

UNIVERSIDAD DE FLENSBURG  
INTERNATIONAL INSTITUTE OF MANAGEMENT

Determinantes psicosociales del cambio educativo:  
Modelo explicativo del comportamiento docente en el aula  
desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Planificada y la  
Auto-complejidad

**DISERTACIÓN**  
para optar al título de Doktor der Philosophie (Dr. Phi.)

**AUTOR:**  
German E. Moncada Godoy  
Honduras, Centroamérica.

**ASESORES:**  
Prof. Dr. Heiner Dunckel  
Prof. Dr. Wolfgang Teschner

Flensburg 13-jul-08

## **Agradecimientos**

A mi esposa Elsenora por guiar mi superación, gracias por su amor y apoyo.

A Daniela, Jean Carlos y Adriana, por inspirarme.

A mi madre y mi padre por su ejemplo.

A la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, por su patrocinio.

A la UNIVERSIDAD DE FLENSBURG por abrirme sus puertas.

Al Prof. Dr. Dunckel y Prof. Dr. Teschner por su dedicación y apoyo incondicional en guiar los pasos en la ruta del doctorado.

A mis colegas y amigos Mario, Russbel, Suyapa y Alex por su apoyo.

## Tabla de contenido

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>6</b>
2.1 CAMBIO EN EDUCACIÓN .....	6
2.1.1 Cambio planeado .....	7
2.1.2 Cambio no planeado .....	8
2.1.3 Reforma educativa.....	9
2.1.4 Consecuencias del cambio en la actividad docente.....	15
2.1.5 Nuevo rol del comportamiento docente.....	19
2.1.6 Pensamiento docente como mediador del cambio en educación.....	23
2.2 LA TEORÍA DE LA ACCIÓN PLANIFICADA (TAP) .....	25
2.2.1 Descripción de los componentes del Modelo de la Teoría de la Acción Planificada .....	27
2.2.2 Avances en el desarrollo de la Teoría de la Acción Planificada .....	30
2.2.3 Estudios de la TAP y en las conductas de cambio de los docentes.....	39
2.3 AUTO-COMPLEJIDAD DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE .....	42
2.3.1 Concepto de Identidad.....	43
2.3.2. Perspectivas teóricas sobre el concepto de Identidad.....	46
2.3.3 Concepto de Identidad Profesional .....	51
2.3.4 Mecanismo de funcionamiento de la Identidad Profesional.....	54
2.3.5. Modelos sobre la Complejidad de la Identidad.....	80
2.4 HIPÓTESIS .....	88
<b>3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>90</b>
3.1 ESTUDIO CUALITATIVO .....	92
3.1.1 Muestra .....	93
3.1.2 Técnica de recolección de datos.....	94
3.1.3 Categorías de análisis.....	97
3.1.4 Análisis de datos.....	98
3.2 ESTUDIO CUANTITATIVO.....	99
3.2.1 Muestreo.....	101
3.2.2 Instrumentos.....	102
3.2.3 Procesamiento y análisis de datos.....	108
<b>4. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO .....</b>	<b>110</b>
4.1 PERCEPCIONES SOBRE EL COMPORTAMIENTO DOCENTE DURANTE EL PROCESO DE CAMBIO EDUCATIVO.....	112
4.2. COMPONENTE ACTITUDINAL .....	118
4.2.1. Creencias.....	118
4.2.2. Valoración de las creencias .....	125
4.3. COMPONENTE NORMA SUBJETIVA .....	128
4.4 CONTROL PERCIBIDO .....	132
4.5. PLANIFICACIÓN DE LA CONDUCTA DE CAMBIO (INTENCIÓN) .....	135
4.6. IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE .....	138
4.7. RESUMEN DE HALLAZGOS PRINCIPALES EN EL ESTUDIO CUALITATIVO .....	145
<b>5. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO .....</b>	<b>147</b>
5.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	147
5.1.1 Componente Actitudinal.....	148
5.1.2. Componente Normativo.....	150
5.1.3 Componente Control Conductual.....	153
5.1.4 Componente Intención.....	154
5.1.5 Comportamiento de Cambio en el aula .....	156
5.1.6 Auto-complejidad .....	157
5.2. ANÁLISIS EXPLICATIVO.....	158
5.3 RESUMEN DE HALLAZGOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO.....	165
<b>6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>167</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>182</b>

## Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1: Características de la muestra cualitativa	93
Tabla 2: Categorías de análisis y sistema de codificación cualitativo	97
Tabla 3: Características de la muestra cuantitativa	102
Tabla 4: Variables incluidas en la Teoría del Comportamiento Planificado	104
Tabla 5: Valoraciones negativas al Cambio Educativo	126
Tabla 6: Valoraciones positivas al Cambio Educativo	127
Tabla 7: Indicadores de la Auto-complejidad de la Identidad Profesional	139
Tabla 8: Creencias y valoraciones en el Componente Actitudinal	148
Tabla 9: Influencia que consideran tienen las siguientes personas o grupos en hacer los cambios que plantea el CNB y motivación para acatar sus opiniones	151
Tabla 10: Control Conductual Percibido, creencias y Control Conductual	153
Tabla 11: Ajustes de los modelos explicativos comparados	164

## Lista de ilustraciones

	Pág.
Ilustración 1: Modelo de la Teoría de la Acción Planificada	26
Ilustración 2: Fases del desarrollo profesional docente y su correspondencia con la transformación biográfica	56
Ilustración 3: Factores interrelacionados que influyen en el Cambio Docente	67
Ilustración 4: Esquema de factores relacionados con la identidad activa	72
Ilustración 5: Proceso de adaptación de los selves provisionales	76
Ilustración 6: Proceso general de realización de la investigación	91
Ilustración 7: Pasos en la realización del estudio cualitativo	93
Ilustración 8: Pasos en la realización del estudio cuantitativo	100
Ilustración 9: Plan de análisis de los datos cuantitativos	109

## Lista de gráficos

	Pág.
Gráfico 1: Intenciones de hacer uso de los cambios que plantea el CNB	155
Gráfico 2: Comportamiento de Cambio Educativo observado en el aula	156
Gráfico 3: Distribución de frecuencia de la variable Auto-complejidad	158
Gráfico 4: Relación Auto-complejidad con Conducta de Cambio Educativo	159
Gráfico 5: Relación de Intención con Conducta de Cambio Observada	159
Gráfico 6: Relación de Componente Actitudinal con Intención	160
Gráfico 7: Relación del componente Norma Subjetiva con Intención	160
Gráfico 8: Relación del componente Control Conductual Percibido con Intención	160
Gráfico 9: Modelo 1 variables de la Teoría de la Acción Planificada	161
Gráfico 10: Modelo 2 variables de la Teoría de la Acción Planificada y la Auto-complejidad	163

## RESUMEN

El presente estudio aborda el tema de los factores psicosociales, que explican el comportamiento del cambio educativo en el aula. Se ha determinado que la Teoría de la Acción Planificada es una opción para dilucidar cómo es que los docentes toman la decisión de efectuar los cambios educativos. A fin de lograr un mayor poder explicativo de este modelo se incorpora la variable Auto-complejidad (Linville, 1987) de la Identidad Profesional Docente, como un componente que la literatura ha identificado potencialmente importante para entender el comportamiento de los docentes en el aula (Day, 2006; Bolívar, 2004). El estudio se desarrolla con una fase de investigación cualitativa basada en entrevistas a profundidad a 11 docentes, con el propósito de validar narrativamente los componentes del modelo teórico propuesto. Se complementa con una segunda fase de investigación cuantitativa en la que se aplica una escala tipo Likert a 187 docentes, con el objetivo de medir los distintos aspectos del modelo, y 6 meses después se hizo una observación del Comportamiento Docente en el aula para contrastar con la intención planteada. Los hallazgos del estudio sugieren que el modelo es válido para explicar la Conducta de Cambio de los docentes, dando cuenta del 33% de la varianza del comportamiento. Se determina que el factor que tiene más peso en la explicación es la variable Intención de realizar la conducta, la cual es un efecto combinado de las variables Actitud, Norma Subjetiva y Control Conductual, pero también se logra establecer que juega un papel significativo la Auto-complejidad.

## 1. INTRODUCCIÓN

La hipótesis básica de esta investigación es que el comportamiento de cambio que presentan los docentes en el proceso de implementación del Currículo Nacional Básico (CNB) puede ser explicado a partir de las variables psicosociales que establece el modelo de la Teoría de la Acción Planificada propuesta por Ajzen y Fishbein (1980). Con el propósito de darle un mayor poder explicativo a este modelo, se incorpora la variable Auto-complejidad de la identidad profesional que es obtenida a partir de la teoría de Linville, (1987). La Teoría de la Acción Planificada postula que la intención determina la conducta; a su vez esta intención es la expresión de la actitud hacia la conducta, las normas subjetivas y el control conductual percibido. Esta teoría ha sido ampliamente estudiada y ha recibido un fuerte apoyo empírico (Armitage, y Conner, 2001), ya que permite predecir una amplia variedad de fenómenos (Ajzen, 2001). Por otro lado, la investigación acerca del comportamiento docente ha establecido que la identidad profesional juega un papel definiendo sus conductas (Goodson, 2004; Zembylas, 2003).

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

Como antecedente que da origen a este estudio, se puede citar el fracaso reiterado que han tenido los cambios en educación (Fullan y Stiegelbauer, 1997). En el caso particular de Honduras se han desarrollado programas y proyectos educativos con el fin de mejorar la calidad de la educación (Chavéz, 2001). No obstante los esfuerzos que se han realizado, los avances son precarios (Guadamuz, et.al., 1999; PREAL, 2005). Varios estudios sugieren que los logros no han estado a la altura de las inversiones realizadas (Martinic, 2004). Los indicadores de eficiencia muestran pobres niveles de realización (Shifelbein, 2001; Steenwyk, 2002). De continuar esta tendencia se corre el riesgo de no alcanzar los objetivos de

desarrollo educativo propuestos tales como: metas del Milenio, el programa Educación Para Todos (EFA) y la Estrategia de Reducción de la Pobreza (ERP). Para revertir esta tendencia, se ha sugerido que los cambios tienen que profundizarse, sólo entonces lograrán mayor impacto (Secretaría de Educación, 2003). El problema es, que aunque se reconoce que los cambios son necesarios ya que la situación de la educación es inadmisibles, el tipo de cambio que se está desarrollando no ha propiciado la obtención de los resultados que se esperan.

Cuando se buscan las causas de estos resultados, se encuentra que hay una variedad de factores tales como la gestión de los cambios, el diseño de los cambios, la participación de otros actores, padres de familia, alumnos. Pero reiterativamente entre los factores que suelen apuntarse en la literatura, está la falta de voluntad y disposición de los docentes.

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

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

En las lecciones aprendidas en distintos países, se ha demostrado que las reformas, sin el concurso de los docentes no son viables, ya que los mismos están en el centro de dichos procesos. El modo como los docentes entienden su rol profesional y las condiciones en que se desarrolla, determinan en gran medida, la forma como encaran su tarea y el ejercicio de su actividad (Torres, 2000).

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

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

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

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

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

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

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

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

En resumen, en este trabajo se enfoca el papel de los aspectos psicosociales en el comportamiento del cambio docente en el contexto de la actual reforma educativa llamada Currículo Nacional Básico (CNB), la cual constituye una política educativa de carácter nacional que propone satisfacer las necesidades del desarrollo, situación social, económica y, concretamente, de la realidad educativa (SE, 2003). Este cambio es integral ya que involucra todo el sistema con una reconceptualización de los distintos niveles. Se ha concretado en nuevos instrumentos educativos tales como libros de texto, nuevas formas de planificación, estándares, nuevas técnicas de evaluación, nuevas metodologías de enseñanza.

La llegada al aula de este conjunto de materiales implica que el docente moldee su comportamiento y lo ajuste a los requerimientos de este paquete educativo.

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

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

### **Objetivos**

Explicar el comportamiento de cambio docente en el aula, a partir del modelo de la Teoría de la Acción Planificada (TAP) y la Auto-complejidad.

### **Objetivos específicos**

1. Comprender el significado que tiene la influencia de los factores psicosociales en el comportamiento del cambio docente dentro del aula de clase.
2. Describir los componentes del modelo explicativo para detectar las tendencias particulares de los distintos factores (componente actitudinal, norma subjetiva, control conductual, intención, auto-complejidad, comportamiento de cambio educativo).
3. Determinar el grado de relación existente entre los factores, su grado de significación y la validez del modelo.
4. Comparar la capacidad explicativa del modelo de la TAP, con respecto a un modelo alternativo que incluya la TAP y la variable Auto-complejidad.

## **2. MARCO TEÓRICO**

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

### **2.1 Cambio en Educación**

En primer lugar, interesa establecer que el cambio es un fenómeno relacionado con el tiempo, es la forma en que la gente habla sobre un evento en el cual algo parece convertirse o transformarse en *“algo más”*, donde el *“algo más”* es visto como un resultado o desenlace (Ford y Ford, 1994). En referencia a los docentes, el cambio implica *“cómo funciona, qué metodologías usan y cómo utilizan sus recursos”* (Huber et al., 1993).

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

Para profundizar en este sentido, se propone a continuación dos modalidades sobre el cambio educativo que pueden ayudar en la clarificación del concepto, ya que puede tener muchos significados y es necesario especificar cómo va a ser usado. De las dos modalidades que se presentan a continuación la que más interesa es la del *cambio planeado* ya que es a este tipo de cambio al que se espera se le dé respuesta.

### **2.1.1 Cambio planeado**

Este tipo representa el enfoque dominante, supone la existencia de una secuencia de etapas que lo plantean como algo transmisible y ordenado Según Fullan (2002) las etapas del cambio son la iniciación, implementación y sostenibilidad.

*La iniciación del cambio:* esta fase del proceso, implica la planificación, el diseño curricular, la difusión, su diseminación y por último la adopción y utilización de los cambios propuestos (Guarro, 2005 y Fullan, 2002).

*La implementación del cambio:* se trata de la práctica, es el momento en que se produce una modificación o transformación significativa de la realidad educativa, es decir, un cambio en los procesos de aprendizaje de los alumnos, en las prácticas docentes, sus creencias, conocimientos y actitudes.

*Sostenibilidad:* se refiere a cómo conseguir que el cambio perdure en el tiempo, a que mantenga la mayor durabilidad posible, que pueda realizarse con los recursos disponibles o alcanzables y que no tenga impacto negativo en el sistema.

Desde esta perspectiva el *cambio planeado* es un conjunto de comportamientos basados en teorías científicas, valores, estrategias, y técnicas que apuntan a

modificaciones del trabajo con el propósito de mejorar el desarrollo individual y aumentar el desempeño organizacional por medio de la alteración “del comportamiento en el empleo” de los miembros de la organización (Porras y Robertson, 1992).

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

### **2.1.2 Cambio no planeado**

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

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

Como se puede observar, esta perspectiva se basa en conceptos que contemplan los cambios como fenómenos en movimiento, que tienen un carácter fluido y dinámico. Para ello se han usado términos como ciclos, olas, tendencias y más recientemente rupturas (Rodríguez, 2000). La idea de las olas fue tomada de Toffler (1991) para explicar el cambio social. Da la idea de un período de relativa calma que se ve alterado por un esfuerzo específico de cambio, que tiene

consecuencias duraderas durante un intervalo y que pierde fuerza con la aparición del siguiente embate innovador (Rodríguez, 2000).

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

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

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

En síntesis, los dos tipos de cambios que se han especificado tienen una naturaleza diferenciada; ambos convergen en el mismo espacio y tienen formas de incidir Aunque en esta investigación se reconoce el papel fundamental que tienen los *cambios no planeados* el interés de ésta gravita en los *cambios planeados*, por ello a continuación se profundiza en los cambios llamados *reformas educativas*.

### **2.1.3 Reforma educativa**

En este apartado se explora los límites conceptuales del cambio en educación, en concreto el tipo de cambio que suele ser conocido como reformas o transformaciones educativas; situación que se ha vuelto una constante en el escenario educativo actual; no obstante, en los países latinoamericanos dichas

reformas adolecen de una serie de deficiencias que han conducido a su falta de consistencia, a su vez han creado un ambiente de inestabilidad, y se ha traducido en un clima de inseguridad para los docentes, inmersos en estas circunstancias.

Primero, es necesario diferenciar *reforma* y *cambio* educativo. Ambos han estado imbricados e incluso han tendido a verse como la misma cosa: el cambio educativo (la reforma) es bueno por sí mismo, no hay cambio por fuera de la reforma, la reforma (la propuesta, la normativa, el documento, el plan) se traduce en cambio efectivo (en la realidad, en la escuela, en el aula). Dadas estas premisas, se entiende por qué las reformas han carecido de una estrategia expresa de información, comunicación o persuasión -mucho menos discusión pública- a fin de explicar el porqué, el qué y el cómo de los cambios propuestos (se espera que el anuncio de la reforma sea bienvenido y apoyado por la ciudadanía, incluidos los docentes); por qué toda crítica o resistencia a la reforma (de los docentes o de cualquier otro sector) ha sido entendida como resistencia no a *una* propuesta de reforma sino al cambio, al progreso, a la modernidad (Torres, 2000).

No obstante, no toda *reforma* se traduce en *cambio* ni todo *cambio* es resultado de la *reforma*. Hay cambio que opera con independencia de la reforma (o motivado por ella, pero en otro sentido o incluso en sentido contrario). Aunque puedan a menudo resultar imperceptibles o poco significativos para quienes proponen o estudian los cambios en educación, los sistemas y las instituciones educativas están de hecho en permanente cambio, más allá de las propuestas esporádicas de cambio dirigido desde arriba (reforma). Estos cambios "espontáneos", que resultan de la propia dinámica de las instituciones en interacción con el medio, de la iniciativa de los docentes y otros actores de la comunidad educativa, son los cambios que generalmente pasan a reconocerse como *innovaciones* (Torres, 2000) a fin de ajustarse a las necesidades y posibilidades de cada contexto y momento, al avance del conocimiento y la tecnología, y al aprendizaje derivado de la propia experiencia.

Aunque las reformas en escuelas son diferentes en cada país en su contenido, dirección y ritmo, tienen cinco factores en común. (1) Se proponen porque los gobiernos creen que interviniendo para cambiar las condiciones bajo las cuales los estudiantes aprenden, pueden acelerar mejoras, levantar estándares del logro y aumentar de alguna manera la competitividad económica. (2) Se dirigen a preocupaciones implícitas del gobierno con respecto a una fragmentación percibida de los valores personales y sociales de los docentes. (3) Desafían las prácticas existentes del profesor, dando por resultado períodos temporales de desestabilización. (4) Dan lugar a una cantidad de trabajo creciente para los profesores; y (5) No siempre prestan atención a la identidad de los profesores, fundamental para su eficacia, motivación, compromiso, y a la satisfacción profesional (Day, 2002).

*Reforma se refiere* a las intervenciones de política propuestas y conducidas, a nivel macro del sistema, por los estados/gobiernos y los organismos internacionales, independientemente de las denominaciones que éstas adoptan en los distintos países, por ejemplo: mejoramiento, transformación, modernización, etc.

El término reforma se refiere a intervenciones “desde arriba”, independientemente de las denominaciones que éstas adoptan en los distintos países (mejoramiento, transformación, modernización, etc.). De hecho, varios países en los últimos años han evitado hablar de reforma, dadas las asociaciones tradicionales de este término. En México, se prefirió hablar de modernización. En Argentina se optó por transformación, para referirse a un cambio profundo, no superficial (Aguerrondo, 1992), resultado o no de la acción de las políticas educativas (Braslavsky y Cosse, 1997). En Chile, a lo largo de la década se transitó “del mejoramiento a la reforma”: luego de cuatro años de acciones focalizadas y diferenciadas, a partir de 1994 se empezó a hablar de reforma para dar cuenta del incrementalismo, la magnitud, integralidad y amplitud de los cambios planteados. Asimismo es interesante llamar la atención sobre el uso diferenciado de los términos para referirse al cambio en distintos ámbitos educativos: es común aplicar *modernización* para el ámbito

administrativo, *cambio* para el ámbito curricular, y *renovación* para el ámbito pedagógico (Torres, 2000).

Una caracterización de las reformas educativas en América Latina y que sirve para describir las reformas en Honduras es realizada por Torres (2000) y se describe a continuación:

Un primer señalamiento es que se ha observado que las reformas se hacen “*desde fuera*” de instancias alejadas de la realidad y las necesidades de los centros educativos, con teorías y prácticas descontextualizadas respecto de la realidad nacional. Dichas reformas se hacen “*desde arriba*” de forma típicamente vertical, se habla de “bajar a la escuela”. “aterrizar en el aula”, ello denota que aunque muchas veces se ha cuestionado la “pedagogía bancaria” en el aula, en definitiva se mantiene una “gran pedagogía bancaria” en el modelo reforma que se está haciendo.

Conceptualmente la perspectiva que es hegemónica en las reformas es la *tecnocrática (racionalista)*, pero al mismo tiempo es vanguardista, en el sentido que hay de por medio una mentalidad iluminista en el diseño y la ejecución de las mismas, ya que se juzga a partir de categorías técnicas, de su consistencia y coherencia de las ideas en el papel. Ello muestra que hay una distancia que separa a “reformadores” y “reformados”, que es la del que *sabe* y el que *no sabe*, asumiendo que este último tiene un conocimiento equivocado u obsoleto. También la reforma es equivalente a *progreso*, se asume que la propuesta de “cambio” es, por sí misma, indicativa de avance en sentido positivo. Las críticas tienden a ser vistas como resistencias no a la reforma sino al cambio, al progreso y la modernidad.

También las reformas se caracterizan porque han sido concebidas como cambios de tipo *sectorial*, se han pensado en y para educadores, sin vinculación con la política económica y social. Se reduce la reforma educativa a la “reforma *escolar*”,

es decir se dejan fuera otros ámbitos de aprendizaje tal como la familia, la comunidad, el trabajo, los medios de comunicación. El sistema escolar se visualiza como un sistema cerrado, sin contacto con el mundo exterior e incluso con otros sistemas de aprendizaje. El cambio educativo y la necesidad de mejorar la calidad y la eficiencia se piensa exclusivamente para la educación escolar pública (la de los pobres), dejándose afuera la educación privada (una porción de la cual también atiende a sectores pobres).

La naturaleza de las reformas es que éstas son planteadas como recetas *uniformes* para los países en desarrollo; aparecen como un conjunto relativamente homogéneo, al que se les aplica un paquete más o menos estándar de cambio educativo. Las reformas son visualizadas como *parciales*, se aduce que es imposible "cambiar todo al mismo tiempo". El énfasis se ha depositado en aspectos y resultados cuantitativos, en particular alrededor del acceso y, más recientemente, de indicadores tales como retención y completación. El *aprendizaje* relevante y efectivo no aparece como preocupación visible o bien se da por equivalente a *rendimiento escolar*.

El *discurso* sobre la reforma plasmado en el *documento de propuesta* (que contiene los fundamentos y lineamientos para el cambio), crea la ilusión que lo que se dice o está escrito se está haciendo efectivamente, que hay reforma curricular porque hay nuevos planes de estudio o nuevos textos escolares, que la capacitación docente está funcionando y se están modificando las prácticas pedagógicas porque los docentes incorporan la terminología de la reforma, que los materiales se están usando, porque se distribuyen, etc. La reforma es vista como un *evento*. No obstante, la educación y el cambio educativo son de largo plazo, la reforma se plantea como un evento con una duración determinada, marcada por la lógica y los plazos de la política, la administración o el financiamiento.

La tradición de la reforma educativa ha sido el eterno partir de cero, el asunto es diferenciarse de lo anterior, planteándose como novedosa y original. En su inicio se

anuncia con espectacularidad y al final termina con un bajo perfil. Como norma general, las reformas han priorizado la inversión en cosas, según las precedencias establecidas en cada momento (infraestructura, equipamiento, tecnología educativa) antes que en las *personas* (formación/capacitación docente, bienestar y satisfacción docente). Los docentes son caracterizados y permanecen tradicionalmente como un desafío, como un dilema. En realidad, la reforma se ha caracterizado por un profundo dualismo en torno al tema docente: valoración docente en la retórica, pero el desprecio y desconfianza en la práctica.

En resumen, existen sobradas evidencias acerca de la poca eficacia de las reformas, parece que la perspectiva desde la que se construyen no son las más apropiadas, hay puntos que no se están teniendo en cuenta, por ejemplo el efecto del centro educativo mismo sobre las reformas. Una reforma planeada racionalmente, es traicionada de muchos modos, como cuando es mediada en la práctica por los educadores con una particular forma de abordaje en el aula. Puede concluirse que reformas externamente determinadas y no asumidas por los protagonistas no provocan modificaciones educativamente significativas.

Es lógico suponer que si las reformas tienen tantas dificultades como las que relata Torres (2000) les falta claridad, y si ello es recurrente y si los actores políticos que las proponen han perdido credibilidad, entonces los docentes habrán de percibir estas circunstancias y en consecuencia van desarrollando resistencia a procesos tan erráticos.

La historia de la reforma educativa en Honduras no dista mucho de la caracterización realizada por Torres (2000). Es interesante apreciar que el tema de los cambios en educación no es un fenómeno local en Honduras, en todo el mundo se observa este mismo fenómeno con mayor o menor intensidad, pero hay factores del contexto general que condicionan la ocurrencia de esta situación.

Cuando se aborda el tema del cambio en Honduras, este puede ser tipificado como innovaciones que se han ido disimulando. En los últimos dos años los cambios son más significativos, se ha producido un cambio curricular. Hay un cierto consenso de que el principal problema de los centros educativos no es la ausencia de innovaciones, sino la presencia de demasiados proyectos, el exceso de innovaciones y la forma fragmentaria e inconexa con la que las adoptan. Se han llegado a convertir en algo cotidiano de forma que el cambio es la norma, pero tanta saturación de cambios se convierte en un problema, la multiplicidad de innovaciones suelen estar en colisión principalmente porque se yuxtaponen (Fullan, 2002).

#### **2.1.4 Consecuencias del cambio en la actividad docente**

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

El proceso de transformación de la docencia también se debe al acelerado desarrollo de las ciencias, lo que ha producido que los docentes pierdan su referente cultural tradicional. Simultáneamente los alumnos reciben información no sólo por la vía del instituto, ahora la televisión y el internet se han convertido en fuertes competidores de la actividad docente. Adicionalmente los docentes también se han vuelto receptores de las problemáticas educativas de los alumnos que llegan a los centros educativos, que evita que se concentren exclusivamente en impartir clase, ahora les toca intervenir en problemas de naturaleza social (Jaques, 1993).

Para Tedesco y Fanfani (2006) los factores que contribuyeron a modificar el rol tradicional de los docentes se pueden resumir en los siguientes: los cambios en la familia, nuevos fenómenos de exclusión social, desafíos de la educabilidad, nuevas demandas de producción y mercado de trabajo, evolución de las tecnologías de la

comunicación y la información, origen social, forma de reclutamiento y características sociales de los docentes, los nuevos alumnos y contexto organizativo institucional del trabajo docente.

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

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

Por otra parte, los encargados del diseño y ejecución de políticas educativas desarrollan propuestas que suponen una serie de demandas propias acerca del control de los procesos, palpables en forma de modelos pedagógicos (Rivas, Sepúlveda y Rodrigo, 2005).

Nuevos enfoques del aprendizaje necesitan nuevos enfoques de la enseñanza que pongan énfasis en capacidades de pensamiento de alto nivel, en la metacognición, enfoques constructivistas del aprendizaje y la comprensión, estrategias de aprendizaje cooperativo, inteligencias múltiples, utilización de una amplia gama de técnicas de evaluación, utilización de la informática y otras tecnologías de la información (National Research Council, 2002). Para muchos docentes, el impacto de los nuevos desarrollos en la ciencia del aprendizaje ha significado aprender a enseñar de manera diferente a como ellos fueron instruidos cuando eran

estudiantes. Educar es técnicamente más complejo y más variado de lo que nunca antes había sido la enseñanza, los docentes actuales necesitan estar comprometidos e implicarse continuamente en proseguir, actualizar y revisar su propio aprendizaje profesional. El docente como cualquier otro profesional debe continuar aprendiendo para mejorar, ningún docente sabe lo suficiente como para arreglárselas con las demandas actuales (Hargreaves, 2003).

Los cambios en educación coinciden con los cambios sociales, se ha desestabilizado el ejercicio profesional, vivido ahora como un proceso de reconversión profesional y sentido como una grave crisis de identidad profesional. En la medida en que con la formación recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, podemos hablar de crisis de identidad profesional, al cambiar las condiciones de desempeño profesional (Bolívar, 2004). Cuando los actores ven cuestionada su antigua función, no logrando encajar en la nueva, la problemática de la identidad adquiere todo su valor y preocupación. En lugar del compromiso con la educación pública, emergen fenómenos de resistencia, sentimiento de culpabilidad, estrés, *burnout*, victimismo, ansiedad, escepticismo, desmoralización o sentimientos de impotencia (Esteve, 2001). En conclusión, los docentes están en el centro de los cambios y su papel se ve seriamente afectado, el resultado de los cambios depende de las modificaciones que alcance.

La reforma tradicional ha sido caracterizada en esta relación por (Torres, 2000):

- Priorizar la inversión en cosas (infraestructura, equipamiento, textos, tecnología educativa) antes que en *personas* (entre otros, formación y satisfacción docente).
- Un dualismo en torno al tema docente: valoración de los docentes en los discursos, pero en la práctica negligencia y desconfianza.

- Una visión de los docentes como aplicadores obligados de la reforma, sin atención a sus puntos de vista y la voluntad de realizarlos.
- Se ve la formación docente como una necesidad de la ejecución de la reforma antes que del desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y medidas parciales, antes que integrales (salarios, condiciones laborales, formación, carrera magisterial, aprecio y respeto social), capaces de revertir el "problema docente".

Estas y otras debilidades han sido reconocidas en el pasado, por lo general a *posteriori*, incluso por parte de quienes han estado al frente de dichos procesos de reforma, pero evidentemente no quedan como "lecciones aprendidas", pues vuelven a repetirse en el ciclo siguiente.

Los docentes han sido considerados tradicionalmente un insumo más de la oferta educativa, compitiendo (por recursos, atención, tiempo) con otros insumos tales como infraestructura, tecnología educativa, libros de texto, etc. Esto se ha reforzado en tiempos recientes, en el marco políticas eficientistas, que usan como los esquemas de costo-beneficio aplicados a la política educativa, y a partir de las recomendaciones hechas por el Banco Mundial para el mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo. De los nueve insumos que el Banco enuncia como ingredientes de la calidad, los docentes -su conocimiento, experiencia y salario aparecen respectivamente en quinto, sexto y octavo lugar de prioridad-. De aquí deriva la recomendación a los gobiernos en el sentido de priorizar la inversión en los insumos que aparecen en los primeros lugares del listado, en particular, aumentar el tiempo de instrucción, proveer libros de texto –contándose con ellos como compensadores de los bajos niveles de formación docente- e impulsar programas cortos de formación docente en servicio, con ayuda de modalidades a distancia (Banco Mundial, 1996).

Para el Banco Mundial los insumos educativos son los siguiente: 1) bibliotecas, 2) tiempo de instrucción, 3) tareas en casa, 4) libros de texto, 5) conocimientos del docente, 6) experiencia del docente, 7) laboratorios, 8) salario docente, y 9) tamaño de la clase; el orden en el que se presenta constituye la importancia que le asignan, según el impacto que tienen en la calidad educativa.

No obstante, difícilmente los docentes pueden ser puestos al mismo nivel que los denominados insumos educativos ya que estos son portadores de saberes, experiencia, voluntades, afectos, valores, que inciden de manera directa y determinante en qué se enseña, cómo se enseña y evalúa, es decir, en el currículo y la pedagogía efectivos, los que verdaderamente importan. Más aún: qué insumos se utilizan, cómo se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, depende en buena medida de la decisión de cada docente. En América Latina se ha acumulado una rica experiencia de fracasos al intentar medidas aparentemente simples y salvadoras (distribución de materiales de lectura, textos y manuales, instalación de computadoras, incremento del tiempo de instrucción, etc.) sin tener en cuenta a los docentes (Torres, 2000).

### **2.1.5 Nuevo rol del comportamiento docente**

Los cambios promueven un nuevo perfil de actuación del docente que se puede denominar “nuevo docente”. Se ha constituido un listado de “características deseadas”, en el que confluyen, postulados inspirados en la retórica del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, pero también premisas de las corrientes progresistas, como la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, que hoy han pasado a formar parte de la dialéctica de la reforma educativa mundial.

Así, el “docente deseado” o el “docente eficaz” es caracterizado como un *sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador*; se caracteriza por (Barth, 1990; UNESCO, 1998):

- Domina los saberes propios de su ámbito de enseñanza;
- Provoca y facilita aprendizajes, asumiendo su misión no en términos de *enseñar* sino de *lograr que los alumnos aprendan*;
- Interpreta y aplica un currículo, tiene capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales;
- Ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo;
- Comprende la cultura y la realidad locales, y desarrolla una educación bilingüe e intercultural en contextos bi- y plurilingües;
- Desarrolla una pedagogía activa basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo;
- Participa, junto con sus colegas, en la elaboración de un proyecto educativo para su establecimiento escolar, contribuyendo a perfilar una visión y una misión institucional, y a crear un clima de cooperación y una cultura democrática en el interior de la escuela;
- Trabaja y aprende en equipo, transitando de la formación individual y fuera de la escuela a la formación del equipo escolar y en la propia escuela;
- Investiga, como modo y actitud permanente de aprendizaje, a fin de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño como docente;
- Toma iniciativas de la puesta en marcha, desarrollo de ideas y proyectos innovadores capaces de ser sostenidos, irradiarse e institucionalizarse;
- Reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de inter-aprendizaje;

- Asume un compromiso ético de coherencia entre lo que dice y lo que hace, buscando ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes;
- Detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos, derivándolos a quien corresponde o buscando las soluciones en cada caso;
- Desarrolla y ayuda a sus alumnos a desplegar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender ser, conocer, hacer, y vivir juntos;
- Desarrolla y ayuda a sus alumnos a fomentar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio y la innovación; versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes; capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas;
- Impulsa actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido, y atendiendo a necesidades de los padres de familia y la comunidad como un todo;
- Se acepta como “aprendiz permanente” y se transforma en “líder del aprendizaje”, manteniéndose actualizado en sus disciplinas y atento a disciplinas nuevas;
- Se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías, tanto para fines de enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente;
- Se informa regularmente a través de los medios de comunicación y otras fuentes de conocimiento a fin de acceder a la comprensión de los grandes temas y problemas del mundo contemporáneo;
- Prepara a sus alumnos para seleccionar y utilizar críticamente la información proporcionada por los medios de comunicación de masas;
- Propicia nuevas y más significativas formas de participación de los padres de familia y la comunidad en la vida de la escuela;

- Está atento y es sensible a los problemas de la comunidad, y se compromete con el desarrollo local;
- Responde a los deseos de los padres en relación a los resultados educacionales, a la necesidad social de un acceso más amplio a la educación y a las presiones en pro de una participación más democrática en las escuelas;
- Es percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y ayuda en su desarrollo.

Esta larga lista es una muestra de las demandas y presiones a que está sometida la figura del docente a fin de estar conforme a los cambios que se plantean hoy día y que debe tener la labor de los docentes.

No obstante, estos requerimientos ideales tropiezan con la realidad educativa de docentes que difícilmente se acercan a este perfil. En un estudio publicado por Subirats y Nogales (1989) se comprobó que el docente desarrolla su labor con más énfasis en lo administrativo y social que en lo técnico-pedagógico. El hecho de tener deficientes condiciones materiales y de infraestructura, trabajar con un número alto de alumnos; influye para que el maestro tenga que dedicarse a superar estas deficiencias y los problemas que devienen de ellas.

El cambio depende no solo de que se identifiquen adecuadamente los aspectos que inciden sobre la práctica y los que consiguen mejorarla, sino que tiene una mayor dependencia de las interpretaciones hechas por las personas que las llevan a cabo. Así, el significado que el cambio tiene para cada persona depende de las interacciones que se producen entre esas explicaciones recibidas y los marcos interpretativos de cada persona. Lo que para unos puede resultar un cambio radical para sus prácticas, para otros es sólo parcial y puede no significar cambio alguno (Guarro, 2005).

### **2.1.6 Pensamiento docente como mediador del cambio en educación**

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

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

Hasta el momento se comprende a un nivel mínimo el proceso por el que los docentes interpretan y personalizan las teorías, y las integran en marcos de trabajo conceptuales que guían sus acciones en la práctica. El desarrollo de tales marcos es más problemático para los maestros que para profesionales de otras ramas, ya que ellos no permanecen tanto en un medio del “conocer,” como en un medio de “realizar la acción” (Beijaard, Veerlop, Vermunt, 2000).

Los investigadores han identificado un cierto tipo de conocimiento proposicional que mantienen los docentes como un conjunto de teorías y creencias implícitas y explícitas que mediatizan su acción cotidiana en el aula. Según éstos, “*en la acción del docente se encuentran impresas las huellas de su pensamiento*” (Gimeno y Pérez, 1990). Ese pensamiento es fundamentalmente un tipo de comprensión e interpretación con la que el docente representa las situaciones cotidianas del aula, las cuales no obedecen exclusivamente a un tipo de conocimiento profesional

aprendido durante sus años de formación. Por el contrario, ellas obedecen a un conocimiento de tipo práctico mucho más amplio, que involucra principios constituidos y/o interiorizados por el pedagogo durante su historia personal y profesional. Así, los diferentes roles que el maestro ha desempeñado en contextos educativos, como estudiante, amigo, padre de familia, líder subordinado, entre otros tipos; posibilitan un acumulado cultural que actúa en el momento de la enseñanza como teorías y creencias. Éstas últimas determinan lo que el profesor hace en el aula, y el sentido de su acción en ella.

Del pensamiento docente hay dos fenómenos mentales que llaman la atención porque aparecen frecuentemente citados como responsables en los distintos acontecimientos de la vida escolar. Uno de ellos es la identidad profesional. Hay un creciente número de investigaciones que están explorando este tema en el campo de la educación, ya que se ha visto que la percepción del maestro sobre su “*sí-mismo profesional*” afecta su eficacia y desarrollo profesional, así como su habilidad para adaptarse a los cambios educativos y para implementar innovaciones en su práctica docente (Beijaard, Veerlop, Vermunt, 2000).

El segundo, trata de las actitudes que aparecen de forma muy común en la vida diaria, de manera rápida y sin esfuerzo, evaluando objetos y situaciones a partir de poca información. Se les atribuye a éstas, las resistencias que tienen los docentes para adaptarse a los cambios, aunque en la literatura se suelen citar ambos fenómenos y se les atribuyen un valor importante, hay poca investigación que indique en qué forma contribuye en conjunto en los cambios en educación.

En resumen, en este apartado se ha podido establecer que el concepto de cambio implica una transformación o alteración de las cosas de un momento a otro momento de tiempo. Se reconocen dos tipos de cambio: los planeados que son intencionados y los no planeados que son espontáneos y se desarrollan de manera silenciosa. Para los fines de esta investigación interesan fundamentalmente los *cambios planeados*, tales como nuevas metodologías de enseñanza e incorporación de nuevos recursos educativos. La presente revisión ha podido

establecer que hay distintos factores que están generando cambio en las prácticas de los docentes y que resulta difícil que éstas permanezcan inalterables, también que hay factores del pensamiento docente que pueden explicar cómo se asumen estos cambios, tal es el caso de las creencias, teorías implícitas, identidad profesional y actitudes. A fin de alcanzar un mayor entendimiento sobre estos aspectos se plantea la TAP, que ha sido adoptada en este estudio, en virtud de ser un modelo actitudinal que integra varios de los aspectos antes citados.

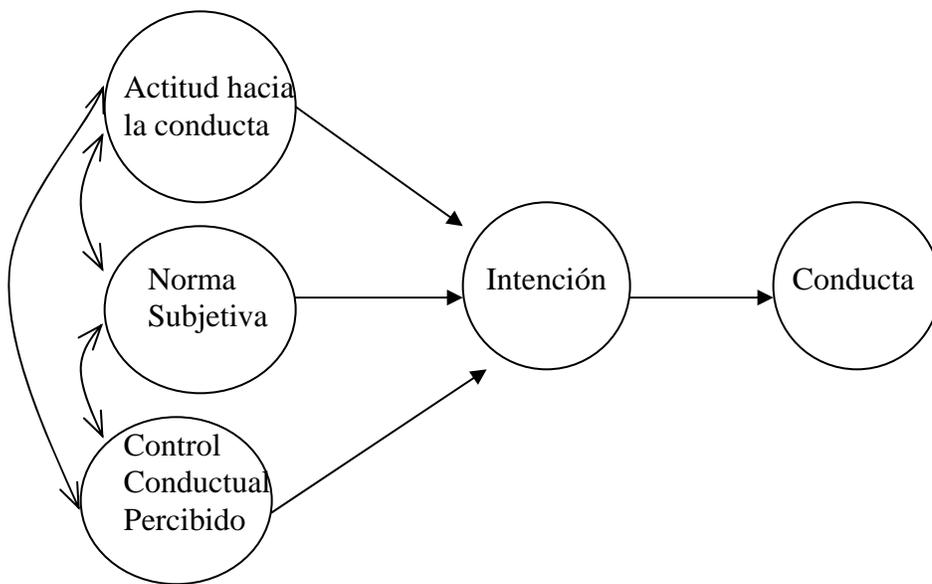
## **2.2 La Teoría de la Acción Planificada (TAP)**

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

La Teoría de la Acción Planificada se convierte en una extensión de la teoría inicial de Fishbein y Ajzen. Recogiendo las críticas realizadas al modelo inicial, admiten que incluso las actividades más habituales pueden estar en ocasiones fuera del control voluntario del sujeto, y que la formulación de la intención debe incluir la consideración acerca de la capacidad personal de realizar la conducta;

es decir, se propone que el *control conductual percibido* acerca de la realización de la conducta tiene una influencia independiente de la *actitud* y de la *norma subjetiva* sobre la intención conductual.

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



*Ilustración 1. Modelo de la Teoría de la Acción Planificada*

### **2.2.1 Descripción de los componentes del Modelo de la Teoría de la Acción Planificada**

A continuación se definen los componentes del modelo teniendo como base los creadores de la teoría, desarrollando la fundamentación básica de su funcionamiento:

#### *Intención*

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

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

#### *Actitudes y Creencias*

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

actitud abarca tres elementos fundamentales: actitud como *consistencia*, como *predisposición a la respuesta* y como *disposición aprendida*.

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

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

### *Normas Subjetivas*

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

El componente normativo es una función de dos aspectos: por un lado, las creencias que las personas tienen acerca de cuál es la opinión de “otras personas o grupos de referencia importantes” para él, con respecto a si deben

realizar o no la conducta en cuestión; y por otro, la motivación del sujeto a secundar las expectativas o presiones de las otras personas de referencia.

### *Control Conductual Percibido*

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

Ajzen (1991) postula que la percepción personal de la capacidad para ejecutar la conducta, trabaja conjuntamente con la actitud en la producción de la intención, que conduce o desvía a la conducta. La formulación de la “Teoría de la Acción Planificada” implica que las personas reconocen la presencia o ausencia de recursos personales para la realización de la conducta y de la oportunidad que ésta tenga lugar. El Control Conductual Percibido se convierte en la tercera variable predictora del modelo, y es definido como la facilidad o dificultad percibida para realizar el comportamiento, se considera que refleja la experiencia pasada, así como impedimentos anticipados y obstáculos (Schifter y Ajzen, 1985).

En resumen, la TAP puede ayudar a explicar el cambio de los docentes, tal y como lo plantean algunos reportes. Se han realizado varios estudios para determinar los factores que influyen en las intenciones de los docentes para

implementar nuevas tendencias educativas, en los que se ha visto que los constructores de la TAP contribuyen significativamente, por ejemplo Harney, et.al. (1996) acerca de las intenciones de docentes sobre implementar reformas en ciencias; intenciones de docentes de introducir consejos sobre dieta en las escuelas (Anstrom y Mwangosi, 2000); intenciones de enseñar sobre VIH (Burak, 1994); intenciones de enseñar ciencias haciendo uso de la investigación como método de enseñanza (Crowley, 1990); creencias e intenciones docentes en la implementación de las reformas en ciencias (Harney et al., 1996); determinantes de las intenciones docentes de enseñar educación física (Martin, et.al., 2001); modelo psicológico de comunicación en escuelas primarias (Pang y Watkins, 2000); principales creencias acerca de la educación inclusiva, como predictores de la enseñanza efectiva en aulas de clase heterogéneas (Stanovich y Jordan, 1998).

No obstante que el modelo de la TAP ha recibido un fuerte respaldo de la investigación empírica, sólo alcanza a explicar una parte de las causas del comportamiento. A fin de darle un mayor poder especificativo a este modelo se requiere incorporar otras variables que contribuyan a darle mayor capacidad de predicción, en este sentido, la identidad profesional parece ser una opción interesante en esta búsqueda, ya que hay indicios que tiene una fuerte relación con las conductas.

### **2.2.2 Avances en el desarrollo de la Teoría de la Acción Planificada**

Un gran número de estudios que han utilizado la Teoría de Acción Planificada para examinar los antecedentes psicológicos de varios tipos de conductas ha generado una amplia literatura, sobre la que se han realizado esfuerzos para sistematizar los hallazgos, este tipo de estudios se conoce como meta-análisis y han proveído evidencia que muestra que las intenciones pueden predecirse con considerable validez, haciendo uso de los constructos actitud hacia la conducta,

normas subjetivas y control de conductual percibido (Albarracin et al., 2001; Armitage y Conner, 2001; Hagger et al., 2002; Sheeran y Taylor 1999).

Uno de los meta-análisis realizado sobre la Teoría de la Acción Planificada (Armitage & Conner, 1999) encontró correlación múltiple de la intención y la conducta de  $R=0.52$  ( $R^2=.27$ ); de la misma forma otros estudios meta-analíticos han reportado hallazgos similares (rango de  $R=.46-.58$ ). Otros meta-análisis obtuvieron como resultado la correlación intención-conducta de  $r=.47$ . Randall y Wolff (1994) reportaron una relación correspondiente de .45 (98 estudios), mientras que Sheeran y Orbell (1998) reportaron una correlación media de .44 (28 estudios). De manera congruente se ha encontrado que el TAP contribuye de forma unificada y articulada a la predicción de la conducta, demostrando la eficacia de este constructo. Estos estudios han brindado apoyo a la teoría mostrando las correlaciones múltiples de las actitudes, control conductual, normas subjetivas y las intenciones.

El meta-análisis realizado por Armitage y Conner (2001) también ofrece evidencia que las actitudes, normas subjetivas y percepciones de control pueden ser predichas desde las creencias. La correlación media entre los índices de valores de espera de las creencias conductuales y una medida directa de la actitud hacia la conducta fue de .50, y la misma media de correlación obtenida entre los índices de creencias normativas y las normas subjetivas; la creencia de control mostró una correlación de media de .52 con el control conductual percibido.

Sheeran (2002) reportó una correlación media de .53 entre la intención y la conducta. También se ha encontrado que incluir el control conductual percibido mejora las predicciones de la conducta considerablemente, especialmente cuando la realización de la conducta es difícil (Madden, Ellen y Ajzen, 1992).

En resumen, en varios de los meta-análisis, la media de la correlaciones tiene un rango de .45 a .60. Para predecir las intenciones de las normas subjetivas,

este rango de correlaciones va de .34 a .42 y; para predecir las intenciones del control conductual percibido, el rango es de .35 a .46. Las correlaciones múltiples para predecir las intenciones tienen un rango de .63 a .71 (Ajzen y Gilbert, 2008).

En conclusión, la Teoría de la Conducta Planificada ha probado que puede proveer una explicación sobre las consideraciones que guían la actuación en una conducta particular a través de creencias sobre las consecuencias más probables de la conducta, sobre las expectativas normativas de otros, y de las destrezas, recursos, y otros factores que pueden facilitar o impedir la acción de una conducta conjunta. Al evaluar estas creencias y comparar las diferencias en creencias entre individuos que inician la conducta e individuos que no lo hacen, podemos obtener una visión de los determinantes de la conducta. (Ajzen y Gilbert, 2008).

No obstante, la teoría todavía tiene varios puntos que no son claros y que son objeto de discusión; por ejemplo, aunque la Teoría de la Conducta Planificada también se asume como un proceso de decisión racional, se sabe que la conducta social humana es razonada, controlada o planificada en el sentido que toma responsabilidad por las consecuencias de la conducta, las expectativas normativas de referentes importantes, y factores que pueden impedir la actuación. Las creencias que las personas tienen pueden ser infundadas, no correctas, sesgadas, o irracionales. Sin embargo, sus actitudes, normas subjetivas, y control de conducta percibida siguen espontánea y razonablemente desde estas creencias, y producen una conducta correspondiente de intención, todo ello resulta en una conducta que es consistente con el contenido de las creencias (Ajzen y Fishbein, 2000).

Otra crítica frecuente es que muchas veces se ha sugerido que las teorías sobre la acción razonada y la conducta planificada son muy racionales, y que fracasan al tomar en cuenta las emociones y otros determinantes no cognitivos

o irracionales de la conducta humana. Pero el hecho que la investigación realizada en el marco de estas teorías haya prestado muy poca atención al rol de las emociones en la predicción de las intenciones y las acciones, no quiere decir que las emociones no tienen lugar en las teorías de este tipo. Es sabido que los estados de ánimo generales y las emociones pueden tener efectos sistemáticos en las creencias y evaluaciones: personas con el estado de ánimo positivo tienden a evaluar eventos más favorablemente en comparación con las personas que se encuentran con estados de ánimo negativos. En un enfoque de la acción razonada, estos efectos parecerían influir las actitudes y las intenciones, y de esta forma tener un impacto en la conducta.

La discusión teórica sobre la TAP ha implicado un intenso esfuerzo de investigación en cada uno de los componentes del modelo. A continuación se presenta algunas de las líneas de investigación que han profundizado al respecto.

#### *Control Conductual Percibido.*

En relación al control conductual percibido, la discusión gira en torno a la relación de este concepto con el de auto-eficacia. Varios autores han sugerido que no son completamente sinónimos, señalando que el Control Conductual Percibido y la Auto-eficacia son conceptos diferentes. La *auto-eficacia* está más enfocada en las percepciones cognitivas de control, basadas en factores de control interno; mientras que el *control conductual percibido* es un factor más general, que incluye factores externos. La investigación realizada es para verificar la diferencia que produce en la predicción de las intenciones y conductas. En ocasiones se ha encontrado que la Auto-eficacia, en vez del control de conducta percibida, tuvo un impacto directo en la conducta.

En este sentido White, Terry y Hogg (1996) reportaron que el Control Conductual Percibido tiene un efecto en la medida de la conducta, mientras que la Auto-eficacia tuvo un efecto fuerte en las intenciones de realizar la conducta.

En comparación con Terry y O’leary (1995) que encontró que la Auto-eficacia únicamente predice las intenciones; mientras que el Control Conductual Percibido predecía la conducta. Estos estudios proveyeron base para la distinción entre ambos conceptos (Manstead y van Eekelen, 1998).

Por otra parte, Sparks, Guthrie, y Shepherd (1997) han propuesto una distinción entre “dificultades percibidas” y “control percibido”. Estos autores discuten, que ítems más cercanos de las “dificultades percibidas” son más significativos para los participantes, y están más inmediatos a la conceptualización original de Control Conductual Percibido de Ajzen (1991). Armitage y Connor (1999) han criticado este enfoque de apoyo al uso de “dificultades percibidas” sobre el “control conductual percibido”, argumentando que el preguntar a individuos sobre la “facilidad” o “dificultad” de realizar una conducta en particular no da lugar a la discriminación entre la facilidad o la dificultad relacionada con factores externos (disponibilidad) e internos (confianza). Critican que el estudio de Sparks se realizará en base a la dificultad es un estudio transversal que no evaluó los efectos de la conducta subsecuente.

La Auto-eficacia y el Control Conductual Percibido están fuertemente correlacionados tanto con las intenciones como con las conductas. Congruente con esto, el análisis de la proporción de la varianza adicional explicada indica que los descubrimientos para el control percibidos sobre la conducta fueron débiles y no confiables. En general, la Auto-eficacia fue responsable por la varianza adicional en la intención y ambos, Control Conductual Percibido y la Auto-eficacia, fueron responsables por proporciones equivalentes de la varianza en la conducta. La implicación de este resultado es que los individuos forman intenciones, porque percibieron Auto-eficacia, con las cuales ellos sienten confianza para utilizarlas al momento de actuar; y el paso de intención en acción puede ser facilitada tanto por la Auto-eficacia y una evaluación de factores más externos que son abordados por el Control Conductual Percibido (Armitage y Conner, 2001).

El análisis concerniente a la proposición de que varianza explicada adicional puede ser atribuida al *control conductual percibido* sobre la *conducta*, ha sido encontrado como no confiable. Claro que la posibilidad que existan efectos diferenciados de la Auto-eficacia y el Control Conductual Percibido, pueden variar en función de la conducta estudiada (Armitage y Conner, 1999). Sin embargo, cuando la información es confiable, el Control Conductual Percibido es significativamente más débil, al relacionarlo con la *intención* y la *conducta*. Estos hallazgos también sugieren que tanto la Auto-eficacia como el Control Conductual Percibido son predictores útiles de la *intención* y la *conducta*. Pero mientras no haya evidencia clara de cuál es el preferible, la Auto-eficacia es más claramente definible y operacionalizable que el Control Conductual Percibido. Esto implica que la Auto-eficacia debería ser la medida preferida del control percibido dentro de TAP.

Adicionalmente algunos investigadores han prestado poca atención al Control Conductual Percibido; hasta finales de 1997, sólo 18 estudios publicados reportaron relaciones entre creencias de control y Control Conductual Percibido.

### *Intenciones Conductuales*

El constructo de intención es el centro de la TAP, asume que las intenciones deben captar los factores motivacionales que influyen una conducta y para indicar cuánto esfuerzo estaría dispuesto a realizar para llevar a cabo la conducta (Ajzen, 1991). En relación a este componente, la discusión ha girado en torno a si son las intenciones conductuales, deseos o auto-predicciones. Al aplicar la TAP, los investigadores no siempre han empleado medidas que apuntan al constructo de intención. Por ejemplo, se ha discutido la necesidad de considerar tanto las intenciones conductuales como las auto-predicciones al predecir una conducta. Warshaw y Davis (1985) notaron formas diferentes en las cuales las intenciones han sido medidas y distinguieron medidas de las intenciones conductuales (“Tengo la intención de realizar tal conducta”) y

medidas de auto-predicción (“Cuan probable es que usted realice tal conducta”). Sheppard et al. (1988) ha argumentando que las auto-predicciones deberían proveer mejores predicciones de la conductas, ya que incluye factores que puedan facilitar o inhibir una actuación de una conducta, así como una consideración de selecciones probables de otras conductas. El meta-análisis de Sheppard encontró qué medidas de auto predicción tienen relaciones más fuertes con la conducta (media  $r=.57$ ) en comparación con las intenciones conductuales (media  $r=.49$ ), aunque la actitud y las normas subjetivas fueron responsables de provocar más varianzas en las intenciones (media  $r=.73$ ) en comparación con las auto-predicciones (media  $r=.61$ ).

En la TAP, el constructo Control Conductual Percibido debería acercarse a percepciones de los factores que puedan facilitar o inhibir la conducta. Se espera poca diferencia en el poder predictivo de las intenciones versus auto-predicciones cuando el Control Conductual Percibido es tomado en cuenta. Más específicamente, la relación entre el Control Conductual Percibido y la conducta debería ser mas fuerte cuando las medidas de intención son utilizadas, porque éstas no toman en cuenta los factores facilitadores/inhibidores.

Bagozzi (1992) ha sugerido que las actitudes pueden ser traducidas como deseos (“Yo deseo realizar la conducta x”), que después se desarrolla en una intención para actuar, lo cual dirige la acción. Desde esta perspectiva se espera que los deseos puedan informar acerca de las intenciones, ya que están parcialmente basadas en ellos. Dado que los deseos no tienen responsabilidad sobre los factores facilitador/inhibidores, el Control Conductual Percibido debería contribuir independientemente para predecir conductas cuando las medidas de deseo son empleadas en vez de las auto-predicciones. Congruente con el punto de vista, que los deseos no son responsables de las influencias facilitadoras/inhibidoras de las conductas, el Control Conductual Percibido debería estar asociado con auto-predicciones en lugar de estar asociado con

los deseos. En cambio, las intenciones son tomadas para mediar las relaciones entre los deseos y las auto-predicciones, sugiriendo que los efectos asociados con las intenciones caerán entre el deseo y los hallazgos de auto-predicción.

Es necesario realizar una distinción clara entre la intención, el deseo, y las auto-predicciones. Las variables del TAP se asociaron con los deseos, aunque el Control Conductual Percibido contribuyó relativamente poco para provocar mayor varianza adicional. Los deseos fueron los predictores más débiles de la conducta. El Control Conductual Percibido colaboró con una mayor varianza adicional a la explicación de intención y auto-predicción, y menos con la predicción de una conducta cuando la intención y la auto-predicción fueron estadísticamente controladas. Estos descubrimientos pueden ser responsables del hecho que el Control Conductual Percibido tome en cuenta factores que puedan facilitar o inhibir la conducta; bajo estas circunstancias, uno podría esperar poca diferencia entre la intención y la auto-predicción.

En general, estos hallazgos proveen apoyo a la posición de Bagozzi (1992): las intenciones y auto-predicciones fueron predictores superiores de la conducta en vez de los deseos; las actitudes, normas subjetivas y el control percibido fueron los mejor predictores de los deseos. Aun y cuando los individuos puedan traducir primeramente sus actitudes a deseos, tomar percepciones de la presión social y los predictores de la conducta en vez ser mediados por las intenciones o auto predicciones, o también pueden co-determinar la conducta con el control percibido. Otra evidencia es reportada en Bagozzi y Kimmel (1995), quienes mostraron que el impacto de las actitudes sobre las intenciones fueron casi completamente mediadas por los deseos.

### *Normas Subjetivas*

Algunos autores han discutido que es el componente más débil del modelo. Por ejemplo Van den Putte's (1991) encontró que el componente de la Norma Subjetiva era el que predecía más débilmente las intenciones. Como resultado,

varios autores han sugerido remover la Norma Subjetiva del modelo. En 30 conductas diferentes, encontraron evidencia que sugiere una distinción entre los individuos cuyas acciones están dirigidas primariamente por las actitudes, y otras acciones dirigidas primariamente por normas subjetivas Trafimow y Finlay (1996). Para añadir, a través de varios tipos de conducta, responden de manera diferenciada a varios tipos de conducta normativa (normas descriptivas y morales) son predecibles independientemente de la intención (Conner y Armitage, 1998). La explicación más probable para la pobre actuación de las normas subjetivas está en su forma de medida: muchos autores usan un solo ítem de medida, al contrario de las escalas de múltiples ítems.

La norma subjetiva es el componente del TCP más débil relacionado con la intención. Sin embargo, cuando otros tipos de medida fueron utilizados se demostró que los resultados podrían depender del tipo de medida. Claramente, este componente requiere atención empírica más profunda, dado que la mayoría de los estudios del TCP han utilizado medidas de un solo ítem. Mas allá de esto, un gran número de autores han discutido que la manera en la cual las normas son conceptualizadas dentro del marco del TAP no se acerca a las facetas importantes de la influencia social (Conner & Armitage, 1998; Terry, Hogg & White, 1999).

Algunos investigadores han sugerido una reconceptualización del mecanismo por el cual la presión normativa es considerada. Trafimow y Finlay (1996) han discutido que la debilidad en el componente de la Norma Subjetiva se deriva de que son pocos los individuos cuyas acciones son conducidas primariamente por la presión social percibida. Aun y cuando ellas proveen alguna evidencia para apoyar este punto de vista parece ser poco probable que la mayoría de las personas no estén afectados por la presión social. Hay también evidencia que sugiere que conceptualizaciones alternativas de las normas tengan efectos independientes sobre las intenciones.

La Norma Subjetiva está operacionalizada con una percepción global de la presión social, tanto para complacer los deseos de otros o no (Ajzen, 1991). Sin embargo, la presión social es tan directa o explícita que algunos investigadores sugieren conceptualizaciones alternativas. Por ejemplo, Terry y colegas (Terry, Hogg y White, 1999) han trazado sobre la auto-categorización y Teorías de Identidad Social, la identificación con los grupos relevantes que moderan los efectos del grupo sobre las intenciones (Terry y Hogg, 1996). En suma, ellos presentan alguna evidencia para apoyar una distinción entre grupo y Norma Subjetiva (Terry, Hogg y White, 1999).

### **2.2.3 Estudios de la TAP y en las conductas de cambio de los docentes**

Muy pocos estudios se han concentrado en el examen de Conducta de Cambio Docente utilizando las estructuras de la Teoría de la Acción Planificada. Son igualmente raros los estudios que examinan específicamente las perspectivas de los docentes respecto a las reformas educativas. Pero hay algunos estudios que han abordado el papel de la TAP para explicar el fenómeno de los cambios educativos, con el propósito de darle una mayor comprensión y explicación a los mismos.

En primer lugar, hay estudios que han buscado establecer cómo es que los docentes toman decisiones sobre el uso de nuevas tecnologías, mostrando como desarrollan estrategias para tomar decisiones (William, Crawley, Fine, 2005). También se ha estudiado los factores que influyen la intención de usar aprendizaje cooperativo en la instrucción de contenidos de ciencia y se ha detectado el poder aclaratorio de la TAP (Lumpe, Haney, Czerniak, 1998).

Varios estudios se han enfocado en determinar las creencias que están detrás de los comportamientos de los docentes, en este sentido, por ejemplo se ha examinado las creencias que contribuyen para utilizar aplicaciones informáticas

en los planes de estudios (Smarkola, 2008). Los esfuerzos de investigación en relación a las creencias han llevado a hallazgos que sugieren que por lo menos hay dos tipos de creencias entrando en funcionamiento: las creencias *centrales* y las creencias *periféricas*. Las creencias centrales dieron lugar conductas subsecuentes; mientras que las creencias periféricas se declararon pero no se realizaron (Haney, & McArthur, 2002).

Se ha usado la TAP para examinar los factores que animan o impiden a los maestros volver a enseñar, la importancia de cosas, y la importancia de esos factores para que maestros permanezcan enseñando. Se encontró que los problemas familiares son la preocupación más grande (Kersaint, Lewis, Potter, 2007).

Las actitudes hacia la ejecución de los cambios en educación parecen ser críticos para el proceso de transformación educativo. Los datos sugieren que los profesores carecen de estructuras de apoyo necesarias para lograr cambios en el comportamiento profesional. En concreto, administrativas y de apoyo de la comunidad y la participación en el proceso de reforma educativa parecen faltar. Sin embargo, los profesores perciben que no poseen la capacidad para lograr el cambio educativo. Ellos tienen una serie de creencias que impiden su capacidad para aplicar la reforma educativa (Haney, Czerniak, Lumpe, 1996).

Los resultados de este estudio apoyan la idea que las creencias de los docentes son importantes contribuyentes a la intención de realizar la conducta. Parece ser que los profesores con actitudes orientadas hacia el comportamiento son más críticos en la predicción de las intenciones. En otras palabras, los maestros perciben en relación con los resultados del comportamiento al alcance de la mano y la probabilidad que estos resultados se producirán serán mayores influencias en la intención de la conducta, por lo que las reformas no pueden ignorar la importancia de tales creencias (Haney, Czerniak, Lumpe, 1996).

Con estudios previos, se esperaba que el *control conductual percibido* fuera el factor que contribuyera más críticamente con la *intención conductual*, ya que la escasez de formación de los docentes y la falta de recursos son factores fundamentales en las discusiones sobre la ineficacia de la reforma educativa. El *control conductual percibido* tiene una contribución significativa, sin embargo, fue mucho menos que la *actitud hacia la conducta*. De manera que los obstáculos y facilitadores que los profesores presentaron, importan menos que sus creencias acerca de los resultados positivos y negativos asociados con el comportamiento (Haney, Czerniak, Lumpe, 1996).

### **2.3 Auto-complejidad de la Identidad profesional docente**

La fundamentación teórica que se presenta a continuación tiene el propósito de mostrar el origen y significado del concepto de Auto-complejidad y mostrar porqué se puede hacer la especulación de que tiene un papel aclaratorio sobre el comportamiento docente. Para lograrlo es indispensable, inicialmente, conectar con su concepto de origen que es la identidad profesional; y en general se hace necesario una contextualización del tema en el marco de la matriz original, que es el concepto mismo de identidad; ya que, en efecto, recientemente se observa un incremento del interés en la investigación educativa sobre el rol de la identidad profesional en la docencia. En esta línea, se han realizado aportes mostrando el rol que juega en el desempeño profesional, en consecuencia, se constituye en un aspecto que tiene un gran potencial para condicionar los cambios en educación.

La literatura ha sugerido que la identidad profesional tiene implicaciones sobre el mantenimiento de ciertas prácticas educativas, que son las que con frecuencia los cambios tienen interés de modificar. No obstante, se sugiere que las identidades son estructuras relativamente estables y por tanto difícilmente se pueden modificar (Day, et.al., 2005).

La fundamentación teórica que se expone a continuación adopta como punto de partida la Auto-complejidad de la identidad profesional, como una variable que se refiere a la forma en que está construida la identidad profesional a partir de un conjunto de atributos, en la medida en que se es poseedor de más atributos, mayor complejidad se tiene en la identidad profesional. Como antecedente de este planteamiento se desarrolla a continuación, el significado de la identidad y la forma en que ha sido abordado el tema partiendo de distintas teorías, se vincula el planteamiento general de la noción de identidad con el concepto más particular de la identidad profesional, su origen y funcionamiento en contextos de cambio, las crisis de identidad, los procesos de adaptación. Por último, se especifican los conceptos sobre Auto-complejidad y los modelos existentes.

### 2.3.1 Concepto de Identidad

La identidad es uno de los conceptos centrales que diferentes disciplinas tienen como una categoría núcleo, y dentro de cada una se le ha dado diversos significados. Si se observa la literatura especializada, se encuentra un número abrumador de conceptos centrados alrededor de la identidad, para hablar de ella se incluyen términos tales como el yo, sí mismo, identidad social, autoestima y auto-concepto, entre otros. Hay también nociones de proceso que incluyen términos como auto-desarrollo, auto-conocimiento, auto-protección, auto-presentación, auto-actualización y auto-realización; esta lista es solo una parte del extenso cuerpo conceptual dedicado al tema. Este conjunto llega a ser abrumador y confuso, que hay autores que consideran que lo anterior es una muestra de imprecisión científica que rodea el concepto y promueven la idea que mejor se haría con olvidarse del mismo. Sin embargo, una confusión similar existe en relación a otros conceptos, por ejemplo educación, enseñanza, competencias y no por ello se abandonan (Kortahagen, 2003). En tal sentido lo que conviene es precisar qué clasificaciones pueden venir de los distintos enfoques y perspectivas de estudio.

Según Palacio (2003) la identidad puede ser estudiada a tres niveles: En el primero, el **nivel micro**, el concepto tiene implicaciones en el plano personal, aquí la identidad puede analizarse desde un nivel intraindividual aludiendo a los mecanismos internos del sujeto, que permiten el sentimiento de individualidad. El plano interindividual se refiere a los procesos de interacción de individuos en las relaciones sociales y grupales.

En el segundo, **nivel meso**, se encuentran las dinámicas de la identidad social sobre el plano de lo sociocultural y de lo colectivo.

Por último, el **nivel macro**, que se maneja en el plano político de las dinámicas de poder y el ordenamiento mundial.

Estas múltiples dimensiones hacen que el concepto de identidad se presente en la psicología, como una idea síntesis que muestra la articulación de lo psicológico y lo social en un individuo; es una noción que expresa la resultante de las interacciones

complejas entre el individuo, los otros y la sociedad. Es la conciencia social que el actor tiene de sí mismo, en la medida en que su relación con los otros le confiere a su propia existencia cualidades particulares (Fischer, 1990).

La identidad es una de las convicciones más sólidas de las personas, se refiere a su existencia como individuo que posee un conjunto de sentimientos, ideas, deseos y formas de comportamientos apreciables subjetivamente mediante la introspección. Esta convicción implica, el sentimiento de ser uno mismo, a lo largo del tiempo y en distintas situaciones; se trata de ideas de unidad y continuidad que reciben el nombre de identidad (Sánchez y Sanz, 1995).

Desde la perspectiva de Dubar (2002) la identidad no es lo que permanece necesariamente idéntico sino el resultado de una identificación contingente; es el resultado de una doble operación lingüística: la diferenciación y la generalización. La diferenciación tiende a definir la singularidad de algo en relación con otro, mientras que la generalización busca determinar el nexo común.

Parte de la dificultad de definir claramente este concepto es que no se logra un consenso y las diferencias que se plantean hacen que operacionalmente se aborden de manera diferente, no obstante, en un esfuerzo por alcanzar una manera de entender el tema, a continuación se establece una serie de características comunes que sí tiene cuando se habla de identidad, estas son: distinguibilidad, persistencia en el tiempo, y la identidad como un valor.

#### *La identidad como distinguibilidad*

Bajo el ángulo de su función distintiva, la identidad se atribuye siempre en primera instancia a una unidad distinguible, cualquiera que sea, “la identidad tiene una función particular; por medio de ésta una cosa u objeto particular se distingue con respecto a los demás de su misma especie” (Habermas, 1983).

La idea de “distinguibilidad” supone la presencia de elementos, marcas, características o rasgos distintivos que definen de algún modo la especificidad, la unidad o la no sustituibilidad de dicha unidad.

Muchos atributos derivan de las pertenencias categoriales o sociales de los individuos, razón por la cual tienden a ser a la vez estereotipos. Los atributos asignados derivan de la percepción o de la impresión global que tenemos de las personas en los procesos de interacción social, manifiestan un carácter selectivo, estructurado y totalizante y suponen “teorías implícitas de la personalidad”, que sólo son una manifestación más de las representaciones sociales propias del sentido común.

#### *La identidad como persistencia en el tiempo*

Otra característica fundamental de la identidad es su capacidad de perdurar en el tiempo y en el espacio. Esto quiere decir que la identidad implica la percepción de ser idéntico a sí mismo a través del tiempo, del espacio y se nos presenta como igualdad o coincidencia consigo mismo. De aquí deriva la relativa estabilidad y consistencia que suelen asociarse a la identidad, así como también la atribución de responsabilidad a los actores sociales y la relativa previsibilidad de los comportamientos.

#### *La identidad como valor*

La identidad se halla siempre dotada de cierto valor para el sujeto. La identidad es el valor central en torno al cual cada individuo organiza su relación con el mundo y con los demás sujetos alrededor de las mismas nociones de diferenciación, de comparación y de distinción, inherentes al concepto de identidad; implican, lógicamente, la búsqueda de una valorización de sí mismo con respecto a los demás.

En resumen, las personas tienden a valorar positivamente su identidad, lo que tiene como consecuencia estimular la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores. La percepción negativa de la propia identidad genera frustración, desmoralización, complejo de inferioridad, insatisfacción y crisis.

### **2.3.2. Perspectivas teóricas sobre el concepto de Identidad**

El desarrollo histórico de las disciplinas de la Ciencias Sociales ha marcado la forma en que se ha comprendido este concepto, en determinados momentos se ha visualizado de una manera precisa; así, por ejemplo, han iluminado distintos aspectos del fenómeno, vale la pena repasar las claves de los aportes que cada una realiza.

#### *La Identidad desde la perspectiva del interaccionismo simbólico*

Esta teoría parte de los aportes de Mead que identifica dos aspectos o fases del *self* que denomina el “yo” y el “mí”, “el *self*” es esencialmente un proceso social que atraviesa estas dos fases distintas. El “yo” y el “mí” son procesos que se desarrollan dentro del *self*, no son “cosas”. El “yo” es la respuesta inmediata de un individuo a otro, el aspecto incalculable, imprevisible y creativo del *self*. Las personas no saben con antelación cómo será la acción del “yo”; tampoco saben cómo será esa respuesta. No somos totalmente conscientes del “yo”, y a través de él nuestras propias acciones nos sorprenden. Somos conscientes de él únicamente cuando se ha realizado el acto. Así, sólo conocemos el “yo” cuando está presente en nuestra memoria. Mead hace hincapié en el “yo” por cuatro razones: Primera, es una fuente importante de innovación en el proceso social. Segunda, Mead creía que es en el “yo” donde se encuentran nuestros valores más importantes. Tercera, el “yo” constituye algo que todos buscamos: la realización del *self*. Es el “yo” el que nos permite desarrollar una “identidad definida” (Ritzer, 1995).

El “yo” confiere al sistema teórico cierto dinamismo y creatividad. Sin él, los actores aparecerían totalmente dominados por controles internos y externos. Es el “yo” el que hace posibles esos cambios (Ritzer, 1995).

Mead también analiza el “yo” y el “mí” en términos pragmáticos. El “mí” permite al individuo vivir cómodamente en el mundo social, mientras el “yo” hace posible el cambio de la sociedad. La sociedad produce la suficiente conformidad para permitir que funcione, y produce un flujo constante de nuevos desarrollos para evitar que se estanque. El “yo” y el “mí” forman, entonces, parte del proceso social en su conjunto, y permite, tanto a los individuos como a la sociedad, que funcionen con mayor eficacia (Ritzer, 1995).

### *La Teoría de la Identidad Social*

La Teoría de la Identidad Social de Tajfel, incorpora la "dimensión social" a la temática de la identidad, en contraposición a las posturas esencialistas que anteriormente apuntaban al carácter innato, inmutable y fijo de la identidad en las personas.

Desde 1970 este autor realiza una serie de experimentos acerca de la necesidad de los sujetos de verse como parte de un grupo, por ello retoma la Teoría de la Comparación Social, que establece que las personas tienden a resaltar las semejanzas dentro del grupo y las diferencias con los otros grupos, es decir, se pone en juego el proceso de *categorización*.

Tajfel propone el concepto de *categorización social* que define como: “una acción cognitiva propia del ser humano que se constituiría en la base de toda actividad perceptiva y cuya función sería sistematizar, ordenar, simplificar y por tanto, dar sentido al entorno”.

Tajfel (1984) define la *identidad social* como el conocimiento que uno pertenece a cierto grupo social, junto con el significado emocional y de valores que posee dicha pertenencia. Esta identidad social se forma a través de procesos de auto

estereotipaje, por los cuales los sujetos se atribuyen a sí mismos las características percibidas como típicas de su grupo. Por este proceso el sujeto hace suyas las actitudes, representaciones, creencias, normas y conductas comunes a dicho conjunto (Mackie, 1986).

Por medio de la categorización no solo clasificamos a los otros como miembros o no de un colectivo, sino que, además nos situamos a nosotros mismos con respecto a ellos. La categorización del ambiente social interviene en la formación y mantenimiento de las jerarquías y se unen a la pertenencia al grupo, favoreciendo al de su pertenencia. Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta como base de este nivel, los conceptos de *categorización* y *comparación social*.

El concepto de Identidad Social articula el proceso cognitivo de categorización y de pertenencia social. Siendo la Identidad Social la estructura que realiza el vínculo entre el individuo y el grupo, en el sentido que ella origina los procesos y los comportamientos categorizacionales.

La identidad social se refiere a aquella parte del auto-concepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia (autoestima colectiva) (Tajfel, 1984).

### *Teorías Socioconstructivistas*

Gergen (1992) es el principal exponente de esta teoría. El proceso de saturación hace emerger un *yo saturado*. El concepto de saturación social supone el aumento progresivo de la cantidad, variedad e intensidad de las relaciones sociales. Este proceso es posibilitado y acelerado por la cantidad de innovaciones tecnológicas (tales como el transporte terrestre y aéreo, automóviles, radiodifusión, cine, TV y las comunicaciones electrónicas) que se han expandido durante el siglo XX y que inciden en la proliferación, en lo efímero y vertiginoso de las relaciones. Esta situación también habría propiciado la capacidad de estar significativamente

presente en diferentes lugares geográficos a la vez, derrumbándose las barreras del tiempo y espacio, produciendo modificaciones en la forma en que la identidad se sustenta en la historia cultural de los sujetos.

Así, las tecnologías actuales amplían la diversidad de relaciones y cambiarían las relaciones preexistentes al desplazar el vínculo cara a cara por un vínculo electrónico, superándose las barreras temporo-espaciales.

Entonces, si el *yo* se construye en las relaciones, y las posibilidades de relación son múltiples, el *yo* (la identidad), se constituiría a partir de esta multiplicidad. Esto desembocaría en una condición denominada *multifrenia*, que significa "la escisión del individuo en una multiplicidad de investiduras del *yo*" (Gergen, 1992). Los individuos experimentarían la sensación de insuficiencia debido a la ampliación, diversificación y a veces contradicción, de los marcos de referencia que proporcionan certezas para funcionar en la vida cotidiana.

Para Gergen, las categorías de diferenciación del *yo* tradicionales como género, raza, edad, religión, profesión y nacionalidad están deteriorándose al desvanecerse los límites de la definición. Es decir, una persona puede autodefinirse o auto-describirse desde diferentes categorías. En todos los casos posibles, quedaría desplazada la búsqueda de esencias hacia las formas en que ciertos aspectos identitarios se construyen en la cultura, a través de las múltiples inserciones relacionales.

A medida que pasa el tiempo el *yo* se ve infiltrado con el carácter de los otros y es colonizado, dejan de ser uno, ni siquiera se es unos pocos, sino que se contiene multitudes. Nos presentamos ante los demás como entidades singulares, unitarias, integrales, pero con la saturación social, cada uno alberga una vasta población de posibilidades ocultas. Cada *yo* que adquirimos de los demás puede contribuir al diálogo interno, a los debates privados que mantenemos con nosotros mismos (Gergen, 1992).

Al introducir a otros en el *yo* se infiltran gustos y preferencias, sus objetivos y sus valores; a través de los demás comenzamos a valorar. Así, a medida que se suman al *yo* los demás, sus deseos se vuelven nuestros. El proceso de *saturación social* ha incrementado nuestro contacto con los demás y así absorbemos opiniones, ideas, actitudes y valores provenientes de todos los lugares. La viabilidad de reacciones frente a cualquier situación, cualquier asunto se vuelve más borroso. A medida que incorporamos predisposiciones de otros, podemos asumir su posición, adoptar sus actitudes, hablar el mismo lenguaje; de hecho el *yo* propio es colonizado por el ajeno (Gergen, 1992).

Estamos preparados para mantener diversas conexiones e intervenir en variados contextos y si estos aparecen en sacudidas sucesivas, nos maravillamos de nuestra capacidad de adaptación (Gergen, 1992).

De entrada el individuo está poblado de un conjunto de *yoes*, en el lugar que ocupaba antes un núcleo perdurable e indeleble hay ahora incitaciones a ser y cada uno arroja dudas sobre la autenticidad de los otros. Además la persona postmoderna percibe que todo intento de ser tiene la índole de una construcción (Gergen, 1992).

Tenemos la imagen de una persona que no tiene ningún centro sino que está inclinada en muchas direcciones diferentes, y está constantemente cambiando y siendo definida externamente por las diferentes relaciones que tiene con otros. Todas estas ideas claramente van en una dirección diferente de la que tomó la sociedad moderna. Antes se creía que nuestra meta debería ser alcanzar la integridad, encontrar el *yo integrado*, reunir todas las partes aparentemente diferentes de nosotros en un todo cohesivo. El postmodernismo dice “no”, eso no puede pasar porque por naturaleza no somos un *yo cohesivo*.

En resumen, de las perspectivas teóricas que se han revisado, se pueden extraer los siguientes puntos relevantes: Desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad

Social de Tajfel se identifica la existencia de un mecanismo básico para definir la identidad social, el de la categorización social, que se expresa como un mecanismo de clasificación, mediante etiquetas, rasgos, características, roles que son auto atribuidos y comprendidos socialmente (Hogg y Abrams, 1988). Este planteamiento sigue como base para descubrir la identidad profesional docente. Por otro lado la teoría del *yo saturado* de Gergen (1992) argumenta que es posible que existan múltiples identidades, esto abre la posibilidad para exponer la existencia y conformación a lo largo del tiempo de varias identidades docentes, a través de la exploración de los procesos identitarios de construcción de la identidad.

### **2.3.3 Concepto de Identidad Profesional**

Como punto de partida para definir la *identidad profesional*, nos encontramos con la existencia de distinta perspectiva teórica, lo que se refleja en los estudios empíricos. En este sentido, Beijaard y col., (2004) realizó un meta-análisis de los estudios que hay sobre la *identidad profesional docente*, en él discute que el concepto de identidad es definido de varias maneras en la literatura, por lo que clasificó los estudios en tres grandes grupos: (a) estudios en los cuales el foco de atención es la formación de la identidad profesional, (b) estudios en los cuales el foco fueron las características de IP percibidas por el docente o detectadas por los investigadores y (c) estudios en los que la IP fue presentada por los docentes como historias habladas y escritas. Estas líneas de investigación definen de manera diferenciada la identidad profesional ya que ponen atención a diferentes aspectos de esta.

Un concepto que es útil a esta investigación es el que plantea Dubar (2002), que entiende la identidad profesional como *“formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo”*.

En este sentido, ser docente es una cuestión de sentirse como tal y de ser visto por los demás de esa forma; la posición que se ocupa en el espacio social es relacional, el docente sabe que ocupa una posición en el espacio y los demás se vinculan en relación a ese espacio que se ocupa. Las personas deciden colocarse en ese espacio a partir de una serie de opciones existentes, el trabajo del docente es escoger una determinada forma de organización. Los individuos no escogen al azar, las opciones vienen empaquetadas, estos paquetes se pueden llamar tradiciones en la enseñanza (Coldron & Smith, 1999).

Cuando se piensa en la idea de profesional, parece tenerse en mente una serie de características, según las cuales se configuran dicho concepto, estos rasgos pueden ser los siguientes: un saber sistemático, poder sobre el cliente, actitud de servicio ante sus clientes, autonomía o control profesional independiente, prestigio, reconocimiento legal y público (Contreras, 1999).

A esta manera de entender la profesión se denomina *teoría de los rasgos*, porque se basa en que hay una serie de características que normalmente se expresan como pertinentes propias de un oficio, al mismo tiempo que obtiene el reconocimiento como profesional por parte de los demás. En este reconocimiento se activan unas imágenes que reconocen características que suelen identificarse con el hecho de ser un profesional (Contreras, 1999).

Por su parte, Contreras (citado por Fernández, 1988) identifica diez cualidades de la profesión:

- Desempeña una función social;
- Requiere de un alto grado de destreza;
- Aborda nuevos problemas en nuevas situaciones;
- Posee un cuerpo sistemático de conocimientos;
- Necesita socializar la cultura de la profesión de los nuevos miembros en su formación;

- Centra su interés en el cliente y tiene un código ético;
- Los miembros de la profesión poseen autonomía;
- Se organizan como grupo;
- La responsabilidad, formación y dedicación se recompensan en los términos económicos y de prestigio social.

Contreras (1999) estableció que una profesión es una ocupación que realiza una función social, el ejercicio de esta función requiere un grado considerable de destrezas, ésta se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevas; por consiguiente, aunque el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia es importante, este conocimiento de fórmula es insuficiente para atender las demandas, razón por la que los profesionales tienen que disponer de un cuerpo de conocimientos sistemático de alto nivel (Contreras, 1999).

El profesionalismo se refiere a las cualidades de la práctica profesional en función de lo que requiere el oficio educativo. Esta definición no se limita a reivindicar valores estrictamente asociados. Desde esta perspectiva se puede defender valores, cualidades y características profesionales, en cuanto a que expresan su sentido en función de lo que requieren las prácticas. Debe entenderse que las cualidades a las que hace mención no son una descripción de la buena enseñanza, no es un catálogo de actuaciones impuestas, más bien son cualidades que hacen referencia a aquellas que sitúan al docente en condiciones de dar una dirección adecuada a su preocupación por realizar una buena enseñanza (Contreras, 1999).

Precisamente por esta razón, el contenido, significado y realización de estas cualidades no vienen definitivamente fijados, no hay acuerdo definitivo sobre ellas, sino que son interpretadas de forma diferente según los contextos, la pluralidad de significados que adquieren las cualidades profesionales como por la variedad de criterios de lo que deberían ser la enseñanza (Contreras, 1999).

La *identidad profesional docente* se caracteriza por el conjunto de saberes y competencias necesarias para practicar la enseñanza y que son fruto de un largo proceso de socialización, que se va culminando al ir ejerciendo la profesión y asumir la cultura profesional propia que hace sentirse y ser reconocido como tal.

La identidad, no es, algo que sea fijo o estático, va cambiando a lo largo del ciclo vital. Es una amalgama de la biografía personal, cultural, la influencia social y los valores institucionales que pueden cambiar según rol y circunstancia. Es a menudo, menos estable, menos convergente y menos coherente que lo que plantea la literatura de investigación. Con todo se trata de sostener un sentido positivo de la identidad, las interrelaciones y los roles son importantes para la motivación, eficacia de la autoestima o la auto-eficacia, satisfacción profesional, y compromiso para la enseñanza; las investigaciones demuestran constantemente que la identidad está afectada, positiva y negativamente, por experiencias en el aula de clases, cultura organizacional y situaciones específicas que pueden amenazar las normas y las prácticas existentes (Day, 2002).

#### **2.3.4 Mecanismo de funcionamiento de la Identidad Profesional**

En este apartado se pretende mostrar los mecanismos de funcionamiento de la identidad profesional, con el fin de explicar cómo se desenvuelve en procesos de cambio y su implicación con las actitudes al cambio; para ello es importante en un primer momento establecer ¿Cuál es el origen de la identidad?, su proceso de conformación, cómo se va constituyendo y el ciclo de aprendizaje que tiene. Por otro lado, se quiere contestar ¿Cómo funciona la identidad en un contexto de cambios? ¿Qué pasa si hay fuerzas que empujan la realización de cambios?, ¿Necesariamente se producen crisis de identidad?, ¿Qué mecanismos se tienen para adaptarse a esos cambios?, ¿Cómo es que mantienen la identidad?, ¿En qué casos cambia? ¿Qué factores son contribuyentes?, ¿Cómo procesa los cambios el auto-concepto?

### *Origen de la identidad Profesional*

Woods analiza la concepción de un profesor acerca de sí mismo, concluye que los elementos de ese yo se han formulado en las primeras etapas de la vida; intenta enlazar los elementos de la vida actual con los del pasado y concluye que existen dos grandes orígenes: el *Macro-yo* y el *Micro-yo*.

El *Micro-yo* está relacionado con una serie de experiencias formativas tempranas anteriores a la práctica profesional, hogar, padres, arte, literatura, profesores e instructores y vida adulta desde el matrimonio. El *Macro-yo* se deriva de ciertos factores contextuales generales, orígenes sociales, experiencias religiosas y el clima social, político y económico.

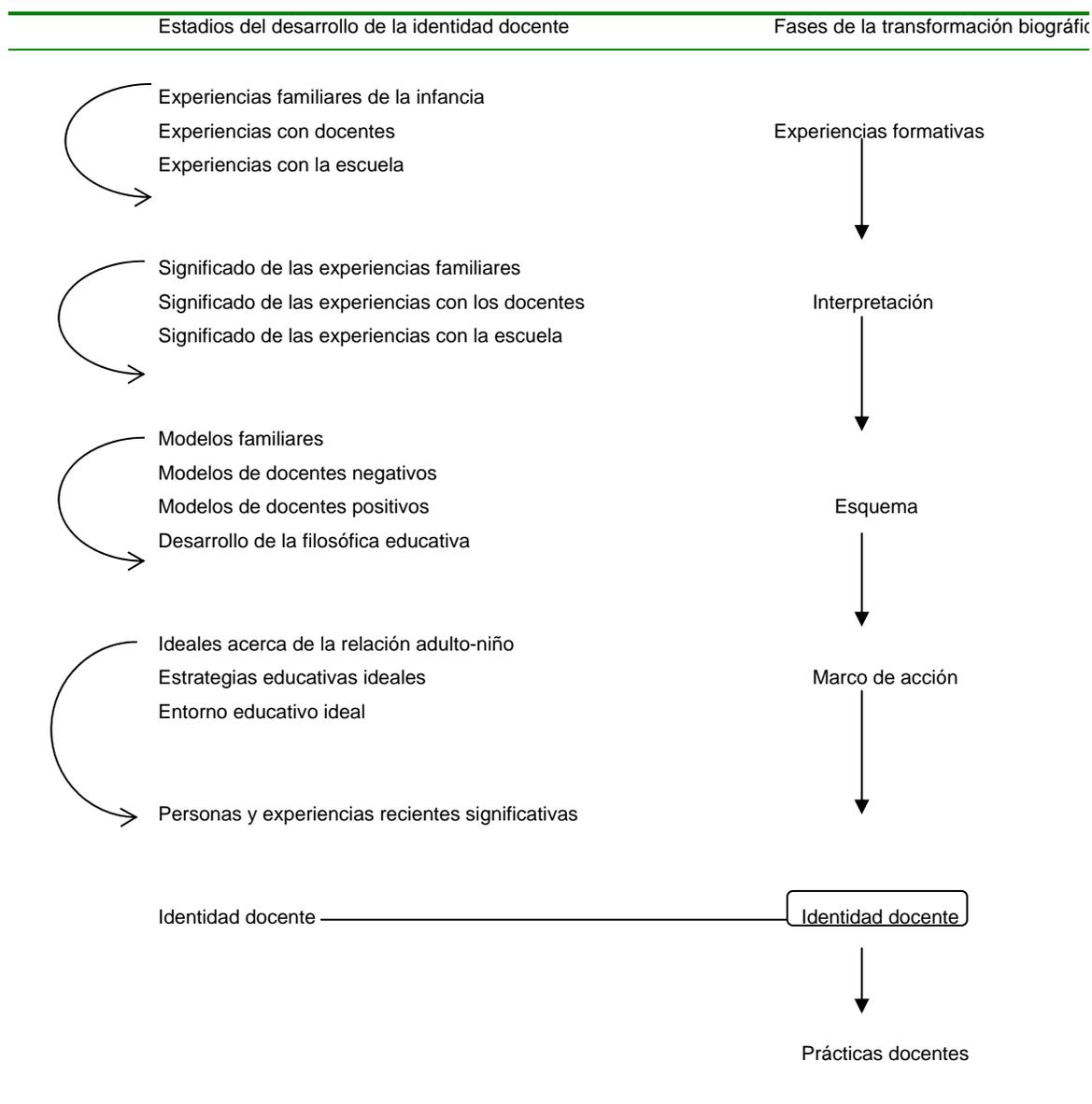
Woods recalca la importancia de considerar los docentes no solo en el contexto de sus carreras profesionales, sino también en relación con la influencia que las experiencias de las primeras etapas de la vida ejercen sobre la identidad profesional. La base de los pensamientos y acciones de los docentes, son las horas que pasaron en las clases como alumnos y su predisposición personal.

La formación de la identidad docente parece estar estrechamente relacionada con la biografía, las características definibles de la identidad docente incluyen una serie de creencias sostenidas por los docentes acerca de aspectos como: (1) los modelos, especialmente modelos positivos, procedentes de sus recuerdos de profesores/as que tuvieron; (2) experiencias educativas anteriores; (3) las clases especialmente buenas o malas durante el período pasado en la universidad o en la formación inicial; (4) los recuerdos de la infancia acerca de aprendizajes, actividades y modelos familiares (Woods, et. al. 2004).

En la ilustración 2 se presenta un modelo que muestra la relación entre los estadios del desarrollo de la identidad docente con las fases de la transformación biográfica, se observa en el cuadro como va evolucionando de las experiencias que acontecen en la historia de vida, que pueden ser denominadas experiencias formativas, luego

las experiencias son dotadas de significado, lo que corresponde al nivel interpretativo en el proceso de transformación biográfica, estos pasan a convertirse en modelos, que son representativos o esquemas, que a su vez dan lugar a los marcos de la acción o estrategias que configuran la identidad docente.

Ilustración 2: Fases del desarrollo profesional docente y su correspondencia con la transformación biográfica



Las experiencias infantiles, los modelos docentes tempranos y las experiencias docentes previas son importantísimas en la formación de una imagen de sí mismos como docentes (Knoewles, 2004).

Los componentes más importantes de la identidad docente que se evidencia en los estudios de caso son: (1) las experiencias de la infancia, (2) los modelos docentes, (3) las experiencias educativas de actuación en clase, (4) las personas importantes; concretamente los comportamientos sociales aprendidos constituyen elementos importantes para lograr una experiencia formativa o una experiencia docente inicial fructíferas, las normas de conducta familiar aprendidas en la primera infancia estaba interiorizadas (Knoewles, 2004).

Las experiencias durante la infancia contribuyen en gran medida a configurar la forma en que los individuos concebían la enseñanza y actuaban en el aula, la personalidad, las habilidades sociales, la confianza en uno mismo, la forma habitual de enfrentarse a las situaciones, los hábitos de trabajo, la inclinación al trabajo y la responsabilidad son aspectos de la experiencia que emergen de la práctica, especialmente en las estrategias para enfrentarse al aula y muchos de ellos tienen origen en patrones de interrelación familiar (Knoewles, 2004).

Los modelos docentes tempranos: los docentes han interiorizado los recuerdos de antiguos profesores y su experiencia, el modelo biográfico ha facilitado la comprensión de cómo los entornos escolares negativos exacerban y afirman los aspectos negativos de la identidad docente.

La experiencia docente: las actividades docentes anteriores proporcionan un marco adicional al que se añade las subsiguientes prácticas en el aula, los datos dan crédito a la hipótesis de que las experiencias tempranas son más importantes que las que se producen adelante en la formación de la identidad docente.

En resumen, se observa que el origen de la identidad hay que buscarlo en la historia personal del docente, en los eventos que le fueron significativos, juega un papel menor la formación profesional. Como se ha visto, el aprendizaje de la identidad profesional es una cuestión activa, depende de los contextos en los que están inmersos, en ellos se producen los roles en el trabajo. La cuestión es que la identidad no solo se refiere a la historia, sino que es activa, de ahí la pregunta ¿qué ocurre en situaciones de cambio?, en estas circunstancias se produce una *crisis de identidad* y la necesidad de desarrollar un proceso de adaptación.

### *Crisis de Identidad*

Para Bolívar (2004), cuando los actores ven cuestionada su antigua función y no logran encajar en la nueva, la identidad se problematiza, surgen las resistencias, la culpabilidad, estrés, *bornaut*, victimismo, ansiedad, escepticismo, desmoralización e impotencia.

En estos casos las formas anteriores de identificación con colectivos y sus papeles se han convertido en problemáticos. Las identidades *taylorianas*, de oficio, de clase o de empresa; están devaluadas, desestabilizadas, en crisis de no reconocimiento. Todos los marcados por lo comunitario y que se identificaban colectivamente y cuyos modos de socialización se realizaban a partir de la integración definitiva de dichos colectivos son sospechosos, están devaluados y desestructurados. El último giro al modelo de competencias supone un individuo racional y autónomo que administra sus formaciones y sus periodos de trabajo según una lógica empresarial de maximización de sí (Dubar, 2002).

Esas crisis son identitarias porque perturban la imagen de sí, las definiciones que la persona daba “desde sí mismo”, la antigua configuración identitaria llega a ser insostenible, invivable, corporalmente insoportable; en otras palabras, el porvenir se ha venido abajo (Dubar, 2002).

Muchos de nuestros contemporáneos de un momento a otro en su vida, de una manera más o menos crónica, sufren un sentimiento de insuficiencia, una aguda conciencia de no estar a la altura. La impresión dominante es la de sufrir de sí mismos, no de un conflicto, sino de un debilitamiento del yo, de una disminución o pérdida de autoestima (Dubar, 2002).

La crisis se multiplica en todas las existencias, las rupturas continúan, constituyen experiencias vitales y existenciales que chocan de frente con el antiguo modelo de acceso a la estabilidad y la continuidad, perturban la antigua conciencia del aprendizaje definitivo, acumulativo, lineal, que da estabilidad; cada vez más las personas se encuentran con la necesidad de cambiar. Ahora bien, todo cambio es generador de pequeñas crisis, necesitan un trabajo sobre uno mismo, una modificación de algunas costumbres y una alteración de las rutinas anteriores (Dubar, 2002).

La identidad profesional no debería ser un problema cuando los roles están claros, cuando las personas saben qué hacer en una situación, pero cuando se produce una ruptura, por diversos factores (desvalorización de su estatus profesional, deterioro de las condiciones de ejercicio, metas educativas plurales y contradictorias), adquiere una dimensión preocupante a dilucidar. Entonces las personas ven desestabilizados algunos de los referentes desde los cuales se identifican profesionalmente.

De este modo, resulta evidente cómo la reforma o innovaciones educativas pueden provocar una crisis de identidad profesional en los docentes. Los cambios en educación coinciden con otros cambios sociales, lo que ha provocado que lleguen alumnos con otras necesidades educativas, que a su vez han desestabilizado el ejercicio profesional, vivido ahora como un proceso de reconversión profesional y sentido como una crisis de identidad profesional (Bolívar, 2004).

El tránsito a un nuevo modelo resulta particularmente difícil, a veces casi imposible, para las generaciones más experimentadas, debido a la persistencia tenaz, comprensible, que con frecuencia está reforzada en un sentimiento de poseer experiencia y valores firmes (Dubar, 2002).

La identidad de un grupo profesional se formula por el reconocimiento social que los otros hacen y lo que el propio grupo asigna. La identidad tiene una naturaleza dual (experiencia personal y reconocimiento social), todo proceso de construcción de la identidad se juega en una transacción entre la identidad atribuida y la identidad aceptada por el individuo. Cuando esta doble identificación es cuestionada, la crisis de identidad profesional es inevitable, la no coincidencia entre la identidad atribuida con la identidad reivindicada, cuando la identidad no es reconocida por alumnos, familias, sociedad, entra en período de crisis. El proceso de reconstrucción de dicha identidad como vía de salida a la crisis, presenta un proceso de transformación en el que se juega el abandono de la antigua identidad y se produce una segunda socialización (Bolívar, 2004).

En estas circunstancias, los docentes desarrollan mecanismos de adaptación que según Wood, et.al. (2004) se pueden resumir de la siguiente manera:

*Docentes potenciados:* predominantemente experimentan los conflictos del rol como dilemas y se enriquecen con las soluciones que les dan. Se sienten capaces de emplear sus poderes creativos de su enseñanza en la gestión. No obstante, en esta categoría se incluyen algunos maestros ambivalentes que encuentran en las reformas enriquecimiento y tensión:

- *Potenciación inequívoca:* planifican propositivamente, participación con determinación personal y esfuerzo.
- *Potenciación ambivalente:* aspectos evolutivos, conocimientos y destrezas avanzadas, dominio y control. Aspectos negativos, intensificación, dominio y control reducido.

*Docentes que se adaptan:* su creatividad se aparta de la enseñanza y se orienta a preparar estrategias entre ellos, son conformistas en sentido positivo y contemplan el mundo social como un medio en el que predominan los dilemas. Mientras que éstos se adaptan a un sentido más estratégico, se muestran más transformadores.

- *Los conformistas participantes:* los conformistas simpatizantes están relajados, son imperturbables, poseídos de sí mismos, de buen talante y moderados. Son racionales, sensibles y equitativos. Por regla general, se sienten satisfechos por haber hecho todo lo que han podido por hacer suyos los cambios. En consecuencia, no experimentan tensiones de rol ni siquiera conflictos dilemáticos de rol, como otros maestros. Un pragmatismo casi intuitivo los lleva a la rápida resolución de dificultades. Parece que logran esos niveles de ecuanimidad manteniendo unas perspectivas positivas, convirtiendo en rutina las prácticas gerenciales, distanciándose de la intensificación y considerando equilibrado el trabajo.
- *Los conformistas supervivientes:* los conformistas supervivientes son maestros que se muestran críticos frente al proceso de cambio, pero se han propuesto sobrevivir sin daño. Dudan, son disidentes, objetores con respecto a su nueva función; sin embargo, son utilitarios, no sentimentales y prudentes. Con frecuencia se sienten resignados. Sobreviven mediante una combinación de retórica de apoyo, posiciones cambiantes y explotación del sistema.
- *Los conformistas trastornados:* este grupo de conformistas lucha por su identidad profesional, pero a corto plazo, no tienen éxito. A diferencia de los conformistas simpatizantes, que adoptan la moda de manera habitual, estos no están contentos con la conformidad. Preferirían desarrollar sus roles como los potenciados, pero se sienten obstaculizados. A diferencia de los conformistas supervivientes, no están dispuestos a “modificar sus posturas”, comprometidos como están con creencias firmes de valor. Con respecto a su acomodación, el grado de irritación y preocupación es mayor. En

consecuencia, la conformidad es una medida de tensión o pausa. Como otros conformistas, en gran parte se acomodan y explotan al sistema, pero les molesta el cambio de oportunidades para el desarrollo profesional, la limitación a la individualidad y el ataque a los valores educativos que profesa.

*Docentes inadaptados:* experimentan la tensión del rol, y en un grado peor, ya no se comprometen en cuanto a sus valores y sus prácticas.

- *Docentes inadaptados:* estos maestros tienen dificultad para afrontar con éxito el cambio de rol. Experimentan un grado elevado de tensión de rol. No se produce una potenciación, aunque si hay críticas; no hay acomodación, aunque sean escépticos. El resultado son luchas y conflictos. A veces, se muestran reacios a aceptar el rol de maestro y gestor, no están dispuestos a desempeñar esas funciones y manifiestan una clara antipatía hacia las mismas. Estos docentes inadaptados adoptan una postura desafiante de abandono y reclama su derecho de vivir.
- *Docentes inutilizados:* el conflicto del rol de éstos tiene, sobre todo, un efecto de coacción, se sienten devaluados y desilusionados o bien dejan el sistema o se hunden en él.
- *Hundidos:* Se trata de maestros con cierta experiencia y buena trayectoria profesional que han sufrido algún tipo de daño. Con frecuencia están agotados, preocupados y debilitados. Manifiesta síntomas pronunciados de estrés, en especial enfermedades físicas, sentimientos de inutilidad y confusión.

Observado los distintos tipos de respuestas de adaptación que tienen los docentes, podemos dividir las respuestas en características positivas y negativas. Entre las características positivas, destacan la buena acogida de los cambios, los que consideran el marco de referencia de una buena planificación, las nuevas oportunidades de desarrollo personal, como el incremento del dominio y el control del propio ejercicio docente, la capacidad de “participar” con los otros y unos

conocimientos y destrezas mayores. Las características negativas: sobrecarga burocrática y de trabajo, pérdida de dominio y control, distanciamiento de los compañeros en vez de participación y una atrofia de las destrezas. Ambos grupos suelen estar representados. Sin embargo, el balance general se inclina con fuerza hacia el campo negativo (Woods y col., 2004).

De acuerdo a lo expuesto en este apartado, la crisis de identidad profesional entre la identidad atribuida y la asignada, los nuevos tiempos han redefinido los papeles, pero al mismo tiempo estas circunstancias de cambio plantean un proceso de adaptación que puede resultar positivo, también los efectos de las crisis de identidad son negativos ya que hay docentes que son potenciados, otros se conforman y otros son inadaptados, cabe preguntarse ¿Cómo es que la identidad en algunos casos se mantiene pero en otros cambia?

#### *Procesos de mantenimiento de la Identidad*

La literatura está llena de ejemplos acerca de cómo hay mecanismos que sirven para verificar, proteger, y mantener las concepciones y evaluaciones existentes de la identidad. De hecho, la mayoría de las estrategias que usan las personas en su comportamiento parecen funcionar primariamente para preservar el *status quo* de la identidad (Banaji, 1994).

Varias teorías han perfilado estrategias que sirven para mantener la integridad de la identidad ante circunstancias que la amenazan. Por ejemplo, la Teoría Disonancia Cognoscitiva ha postulado que cuando las personas se comportan de manera que violan elementos importantes de sus auto-conceptos, ya sean estos positivos o negativos, la inconsistencia cognoscitiva motiva a los individuos a reducir la disonancia de forma que se preserve el *self*. Así que, las estrategias para reducir la disonancia varían, dependiendo del concepto que se tenga de sí mismo. Estas estrategias típicamente involucran un esfuerzo para mantener un sentido del *self* como competente y moralmente bueno (Banaji, 1994).

Un punto de vista similar es proporcionado por la Teoría de la Auto-afirmación. Desde esta perspectiva una amenaza a la identidad activa procesos que son diseñados para afirmar la integridad general de la identidad, en lugar de resolver cualquier amenaza particular. La Teoría de la Auto-afirmación difiere de la Teoría de la Disonancia Cognoscitiva en el sentido que su propósito es la auto-defensa que postula la auto-integridad global, en vez de la consistencia cognoscitiva; para lograrlo posee estrategias flexibles que pueden ser usadas para alcanzar esa meta. La evidencia empírica en apoyo de esta teoría proviene de los estudios que muestran que cuando las personas experimentan la disonancia, pueden afirmar aspectos importantes, que no tienen relación con sus auto-conceptos (Steele, 1988).

Los estudios sobre procesos de auto-mantenimiento son coincidentes con la observación que la identidad está fuertemente comprometida en preservar el *status quo*, estas estrategias de la auto-protección reflejan uno o más procesos subyacentes. Tesser (1991) encontró que dando la oportunidad a la auto-afirmación se eliminan las estrategias de comparación y reflexiones de *auto-mejoramiento*, Pyszczynski, et.al (1993) encontraron que al animar sujetos en un experimento de disonancia para expresar sus sentimientos para escribir un ensayo contraactitudinal redujo el cambio de actitud subsecuentemente (Banaji, 1994).

La “auto-motivación” es una inclinación enfocada en establecer o mantener un estado particular de auto-conciencia, auto-representación, o de auto-evaluación; así que el auto-mejoramiento (el deseo de mantener una identidad positiva) y la auto-verificación (el deseo de confirmar las auto-observaciones existentes de sí mismo) pueden ser calificados como *auto-motivación* porque involucran una tendencia de la identidad para mantener un cierto estado (de positivismo y consistencia) (Leary, 2007).

Las investigaciones acerca de la auto-motivación han implicado conocer cómo las personas mantienen o incrementan el positivismo (o el decaimiento de lo negativo)

del *self* o, alternativamente, el deseo de mantener, proteger y mejorar la propia auto-estima. Un gran número de fenómenos han sido explicados con referencias de los motivos del auto-mejoramiento. El auto-mejoramiento ha sido identificado como una tendencia de las personas de creer que han mejorado en relación con el pasado y que su mejoramiento personal ha sido mucho mejor que el de otras personas (Leary, 2007).

El auto-mejoramiento es beneficioso o dañino para el bienestar de las personas. Hay argumentos a favor de que el auto-mejoramiento promueve bienestar, un comportamiento más efectivo y mayor éxito. Otras investigaciones cuestionan la idea de que el auto-mejoramiento sea totalmente beneficioso, apuntan que la relación entre la alta auto-estima y los resultados positivos son débiles y que la investigación ha revelado muchos inconvenientes de tener alta auto-estima. Por otro lado, el auto-mejoramiento guía a las personas a la conclusión que la percepción de ellos mismos es más acertadas que la percepción que tienen otras personas de sí mismas, que su propia percepción de otras personas es más acertada que la impresión que otros tienen acerca de ellos y que otras personas son menos objetivas y justas de lo que ellos son. Así que, cuando otros están en desacuerdo con sus percepciones y opiniones, las personas asumen que los otros están engañados, prejuiciados, o que son ignorantes (Leary, 2007).

Sin embargo, la literatura contiene muchas demostraciones de cambios temporales en el auto-concepto, pero relativamente pocos ejemplos de cambios perdurables (Banaji, 1994).

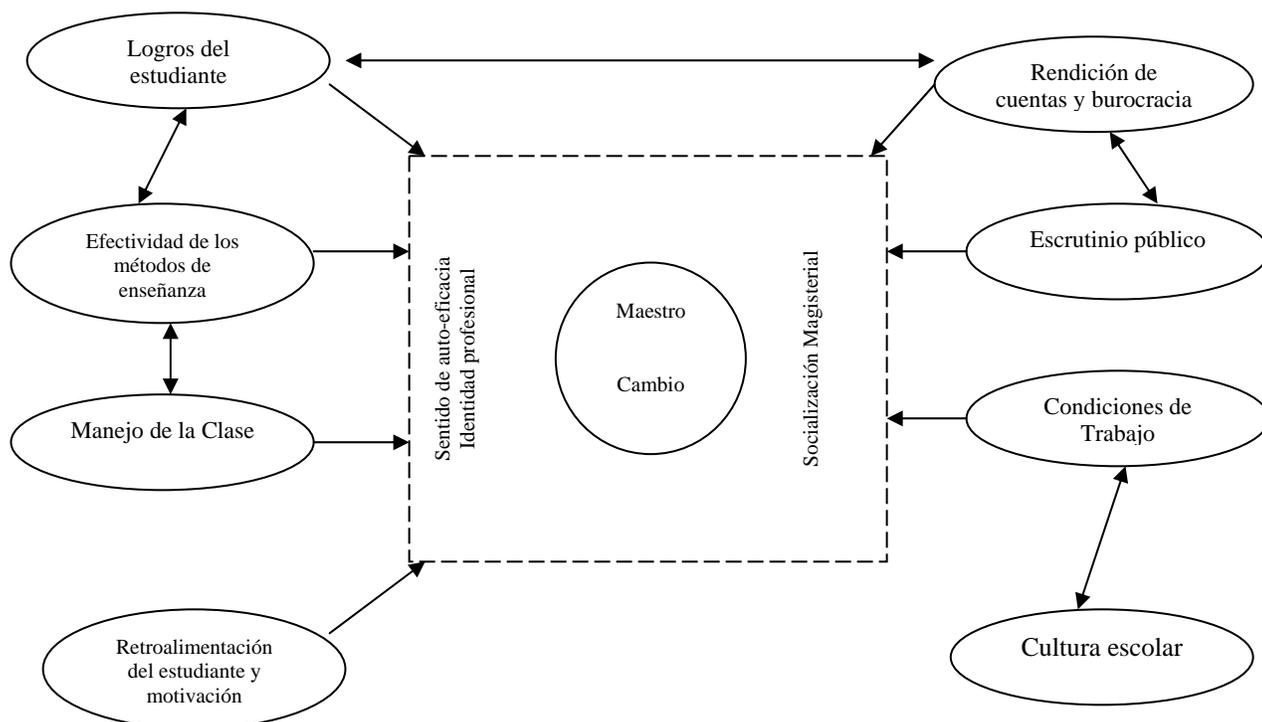
*Cambios inmediatos:* lo que piensa uno de sí mismo en cualquier momento está fuertemente influenciado por el contexto social inmediato. Cambios en el contexto pueden producir cambios en la dinámica del auto-concepto. Se ha revisado investigaciones que muestran cómo la auto-definición, y especialmente la tendencia de identificarse a uno mismo en grupos sociales, varía dependiendo de la estructura de los contextos inmediatos (Banaji, 1994).

*Cambio perdurable del auto-concepto:* cambios substanciales en el auto-concepto han sido documentados durante períodos de la transición de la vida. Muchos estudios han remarcado el proceso activo a través del cual los individuos construyen identidades nuevas durante tiempos de cambio (Banaji, 1994).

Estas demostraciones del cambio de auto-concepto reflejan muchos de los mismos procesos de la construcción de la identidad y de mantenimiento de la auto-estima usualmente sirven para estabilizar el *self*. De hecho, la información existente sugieren que el cambio del auto-concepto ocurre primordialmente y probablemente sólo en respuesta a los cambios significativos del ciclo de vida o fuertes demandas situacionales (Banaji, 1994).

Según Flores (2003) el proceso de cambio de los docentes implica una diversidad de factores, algunos de los cuales están relacionados con el aula de clase, otros relacionados a la cultura escolar y condiciones de trabajo, otros a características percibidas de la enseñanza como profesión. La ilustración que se presenta a continuación provee una síntesis de los factores interrelacionados influenciando cambios en los docentes.

Ilustración 3. Factores interrelacionados que influyen en el Cambio Docente (Flores, 2003)



Uno de los elementos más importantes para determinar el cambio de los docentes es la retroalimentación del estudiante, motivación y logro. No sólo son reacciones dentro del salón de clase para el análisis y reflexión de los docentes respecto a sus propias actuaciones, sino que también afectan (positiva o negativamente) el sentido de auto-eficacia de los maestros, definido como su creencia personal sobre la habilidad para influenciar el aprendizaje y logros de los estudiantes, y así como su aceptación por parte de los estudiantes o su aceptación de las estrategias de enseñanza. Estos son factores centrales en la redefinición de su enseñanza con las implicaciones para la (re)construcción de su identidad profesional (Flores, 2003).

El sentido de auto-eficacia del maestro también probó ser una gran influencia en la forma en la que los maestros cambian sus estrategias de enseñanza y actuación dentro del aula de clase, en especial por el compromiso del estudiante en actividades de instrucción. Algunos de ellos experimentaron un descenso en la motivación según pasaba el tiempo, porque la carencia de motivación de los

estudiantes y su bajo rendimiento, lo lleva a considerar que poseen inadecuados (baja auto-eficacia) métodos de trabajo (Flores, 2003).

Este sentido de ineficiencia es resultado de la falta de motivación del estudiante y sus problemas en el manejo de la clase, dan cabida a un cambio de enfoque con respecto a la enseñanza y el rol del maestro. Como se mencionó anteriormente, a pesar del acercamiento amplio y 'constructivo' mantenido por los nuevos maestros, sus prácticas se volvieron más orientadas a la tareas y tradición, en donde emergieron las rutinas y perspectivas centradas en los maestros (Flores, 2003).

Más aun, la efectividad de los métodos de enseñanza y su efecto en los logros de un estudiante, junto con la influencia de las condiciones de trabajo y cultura escolar, llevaron a los maestros a reformar sus prácticas (Flores, 2003).

Otros maestros remarcaron cómo cambiaron como resultado de influencias de la cultura escolar y las restricciones del lugar de trabajo. Describieron la manera cómo las pobres condiciones de trabajo, junto con la carencia de motivación de los estudiantes y bajos logros, han afectado su trabajo de forma negativa, llevando a un proceso gradual de cambio, marcado por la frustración y desilusión (Flores, 2003).

También enfatizaron el aumento de burocracia, rendición de cuentas y escrutinio público en la enseñanza, como fenómenos que afectan el trabajo de los maestros y los procesos de cambio (Flores, 2003).

La oportunidad de analizar y reflexionar sobre las propias ideas y prácticas, también probó ser importante en los cambios docentes, adicional a los factores individuales (como el nivel de reflexión y sentido de auto-eficacia), el cambio también fue motivado por influencias contextuales (cultura escolar y condiciones del lugar de trabajo) estructurales/organizacionales (control externo y restricciones de una política centralizada), que fueron cruciales en determinar la socialización del maestro en el lugar de trabajo (Flores, 2003).

En conclusión, la identidad tiene mecanismos auto-protectivos que limitan la posibilidad de cambio como es la disonancia, la auto-afirmación y también la auto-motivación (verse positivamente). No obstante, la literatura contiene ejemplos de cambio, solo que algunos son transitorios, como efecto de los cambios en el entorno y hay otros que son duraderos dependiendo de cambios mayores del contexto y del ciclo vital de las personas, pero son los factores interrelacionados del contexto inmediato los que pueden explicar el cambio docente, lo que pasa en el aula de clase, los logros que obtienen con los alumnos, el manejo o control de la clase y la retroalimentación en función de lo que opinan los alumnos, así como las condiciones de trabajo y la supervisión son factores que afectan.

### *La Identidad activa*

El hecho que por un lado haya mecanismos de mantenimiento pero por otro se den cambios sugiere que la identidad es algo dinámico y activo, ello se refiere a que no solamente refleja la conducta actual, sino que es mediador y regulador de la misma. En este sentido, se le considera como algo dinámico, activo y maleable. Éste interpreta y organiza las experiencias y acciones relevantes para el individuo; posee consecuencias motivacionales, provee de incentivos, principios, planes, normas y guías para la conducta y se ajusta en respuesta a los desafíos del ambiente social (Markus y Wurf, 1987).

El progreso en la investigación alrededor de la identidad se ha dado como resultado de tres avances: el primero, es la toma de conciencia, que no puede seguir explorándose como si fuese una entidad unitaria y masiva; el segundo, la comprensión de que su funcionamiento depende tanto de los motivos individuales a los que sirve, como de la configuración de la situación social inmediata; y el tercer avance se dio a consecuencia de observar conductas más finamente procesadas. Claro que las acciones más complejas no siempre serán las variables dependientes más apropiadas, ya que la conducta de un individuo es

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

La multiplicidad y multi-dimensionalidad de la identidad ha llevado al descubrimiento de que ya no es factible referirse a la "identidad". En cambio, es necesario referirse a la "identidad activa", en línea o accesible. Básicamente, la idea es que no todas las auto-representaciones que conforman la identidad total, estarán accesibles en forma simultánea. La identidad activa, se visualiza como una gama de auto-conocimientos accesibles, continuamente activos y en movimiento (Markus y Wurf, 1987).

Este enfoque es aceptado actualmente por diversas razones: Primero, surge de una enorme y creciente cantidad de investigaciones que indican que las personas están influenciadas fuertemente en todos los aspectos del juicio, memoria y conducta manifiesta por su bagaje de ideas, actitudes y creencias. Segundo, esta visión de la identidad se acerca más a aquella sugerida por los interaccionistas simbólicos, que plantean que no existe un ser estático o predeterminado, solamente un sí mismo actual construido a partir de las propias experiencias sociales. Tercero, esta formulación permite resolver un dilema en el que la identidad puede ser al mismo tiempo estable y maleable. Los aspectos focales del ser (los auto-esquemas personales) pueden ser relativamente resistentes a los cambios en las propias circunstancias sociales. Dada su importancia en la definición del ser y su extensa elaboración, estos pueden estar constantemente accesibles. Sin embargo, muchos otros aspectos en el sistema del individuo, pueden variar en accesibilidad, dependiendo de su estado motivacional y de las condiciones sociales predominantes. Por lo tanto, la identidad activa consiste en una serie de identidades núcleo o focales incrustadas en un contexto con

identidades más provisionales o tentativas que están enlazados a las circunstancias existentes (Markus y Wurf, 1987).

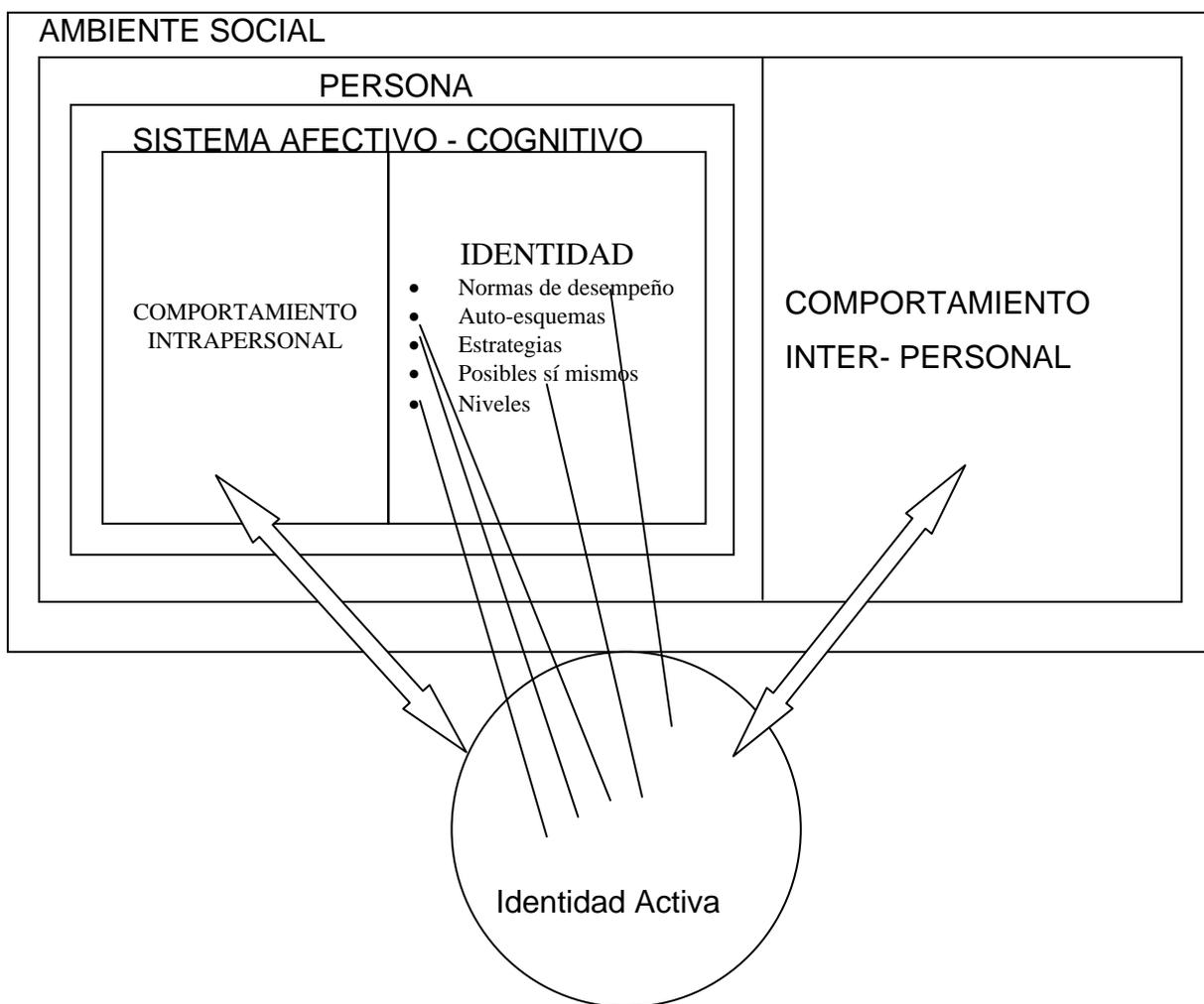
Los resultados que parecen revelar la maleabilidad del *self*, pueden explicarse asumiendo que los contenidos de la identidad activa han cambiado. Es decir, las circunstancias alrededor de la manipulación experimental hacen que algunas auto-concepciones, y no otras, se encuentren accesibles en la memoria y en el pensamiento (Markus y Wurf, 1987).

La *identidad activa* es ese sub-conjunto de representaciones accesibles en un momento dado. Estas representaciones varían en su estructura y funcionamiento, y se les ha dado una variedad de denominaciones. Su activación depende de las circunstancias sociales predominantes y del estado motivacional del individuo. Algunas auto-representaciones son activadas automáticamente, en mayor o menor grado, como resultado de estímulos situacionales sobresalientes (Markus y Wurf, 1987).

Como se muestra en la ilustración 4, el sistema afectivo-cognitivo se distingue como un componente de la persona y la identidad como un aspecto de este sistema. La identidad activa es la configuración particular de las representaciones tomadas de la identidad, que regula las reacciones y acciones presentes del individuo. De este modo, el comportamiento del individuo es regulado de acuerdo a cualquier conjunto de estructuras dinámicas (auto-esquemas, posibles sí mismos, prototipos, roles, tareas del ego, estrategias, o desempeños) que son activadas en el presente dentro de la identidad activa (Markus y Wurf, 1987).

La identidad activa es una configuración particular de las representaciones tomadas que regula las reacciones y acciones presentes del individuo. De este modo, el comportamiento del individuo es regulado de acuerdo al conjunto de estructuras dinámicas (auto-esquemas, posibles sí mismos, prototipos, roles, tareas del ego, estrategias, o desempeños) que son activadas en el presente dentro de la identidad activa (Markus y Wurf, 1987).

Ilustración 4. Esquema de factores relacionados con la Identidad Activa



Las estructuras activas en esta identidad son las bases sobre las cuales el individuo inicia sus acciones y también son las bases de la observación, el juicio y la evaluación de dichas acciones. La influencia de la identidad actual sobre la formación y el control del comportamiento puede visualizarse en dos clases de conductas: *procesos intrapersonales*, que incluyen, procesamiento de información relevante para sí mismo, regulación del afecto, y procesos motivacionales; y *procesos interpersonales*, que incluyen percepción social, comparación social y la búsqueda y formación de interacciones con los demás (Markus y Wurf, 1987).

El concepto de identidad activa permite explicar los múltiples factores que se asocian para dar lugar a su maleabilidad, en esta línea varios estudios proponen la idea que son múltiples las identidades, que coexisten varios sí mismos; esto puede ser un mecanismo que facilite la adaptación ante situaciones de cambio.

### *Sub-identidades*

En este apartado se presenta la idea que en efecto la Identidad Profesional no es una entidad unificada y uniforme, sino que está compuesta por un conjunto de sub-identidades, que emergen de la interacción social. Según las diferentes posiciones que se van ocupando en los distintos sistemas de relaciones sociales en los que se interactúa, cada persona despierta en los demás una serie de expectativas de conducta. Las identidades desempeñadas surgen de la interiorización, expectativas o roles sociales (Sánchez y Sanz, 1995).

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

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

Varios científicos sociales, han presentado un punto de vista multifacético de la identidad. Tal perspectiva puede ser encontrada en los primeros trabajos de James (1880), Kelly (1955), y Mead (1934). Recientemente se ha convertido en un punto clave del enfoque de la cognición social (Higgins, 1987; Markus, 1977), del narrativo (Gergen, 1992), y hasta los modelos psicodinámicos. La identidad es

considerada por estos teóricos como que está compuesta por varios aspectos, papeles y perspectivas o “*Se/ves*.” Cada uno de estos *se/ves* corresponde al conocimiento que tenemos de nosotros mismos como si estuviéramos en un papel, una relación, una perspectiva etc. Desde la visión multifacética de la identidad deriva el entendimiento que las diferencias individuales pueden existir, no solo en el contexto o en toda su valencia asociada con el *self*, sino también a las características organizacionales del auto-conocimiento.

Asimismo, suele reconocerse que las personas podemos mostrar distintas facetas de nuestra identidad, un ejercicio más de introspección lleva a admitir que junto a eso que llamamos nuestro *self*, existe una serie de sentimientos, ideas, valores, deseos y conductas, que desearíamos tener, es decir, una identidad o identidades que quisiéramos ser, otras que creemos que tenemos que ser, e incluso otras que tenemos que llegar a ser (Sánchez y Sanz, 1995).

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

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

En resumen, los docentes prefieren describirse como eclécticos en lugar de tradicionales o progresistas, la adopción de estas IP es producto de la

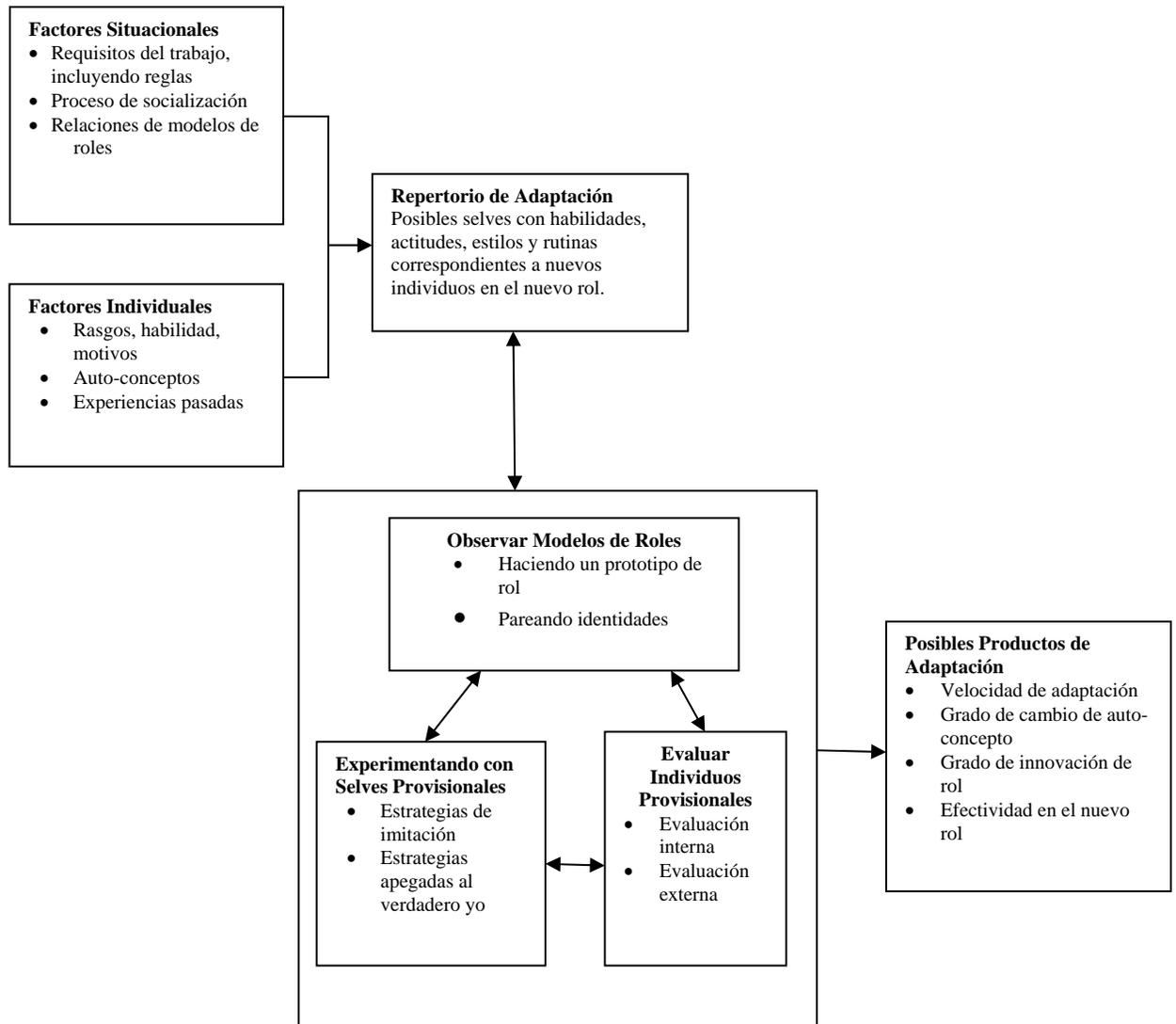
despolitización a través de la internacionalización del discurso dominante del compromiso (Moore, et al, 2002).

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

¿Cuál es el papel y para qué sirven las sub-identidades? Puede ser un mecanismo importante para explicar cómo evoluciona la identidad, de hecho, puede ser el principal dispositivo de adaptación que tienen las personas para los nuevos roles profesionales. Es posible que existan una serie de imágenes que sirven como mecanismos de prueba para posibles identidades profesionales, pero no están completamente elaboradas, ellas son denominados “Selves provisionales”, que constituyen soluciones temporales que las personas utilizan para colocar un puente entre sus capacidades actuales y las representaciones que mantienen sobre actitudes y comportamientos que se esperan en el nuevo rol.

A continuación se presenta un modelo de adaptación de las identidades basada en el surgimiento de selves provisionales, éste parte de que hay una serie de situaciones y aspectos inherentes a la persona que influye en los cambios que generan el apareamiento de unos selves provisionales, con los cuales las personas experimentan antes de conformar su identidad definitiva. El proceso de adaptación consiste en observar conductas semejantes, adaptarlas, experimentarlas y evaluarlas; dependiendo de los resultados obtenidos se produce la adaptación y conformación de la nueva identidad profesional.

Ilustración 5 Proceso de Adaptación Selves Provisionales



*Influencias individuales y situacionales:* se espera que tanto las influencias individuales y situacionales afecten el repertorio de posibles *selves* con los que la persona inicia un cambio, y sirve como mecanismo de facilitación o coerción cuando las personas toman decisiones explícitas e implícitas a través del proceso de adaptación.

*Factores individuales:* incluyen el grupo pre-existente de habilidades, talentos, preferencias, experiencias pasadas y auto-conceptos que una persona trae al trabajo que está en proceso de cambio.

*Factores situacionales:* incluyen la adquisición de roles tales como poner las reglas, prácticas sociales y disponibilidad de modelos de roles. Mientras el trabajo anterior especifica qué atributos de roles, transiciones y prácticas de socialización cuentan por una variedad de grados en el cambio personal y de rol; características contextuales que podrían explicar la variedad de respuestas a la misma transición. Los hallazgos sugieren que las experiencias de transición de las personas varía, dependiendo de las características de sus relaciones con modelos de roles, pueden ser conceptualizados como conjuntos que dan forma a la cantidad y contenido de posibles *selves* creados y probados.

*Repertorio de adaptación:* está determinado por los posibles *selves*. Éste, como un espacio de negociación de identidad, está ligado muy de cerca a debates en literatura sobre estabilidad o maleabilidad de las identidades. Los cambios en la actividad profesional proveen oportunidades de renegociación visiones privadas y públicas del *self*.

Un mecanismo de cambio de identidad que ha recibido una gran importancia de atención teórica es la noción de posibles *Selves*, definidos como ideas de quiénes quieren ser, les gustaría ser o temen ser.

Los posibles *selves* puede ser que figuren como mecanismos prominentes en la adaptación porque sirven como filtros cognitivos y emocionales con los que las

personas actúan en sus ambientes y como incentivo en su conducta futura. Dicho en términos de tareas de adaptación que han sido notados anteriormente, los posibles *se/ves* ponen atención al sentido común, ayudan a las personas a seleccionar nuevas conductas de pruebas y dirigen sus evaluaciones de qué tan bien están. En el aprendizaje por observación, enfilan las opciones de comparación social y ayudan a las personas a desarrollar guías particularizadas e individualizadas para la acción. Como conocimiento concreto de lo que es posible y deseable de alcanzar, dirigen la atención a ciertos *modelos de roles* entre aquellos disponibles y ayudan a las personas a identificar qué conductas y actitudes son deseables para adquirirlos, cuando las personas adoptan la manera en que actúan los demás con los roles que aspiran, están en efecto creando posibles *se/ves*.

En períodos de cambios en las funciones laborales, cuando las personas identifican modelos de roles, experimentan con conductas nada familiares y evalúan su proceso, ellos están construyendo posibles *se/ves*. Las nuevas identidades generadas en los cambios en la actividad profesional, son usualmente provisionales, hasta que sustituyen los anteriores una vez que han sido ensayadas y refinadas con la experiencia.

Un amplio rango de teorías sobre el aprendizaje y adaptación postulan que el cambio ocurre en forma de ciclos repetitivos de generación, selección y retención de variaciones de conducta. Aplicar estas ideas a los cambios de identidades propone que el auto-desarrollo es un proceso evolutivo que envuelve la generación de identidades y la selección o rechazo de aquellas identidades que se han propuesto. Esta visión implica que un proceso exitoso, se define por resultados como velocidad y facilidad de adaptación, incorpora mecanismos adecuados para aumentar y disminuir la variedad. Aunque los datos presentados aquí no son para asegurar cómo las diferentes formas de observar modelos, experimentar con posibles identidades o evaluar resultados afectan el contenido de los repertorios. La calidad y la variedad de las observaciones, radicalidad de experimentos que realice la persona y claridad de la retro-alimentación cuentan potencialmente entre

los mecanismos que explican qué variedad de posibles identidades se produce y selecciona en el proceso de adaptación.

Las estrategias de observación y experimentación difieren en el grado al cual se incrementan los repertorios establecidos en la profesión. Las personas que tuvieron un número mayor y más diverso de modelos crearon un grupo más amplio de posibles *sel/ves* para guiar futuras acciones. De igual manera, las personas guiadas por estrategias selectivas en vez de modelos de roles, no sólo sumaron una gran diversidad a su repertorio de actitudes, conductas y estilos de auto-presentación, sino también, una gran capacidad de componer estos elementos en diferentes combinaciones. Entre más amplio es el repertorio, más grandes las posibilidades de probar respuestas innovadoras y también el aumento de oportunidades de ganar conocimiento de sí y del rol en el que el desarrollo futuro de su repertorio depende. Esta proposición es consistente con la teoría que dice "entre más numerosa y amplia la heterogeneidad de variaciones, más ricas las oportunidades de innovación ventajosa".

Los profesionales tuvieron diferencias sobre lo adecuado de las soluciones provisionales que crearon, así como en la velocidad y facilidad con la que encontraron alternativas. Algunos descubrieron cómo sus experimentos y retroalimentación estimularon *loops* más refinados en el proceso de adaptación: los experimentos fallidos los llevaron a observar diferentes modelos o a observar lo mismo con más sofisticación; la experiencia también los llevó a probar diferentes modelos basados en posibles identidad alternas, por contraste, las evaluaciones negativas no resultaron en cambios de conducta o de repertorio. Describieron *loops* de retro-alimentación lentos o interrumpidos, cómo insistían en actuar como individuos provisionales inactivos para los que no encontraron sustitutos. El tema de las emociones, prevaeciente en los datos de evaluación de los modelos, sugiere la hipótesis que son las emociones las que llevan a las personas a rechazar o retener identidades provisionales.

Como conclusión sobre el funcionamiento de la Identidad Profesional, se encuentra que el origen de ésta se encuentra en la historia personal, pero una vez que una identidad es sometida a situaciones de cambio, se puede producir una crisis de identidad si se quiere seguir funcionando de la misma forma, porque el contexto demanda nuevos patrones de comportamiento; algunas personas logran adaptar su identidad otras en cambio no, esto depende de mecanismos de mantenimiento, estrategias para auto-afirmarse, pero hay factores que tienen que ver con la eficiencia alcanzada con su actual identidad, con su desempeño, observándose, que la efectividad en la clase y el reconocimiento de los alumnos son factores claves en el cambio docente.

### **2.3.5. Modelos sobre la Complejidad de la Identidad**

Se ha planteado un dilema, por un lado, la identidad tiene como noción básica la estabilidad y consistencia, se dice que su origen hay que rastrearlo en la historia de vida o biografía. Por otro lado, cambiar a la idea de una identidad activa permite resolver esta contradicción, dado que su planteamiento es que lo que existe son identidades que están depositadas en la memoria y pueden emerger de acuerdo a los requerimientos que se tengan. Se puede incorporar el concepto de sub-identidades que es analizado como un mecanismo de adaptación de las personas que van adquiriendo nuevos roles en su trabajo.

En consonancia con la idea de las sub-identidades, la perspectiva socio-cognitiva, plantea que es un sistema múltiple y dinámico, en construcción y una constelación de esquemas cognoscitivos. Cuando es concebida de esta manera, es posible caracterizarla no solo con respecto a su contenido sino también respecto a su forma. Tal vez la forma más elemental de cualquier configuración de elementos es su complejidad. La complejidad puede ser definida como el grado en el cual las atribuciones personales son aplicadas en la descripción de uno mismo y de otras personas. También se puede definir en relación al número de dimensiones en un espacio multidimensional y la proximidad de los elementos dentro de las

dimensiones. El modelo de complejidad ha sido definido en términos de número de conexiones en una red asociativa (Wolfolk, et.al., 1995).

El estudio de la complejidad cognoscitiva tiene sus raíces en los modelos estructurales cognoscitivos de la personalidad que ganaron importancia en la década de 1960. La exploración directa de las diferencias individuales en una estructura del auto-conocimiento inicia con Kelly (1955) en el trabajo pionero sobre los constructos personales, que son dimensiones subyacentes del dominio del conocimiento particular del *self*, puede ser visto como el precursor de modelos cognitivos sociales. La esencia de esta teoría es que las interpretaciones que cada persona usa para organizar el mundo perceptual son fuentes potenciales que dan origen a las diferencias individuales en la personalidad, la emoción y el comportamiento (Rafaeli- Mor & Steinberg, 2002).

En las primeras discusiones la complejidad fue vista como un rasgo del sistema perceptual del individuo. Se argumentó que ésta refleja el número de las dimensiones con las cuales las personas pueden comprender el comportamiento de otros y de ellos mismos. Cuanto más compleja sea una persona, mayores construcciones utilizará para describir o entender a otros (Rafaeli- Mor & Steinberg, 2002).

Dos aspectos fundamentales componen la estructura cognitiva: *diferenciación e integración*, que figuran de manera prominentemente en el modelo propuesto por Kelly (1955). La diferenciación, se refiere al grado por el cual un área cognitiva contiene elementos distintivos múltiples. Mientras la integración, alude al grado de coherencia o unidad en el área cognitiva (Rafaeli- Mor & Steinberg, 2002).

Streufert y Streufert (1978) señaló que el término *complejidad* puede, de hecho, referirse a dos a constructos separados: Por ejemplo Kelly (1955) definió la complejidad como el número de dimensiones binarias usadas por el individuo para describir un dominio particular. Los individuos complejos fueron aquellos quienes

utilizaron construcciones más numerosas para percibir su mundo social. Los dominios cognitivos complejos son aquellos que incluyen muchos ejemplos diferenciados (Rafaeli- Mor & Steinberg, 2002).

Los primeros modelos reconocieron la importancia particular de la organización del auto-conocimiento. Fuese o no la forma de estructuración única para el *self*, es la aproximación de mayor importancia para mediar el comportamiento y la experiencia emocional.

A pesar que las personas poseen numerosos roles sociales, desarrollan identidades sólo para aquellos roles que interiorizan en su auto-concepto. Esta identidad de roles representa las características que una persona se atribuye a sí misma en un rol particular. Algunas personas desarrollan identidades de roles muy variados entre sí, mientras que otras las desarrollan mantenido similitud entre las identidades de cada rol. La Diferenciación del Auto-concepto (DAC) se refiere al grado en que la identidad de un individuo es variable o consistente dentro de los roles importantes (Dunahue, et.al., 1993).

De acuerdo a algunas teorías sobre el sí mismo, la Diferenciación del Auto-concepto refleja la adaptación a los variados requerimientos de distintos roles sociales (Gergen, 1992). Para desempeñar eficientemente esos roles, los individuos deben conocer las normas y expectativas prescritas para cada rol y deben ser capaces de alterar su comportamiento para ser consecuente.

Desde esta perspectiva, los individuos con *auto-conceptos* altamente diferenciados pueden ser vistos como aquellos que poseen identidades especializadas que los habilitan a responder flexiblemente y en forma adaptada a diferentes requerimientos de su rol, los cuales deberían poseer relaciones interpersonales y su funcionamiento dentro del rol. En contraste, el *sí mismo no diferenciado* es visto como rígido e inflexible, que restringe al individuo de adaptarse en forma efectiva a los múltiples, y un menudo conflictivos, requerimientos de la vida social. De modo

que, esta perspectiva sugiere que el ajuste psicológico está relacionado con un alto nivel de la Diferenciación del Auto-concepto o, como Gergen sugirió, “*el ser humano saludable y feliz utiliza muchas máscaras*” (Dunahue et. al., 1993).

En contraste con esta visión de especialización, Dunahue ha interpretado este concepto como fragmentación o falta de un *sí mismo integrado* (Dunahue, et.al., 1993). Sostiene que los individuos adaptados psicológicamente tiene un *sí mismo* coherente e integrado, y caracterizan al individuo sin un *sí mismo* integrado como un camaleón interpersonal, sin un núcleo interior de identidad, reaccionando de diferentes formas ante la gente. Esta clase de individuo está plagada de dudas de sí mismo y disparidades debido a que no posee una referencia interna que pueda afianzar su propia continuidad e integridad propia.

Este concepto reflejaría una falta de integración psicológica que proviene de conflictos *intrapésíquicos* no resueltos. En oposición con la visión intrapésíquica de la Diferenciación del Auto-concepto, los teóricos de la Sociología enfatizan que el *sí mismo diferenciado* es moldeado por los roles que desempeñamos y por la forma cómo otros nos perciben dentro de ellos (Goffman, 1959).

Muchas Teorías del Sí Mismo postulan que el Auto-concepto surge y es formado a través de la interacción social con otros significantes. De esta forma, el origen del sí mismo fragmentado puede estar en las relaciones conflictivas o distorsionadas dentro de la familia. En particular los niños y adolescentes que experimentan conflicto continuo y estrés dentro del sistema familiar, pueden fallar al integrar sus diversas experiencias relacionales en un sí mismo coherente (Dunahue y et. al., 1993).

Mead (1934) y otros interaccionistas simbólicos asumieron que los niños eventualmente abstraen una concepción del “otro generalizado” de la multiplicidad de las estimaciones reflejadas disponibles. Sin embargo, algunos niños pueden interiorizar múltiples visiones de ellos mismos que están completamente no

relacionadas, altamente inconsistentes o ambas, y subsecuentemente pueden fallar al integrar estas visiones en un sentido coherente y estable del sí mismo. Este conflicto entre los “diferentes yo”, como lo expresa William James, podría resultar de una hipersensibilidad en el niño a las expectativas y demandas de otros, de una habilidad para tomar las perspectivas de otros, o de una mayor exposición a estimaciones reflejadas que son incompatibles entre sí, posiblemente debido a relaciones objetales conflictivas. La tendencia a interiorizar los puntos de vista de nuevos “otros significantes”, sin compararlos con la auto-estructura existente, puede continuar en la edad adulta, resultando que con cada nuevo compañero de rol el individuo podría experimentarse a sí mismo como un individuo diferente. Si esta línea de razonamiento es correcta, podemos predecir que las diferencias individuales en la auto-estabilidad deberían estar relacionadas tanto con la Diferenciación del Auto-concepto como con la adaptación deficiente (Dunahue et. al., 1993).

#### *Modelo de Linville*

En el trabajo de Linville (1985), que definió Auto-complejidad (AC) como una función del número de *auto-aspectos* que usa una persona para organizar el conocimiento acerca del *self*, y el grado de relación de estos. Dentro de este modelo, los individuos complejos son los que utilizan más auto-aspectos en su *auto-descripción*, y quienes tienen poca o ninguna coincidencia entre estos. Los auto-aspectos se componen de atributos, características, rasgos, que en su conjunto dan forma al mismo.

El modelo de Linville, asume que el conocimiento acerca del *self* es representado en términos de estructuras cognoscitivas múltiples, que aquí se identifican como aspectos individuales. Esta idea es consistente con una variedad de teorías que miran el *self* como multifacético (Gergen, 1992). Cada papel, relación, actividad, meta y características ordinarias en la *auto-representación* puede servir como un aspecto individual; cada uno con su propio conjunto de características,

proporciones y afectos. Estos aspectos individuales son estructurados en una red asociativa (Linville, 1987).

Linville sugirió que cuando un evento de tensión ocurre, afecta al *auto-aspecto* más pertinente al evento de *tensión*. Ella argumentó que, para una persona con numerosos auto-aspectos la tensión se restringe, por consiguiente, los auto-aspectos afectados es uno de muchos aspectos que componen el *self*, una proporción relativamente pequeña del *self* total en personas que tienen menos aspectos en su auto-concepto (Rafaeli- Mor & Steinberg, 2002).

Linville (1985) postuló que la alta coincidencia entre los varios auto-aspectos conducen a un efecto de desbordamiento, en el sentido que la asociación entre los mismos puede activarlos mutuamente, Un *momento de tensión* que afecta un auto-aspecto iniciará un proceso de activación de desbordamiento, si coincide con otros auto-aspectos; sin embargo, esto no ocurre si no existe coincidencia entre los auto-aspectos.

Es importante saber que esta teoría plantea que los individuos altamente diferenciados pueden ser medianamente más desestresados y que reaccionarán de manera menos negativa a los eventos tensionales de la vida, y responderán menos positivamente a los eventos positivos de la vida. Reconociendo este patrón se generan preguntas acerca de los procesos que gobiernan esta relación, su organización temporal y las razones de asimetría entre los eventos positivos y negativos (Rafaeli- Mor & Steinberg, 2002).

Algunas personas son más susceptibles que otras a las consecuencias adversas de eventos de tensión, circunstancias que afectan negativamente a algunas personas aparentemente no afectan a otras. Hay un creciente reconocimiento acerca del papel que desempeña la *auto-cognición*, para hacer frente a este tipo de situación (Linville, 1987).

Las diferencias individuales en la vulnerabilidad a la tensión son causadas en parte por las diferentes representaciones cognoscitivas del *self*, más específicamente, al grado de Auto-complejidad (Linville, 1987).

La hipótesis básica se refiere a que el mayor nivel de Auto-complejidad modera el impacto adverso de los eventos de tensión. Así que, poseer un alto grado de Auto-complejidad es un factor que protege a la gente de la tensión (Linville, 1987).

Cuando los auto-aspectos individuales son pocos e indiferenciados, un evento de tensión tiende a involucrar los múltiples pensamientos y sentimientos acerca de otros aspectos. Para la gente que mantiene más aspectos y mayores distinciones entre los auto-aspectos, el impacto de un evento negativo probablemente será confinado a una proporción más pequeña de su *auto-representación*. Así que ellos probablemente, tienen más capacidad de mantener pensamientos positivos y sentimientos acerca de algunos aspectos personales a pesar del impacto negativo de tensión en ciertas áreas (Linville, 1987).

Estos pensamientos positivos y sentimientos acerca de otros aspectos individuales pueden actuar como barreras en contra de pensamientos y sentimientos negativos que son el resultado de los eventos de tensión. A mayor proporción de diferenciación en los aspectos personales, mayor será el efecto potencial de rechazo (Linville, 1987).

Los pensamientos y sentimientos negativos acerca de varias características personales contribuyen a provocar reacciones de tensión, y entonces, mantener una diferencia entre aspectos personales podría actuar como una barrera en contra de estas consecuencias adversas de tensión.

Las auto-representaciones pueden diferir en términos del número de aspectos y el grado en el que son distintas. Dos auto-aspectos son distintos, en función de los diferentes elementos cognoscitivos que contiene. Por ejemplo, si cada aspecto

individual es representado por un conjunto de características y proposiciones, es diferente de la prolongación que representa debido a diferentes características o proposiciones. Como se define en modelo de Linville, el mayor grado de Auto-complejidad involucra tener más auto-aspectos individuales y tener más distinciones entre los aspectos individuales (Linville, 1987).

La Auto-complejidad es importante porque determina parcialmente el impacto de experiencias sobre los pensamientos y sentimientos acerca de varios aspectos individuales. Cuando la gente experimenta sucesos negativos, el aspecto individual más relevante para el contexto inmediato es activado y los pensamientos y sentimientos negativos son evocados por las experiencias que tienden a ser asociadas con los aspectos individuales activados (Linville, 1987).

El modelo asume que la activación se extiende desde del aspecto individual hasta los aspectos individuales asociados. Un aspecto individual se activará dependiendo del grado en que está relacionado con los aspectos individuales recientemente activados (Linville, 1987).

Los dos aspectos individuales más relacionados son probablemente los pensamientos y sentimientos más realistas acerca de uno mismo. Porque la mayor Auto-complejidad implica tener aspectos individuales que son más distintos unos de otros, la gente que posee mayor Auto-complejidad es posible que sea menos propensa a los aspectos del desbordamiento.

Para los que tienen un alta Auto-complejidad, los pensamientos y sentimientos evocados por eventos son probablemente confinados a rápidos y destacados aspectos individuales que son afectados por las diferentes eventualidades de la vida y un mayor número de aspectos individuales permanecen sin ser afectados (Linville, 1987).

## **2.4 Hipótesis**

En el recorrido teórico realizado se han seleccionado aportes que dan cuenta del significado del Cambio Educativo, como fuerzas que movilizan la situación, algunas veces de manera intencional y otras espontáneamente. El impacto de estos cambios incide en las prácticas de los docentes, no obstante la modificación de sus comportamientos, éstos no se logran de manera automática, ya que los docentes son procesadores activos de dichos cambios, poseen ciertas características que los filtran y determinan en última instancia el comportamiento en el aula. De los procesos psicosociales involucrados, se ha detectado que los que plantea la TAP, son una opción explicativa que puede ser usada, ya que ha demostrado ser una teoría firme (Armitage & Conner, 2001). Otra posible explicación viene dada por la incidencia de la Identidad Profesional, ya que es un constructo que ha sido ampliamente reportado como un mediador del Comportamiento Docente (Day 2006, Goodson, 2004). De las teorías acerca de la Identidad, llama especialmente la atención la Perspectiva Cognitiva y su estudio de la Auto-complejidad (Linville, 1985; Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002), que ha sido reportado como un factor asociado a la capacidad de adaptación de las personas y un mecanismo de amortiguamiento de los eventos que producen tensión (Linville, 1987). Sin embargo, no se ha encontrado estudios que articulen ambas perspectivas, por lo que el presente esfuerzo de investigación, se propone las siguientes hipótesis:

Los docentes son procesadores activos de los cambios educativos, no son agentes pasivos; ni solo receptores de las iniciativas de cambio, que aplican automáticamente; se puede ver que le atribuyen una valoración, en función de un sistema de creencias que poseen sobre los cambios, también perciben influencias para efectuarlos y tienen motivación para realizar o no las conductas que se le plantean; estos aspectos pueden concretarse lógicamente mediante la TAP, que puede ser considerada como válida en la medida que tenga sentido en la experiencia cotidiana de la práctica educativa de los docentes.

La hipótesis principal del estudio es que el modelo que plantea la Teoría de Comportamiento Planificado logra explicar la Conducta de Cambio de los docentes, pero si éste es enriquecido con la variable Auto-complejidad para crear un nuevo modelo entonces alcanzará un mayor poder explicativo.

### 3. METODOLOGÍA

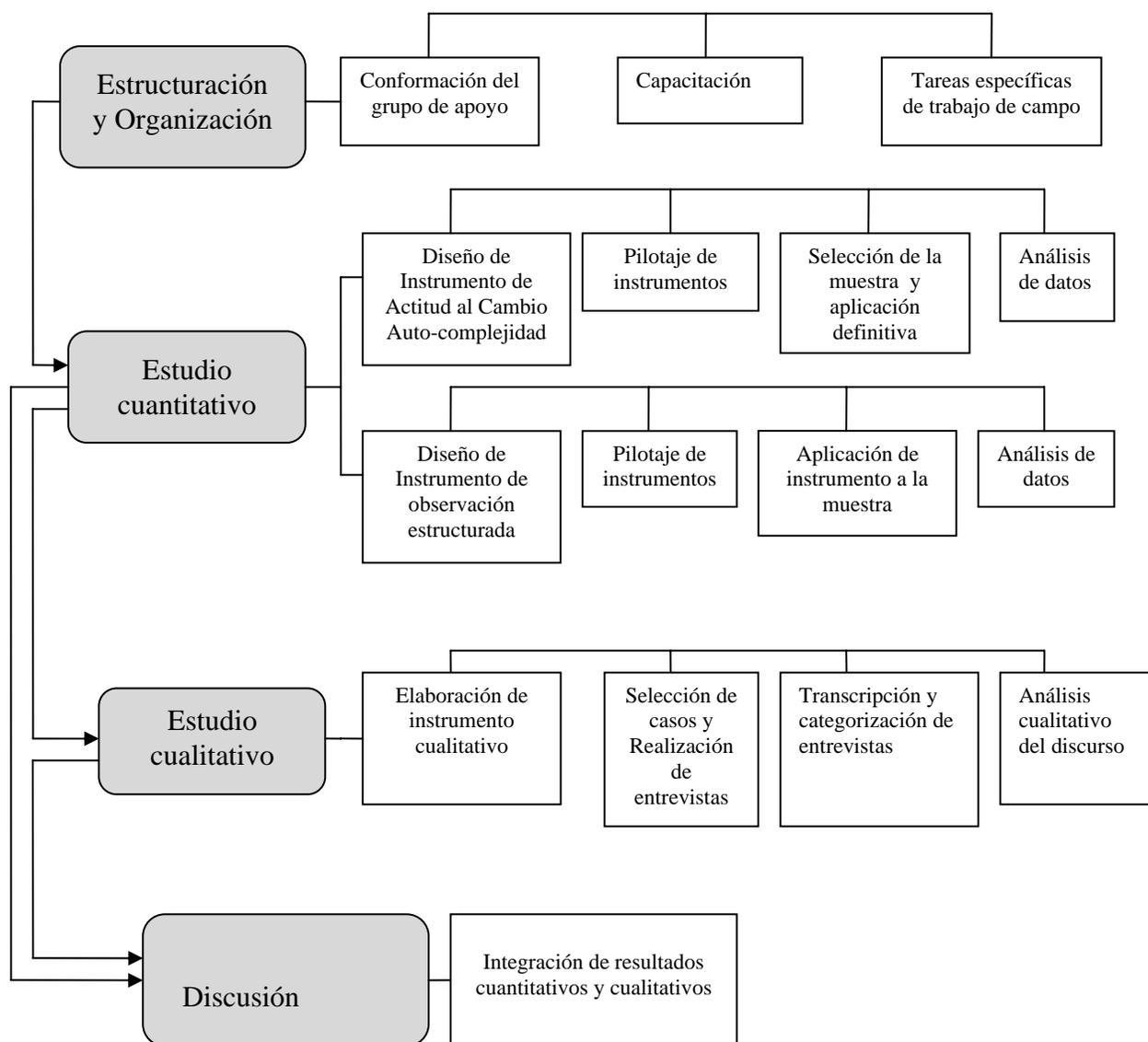
Para verificar la validez de la hipótesis, se planteó un estudio con un enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo, ya que las variables *objeto de estudio*, deben ser comprendidas en dos dimensiones: una explícita, la cual es accesible a través de técnicas de investigación cuantitativas, en la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

Teniendo en cuenta la escasa investigación que hay en la materia y que se está incursionando en un campo, que requeriría mayor investigación, entonces antes de dar el paso de intentar probar el modelo se necesita generar información de base para asegurar que los conceptos planteados tienen un valor teórico. Se reconoce que no hay una investigación previa que conjugue lo TAP con la variable Auto-complejidad, razón por la cual se hace necesario adoptar como punto de partida, la realización de la investigación cualitativa con un fin exploratorio, en la que se busca comprender el significado de estos conceptos desde la perspectiva de los propios involucrados. Al mismo tiempo, dado que los estudios con las teorías seleccionadas han sido realizados en los países desarrollados, se requiere contextualizar en Honduras los conceptos estudiados; el estudio cualitativo permitirá hacer las adecuaciones en el desarrollo de los instrumentos cuantitativos a fin de que estos se adapten a la realidad del país.

Se parte del supuesto que el propósito de la investigación pueden ser cumplido con mayor probabilidad con un diseño de investigación que trate de complementar el rigor estadístico de una metodología cuantitativa basada en instrumentos estructurados, combinado con la capacidad de descubrimiento de la metodología

cualitativa. No se trata de buscar convergencia ni confirmación entre los resultados, cuanto más bien es contar simultáneamente con dos imágenes que enriquezcan la comprensión del objeto de estudio (Bericat, 1998). En la ilustración 6 se resume el diseño general para la realización de la investigación.

Ilustración 6. Proceso general de realización de la investigación



Estructura y organización de la investigación: para dar inicio a la investigación se propone desarrollar las siguientes actividades:

*Conformación de un grupo de apoyo:* para la realización de tareas de trabajo de campo a la investigación, se constituyó con un “grupo de apoyo” formado por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (asignaturas de Teoría y Métodos de Investigación, Comportamiento Organizacional y Psicología Social), la finalidad de este grupo fue la de apoyar en las distintas fases del proceso de investigación. Para ello, se seleccionó veinte estudiantes, independientemente de su procedencia académica, que tuvieran motivación y capacidad para participar en la investigación.

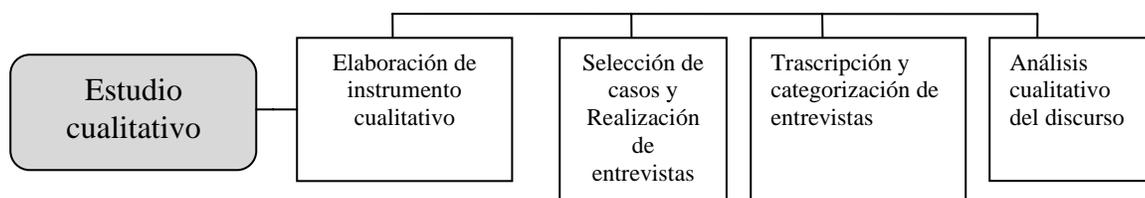
*Capacitación:* una vez constituido el grupo de apoyo, se dio una capacitación en el que los participantes fueron instruidos en los siguientes aspectos: formación teórica sobre el diseño y procedimiento de la investigación a desarrollar, recursos y técnicas para el abordaje de docentes, especialmente la forma de aplicación de los instrumentos cuantitativos.

*Tareas específicas:* Las funciones desarrolladas por el grupo de apoyo fueron: ubicación de los docentes según los criterios establecidos, localización del lugar de realización de la entrevista, transcripción de entrevistas, aplicación de los instrumentos cuantitativos y aplicación de instrumento de observación.

### **3.1 Estudio Cualitativo**

La metodología cualitativa buscó profundizar en las construcciones y vivencias que influyen en el *comportamiento de cambio*, así como en la construcción de la Auto-complejidad de la *identidad profesional*. El interés fue conocer este tema desde la perspectiva de los propios sujetos investigados, para captar la perspectiva de los actores, en cuanto al significado que tiene para los sujetos los fenómenos investigados. El procedimiento general para la realización del estudio se recoge en la ilustración 7.

Ilustración 7. Procedimiento seguido para la realización del estudio cualitativo.



### 3.1.1 Muestra

Una parte de la investigación centró su interés en la localización de casos concretos, requirió un contacto directo con los docentes estudiados; el abordaje cualitativo, aportó a la investigación una visión de los factores estudiados, mediante la experiencia de los participantes implicados en la acción. La muestra seleccionada consta de 11 docentes, 8 mujeres y 3 varones, de edades comprendidas entre los 25 y 45 años, y procedentes de distintas escuelas de la Ciudad de Tegucigalpa.

Tabla 1. Características De La Muestra Cualitativa

N.	Nombre del docente	Edad	Sexo	Escuela donde trabaja	Grado que atiende	Años de experiencia
1.	A. L. E.	40	F	Costa Rica	Tercero	20
2.	D. M.	37	F	Aplicación República de Paraguay	Segundo	18
3.	S. C. M.	25	F	Urbana mixta "Francisco Morazán"	Segundo	8
4.	M. C. R.	27	F	John F. Kennedy	Primero	7
5.	M. F. A.	33	F	Centro Básico República de Costa Rica	Primero	14
6.	D. T.	40	F	Urbana Mixta "Hernán Acosta Mejía."	Primero	20
7.	C. Y.	25	F	Costa Rica	Primero	3
8.	R. D.	39	M	Lempira	Tercero	15
9.	H. J. L.	24	M	Oswaldo López	Segundo	5
10.	L. M. L.	32	M	Argentina	Segundo	12
11.	G. A.	45	F	Francisca Reyes	Tercero	21

La escogencia de estos casos se realizó mediante un muestreo teórico (Taylor y Bogdan, 1986); en este tipo de muestreo lo importante es el potencial de los casos para ayudar a desarrollar comprensiones teóricas sobre el tema del cambio en el comportamiento educativo. Se buscó diversificar las personas entrevistadas a fin de tener toda la gama de perspectivas posibles, el procedimiento consistió ,específicamente, en la visita a varios centros intencionalmente, porque estaban accesibles y había disponibilidad de dar información; seguidamente se pidió al director que indicara cuál de los docentes del centro educativo tenía mayor disponibilidad a realizar los cambios que proponía el CNB, y también se preguntó qué docentes estaban renuentes o contrarios a la aplicación del CNB; a los docentes identificados se determinó cual era su disponibilidad para dar información y su capacidad de comunicar información de manera precisa, y de esta forma se logró asegurar que la muestra representaba los comportamientos a favor y en contra de los cambios educativos. Se inició la consulta sin contar con un número específico de docentes a ser consultados, pero una vez que se había alcanzado la cifra de 11 se concluyó, que ya se había tocado el punto de saturación, que se produce cuando se percibe que las entrevistas adicionales no ofrecen ninguna comprensión nueva y la información se vuelve redundante.

### **3.1.2 Técnica de recolección de datos**

Dados los objetivos planteados en este estudio, se ha escogido como instrumento la entrevista en profundidad individual semi-estructurada, en virtud de que es un tipo de instrumento que permite explorar cómo las personas construyen cognitivamente las experiencias; como las organizan para darle sentido, permite hacer un recorrido por el pasado y genera una abundante cantidad de información.

Basada en un guión previamente desarrollado y perfeccionado, en el que se deja hablar al docente en la reconstrucción de su Identidad Profesional, sobre el cambio y los factores de la TAP, favoreciendo de este modo, una expresión

narrativa capaz de mostrar la densidad de las vivencias sociales de dichos fenómenos (Sierra, 1998).

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

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

*Pilotaje de Entrevista:* para la realización de este pilotaje se utilizaron estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, que al mismo tiempo son docentes de centros educativos. Realizada la entrevista y analizados tanto su

desarrollo como sus contenidos, se hicieron los cambios necesarios en el instrumento cualitativo.

*Diseño definitivo y aplicación de la entrevista:* una vez introducidos los cambios necesarios en la entrevista, comenzó a aplicarse y seguidamente se procedió a su inmediata transcripción y análisis (Anexo 1).

### 3.1.3 Categorías de análisis

Tabla 2. Categorías de análisis y sistema de codificación cualitativo

Categorías	Sistema de Códigos	Definición de Códigos
Percepción sobre el comportamiento de cambio educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usos de instrumentos, libros de texto, estándares, programaciones y pruebas formativas.</li> <li>- Uso de las metodologías para la enseñanza de Español y Matemáticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se aplica este código a las frases en las que se indica que se hace utilización de los materiales didácticos y los enfoques metodológicos, y también a todas aquellas manifestaciones que se hacen respecto al modo determinado de emplear habitualmente, y desarrollar acciones y prácticas educativas con los instrumentos educativos.</li> </ul>
Intención de realizar Cambios Educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención positiva</li> <li>- Intención negativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son las alocuciones que hacen referencia a la voluntad de aplicar o no los instrumentos del cambio, son manifestaciones que expresan los razonamientos que se realizan sobre la probabilidad de realizar el cambio.</li> </ul>
Actitud al cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de Creencias</li> <li>- Valoración positiva/negativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se refiere a todos aquellos pensamientos, conceptualizaciones e informaciones que son mencionados en relación al cambio y que parten de conocimientos que se han ido generando desde el sentido común y la propia práctica pedagógica.</li> <li>- Se refiere a contenidos emocionales que son puestos de manifiesto como una valoración de satisfactorio-insatisfactorio, bueno-malo, en relación a las creencias que se han expuesto.</li> </ul>
Norma Subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de personas que influyen en el cambio educativo.</li> <li>- Forma en que influyen en los cambios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestaciones en las que se menciona a grupos o individuos, que operan a favor o en contra que se realicen los cambios.</li> <li>- Manifestaciones que refieran la reacción de la persona respecto a las presiones de que son objeto.</li> </ul>
Control Percibido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control Interno</li> <li>- Control Externo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso en el que se habla que hay dominio o capacidad de hacer los cambios educativos, habilidad para hacer, o la habilidad para comportarse de acuerdo a la normas que establece el cambio.</li> <li>- Discurso en el que se habla que el dominio o capacidad de hacer los cambios están fuera, que le corresponden a otros actores externos y que por tanto no puede alcanzar la norma de comportamiento esperada.</li> </ul>
Complejidad de la Identidad Profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roles que desempeña el docente</li> <li>- Diferenciación de roles</li> <li>- Modelo pedagógico del docente</li> <li>- Atributos que configuran la Identidad Docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distintas actividades o funciones por las que adopta o recibe una identidad distinta a la docencia (mamá, estudiantes, esposo, padre, comerciante, etc.).</li> <li>- Grado de diferencia que atribuye a las identidades sociales con respecto a la docencia, es diversificado cuando hay diferencia en los roles, y no diferenciado cuando no hay distinción entre su rol docente con el resto de roles.</li> <li>- Visión que se tiene de la actividad docente, forma en que se representa la práctica educativa; si es <i>constructivista</i> es más participativa e inductiva; <i>tradicional positivista</i> cuando el papel del docente es más directivo y; <i>ecléctico</i>, cuando puede mezclar en el discurso los dos tipos anteriores.</li> <li>- Palabras con las que describe su identidad profesional docente.</li> </ul>

### **3.1.4 Análisis de datos**

Las entrevistas fueron transcritas y con el material resultante se realizó un análisis cualitativo, su objetivo es el proceso de construcción social mediante la reconstrucción de conceptos y acciones que permitan la descripción y comprensión de los medios por los que los sujetos realizan sus acciones (Rodríguez, et al., 1999).

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

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

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

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

*Disposición y transformación de los datos:* seguidamente, la información fue organizada en función de las categorías de análisis, para tener un ordenamiento que hiciera abarcable y operativo el análisis de los datos. Sucesivamente, se transformaron los datos haciendo un cambio de lenguaje, en el que se retoman los contenidos de las entrevistas, se detectan semejanzas, se contrastan

opiniones, se hace un mapa completo de la diversidad de ideas acerca de una categoría determinada, se describen y relacionan con el cambio educativo.

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

1. Escucha inicial y transcripción: las transcripciones son realizadas por parte del equipo de apoyo de la investigación.
2. Primera lectura de las transcripciones: ambientación. Su objetivo principal fue comenzar con el establecimiento de los códigos posibles.
3. Segunda lectura: estructuración. En este momento se procede a la estructuración de la información, con el fin de obtener una interpretación de las declaraciones acorde con los objetivos de la entrevista, partiendo del problema, y las relaciones entre los fenómenos investigados.
4. Tercera lectura: establecimiento de resultados consistentes. En esta fase se trata de establecer una serie de resultados que reflejasen el mayor acuerdo posible entre los distintos entrevistados sobre la conducta de estudio y variabilidad. Se trata, de desarrollar explicaciones globales que integren las opiniones de los informantes sobre un mismo tema, pero también establecer casos particulares.
5. Cuarta lectura: verificación de los resultados. Se trata de comprobar que la percepción que se ha generado en la anterior fase, es congruente con los discursos realizados por todos los informadores.

### **3.2 Estudio cuantitativo**

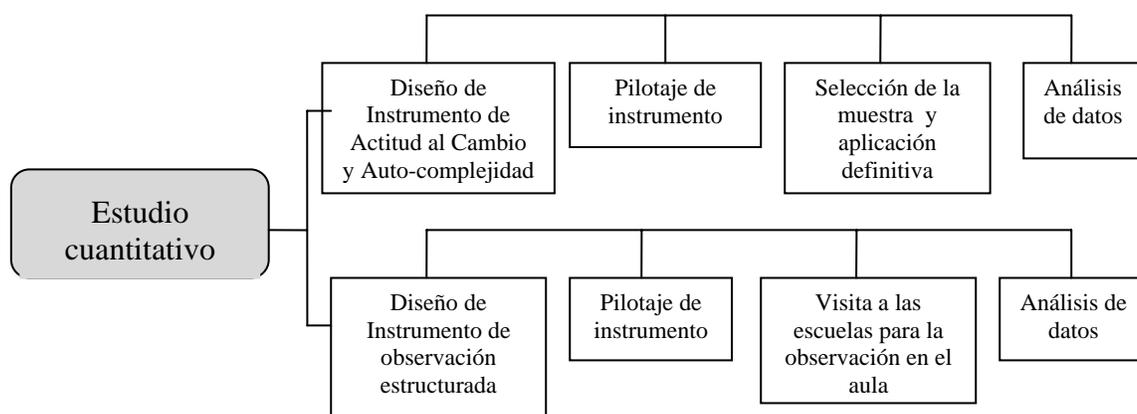
En este estudio se propone comprender la relación entre la Actitud al Cambio y la Auto-complejidad, para ello se adopta la perspectiva de la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP), de Ajzen y Fishbein, y su relación con la teoría de la Auto-complejidad de Linville, bajo el supuesto que docentes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

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

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

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

*Ilustración 8. El procedimiento del estudio cuantitativo se describe en el siguiente esquema*



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

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

### **3.2.1 Muestreo**

La ciudad de Tegucigalpa cuenta con 15 distritos escolares, de ellos se eligieron, para realizar el estudio, dos, que constituyeron la muestra. La población estudiada fueron los docentes de los distritos escolares 4 y 13 del Municipio del Distrito Central, en los cuales hay 21 y 17 escuelas respectivamente. Un primer criterio de definición de los distritos es que los directores distritales de los mismos aseguraran que las escuelas de ese distrito disponían de los nuevos recursos educativos que requiere el CNB, aunque no necesariamente en las cantidades suficientes y, un segundo criterio fue la disponibilidad de colaboración de los directores distritales para apoyar la realización del estudio.

En cada uno se hizo un levantamiento censal de todos los docentes de las escuelas del los distritos, en total se contabilizó 227 docentes entre primero y tercer grado, que están en 38 escuelas públicas de los dos distritos; de estos se logró un levantamiento efectivo de 187 docentes debido a inasistencia de los

docentes, escuelas cerradas o docentes que se negaron a colaborar. Por lo que se alcanzó un 82.37% de la muestra planeada (Anexo 2).

Tabla 3. Características de la muestra cuantitativa

Distrito escolar (Número de escuelas)	Sexo (%)		Edad Promedio	Ubicación (%)		Experiencia docente promedio	Grado académico (%)		
	F	M		U	R		Media	Prof. de Educ. Media	Licenciatura
Distrito 4 (21)	84.8	15.2	35.27	86.6	13.4	12.76	63.1	19.4	15.5
Distrito 13 (17)	71.6	28.4	33.9	84	16	12.34	58.7	28	13.3
Total (38)	78.2	21.8	34.58	85.3	14.7	12.55	60.9	23.7	14.4

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

### 3.2.2. Instrumentos

La investigación cuantitativa requirió de tres tipos de instrumentos que fueron diseñados especialmente para la presente investigación siguiendo la prescripción de los autores que hacen recomendaciones específicas para su diseño. El primer instrumento, fue una escala tipo Likert para medir el modelo de la Teoría de la Acción Planificada; el segundo es una prueba para medir la Auto-complejidad de la Identidad Profesional; y el tercero es una guía de observación estructurada.

#### *Instrumento para medir la TAP*

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

Consulta inicial para la recolección de las creencias que los docentes poseen acerca de la Conducta del Cambio Educativo, se tomó en cuenta los hallazgos

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

Pilotaje: fue realizado sobre el cuestionario tipo Likert inicial. Se procedió a la aplicación del instrumento a una muestra de 30 docentes que son estudiantes de la UPNFM, a fin de probar el instrumento, y una vez analizados los resultados, e introducidas las correcciones oportunas derivadas del mismo, se procedió al diseño definitivo.

Diseño definitivo del instrumento: Una vez realizadas las modificaciones necesarias, sugeridas por el análisis del pilotaje del instrumento, se elaboró el diseño definitivo del instrumento (Anexo 3). Una vez seleccionada la muestra entre los centros educativos, se prosiguió a la aplicación del instrumento. Para ello, se elaboró una serie de instrucciones para los miembros del grupo de apoyo encargado de realizar la aplicación.

Antes de comenzar a formular los ítems del cuestionario, se han introducido dos páginas de instrucciones sobre el modo correcto de contestarlo. Para evitar suspicacias y reacciones defensivas se han ejemplificado todos los tipos de escalas que la persona contesta mediante ejemplos imparciales, tales como “tomar café” o “salir de excursión”. El ordenamiento de los ítems parte de una combinación secuencial de grupos de preguntas organizadas por los indicadores de las variables, en las que cada una suele iniciar mediante las preguntas más sencillas.

Forma de administración del instrumento: el cuestionario desarrollado es anónimo, auto-administrado y estructurado. Su aplicación, es realizada por un grupo de estudiantes universitarios ajenos a la actividad de los centros

educativos investigados. La administración tiene lugar en horarios que no comprometieron la actividad laboral del docente consultado. El aplicador dio las instrucciones acerca del modo correcto de respuesta e inmediatamente, entregó el cuestionario, tras lo cual relega su presencia a un segundo plano, por si tuviera que resolver cualquier duda. Una vez que fue llenado lo recoge y lo guarda.

Especificación de variables:

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

Tabla 4. Variables incluidas en la Teoría del Comportamiento Planificado.

<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Número de pregunta del instrumento</b>
Componente Actitud	-Creencias conductuales -Evaluación de la conducta	1 a 5
Componente Norma Subjetiva	- Creencias normativas - Motivación para aceptar la norma	6 a 11 17 a 22
Componente Control Conductual Percibido	- Creencias de control - Control conductual	12 a 16 30 a 34
Intención	Intención de hacer uso de los instrumentos del CNB	23 a 29

Componente Actitudinal: es una función de las consecuencias percibidas por el sujeto sobre la ejecución de la conducta y de la evaluación que realiza de dichas consecuencias. En este caso, se realizó mediante la medición de las consecuencias percibidas acerca de la realización de cambios en prácticas pedagógicas como consecuencia de la aplicación del CNB. Como puede observarse, la formulación de las consecuencias se realiza mediante la utilización del tiempo verbal futuro –condicional– al considerarse la consecuencia como una expectativa sobre la conducta, mientras que la valoración de la misma se realiza mediante el presente verbal al ser considerada una opinión actual del sujeto. Siguiendo las indicaciones de los autores, las valoraciones de cada una de las consecuencias se intercalan a las

mismas, bajo la suposición de que la proximidad entre la consecuencia y su valoración debe determinar su proximidad conceptual.

Componente normativo: la “Norma subjetiva General” está determinada por las expectativas percibidas de referentes específicos, individuos y grupos, y por la motivación de la persona para cumplir con dichas expectativas percibidas, para acatar la opinión.

Intención: la Intención Conductual, es definida como la localización de una persona en una dimensión de probabilidad subjetiva, que incluye una relación entre la misma persona y alguna acción, es decir, la probabilidad subjetiva de que la persona ejecute alguna “conducta”. Para medirla se pregunta directamente al sujeto por su “intención” de realizar la acción

#### *Instrumento de Auto-complejidad*

En el presente estudio, la Auto-complejidad está definida de acuerdo al modelo de Linville, en términos del número de atributos y los auto-aspectos que el docente utiliza para pensar sobre su Identidad Profesional.

Diseño del instrumento: en primer lugar, se aplicó un instrumento abierto en el que se preguntaba a una muestra de 30 docentes cuáles son las palabras que mejor los definen como docentes, de este sondeo se obtuvo una muestra de 120 palabras, las cuales posteriormente fueron clasificadas y ordenadas de manera que cada una de ellas fuera representativa de aspectos diferentes (rasgos, emociones, competencias, funciones, características de personalidad, hábitos, gustos). En un segundo momento, se aplicó a otra muestra de 30 docentes para que marcaran cuáles de esas palabras que se habían enlistado eran las que mejor representaban lo que es ser un docente. Seguidamente se tabularon los resultados y se determinó, según el criterio, dejar en el listado definitivo de palabras aquellas que hubieran escogido al menos el 50% de las

personas consultadas en la muestra; de ello se extrajo un conjunto definitivo de 53 palabras, que representan una amplia gama de características que los docentes usan para referirse a sí-mismos, que incluye rasgos tanto positivos como negativos (Anexo 4).

Proceso de aplicación del instrumento: las 53 palabras escogidas se convierten en 53 tarjetas de 6cm de ancho por 4cm de alto, de color blanco y cada una de ellas está enumerada, de manera correlativa y en orden alfabético. Una vez que se está en el proceso de administración se pide a los docentes que lean las instrucciones. Seguidamente se les explicó que este estudio tiene el interés de saber cómo se describen a sí-mismos como docentes, explicándoles lo siguiente: “frente a usted hay 53 tarjetas que contienen el nombre de un rasgo o característica, su tarea consiste, en primer lugar, escoger aquellas tarjetas que usted identifique representan mejor lo que es como docente; después, con las tarjetas que ha escogido su tarea es hacer grupos de rasgos que vayan juntos, donde cada grupo de rasgos describa un aspecto de su identidad como tal. Clasifique los rasgos en grupos en cualquier orden que sea significativo, pero recuerde pensar en usted mismo como docente mientras hace esto. Cada grupo de rasgos puede representar un aspecto diferente de usted como docente. Forme la mayor o menor cantidad de grupos que desee; continúe formando grupos hasta que sienta que ha organizado los más importantes. Se le indica que esta tarea podría ser interminable, pero que sólo se desea que haga aquellos que considera son importantes. Cuando sienta que se está esforzando para formar más grupos, es probable que sea un buen momento para parar”.

Se continua diciendo: “Cada grupo podrá tener la cantidad de rasgos que desee. No tiene que usar cada rasgo, solamente aquellos que sienta que mejor lo describen como docente. También cada rasgo puede ser usado en más de un grupo; así que puede seguir usando los rasgos las veces que usted guste. Por ejemplo, encontrar que quiere usar el rasgo relajado en varios grupos. Si desea usar un rasgo en más de un grupo puede usar una de las tarjetas vacías, que está

en el escritorio, sencillamente escriba el rasgo y su número en la tarjeta en blanco y después proceda a usarla como lo hizo con las otras tarjetas”.

“La hoja con las columnas es su hoja de control para indicar cuáles rasgos ha puesto juntos. Cada casilla corresponderá a uno de sus grupos, fíjese en el número de la esquina de cada carta. Escriba solamente el número de rasgo en la columna, y no el nombre del rasgo. En cada casilla, coloque los números de los rasgos que forman un grupo. Una forma natural de hacer esta tarea es formando uno o varios grupos y transcribirlos, después mezclar las tarjetas y ver si hay otros grupos que desee formar y luego transcribirlos. Repita este proceso hasta que sienta que ha formado los grupos que son importantes. Recuerde usar las tarjetas que están en blanco si desea usar los mismos rasgos en un grupo. Solo estamos interesados en los rasgos que ponga juntos, no es necesario etiquetar los grupos a menos que lo desee. No ponga su nombre en la hoja de control, sus respuestas son estrictamente anónimas y confidenciales, por lo tanto sea lo más honesto(a) posible”.

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

#### *Instrumento de Observación Estructurada para medir el Comportamiento de Cambio Educativo*

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

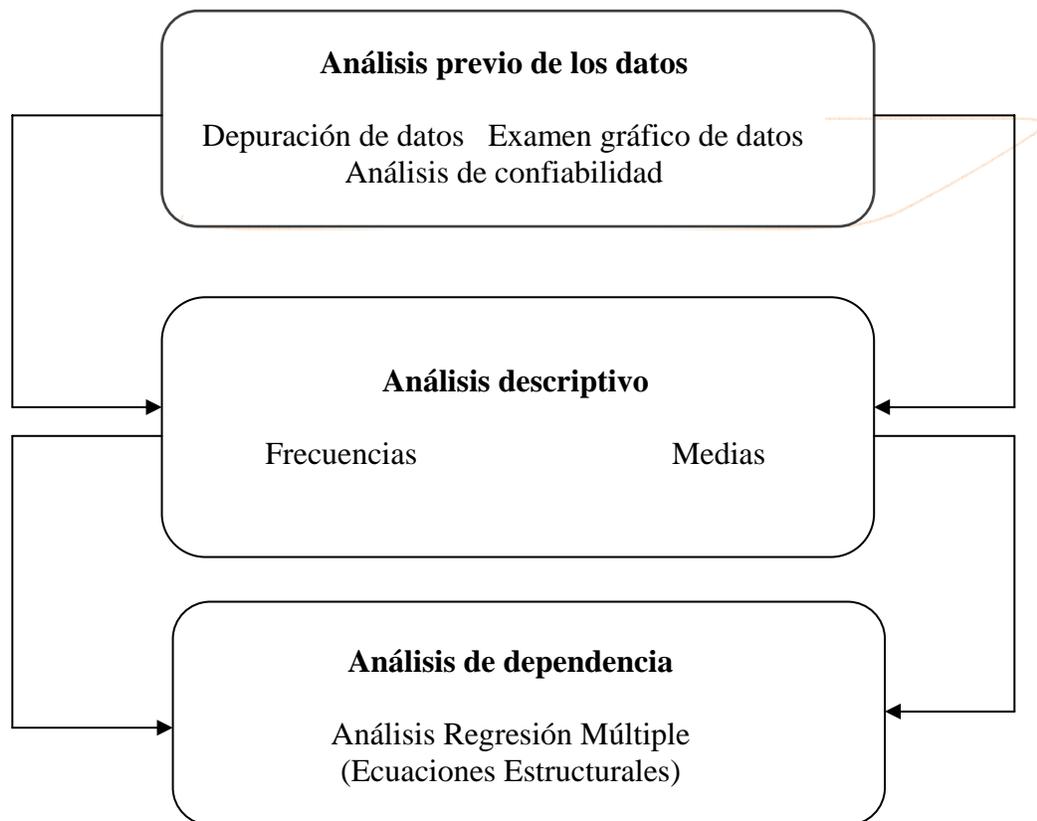
docente, (5) uso de la Nueva Metodología para la Enseñanza de las Matemáticas y (6) uso de la Nueva Metodología para la Enseñanza del Español.

Nuevamente se solicitó apoyo al director distrital para que diera instrucciones a los directores de escuelas y los docentes, colaborando y permitiendo observar una hora de clase de Español y otra de Matemáticas en el mismo día; en dicha clase se determinó si estaba haciendo uso de los nuevos libros de texto, si usaba la metodología propuesta y se pidió que mostrara su planificación de aula (Anexo 5).

### **3.2.3 Procesamiento y análisis de datos**

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

Ilustración 9. Plan de análisis de los datos



La primera parte del análisis está orientada al estudio descriptivo de los resultados obtenidos, en todas las variables recogidas en el instrumento de registro. Los estadísticos descriptivos utilizados serán frecuencias, y los porcentajes; en el caso de las variables categóricas y variables de intervalo, se ofrecerán índices de tendencia central y de desviación, y el nivel de significación obtenido en la prueba “*t*” de *Student*, para una muestra realizada para facilitar la interpretación de datos. En la segunda parte, el análisis previo de los datos está dedicado a preparar, tanto los datos como la muestra, para la realización de los análisis multivariantes posteriores, de manera que se detectaran y solucionaran los posibles defectos o problemas ocultos del instrumento aplicado, de su aplicación o de las respuestas obtenidas al mismo. Finalmente, se ha planeado la realización de un análisis de dependencia, a través de la técnica de regresión múltiple. El procesamiento y análisis de datos ha sido llevado a cabo a través de los paquetes estadísticos SPSS 13 y AMOS.

## 4. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

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

En efecto, un punto de inflexión en los proceso de Reforma Educativa lo constituye la definición de una política curricular denominada CNB, y derivada de este el Diseño Currículo Nacional Básico (DCNB) como un instrumento que tiene un mayor nivel de concreción y, por tanto, de utilidad para los centros educativos y los docentes. En el año 2005 se comienza una primera etapa de la implementación en la que se lleva a las escuelas un ejemplar de este documento con el mensaje que a partir de entonces éste debe ser el referente para el desarrollo del proceso educativo. Luego se desarrolla una serie de iniciativas para materializarlo en instrumentos concretos, así se diseñan nuevos libros para la enseñanza del Español y Matemáticas; se plantea un nuevo enfoque en la enseñanza de ambas asignaturas, se elaboran estándares de contenido, y en base a ello, las programaciones, que es una herramienta para la planificación y organización de las actividades escolares; adicionalmente se hace entrega de pruebas formativas, que sirven para evaluar a los niños cada mes; dicho instrumento le permite al docente retroalimentar el proceso determinando las deficiencias que van mostrando. Todos estos instrumentos llegan en el año 2006, para el 2007 se acentúa la implementación, pero distintos avatares en el proceso de gestión de dichos cambios han limitado su efectiva aplicación.

Desde la perspectiva de los docentes investigados, se sostiene que los cambios propuestos son una moda, de tal manera que no hay nada nuevo, que siempre han existido estas metodologías, que por ello consideran que le son familiares porque ya antes se había intentado y que en el fondo son la misma cosa:

*“Realmente no ha existido ningún método que sea radical que tenga cambios profundos, sino que casi todos han sido de carácter político, cada gobierno ha hecho un supuesto cambio en la educación, pero en esencia los métodos no han variado, sino que son modas, de manera que el método de la lecto-escritura siempre ha sido el de palabras normales o el método de cuentos.” (E7)*

*“Yo siento que las metas EFA son solo políticas, porque recordemos que ahorita están los liberales ya cuando llega otro partido, se cambian las metas, entonces no hay ningún seguimiento. Yo creo que tal vez lo hacen más por política, yo creo que esas metas siempre han existido en nuestro país, lo que pasa es que no se han logrado, pero siempre han existido.” (E 10)*

*“La verdad es que lo que miramos nosotros es que se trabaja igual, lo único que cambia son los nombres, los planes, siempre son los mismos, el maestro siempre trabaja igual, nada más que implementando nuevas formas de trabajo.” (E 9)*

Coexiste también la idea que el cambio es la forma en que se gestiona que se cambie una cosa por otra, solo por el hecho que los que gobiernan tiene esos caprichos, que los cambios suelen discontinuarse, constantemente se está rompiendo, los cambios duran lo que un gobierno, o lo que dura un ministro de educación, de manera que cuando se empiezan a adaptar y funcionan con un tipo de reforma sobreviene el siguiente cambio, esto genera un clima de desconfianza hacia los cambios:

*“Los cambios de métodos son frustrantes también, porque cuando se empieza a trabajar con una nueva metodología, se empieza a enamorar a sentirle el gusto, pero de repente viene una nueva metodología ya no sirve la anterior y luego empezar de nuevo, se empieza uno a cansar a no creer a entender que son juegos políticos y ahí van quedando y no se ven frutos porque no se terminan se dejan a medio palo.” (E4).*

*“El cambio de un enfoque a otro, requiere de un cierto tiempo, pero sería bueno que a estos cambios se les dé seguimiento, ya que a veces, por cambios de gobierno, se implementa una nueva metodología y se discontinúa, porque no le dan seguimiento, entonces se empieza con otra nueva metodología.” (E 8)*

Otra situación que afecta las percepciones acerca del cambio, es que la gestión del mismo no es algo planificado y organizado, por períodos se hace una fuerte iniciativa para empujar el cambio, luego se producen atrasos, los libros no llegan a tiempo, cuando llegan están en cantidades insuficientes, a algunas escuelas llegaron el 2005, otras a lo largo del año 2006, otras a fines del 2007, lo que denota un comportamiento errático en la conducción del cambio:

*“El problema en nuestra Honduras es que todas las cosas las hacen al revés, primero medio capacitan a la gente y luego los libros aparecen por allá dos años después y eso si trastorna todo, ni un libro en la mano, sin saber nada de ellos, sin saber qué clase de lecturas traía ni de qué se trataba, entonces claro es que lo que a uno le molesta es la forma en que se dan los cambios.” (E3)*

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

#### ***4.1 Percepciones sobre el Comportamiento Docente durante el proceso de cambio educativo***

Inicialmente se reconoce que la mejor forma de acercarse a las prácticas educativas de los docentes es a través de la observación, no obstante, en este abordaje se realiza una primera aproximación, determinando cómo los docentes hablan sobre su comportamiento en el aula, durante el proceso de implementación de los cambios educativos. Los resultados se presentan en dos

momentos: primero, en relación a los nuevos instrumentos y; segundo, en relación al cambio en las metodologías de enseñanza.

### *Uso de los libros de texto*

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

Orden, los docentes que están usando los libros manifiestan que ha sido factible seguir el orden que viene establecido en los libros, siempre y cuando no se pierdan clases, pero como es habitual que ello ocurra entonces llevan un desfase de una o dos lecciones; de otro lado hay docentes que encuentran limitaciones para poder seguir la secuencia que viene programada y por ello suelen saltarse algunas lecciones, las cuales consideran innecesarias, en cambio hay contenidos que consideran están muy ligeramente tratados, por lo que, les asignan más tiempo; hay docentes que hacen uso de dos tipos de libros: los que corresponden al método anterior y los nuevos; indica que en algún momento decidieron usar los nuevos, pero cuando enfrentaron serios problemas decidieron abandonarlos y retomar los libros anteriores:

*“No se está implementando correctamente el currículo, cada quien lo hizo como quiso sin llevar un orden o llevar todos la misma planificación o la misma secuencia, quedó a libertad de cada quien y ese año al principio del año nos dijeron que se debe implementar pero igual no hay las instrucciones ni dicen que se va evaluar al momento de llegar la supervisión. Así que cada quien sigue el orden que quiere.” (E2)*

*“Por ejemplo a nosotros no nos han llegado las listas ni el orden y secuencia de los temas. Sabemos que les hicieron una reforma, pero hasta ahí no más. No nos ha llegado la planificación. No sabemos si vamos a trabajar con 4 parciales o 5 bimestres. Tampoco han llegado las pruebas bimestrales. Entonces ellos se tardan para mandar el material. Y le preguntan a uno si lo está usando y como lo va usar uno si no han llegado. Aunque después lleguen completos uno tiene que ponerse al día.” (E1)*

*“Mire, en mi Escuela cada quien hace lo que puede así que cada quien acomoda el orden de los temas a su conveniencia.” (E5)*

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

*“Yo cuando puedo le compro o fotocopio al alumno el texto, o cuadernos pero no se puede todo el tiempo.” (E8)*

*“No tengo los libros de textos. Tengo uno de Matemáticas de las actividades, pero no tengo el que viene la teoría. Entonces les enseño los ejercicios que vienen en el libro de actividades, busco ejercicios por todos lados, por mis propios medios y mi propia cuenta.” (E8)*

*“No tengo el texto, no tengo ni siquiera uno para redactar los objetivos de clase. Entonces me voy a una tienda de Tegucigalpa y compro el libro que más se acerca a mis necesidades y viéndolos todos me gusta más el de Graficentro.” (E10)*

Finalmente otra argumento utilizado en el uso de los libros es su funcionalidad, en este sentido hay docentes que consideran que algunos de los contenidos tienen un alto nivel de dificultad, que está sobrecargado de contenido para el tiempo que se tiene disponible, razones que justifican no hacer uso de los libros; en cambio hay docentes que han encontrado en los libros un recurso auxiliar, que posee actividades variadas y que contribuyen de manera

significativa al desenvolvimiento de las clases, por lo que los consideran prácticos y de fácil manejo.

#### *Uso de estándares y programaciones*

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

Respecto a la cantidad de contenidos, algunas opiniones indican que sienten que estos instrumentos están sobrecargados; la cantidad de contenidos que proponen, no hace viable su aplicación, por lo que, a la hora de usarlo se hace una escogencia de aquello que se considera útil y se puede desarrollar en el transcurso del tiempo disponible. Sin embargo, hay docentes que han adoptado las programaciones; han sustituido sus planificaciones, adoptando las establecidas fielmente; siempre se argumenta que hay un nivel de ajuste que hay que hacer, pero en general la intencionalidad de las programaciones y los estándares es asumido:

*“Yo lo he dado todo lo que yo he podido casi al 100%. Aplico el DCNB al 100% Yo soy una que yo me he innovado y yo siento que aun no manejo la metodología. Yo tengo ambigüedades y sin embargo yo he estado trabajando. He estado trabajando con errores que no tengo quien me los corrija o quizá que ni me doy cuenta. Entonces eso es uno de los grandes problemas que tenemos. El cambio de metodología, pero sigo las programaciones y estándares.” (E9)*

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

*“En tercer Grado yo comparo el tercer grado que yo he tenido en años anteriores utilizando la metodología anterior y hay una gran diferencia. Hay niños que no pueden leer bien, que no pueden escribir. Que tienen la escritura como de un primer*

*grado, como de segundo grado. Considero que antes salían mejor preparados. Hoy ni se aprenden las tablas, algo que antes se lo hacían hoy hay muchos niños que llegan a sexto grado sin saberse las tablas.”(E2)*

*“Con la nueva metodología se dan bastantes historias en las que los niños no las comprenden porque ellos no entienden alguna o muchas de las palabras y muchos de las cosas de que hablan. Ellos no, no las conocen entonces quedan un poco confundidos. Mire, hay algunos temas que para los niños de la zona rural son muy difíciles.” (E10)*

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

#### *Pruebas formativas*

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

*“Para serle sincera, yo ni sabía que existían esas pruebas formativas. El Director nos las mencionó una vez, pero luego él las guardó en su oficina. Nunca hicimos uso de ellas.” (E11)*

*“Los libros de las pruebas formativas nos llegaron hasta el año pasado pero ya en Agosto. Entonces había que empezar a aplicar*

*en Agosto las pruebas de Febrero, Marzo y; había que entregar los libros el día que se entregaban las calificaciones finales que cada niño tuviera su libro completo. Fue difícil porque para los niños, era volver a los temas del principio.” (E1)*

### *Nuevos enfoques de enseñanza*

La nueva metodología para la enseñanza del Español (Enfoque Comunicativo) y Matemáticas (Resolución de Problemas), conciben el proceso de enseñanza de una manera más activa y participativa de parte de los niños.

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

*“La compañera de primero estuvo con estos cambios y preparó un buen grupo. Y para mí fue un reto porque estos niños ya habían empezado con el enfoque y yo pienso que yo lo seguí muy bien, lo único que no nos ajusta el tiempo.”(E2).*

*“El sistema tradicional se sigue practicando. Para mí no hay una verdadera transformación. Para mí que falta. A veces son más publicidad que otra cosa porque el maestro viene a hacer lo que tradicionalmente ha hecho. Es muy poco el cambio que ocurre en las clases.” (E10)*

En resumen, con respecto a los comportamientos de los docentes en relación a los cambios introducidos por el Diseño del Currículo Nacional Básico, se encuentran reportes de prácticas de uso que se apegan a lo establecido en el diseño de los recursos, sin embargo, lo más sobresaliente es que los cambios han sufrido adaptaciones, ya que se consideran que no fueron diseñados considerando el contexto particular en el que se usan y es por ello que requieren ajustes. Dado que es la primera vez que, en la mayoría de los casos,

se dispone de tanta variedad de materiales, se plantea que esto eleva el nivel de dificultad para adecuar el comportamiento docente en el aula. En vista que estos hallazgos indican que hay docentes que explícitamente manifiestan que están haciendo los cambios y otros que no, cabe preguntarse: ¿Qué factores explican este comportamiento?, en este sentido los docentes sugieren que hay factores externos atribuibles a otros actores participantes como alumnos, directores, padres de familia, o la disponibilidad de los recursos educativos que condicionan lo que hacen en el aula de clase; pero reconocen que hay factores atribuibles a ellos mismos tales como la experiencia en la docencia, la formación académica, e incluso religión. Pero también se mencionan aspectos que tienen que ver con las actitudes del docente, creencias, la influencia de los demás, sus capacidades y el sentido de lo que se es como docente; este estudio se centra en explorar el significado de los aspectos atribuibles al docente y no a todas las posibles causas identificables.

## ***4.2. Componente Actitudinal***

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

### **4.2.1. Creencias**

Las creencias han sido definidas como configuraciones cognitivas, personalmente formadas y culturalmente compartidas. Son pensamientos que se tiene en relación con el cambio educativo, son conceptualizaciones propias de cada docente respecto a qué es el cambio y qué significa para ellos (Lazarus y Folkman, 1984).

Luego de analizar las entrevistas, se ha podido detectar que aparecen 5 tipos de creencias en relación al cambio; para algunos de los entrevistados se corresponde con una experiencia negativa y para otros con algo positivo, en conjunto se puede determinar que estas funcionan como un todo coherente,

que podemos denominar *teoría implícita* y que permite a los docentes tener un marco de referencia que le da significado a estos fenómenos.

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

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

*“Porque para empezar es un método traído de México, no se ajusta a nuestras necesidades.” (E11)*

*“El enfoque está hecho en base a libros de México, y para mí es que queremos copiar las costumbres, tradiciones de otros países y si queremos mejorar la educación lo podemos hacer con los mismos cambios que teníamos.” (E7)*

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

*“Muchos padres de familia se han pronunciado porque vienen figuras que son dañinas para la mente del niño, dibujos de una bruja, dibujos del diablo y eso no ayuda para la formación positiva del niño, sino destrucción de su mente.” (E11)*

*“Una de las cosas es que los libros pudiesen haber sido hechos sin salirnos de nuestro contexto, haciendo uso de nuestro regionalismo, de nuestras costumbres, yo no estoy en contra de los libros porque hablen de brujas, magias y de hechizos porque la cultura popular nuestra está llena de leyendas, el duende, de princesas encantadas, pero los libros pudieron haber sido hechos en Honduras por escritores hondureños.” (E7)*

### *Creencia que el cambio produce una sobrecarga de trabajo*

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

*“Con el nuevo enfoque del Currículo Nacional Básico nos hemos sentido bastantes cargadas porque el gobierno exige y no nos da. Este nuevo método del Enfoque Comunicativo es muy bonito pero exige bastante material didáctico.” (E3)*

*“Hay que preparar más material, hay un montón de cosas que hay que utilizar, por ejemplo nosotros, antes el buzón no lo teníamos, ahora hay que hacerlo. El buzón de sugerencias, antes lo hacíamos de diferente manera, ahora tenemos que rotular, crear los rincones.”(E 6)*

*“Uno de docente termina su trabajo en el aula y regresa a su casa a revisar pruebas, a hacer exámenes, a pasar notas, a planificar clases, elaborar material didáctico es una labor muy difícil.” (E 9)*

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

### *Creencia que el cambio impone un ritmo lento de aprendizaje*

Circula entre los docentes la idea que los nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje no logran desarrollar las habilidades de los niños de manera rápida, se señala que no están aprendiendo, en contraposición plantean que el método anterior si logra que los niños aprendan más rápido. Esta creencia es respaldada porque aseguran que este año los niños no alcanzaron los aprendizajes previstos:

*“Hasta ahora que tenemos este nuevo método del Enfoque Comunicativo funcional que es diferente se tiene la desventaja que los niños no aprenden a leer en el primer año, sino hasta el segundo o tercero y para uno de maestro es difícil porque no sabe si están aprendiendo o van a aprender a leer.” (E2)*

*“Con el método de las palabras normales, a los seis meses los niños están leyendo y escribiendo. Algunos maestros estamos preocupados porque los niños no arrancan.” (E10)*

*“En este método del Enfoque Comunicativo hay grandes retrasos porque dicen que un niño no puede leer hasta el tercer grado, cuando un profesor puede enseñarle a leer en seis meses.” (E1)*

*“En donde se miran más dificultades es en el primer grado porque los alumnos no aprenden a leer sino hasta segundo y a veces hasta tercero, por eso no veo bien este método y los alumnos que no aprenden a leer en primer grado el padre de familia no está contento pero no saben que es el método no el maestro.” (E11)*

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

*“El director mencionada una nota que dice que los alumnos ya no tienen que estarse reprobando, dice que tenemos que buscarle alternativa, que buscarle soluciones, ayudar a los niños que tienen problemas, entonces muchos maestros miran esto como que tenemos que regalarle los puntos a los niños y que pasen así de gratis.” (E 11)*

*“Porque se necesita que el niño aprenda haciendo y esto no se lleva a cabalidad como lo pide el Ministerio de Educación y es que no hallan alumnos aplazados, si no hay aplazados significa que los niños son homogéneos, y en realidad todos son heterogéneos, todos piensan y hacen las cosas diferentes.” (E 10)*

*“Estos libros tiene la desventaja que dicen que la vida es un chiste, una adivinanza, una rima, pero no mirábamos la profundidad de la gramática. Uno empezaba a meterse con las reglas ortográficas, la realidad es que el método no pide eso, el método le dice a uno que no escriban que no tengan nada, no había que darles un tema específico y así pasan a Segundo grado y tercer grado.” (E1)*

*“Estoy en desacuerdo con la programación de temas pues desaparece muchos temas que son importantes, por ejemplo en tercer grado no se miran los números fraccionarios, entonces yo incluyo esos temas porque no puedo entrar al tema de los decimales sin conocer los fraccionarios.” (E2)*

#### *Creencia que la metodología no se puede aplicar de forma pura*

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

*“Yo internamente decía, tenemos que hacer esto, como antes uno solo se dedicaba solamente a la pizarra y todo era memorístico ahora los niños trabajan de una mejor manera, ellos forman sus grupos y aquí hay un liderazgo de los niños y ellos construyen sus propias cosas, y así hay un mejor aprendizaje no como antes que todo lo memorizaban, el maestro era el que imponía las cosas y el niño solo recibían como una esponja ahora es como un juego tanto el niño como el maestro, y jugando es como se aprende.” (E3).*

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

*“La metodología que yo uso no es pura, porque si lo hago así no hubiera funcionado muy bien, además necesitaba de mucha ayuda para poder entender muchas cosas que tiene el material didáctico, y si no lo hubiera combinado mis alumnos no hubieran aprendido lo que aprendieron y fue muy eficaz la combinación.” (E5)*

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

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

*“Estamos viendo en este sistema que se está considerando lo que es el contenido, el gobierno pretende que la educación sea de calidad, lamentablemente no se ha tenido en cuenta objetivamente la necesidad de cada uno de los educandos; nuestros grados están saturados con niños extremadamente pobres, niños con necesidades especiales y el gobierno hace caso omiso a esta situación.” (E7)*

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

*“La verdad es que a veces como que no va con la realidad del país porque quizás en algunas escuelas puede llegar esto, en las aldeas lejanas es más complicado, no se cuenta con bibliografía, hasta para comprar yeso hay que venir a la ciudad y encargarle a algún maestro para que compre para todas las escuelas, pienso que es muy interesante el nuevo enfoque educativo porque lo que se pretende es que el niño aprenda de acuerdo a sus experiencias, pero en lugares donde no hay muchas condiciones es poco lo que se puede aprovechar.” (E5)*

*“Los cambios son factibles de realizar siempre y cuando tenga lo necesario en mi aula pero atendiendo 40 -50 alumnos y en una colonia marginal es imposible, porque hay niños que van sin comer descalzos y estar sentado recibiendo 5 horas de clases en aquellas 4 paredes no tienen capacidad de estar escuchando, quizás por la falta de alimentación o la falta de afecto.” (E10)*

*“Han estado trabajando con el CNB, pero como dicen a medio vapor porque no hay material, no están todos los libros para los niños. Entonces uno de maestro tiene que hacer de “tripas corazones” para poder hacer las cosas. Los cambios siempre siguen teniendo las mismas debilidades, porque nunca traen el paquete completo, siempre lo están haciendo por pedacitos, un año dan la capacitación, en otro aparecen las actividades y eso es lo que hace que los enfoques nuevos o las nuevas metodologías no tengan el efecto deseado.” (E7)*

*“En primer lugar los niños no cuentan con todo el material necesario, como ser los libros de texto, eso debería de ser una de las obligaciones de parte del Ministerio de Educación de abastecer a todos los centros educativos con ese material y no ha sido así.” (E2)*

*“Con este método ha habido un problema y es que los materiales no están completos, no tienen libros, guías o sea las cosas están a medias.” (E8)*

### **Creencia en que faltan competencias para la implementación del cambio**

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

*“Los capacitadores tampoco, pues nos han dado varias capacitaciones y unos capacitadores dicen una cosa y otros dicen otra.” (E1)*

*“No, este comenzó desde el año pasado (2006) pero las capacitaciones que nos dieron sólo fueron una semana, tiempo el cual creo yo no es suficiente para que el docente esté preparado. El método se utilizó el año pasado pero estábamos temerosos porque habían quedado lagunas todavía no había quedado bien claros cuál era el enfoque que estaban dando con esas capacitaciones.” (E9)*

*“Acepto los cambios que nos dan siempre, siempre y cuando nos capaciten, se requiere más capacitación de parte del Ministerio de Educación para nosotros, para poder aceptarlos, sólo nos dan una al año, me gustaría que hubieran seminarios, mayor participación de los encargados de la Secretaría de Educación, que nos preparen y nos den calidad para poder hacerlo mejor” (E4)*

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

#### **4.2.2. Valoración de las creencias**

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

##### *Valoración negativa*

Son aquellos casos que se mostraron críticos frente al cambio, que objetaron los nuevos planteamientos, que no están dispuestos a modificar y acomodar sus posiciones para adaptarse al cambio.

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

Tabla 5. Valoraciones negativas del Cambio Educativo

Emociones	Citas
Temor y miedo	<p>“Cuando a uno lo llaman a un cambio lo primero que viene es el temor porque tiene miedo a lo desconocido.” (E1)</p> <p>“Tenía miedo porque con esa metodología se llega a junio, julio incluso hasta el siguiente año y los niños no saben leer, entonces si no les funciona este método.” (E7)</p> <p>“Siempre al inicia hay un poco de temor, siempre que vamos a un cambio existe temor, pero en la medida que vemos que hay preparación y que hay apoyo para poder realizar estos cambios entonces nos adaptamos poco a poco.” (E2)</p> <p>“Una razón fue porque sentía temor de equivocarme porque podía confundir a los niños ya que en realidad yo no estaba segura como iba aplicar esta nueva metodología.” (E10)</p>
Pesimismo	<p>“Fue un cambio muy drástico, a todos los docente nos pasó lo mismo, al principio teníamos un actitud totalmente negativa, fuimos pesimistas, no queríamos enfrentar ese reto, por lo mismo que no contábamos con los materiales y con la capacitación necesaria para poder entrar a ese enfoque.” (E11)</p>
Enojo	<p>“Mi reacción a los cambios ha sido enojarme y lo expresaba llorando pero igual tengo que trabajar porque no podía dejar de hacerlo.” (E10)</p>
Inseguridad	<p>“Nosotros los docentes pedíamos una capacitación, no de una semana sino más tiempo para estar seguros, de cómo llevar a cabo la nueva metodología en los centros educativos ya que estamos un poco confundidos.” (E1)</p>
Arrepentimiento	<p>“Hubo un momento que cuando dijeron de ese nuevo enfoque yo escuchaba a muchos docentes y también con mi experiencia decía “mejor no hubiese estudiado magisterio” sino secretariado que estuviese detrás de una computadora.” (E2)</p>
Fracaso	<p>“Es buena la reforma, pero deberían de dotar de material didáctico, para que pueda funcionar; dar todos los instrumentos necesarios para poder llevar a cabo este tipo de planificación y de enseñanza, de lo contrario es un fracaso.” (E7)</p>
Rechazo	<p>“Los mayores retos son que no hay una capacitación concreta y científica de los docentes y por eso a veces los docente rechazamos este enfoque porque tiene que darse una preparación previa, científica.” (E10)</p>
Desconfianza	<p>“Hay diversidad de opiniones algunos poco a poco se están adaptando, otros están reacios, otros estamos desconfiados, no queremos cambiar, no queremos adaptar este cambio porque siempre es la misma improvisación.” (E11)</p>
Incapacidad	<p>“Me sentí incapaz de echar a andar ese nuevo enfoque, porque después de 8 años de estar practicando el método tradicional de palabras normales, de un solo que uno haga cambios en la metodología para uno es muy difícil.” (E1)</p> <p>“Tengo 3 años de estar aquí en la escuela Argentina y ahora estamos empezando a planificar con la nueva programación que se nos ha dado y la verdad no me gusta la nueva planificación porque no le entiendo, porque no nos dan una capacitación.” (E10)</p>
Dudosa	<p>“Al entrar al 2006 me encuentro con la duda de implementar el nuevo método, empiezo a ver que no tengo la capacitación, me siento en un abismo, la verdad no sé qué hacer.” (E2)</p>

### Valoración positiva

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

Aunque la exposición de los hallazgos en este componente se realiza mostrando los polos en las valoraciones (positivo/ negativo). En las entrevistas realizadas, los docentes muestran criterios no tan extremos, ni coherentes, de manera que algunas creencias que son valoradas negativamente, suelen acompañarse de creencias que son valoradas positivamente, o creencias que por algunos son vistas negativamente, para otros no son tan negativas o incluso son positivas.

Tabla 6. Valoraciones positivas del Cambio Educativo.

Emociones positivas	Citas
Satisfacción	<p><i>“Bueno, yo pienso que todo cambio es bueno, yo nunca me opongo a los cambios, jamás lo he hecho, yo pienso que cada año necesitamos ideas nuevas en educación, me alegra que se esté pensando en nosotros los docentes.” (E4)</i></p> <p><i>“Yo pienso que el enfoque es muy bueno y que ya era tiempo que se empezara a hacer algo por los niños, que los niños se integren y que sean capaces de despertar su talento artístico, que sean músicos, poetas, narrativos, etc.” (E5)</i></p>
Aceptación	<p><i>“A mí me gustan los cambios, no me gusta vivir con lo mismo, al contrario uno debe de ser abierto a las nuevos retos que debemos enfrentar y ser capaces de aceptar cualquier metodología que se nos presente y así veremos que somos personas con mentalidad amplia.” (E8)</i></p> <p><i>“Yo pienso que si definitivamente el mundo no es estático el mundo gira constantemente entonces si nosotros tenemos que aceptar los cambios por supuesto observarlos, conocerlos mucho para estar seguro realmente lo que se va hacer es lo mejor y sobre todo ser abiertos.” (E5)</i></p> <p><i>“Los cambios que ha habido en los programas de educación para mí son beneficiosos, me gusta que haya transformación en la educación y debemos de tratar de aceptar esos cambios y poder tener nuevas experiencias, no poner una barrera y decir no, porque lo que estoy haciendo es lo único que puede funcionar; debemos aceptar los cambios y hay que ponerlos en práctica no debemos decir que no sino combinarlos con la experiencia que uno tiene, así si funcionan bueno y si también pero uno puede ir viendo que cosas le convienen para poderlos aplicar con los alumnos.” (E9)</i></p>

Favorabilidad	<p><i>“El cambio en uno de maestro es muy favorable, seguir adelante superar y seguir un proceso que la misma reforma se lo va dando a uno y uno va progresando yo creo que es positivo en cuanto a cada uno si uno lo toma desde un punto de vista que le beneficia tanto económicamente, tanto moralmente y tanto profesionalmente, yo pienso que los cambios que a medida que el magisterio va mejorando le beneficia bastante a uno como docente.” (E3)</i></p> <p><i>“Yo estoy a favor de los cambios, porque estos son para mejorar cada día no debemos quedarnos estancados entre las razones por las cuales yo acepto los cambios es porque con estos los niños son más activos y participativos, obtienen mayores destrezas, sobre todo con esta era de la tecnología, los cambios nos ayudan a que los niños sean más desarrollados, más ágiles y con mayor actividad.” (E9)</i></p>
Expectativa de mejora	<p><i>“Tomamos la decisión muchos maestros para lograr ese cambio, por la idea que ellos mismos, que las autoridades nos habían informado que con un futuro los alumnos iban a se iban analizar, ellos mismos iban a dar sus propias ideas entonces lo miramos bueno y empezamos a emprender el camino y hasta el día de hoy no hemos tenido problemas.” (E8)</i></p> <p><i>“Llevo 3 años de labor docente y mi experiencia en estos tres años ha sido muy bonita y he estado trabajando con el enfoque comunicativo con el primer grado, uno tiene comunicación con el alumno pero no tanto, uno esta más empapado y con el primer grado más, está más en contacto con el niño, porque es un grado inferior, está en contacto diario.” (E3)</i></p>
Disposición	<p><i>“Después, dispuesta, dispuesta para el cambio, primero tengo que darme cuenta, estudiar o ver las consecuencias que trae esto, si son consecuencias fenomenales pues muy bien.” (E3)</i></p>

### **4.3. Componente Norma Subjetiva**

La opinión de los docentes sobre quien o quienes influyen sobre los cambios que realizan, está determinada por el sentido de pertenencia a uno o varios grupos, que incide en su grado de identificación y en su percepción de tener un destino común, se sabe que las personas suelen estimar las opiniones de quienes aprecian, ya que se siente entrelazado psicológicamente. Los individuos tienden a escoger actividades y acciones de acuerdo a lo esperado, por grupos de personas que le son importantes, se identifica con los cambios porque sus metas y objetivos son cercanos, en tal caso estos conjuntos o personas tiene una fuerza normativa. A continuación se presentan varios grupos que operan en el entorno de los docentes consultados y se describe el tipo de influencia que, a juicio de los docentes entrevistados tienen:

#### *Funcionarios de la Secretaría de Educación:*

Desde la perspectiva de los docentes investigados los funcionarios de la Secretaria de Educación no han valorado bien la magnitud de los cambios que se están haciendo, no se tienen clara las consecuencias de lo que se espera

lograr, únicamente muestran una visión bastante optimista, en la que se considera los cambios como algo revolucionario, capaz de cambiar la situación educativa del país. Su influencia se deja sentir a través de presiones que se hacen a los centros educativos para que asuman los cambios, para ello las autoridades dan lineamientos que hay que acatar. Estos cambios se han realizado dejando de lado a los docentes, no se les ha dado participación, por lo que consideran que desde la Secretaría de Educación no han sabido crear un ambiente favorable al cambio. Sin embargo, reconocer la autoridad que tiene y que por ello es un mandato que están obligados a cumplir:

*“Vinieron autoridades del Ministerio dijeron vamos a echar andar esto, pero sin antes haber estudiado a cabalidad las consecuencias que podrían traer estos libros de texto, y como nosotros somos subalternos tenemos nuestras autoridades y acatar lo que ellos deciden; a veces lo hacen de manera autoritaria, que no debería de ser así, este nuevo cambio va, estén ó no estén preparados los docentes va, ellos no piensan en el papel que uno desempeña en el aula de clases que no es lo mismo que estar en una oficina del Ministerio.” (E5)*

*“El gobierno nos hace como una exigencia pero no pregunta a los maestros qué inquietudes se tienen, no nos enseñaron mucho el Currículo Nacional Básico aunque fui de la primera promoción de educación básica; noto que en las escuelas privadas no conocen mucho del Currículo Nacional Básico, este cambio que dio el gobierno sólo lo ha dado al sector público, no lo ha exigido al sector privado, tenemos muchas inquietudes pero teníamos que hacerlo y cumplirlo porque era una ley.” (E9)*

#### *Docentes:*

Los compañeros docentes son considerados por el entorno social inmediato, que ejerce una presión que, directa o indirectamente, incide para que se adopte una posición conjunta, las opiniones sugieren que creen que el grupo está persuadido para no hacer los cambios y que ellos están dispuestos a hacer lo que la mayoría pida:

*“El seminario de Matemáticas yo no lo recibí, un profesor que impartió el seminario me ha ayudado, para decirme cómo debo trabajar con los niños, estaba preocupada porque hay niños que*

*no leían, él me dijo que tengo que esperarme y porque ellos aprenden a leer en segundo o tercer grado.” (E2)*

*“Influyen los compañeros maestros. Porque somos el grupo y tenemos que estar unidos. Porque, todos aquí trabajamos, así que si la mayoría decidimos algo, los demás tenemos que acatar lo que decide la mayoría, siempre hemos trabajado unidos aquí si la mayoría decide que si, vamos todos igual.” (E10)*

*“De repente puede suceder eso, que si la mayoría estamos de acuerdo, entonces si hay alguna persona que no está de acuerdo tiene que hacerlo, por otro lado a veces hay personas que sienten, que viene la supervisión y entonces tratan de cumplirlo pero no están por concientización si no que por obligación.” (E9)*

Otro tipo de influencia que se formula es que hay colegas profesores que son un modelo y sutilmente inducen a imitarlos, constituyéndose en una fuente de información y de inspiración; otro tipo de opinión es que los compañeros docentes se sienten solos, en este contexto la influencia de ellos no es tan significativa y más bien se ven como individuos que enfrentan de manera aislada su realidad en el aula.

#### *Padres:*

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

*“Los padres de familia, la mayoría están pendientes del tipo de educación que van a recibir sus hijos, con el método tradicional todo el mundo está esperando que se siga con el mismo y que se*

*trabaje de la misma forma, esperar que para junio en el caso de primer grado esperan que sus hijos ya sepan leer y escribir bien pero con el nuevo enfoque y el cambio que se ha hecho ha habido ocasiones pero a la medida que se les involucra y que se le ha dado la metodología porque a ellos también se les ha dado capacitaciones para que comprendan el método y que puedan colaborar con el maestro porque esto es trinomio si el alumno no trabaja como debe y los padres de familia tampoco lo hacen y el maestro tampoco entonces no funciona, pero si los 3 trabajamos con el mismo objetivo las metas se logran.” (E3)*

*“Con este nuevo método empiezan a decir hágalo y los padres dicen que este método no, el maestro no trabaja no le está enseñando nada no hay un apoyo de la otra parte del trinomio, el niño se siente frustrado, el maestro no haya que hacer, hay que hacer un trabajo individualizado.” (E2)*

*“El cambio de quinto a tercer grado en esta escuela molesto a una madre, en mi aula hay disciplina y trate de que el niño que diera problemas se disciplinara pero no castigándolo sino poniéndolo a hacer cosas pero como que la madre no está de acuerdo al final platicamos y me pidió disculpas, por el contrario me dijo que le gustaba como trabajaba. La señora no entendió mucho las nuevas formas del método.” (E4)*

*Director:*

En general, los docentes consideran que hay que hacer lo que diga el director, reconocen que está investido de autoridad y están obligados a realizar los cambios, ya que tienen que obedecer y aceptar estos cambios, relatan que el problema se presenta cuando éstos no están seguros de hacer los cambios, de hecho, no siempre quieren el cambio, rehúyen ejercer la autoridad para evitar problemas con los profesores. Otro tipo de opinión ve a los directores poco informados, sin argumentos para convencer a los docentes, ya que pasan más ocupados en asuntos de tipo administrativo, en definitiva son vistos como indiferentes a los cambios propuestos:

*“Uno aprende que tiene que manejar las cuestiones de sus superiores, debe tener un pensamiento crítico, pero debe también acatar las disposiciones por algo se dan entonces la disposición siempre es de apertura.” (E3)*

*“Los directores son los que toman decisiones y ellos son los que reparten los grados a uno solo le dicen, tal grado es suyo y ya, nosotros les dijimos con tiempo, todos los maestros a los directivos, la orden en los seminarios es de que le den la continuación de los grados a los maestros, el de primero, lleva segundo, tercero y cuarto y así, pero ellos no tomaron en cuenta eso, porque en los seminarios hay un error, no les exigen a los directivos que vayan a los seminarios, entonces los directivos no saben que es lo que se habla en los seminarios, por ejemplo que tenemos que llevar el siguiente grado, entonces vienen ellos repartiendo los grados a lo que ellos quieran. Y eso afecta el proceso, porque con el nuevo enfoque tiene que haber continuación. Uno sabe como quedan los niños, cómo están.”*  
(E6)

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

#### **4.4 Control Percibido**

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

### *Control interno:*

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

*“Al llegar me dan un primer grado con una matrícula de 50 alumnos, solo habían treinta niños de estos solo leían 10, no habían sillas para los niños, había que ir a buscar piedras con tablas para poderlos sentar: Me encontré con una barrera de conocimientos teóricos, y preguntas de que hacer en el campo, no hallaba por donde iniciar pero con la ayuda de mi director en ese momento obtuve los lineamientos para terminar ese año con grandes expectativas.” (E4)*

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

*“Para mí, ser docente es realmente una carrera linda porque nosotros trabajamos no con maquinarias sino con recursos humanos, yo como docente me siento contenta de haber escogido esta carrera se siente muy bonito cuando se aplican los conocimientos adquiridos en la Normal y que son aplicables y formamos ciudadanos, nuestros objetivos es enriquecer nuestro*

*país. Ser docente es para una persona con muchos conocimientos para poder transmitirlos a los niños y poder enriquecer la educación. Mi mayor satisfacción es cuando los niños me encuentran y me agradecen lo que les enseñé y también cuando me ocurre con los padres.” (E4)*

*“Aquí en nuestra escuela si tuvo resultado, los maestros de primer grado se tomaron el reto de trabajar con el nuevo método y tuvieron muchos resultados porque muchos centros educativos vinieron aquí a observar la clase de Español y Matemáticas.” (E10)*

*“Yo dependo de mis acciones, tengo autoridad sobre mí mismo, entonces yo pienso que nadie influye en los cambios que puedan influir porque como maestro ahí estamos siempre, en la educación surgen cambios cada año y a mí nadie me obliga.” (E10)*

*“Así es, el cambio es personal y es también con actitudes porque si usted desea el cambio lo va a lograr, sino, pues es negativo, no se puede lograr nada, ni se puede avanzar, ni va a ver cambio, ni progreso.” (E9)*

*“Tengo un segundo grado y con el libro de lectura los papás se comprometieron y le sacaron copias, solo se quedaron 3 niños sin libros que no pudieron, pero nosotros como docentes hemos buscado la manera de abastecerlos.” (E4)*

#### **Control externo:**

Hay docentes que indican que este cambio está fuera de su control, que su intento de implementación ha traído como consecuencia que los niños no aprendan, que haya mucha reprobación, basta ver los resultados que están obteniendo para concluir que no han podido hacer los cambios que se planearon. No pudieron enseñar bien, ya que los niños no aprendieron:

*“Algunas me parece que son idealistas por ejemplo en el caso de pretender que los niños lograr lo mínimo de reprobación, porque no solo se trata de cifras, los niños no son números que las promociones sean automáticas y que va a ver un aprendizaje o decir aprendizaje de calidad cuando no contamos con los recursos en las aulas lo mínimo.” (E7)*

*“Mire, me da vergüenza sinceramente, porque cuando hablan de los docentes, hablan unas barbaridades exageradas, y yo como docente en realidad me da pena, me da vergüenza me da de todo, pues como dicen que en un solo costal nos vamos todos y yo digo que siempre que deben hablar del docente deberían de haber unas excepciones y no hablar así porque no todos somos iguales y es cierto que algunos maestros son irresponsables, que son déspotas, que son todo lo contrario del rol de un docente, pues nosotros como docentes debemos de ser modelos de nuestra institución y nuestra comunidad, pero hay otros que no cumplen con estos roles, ahora el docente está por el suelo, nos ponen a todos por el suelo pero allí si me siento mal yo cuando hablan del docente porque no voy incluida en eso, a veces quisiera llamar a la radio o a la televisión y decir todo lo contrario pero como cuesta tanto comunicarse a esas emisoras.” (E9)*

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

#### **4.5. Planificación de la Conducta de Cambio (Intención)**

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

##### *Intención positiva:*

Representa aquellos casos que se inclinan a realizar los cambios, que tienen planes para el próximo año hacer una aplicación de los recursos educativos y metodologías que se han propuesto; tienen la disponibilidad de entrar de lleno

con la realización de éstos, para lograrlo se formula que tiene que aprender nuevos conocimientos y adquirir capacidades técnicas, esto implica someterse a los procesos de capacitación, pero también buscar por sus propios medios, conocimientos para fundamentar sus prácticas pedagógicas. Un segundo tipo de manifestaciones se refiere a las actitudes, se sugiere que se puede hacer la decisión racional de pasar de una valoración negativa a otra positiva, cambiar de mentalidad asumiendo nuevos retos. Por último, se plantea que otro mecanismo para lograr el cambio es haciendo ajustes a las propuestas, no se les ve como una amenaza, sino como una oportunidad de utilizarlos pero haciéndolos el principal es mezclar, combinar, saltarse aquello que no está de acuerdo a las concepciones que tiene de lo que es enseñar bien:

*“Claro que si porque si a mí me vuelven a dar primer grado, yo voy al seminario y así podré aprender todo los nuevos conocimientos y las técnicas de aprendizaje que se han implementado el cual empieza dentro de unos días ya que yo comencé sin la capacitación y vendrá ayudarme en la preparación de la clase.” (E2)*

*“Mi reacción cuando no estoy de acuerdo con algo es primero tratar de investigar más allá, pedimos mas seminarios y capacitaciones para tratar de entender y quitarnos toda duda que tenemos y así poder aplicar la metodología, ante los cambios creo que si los voy a incorporar sistemáticamente y estoy tratando de enriquecer mis conocimientos y buscar compañeros que han tenido éxito con esta metodología y espero que el próximo año se lleve a cabo en un 100% y que sea aplicable este método.” (E5)*

*“Lo que espero seguirme empapando más del nuevo enfoque para que así se nos presentan mejores facilidades para los alumnos como para los maestros, porque a veces hasta a los mismos maestros se nos hacen difíciles algunos temas en Matemáticas y con el nuevo enfoque miramos las facilidades como se trabaja en Matemáticas no es como nosotros lo pensamos la Matemáticas son muy difíciles si no que siempre y cuando uno ponga de su parte todo se hace de una forma más fácil.” (E10)*

*“Si, para el otro voy a utilizar el 100% de los materiales. Explorar al niño para así darme cuenta cuáles son sus molestias y los problemas de aprendizaje que tenga y así ayudarlo a salir.” (E9)*

*“Tengo intención de hacer cambios con mis alumnos por el otro del año, sobre todo mi actitud ya que he estado negativa a este método. Tratar de aprender nuevas tecnologías empaparne más del uso de otros recursos virtuales en este momento.” (E8)*

*“Si, estos últimos tiempos que he visto, que he saboreado pues las delicias si se puede decir del cambio, me han motivado que yo me esté preparando para el siguiente año, si Dios nos da vida y licencia de poder seguir trabajando, me estoy preparando mentalmente para asumir el nuevo reto que será el siguiente año, el segundo grado, siempre seguir con el nuevo método pero sé que vendrá nuevos cambios, vuelvo a repetirle, el tener una mente abierta, un sentido de responsabilidad y un compromiso docente del poder hacer que este cambio de verdaderos frutos.” (E8)*

#### *Intención de No hacer los cambios:*

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

*“En cuanto a la educación he planificado darle secuencia a la nueva metodología porque a pesar de los factores en contra que hemos tenido y las dificultades en que nos hemos encontrado. Darle continuidad al método y hacer una mezcla porque no hay métodos puros sino que se mezclan para lograr que el niño la asimile de manera más fácil.” (E1)*

*“Como le vuelvo a repetir si a mí me ponen todos los instrumentos para que yo pueda llevar a cabo el enfoque lo hago de lo contrario no. En este centro educativo nosotros como planificamos unificado, pensamos igual y hemos tomado las mismas decisiones que si a nosotros nos ponen todos los instrumentos necesarios vamos a llevar a cabo el enfoque de lo contrario no.” (E7)*

*“En el papel nosotros hacemos planificación mensual y trimestral, mis planes los hago de acuerdo al método este pero a la hora de realizar mi clase yo no utilizo el método porque en primer lugar si vamos a utilizar libro de actividades en mi aula solo tengo 3 libros de actividades para cuarenta alumnos tengo veinte libros de lectura para cuarenta alumnos se me hace difícil.” (E2)*

*“No entendía el Currículo Nacional Básico por mas seminarios que dan yo siempre tenía mis dudas como ponerlo en práctica. Hasta la fecha no cuento con proyectos ni ideas para cambios tal vez en lo personal haga algunos cambios ya que deseo tener una maestría y a medida que vaya aprendiendo voy mejorando.” (E10)*

#### **4.6. Identidad Profesional Docente**

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

En la tabla 5 se han escogido algunos aspectos que tienen el interés de dar cuenta del concepto de Auto-complejidad, considerando las respuestas dadas a las preguntas, las cuales han sido categorizadas, en indicadores que sugieren la Complejidad de la Identidad profesional tal y como se entiende en este estudio.

Tabla 7. Indicadores de la Auto-complejidad de la Identidad Profesional Docente

Nombre y grado que atiende	Identidades de rol	Diferenciación de identidad de rol	Identificación con un modelo pedagógico	Atributos que describen de la Identidad Profesional Docente	Actitud al Cambio
A. L. E. (Tercero)	Mamá, esposa	No diferenciado	Constructivista	Amigable, juguetón, compartir, ayudar	Rechazo a los cambios pero se acomoda utilizando a su manera los instrumentos.
D. M. (Tercero)	Mamá, esposa, iglesia	No diferenciado	Tradicional positivista	Entregada, responsable, cariñosa, impaciente.	Rechaza los cambios pero está dispuesta a utilizar los instrumentos.
S.C.M. (Segundo)	Estudiante universitaria, madre, esposa, iglesia	Diversificado	Ecléctico	Dedicado, responsable, amistoso, honesto, impaciente, enojado, comprometido.	Fuertemente favorable a los cambios se siente potenciada y realizada con otros cambios.
M. C. R. (Primero)	Organización feminista, estudiante de derecho, consultora	Diversificado	Ecléctico	Generoso, creativo, dinámico, optimista, democrático, transmisor de conocimientos.	Favorable a los cambios, pero con reservas sobre algunos de los aspectos que contempla la reforma.
M.F.A. (Primero)	Madre, miembro de movimiento feminista, miembro de organización sindical, Grupo político, estudiante universitario de pedagogía	Diversificado	Constructivista	Responsable, honesta, dinámico, creativo, carácter fuerte, impulsivo	Favorable a los cambios, se ha adaptado muy bien aunque siente que no tiene las competencias necesarias.
D.T. (Primero)	Mamá, esposa	No diferenciado	Ecléctico	Puntual, sensible, honrado, amigable, servicial, dispuesto, leal, ético, sencillo, atenta.	Favorable a los cambios, con reservas hacia los estándares y la metodología de la enseñanza de la lectoescritura.
C.Y. (Primero)	Profesor de escuela nocturna, con familia	Diversificado	Constructivista	Flexible, investigador, participativo, receptivo, que comparte.	rechaza los cambios pero se conforma en realizarlos
R. A. (Primero)	Papá, esposo e iglesia	No diferenciado	Ecléctico	Solidario, entregado, exigente.	Favorable a los cambios, pero con reservas con el enfoque de enseñanza de la lectoescritura.
H.J.L. (Segundo)	Proyecto ONG, universitario, esposo, padre, iglesia	Diversificado	Ecléctico	Eficiente, comunicativo, ordenado, planificado, responsable.	Favorable a los cambios con dudas con respecto a las cantidades de trabajo que tienen que realizar.
L.M.L. Mauricio (Segundo)	Papá, Iglesia	No diferenciado	Tradicional positivista	Dulce, adaptada, tranquila, pasiva, maternal.	Rechaza los cambios pero con disposición a cambiar el enfoque anterior con el nuevo.
G. A. (Segundo)	Mamá	No diferenciado	Ecléctico	Responsable, comprensiva, comunitaria, rebelde.	Rechazo fuerte a los cambios, está pensando dejar la docencia.

*Identidades de rol y diferenciación de identidades de rol:*

La construcción de esta categoría parte de que las personas suelen tener uno o varios roles adicionales a su rol de docente, hay estudios anteriores que han revelado que estos roles se relacionan con la identidad docente (Goodson, 2004 y Knoweles, 2004), por lo que se asume en este estudio que en la medida en que la persona tenga más roles esto implica mayor complejidad, pero ellos se unen a la medida que consideran que estos roles están diferenciados unos de otros; en este sentido, los datos recolectados tal y como se pueden observar en la tabla 7, muestran que hay docentes que tiene un solo rol adicional y otros que tienen varios roles más, esto es una evidencia que hay personas que tienen su mundo reducido a unas cuantas experiencias, pero hay otras que tienen varios espacios sociales diferentes que generan situaciones de vida que obligan a desempeñar otros roles. En la tercera columna se incorpora la diferenciación que hace la persona de esos roles, ya que esta es una información complementaria que ayuda a entender la Complejidad de la Identidad que implican esos distintos roles; en ese sentido, se puede apreciar que hay dos tipos de categorías: los que es su discurso muestran que hay una vinculación entre unos y otros roles, que están atados, por ejemplo que una docente que es madre y diga: *“los estoy educando con amor y rigor para que sea un hombre de bien, en la escuela les doy también amor y rigor como a mi hijo porque para mí ellos también son mis hijos y los miro como tales y también ellos me miran como su madre” (E11)*. Sería un caso en el que se le atribuiría la categoría roles no diferenciados.

Por otro lado un caso que diga: *“Soy docente, Trabajadora social y pasante de pedagogía, llevo más del 50% de las clases aprobadas. Empecé a trabajar en el área rural, aquí no estuve mucho tiempo, luego estuve en Calpules, una aldea de Juticalpa, después en Santa Inés que es otro pueblo en una escuela bidocente; no permanecí mucho tiempo en el magisterio me fui a trabajar a una Secretaría con el poder ejecutivo, me desempeñé como consultora. Regresé en*

*el año 2003 al magisterio, me tocó volver a afinar algunas habilidades pero no ha sido difícil, he tratado de mantenerme actualizada, aunque son cosas diferentes, siempre sirven, leyendo muchos libros sobre recursos humanos que me han servido mucho para el desempeño, estuve aproximadamente 20 años fuera del magisterio, no me desactualicé porque siempre he estado estudiando, me metí a Pedagogía y eso me ha permitido ponerme al día en el menor tiempo posible” (E5).* En el caso anterior se puede apreciar que hay una diversidad de roles y experiencias en las que no se hace referencia a que hay un vínculo que determina uno a otro y aunque unas experiencias alimentan a otras, son planteadas como cosas diferentes. Este análisis es una primera evidencia que permite dar cuenta de la Complejidad de la Identidad Profesional Docente.

#### *Identificación con modelos pedagógicos:*

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

Como se puede observar en la tabla 7 se tipifican tres tipos de modelos: los que hacen referencia al modelo *tradicional positivista*, que son aquellos docentes que aluden a *prácticas conductistas*; segundo, los que hacen referencia al *constructivismo* y; tercero, aquellos que no es posible clasificar en uno u otro, ya que muestran una combinación de ambas perspectivas que fueron etiquetados como *eclécticos*. Para efectos de este estudio, lo que interesa es que van a ser considerados de mayor complejidad aquellos que se ubican en la categoría eclécticos, en vista que combinar estas perspectivas resulta algo complicado, en la medida que cada una, frecuentemente se definen por oposición a la otra, son perspectivas antagónicas; hacer una mezcla de ellas no

es algo que sea simple desde un punto de vista teórico, no obstante, para efectos prácticos se ve la utilidad de tener esta flexibilidad ya que permitiría adaptarse a tendencias que gravitan en uno u otro extremo, hay autores que ya han reportado esta postura como pragmatismo contingente (Moore, et.al, 2002), haciendo referencia justamente a esa habilidad de los profesores de presentarse a si-mismos con varias facetas que corresponden a paradigmas distintos e incompatibles:

*“Pasamos de esto a lo otro, yo estaba tranquila y de repente, no lo miraba mal, tampoco veo mal este nuevo.  
En un momento consideramos que aquel método es el mejor, nos lo vendieron de esa forma y luego resulta que no sirve, que ahora hay que cambiarlo por otro, y ahora no están convencidos de que éste es el mejor a quien le creo si me opongo es soy resistente, entonces hago como si lo aplico, para no tener problemas”.*

Las personas tienen que dividirse, escindir su yo en múltiples individuos, pero eso le causa la sensación de permanente duda; se oyen voces a favor del constructivismo, voces en contra a quien se le cree, ya parece que no hay una verdad, aparece un discurso flexible de relativización de todo, hay algo de bueno en todo esto, entonces, la identidad para adaptarse a estas circunstancias tiene que ser maleable. Ya no hay a quien serle fiel sino me acusa de que me apoyo al cambio, cada vez es más difícil saber quién es un docente, son eclécticos, tiene rasgos tecnológicos, conductistas, constructivistas, una amalgama, se vuelve un manipulador estratégico, dependiendo de que se quiere oír, sus actos son cada vez más superficiales, se toman prestados fragmentos de identidad de cualquier origen y los adecua a una situación determinada, si lo maneja bien los beneficios pueden ser sustanciosos. Individuos capaces de modificar su apariencia para encarar con rapidez y eficacia las cambiantes exigencias de las situaciones, que encuentran meritoria la multiplicidad.

Es posible reconocer la enseñanza como transmisión, el docente que utiliza metodología directiva (expositiva) de enseñanza, la cual estimula el desarrollo

de la memoria como centro de todo funcionamiento cognitivo y el pensamiento reproductivo:

*“La metodología es algo que uso para hacer que los contenidos que se pretende dar, puedan entender todo lo que se quiera dar. Es el proceso utilizado para hacer que los contenidos que se pretende dar, puedan ser asimilados por el alumno.”*

Un segundo grupo entiende la enseñanza como un proceso de facilitación, lo cual concuerda con los modelos observador-facilitador y negociador en el sentido siguiente:

*“Es un medio o instrumento que permite al alumnos afianzar su aprendizaje, el alumno es quien aprende, el docente sólo es el medio para facilitar el aprendizaje. La enseñanza no es transmisión de conocimientos, es facilitador el aprendizaje efectivo.”*

El estilo pedagógico que elige y el rechazo de otro; de varias posibilidades, el docente muestra afiliaciones y hace distinciones que constituyen una parte importante de su identidad profesional. Por otro lado está el yo romántico, el apostolado que piensa que sabe que es lo importante:

#### Eclecticismo

*“Todas las personas tenemos diferente formas de pensar, hay muchas personas que están a favor y otras que están en contra, hay unas personas que les parecen bien y a mí no es que me parece del todo mal el diseño, si no que hay algunos defectos que no me gustan.” (E1)*

*“Es la fórmula mágica, siempre tenemos que tocar cosas de lo tradicional porque tienen algo positivo y los maestros siempre estamos reacios al cambio lo nuevo nos asusta pero cuando empezamos a trabajar descubrimos que si se dan los cambios.” (E7)*

*“De ninguna manera, no es que no estamos de acuerdo, es más desde que ellos nos vinieron a capacitar nos dijeron que ningún método es cien por ciento puro, entonces partiendo de esa filosofía, y que nosotros podemos auxiliarnos, que según la necesidad, el medio nos va dando nos va diciendo.” (E22)*

*“Claro que si, antes yo era como le dije al inicio, era bien escéptica al cambio, decía no, cuando escuchaba a los demás, decía no eso no sirve, no eso no te va a dar frutos, esto aquí, empecé a sentir como temor, empecé como a decir no, no voy a cambiar, yo voy a decir si, pero a la hora de la hora iba hacer lo que yo quisiera, pero a medida que fui viendo, fui estudiando los materiales fui pues en cada capacitación alimentando ese gusanito de querer saber qué es lo que podía suceder si realmente yo daba el primer paso, y lo hice y aquí este día pues la verdad que me siento satisfecha, pues este cambio ha tenido ventajas y desventajas.” (E8)*

#### *Auto-estereotipo de la identidad docente:*

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

#### *Cambio y su relación con la auto-complejidad:*

Una última información que registra la tabla 7, es que hay docentes que emitieron opiniones a favor o en contra de los cambios, estas opiniones fueron retomadas y colocadas en la tabla 7 con el objetivo de hacer una conexión con la *complejidad*; los resultados indican que hay 5 casos que rechazan los cambios y hay 6 que están favorables, aunque se observa una tendencia en que, los casos de docentes que rechazan los cambios tienen poco diferenciados sus roles, y los que tienen actitudes favorables muestran

diversificación; también aparecieron contra-ejemplos que indican que puede suceder que haya un docente diversificado con actitudes negativas y viceversa.

#### ***4.7. Resumen de Hallazgos Principales en el Estudio Cualitativo***

Los resultados del estudio cualitativo han podido mostrar que desde la perspectiva de los docentes, este cambio ha tenido problemas en su implementación, aunque el CNB plantea como una acción integral los aspectos particulares que comprende, han llegado de manera fragmentada, en distintos momentos del tiempo, por lo que no se ha podido hacer una implementación ordenada; tampoco se ha podido tener todo el paquete completo en la mayoría de los casos, la información sobre el cambio no ha sido la mejor, lo que ha creado especulación y desinformación, la historia de las anteriores reformas educativas no es muy diferente y hace sentir a los docentes desconfianza respecto a la consistencia y sostenibilidad de este cambio.

Este contexto provoca dificultades en el uso de los instrumentos que propone el CNB, por ejemplo se indica que se ha tenido que cambiar el orden en el desarrollo de los contenidos de los libros, en ocasiones se ha abandonado el desarrollo de éstos y se han vuelto a usar los anteriores, aunque se lo propusieron no fue viable avanzar al ritmo que tienen programado, se saltan contenidos con los que no están de acuerdo, hay docentes que ante la falta de disponibilidad han tenido que fotocopiar los libros para hacerlos accesibles a los niños. Respecto a los estándares y programaciones, que son otro instrumento del cambio, hay casos en que los usan, mezclándolos con la propuesta de planificación que tenían, es una práctica que resulta frecuente, no desestiman sus instrumentos anteriores sino que los reciclan a la luz de los nuevos instrumentos, le introducen un cierto matiz que muestra rasgos de las nuevas propuestas, pero ancladas en las practicas anteriores. Los hallazgos muestran que hay docentes que se ven potenciados, otros que se conforman con la situación y se han adaptado a los cambios y otros que los rechazan y han encontrado justificaciones para no hacer los cambios.

Se detectó en este estudio un conjunto de creencias, que son expuestas como argumentos a favor o en contra de los cambios, éstas aparecen en el discurso de los docentes, acompañado de una valoración positiva o negativa; lo interesante de estos resultados es que no son homogéneos, en el recorrido de la implementación del cambio, se van configurando situaciones que refuerzan algunas creencias y le hacen perder fuerza a otras, de manera que el sistema de creencias que posee el docente no son completamente coherentes, más bien, muestran una dosis de ambigüedad, en la medida en que hay algunas que tiene una valoración positiva, pero para otros una valoración negativa, esto evidencia la existencia de unas actitudes multidimensionales, en las que convergen valoraciones favorables y desfavorables, lo que puede explicarse porque el cambio es complejo y contempla distintos aspectos, por ejemplo libros y pruebas, estándares y metodologías, entonces puede ser que se esté a favor de unos y en contra de otras.

Los cambios tienen como determinantes, aspectos de la composición social que rodea al docente, hay mecanismos de influencia de grupos o personas que inciden en el comportamiento individual, por ejemplo: la obediencia, la conformidad, la identificación con los grupos, el modelamiento de la conducta y la persuasión; los centros educativos pueden ser vistos como una organización, un microsistema en el que las influencias de los actores cercanos directos y docentes puede ser influida; positiva o negativamente se ha visto que los centros educativos funcionan como una unidad, hay una cultura institucional, una mayor motivación a estar inclinado a hacer lo que dicen los actores dentro del centro educativo.

Los resultados cualitativos también señalan que la falta de control en los resultados del proceso educativo, en términos de la escasa eficiencia trae como resultado que no se sientan competentes porque les faltan capacidades para poder hacer los cambios; hay factores que están más allá de sus posibilidades,

que condicionan los resultados que están obteniendo. El control esta en otro lado, viene desde arriba. Las condiciones de la escuela y de los niños impiden que el cambio pueda tener un efecto positivo.

Este estudio ha permitido poner en evidencia la experiencia de los docentes en relación al actual cambio educativo, su significación diversa y heterogénea, que crea distintas representaciones que juegan un rol en la determinación de este proceso, en tanto las personas le imprimen su propio sello a partir de *actitudes, normas subjetivas, percepción de control y auto-complejidad*, que tienen su base en un sistema de creencias o teoría implícita que le da la racionalidad a las *intenciones y comportamientos de cambio en el aula*.

## **5. Resultados del Estudio cuantitativo**

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

### **5.1 Análisis descriptivo**

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

visualización de las tendencias éstas se agrupan, de manera que se tenga la idea del comportamiento de las variables objeto de estudio.

### 5.1.1 Componente Actitudinal

El componente Actitudinal está compuesto de dos factores: uno, las creencias actitudinales; y otro, la valoración actitudinal. Para medir este componente se hicieron un conjunto de 10 ítems, 5 de los cuales miden las creencias actitudinales y 5 la valoración actitudinal de dichas creencias. Los resultados obtenidos son presentados en la tabla 8.

Tabla 8. Creencias y valoraciones en el Componente Actitudinal

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

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

Un 45.45% de los docentes cree que es cierto que tienen demasiada carga de trabajo, la incorporación de los instrumentos que plantea el cambio implica que

hay procesos que antes no estaban tan claros y ahora se hace necesario desarrollarlos, por ejemplo la planificación, administración de materiales educativos y seguimiento al aprendizaje de los educandos. Es de hacer notar que en este aspecto solo un 38.2% valora esta sobrecarga de trabajo como algo bueno, lo que muestra que la mayoría están conscientes que esta intensificación del trabajo les trae consecuencias negativas especialmente para su salud.

El 43.3% considera que es falso que los recursos educativos están de acuerdo a nuestra identidad nacional, una de las sospechas que han puesto de manifiesto los docentes es la procedencia de los recursos que se están introduciendo a las aulas; se ha indicado que su origen son proyectos internacionales, que traen estas ideas de lo que se ha hecho en otros países. De manera coincidente, el 54.5% valora como malo el hecho que los recursos educativos no estén de acuerdo a la identidad nacional.

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

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

Los resultados muestran que los docentes investigados tienden a no estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo con las creencias actitudinales planteadas sobre el cambio ( $t=44.39$ ;  $p<0.001$ ); el promedio establecido fue de  $\bar{x}=18.97$ , en una escala cuyo valor mínimo es de 5 y un máximo de 35, lo que indica que dicha media esta inclinada en dirección a asumir las creencias presentadas como ambiguas. De igual forma, el análisis de la valoración actitudinal muestra una tendencia hacia valoraciones de las creencias como intermedias<sup>1</sup> ( $t=54.68$ ;  $p<0.001$ ), el promedio establecido para esta variable fue de  $\bar{x}=19.98$ , en la misma escala anterior. Para establecer el valor global del componente Actitudinal se toman en cuenta los dos factores anteriores de los cuales se derivó el valor correspondiente a un promedio de  $\bar{x}=38.96$  con un mínimo de 10 y un máximo de 70 puntos, la diferencia encontrada es estadísticamente significativa ( $t=55.61$ ;  $p<0.001$ ), lo que denota en general una actitud ambigua hacia la implementación del CNB.

### **5.1.2. Componente Normativo**

Como ya se había mencionado en la parte teórica, las personas forman creencias acerca de lo que opinan los otros importantes para él sobre que realice o no la conducta, pero además de formarse estas creencias, es fundamental averiguar la *motivación* que el sujeto tiene para acatar dicha opinión. Este aspecto normativo de la conducta se ha medido, tanto de manera general como para cada uno de los referentes importantes del sujeto; referentes que se obtuvieron, tanto de la investigación cualitativa como de los reportes de la literatura.

---

<sup>1</sup> Se interpreta estos resultados en una escala cualitativa en la que las puntuaciones entre 10 y 29 puntos es una actitud negativa; de 30 a 39 una actitud neutra y de 50 a 60 puntos una actitud positiva, para las sub-escalas. Para el componente general las puntuaciones van en la siguiente escala interpretativa: de 5 a 14 para puntuaciones negativas, de 15 a 25 puntuaciones neutras y 26 a 30 puntuaciones positivas.

Tabla 9. Influencia que consideran tienen las siguientes personas y grupos en hacer los cambios que plantea el CNB y motivación a acatar su opinión.

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

En relación a la creencia que debería hacer lo que los compañeros docentes quieren un 48.40% de los docentes cree que es verdad que sus compañeros de trabajo ejercen influencia sobre ellos para hacer los cambios que propone el CNB, al mismo tiempo un 69.60% de ellos dice estar de acuerdo con los cambios que sus compañeros esperan que haga.

Con respecto a los alumnos, un 55.20% opinan que los alumnos influyen sobre ellos de forma positiva para hacer los cambios que plantea el CNB. Al mismo tiempo un 63% dice estar de acuerdo con hacer los cambios que los alumnos esperan.

Solo un 40.20% creen que los padres de familia influyen sobre la forma en que ellos ven los cambios propuestos por el CNB y un 61.40% está de acuerdo con hacer los cambios del CNB que esperan los padres.

El 61.40% de los docentes creen que los funcionarios de la Secretaria de Educación influyen en los cambios propuestos por el CNB y un 95.10% reconoce que esta influencia los motiva a estar de acuerdo con los cambios educativos.

Sólo un 34.8% dijo que es verdad que los dirigentes magisteriales estén influyendo para que se hagan los cambios que plantea el CNB y

complementariamente solo un 47.80% de los docentes dijeron que están de acuerdo en seguir lo que digan los dirigentes magisteriales respecto a los cambios educativos que propone el CNB.

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

Un análisis general de los datos permite establecer que las influencias del contexto, de cómo otras personas o grupos inciden en el comportamiento de los docentes, en primer lugar, se estableció que hay una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas ( $t=34.55$ ;  $p<0.001$ ) para una media de  $\bar{x}=24.85$  con una desviación típica de 9.8 lo que indica que se encuentra por debajo de la media, más cercano a que es algo intermedio la creencia en la influencia que ejercen los demás en lo que piensa debería hacer. El segundo factor, es el que corresponde a la valoración que hace de las creencias, en este sentido se encontró que hay una diferencia significativa ( $t=66.31$ ;  $p<0.001$ ) para una media de  $\bar{x}=33.03$  con una desviación típica de 6.75, este valor sugiere que los docentes consideran que deberían realizar los cambios que las personas consideran deberían hacer, en este sentido se encuentra que por un lado no creen que las personas estén influyendo en él. pero, por otro que es deseable que ellos hagan lo que se espera de ellos. Un dato global del componente de *norma subjetiva* indica que hay una diferencia significativa ( $t=53.32$ ;  $p<0.001$ ) con una media de 57.95 y una desviación típica de 9.58, en una escala posible de 12 a 84, en la que la puntuación media obtenida se inclina más a una menor influencia de *norma subjetiva* en los docentes, calificada según la escala cualitativa.

### 5.1.3 Componente Control Conductual

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

Tabla 10. Creencias y Control Conductual Percibido

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

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

Un 79% de los docentes cree que el hecho de no ser capacitado lo necesario es muy frecuente, en correspondencia un 61% de los docentes que opina que puede controlar el factor de no ser capacitado frecuentemente, que a pesar de ello puede hacer el cambio.

Un 84.40% de los docentes cree que muy frecuentemente requiere nuevas competencias docentes para hacer los cambios que plantea el CNB. Pero sólo un 44.90% de los docentes dice poder hacer los cambios a pesar de no tener las nuevas competencias que requieren los cambios.

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

Un 78% de los maestros creen que muy frecuentemente los recursos educativos no se ajustan a la realidad educativa y un 58.30% de los docentes siente que puede controlar que los recursos educativos no se ajusten a la realidad educativa.

Un análisis general de los datos permite establecer cuál es el grado en el que consideran los docentes son capaces de llevar a cabo las reformas. Respecto a la *creencias de control*, en primer lugar, se estableció que hay una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas ( $t=50.18$ ;  $p<0.001$ ) para una media de  $\bar{x}=27.95$  con una desviación típica de 7.59 lo que indica que se encuentra por encima del punto medio de la escala, es decir, que esta puntuación se acerca a que frecuentemente tiene creencias de que controla la aplicación de los cambios que propone el CNB, es decir son verdaderas. El segundo factor, es el que corresponde a la *valoración del control percibido*, en este sentido se encontró que hay una diferencia significativa ( $t=32.92$ ;  $p<0.001$ ) para una media de  $\bar{x}= 16.75$  con una desviación típica de 6.9, este valor sugiere que los docentes se perciben como teniendo una alta valoración del control que tienen sobre los cambios que propone el CNB, es decir, no están bajo control de ellas. Un dato global del componente Control Percibido indica que hay una diferencia significativa ( $t=24.09$ ;  $p<0.001$ ), con una media de  $\bar{x}= 44.74$  y una desviación típica de 12.04, en la que la puntuación media obtenida se inclina más a un control percibido intermedio.

#### **5.1.4 Componente Intención**

El análisis que se presenta a continuación corresponde al componente *intención*, del modelo de la Teoría de la Acción Planificada de Ajzen y Fishbein.

**Gráfico 1. Intenciones de hacer uso de los cambios que plantea el CNB**



En la gráfica anterior se puede notar que hay un fuerte intencionalidad de implementar los cambios propuestos por el nuevo currículo, especialmente se indica que se tiene planeada la implementación del uso de la nueva metodología para la enseñanza de las Matemáticas de resolución de problemas (87.7%), el uso del libro de Español (80.75%), uso del libro de Matemáticas (79.58%), uso de las pruebas formativas (77.01%), uso de la nueva metodología para la enseñanza del Español (76.34%), uso de las programaciones (68.98%), y uso de los estándares (75.4%).

Los análisis de los datos muestran que hay un 50.3% de los docentes que contestaron la encuesta que tienen la intención de hacer uso de todos los instrumentos que han sido propuestos en el cambio educativo, que hay un 18.7% de docentes que no va a hacer uso de 1 de los instrumentos que propone el CNB, hay otro 18.7% que no va a hacer uso de 2 de los instrumentos, un 8% que no utilizará de 3 a 4 de los recursos educativos que implica el nuevo cambio y, hay un 4.8 que no va a emplear 5 o más de los recursos educativos.

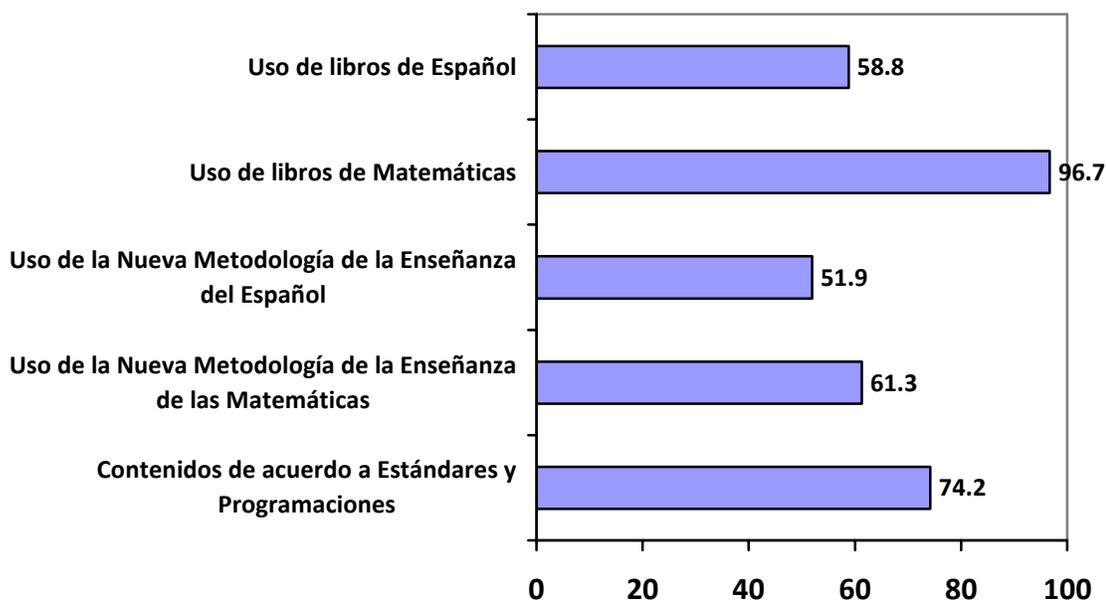
Un análisis general de los datos permite establecer cuál es la intención que tienen los docentes acerca de llevar a cabo los cambios que plantea el CNB. Se estableció que hay una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas

( $t=78.50$ ;  $p<0.001$ ) para una media de  $\bar{x}=40.03$  con una desviación típica de 6.97, lo que indica que tienen fuerte voluntad de realizar los cambios que plantea el nuevo currículo, en una escala que va de 7 a 49 puntos.

### 5.1.5 Comportamiento de Cambio en el aula

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

**Gráfico 2. Comportamiento de Cambio Educativo observado en el aula**



En la gráfica 2 se presenta los resultados obtenidos para las conductas observadas, en la que se puede notar que en la implementación son los libros de texto de Matemáticas los que muestran un mayor porcentaje de uso (96.7%), seguidamente encontramos las programaciones (74.2%), en tercer lugar está la metodología para la enseñanza de la Matemática (resolución de problemas) (61.3%), coincidentemente aparecen en cuarto lugar el uso del libro de Español (58.8%) y uso del enfoque comunicativo (51.9%).

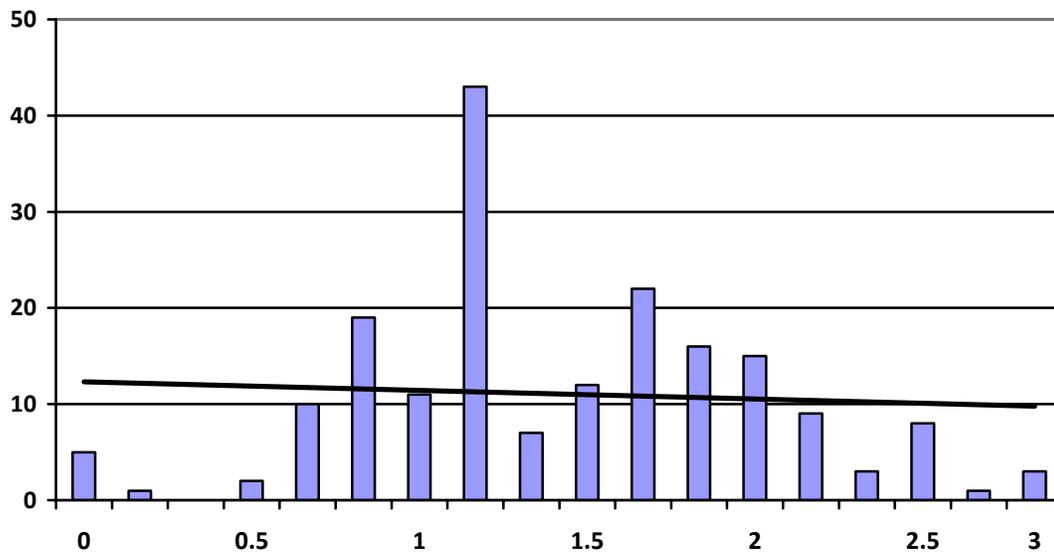
Es interesante anotar que solo un 13.3% de los docentes están implementando completamente de acuerdo a lo observado de materiales y metodologías usadas, hay un 28.3% que presentan cuatro de los indicadores de uso de los cambios planteados por el CNB, un 35% están implementando tres de los cambios propuestos,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

#### **5.1.6 Auto-complejidad**

Su estimación se realizó a partir de la aplicación de una prueba consistente en la identificación de palabras que representen la *identidad profesional del docente* y seguidamente su agrupación en dimensiones o categorías generales a partir del número de palabras y el número de grupos o auto-aspectos determinados.

La distribución de frecuencia simple muestra como se manifiestan los datos de *auto-complejidad*, el 19% de los casos tiene una puntuación de 0 a 1 que puede ser considerado baja auto-complejidad, un 69% de los casos tiene una auto-complejidad media y un 31% con puntajes entre 2 a 3 tiene una auto-complejidad alta.

**Gráfico 3. Distribución de frecuencia de la variable Auto-complejidad**



El análisis presentado a los resultados obtenidos indica que hay una diferencia significativa en las puntuaciones analizadas ( $t=35.78$ ;  $p<0.01$ ) por lo que el valor promedio establecido de  $\bar{x}=1.51$  representa una Auto-complejidad media de los docentes investigados. La línea de tendencia de la gráfica muestra una leve inclinación hacia la baja Auto-complejidad.

## **5.2. Análisis Explicativo**

El objetivo fundamental de este estudio es probar un modelo explicativo del *comportamiento de cambio educativo*. Es evidente que el cambio docente es una realidad compleja en la que las posibles causas de este fenómeno son múltiples. Este estudio no recoge todas las determinantes, se concentra en algunas de origen psicosocial, concretamente las que plantea el modelo de la Teoría de la Acción Planificada y la Auto-complejidad, para el análisis de las relaciones que tienen entre sí, se requiere un análisis multivariado que permita establecer en qué medida los datos ofrecen evidencia de la existencia de relaciones que teóricamente han sido planteadas, para lograrlo se ha optado

por un Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM), técnica que combina aspectos de regresión múltiple (examinando relaciones de dependencia) y el análisis factorial, ya que permite estimar una serie de relaciones de dependencia interrelacionadas simultáneamente, adicionalmente, de manera independiente relaciones para cada conjunto de variables dependientes. Este análisis supera la consideración de una sola relación de dependencia y la imposibilidad de presentar datos sobre las relaciones entre variables independientes. La hipótesis que se quiere probar es si el modelo de la TAP puede explicar el *cambio en el comportamiento docente* en el aula, se establece además que esta explicación puede ser potenciada si se incluye la variable *auto-complejidad*, para probar la hipótesis se hace uso de el Modelo de Ecuaciones Estructurales en su variante más simple que son modelos de regresión lineal convencional.

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

Para efectos de comprobar la hipótesis se decidió realizar dos análisis; uno con el modelo propuesto por Ajzen y Fishbein (1980), con las variables tradicionales que se denomina modelo 1 y un modelo 2, que es un modelo alternativo en el que además de las variables tradicionales se incluye la variable Auto-complejidad. El análisis que a continuación se presenta tiene el propósito de especificar, identificar, estimar y evaluar un modelo de relaciones causales que explique la conducta de cambio de los docentes. Por ello se ha cuantificando la influencia que determinadas variables consideradas “causas”, tienen sobre otras que son consideradas “efectos”. El punto de partida para realizar el análisis son las correlaciones de Pearson.

Gráfico 4. Relación de Auto-complejidad con Conducta de Cambio ( $r=0.39^{**}$ )

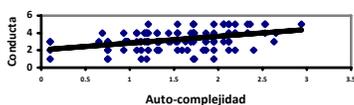
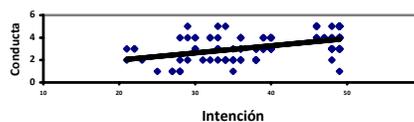
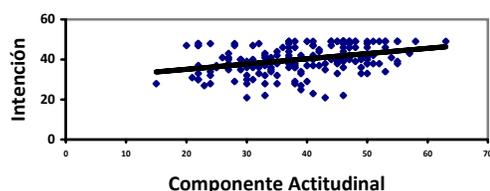


Gráfico 5. Relación de Intención con Conducta de Cambio ( $r=0.48^{**}$ )

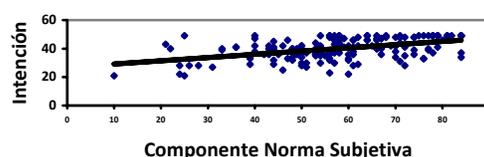


En las gráficas anteriores se presenta las relaciones bi-variadas, entre la variable dependiente *conducta* con las variables independientes *auto-complejidad* e *intención*, en el primer caso se observa que hay una correlación positiva de  $r=0.30$  que es significativa al nivel de 0.001; de igual manera se observa en la gráfica que la *intención* se relaciona positivamente con la *conducta*, con una correlación  $r=0.48$  que es significativa al nivel de 0.01.

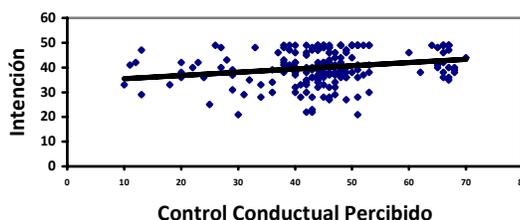
**Gráfico 6. Relación de Componente Actitudinal con Intención ( $r=0.35^{**}$ )**



**Gráfico 7. Relación Componente Norma Subjetiva con Intención ( $r=0.47^{**}$ )**



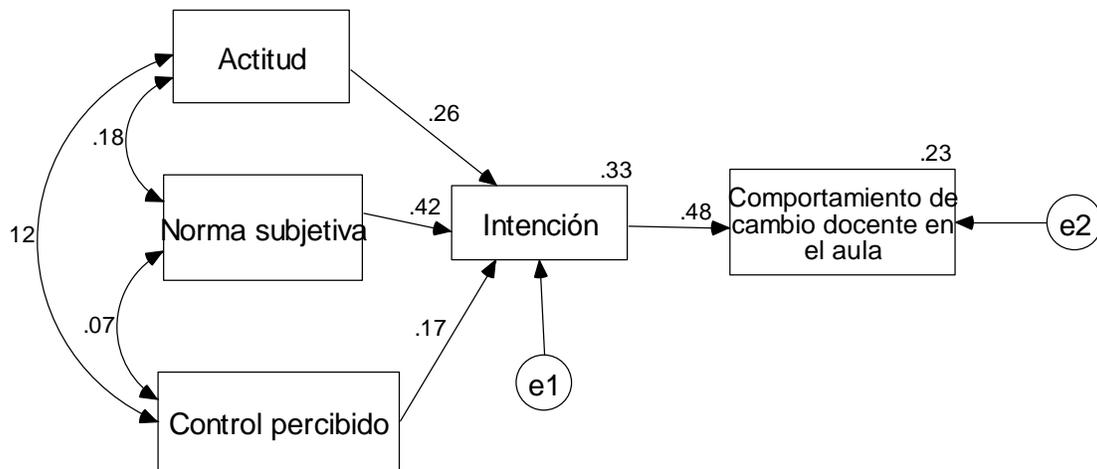
**Gráfico 8. Relación Componente Control Conductual Percibido con Intención ( $r=0.22^{*}$ )**



En las gráficas anteriores se representa las relaciones existentes entre las variables independientes y la variable intención; como se puede observar el *componente actitudinal* muestra una correlación  $r=0.35$  que es significativa, de igual manera la variable *componente normativo* muestra una correlación  $r=0.47$  que es significativa y finalmente la variable control conductual presenta una correlación  $r=0.22$  que es importante. La línea de tendencia es representativa de la relación ascendente entre el conjunto de variables investigadas.

Gráfica 9. Modelo 1 Incluye las variables del modelo de la Teoría de la Acción Planificada

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



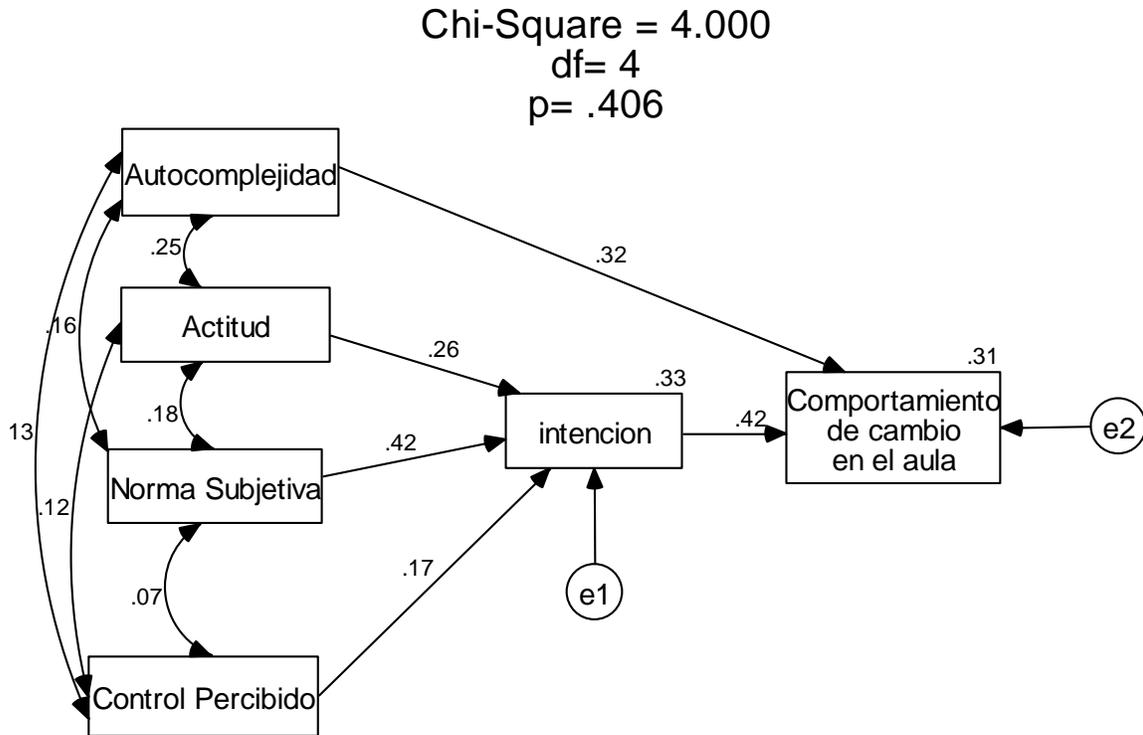
El modelo 1 de acuerdo al valor de Chi-Square = 0.985 tiene un buen ajuste, con 3 grados de libertad y una  $p > 0.05$  indica que entre la matriz original y la matriz de datos no hay diferencia significativa, en consecuencia, el modelo es válido para hacer inferencias.

Centrándose, en primer lugar, en el examen conjunto de las variables exógenas introducidas en el modelo, se observa que existen importantes relaciones entre algunas de las variables más relevantes. Así, las tres variables exógenas mantienen una baja correlación entre sí, lo que sugiere la independencia de las variables y la poca influencia de cada una, y que es un aporte para establecer la no co-linealidad de las variables, requisito indispensable para hacer el análisis.

En cuanto al efecto de las variables exógenas sobre la intención, se observa que el porcentaje de varianza explicada es muy relevante 53%, podemos afirmar que la consideración conjunta de las variables *actitud*, la *norma subjetiva* y el *control percibido* permiten predecir con bastante aproximación la *intención* que una persona tiene de implicarse en los cambios educativos que plantea el CNB. Analizando más detenidamente el modo en que cada una de las variables exógenas contribuye a la explicación, se observa que los predictores más importantes son las la *actitud* (0.54), *normas subjetivas* (0.34), y el *control percibido* (0.11). Que puede ser interpretados como valores beta estandarizados, es decir, que cada vez que la variable independiente se desvía en un punto, produce un efecto de desviación equivalente al valor beta sobre la variable dependiente, se puede notar en este modelo que la variable *actitud* es la que tiene mayor peso.

En relación a la *conducta de cambio observada en el aula* se encuentra un 25% de la varianza explicada, cada vez que la variable *intención* sube en un punto la variable *comportamiento* lo hace en medio punto, el valor beta es de 0.5.

Gráfico 10. Modelo 2 Incluye las variables de la Teoría de la Acción Planificada y la variable Auto-complejidad.



El modelo 2 de acuerdo al valor chi-Square = 4, si se observa el valor de significancia se establece que es un modelo que muestra un buen ajuste, lo que indica que es un modelo válido, ya que los datos obtenidos y los datos de la matriz de origen no se diferencian significativamente, lo que permite hacer inferencias a partir de los datos observados.

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

influencia de cada una, lo que es un aporte para establecer la no co-linealidad de las variables.

En cuanto al efecto de las variables exógenas sobre la *intención*, se observa que el porcentaje de varianza explicada es de un 33%, podemos afirmar que la consideración conjunta de las variables *actitud*, la *norma subjetiva* y el *control percibido* permiten predecir con bastante aproximación la intención que una persona tiene de implicarse en los cambios educativos que plantea el CNB. Analizando más detenidamente el modo en que cada una de las variables exógenas contribuye a la explicación, se observa que los predictores más importantes son las la *actitud* (0.26), *normas subjetivas* (0.42), y el *control percibido* (0.17). Como se observa en este modelo la variable de mayor peso es la *norma subjetiva*, en segundo lugar la *actitud* y, por último la variable *control conductual percibido*.

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

Con el fin de establecer el ajuste de ambos modelos se presentan a continuación los coeficientes que permiten hacer la evaluación

Tabla 11. Ajuste de los modelos explicativos comparados

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

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

### **5.3 Resumen de Hallazgos del estudio cuantitativo**

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

El planteamiento general del estudio es que puesto que la conducta de estudio –el cambio educativo en el aula- se encuentra bajo control del sujeto que la realiza puede ser, explicada y pronosticada mediante la utilización de un modelo teórico ampliamente utilizado por los investigadores sociales. Así, en cuanto a la hipótesis general del estudio, prueba que la intención de realizar la conducta y la alta auto-complejidad de la identidad profesional docente explican en buena medida el comportamiento de cambio de los docentes.

Se observa que, el modelo propuesto, ha obtenido un nivel de ajuste razonable. Las variables utilizadas han permitido explicar una parte importante de la variabilidad de la intención; lo cual nos indica que la consideración conjunta de la actitud general, del componente normativo y del control conductual consigue explicar la conducta de cambio docente.

Con el fin de analizar otro aspecto que la literatura reporta como muy influyente en las prácticas docentes se ha extendido el modelo mediante la inclusión de la auto-complejidad de la identidad profesional docente. La escasa relación entre las variables exógenas nos inclina a interpretar de manera separada los efectos de estas variables, tanto sobre la intención como sobre la complejidad de la identidad profesional y la conducta. El porcentaje de varianza explicado de la conducta viene determinado, fundamentalmente, por la intención; la segunda variable determinante de la conducta de cambio de los docentes es la auto-complejidad de la identidad profesional.

El modelo teórico utilizado de partida, basado en los trabajos de Fishbein y Ajzen (1980) ha permitido demostrar que el antecedente inmediato o predictor de la conducta es la intención conductual (Norman y Smith, 1995) y que ésta, a su vez, puede ser determinado por diversos factores. La utilización de la técnica de ecuaciones estructurales ha demostrado, que la *conducta de cambio educativo* puede ser pronosticada a partir de la intención conductual de llevar a

cabo dicha conducta: los diversos análisis han alcanzado altos niveles de significación estadística que permiten desechar la hipótesis nula.

## **6. Discusión de resultados**

La hipótesis básica que plantea esta investigación ha encontrado indicios para ser respaldada, se puede afirmar que el modelo de la Teoría de la Acción Planificada, alcanza un mayor poder explicativo al tratar de esclarecer la conducta de cambio docente; si se incorpora como factor adicional la Auto-complejidad, este resultado alcanza un valor que hace responsable a los factores psicosociales del 31% de su comportamiento de cambio en el aula. Ello deja un margen importante para otros factores que pesan en la determinación de la realización de los cambios en el aula de clase, tal como el papel del estudiante y su familia, las características del centro educativo, la cultura organizacional, el liderazgo del director del centro educativo, etc. El resultado general de la investigación debe leerse en el sentido que las variables psicosociales no saturan la explicación respecto al comportamiento docente en el aula. El grado de explicación alcanzado en este estudio es significativo y comparable a otros estudios que se han realizado aplicando la Teoría de la Acción Planificada (Armitage y Conner, 2001; Hagger, et al., 2002; Sheeran y Taylor 1999).

Efectivamente, hay una serie de estudios que con esta teoría alcanzan a explicar una porción significativa de la conducta (Ajzen y Gilbert, 2008). En este caso la conducta de cambio de los docentes, tal y como lo presenta el estudio de Haney, Czerniak y Lumpe, (1996), puede ser explicada ya que los docentes ante situaciones de cambio educativo, tiene una serie de creencias acerca de estos procesos y actúan generando actitudes, normas subjetivas y control conductual.

Se ha demostrado que el modelo explicativo es válido, las variables que se han conjuntado tienen sentido desde el *punto de vista teórico* y desde el *punto de vista empírico*. De hecho, el modelo de la Teoría de la Acción Planificada ha mostrado ser una teoría muy potente para explicar una amplia variedad de fenómenos. En general ha alcanzado explicaciones que van desde 20% hasta 50%, en este caso la explicación es de 31%, que está dentro de este rango.

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

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

Por otro lado, también hay que señalar que la Teoría de la Acción Planificada se apoya en información procedente de auto-reportes, a pesar de tener evidencia que sugieren las limitaciones de este tipo de fuente de información, debido al

sesgo de auto-presentación, los individuos pueden dar respuestas socialmente deseables en términos de sus actitudes e intenciones, ello ha sido ignorado por la literatura acerca de la teoría, y que constituye una amenaza seria a la validez y fiabilidad. Algunos análisis que se han realizado para determinar los efectos de este fenómeno sobre el modelo se han identificado que son responsables del 5% de la varianza en las intenciones (Armitage & Conner, 1999).

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

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

Un fenómeno interesante que ocurrió con los datos es que se observan contradicciones en las perspectivas de los docentes, es decir, muestran ambivalencia, no responden de una forma homogénea. Con el fin de comprender mejor la falta de congruencia entre intenciones y conducta Ajzen y

Sexton (1999) discutieron que es posible que las reacciones evaluativas que influyen sobre las conductas tengan como base información recientemente accedida, entre más tiempo hay entre la declaración de la intención y la realización de la conducta, es posible que más información nueva incida sobre las intenciones, y en consecuencia menos consistencia se observará entre intenciones declaradas. Esta explicación es útil para entender porque en este estudio se dan incongruencias; es probable que el acceso a información procedente de campañas publicitarias de tipo educativo para sensibilizar a la comunidad a través de medios masivos, haya también incidido en las creencias de los docentes: otros posibles cambios ocurridos también son fuentes de información nueva como por ejemplo, los procesos de capacitación que normalmente se desarrollan a inicio de año por parte de la Secretaria de Educación, acceso a los libros de texto y el cambio de grado por parte del docente; también son dos factores que pueden provocar que se acceda a otro tipo de información, y en consecuencia, generar otro tipo de conducta.

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

Por otro lado, hay una serie de factores del contexto que inciden en la dinámica social y cultural de los centros educativos, de los que las intenciones de los docentes no pueden escapar y que en consecuencia median en esta relación. En este sentido, Eisner (2003) plantea que las escuelas son instituciones robustas que suelen sujetarse a las rutinas pedagógicas que le son familiares,

les proporciona una fuerte seguridad y una economía de esfuerzo, con expectativas tanto de las familias como de los estudiantes, que son con frecuencia muy tradicionales. Se ha determinado que hay ciertas condiciones que favorecen la estabilidad, por ejemplo, las creencias sobre la *enseñanza* y el *aprendizaje*, que están tan arraigadas que dirigen a los distintos actores hacia ciertas prácticas educativas y excluyen otras.

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

En resumen, el acto del cambio se convierte en mera actividad y movimiento en el seno de las relaciones existentes en la escuela, movimientos para dejar las cosas en la misma posición. Los resultados sociales han de mantener el *status quo* creando la ilusión de que la actividad efectivamente es un cambio (Popkewitz, 1983).

### *Actitudes*

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

Hay que destacar que el estudio detecta actitudes que no son univocas, los docentes mostraron creencias diversas, con distinta intensidad, incluso contrarias, lo que genera una ambigüedad. Una explicación posible a esta tendencia es que el cambio continuo está introduciendo inestabilidad y ello provoca mayor ambigüedad en las personas, aunque se tenga la expectativa que va a lograrse la estabilidad todo apunta a que los cambios se siguen haciendo y tienden a acentuarse, lo que se va a traducir en mayor ambigüedad. Cuando se evalúan las actitudes parece que se tiene una, y solamente una actitud hacia un objeto; sin embargo, trabajos recientes muestran que cuando las actitudes cambian, las nuevas las anulan, pero no necesariamente sustituyen las actitudes pre-existentes. De acuerdo a este modelo de actitudes

duales las personas pueden mantener simultáneamente dos actitudes diferentes hacia el mismo objeto (Ajzen, 2001). El punto de partida de la ambigüedad puede estar en la naturaleza de las creencias, en este sentido, actitudes basadas en creencias homogéneas han sido significativamente mejores predictores de la conducta y, al contrario, actitudes basadas en creencias heterogéneas fueron significativamente menos predictoras.

Los hallazgos realizados muestran que no todas las intenciones manifiestas se convirtieron en comportamientos efectivos, ello porque, probablemente las ambigüedades están presentes. Se ha visto que las personas están motivadas a mantener buenas relaciones con los demás y por ello difícilmente van a manifestar sus actitudes negativas; lo que suele ocurrir es que las disfrazan y de esa manera pueden seguir funcionando en sus trabajos, como si han adoptado los cambios, esto puede indicar que es una forma de ocultar, la naturaleza ambigua de sus actitudes (Piederit, 2000). Esto explica porqué sus actitudes e intenciones son más positivas que lo que es su conducta. Raramente los individuos que tienen actitudes resistentes, expresan tales actitudes en actos hostiles o de protesta, ya que suelen considerar las potenciales consecuencias negativas que tendrán para ellos (Piederit, 2000).

El cambio educativo que plantea el CNB ha entrañado una serie de problemas y dificultades que han ocurrido de manera recurrente, por ejemplo, una oposición sistemática de los gremios magisteriales o la falta de un acuerdo político para legalizar los cambios educativos propuestos. Seguramente esto alimenta el fenómeno de la resistencia convirtiéndola en un freno de su adecuada implementación (Tejada, 1998).

El resultado también puede ser interpretado a la luz de los planteamientos de Popkewitz (1983) y, Tyack y Cuban (1995), sobre el cambio y la estabilidad, según estos autores los cambios continuos que se están haciendo, están introduciendo inestabilidad y ello provoca mayor ambigüedad en las personas,

aunque se tenga la expectativa que va lograrse la estabilidad, todo apunta a que los cambios siguen haciéndose y tienden a acentuarse, lo que va a traducirse en mayor ambigüedad.

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

#### *Norma subjetiva*

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

La influencia está más determinada por el centro educativo; éste constituye el sustrato social en el que se desarrolla los cambios, y produce una dinámica interna, en la que los docentes y el equipo de dirección del centro educativo se constituyen en una fuerza persuasiva que incide sobre las intenciones y

comportamientos del docente. El estudio de Flores (2003) apoya que el cambio también es determinado por influencias contextuales que son cruciales en la determinación de las prácticas del docente. Es de hacer notar que, en efecto, en el centro educativo hay instalados un conjunto de conocimientos, estados de ánimo, acciones y desarrollo que se ha alcanzado en la comunidad educativa; que se proyecta en rutinas, costumbres, normas, creencias, valores, relaciones, discursos y metas. De manera que si en el centro educativo se considera que se posee una cultura escolar efectiva se empeñan en mantenerla, de esta manera se convierte en *norma subjetiva* para los individuos que habitan este contexto.

Este efecto destacable de las normas subjetivas recoge una de las limitaciones de la Teoría de la Acción Planificada que ha sido señalada por ofrecer una visión en exceso racionalista de las personas respecto a la toma de decisiones. Está basada en una percepción del individuo fuertemente individualista, se trata de una teoría psicológica con un notable vacío social, que no incorpora factores de las dinámicas grupales, suponiendo que las mismas son reducibles a la interpretación que realiza el sujeto. De los distintos factores que se incorporan, sólo el componente *norma subjetiva* recoge la dimensión social implicada en los cambios, y los resultados sugieren una importante cuota de responsabilidad en la determinación de los cambios en el aula.

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

### *Control conductual*

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

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

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

Para ajustarse a los cambios, los docentes deben tener la convicción que son capaces de hacerlos de manera exitosa, deben sentir que su trabajo profesional está produciendo un cambio positivo, tienen que sentirse importantes, valorados, y quienes viven y trabajan con ellos se los reafirmen (Rudow, 1999). Pero se sabe que la imagen pública de los docentes no es buena y los reiterados cambios llevan el mensaje implícito que sus prácticas pedagógicas no son eficaces (Bolívar, 2004).

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

#### *Auto-complejidad*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *Implicaciones prácticas de los hallazgos*

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

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

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

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

Con el propósito que las intenciones de los docentes de hacer las reformas se viabilicen, se requiere que desarrollen percepciones de que tienen control sobre la conducta, esto implica que tienen que mejorar su sentido de auto-eficacia. Empezar a ver resultados positivos que ayuden a ganar confianza y retroalimenten su intención para obtener resultados.

Es importante considerar que los hallazgos sugieren un importante aporte de las normas subjetivas, en la determinación de las intenciones; esto significa que los docentes reciben presiones sociales y que éstas condicionan su posicionamiento en el aula; lo que hace necesario persuadir a estos grupos de presión para que reconozcan su papel en el cambio y desarrollen acciones más favorables en la gestión del proceso.

## Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1992). Planificación de las instituciones escolares. En G. Frigerio, M. Poggi & G. Tiramonte (Eds.), *Las Instituciones Educativas: Cara y Cruz* (pp.137-168). Buenos Aires: Troquel.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50,179–211.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review Psychology*, 52, 27–58.
- Ajzen, I., Brown, T. & Carvajal, F. (2004). Explaining the discrepancy between Intentions and actions: The case of hypothetical bias in contingent valuation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(9), 1108-1121.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude–behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11, 1–33.
- Ajzen, I. & Gilbert, N. (2008). Attitudes and the prediction of behavior. En W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and Attitude Change* (pp. 289-311). New York: Psychology Press.
- Ajzen, I. & Manstead, A. (2007). Changing health-related behaviors: An approach based on the theory of planned behavior. En K. van den Bos, M. Hewstone, J. de Wit, H. Schut & M. Stroebe (Eds.), *The Scope of Social Psychology: Theory and Applications* (pp. 43-63). New York: Psychology Press.
- Ajzen, I. & Sexton, J. (1999). Depth of processing, belief congruence, and attitude-behavior correspondence. En S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual Process Theories in Social Psychology* (pp. 117-138). New York: Guilford.
- Albarracin, D., Johnson, B., Fishbein, M. & Muellerleile, P. (2001). Theories of reasoned action and planned behavior as models of condom use: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 127, 142-161.

- Armitage, C. J. & Conner, M. (1999). The theory of planned behavior: Assessment of predictive validity and 'perceived control'. *British Journal of Social Psychology*, 38, 35–54.
- Armitage, C. & Conner M. (2001). Efficacy of the Theory of Planned Behavior: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471-499.
- Astrom, A. N. & Mwangosi, I. E. (2000). Teachers' intention to provide dietary counseling to Tanzanian primary schools. *American Journal of Health Behavior*, 24, 281-289.
- Bagozzi, R. P. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions and behavior. *Social Psychology Quarterly*, 55, 178–204.
- Bagozzi, R. P. & Kimmel, S. K. (1995). A comparison of leading theories for the prediction of goal-directed behaviours. *British Journal of Social Psychology*, 34, 437–461.
- Banaji, M. (1994). The Self in Social Contexts. *Annual Review Psychology*, 45, 297-332.
- Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Tegucigalpa.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bericat, E. (1998). *La investigación de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España: en la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*. Recuperado el 12 de mayo de 2007 de <http://www.ide.deusto.es/rinace/reice/vol2nl/Bolivar.pdf>

- Braslavsky, C. & Cosse, G. (1997). *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones* (Documento de trabajo No. 5). Recuperado el 31 de julio de 2002, <http://www.preal.cl/cosse5.pdf>
- Briñol, P. Horcajo, J. Becerra, A. Falces A. & Sierra, B. (2003). Equilibrio cognitivo implícito. *Psicothema*, 15(3), 375-380.
- Burak, L. J. (1994). Examination and prediction of elementary school teachers' intentions to teach HIV/AIDS education. *AIDS Education and Prevention*, 6, 310-321.
- Chávez, M. (2001). *Proyectos educativos, en ejecución y su relación con la propuesta de transformación de la educación nacional*. Tegucigalpa: FEREMA.
- Cialdini, R., Kallgren C. & Reno R. (1991). A focus theory of normative conduct: a theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, 201-234.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Proceso de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (Ed.), *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Coldron J. & Smith R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Conner, M. & Armitage, C. J. (1998). Extending the theory of planned behavior: A review and avenues for further research. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1429–1464.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Crowley, F. E. (1990). Intentions of science teachers to use investigative teaching methods: A test of the theory of planned behavior. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 685-697.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms*. New York, Teachers College Press.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677–692.

- Day, C., Elliot, B. & Reform, A. K. (2005). Standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563–577.
- Day, C. (2006). *La pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Donahue, E. M., Robins, R. W., Roberts, B. W. & John, O. P. (1993). The divided self: concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 64(5), 834-846.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Eisener, E. (2003). *La escuela que necesitamos*. Madrid: Amorrortu.
- Esteve, J. M. (1993). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de pedagogía*, 266, 46-50.
- Esteve, J. M. (2001). *El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea*. Recuperado el 25 de agosto de 2007 de Revista fuentes (Universidad de Sevilla). <http://www.cica.es/aliens/revfuentes/>
- Fischer, G. N. (1990). *Psicología social: conceptos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flores, M. (2003). *Mapping teacher: A Two-Year Empirical Study*. Paper presented at the 84<sup>th</sup> annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.
- Ford, J. D. & Ford, L. W. (1994). Logics of identity, contradiction, and attraction in change. *Academic Management Review*, 19, 75-85.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar?*. Sevilla: MCEP.

- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1990). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista de Pedagogía*. Caracas.
- Goffman, E. (1959/1993). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del Profesor*. Barcelona: Octaedro.
- Guadamuz, L., Ramírez, M., Posas, M. & Boquín, L. (1999). *Honduras: Evaluación del plan*. Tegucigalpa: Secretaría de Educación Pública.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja: diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Habermas, J. (1983). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Planeta- Agostini.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. & Biddle S. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 3-32.
- Hallack, K. (1992). Hacia una nueva concepción de la enseñanza. *Revista Correo de la UNESCO*, 40-42.
- Haney, J. J., Czerniak, C. M. & Lumpe, A. T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 971-993.
- Haney, J. & McArthur, J. (2002). Four Case Studies of Prospective Science Teachers' Beliefs Concerning Constructivist Teaching Practices. *Science Education*, 86(6), 783- 803.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar la enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.

- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1988). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge.
- Huber, G. P., Sutcliffe, K. M., Miller, C. C. & Glick, W. H. (1993). Understanding and predicting organizational change. pp. 215-65. London: Oxford University Press.
- Ibáñez, N. (1998). *Los profesores y la reforma*. *Estudios Pedagógicos*, 28, 99-106. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07051998000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051998000100008&lng=es&nrm=iso)
- James, W. (1880/1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Jaques, L. (1993). *Educación y sociedad: desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- Johnson, B. (1992). Institutional learning. En B. Lundald (Ed.), *National Systems of Innovation, Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Pinter.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kersaint, G., Lewis, J. & Potter, R. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching & Teacher Education*, 23(6), 775-794.
- Knowles, G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En Ivor Goodson (Ed.), *Historia de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.
- Kortahagen, F. (2003). In search of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

- Leana, C. & Barry, B. (2000). Stability and change as simultaneous experiences in organizational life. *The Academy of Management Review*, 25(4), 753-759.
- Leary, M. R. (2007). Motivational and emotional aspects of the self. *Annual Review Psychology*, 58, 31–44.
- Linville, P. W. (1985). Self complexity and affective extremity: don't put all your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*, 3, 94-120.
- Linville, P. W. (1987). Self complexity as a cognitive buffer against stress related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 663-676.
- Lumpe, A., Haney, J. & Czerniak, C. (1998). Science teacher beliefs and intentions regarding the use of cooperative learning. *School Science & Mathematics*, 98(3), 123-146.
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Madrid: Anagrama.
- Mackie, D. (1986). Social identification effects in group polarization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 720-728.
- Madden, T. J., Ellen, P. S. & Ajzen, I. (1992). A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 3–9.
- Manstead, A. S. R. & van Eekelen, S. A. M. (1998). Distinguishing between perceived behavioral control and self-efficacy in the domain of academic achievement intentions and behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1375–1392.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 229-337.
- Martin, J. J., Kulinna, P. H., Eklund, R. C. & Reed, B. (2001). Determinants of teachers' intentions to teach physically active physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 129-143.

- Martinic, S. (2004). *El proceso de transformación de la educación hondureña: un repaso de sus avances y resultados*. Tegucigalpa: PREAL/ FEREMA.
- Mead, G. (1934/1973). *Espíritu, Persona y Sociedad. Desde un punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: and expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Moore, A., Edwards, G., Halpin D. & George, R. (2002). Compliance, Resistance and Pragmatism: the (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, 28(4), 551-565.
- National Research Council (2002). *How people learn*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*. London: Routledge.
- Norman, P. & Smith, L. (1995). The Theory of Planned Behavior and exercise: an investigation into the role of prior behavior, behavioural intentions and attitude variability. *European Journal of Social Psychology*, 25, 403-415.
- Osgood, C. E. & Tannenbaum, P. H. (1955). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62, 42-55.
- Ovejero, B. (1993). León Festinger y la psicología social experimental: la teoría de la disonancia cognoscitiva 35 años después. *Psicothema*. 5(1), 185-199.
- Palacio, J., Correa, A., Díaz, M. & Jiménez, S. (2003). La búsqueda de la identidad social: un punto de partida para comprender las dinámicas del desplazamiento forzado en Colombia. *Investigación y desarrollo: Revista del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano*, 11(1), 26-55.
- Pang, I. W. & Watkins, D. (2000). Towards a psychological model of teacher-parent communication in Hong Kong primary schools. *Educational Studies*, 26, 141- 163.

- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review*, 25(4), 783-794.
- Popkewitz, T. S. (1983). *Change and stability in schooling: The dual quality of educational reform*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Porras, J. I. & Robertson, P. J. (1992). Organizational development: theory, practice, research. *Handbook of Organizational Psychology*, 3, 719-822.
- PREAL (2005). *Informe de Progreso Educativo Honduras*. Tegucigalpa.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Sideris, J. & Stubing, M. J. (1993). Emotional expression and the reduction of motivated cognitive bias: evidence from cognitive dissonance and distancing from victims' paradigms. *Journal of Personality and Social Psychology*. 64, 177-186.
- Rafaeli-Mor, E., Gotlib, I. H. & Revelle, W. (1999). The meaning and Measurement of self-complexity. *Personality and Individual Differences*. 27, 341-356.
- Rafaeli-Mor, E. & Steinberg, J. (2002) Self-complexity and well-being: A review and research synthesis. *Personality and Social Psychology Review*. 6(1), 31-58.
- Randall, D. M. & Wolf, J. A. (1994). The time interval in the intention-behaviour relationship: Meta-analysis. *British Journal of Social Psychology*, 33, 405-418.
- Ritzer, G. (1995). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: Mac-Graw Hill.
- Rivas, J. I., Sepúlveda, M. P. & Rodrigo, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(47). Recuperado el 24 de enero de 2006 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/>
- Rodríguez, M. (2000). Las representaciones del cambio. *Revista Electrónica Investigación Educativa*. Recuperado el 25 de mayo 2007 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>.
- Rodríguez, G., Flores, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rudow, B. (1999). Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues and Research Perspectives. En R. Vandenberghe (Ed.), *Motivating Teachers: An Important Aspect of School Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez, M. & Sanz, J. (1995). Múltiples voes: implicaciones para la psicología clínica. *Personalidad, aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- Schifelbein, E. (2001). *Educación en Honduras: una estrategia de cambio efectiva*. Tegucigalpa.
- Schifter, D. E. & Ajzen, I. (1985). Intention, perceived control and weight loss: An application of the theory of planned behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 843-851.
- Secretaría de Educación (2003). *Todos con educación Honduras 2003-2015: Propuesta para la iniciativa EFA-FAST TRACK*. Tegucigalpa.
- Sheeran, P. (2002). Intention–behavior relations: A conceptual and empirical review. En W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology*, 12, (pp. 1–36). Chichester, UK: Wiley.
- Sheeran, P. & Orbell, S. (1998). Do intentions predict condom use? Meta-analysis and examination of six moderator variables. *British Journal of Social Psychology*, 37, 231–250.
- Sheeran, P. & Taylor, S. (1999). Predicting intentions to use condoms: A meta-analysis and comparison of the theories of reasoned action and planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 1624-1675.
- Shepperd, B. H., Hartwick, J. & Warshaw, P. R. (1988). The theory of reasoned action: A meta-analysis of past research with recommendations for modifications and future research. *Journal of Consumer Research*, 15, 325–343.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1). Recuperado de [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_1573\\_554/rev83\\_shulman.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1573_554/rev83_shulman.pdf)
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo Cáceres (Ed.), *Técnicas de investigación en*

- Sociedad, Cultura y Comunicación*, (cap. 7, pp. 277-345). México: Addison-Wesley-Longman.
- Smarkola, C. (2008). Efficacy of a planned behavior model: Beliefs that contribute to computer usage intentions of student teachers and experienced teachers. *Computers in Human Behavior*, (24)3, 1196-1215.
- Sparks, P., Guthrie, C. A. & Shepherd, R. (1997). The dimensional structure of the 'perceived behavioral control' construct. *Journal of Applied Psychology*, 27, 418–438.
- Stanovich, P. J. & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 98, 221-238.
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: sustaining the integrity of the self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 261-302.
- Steenwyk, W. (2002). *El primer año de Salvemos el primer ciclo en Comayagua: 2001*. Tegucigalpa: Secretaría de Educación.
- Streufert, S. & Streufert, S. C. (1978). *Behavior in the Complex Environment*. Washington, DC: Winston.
- Subirats, J. & Nogales, I. (1989). *Maestros, escuelas, crisis educativa. Condiciones del trabajo docente en Bolivia*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos Humanos y Categorías Sociales*. Barcelona: Herder.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J. C. & Fanfani, E. T. (2006). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Recuperado el 22 de septiembre de 2007 de [http://www.snte.org.mx/pics/pages/discusion\\_base/tomo2.pdf#page=57](http://www.snte.org.mx/pics/pages/discusion_base/tomo2.pdf#page=57)
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- Terry, D. J. & Hogg, M. A. (1996). Group norms and the attitude–behavior relationship: A role for group identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 776–793.

- Terry, D. J. & O'Leary J. E. (1995). The theory of planned behaviour: The effects of perceived behavioural control and self-efficacy. *British Journal of Social Psychology*, 34, 199-220.
- Terry, D. J., Hogg, M. A. & White, K. M. (1999). The theory of planned behaviour: Self-identity, social identity, and group norms. *British Journal of Social Psychology*, 38, 225–244.
- Toffler, A. (1991). *La Tercera Ola*. Madrid: Plaza y Janes.
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, 30(2). Recuperado el 6 de mayo de 2007 de [http://www.oei.es/docentes/articulos/agentes\\_de\\_reforma\\_sujetos\\_cambio\\_torres.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf)
- Trafimow, D. & Finlay, K. A. (1996). The importance of subjective norms for a minority of people: Between subjects and within-subjects analyses. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 820–828.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- UNESCO (1998). Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación. *Informe Mundial sobre la Educación*. París.
- Van den Putte, B. (1991). *20 years of the theory of reasoned action of Fishbein and Ajzen: A meta-analysis*. Unpublished manuscript, University of Amsterdam.
- Warshaw, P. R. & Davis, F. D. (1985). Disentangling behavioral intentions and behavioral expectations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 21, 213–228.
- Weick, K. & Quinn, R. (1999). Organizational change and development. *Annual Review Psychology*, 50, 36-86.
- William, S. F. & Crawley, B. (2005). Critiquing theory of planned behaviour as a method to assess teachers' technology integration attitudes. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 331-334.

- Wood, P., Jeffrey, B., Troman, G. & Boyle, M. (2004). *La reestructuración de las escuelas: La respuesta de la escuela primaria al cambio social*. Madrid: Akal.
- Woolfolk, R. L., Novalany, J., Gara, M. A., Allen, L. A. & Polino, M. (1995). Self-complexity, self-evaluation, and depression: an examination of form and content within the self-schema. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1108-1120.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: a post structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.

# ANEXOS

## Listado de anexos

Anexo 1: Entrevista en profundidad

Anexo 2: Muestra de escuelas para estudio cuantitativo

Anexo 3: Cuestionario para medir la teoría del Comportamiento  
Planificado

Anexo 4: Instrumento para mediar la Auto-complejidad

Anexo 5: Guía de Observación de comportamiento docente en el  
aula

Anexo 6: Ejemplo de cálculo de índice de auto-complejidad

Anexo 7: Salidas de análisis detallado de los modelos de  
ecuaciones estructurales

**ANEXO 1**  
**INSTRUMENTO CUALITATIVO**  
**ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD**

**Introducción:**

La presente entrevista tiene la finalidad de conocer la trayectoria de vida profesional docente y como los cambios en educación influyen en la construcción de su identidad profesional por lo que se agradece de antemano su valiosa cooperación.

**Datos Generales**

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_  
Titulo \_\_\_\_\_ Años de experiencia \_\_\_\_\_  
Centro Educativo \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_ fecha \_\_\_\_\_

1. ¿Cuáles son las prácticas educativas que aplica actualmente?
2. ¿Qué recursos educativos que usa y que metodología emplea?
3. ¿Describa como hace uso de los nuevos recursos educativos?
4. ¿Qué opinión tiene de las nuevas metodologías para la enseñanza de Matemática y Español?
5. ¿Qué ventajas y desventaja vería ud. en la implementación del CNB en su aula de clase en este año y el siguiente?
6. ¿Valore los efectos que produce la implementación del CNB en matemática y español?.
7. Indique quiénes son las personas o grupos que aprueban o desaprueban lo que usted haga con la implementación de CNB.
8. ¿Cómo y de que forma influyen estas personas?
9. ¿En qué medida usted esta ud. Motivado a asumir las opiniones que sobre el cambio le plantean estos grupos o personas?
10. ¿Qué cosa podría hacer más fácil la implementación del CNB?
11. ¿Qué intenciones tiene usted en los próximos seis meses en relación a la aplicación de los cambios que plantea el CNB?
12. ¿Cómo describiría usted su modelo pedagógico?
13. ¿Cómo se define usted como docente?
14. ¿Cuáles son los roles que ud. Ha tenido en el último año?
15. ¿Qué relación y cómo influyen esos roles en el ejercicio de la docencia?

## Anexo 2

### Listado de escuelas de la muestra cuantitativa

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

## Anexo 3

### CUESTIONARIO PARA MAESTROS

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 los relacionados con el CNB.

Se pretende estudiar las actitudes 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 sienta 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 de la escuela: _____
Tipo de escuela: (1) Rural (2) Urbana
(1) Multidocente (2) Bidocente (3) Unidocente
Sexo: (1) Femenino (2) Masculino
Edad: _____ Años de experiencia como docente: _____
Grado académico: (1) Graduado de normal
(2) Profesor de educación media
(3) Licenciado con formación en educación
(4) Licenciad con otra formación
(4) Maestría
(5) Otro _____

#### Instrucciones para llenar el cuestionario

En las páginas siguientes va a encontrar una serie de frases. Con ellas pretendemos saber cual es su opinión sobre distintos aspectos. Para ello le presentamos una línea continua con dos calificaciones opuestas en los extremos. Como puede ver, entre dichos extremos hay una serie de tramos que corresponden a la opinión que usted tiene o puede tener acerca de la pregunta en concreto. Su tarea consiste en marcar con una cruz (X) la casilla que cree que mejor refleja su opinión sobre cada una de las frases (por ejemplo algo falso, bastante verdadero, etc).

Por ejemplo si tuviera que contestar a la siguiente pregunta:

Me gusta tomar café después de comer

Falso	_____		_____		_____		_____		_____		_____	Verdadero	
	Totalmente		Bastante		Algo		ni uno, ni el otro		Algo		Bastante		Totalmente

Debería marcar con una X la primera casilla, en el caso de que esto sea totalmente falso, la última si fuera totalmente verdadera, etc.

Si usted, personalmente, cree que esta frase corresponde a verdadero y está totalmente de acuerdo con esta afirmación, deberá marcar con una X en la última casilla (junto a verdadero) de la siguiente manera:

Me gusta tomar café después de comer

Falso	_____		_____		_____		_____		_____		_____	X		_____	Verdadero
	Totalmente		Bastante		Algo		ni uno, ni el otro		Algo		Bastante		Totalmente		

Si usted por el contrario, cree que esta frase corresponde a falso y está totalmente en contra con esta afirmación, deberá marcar con una X en la primera casilla (junto a falso) de la siguiente manera:

Me gusta tomar café después de comer

Falso	X		_____		_____		_____		_____		_____		_____		_____	Verdadero
	Totalmente		Bastante		Algo		ni uno, ni el otro		Algo		Bastante		Totalmente			

Puede ocurrir, también, que tu opinión no se sitúe en ninguno de los extremos. Por ejemplo, si tu opinión no es ni falsa ni verdadera, se situara sólo un a la mitad de la escala, en la opción que dice ni uno ni el otro:

Me gusta tomar café después de comer

Falso	_____		_____		_____		X		_____		_____		_____		_____	Verdadero
	Totalmente		Bastante		Algo		ni uno, ni el otro		Algo		Bastante		Totalmente			

También va a encontrar preguntas hechas de otro modo, como la que se muestra a continuación:

Mis amigos piensan que yo:

No debería	_____		_____		_____		X		_____		_____		_____		_____	Debería
	Tomar café después de comer															

Tenga en cuenta que no debe marcar más de una X en cada pregunta (si se equivoca en alguna de ellas, puede tacharla y volver a marcar la correcta). Asegúrese que contesta todas las preguntas y por favor, colóquela sobre la línea y en medio de los espacios, no entre ellos.

Ahora puede pasar a la siguiente página para contestar el cuestionario:

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

A continuación le pedimos su opinión sobre algunas cuestiones relacionadas con el cambio en educación, en especial con los cambios que que plantea el CNB en el aula de clases. Marque con una X el lugar donde se sitúa su opinión:

1. Hacer cambios en mi actividad dentro del aula de clase, tal y como lo plantea el CNB, me haría sentirme cargado de trabajo.

FALSO    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    VERDADERO  
                  Totalmente    Bastante    Algo    Ni uno, ni otro    Algo    Bastante    Totalmente

**Qué yo me sienta cargado de trabajo por hacer uso del CNB es:**

MALO    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    BUENO  
                  Extremadamente    Moderadamente    Ligeramente    Ni una, Ni otro    Ligeramente    Moderadamente    Extremadamente

2. Hacer cambios en mi actividad dentro del aula de clase, tal y como lo plantea el CNB, me haría cumplir con algo para lo cual no se me ha preparado suficiente.

FALSO    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    VERDADERO  
                  Totalmente    Bastante    Algo    Ni uno, ni otro    Algo    Bastante    Totalmente

**Qué yo cumpla con el CNB aun sin haber recibido la preparación suficiente es:**

MALO    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    BUENO  
                  Extremadamente    Moderadamente    Ligeramente    Ni una, Ni otro    Ligeramente    Moderadamente    Extremadamente

3. Hacer cambios en mi actividad dentro del aula de clase, tal y como lo plantea el CNB, me haría esforzar demasiado a niños con precarias condiciones para aprender.

FALSO    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    \_\_\_\_\_ :    VERDADERO  
                  Totalmente    Bastante    Algo    Ni uno, ni otro    Algo    Bastante    Totalmente

**Qué yo esfuerce a los niños con precarias condiciones es:**

MALO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: BUENO  
 Extremadamente Moderadamente Ligeramente <sup>Ni una,</sup> <sub>Ni otro</sub> Ligeramente Moderadamente Extremadamente

4. Hacer cambios en mi actividad dentro del aula de clase, tal y como lo plantea el CNB, me haría tener padres que están inconformes con el ritmo de aprendizaje de sus hijos.

FALSO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: VERDADERO  
 Totalmente Bastante Algo <sup>Ni uno,</sup> <sub>ni otro</sub> Algo Bastante Totalmente

**Qué yo tenga padres inconformes con el ritmo de aprendizaje de sus hijos como consecuencia de la implementación del CNB es:**

MALO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: BUENO  
 Extremadamente Moderadamente Ligeramente <sup>Ni una,</sup> <sub>Ni otro</sub> Ligeramente Moderadamente Extremadamente

5. Hacer cambios en mi actividad dentro del aula de clase, tal y como lo plantea el CNB, me haría usar recursos educativos que no están de acuerdo a nuestra identidad nacional.

FALSO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: VERDADERO  
 Totalmente Bastante Algo <sup>Ni uno,</sup> <sub>ni otro</sub> Algo Bastante Totalmente

**Que yo use recursos educativos que no están de acuerdo a nuestra identidad nacional es:**

MALO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: BUENO  
 Extremadamente Moderadamente Ligeramente <sup>Ni una,</sup> <sub>Ni otro</sub> Ligeramente Moderadamente Extremadamente



Una vez más deseo recordarle que debe marcar con X el lugar de la escala (entre los dos adjetivos) donde crea que mejor se sitúa su opinión.

6. En relación con los cambios que están haciéndose en el sistema educativo como consecuencia del CNB, quiero comportarme como **mis compañeros** de la escuela piensan que yo debería hacer.

FALSO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: VERDADERO  
 Totalmente Bastante Algo <sup>Ni uno,</sup> <sub>ni otro</sub> Algo Bastante Totalmente

7. En relación con los cambios que están haciéndose en el sistema educativo como consecuencia del CNB, quiero comportarme como **mis Alumnos** de la escuela piensan que yo debería hacer.

FALSO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: VERDADERO  
 Totalmente Bastante Algo Ni uno, ni otro Algo Bastante Totalmente

8. En relación con los cambios que están haciéndose en el sistema educativo como consecuencia del CNB, quiero comportarme como **los padres de familia** de la escuela piensan que yo debería hacer.

FALSO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: VERDADERO  
 Totalmente Bastante Algo Ni uno, ni otro Algo Bastante Totalmente

9. En relación con los cambios que están haciéndose en el sistema educativo como consecuencia del CNB, quiero comportarme como los **funcionarios de la Secretaría de Educación** piensan que yo debería hacer.

FALSO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: VERDADERO  
 Totalmente Bastante Algo Ni uno, ni otro Algo Bastante Totalmente

10. En relación con los cambios que están haciéndose en el sistema educativo como consecuencia del CNB, quiero comportarme como Los **dirigentes magisteriales** piensan que yo debería hacer.

FALSO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: VERDADERO  
 Totalmente Bastante Algo Ni uno, ni otro Algo Bastante Totalmente

11. En relación con los cambios que están haciéndose en el sistema educativo como consecuencia del CNB, quiero comportarme como el **director o directora de mi centro educativo** piensan que yo debería hacer.

FALSO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: VERDADERO  
 Totalmente Bastante Algo Ni uno, ni otro Algo Bastante Totalmente



12. ¿Qué tan a menudo ha encontrado que le faltan los recursos educativos?

Muy raramente   1  :   2  :   3  :   4  :   5  :   6  :   7  : Muy frecuentemente

13. ¿Qué tan a menudo se da cuenta que le hace falta capacitación para la implementación del CNB?

Muy raramente      1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : Muy frecuentemente

14. ¿Qué tan a menudo considera que requiere nuevas competencias docente para aplicar el CNB?:

Muy raramente      1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : Muy frecuentemente

15. ¿Qué tan a menudo con la aplicación del CNB siente que sus estudiantes no aprenden?

Muy raramente      1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : Muy frecuentemente

16. ¿Qué tan a menudo se da cuenta que en la implementación del CNB los recursos educativos no se ajustan a la realidad educativa de Honduras?

Muy raramente      1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : Muy frecuentemente



¿Qué opinión cree que tienen las siguientes personas sobre el hecho de que usted realice los cambios que plantea del CNB.

17. Con respecto a hacer lo que piensan **Mis compañeros** sobre los cambios del CNB estoy.

**De Acuerdo**  -3  |  -2  |  -1  |   0  |   1  |   2  |   3  **En Desacuerdo**  
Realizar los cambios que plantea del CNB

18. Con respecto a hacer lo que piensan **Mis Alumnos** sobre los cambios del CNB estoy..

**De Acuerdo**  -3  |  -2  |  -1  |   0  |   1  |   2  |   3  **En Desacuerdo**  
Realizar los cambios que plantea del CNB

19. Con respecto a hacer lo que piensan **Los padres de familia** sobre los cambios del CNB estoy.

**De Acuerdo**  -3  |  -2  |  -1  |   0  |   1  |   2  |   3  **En Desacuerdo**  
Realizar los cambios que plantea del CNB

20. Con respecto a hacer lo que piensan **Los funcionarios de la Secretaría de Educación** sobre los cambios del CNB estoy.

De Acuerdo  -3  |  -2  |  -1  |  0  |  1  |  2  |  3  En Desacuerdo  
 Realizar los cambios que plantea del CNB

21. Con respecto a hacer lo que piensan **Los dirigentes magisteriales** sobre los cambios del CNB estoy.

De Acuerdo  -3  |  -2  |  -1  |  0  |  1  |  2  |  3  En Desacuerdo  
 Realizar los cambios que plantea del CNB

22. Con respecto a hacer lo que piensan **el director o directora** sobre los cambios del CNB estoy.

De Acuerdo  -3  |  -2  |  -1  |  0  |  1  |  2  |  3  En Desacuerdo  
 Realizar los cambios que plantea del CNB



23. Durante los próximos 6 meses tengo la intención de hacer uso de la nueva metodología para la enseñanza del español.

FALSO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: VERDADERO  
 Totalmente Bastante Algo **Ni uno, ni otro** Algo Bastante Totalmente

24. Durante los próximos 6 meses tengo la intención de hacer uso de la nueva metodología para la enseñanza de la matemática.

FALSO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: VERDADERO  
 Totalmente Bastante Algo **Ni uno, ni otro** Algo Bastante Totalmente

25. Durante los próximos 6 meses tengo la intención de hacer uso del libro de texto de español.

FALSO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: VERDADERO  
 Totalmente Bastante Algo **Ni uno, ni otro** Algo Bastante Totalmente

26. Durante los próximos 6 meses tengo la intención de hacer uso del libro de texto de matemáticas

FALSO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: VERDADERO  
 Totalmente Bastante Algo **Ni uno, ni otro** Algo Bastante Totalmente

27. Durante los próximos 6 meses tengo la intención de usar las programaciones.

FALSO \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: VERDADERO

Totalmente    Bastante    Algo    **Ni uno,  
ni otro**    Algo    Bastante    Totalmente

28. Durante los próximos 6 meses tengo la intención de usar las estándares.

FALSO    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    VERDADERO

Totalmente    Bastante    Algo    **Ni uno,  
ni otro**    Algo    Bastante    Totalmente

29. Durante los próximos 6 meses tengo la intención de usar las pruebas formativas.

FALSO    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    VERDADERO

Totalmente    Bastante    Algo    **Ni uno,  
ni otro**    Algo    Bastante    Totalmente



30. Independientemente de la falta de recursos soy capaz de llevarlo a la práctica

De Acuerdo    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    En Desacuerdo

Completamente    Bastante    Poco    Ninguno de los dos    Poco    Bastante    Completamente

31. Aunque me de cuenta que me hace falta capacitación en el CNB, estoy seguro de poder aplicarlo

De Acuerdo    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    En Desacuerdo

Completamente    Bastante    Poco    Ninguno de los dos    Poco    Bastante    Completamente

32. A pesar de que me de cuenta que para la implementación del CNB se requieren nuevas competencias yo puedo hacerlo.

De Acuerdo    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    \_\_\_\_\_:    En Desacuerdo

Completamente    Bastante    Poco    Ninguno de los dos    Poco    Bastante    Completamente

33. Si me doy cuenta que la aplicación del CNB que los alumnos no aprenden, busco la manera de lograr su apoyo

De Acuerdo \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ 7 \_\_\_\_\_: En Desacuerdo

Completamente Bastante Poco Ninguno de los dos Poco Bastante Completamente

34. Si en la aplicación de los nuevos recursos educativos me doy cuenta que no se ajustan, puedo hacer las adaptaciones que correspondan

De Acuerdo \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_ 7 \_\_\_\_\_: En Desacuerdo

Completamente Bastante Poco Ninguno de los dos Poco Bastante Completamente



## **Anexo 4**

### **Instrumento de auto-complejidad**

En éste estudio estamos interesados en como se describe a usted mismo(a) como docente. En frente de usted hay 45 tarjetas y dos hojas de control. Se le permitirá mirar las tarjetas cuando termine de dar las instrucciones. Cada tarjeta tiene el nombre de un rasgo o característica. Su tarea consistirá en hacer grupos de rasgos que vallan juntos, donde cada grupo de rasgos describa un aspecto de su identidad como docente. Usted podrá clasificar los rasgos en grupos en cualquier orden que para usted sea significativo, pero recuerde pensar en usted mismo como docente mientras hace esto. Cada grupo de rasgos pueden representar un aspecto diferente de usted mismo como docente. Forme la mayor o menor cantidad de grupos que usted desee; continúe formando grupos hasta que sienta que ha formado los más importantes. Me doy cuenta que esta tarea podría ser interminable, pero solo deseamos que haga aquellos que usted sienta son importantes para usted. Cuando sienta que se esta esforzando para formar más grupos, es probable que sea un buen momento para parar.

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

La hoja con las columnas es su hoja de control, para indicar cuales rasgos ha puesto juntos. Cada columna corresponderá a uno de sus grupos, fíjese en el número de la esquina de cada carta. Escriba solamente el número de rasgo en la columna, y no el nombre del rasgo. En cada columna, coloque los números de los rasgos que forman un grupo. Una forma natural de hacer esta tarea es formando uno o varios grupos y transcribirlos, después mezclar las tarjetas y ver si hay otros grupos que usted desee formar y luego transcribirlos. Repita este proceso hasta que sienta que ha formado los grupos que son importantes para usted. Recuerde usar las tarjetas que están en blanco si usted desea usar los mismos rasgos en un grupo. Solo estamos interesados en los rasgos que ponga juntos, no es necesario etiquetar los grupos a menos que usted lo desee. No ponga su nombre en la hoja de control, sus respuestas son estrictamente anónimas y confidenciales, por lo tanto sea lo mas honesto (a) posible.

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

¿Tiene alguna pregunta acerca del trabajo? ahora mire a cada uno de los rasgos, y hágame saber si necesita alguna aclaración en el significado de algún rasgo. Cuando haya terminado, por favor voltee su página de control.

Educador	1	Flexible	2
Persistente	3	Actualizado	4
Calmado	5	Motivador	6
Critico	7	Respetuoso	8
Responsable	9	Comprometido	10
Conservador	11	Confiado	12
Complaciente	13	Moderado	14
Obediente	15	Conciliador	16

Equitativo	17	Creativo	18
Analítico	19	Orientador	20
Reflexivo	21	Perfeccionista	22
Investigador	23	Objetivo	24
Amable	25	Serio	26
Optimista	27	Sensible	28
Facilitador	29	Empatía	30
Relajado	31	Espontáneo	32

Líder	33	Moralista	34
Rebelde	35	Comunicativo	36
Tolerante	37		
Motivado	38	Eficiente	39
Emprendedor	40	Competente	41
Estricto	42	Dinámico	43
Participativo	44	Paciente	45
Expresivo	46	Luchador	47
Activo	48	Disciplinado	49
Exigente	50	Diligente	51

Democrático	52
	53

## Anexo 7

### Ejemplo de cálculo de índice H

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

Cluster #1 (en Grupo 1 solo): Flexible, Equitativo, Tolerante, Sensible, Complaciente, Consiliador (n<sub>1</sub> = 6)

Cluster #2 (en Grupo 2 solo): Amable, Obediente, Calmado, Moralista, Respetuoso, Moderado, Paciente (n<sub>2</sub> = 7)

Cluster #3 (en Grupo 3 solo): Actualizado (n<sub>3</sub> = 1)

Cluster #4 (en Grupo 4 solo): Investigador, Facilitador, Orientador (n<sub>4</sub> = 3)

Cluster #5 (en Grupo 5 solo): Optimista, Dinámico, Relajado, Participativo, Motivador, Motivado, Empatía (n<sub>5</sub> = 7)

Cluster #6 (en Grupo 6 solo): Democrático, Líder, Analítico, Reflexivo, Crítico, Objetivo (n<sub>6</sub> = 6)

Cluster #7 (en Grupo 7 solo): Responsable, Persistente, Eficiente, Activo, Abnegado, Competente, Comprometido, Diligente (n<sub>7</sub> = 8)

Cluster #8 (en Grupo 8 solo): Luchador, Emprendedor (n<sub>8</sub> = 2)

Cluster #9 (en Grupo 9 solo): Creativo, Espontáneo (n<sub>9</sub> = 2)

Cluster #10 (en Grupo 10 solo): Estricto, Exigente, Disciplinado (n<sub>10</sub> = 3)

Cluster #11 (en Grupo 11 solo): Expresivo, Comunicativo (n<sub>11</sub> = 2)

Cluster #12 (en Grupo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11): Educador (n<sub>12</sub> = 1)

Cluster #10 (en ningún Grupo): Conservador, Confiado, Perfeccionista, Serio, Rebelde (n<sub>13</sub> = 5)

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

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

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

$$H = \underline{2.46}$$

## Anexo 7

### Salidas AMOS para el Modelo SEM clásico de la teoría de la Acción Planificada

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
intencion	<---	NormaSub	.198	.029	6.842	***	par_3
intencion	<---	ControlPer	.097	.035	2.767	.006	par_4
intencion	<---	Actitud	.190	.045	4.257	***	par_7
CONDUCTA DE CAMBIO	<---	intencion	.076	.010	7.482	***	par_5

#### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
intencion	<---	NormaSub	.418
intencion	<---	ControlPer	.167
intencion	<---	Actitud	.261
CONDUCTA DE CAMBIO	<---	intencion	.481

#### Means: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Actitud	38.963	.701	55.613	***	par_8
NormaSub	57.957	1.078	53.755	***	par_9
ControlPer	44.747	.881	50.818	***	par_10

#### Intercepts: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
intencion	16.829	2.567	6.557	***	par_11
CONDUCTA DE CAMBIO	.198	.414	.479	.632	par_12

#### Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Actitud	<-->	NormaSub	25.735	10.473	2.457	.014	par_1
NormaSub	<-->	ControlPer	11.523	12.975	.888	.375	par_2
Actitud	<-->	ControlPer	14.147	8.477	1.669	.095	par_6

#### Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Actitud	<-->	NormaSub	.183
NormaSub	<-->	ControlPer	.065

	Estimate
Actitud <--> ControlPer	.123

**Variances: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Actitud	91.298	9.467	9.644	***	par_13
NormaSub	216.213	22.420	9.644	***	par_14
ControlPer	144.214	14.954	9.644	***	par_15
e1	32.370	3.357	9.644	***	par_16
e2	.935	.097	9.644	***	par_17

**Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate
intencion	.331
CONDUCTA DE CAMBIO	.231

**Matrices (Group number 1 - Default model)**

**Total Effects (Group number 1 - Default model)**

	ControlPer	NormaSub	Actitud	intencion
intencion	.097	.198	.190	.000
CONDUCTA DE CAMBIO	.007	.015	.015	.076

**Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)**

	ControlPer	NormaSub	Actitud	intencion
intencion	.167	.418	.261	.000
CONDUCTA DE CAMBIO	.081	.201	.126	.481

**Direct Effects (Group number 1 - Default model)**

	ControlPer	NormaSub	Actitud	intencion
intencion	.097	.198	.190	.000
CONDUCTA DE CAMBIO	.000	.000	.000	.076

**Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)**

	ControlPer	NormaSub	Actitud	intencion
intencion	.167	.418	.261	.000
CONDUCTA DE CAMBIO	.000	.000	.000	.481

**Indirect Effects (Group number 1 - Default model)**

	ControlPer	NormaSub	Actitud	intencion
intencion	.000	.000	.000	.000
CONDUCTA DE CAMBIO	.007	.015	.015	.000

**Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)**

	ControlPer	NormaSub	Actitud	intencion
intencion	.000	.000	.000	.000
CONDUCTA DE CAMBIO	.081	.201	.126	.000

**Model Fit Summary**

**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	17	2.131	3	.546	.710
Saturated model	20	.000	0		
Independence model	10	135.363	10	.000	13.536

**Baseline Comparisons**

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.984	.948	1.007	1.023	1.000
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

**Parsimony-Adjusted Measures**

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.300	.295	.300
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

**NCP**

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	.000	.000	6.586

Model	NCP	LO 90	HI 90
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	125.363	91.456	166.720

**FMIN**

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.011	.000	.000	.035
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	.728	.674	.492	.896

**RMSEA**

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.000	.000	.109	.709
Independence model	.260	.222	.299	.000

**AIC**

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	36.131	37.265		
Saturated model	40.000	41.333		
Independence model	155.363	156.030		

**ECVI**

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.194	.199	.234	.200
Saturated model	.215	.215	.215	.222
Independence model	.835	.653	1.058	.839

**HOELTER**

Model	HOELTER	HOELTER
	.05	.01
Default model	683	991
Independence model	26	32

**Salidas AMOS para el Modelo SEM Alternativo de la teoría de la Acción Planificada y autocomplejidad**

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
intención	<--- NormaSub	.198	.029	6.842	***	
intención	<--- ControlPer	.097	.035	2.767	.006	
intención	<--- Actitud	.190	.045	4.257	***	
CONDUCTA DE CAMBIO	<--- intencion	.066	.010	6.899	***	
CONDUCTA DE CAMBIO	<--- Autocomplejidad	.600	.116	5.183	***	

**Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

		Estimate
intención	<--- NormaSub	.418
intención	<--- ControlPer	.167
intención	<--- Actitud	.261
CONDUCTA DE CAMBIO	<--- intencion	.423
CONDUCTA DE CAMBIO	<--- Autocomplejidad	.318

**Means: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Actitud	38.963	.701	55.613	***	
NormaSub	57.957	1.078	53.755	***	
ControlPer	44.747	.881	50.818	***	
Autocomplejidad	1.511	.042	35.708	***	

**Intercepts: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
intención	16.829	2.567	6.557	***	
CONDUCTA DE CAMBIO	-.307	.410	-.749	.454	

**Covariances: (Group number 1 - Default model)**

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
ControlPer	<--> Actitud	14.147	8.477	1.669	.095	
NormaSub	<--> ControlPer	11.523	12.975	.888	.375	
NormaSub	<--> Actitud	25.735	10.473	2.457	.014	
Autocomplejidad	<--> Actitud	1.379	.417	3.308	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Autocomplejidad <--> NormaSub	1.360	.630	2.158	.031	
Autocomplejidad <--> ControlPer	-.908	.513	-1.771	.077	

**Correlations: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate
ControlPer <--> Actitud	.123
NormaSub <--> ControlPer	.065
NormaSub <--> Actitud	.183
Autocomplejidad <--> Actitud	.250
Autocomplejidad <--> NormaSub	.160
Autocomplejidad <--> ControlPer	-.131

**Variances: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
NormaSub	216.213	22.420	9.644	***	
ControlPer	144.214	14.954	9.644	***	
Actitud	91.298	9.467	9.644	***	
e1	32.370	3.357	9.644	***	
Autocomplejidad	.333	.035	9.644	***	
e2	.820	.085	9.644	***	

**Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate
intencion	.331
CONDUCTA DE CAMBIO	.309

**Matrices (Group number 1 - Default model)**

**Total Effects (Group number 1 - Default model)**

	Actitud	ControlPer	NormaSub	Autocomplejidad	intencion
intencion	.190	.097	.198	.000	.000
CONDUCTA DE CAMBIO	.013	.006	.013	.600	.066

**Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)**

	Actitud	ControlPer	NormaSub	Autocomplejidad	intencion
intencion	.261	.167	.418	.000	.000
CONDUCTA DE CAMBIO	.111	.071	.177	.318	.423

**Direct Effects (Group number 1 - Default model)**

	Actitud	ControlPer	NormaSub	Autocomplejidad	intencion
intencion	.190	.097	.198	.000	.000
CONDUCTA DE CAMBIO	.000	.000	.000	.600	.066

**Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)**

	Actitud	ControlPer	NormaSub	Autocomplejidad	intencion
intencion	.261	.167	.418	.000	.000
CONDUCTA DE CAMBIO	.000	.000	.000	.318	.423

**Indirect Effects (Group number 1 - Default model)**

	Actitud	ControlPer	NormaSub	Autocomplejidad	intencion
intencion	.000	.000	.000	.000	.000
CONDUCTA DE CAMBIO	.013	.006	.013	.000	.000

**Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)**

	Actitud	ControlPer	NormaSub	Autocomplejidad	intencion
intencion	.000	.000	.000	.000	.000
CONDUCTA DE CAMBIO	.111	.071	.177	.000	.000

**Model Fit Summary**

**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	23	4.000	4	.406	1.000
Saturated model	27	.000	0		
Independence model	12	182.160	15	.000	12.144

**Baseline Comparisons**

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.978	.918	1.000	1.000	1.000
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

**Parsimony-Adjusted Measures**

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.267	.261	.267
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

**NCP**

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	.000	.000	9.117
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	167.160	127.348	214.425

**FMIN**

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.022	.000	.000	.049
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	.979	.899	.685	1.153

**RMSEA**

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.000	.000	.111	.620
Independence model	.245	.214	.277	.000

**AIC**

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	50.000	51.799		
Saturated model	54.000	56.112		
Independence model	206.160	207.098		

**ECVI**

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.269	.269	.318	.278
Saturated model	.290	.290	.290	.302
Independence model	1.108	.894	1.362	1.113

**HOELTER**

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	442	618
Independence model	26	32

## DECLARACIÓN

Por la presente certifico que este documento de tesis fue escrito independiente por mí persona. No se utilizó material distinto al que se refiere. Las fuentes directamente citadas y las ideas utilizadas, incluyendo figuras, cuadros, dibujos y fotografías, han sido correctamente indicadas. Mientras no se indique otra cosa, lo escrito es elaboración de mi autoría.

Lugar y Fecha: Tegucigalpa, M.D.C. Honduras: 13 de Julio 2008.

Firma: 