer lo que los funcionarios de la Secretaria de Educación piensan que yo debería hacer en cuanto al DCNB.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente  
de las dos **Desacuerdo**

**16. Para mi implementar el DCNB aunque no he recibido la capacitación adecuada es Fácil:**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente  
de las dos **Desacuerdo**

**17. Dentro de los próximos 6 meses utilizaré las Técnicas de Resolución de problemas en Matemáticas.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente  
de las dos **Desacuerdo**

**18. Mis alumnos piensan que yo debería implementar los cambios propuestos en el DCNB.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente  
de las dos **Desacuerdo**

**19. El Director de mi CEB piensa que yo debería implementar los cambios propuestos en el DCNB.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente  
de las dos **Desacuerdo**

**20. Depende de mí si realizo cambios como plantea el DCNB dentro de mi aula de clase a fin de tener alumnos que se desempeñen de acuerdo a lo esperado por el DCNB**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente  
de las dos **Desacuerdo**

**21. Mis compañeros de trabajo piensan que yo debería implementar los cambios propuestos en el DCNB.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente  
de las dos **Desacuerdo**

**22. Los padres de familia piensan que yo debería implementar los cambios propuestos en el DCNB.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente  
de las dos **Desacuerdo**

**23. Los funcionarios de la Secretaría de Educación piensan que yo debería implementar los cambios propuestos en el DCNB.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente  
de las dos **Desacuerdo**

**24. En general, yo quiero hacer lo que mis alumnos piensan que yo debería hacer en cuanto al DCNB.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente  
de las dos **Desacuerdo**

**25.- En general, yo quiero hacer lo que el director de mi CEB piensa que yo debería hacer en cuanto al DCNB.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente  
de las dos **Desacuerdo**

**26.- En general, yo quiero hacer lo que mis compañeros de trabajo piensan que yo debería hacer en cuanto al DCNB.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente **Desacuerdo**  
de las dos

**27.- En general, yo quiero hacer lo que los padres de familia piensan que yo debería hacer en cuanto al DCNB.**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente **Desacuerdo**  
de las dos

**28. Para mi implementar el DCNB aunque no se enmarca dentro de nuestra realidad nacional es posible:**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente **Desacuerdo**  
de las dos

**29. Depende de mi si implemento el DCNB aunque no cuente con el apoyo de los padres de Familia**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente **Desacuerdo**  
de las dos

**30. Para mi realizar cambios como plantea el DCNB dentro de mi aula de clase a fin de tener alumnos que se desempeñen de acuerdo a lo esperado por el DCNB es imposible:**

**De** **Acuerdo** \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ **En**  
Completamente Bastante Poco Ninguna Poco Bastante Completamente **Desacuerdo**  
de las dos



**31. Que yo implemente el DCNB en mi aula de clase es:**

**Bueno**

**Malo**

\_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_  
Extremadamente Moderadamente Ligeramente Ninguna de Ligeramente Moderadamente Extremadamente  
las dos

**Desagradable**

**Agradable**

\_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_  
Extremadamente Moderadamente Ligeramente Ninguna de Ligeramente Moderadamente Extremadamente  
las dos

**Útil**

**Inútil**

\_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_  
Extremadamente Moderadamente Ligeramente Ninguna de Ligeramente Moderadamente Extremadamente  
las dos

**Muchas Gracias...**