“LA REFORMA EDUCATIVA EN HONDURAS, EL CURRICULO NACIONAL BÁSICO Y LA ACTITUD DE LOS DOCENTES DEL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA”

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FRANCISCO MORAZÁN

VICE RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TESIS DE MAESTRÍA

"La Reforma Educativa en Honduras, el Currículo Nacional Básico y la Actitud de los docentes del Primer Ciclo de la Educación Básica desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Razonada".

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MASTER EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TESISTA

JORGE EDGARDO AMADOR LÓPEZ

ASESOR DE TESIS

DR. GERMAN EDGARDO MONCADA GODOY

TEGUCIGALPA, MDC, NOVIEMBRE 2008

RECTORA

MSc. LEA AZUCENA CRUZ CRUZ

VICERRECTOR ACADEMICO

MSc. DAVID ORLANDO MARIN

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

DR. TRUMAN BITELIO MEMBREÑO

VICERRECTOR DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

MSc. GUSTAVO ADOLFO CERRATO

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

MSc. HERMES ALDUVIN DIAZ

SECRETARIA GENERAL

MSc. IRIS MILAGRO ERAZO

DIRECTOR DE POSTGRADO

DRA. JENY MARGOTH ZELAYA

TEGUCIGALPA, 2008

Dedicatoria

Al Señor que me dio vida para cumplir esta meta,

A mi familia que me formaron como persona,

A las personas que contribuyeron a ser lo que ahora soy.

Agradecimiento

Al Creador del Universo que día con día me brinda la oportunidad de crecer tanto personal como profesionalmente.

A mis abuelos y padres que formaron mi carácter fortaleciéndolo constantemente.

Mis hermanos Denis, Víctor y Ludwing con quienes he convivido y crecido y en los momentos difíciles estuvieron conmigo.

A mis tíos, tías, primos y primas quienes compartieron momentos difíciles apoyándome constantemente.

A mi asesor y Docente Dr. German Moncada, quien además de compartir los conocimientos sin ningún egoísmo, me enseño algo que muy pocas personas gozan, de humildad, por confiar y apoyarme hasta la culminación de esta meta.

A mi amigo y compañero Edwin Medina que compartimos y seguimos compartiendo muchas travesías desde lo personal y profesional, del cual he tomado un ejemplo de superación y perseverancia.

A mis compañeros de la III generación de la Maestría de Investigación, MIE 3, con quienes compartimos un desarrollo académico particular así como los docentes que nos guiaron por la ardua formación de investigadores.

A mis amigos y compañeros de trabajo de la Escuela “21 de Octubre”, de la Dirección Distrital N°11 y los Consejos de Director es y Docentes que me brindaron el espacio para crecer profesionalmente y darme la apertura para desarrollar este trabajo de investigación.

A los docentes de la Carrera de Administración Educativa, Dra. Judith Morel, Dr. Rogers Soleno, MSc. Juan Alvarenga, Dra. Milena de Florez, Licda. Lilian

Bustamante y Lic. Roberto Reyes (Q.D.D.G.) quienes me impulsaron a seguir por el camino de la academia y la docencia superior.

A todos los que apoyan mi desarrollo profesional y personal, muchas gracias.

Índice

Dedicatoria

Agradecimiento

Índice General

Índice de Esquemas

Índice de Tablas

Índice de Gráficos

Siglas

Capitulo N°1 MARCO GENERAL DEL ESTUDIO

1.1. Introducción……..14
1.2. Planteamiento y Situación del problema……18
1.3. Objetivo general y objetivos específicos……..22
1.4. Justificación……..23

Capitulo N°2 MARCO CONCEPTUAL

2.1 Concepto de Actitud……26

2.2 Modelos Actitudinales……27

2.2.1 Modelo Jerárquico o Tripartito……27

2.2.2 Modelo de Cadena Causal……31

2.3 Factores que Modulan el Funcionamiento de las Actitudes……..……..35

2.3.1 Intensidad de la Actitud……..35

2.3.2 Ambivalencia Actitudinal……36

2.4 Los docentes y el cambio……...37

2.5 Modalidades de cambio en educación……41

2.6 Reforma Educativa……..43

2.7 Innovaciones……47

2.8 La Reforma Educativa en Honduras: El Currículo Nacional Básico

(CNB)……51

2.9 La Teoría de la Acción Razonada……56

2.10 Componentes de la Teoría de la Acción Razonada……60

2.10.1 Actitud……60

2.10.2 Norma Subjetiva……61

2.10.3 Intención Conductual……61

2.11 Hipótesis……63

Capitulo N°3 MARCO METODOLOGICO

3.1 Diseño de Investigación……..65

3.2 Variables Analizadas……..……66

3.3. Población y Muestra del Estudio……..70

3.4 Técnicas de recolección de información……..72

3.5 Procedimientos aplicados……...73

3.6 Técnicas de análisis de la información……..74

Capitulo N°4 INTERPRETACIÓN Y ANALISIS DE DATOS

4.1 Descripción del Estudio……..76

4.2 Actitud hacia la conducta……80

4.3 Norma Subjetiva……...85

4.4 Intención……88

4.5 La Conducta……..91

4.6 Análisis de Caminos o Path Analysis……95

4.6.1 Conceptos y Términos clave……..……...95

4.6.2 Significancia y Ajuste en Modelos de Path Analysis……..98

Capitulo N°5 HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Hallazgos y Conclusiones……102

5.2 Recomendaciones……104

5.3 Limitaciones del Estudio ……..105

Bibliografía……..106

Anexos

Índice de Esquemas

1. Modelo Jerárquico o Tripartito…..……..……29
2. La Teoría de la Acción Razonada como estructura multiatributo……..32
3. Comparación modelos actitudinales tripartito y cadena causal……..34
4. Modalidades de oposición al cambio……..39
5. La Reforma y la Innovación……..42
6. De la Ley Orgánica de Educación al Currículo Nacional Básico……..52
7. Áreas Curriculares de la Educación Básica……..55
8. Teoría de la Acción Razonada……..……..58
9. Relación de Variables……..64
10. Variables Independientes y Dependiente del Estudio……..65
11. La Norma Subjetiva y los Indicadores……..……..…66
12. La Actitud y sus Indicadores……..67
13. La Teoría de la Acción Razonada y el uso de elementos del DCNB……94
14. La Teoría de la Acción Razonada y el Path Analysis……..……96
15. La Teoría de la Acción Razonada y su ajuste en modelos de Path Analysis……..98
16. Los resultados del Path Analysis y el uso de elementos del DCNB……99

Índice de Tablas

1. Número de Docentes que laboran en el I Ciclo en el Distrito Central……...70
2. Muestra del Estudio……...71
3. Variables del Estudio y el Cuestionario de Actitud……...72
4. Creencias Actitudinales de los Docentes sobre Elementos de la Reforma Educativa……..……..81

5. Evaluación de Resultados de los docentes hacia elementos de la Reforma Educativa……..……83
6. Creencias normativas sobre sujetos o grupos que influyen en las decisiones docentes……..86
7. Motivación para cumplir la norma de los sujetos o grupos que influyen en las decisiones docentes……..88
8. Intenciones de los docentes por implementar los cambios planteados en el DCNB……89
9. Conductas docentes observadas en el uso de elementos del DCNB……..92

Índice de Gráficos

1. Distribución de docentes según grado atendido……..…76
2. Género de los docentes……77
3. Grado académico obtenido por los docentes de la muestra……..78
4. Experiencia profesional de los docentes de la muestra……..79
5. Creencias y valoraciones actitudinales de los docentes hacia elementos del DCNB……..82
6. Sujetos o grupos que influyen en el uso de elementos del DCNB…….87
7. Intenciones de los docentes por implementar los cambios planteados en el DCNB……90
8. Conductas docentes observadas en la implementación del DCNB…….91

Siglas

CNB	**Currículo Nacional Básico**
COLPEDAGOGOSH	**Colegio de Pedagogos de Honduras**
COLPROSUMAH	**Colegio Profesional Superación Magisterial de Honduras**
COPEMH	**Colegio de Profesores de Educación Media de Honduras**
COPRUMH	**Colegio Profesional Unión Magisterial de Honduras**
DCNB	**Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica**
ESP	**Escuela Superior del Profesorado ahora Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán**
FONAC	**Foro Nacional de Convergencia**
INICE	**Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa**
MIDEH	**Mejorando el Impacto del Desarrollo Estudiantil de Honduras**
PRICPHMA	**Primer Colegio Profesional Hondureño de Maestros**
SE	**Secretaría de Educación**
SINPRODOH	**Sindicato Profesional de Docentes de Honduras**
TAR	**Teoría de la Acción Razonada**
UMCE	**Unidad Externa de Medición de la Calidad Educativa**

Capitulo N°1

MARCO GENERAL DEL ESTUDIO

1.1 Introducción.-

"En definitiva, parecería que el ritmo e incluso las modalidades de avance de los procesos de reformas del Estado necesarios para impulsar y sostener las reformas educativas dependerá, en medida importante, de la dinámica que hegemonice la lógica de intervención de los actores educativos"

Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse

Este estudio apunta hacia ello, la Reforma Educativa que actualmente se lleva a cabo en nuestro país tratando de predecir la actitud de los docentes frente a ella y su conducta al implementarla, teniendo en cuenta una forma de predecirla "La Teoría de la Acción Razonada" propuesta por I. Ajzen y M. Fishbein hace mas de 30 años, la cual como ellos expresan es un referente teórico para explicar el comportamiento humano.

Nos debemos de preguntar ¿Por qué no entra la reforma educativa al aula de clase? ¿Por qué los docentes las rechazan? ¿Hay sujetos o sujeto que influyen en la determinación del docente por implementar o no la reforma educativa en las aulas de clase? Estas sin duda son algunas de las interrogantes que los funcionarios de la Secretaria de Educación se formulan cuando se ven fracasados los intentos por mejorar la calidad educativa a través de las reformas propuestas desde adentro.

Analizando las reformas educativas se evidencia que estas se extinguen al cambio de gobierno, ya cansada de la situación repetitiva la sociedad hondureña se aglomero en un organismo al cual se nombro como Foro Nacional de Convergencia (FONAC) y como resultado de una consulta nacional entrega al entonces Presidente de la República la Propuesta de Transformación del Sistema Educativo Hondureño el cual es sumamente compatible con la Propuesta de la Secretaria de Educación hace para el mismo fin, ambas entregadas en el año 2000, y estudio y relación de ambas propuestas se concretizan en lo que hoy conocemos como ***Currículo Nacional***

Básico, la cual como última reforma implementándose continuamente desde hace 7 años es objeto de estudio de esta investigación.

Tal como el Currículo Nacional Básico presenta una nueva estructura curricular, tomando el nivel primario como base, ahora nivel básico el cual basado en los paradigmas teóricos donde se originan los cambios establece que por su modalidad de cambio puede ser por adición, y es en este nivel en el cual se adiciona, lo que anteriormente se conocía como I Ciclo de la Educación Media, estableciendo que este está compuesto por tres ciclos cada uno de ellos conformado por tres grados.

El Currículo Nacional Básico epistemológicamente se basa en el enfoque constructivista, ya que son métodos y técnicas propias de lo que se conoce como la escuela nueva. La mayor oposición hacia esta reforma se origina de los docentes que laboran en los tres primeros grados, los cuales conforman el Primer Ciclo de la Educación Básica, ya que se deja atrás métodos repetitivos y memorísticos para la enseñanza de la lectoescritura y la resolución de problemas matemáticos, el primer cambio significativo que se le pide a ellos que practiquen, dejar atrás lo que se aprendió en la Escuela Normal y alimento las practicas pedagógicas actuales y que daban al docente una seguridad metodológica la cual nunca falla hacia algo incierto que se desconoce y necesita de una ardua practica para que no solo sea la metodología quien cambie sino los constructos de los docentes que se formaron a través de su experiencia profesional. Es por ello que para este estudio se seleccionaron docentes que laboran en este ciclo de la educación básica.

Se han brindado una gama de recursos que apoyen los procesos de planificación y desarrollo metodológico de los contenidos pertinentes en cada grado y ciclo, el propio Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica Tomo I, estándares nacionales, programaciones, pruebas mensuales de proceso, instructivo de la aplicación de las pruebas mensuales de proceso, libros de texto (recortables, actividades, guía del docente, de trabajo, cartilla, lecturas, etc) cuadros control de progreso, etc, se estudia la correspondencia entre la planificación hasta el desarrollo de contenidos y su congruencia con el uso de estos recursos.

La nueva estructura curricular propone que las asignaturas las cuales se describen en el Reglamento General de Educación Primaria se concentren en siete áreas curriculares y estas se desagregan en campos o disciplinas, por tanto el área de comunicación se desagrega en tres campos de estudio, el español, la enseñanza de una lengua extranjera (ingles) y la educación artística, el área de matemáticas, área de ciencias sociales, área de ciencias naturales, área de educación física, área de tecnología y el área de educación técnica. Para este estudio se tomo el campo de español y el área de matemáticas.

Este estudio se circunscribe en el Departamento de Francisco Morazán, municipio del Distrito Central el cual se divide en quince Distritos Educativos tomando como muestra a la totalidad de los docentes de diez y seis centros educativos pertenecientes a la jurisdicción del Distrito Educativo N°11 de la ciudad de Tegucigalpa a los cuales se les aplicara un cuestionario de actitud hacia referentes de la reforma educativa y se medirá la conducta docente a través de la observación sistemática en una lista de chequeo.

Este trabajo de investigación se divide en cinco capítulos, en el primero se hace una breve descripción de lo que pretende este trabajo, en el segundo capítulo se construye una base teórica en primer lugar sobre la actitud y cambio, reforma educativa en Honduras y el Currículo Nacional Básico y para concluir con la Teoría de la Acción Razonada.

El tercer capítulo corresponde al diseño metodológico de la investigación, tipo de diseño, variables analizadas, población y muestra y procedimientos de análisis son algunas de las secciones de que consta este capítulo. En el cuarto capítulo se analizan los resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos de recogida de información, haciendo en un principio una descripción de aspectos generales de los docentes que conformaron la muestra hasta llegar al modelo en el Path Analysis (Análisis de caminos).

El capitulo cinco concluye este trabajo con las conclusiones y recomendaciones al respecto y como producto de la discusión de los resultados.

1.2 Planteamiento y situación del Problema.-

"Estamos claros que no se puede imponer el cambio sobre todo cuando estamos hablando de transformar la forma de pensar y las creencias del profesorado, en primer lugar pero también las de las familias y del alumnado".

Guarro *(2005)*

Cobertura ineficiente, inadecuada formación de los docentes, baja calidad del proceso enseñanza aprendizaje, desarticulación del Sistema Educativo, insuficiente tiempo del alumno en el aula, escasa atención a la diversidad étnica, inadecuada supervisión y evaluación educativas, deficiente adecuación del currículo, limitaciones financieras e instalaciones físicas inadecuadas, escasa eficiencia terminal, insuficiente educación de adultos, escasa educación especial, falta de desarrollo del modelo de gestión administrativa y el inadecuado marco legal son parte del diagnóstico de la situación educativa del país planteadas en la Propuesta de Transformación del Sistema Educativo Hondureño presentada por la Secretaria de Educación (2000).

Aun en el año 2008 se evidencia que los esfuerzos por implementar la reforma y que estas carencias sean satisfechas han sido pocos y en extremo nulos, se necesita del esfuerzo de los docentes que desde dentro del aula harán de los cambios educativos procesos significativos en mejora de la calidad de la educación y no cambios superficiales que al transcurrir unos pocos años quedan descritas en planes y programas.

Los docentes a través de las seis organizaciones magisteriales legalmente constituidas en el país, COPEMH, COLPROSUMAH, PRICHPMA, SINPRODOH, COLPEDAGOGOSH y COPRUMH, se pronuncian en contra de la Reforma, así como Guarro (2005) plantea en su obra ***Los Procesos de Cambio Educativo en una Sociedad Compleja*** "El principal problema no es la ausencia de innovación en las escuelas sino más bien la presencia de demasiados proyectos inconexos,

episódicos, fragmentados y adornados de forma superflua… el mayor problema que afrontan las escuelas es el de fragmentación el exceso de innovaciones”

En relación a ello, la dirigencia magisterial expone que como todo proyecto o programa la implementación de elementos del **CNB,** no es más que una política gubernamental y que con el tiempo se evidenciara su desfase y nulo aporte a la formación de ciudadanos y ciudadanas que el país necesita. Ellos consideran así al Currículo Nacional Básico ya que en el proceso de construcción no fueron tomados en cuenta como ellos requerían.

Eso ha generado un conflicto al momento de implementar ciertos aspectos de la reforma, como el llamado a los padres de familia hacia el centro educativo ellos consideran que es una liberación de la responsabilidad del Estado del mantener una educación gratuita a toda la población o la participación de las municipalidades en la mejora de cobertura e infraestructura de los centros educativos y población de la jurisdicción municipal entendiendo esto como la municipalización de la educación.

Todos estos factores hacen de este proceso de reforma un proceso peculiar ya que además se considera como el accionar que necesita el gobierno para lograr las Metas del Plan EFA (Education for all) y seguir con el beneplácito de los organismos internacionales y países donantes, tanto las acciones del Plan EFA y la Reforma son dos procesos distintos, cabe mencionar que financieramente los fondos del Plan EFA han contribuido a la implementación de la Reforma Educativa.

Se percibe una actitud negativa de los docentes por implementar la reforma educativa es por ello que se ha traído a colación la Teoría de la Acción Razonada (TAR) de Fishbein y Ajzen (1975) donde explican que existen varios factores que anteceden y explican el comportamiento humano. Concretamente, esta teoría trata de explicar las conductas que están bajo control consciente de los individuos a partir de distintos determinantes que la preceden y la explican. Para estos autores el determinante inmediato de la conducta no es la actitud propiamente dicha, sino la intención de realizarla. (Ballester y otros: 2004).

Belief, attitude, intention and behaviour: an introduction to theory and research Reading, (1975) obra de la cual se sirve como base teórica para aplicar la Teoría de la Acción Razonada que Fishbein y Ajzen comenzaron a estudiar para predecir el comportamiento humano. Esta teoría se uso para aplicarla a los docentes del Primer Ciclo de la Educación Básica y así pronosticar la conducta que a ellos se podrá observar en el aula de clases en este momento que se implementa la reforma a través de todos los recursos que anteriormente se enuncian en esta investigación.

Fishbein y Ajzen (1975) definen al ser humano como un animal racional que procesa y utiliza permanente y sistemáticamente la información de que dispone a fin de juzgar, evaluar y llegar a la toma de decisiones frente a un objeto, donde la información son sus creencias y actitudes en torno al objeto.

Por tanto cuando los docentes están dispuestos a implementar o apropiarse de las componentes de la Reforma Educativa Ajzen les llamo Comportamientos Razonados y los cuales se identifican en la Teoría de la Acción Razonada (TAR), esta teoría trata de explicar las conductas que están bajo control consciente de los individuos a partir de distintos determinantes que la preceden y le explican, señalando a la intención como el principal determinante. La intención a su vez esta precedida de dos constructos: las actitudes y normas subjetivas. Las actitudes se refieren a la evaluación favorable o desfavorable que generalmente la persona hace sobre su desempeño (haciendo X puedo ser bueno o malo), mientras las normas subjetivas se refieren a la percepción de apoyo social de la persona para desempeñar el comportamiento (muchas personas que son importantes para mí, piensan que yo puedo hacer X).

Según Carpi-Ballester & Breva-Asencio (2001), tanto la actitud como la norma subjetiva están determinadas por otros factores que las anteceden, y que ayudan a comprender la conducta. En lo que se refiere a la actitud, ésta viene determinada por cada una de las creencias que la persona posee hacia el objeto (sea cosa, persona o institución) y la evaluación positiva/negativa realizada hacia cada una de esas creencias. Esta evaluación es el componente afectivo de la actitud, determinando la

motivación y la fuerza de la intención de conducta. Se pueden poseer distintas creencias pero éstas, por sí solas, no conducen a la acción. Una evaluación alta de las mismas por parte de un individuo indica la importancia que tienen para él y el grado de compromiso con ellas.

De acuerdo con la TAR, la acción humana y el esfuerzo son guiados por dos tipos de creencias: Las creencias respecto de la probabilidad de los resultados del comportamiento llamadas “creencias actitudinales”, que guían la acción humana a través de actitudes; y creencias respecto de las expectativas normativas de otros, llamadas “creencias normativas”, que guían el comportamiento humano a través de las normas subjetivas, las cuales reflejan cómo pueden otros significativos influir en la ejecución del comportamiento.

Por tanto este estudio pretende resolver la siguiente interrogante:

¿La Teoría de la Acción Razonada (TAR) predice la conducta de los docentes del Primer Ciclo de la Educación Básica al implementar la Reforma Educativa?

1.3 Objetivo General y Específicos.-

Objetivo General.-

Analizar la relación que tiene la actitud de los docentes del Primer Ciclo de Educación Básica con los cambios Educativos (Reforma) desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Razonada (TAR) en el contexto de las innovaciones educativas que se implementan en el país, (Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, DCN EB).

Objetivos Específicos

a) Identificar desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Razonada (TAR) los sujetos que podrían intervenir o modificar en un futuro la intención del docente en la implementación y apropiación de las reformas educativas.

b) Determinar la actitud hacia la conducta, que los docentes muestran hacia ciertos elementos que conforman la reforma educativa. (Implementación de elementos del DCNB)

c) Describir las intenciones de los docentes en cuanto a la implementación de las reformas educativas, basados en la norma subjetiva y la actitud hacia la conducta.

1.4 Justificación.-

En nuestro contexto existe una aceptación que se debe realizar cambios en nuestro Sistema Educativo y los cambios más significativos deben entrar al aula de clase; aunque en múltiples ocasiones se ha intentado que estas reformas sean factibles, oportunas y pertinentes, pero ha fallado porque, donde una reforma debería de concebirse integralmente, se ha dejado por un lado aspectos intangibles que determinan estos procesos de innovación.

Se pretende contribuir con este estudio, el comprender los factores subjetivos que intervienen en las reformas e innovaciones educativas, explicando y proporcionando datos y resultados sobre un tema poco estudiado y que potencialmente tendría un gran impacto.

Se considera que este estudio es relevante por:

1. El papel que desempeñan los docentes como principales ejecutores de una reforma ya que sin ellos no es viable un cambio autentico. Los docentes son procesadores activos de conocimientos no meros receptores, por lo que los cambios educativos siempre van a pasar por ellos. Es por ello que se necesita conocer cuáles son las claves para que los docentes se sumen a los procesos de cambio.

2. La identificación social permite al individuo concebido y sentir fidelidad por una organización o una cultura colectiva, lo cual es un requisito para que los cambios ocurran. Este estudio permitiría conocer en qué momento se deben promover estrategias que promuevan la apropiación de las reformas por parte de los docentes.

3. Este estudio se constituye en uno de los constructos de mayor investigación psicológica ya que con él, predecimos la conducta de los docentes. No

podemos obviar que la conducta docente está íntimamente relacionada con las practicas pedagógicas (planeamiento, estrategias, recursos, tiempo, clima, evaluación), y es haciendo uso de la Teoría de la Acción Razonada (TAR) que se corrobora y comprueba tal aseveración.

4. Podemos enriquecer la capacidad de predecir comportamientos docentes que han sido difíciles de predecir y comprender en el pasado, esto sería de gran importancia cuando en un futuro se pretenda la implementación de reformas en el Sistema Educativo y busquemos que las mismas tengan un impacto significativo.

Capitulo N°2

MARCO CONCEPTUAL

2.1 Concepto de Actitud

Los psicólogos sociales aun no se ponen de acuerdo sobre un concepto general de actitud, pues algunos la estudian desde su componente afectivo, cognoscitivo o conductual; esta puede ser considerada como la relación entre el conocimiento adquirido por un individuo y la acción que realizará en el presente y en el futuro. Según este concepto, cada individuo lleva depositada en su memoria la influencia del pasado. También la acción que de él provenga vendrá "influenciada por el futuro", ya que la información depositada nos inducirá proyectos, ambiciones y objetivos a realizar. Otro concepto define la actitud como un estado de disposición nerviosa y mental, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo dinámico u orientador sobre las respuestas que un individuo da a todos los objetos y situaciones con los que guarda relación.

En busca de consenso mencionaremos a continuación los factores determinantes de la actitud según Kanner (1943).

1) Todas las actitudes se expresan como reacciones afectivas provocadas por las personas y las situaciones, y así es como las ve el observador.

2) El significado que tiene una situación para el individuo depende menos de sus factores reales, "objetivos", que de la forma en que aparece ante él y de la impresión que le produce, o sea de la actitud que el individuo asume ante la situación. (Creencias)

3) Las actitudes se desarrollan. Unas veces el origen se ve claramente, pero otras veces está incrustado tan profundamente en relaciones anteriores, que se requiere un gran esfuerzo y mucha habilidad para comprender el "tema" total.

4) Las actitudes son creadas por las actitudes de los demás, que influyen en ellas y pueden modificarlas, favorable o desfavorablemente; éstas son, por consiguiente,

determinantes esenciales del desarrollo de la personalidad y de la conducta. (Norma Subjetiva)

En la Psicología Social, las actitudes constituyen valiosos elementos para la predicción de conductas. Para el mismo autor, la actitud se refiere a un sentimiento a favor o en contra de un objeto social, el cual puede ser una persona, un hecho social, o cualquier producto de la actividad humana.

Basándose en diversas definiciones de actitudes, Rodríguez (1991) definió la actitud como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto. Las actitudes son consideradas variables latentes, al no ser observables directamente pero sujetas a inferencias observables.

2.2 Modelos Actitudinales

Ante la complejidad que conlleva encontrar una definición aceptable nos encontramos con la necesidad de plantear a continuación varios de los modelos actitudinales existentes; estos podemos definirlos como simplificaciones de la realidad y que representan gráficamente una relación entre variables con fuerte apoyo teórico y empírico. McGuire (1986), identifica siete modelos basados en distintos conceptos y operativización de las actitudes; de estos modelos para propósitos del presente estudio focalizaremos en el análisis de dos de ellos: el modelo jerárquico o tripartito y el modelo de cadena causal.

2.2.1 Modelo Jerárquico o Tripartito

Uno de los modelos más utilizados en el estudio de la estructura actitudinal es el modelo jerárquico o tripartito. Este modelo plantea que la actitud es un constructo hipotético, el cual debe ser comprendido partiendo de respuestas medibles y observables que muestran la valoración de los sujetos sobe los estímulos actitudinales, sean estos en sentido amplio personas, cosas, ideas, etc. Por tanto conocer la actitud implica la medición de sus tres componentes: *afectivo* (emociones o sentimientos que produce un objeto), *cognitivo* (creencias y opiniones acerca del objeto), *conductual* (acciones dirigidas directamente hacia el objeto actitudinal); Aunque cada uno de los elementos es diferente al otro, todos ellos guardan relación y tienen un importante poder evaluativo. Esta visión ya estaba presente en las milenarias culturas griega e hindú que consideran como estados existenciales del ser humano lo que éste *conoce, siente y hace.*

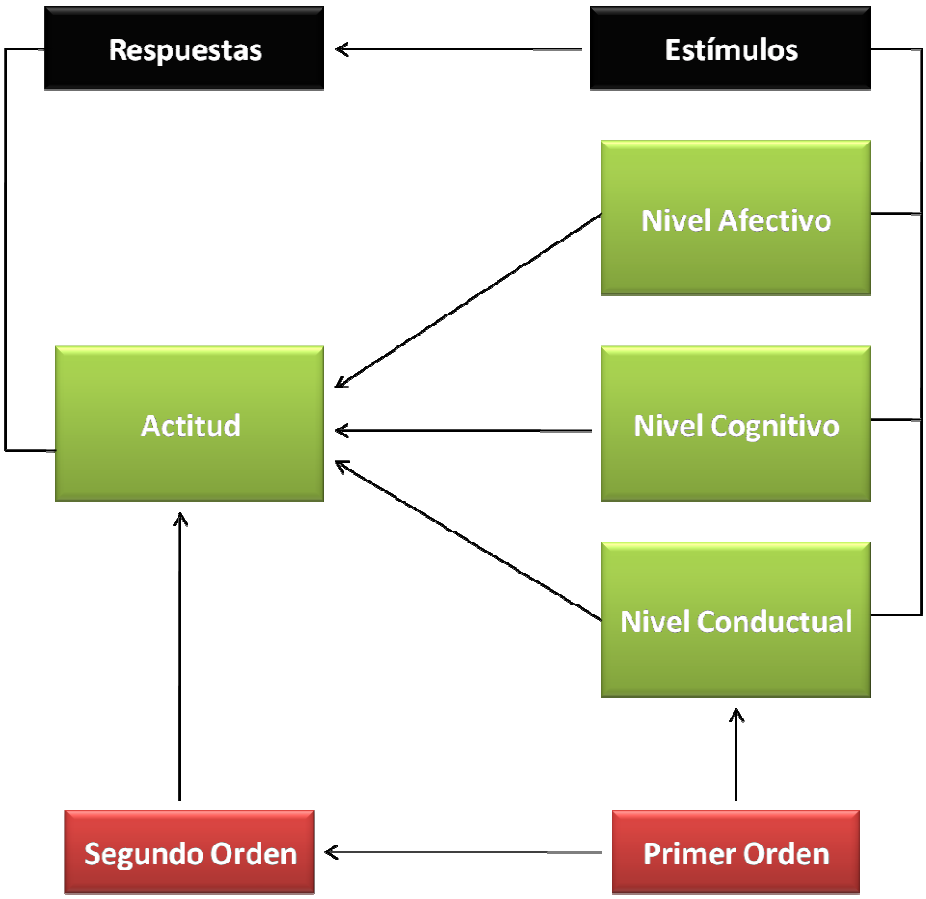
Este modelo define la actitud "como predisposiciones a responder a alguna clase de estímulos con ciertas clases de respuestas", Rosenberg y Hovland (1960) explican los tipos de respuestas son inherentes a nivel afectivo, cognitivo y conductual y construyen un modelo jerárquico en el que los tres componentes son considerados como factores de "primer orden" y la actitud como un único factor de "segundo orden".

Componente cognitivo: La existencia de una actitud hacia un objeto determinado requiere que exista una representación cognitiva o imagen mental que se mantienen de dicho objeto. El componente cognitivo de la actitud está formado por el conocimiento, los pensamientos que se tienen en relación al objeto actitudinal. La representación cognitiva que el individuo se hace del objeto en cuestión es necesaria para que exista el componente de carga afectiva, ya sea en sentido favorable o de rechazo. Puede ocurrir que la persona tenga una representación vaga o equívoca del objeto actitudinal. En el primer caso se tiene una carga afectiva de poca intensidad mientras que el hecho de poseer una creencia errónea del objeto de

actitud no influye en la intensidad del afecto; éste será coherente con la representación cognitiva (corresponda o no a la realidad) que el sujeto tiene del objeto (Ajzen, 1991).

Esquema N°1

Modelo Jerárquico o Tripartito



Fuente: Construcción propia

Componente afectivo: Este componente se refiere al sentimiento a favor o en contra que provoca un determinado objeto actitudinal, muestra la tendencia valorativa presente en la actitud. La activación emocional básica, presente en el componente afectivo, se entiende como opuesta a la frialdad afectiva (Zabalza, 1998). Hay coincidencia entre los autores en otorgar a este componente el carácter nuclear de las actitudes, al igual que la relación de interacción existente entre el componente cognitivo y el afectivo (Ajzen, 1991).

Componente conductual: es un componente que incita a la acción de conductas coherentes con los afectos relativos al objeto de actitud. Shirgley (citado por Cabero, 1993) expone que las investigaciones sobre la relación entre las actitudes y las conductas se han desarrollado bajo las siguientes perspectivas: la actitud es anterior a la conducta, la actitud y la conducta son recíprocas, la actitud no se relaciona directamente con la conducta, la actitud sigue a la conducta.

Este modelo tiene como ventaja que enriquece el concepto de actitud como una tendencia evaluativa (Eagly y Chaiken, 1993) con elementos cognitivos y conductuales que, en principio, tendrían que ir unidos a la evaluación, los primero como base o precondición, debido a que no se puede evaluar algo que se desconoce, y los segundos como una consecuencia lógica, ya que de una evaluación positiva o negativa habría que esperar una conducta igual o parecida". Por otra parte, daría cuenta del carácter social del concepto actitudinal, ya que mediante el sistema de creencias, sentimientos e intención conductual, la persona establece su vinculación con el mundo social.

Sin embargo, el modelo no consigue la aprobación de todos los teóricos actitudinales. Teóricos como Zanna y Rempel (1988) no aprueban el modelo anterior aduciendo por ejemplo a la presunción del modelo acerca de la existencia de una relación positiva entre actitud y conducta, aspecto que no es compartido por todos los teóricos a que dicha relación no es positiva en todas las ocasiones. Devine (1995), aplicándolo al prejuicio, constata la posibilidad de que existan estereotipos negativos sin prejuicio y discriminación sin actitud negativa.

Ante la falta de pruebas concluyentes, que utilicen procedimientos estadísticos y el "desinterés por aportarlas" (Lameiras, 1997), promueve en ciertos autores el abandono de la definición tripartita de las actitudes, mientras que otros abogan por la necesidad de esperar otro tipo de pruebas antes de formular juicios definitivos acerca de la estructura dimensional del concepto de actitud.

2.2.2 Modelo de Cadena Causal

Fishbein (1966) como respuesta a la falta de concretización del modelo tripartito, desarrolla el modelo expectativa-valor, en el que la actitud hacia un determinado objeto está en función del valor de los atributos asociados al mismo y de la probabilidad subjetiva de que dicho objeto esté efectivamente definido por esos atributos, es decir, la expectativa.

Desde este planteamiento teórico, la predicción de actitud se efectúa, mediante un sumatorio del producto de los componentes valorativos y de expectativa asociados al objeto actitudinal. La propuesta de Fishbein y Ajzen (1975) acerca de la estructura actitudinal es la reducción de los tres componentes postulados por el modelo Jerárquico a uno solo: el componente evaluativo. Aunque no niega la existencia del componente cognitivo, rechazan que forme parte de la actitud, y enfatizan la característica evaluativa de la actitud como el más importante componente de la misma. En opinión de estos autores, así como la de aquellos defensores de este modelo, es necesario diferenciar el concepto de actitud del de creencias y del de intención conductual y conducta manifiesta, insistiendo en la necesidad de otorgar un tratamiento independiente a cada uno de los componentes.

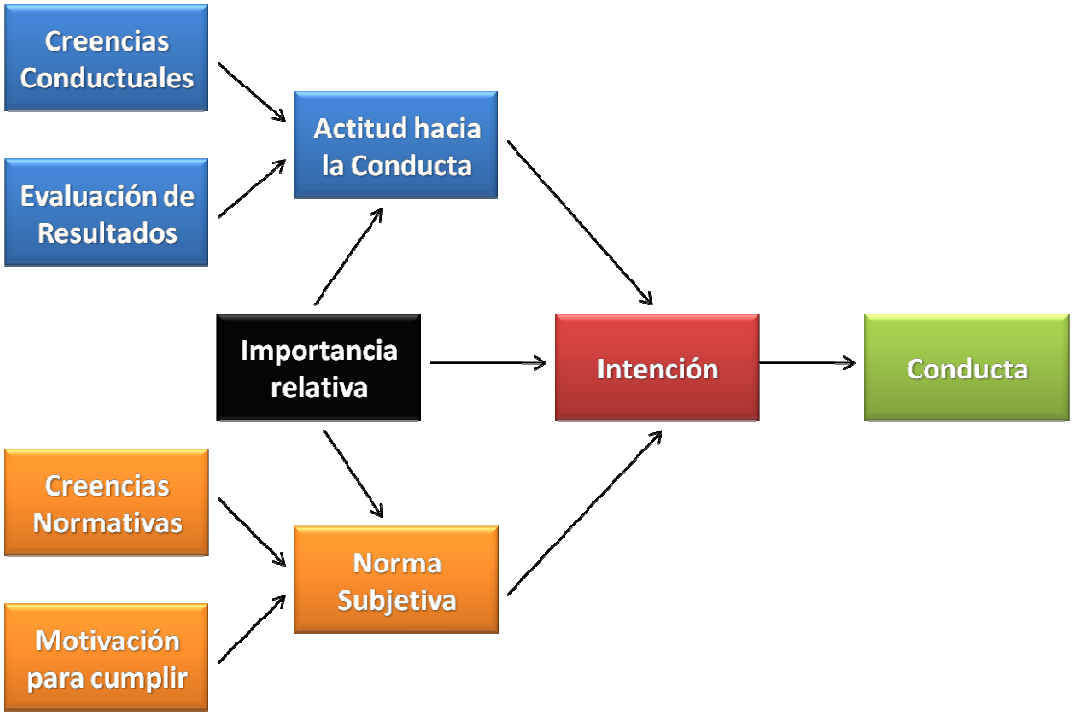
Tomado en cuenta la evidencia bibliográfica previa, para fines de este estudio definiremos la actitud como un "sentimiento general, permanentemente positivo o

negativo, hacia alguna persona, objeto o problema" (Fishbein y Ajzen, 1975); es decir, una respuesta valorativa de carácter afectivo. Las creencias, por su parte, se definen como las opiniones que el sujeto posee acerca del objeto de actitud; si bien es cierto que las creencias de las personas conforman la base de la evaluación sobre dicho objeto, no es menos cierto que en dicha evaluación intervienen, además, los valores que el propio sujeto asocia a cada una de las propiedades, con lo que las creencias, aún siendo la base de la evaluación, no pueden ni deben confundirse (Morales y Moya, 1996).

Según Morales y Moya (1996) la conducta es "un candidato todavía más improbable a formar parte de la actitud" ya que la actitud influye en la intención y ésta en la conducta. El modelo propuesto por Fishbein y Ajzen (1975), por tanto, separa las creencias y la conducta del componente evaluativo, al que convierten en el único componente actitudinal. La actitud está en función de las creencias y es descrita en términos de una estructura multi atributo.

Esquema N°2

La Teoría de la Acción Razonada como estructura multiatributo



Fuente: Fishbein y Ajzen (1975)

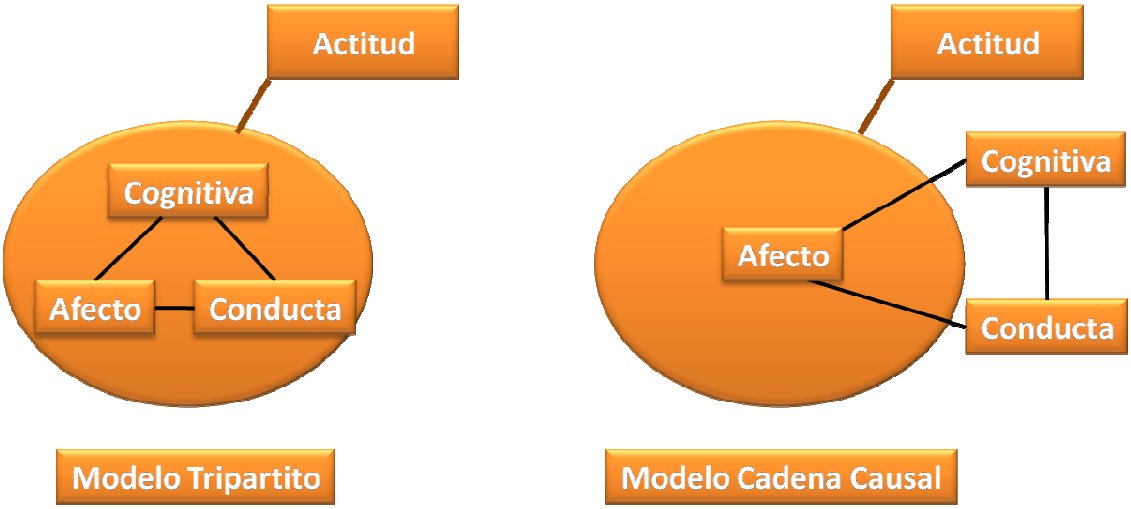
El postulado básico es que cada creencia acerca de un determinado objeto actitudinal está conectada con determinados atributos (ya sean otros objetos, finalidades o resultados); el valor subjetivo de cada uno de los atributos contribuye a la actitud de manera directamente proporcional a la fuerza de la creencia. Finalmente, para estimar la actitud, la fuerza de cada una de las creencias es multiplicada por la evaluación de sus resultados y su producto sumado para todas y cada una de las creencias salientes, y sólo las creencias salientes, ya que los autores consideran que la actitud está en función únicamente de este tipo de creencias, y no del resto (Fishbein y Ajzen, 1975).

El modelo de cadena causal propuesto por Fishbein y Ajzen ha recibido algunas críticas por ejemplo de Breckler (1984) quien afirma que si bien es posible vehicular la estructura actitudinal mediante una sola respuesta afectiva, esto sólo resulta factible cuando las creencias salientes acerca del objeto actitudinal son simples, su número pequeño y no existe contradicción entre unas y otras; en el caso contrario, la respuesta evaluativa no alcanza a representar la estructura de la actitud. Zanna y Rempel (1988) reprochan a Fishbein y Ajzen (1975) la asunción de la valoración únicamente en cuanto a su carácter utilitario. En opinión de Morales y Moya (1996), esta apreciación resulta correcta ya que, siguiendo el procedimiento especificado por estos autores, la evaluación es el resultado de la suma de una serie de productos, todos derivados de multiplicar cada propiedad del objeto por el valor que le otorga la persona. En opinión de Zanna y Rempel (1988), se podría dar el caso de que un objeto actitudinal sea evaluado de determinada manera (bueno o malo, agradable o desagradable, etc.) y sin embargo la emoción asociada a dicha evaluación pueda ser fuerte, débil, o incluso no existir, y ello no se considera en este tipo de modelo (Morales y Moya, 1996). Eagly y Chaiken (1993) señalan que las actitudes, entendidas en el sentido de evaluaciones generales, pueden ser producto de reacciones afectivas y conductuales a objetos de actitud, al igual que a respuestas cognitivas, y se puede encontrar evidencias sobre la separabilidad de los determinantes (costes y beneficios) cognitivos y (sentimientos positivos y negativos) afectivos de la actitud o la intención. Pese a las críticas recibidas, Ajzen (1989) considera que “la mayoría de los datos aportados en la literatura son bastantes consistentes con el modelo en el que un único factor informa de la mayor parte de la varianza en las respuestas actitudinales”.

Los modelos actitudinales arriba expuestos pueden ser representados gráficamente en función de sus componentes cognitivo, afectivo y conductual.

Esquema N°3

Comparación modelos actitudinales tripartito y cadena causal.



Fuente: Fishbein y Ajzen

Podemos concluir que los modelos que intentan estructurar el concepto de actitud se contradicen en la evidencia empírica. En opinión de Hewstone et al, (1992), la investigación de carácter práctico se inclina hacia la concepción unidimensional de la estructura actitudinal, ya que resulta más sencilla la medición de dicho concepto. Y, de acuerdo a Lameiras (1997), los resultados obtenidos de distintas investigaciones revelan fuertes correlaciones entre los tres componentes, y poca evidencia para la validez discriminante. Por lo anteriormente expuesto, no hay diferencias importantes en el poder predictivo de los componentes cognitivo, afectivo y conductual y por tanto el modelo de cadena causal sería el más aceptado.

2.3 Factores que Modulan el Funcionamiento de las Actitudes

Para comprender el funcionamiento de las actitudes es necesario identificar otros factores intervinientes (Rodríguez, 1989). Dada la importancia de estas variables dentro del modelo teórico elegido. Las condiciones en las cuales las actitudes resultan buenos predictores de la conducta es una preocupación compartida por los investigadores, quienes intentan averiguar cuáles son las condiciones que inciden en la relación actitud-conducta, la dirección y grado de dicha influencia. Y se pueden identificar distintos grupos de variables consideradas como moduladoras de la manifestación de la actitud y conducta.

2.3.1 Intensidad de la Actitud

Las actitudes más fuertes son las que mayor impacto ejercen en el comportamiento de los individuos, el término intensidad implica la fuerza de la reacción emocional provocada por la actitud *(intensidad)*, la medida de la preocupación y afectación personal *(importancia)*, la cantidad de información que el sujeto posee acerca del objeto actitudinal *(grado de conocimiento)* y hasta qué punto la actitud acude a la mente *(accesibilidad)*; componentes que, si bien juegan parte en la intensidad, aparecen relacionados unos con otros (Krosnick y col., 1993) por lo que se describen a continuación:

a) Importancia: Es decir, “la medida en la que un individuo se preocupa por la actitud, cuanto mayor sea, así será la tendencia de los sujetos a utilizar dicha actitud en el procesamiento de la información, la toma de decisiones y la realización de conductas (Kraus, 1995).

b) Accesibilidad: Podría definirse como “la intensidad del vínculo objeto-evaluación de la actitud en la memoria” o “la facilidad con la que una actitud viene a la mente”

(Worchel, 2003). Los pasos según los cuales la conducta es influenciada automáticamente por la actitud, se pueden describir de la siguiente forma: cuando el individuo se encuentra ante el objeto actitudinal, la actitud es activada y actúa a modo de filtro a través del cual el sujeto percibe dicho objeto; en caso de que la actitud activada sea positiva, resulta posible que el sujeto reconozca, atienda y procese sobre todo las cualidades positivas que el objeto muestra en la situación inmediata; si la actitud activada es negativa, la atención del sujeto se dirigirá hacia las cualidades negativas de dicho objeto actitudinal, con lo cual "la accesibilidad de valoraciones negativas versus positivas influencian el procesamiento que el sujeto hace de la información" (Fazio 1989).

c) *Grado de experiencia*: cuanta más experiencia directa tienen los sujetos con el objeto, más jerárquicos y complejos debía ser la organización de su estructura actitudinal y menos podría estar ilustrada dicha estructura por un simple factor afectivo (Frey et al, 1992). A partir de aquí, Schlegel y DiTecco (1987) afirman que para las actitudes no basadas en la experiencia, la medida de la respuesta afectiva resume la estructura total de la actitud y la predicción de la conducta puede basarse en los componentes afectivos; pero con actitudes basadas en la experiencia, sin embargo, la predicción conductual deberá ser mejorada introduciendo las creencias actitudinales (variables de la estructura cognitiva).

2.3.2 Ambivalencia Actitudinal

En general la ambivalencia refleja que coexisten disposiciones negativas y positivas hacia un objeto actitudinal. Esta ambivalencia puede resultar del conflicto entre creencias simultáneamente accesibles dentro del componente cognitivo o del conflicto entre la cognición y el afecto. Intentos recientes para medir esta característica de las actitudes se han enfocado en la ambivalencia dentro del componente cognitivo. Mediante una medición diferencial de la fuerza de las

creencias en conflicto es posible derivar fórmulas para la medición de la ambivalencia (Ajzen, 2001).

Se ha demostrado que el mantener actitudes ambivalentes afecta los juicios y la conducta de manera profunda; sin embargo esto parece ser cierto solamente para los objetos o aspectos más usuales. Jonás (1997) postuló que las actitudes ambivalentes están asociadas con procesamientos de información más sistemáticos y por lo tanto predicen las intenciones mejor que las actitudes no ambivalentes. Un experimento que confirmó esta teoría se refiere a las personas con actitudes ambivalentes hacia grupos minoritarios; se encontró que ellas son más propensas a procesar información sistemáticamente que otros individuos con actitudes menos ambivalentes, ya que las reacciones de los últimos reflejaron una prevalencia anímica de sentimientos positivos y negativos. La ambivalencia actitudinal está surgiendo como un área de investigación prometedora, con el potencial de esclarecer la estructura actitudinal en el procesamiento de información pertinente a las actitudes, en el cambio de las actitudes y en el efecto de éstas sobre la conducta (Ajzen, 1991).

2.4 Los Docentes y el Cambio

Este apartado se enfoca específicamente en la actitud de los docentes ante los cambios en educación, es decir la predisposición existente a evaluar favorable o desfavorablemente, los procesos de reforma e innovación educativa. El cambio educativo, por su propia naturaleza, entraña toda una serie de problemas y dificultades que se utilizan de manera recurrente para contrarrestarlo, descalificarlo o sencillamente oponerse a él. Estas dificultades, inherentes al propio proceso de cambio, alimentan el fenómeno de la resistencia, convirtiéndose en freno del mismo (Tejada, 1998).

El fenómeno de la resistencia a la innovación, entendida como toda reacción de oposición, es inherente a la propia innovación, es consustancial con la naturaleza humana (Tejada, 1998).

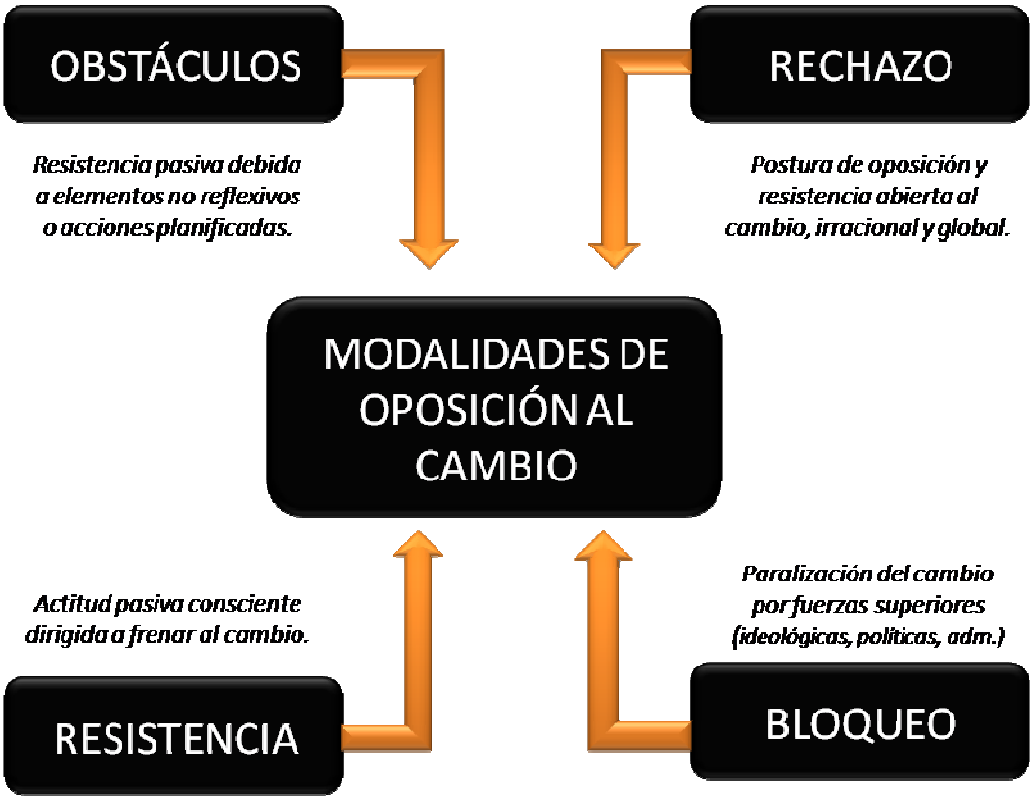
Los investigadores al tratar el tema de la resistencia al cambio, utilizan una metáfora de la física para definirla como una fuerza que restringe moviéndose en dirección de mantener su status quo. La mayoría de los académicos se han enfocado en las diversas “fuerzas” que llevan a las personas en los trabajos a alejarse del cambio propuesto desde los niveles superiores. Los jefes perciben negativamente esta actitud porque ven que los empleados se resisten. “La forma más recurrente de analizar la resistencia es verla como un proceso reactivo donde los agentes involucrados en relaciones de poder se oponen activamente a las iniciativas de otros agentes. Los jefes son estimulados por el lenguaje de resistencia para tratar a sus subordinados como obstáculos (Piderit, 2000).

Para hablar de resistencia al cambio es necesario conocer y diferenciar algunas variantes a fin de comprender mejor las manifestaciones del fenómeno. Estas son denominadas modalidades o tipos de oposición al cambio y existen al menos cuatro: 1) las modalidades que se llaman obstáculos, que constituye una forma pasiva debido a elementos no reflexivos; 2) el rechazo, que es una postura de oposición y resistencia abierta en un extremo en el que la reacción es irracional y global; 3)una actitud pasiva, pero consiente que es dirigida a frenar el cambio; y por último 4) el bloqueo, que es una paralización del cambio que procede de fuerzas superiores de tipo ideológico, político o administrativo.

Estas modalidades o tipos de resistencia se resumen el siguiente Esquema:

Esquema N°4.

Modalidades de oposición al cambio



Fuente: Moncada, German

Además de los tipos de resistencia al cambio previamente analizado, según Tejada (1998) mucha de la resistencia al cambio tiene su origen en la personalidad de los individuos. A continuación se mencionan algunas de estas resistencias que surgen de cada individuo, teniendo en cuenta que muchas veces se relacionan entre sí y que unas conllevan otras:

a) *El hábito*. Es todo aquello que a las personas le es familiar, no lo extraño o nuevo. Habitar un entorno reconocible en el que se realice el menor cambio posible, comportarse en función de rutinas adquiridas y reaccionar de manera acostumbrada dan a las personas un sentimiento de confianza y seguridad.

b) *Primacía*. Las formas en las que una persona aprende por primera vez a resolver los problemas o situaciones, supondrá un patrón de comportamiento que suele persistir. Esto explicaría el hecho de que aunque los profesores asistan a un determinado curso de formación o perfeccionamiento, cuando regresan a sus aulas, conservan la tendencia de volver al sistema de enseñanza anterior.
c) *Percepción o retención selectivas*. Se refiere a asumir solamente aquellas innovaciones que encajan con los puntos de vista o patrones de referencia ya establecidos.
d) *Superego*. Se tiene tendencia a mantener las normas absorbidas durante la infancia. La tradición, las costumbres, los usos, etc. persisten en las personas y a menudo se resisten al cambio por la sola razón de que representa algo nuevo, no familiar, diferente, ajeno, etc.
e) *Falta de seguridad en sí mismo*. Muchas veces dudamos de intentar modificar o realizar algún cambio en dirección de mejora, debido a la falta de seguridad y confianza para abordar una nueva situación.
f) *Inseguridad y regresión*. A veces, si el cambio es continuo y fuerte se experimenta tensión y angustia, lo que automáticamente acarrea la necesidad de retornar al estado inicial más tranquilo, con menos sobresaltos, de regresar a lo normal, habitual, familiar, etc.
g) *Sentimientos de amenaza y temor*. Esto afecta la imagen personal y muchas veces se teme crear una nueva imagen para con los demás y se intenta mantener a toda costa lo anterior.
h) *Ignorancia*. Sencillamente porque no conocemos la innovación nos oponemos a la misma, el desconocimiento de la innovación en sí, sus objetivos, etc.
i) *Dogmatismo-autoritarismo*. Como rasgo de personalidad conlleva rigidez, inflexibilidad, etc., que impiden a este tipo de personas afrontar la innovación.

Como se puede observar en el listado anterior las personas pueden oponerse a cambios organizacionales propuestos por muchas razones. Además de los mencionados anteriormente, la investigación sobre la obediencia a la autoridad indica que la resistencia puede ser motivada también por deseos individuales de actuar de acuerdo con sus principios éticos (Milgram, 1963) los que se suponen violentados con la reforma o innovación.

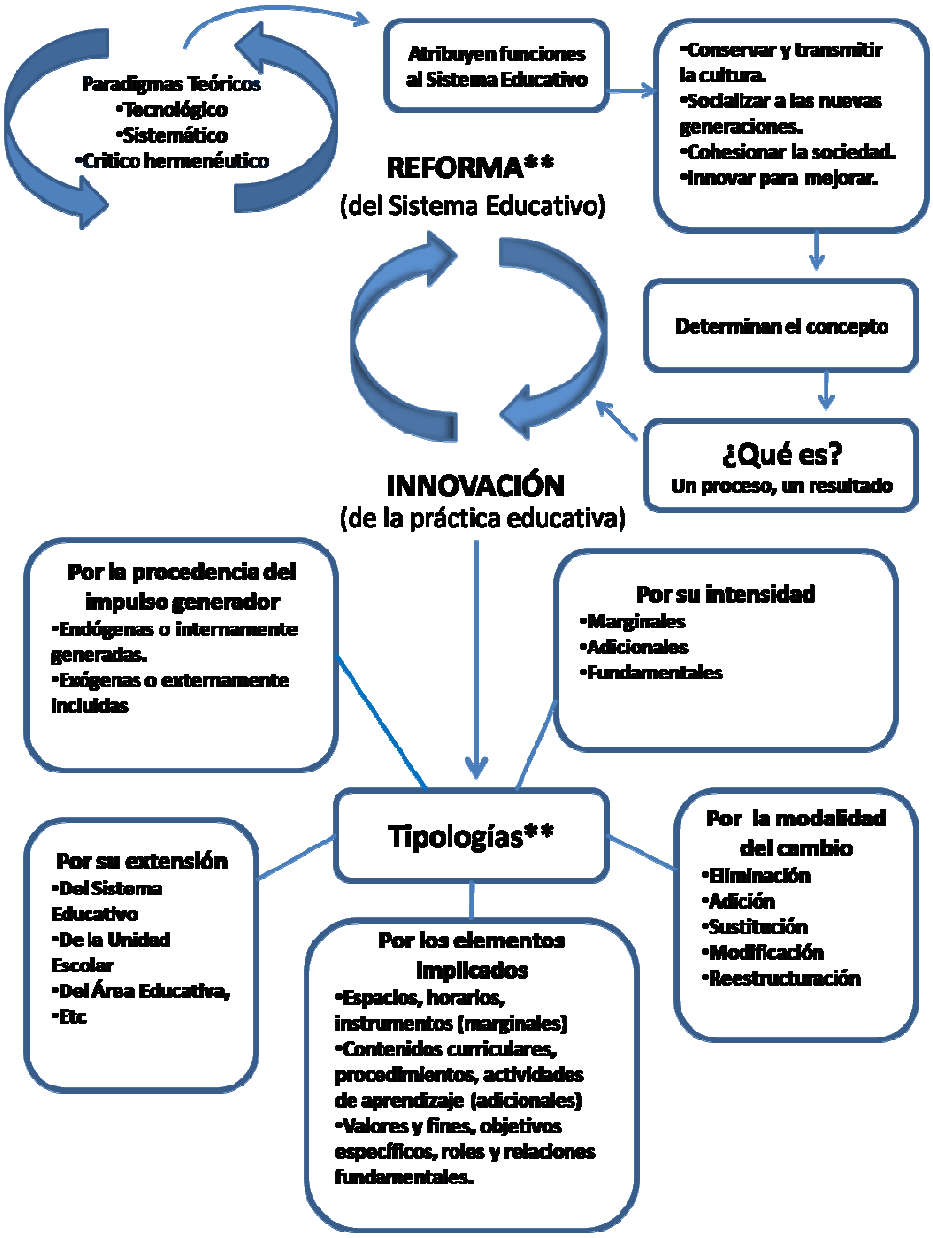
Cuando la innovación o reforma falla, la tendencia es buscar culpables, y estos son normalmente los empleados, lo cual puede ser una manifestación de "atribución fundamental del error", esto es, los que están a cargo de dar a conocer una iniciativa de cambio culpan a otros del fallo de la iniciativa, en lugar de aceptar su rol dentro del fallo y juntos encontrar soluciones. Los empleados también tienden hacer lo mismo – culpan de los intentos fallidos de cambio a sus directivos, en lugar de asumir con responsabilidad la parte que les corresponde (Piderit, 2000).

2.5 Modalidades de Cambio en Educación

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 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, que a su vez han creado un ambiente de inestabilidad, que se ha traducido en un clima de inseguridad para los docentes, inmersos en estas circunstancias.

Esquema N°5

La Reforma y la Innovación



Fuente: Moncada, German

En el esquema anterior se destaca que los paradigmas teóricos de donde se originan los cambios, se influyen mutuamente y atribuyen funciones al sistema educativo, a su vez que determinan el concepto de reforma e innovación, conceptos complementarios, ya que la reforma por ser más global se relaciona con el sistema educativo y la innovación por tener carácter instrumental con la práctica educativa. El proceso de innovación es un fenómeno complejo, dinámico, multidimensional y multifactorial en cuanto a su tipología, se clasifica de la siguiente manera: por su extensión, ya que puede referirse al sistema, unidad escolar, del área educativa; por la modalidad del cambio puede eliminar, agregar, sustituir, modificar o reestructurar las prácticas educativas. La procedencia del impulso generador del cambio, pueden ser endógenas o exógenos, por su intensidad los cambios pueden ser marginales, adicionales o fundamentales. Por el número de elementos implicados puede clasificarse en marginales tales como espacios, horarios, instrumentos, adicionales relacionados con los contenidos, procedimientos y actividades de aprendizaje o fundamentales, relacionados con objetivos específicos, roles y relaciones.

2.6 Reforma Educativa

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, ellos pueden acelerar, mejorar, 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.

Usaremos el término reforma para estas 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, 1996). 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 1904 se empezó a hablar de reforma para dar cuenta del incrementalismo, la magnitud, integralidad y amplitud de los cambios planteados, (Gracias-Huidobro y Cox, 1999). Así mismo es interesante llamar la atención sobre el uso diferenciado de los términos para referirse al cambio en distintos ámbitos de lo educativo: es común aplicar modernización para el ámbito administrativo, cambio para el ámbito curricular, y renovación para el ámbito pedagógico. La elección de los términos no es casual y es, materia para la reflexión y el análisis (Torres, 2000).

Una caracterización de lo que son las reformas educativas en América Latina y que sirve para describir lo que son 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 afuera"* de instancias alejadas de la realidad y las necesidades de los centros

educativos, con teorías y prácticas descontextualizadas con respecto a 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 vanguardistas, 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 piensan 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 estas 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 de 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 que 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, la cuestión es diferenciarse de lo anterior, planteándose como novedosa y original. En su inicio se anuncian con espectacularidad y al final termina con un bajo perfil. Como norma general, las reformas han priorizado la inversión en *cosas,* según las prioridades 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. De hecho, 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, por ejemplo 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.

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

2.7 Innovaciones

Igual que reforma, innovación es un término-problema, y los múltiples intentos de definición y clasificación son ya parte constitutiva del campo. Suele plantearse dos ejes principales para la clasificación de las innovaciones: alcance (micro y macro), ámbito o ámbitos principales (dentro o fuera de la escuela, circular, pedagógica, administrativa, etc.) y su valor para el cambio (superficial o profundo). Las terminologías adoptadas varían mucho, incluyendo “experiencias significativas”, “mejores prácticas”, “experiencias inspiradoras”, entre otros. Estrictamente, la innovación es la aplicación de una idea nueva o de una idea vieja renovada o reinterpretada. Las ideas nuevas pueden surgir de la misma práctica cotidiana abajo o arriba, a nivel micro o macro. Las innovaciones a nivel local (el aula, la escuela, la comunidad) pueden ser mera práctica o bien formalizarse, tomar la forma de

propuesta aplicable por otros; también puede difundirse sin ser formalizada por copia horizontal mediante la observación. La innovación a nivel macro (reforma) generalmente parte de una propuesta previa y se aplica a sistemas completos o a componentes de estos, pretendiendo innovaciones en gran escala. Una vez aplicadas, dejan de ser nuevas. “Innovador” en sentido amplio seria una persona que continúa siempre inventando, creando alternativas; o alguien que, adopta la propuesta, con libertad. Un objetivo de la macro innovación (reforma) pueden ser precisamente propiciar o facilitar las innovaciones, inventiva y la creatividad de los prácticos (Torres, 2000).

En términos generales, la mayoría de las definiciones sobre innovación comparten la idea de lo nuevo o lo desconocido y ponen el énfasis en la novedad. Es decir, la innovación es entendida como algo nueva o desconocida respecto de algo establecida.

Si una innovación tiene lugar cuando se ha incorporado algo, que anteriormente no estaba, entonces la novedad que implica es relativa, ya que debe referenciarse a la persona, sistema, institución, estructura o proceso en que se incorpora. En otras palabras, dado que una novedad surge en un contexto temporal y espacial concreto, las innovaciones son consideradas como tales de acuerdo con la coyuntura en la que emerjan, con quienes sean sus promotores, con la incidencia y la extensión que adquieran.

Mientras que en el campo de la tecnología, innovación se asocia a la producción de un nuevo objeto o artificio, en el campo de la cultura y de las ciencias sociales se vincula con la idea de una modificación de actitudes, comportamientos, procedimientos, modos de hacer y curso de acción, a veces con la utilización de ciertos instrumentos (Rivas Navarro, 2000).

Haciendo referencia especial al campo de la educación, se puede señalar que *innovación educativa* es un término relativamente reciente que alude al cambio en el marco de la institución escolar. La innovación se convierte en “*una experiencia de aprendizaje y una experimentación para quienes se implican activamente en él,*

provocando la modificación consiente y autónomamente decidida, tanto de las practicas y de las estructuras organizativas, como de las percepciones de los docentes y estudiantes sobre sus roles y responsabilidades" (Pérez Gómez, 1999).

Las innovaciones educativas pueden afectar a toda la institución escolar o a una parte de ella, aunque los autores coinciden en sostener que es precisamente en el aula donde con más frecuencia y más fácilmente se producen innovaciones y que las mismas cobran sentido cuando se traducen en la *mejora* de los aprendizajes y la formación de los alumnos (Rivas Navarro, 2000).

Dado que el propósito de los cambios educativos es modificar la realidad vigente, alterando concepciones, actitudes, métodos e intervenciones y transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje, la innovación se asocia a la mejora educativa, el ámbito de la innovación es más bien "micro" y se desarrollo en el contexto del aula, la escuela o la comunidad educativa.

Sin desestimar los resultados, pero desde el paradigma crítico, otros autores ponen el acento más en la idea de *proceso* que en la situación terminal, sosteniendo que las innovaciones deben centrarse "*más en el camino que en punto de llegada*" (Carbonell, 2002). Desde esta perspectiva, lo que importa no es el resultado final sino los múltiples pequeños resultados, objetivos y subjetivos, que se van sucediendo y encadenando a lo largo del proceso innovador. Los autores que adscriben a esta concepción, subrayan la conexión entre la innovación, investigación, currículo y desarrollo social.

Este enfoque que entiende el cambio de manera contextual, considera que toda transformación conlleva modificar valores, creencias e ideas que fundamentan tanto la acción de los docentes como la de los alumnos. Implica, en buena medida, cuestionar y cambiar las teorías psicológicas y pedagógicas del profesor, la cultura y la estructura organizativa de la propia institución, el currículum, la organización-distribución espacio-temporal, las relaciones de poder y las que la institución mantiene con el entorno (Rudduck, 1999).

Sin embargo, aunque las premisas del enfoque contextual podrían llevar a suponer que algunas cosas cambien, necesariamente todo tiene que cambiar, enfocar el cambio de manera situacional, permite entender las innovaciones como transformaciones específicas que gradualmente van conformando o articulando los procesos de cambio de más alto alcance. De allí que el concepto de innovación se revela como categoría operativa que permite analizar transformaciones acotadas, parciales y especificas que necesariamente adquieren significado en el contexto en que se introducen, y que se constituye en procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta, en un nivel amplio de cometidos, favorecer cambios educativos de carácter más profundo y duradero (Carbonell, 2002).

"*Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, introduce, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza, aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar el currículum, el centro y la dinámica de aula*" (Carbonell, 2002).

Como puede observarse tanto los componentes y los objetivos como los obstáculos a la innovación, atraviesan distintas dimensiones del cambio educativo (Elmore, 1996). Las estructurales, que afectan a la amplitud de la escolaridad o a la configuración de los diferentes niveles; las pedagógicas, que afectan las estrategias de enseñanza diseño y desarrollo del currículum; las profesionales, que afectan a la formación, selección y desarrollo profesional de los docentes; las político-sociales, que afectan a la distribución del poder en educación.

Hay un cierto consenso de que el principal problema de las escuelas 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 en las escuelas. 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). Cuando se aborda el tema del cambio en Honduras, este puede ser tipificado como innovaciones que se han ido solapando en los últimos dos años, los cambios son más significativos, se ha producido un cambio curricular.

2.8 La Reforma Educativa en Honduras: El Currículo Nacional Básico (CNB)

La Estructura Curricular existente en el país hasta el año 2000, es la que en la Ley Orgánica de Educación se muestra, la que aun se encuentra vigente a pesar de la aprobación de la Ley del Estatuto del Docente Hondureño y su respectivo reglamento en el año de 1997.

La Ley Orgánica de Educación la cual con el Reglamento General de Educación Primaria y el Reglamento General de Educación Media normatizaban lo concerniente a la Educación en Honduras, muestra una estructura del Sistema Educativo la cual está organizada en niveles, grados, ciclos y modalidades.

Los Niveles que se enmarcan en la Ley Orgánica de Educación y sus respectivos reglamentos son: El Nivel Pre escolar, Primario y Medio. El Nivel Pre escolar tenía una duración de 3 años, ninguno de ellos obligatorio, se dividía en 3 ciclos, Prekinder, Kínder y Preparatoria.

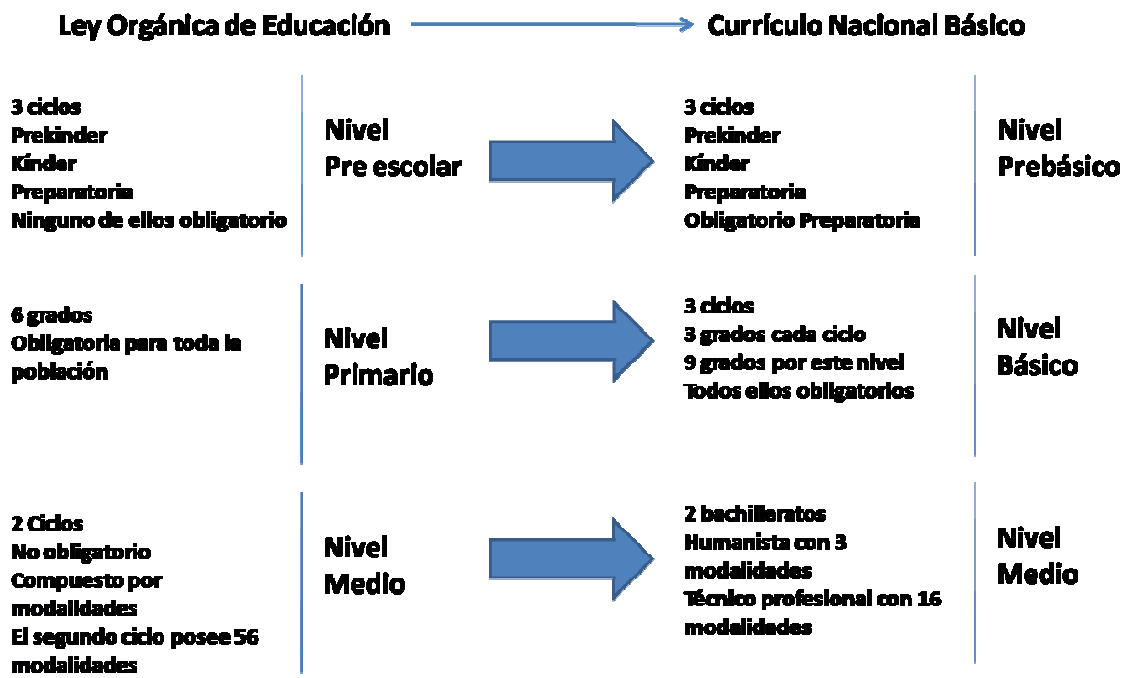
El siguiente nivel educativo es el denominado Primario el cual estaba compuesto por 6 grados con una duración de 1 año calendario cada uno de los grados que lo conforman. En la Ley este nivel se define como obligatorio y que el Estado tiene la obligación para ofertarlo en todas las latitudes del país.

El último de los niveles educativos que le corresponde a la Secretaría de Educación coordinar, dirigir, evaluar y supervisar es el nivel medio, el cual se compone de 2 ciclos, el primer ciclo tiene una duración de 3 años, siendo el ciclo común de cultura

general y el ciclo básico técnico que se compone de orientaciones como musical y en arte.

Esquema N°6

De la Ley Orgánica de Educación al Currículo Nacional Básico



Fuente: Construcción propia

Es como en el esquema anterior apreciamos la conversión de los niveles de lo que expresa la Ley Orgánica de Educación hacia lo descrito en el Currículo Nacional Básico. El Currículo Nacional Básico CNB marca el inicio del proceso de transformación de la educación nacional, como resultado de un esfuerzo participativo

de la sociedad hondureña que se concreta a través de la Propuesta de Transformación de la Educación Nacional presentada por el Foro Nacional de Convergencia (FONAC).

El CNB, se constituye por tanto, en un instrumento normativo de carácter nacional, que sirve de marco para materializar las aspiraciones de la sociedad en cuanto al tipo de hombre y mujer que Honduras requiere para satisfacer las necesidades del desarrollo, de la situación social, económica y, concretamente, de la realidad educativa. (Secretaría de Educación: 2005)

El Sistema Educativo Hondureño, comprende cuatro niveles: Educación Prebásica, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior.

Para la estructuración del CNB, se han considerado cuatro elementos importantes que son: los niveles educativos, las áreas curriculares, los ejes transversales y los estándares educativos.

El CNB, se concreta en la estructura del Sistema Educativo Nacional, en los niveles de **Educación Prebásica, Básica y Media**, los cuales son responsabilidad directa de la Secretaría de Educación.

Los niveles señalados están estructurados a su vez en ciclos o modalidades y grados o cursos.

Las Áreas Curriculares, facilitan la interrelación de aprendizajes de carácter científico, técnico y funcional. Se conceptualizan como agrupaciones de contenidos afines que se organizan desde lo más global y general hasta lo más específico. Estas áreas son más amplias que las asignaturas y en ellas se encuentran inherentes los ejes transversales que tiene carácter relacional. (Secretaría de Educación: 2005) El Nivel Básico esta compuesto por siete áreas curriculares, Comunicación, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, Tecnología y Educación Técnica.

Los Ejes Transversales**,** no son áreas curriculares propiamente dichas, sino que se definen como elementos actitudinales que orientan el aprendizaje y contribuyen a proveer y a conservar la integración, la articulación y la interdisciplinariedad del currículo. El CNB establece como ejes transversales: *La Identidad, El Trabajo y La Democracia Participativa.*

Los Estándares Educativos, son declaraciones claras exigentes y consistentes, sobre lo que se espera que aprenda el alumnado del Sistema Educativo Nacional, estas a su vez, describen capacidades y habilidades complejas relacionadas directamente con cada una de las áreas curriculares. (Secretaría de Educación: 2005) El Proyecto Mejorando el Impacto Estudiantil de Honduras MIDEH, fue el encargado de la construcción de los estándares educativos nacionales, hasta el año 2008 solo se han elaborado para el área de comunicación (campo de español) y el área de matemáticas.

Este estudio se realizo en el Nivel Básico por tanto se describe particularmente este nivel educativo. La Educación Básica es el período de escolarización que a partir de los seis años, hace posible la adquisición de elementos básicos de la ciencia, la cultura y la tecnología; asegura la práctica consciente de los valores esenciales para una convivencia armónica en la sociedad así como el respeto a las diferencias y a los derechos humanos.

En este nivel, se busca desarrollar la creatividad, el sentido crítico y autocrítico, el pensamiento lógico, reflexivo y racional. Tiene una estructura curricular fundamentada en los **fines y principios de la educación nacional y el Currículo Nacional Básico.**

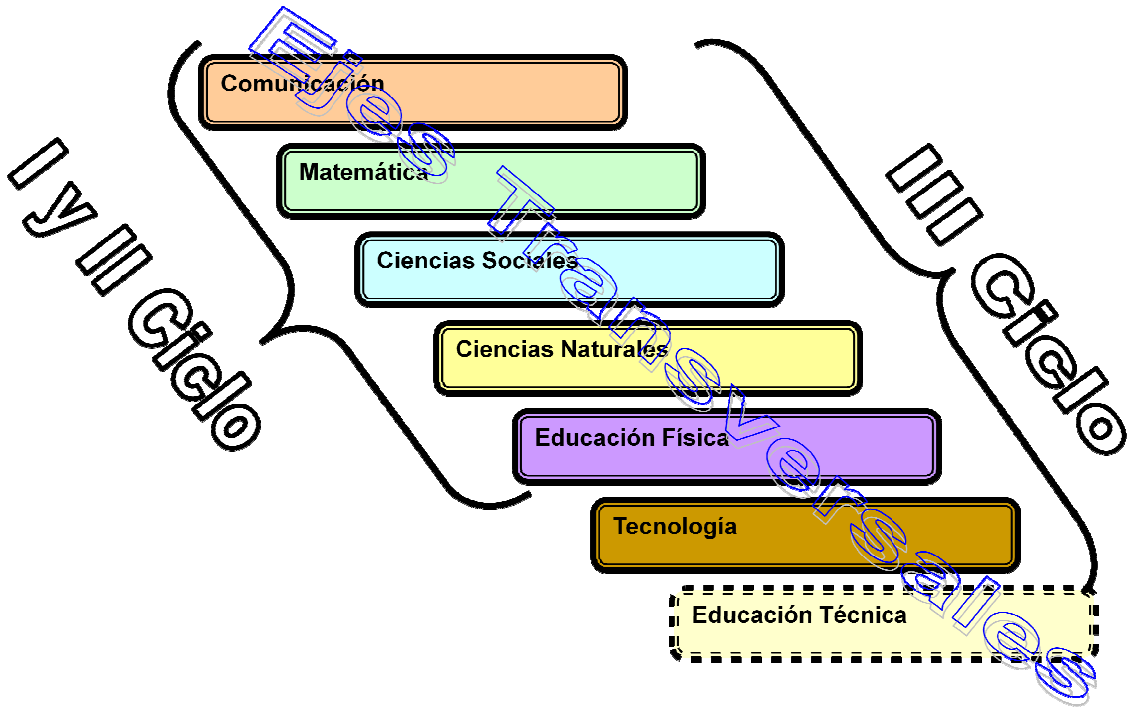
El currículo de Educación Básica está organizado por áreas curriculares, que se desarrollan en tres ciclos: el **primer ciclo** inicia el desarrollo de destrezas instrumentales; el **segundo ciclo** profundiza el desarrollo de destrezas instrumentales e incrementa la formación con procesos mentales y actitudinales. El **tercer ciclo**, adquiere un carácter científico y tecnológico, refuerza y amplia los

contenidos curriculares de los ciclos anteriores y prepara para acceder al nivel de Educación Media.

A partir del Segundo Ciclo se incorpora dentro del área de Comunicación, la enseñanza de Idioma Extranjero. El Tercer Ciclo se diferencia sustancialmente por tener la enseñanza de la Tecnología como un **Área** independiente e incorporar la Educación Técnica como área de libre elección institucional.

Esquema N°7

Áreas Curriculares de la Educación Básica



Fuente: Secretaría de Educación de Honduras

A finales del año 2005 la Secretaría de Educación a través del Instituto Nacional de Capacitación e Investigación Educativa (INICE) comienza a brindar a nivel nacional las capacitaciones sobre metodologías y uso de recursos en las asignaturas de español y matemáticas, siendo las Unidades Técnico Pedagógicas de las Direcciones Departamentales de Educación las responsables de coordinarlas a nivel departamental y los Directores Distritales/Municipales de Educación de desarrollarlas en su jurisdicción.

Los estándares, las programaciones, las pruebas mensuales de proceso, instructivo de aplicación de pruebas mensuales de proceso, diseño curricular nacional, guías del docente, libros de texto, son algunos de los recursos que se han dado para implementar la reforma, así como una nueva forma de gestión, planificación, metodología, evaluación, capacitación y participación.

El conflicto se genera al tener tantas innovaciones que conlleva la reforma, el docente con sus prácticas pedagógicas muy arraigadas y al tener poca capacitación sobre ellos, los docentes saben que esto no fue generado por sus necesidades del aula, se oponen, rechazan y bloquean cualquier acción a favor a la reforma.

La circunstancia es propicia para poder predecir que conducta tendrán los docentes en el momento que la reforma esta implementándose, aplicando la Teoría de la Acción Razonada (TAR) de Fishbein y Ajzen.

2.9 La Teoría de la Acción Razonada (TAR)

La Teoría de la Acción Razonada introducida en 1967 (Fishbein, 1967) ha sido refinada, desarrollada y probada a través de los años. En términos generales la teoría se basa en el supuesto que los seres humanos son usualmente seres racionales y que hacen un uso sistemático de la información que tienen disponible. Esta teoría no ve la conducta social humana como algo controlado por motivos inconscientes o deseos superpoderosos, tampoco la caracteriza como algo caprichoso o que se hace sin pensar. En lugar eso, la TAR arguye que la gente

considera las implicaciones que tiene el realizar o no una conducta determinada. Es por eso que el nombre de este enfoque es el de “Teoría de la Acción Razonada”

El propósito de esta teoría es predecir y entender la conducta de los individuos. El primer paso hacia esta meta es identificar y medir la conducta de interés. Una vez que la conducta ha sido claramente definida, es posible preguntarse: ¿Qué determina la conducta? Como queda implícito en las líneas anteriores la TAR asume que la mayoría de acciones de relevancia social están bajo el control volitivo, y consistente con esta idea, la TAR ve a la Intención de la persona de realizar o no una conducta como el determinante inmediato de la acción.

La noción de que las intenciones predicen la conducta no provee mucha información sobre las razones de la conducta. No es muy revelador descubrir que la gente hace aquello que tiene la intención de hacer. Pero ya que la meta es *entender* la conducta humana, no solamente predecirla, es necesario por tanto en el análisis identificar los determinantes de la intención.

De acuerdo a la TAR, las intenciones de una persona están basadas en función de dos determinantes básicos, uno de carácter personal y otro que refleja la influencia social. El factor personal es la evaluación positiva o negativa que tiene el individuo de realizar la acción, este factor es denominado *actitud hacia la conducta*. Este se refiere simplemente al juicio que la persona hace sobre si realizar una conducta es bueno o malo o que esta en contra o a favor de realizar la conducta. El segundo determinante de la intención es la percepción de la persona de las presiones sociales que le llevan a realizar o no una conducta. Ya que este factor esta relacionado con presiones percibidas se le denomina *Norma Subjetiva.*

En términos generales los individuos tendrán la intención de realizar una conducta cuando la evalúan positivamente y cuando creen que otras personas importantes para ellos piensan que deberían realizarla.

La TAR asume que la importancia relativa de ambos factores depende en parte de la intención que se esta investigando. Para algunas intenciones quizás las

consideraciones actitudinales sean más importantes que las consideraciones normativas, mientras que para otras intenciones las consideraciones normativas predominan. Frecuentemente ambos factores son importante determinantes de la intención. Además los pesos relativos de los factores actitudinales y normativos pueden variar de una persona a otra.

El asignar un peso relativo a cada uno de los dos determinantes de la intención aumenta grandemente el valor explicativo de la teoría.

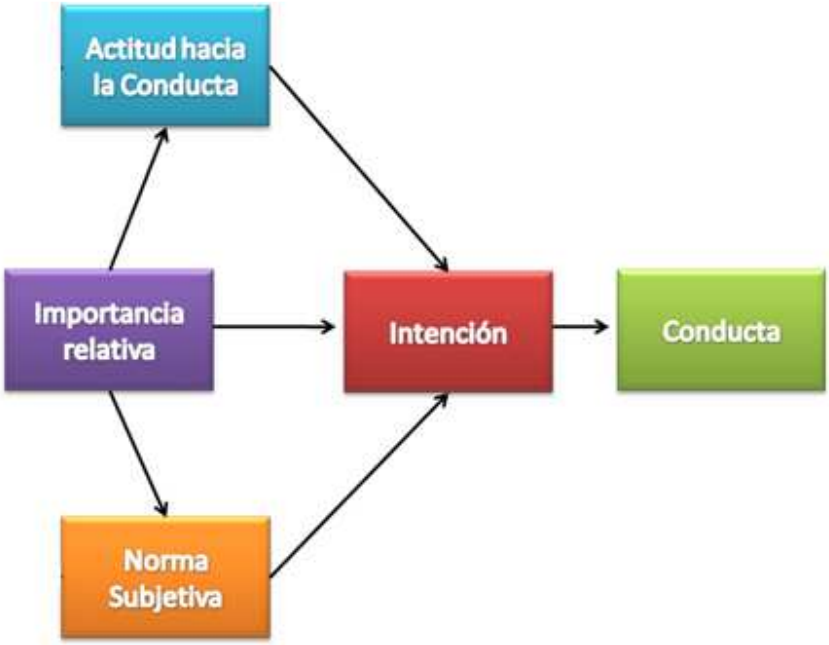
Para muchos propósitos prácticos este nivel de explicación puede ser suficiente. El posible predecir y entender de alguna manera las intenciones midiendo su actitud hacia la conducta, su norma subjetiva y los pesos relativos. Sin embargo para un mayor entendimiento de las intenciones es necesario explicar porque la gente tiene ciertas actitudes y normas subjetivas. La TAR intenta dar respuesta a esta interrogante.

De acuerdo a la teoría las actitudes hacia la conducta están en función de creencias. En términos generales una persona que cree que realizar una conducta determinada le llevara a resultados positivos tendrá actitudes más favorables hacia realizar la conducta que una persona que crea que los resultados de la conducta será negativa. Las creencias que subyacen a la actitud de las personas hacia la conducta se denominan *Creencias conductuales*.

La norma subjetiva esta también en función de creencia, pero creencia de otro tipo, es decir creencias que la persona tiene que personas o grupos específicos de personas piensan que debería realizar la acción. Estas creencias que subyacen a la norma subjetiva se les denominan Creencias normativas.

Esquema N°8

Teoría de la Acción Razonada (TAR)



Fuente: Fishbein y Ajzen

El esquema N°8 resume lo que hemos mencionado hasta ese punto. La figura muestra como la conducta puede ser explicada en término de un limitado número de concepto. A través de una serie de constructos intervinientes nos lleva hasta las creencias que motivan cierta conducta. Cada paso sucesivo en esta secuencia de conducta a creencias provee un panorama más claro de las causas que subyacen a la conducta.

Es importante notar que aunque la teoría de la acción razonada hace referencia a las actitudes de la persona hacia la conducta, no incluye actitudes tradicionales como actitudes hacia objetos, personas o instituciones.

El análisis de la conducta por medio de la TAR no hace referencia a factores distintos de la actitudes hacia los objetos que los científicos sociales y estudiosos de la conducta han invocado previamente como útiles para explicar la conducta y que tienen que ver con características personales tales como autoritarismo, introversión, necesidad de logro; variables demográficas tales como sexo, raza, clase social y raza y factores tales como el rol social, status, inteligencia, etc.

Hay mucha evidencia que factores tales como las características personales y las características demográficas están relacionados en algunos casos con la conducta. La TAR reconoce el valor potencial de tales factores sin embargo no los considera como una parte integral de la teoría sino como variables externas. Es cierto que estos factores pueden influenciar la conducta. E punto importante es, sin embargo, es que no hay necesariamente relación entre las variables externas y la conducta. Algunas variables externas pueden tener relación con la conducta que se investiga, en tanto que otras no, y aun cuando se estableciera una relación con estas variables externas, estas pueden cambiar con el tiempo y de un población a otra.

Una de las principales desventajas de basarse en variables externas para explicar la conducta es que diferentes tipos de variables externa deben ser utilizadas para diferentes dominios conductuales. De hecho, muchos investigadores han creado teorías basándose en factores externos que proponen explicar el fenómeno de a conducta. Esto ha dado como resultado una proliferación de teorías que relacionan las variables externas con la conducta pero que tienen muchas debilidades como las mencionadas previamente.

La Teoría de la Acción Razonada que se detalla a continuación es útil para predecir la conducta partiendo de un conjunto pequeño de conceptos que se asume dan cuenta de las relaciones (O falta de relación) entre cualquier variable externa y cualquier tipo de conducta que este bajo el control volitivo del individuo.

2.10 Componentes de la TAR

2.10.1 Actitud

Para Fishbein y Ajzen (1975) la actitud es un juicio evaluatorio bipolar acerca de un objeto. Las actitudes se conforman a partir del repertorio de creencias salientes

relativas al objeto de la actitud. En la TAR las creencias se conciben básicamente como las consecuencias que tiene el realizar una determinada conducta. Ahora bien, las actitudes no dependen solo de las creencias sino también de las evaluaciones que la persona realiza de cada una de dichas creencias conductuales.

No obstante, hay que tener en cuenta que, aunque as actitudes son un componente importante de la intención conductual, la relación que guardan con esta depende en gran medida de su grado de generalidad, de manera que cuando mas especifica sea la actitud, más fácil resultará predecir la intención conductual de una persona.

2.10.2 Norma Subjetiva

El segundo predictor de la intención conductual es un juicio probabilístico acerca de lo que la mayoría de las personas importantes para el sujeto, es decir, sus otros significativos, piensan de la realización de una conducta determinada. La norma subjetiva puede estimarse directamente mediante una escala de probabilidad en la que se exprese la percepción que tiene el sujeto del tipo de conductas que los demás esperan que realice o se abstenga de realizar. Los componentes de la norma subjetiva son las creencias acerca de cómo otros grupos de personas o instituciones piensan que el sujeto debería comportarse y de la motivación del sujeto para acomodarse a estas directrices.

La norma subjetiva refleja los efectos de los factores sociales, mientras que la actitud es el exponente principal de los efectos psicológicos individuales.

2.10.3 Intención Conductual

La intención conductual es la localización de una persona en una dimensión de probabilidad subjetiva que incluye una relación entre la persona misma y alguna acción (Fishbein y Ajzen, 1975) Esto puede explicarse haciendo referencia a la actitud y la norma subjetiva.

En esencia, la teoría de la acción razonada defiende la predicción de la intención conductual desde dos componentes, las actitudes y la norma subjetiva. La investigación empírica pone de manifiesto que las intenciones conductuales pueden ser pronosticadas con bastante exactitud tal y como especifica el modelo, variando la importancia relativa de las actitudes y la norma subjetiva en función de la conducta y población analizadas. Esta teoría se ha aplicado con éxito en áreas como programas de rehabilitación alcohólica, planificación familiar, actividades de tiempo libre, donación de órganos y votación en campañas electorales entre otras.

Para desarrollar el estudio *"La Reforma Educativa en Honduras, el Currículo Nacional Básico y la Actitud de los docentes del Primer Ciclo de la Educación Básica desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Razonada",* se plantearon hipótesis, por tanto se considera un estudio cuantitativo, pero aun así, se utilizaron técnicas propias de un estudio cualitativo, como ser el grupo focal y la entrevista semi estructurada que sirvieron de insumo para la construcción del cuestionario tipo escala Likert.

2.11 Hipótesis

Para este estudio se uso una hipótesis principal y 3 hipótesis derivadas las cuales se enuncian a continuación:

Hipótesis Principal

La Teoría de la Acción Razonada permite determinar el tipo de conducta que los docentes del Primer Ciclo de la Educación Básica tienen hacia los cambios en educación planteada en el DCNB.

Hipótesis Derivada 1

La intención de los docentes de implementar los cambios se ve influenciada por sujetos o grupos de su contexto.

Hipótesis Derivada 2

La actitud hacia la implementación de los cambios puede ser determinada usando la Teoría de la Acción Razonada.

Hipótesis Derivada 3

Las intenciones de los docentes en cuanto a la implementación de las reformas educativas están en función de la norma subjetiva y la actitud hacia la conducta.

Capitulo N°3

MARCO METODOLOGICO

Marco Metodológico

Para desarrollar el estudio *"La Reforma Educativa en Honduras, el Currículo Nacional Básico y la Actitud de los docentes del Primer Ciclo de la Educación Básica desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Razonada ",* se plantearon hipótesis, por tanto se considera un estudio cuantitativo, pero aun así, se utilizaron técnicas propias de un estudio cualitativo, como ser el grupo focal y la entrevista semi estructurada que sirvieron de insumos para la construcción del cuestionario tipo escala Likert el cual se aplico a los docentes que en el año 2007 impartían clases en los grados (1°, 2° y 3° grado) que componen el prim er ciclo de la educación básica.

3.1 Diseño de Investigación

Este diseño de investigación es del tipo No experimental, transeccional que su característica principal es la recolección de datos en un único momento, y este a su vez correlacional – causal. (Hernández y otros, 2006).

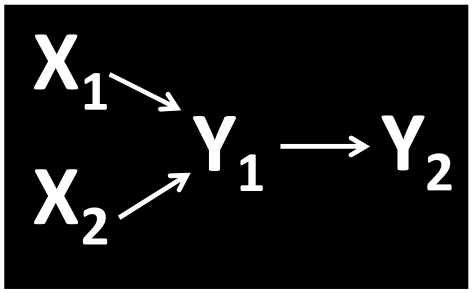
Es No experimental ya que no se ha construido ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, (la implementación de la Reforma Educativa) (Hernández y otros, 2006).

Así mismo la investigación no experimental se divide en dos tipos: la transeccional y la longitudinal, este estudio es del tipo transeccional, donde se recolectan datos en un solo momento (octubre – noviembre 2007). Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es correlacional – causal, ya que describe la relación entre dos o más variables en un momento. (Actitud, Norma Subjetiva e Intención con la conducta). (Hernández y otros, 2006).

Según Hernández y otros (2006) se presentan como:

Esquema N°9

Relación de Variables



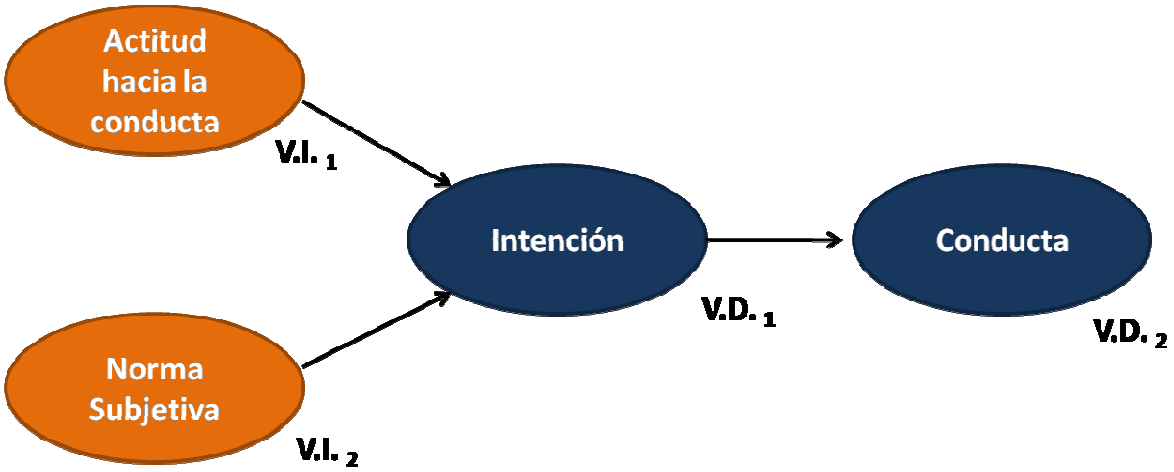
Fuente: Construcción propia con apoyos teóricos

3.2 Variables Analizadas

Estas son las variables dentro del modelo de la Teoría de la Acción Razonada. En ella se relación 4 variables, dos dependientes que es la intención y la conducta, mientras la actitud y la norma subjetiva son las variables independientes. Las variables no se enuncian conforme a ninguna escala de valoración porque uno de los objetivos de este estudio es conocer cuál de ellas se representa con mayor grado de relación sobre las variables dependientes que son la intención y la conducta.

Esquema N°10

Variables Independientes y Dependiente del Estudio

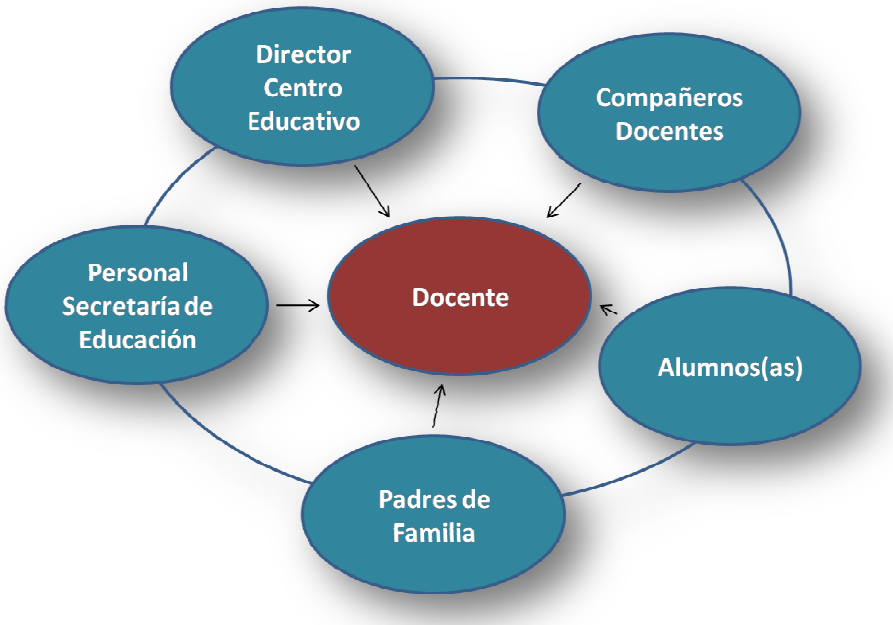


Fuentes: Construcción propia con referentes teóricos

La ***variable independiente (V.I.$_2$)***, la cual es la norma subjetiva que según Córdova Obando (2006) se refieren a la percepción de apoyo social de la persona para desempeñar el comportamiento (muchas personas que son importantes para mí, piensan que yo puedo hacer X), en este estudio el apoyo social fue medido por: Personal de la Secretaría de Educación, Director del Centro Educativo, Compañeros docentes, Padres de Familia y los(as) Alumnos(as).

Esquema N°11

La Norma Subjetiva y los indicadores

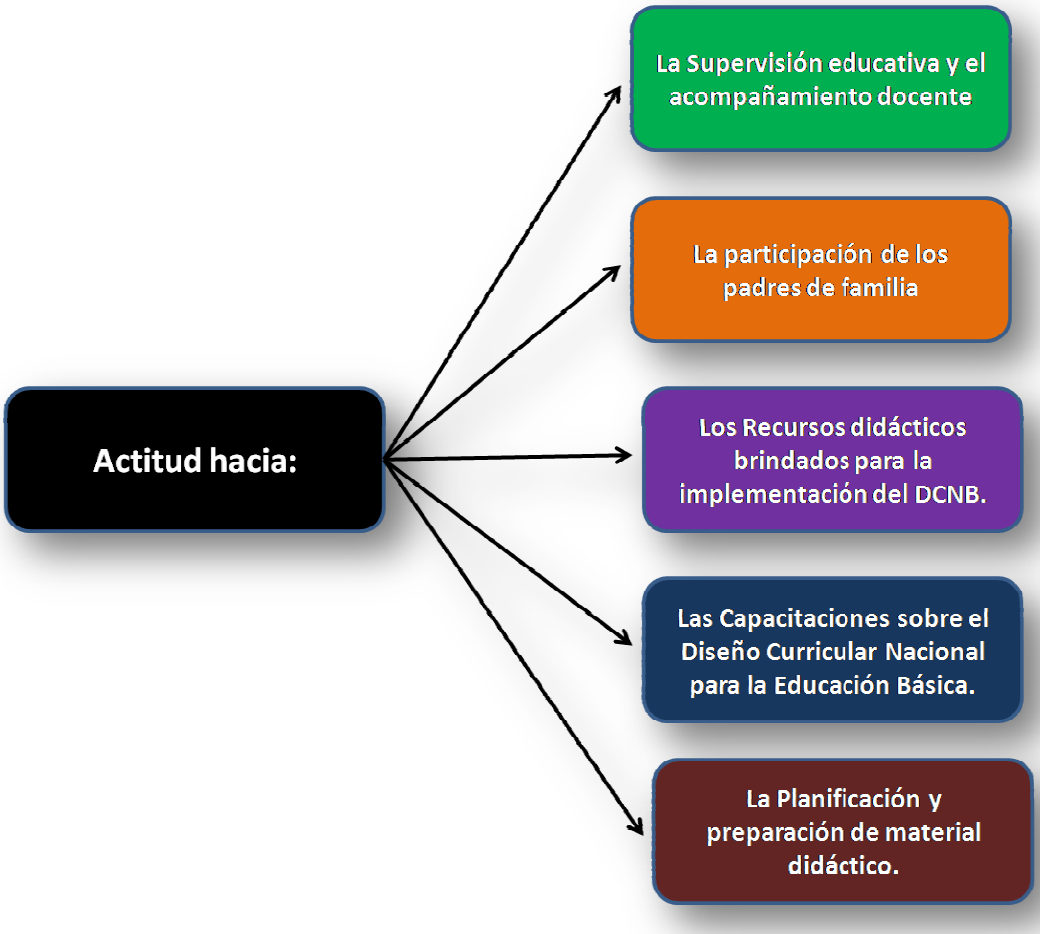


Fuente: Construcción propia con referentes teóricos.

La ***variable independiente (V.I.$_1$)***, la actitud se refiere a la evaluación favorable o desfavorable que generalmente la persona hace sobre su desempeño (haciendo X puedo ser bueno o malo), mientras las normas subjetivas se refieren a la percepción de apoyo social de la persona para desempeñar el comportamiento (muchas personas que son importantes para mí, piensan que yo puedo hacer X) (Obando, 2006). Se solicito a los docentes que evaluaran favorable o desfavorablemente ciertos aspectos que son necesarios para la implementación de la Reforma Educativa (Currículo Nacional Básico y Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica). Los aspectos los cuales se pidió que evaluara son:

Esquema N°12

La actitud y sus indicadores



Fuente: Construcción propia con referentes teóricos

La ***variable dependiente (V.D.$_1$)***, Intención se refiere a la decisión de ejecutar o no una acción particular y, dado que es el determinante más inmediato de cualquier comportamiento humano, es considerada la pieza de información más importante

para la predicción de una determinada conducta. (Stefani, 2005). La intención es conformada por dos constructos: las actitudes y la norma subjetiva. (Obando, 2006).
Para medir la intención relacionamos tal como lo dice la literatura a los sujetos que figuran en la norma subjetiva y la "intención" que ellos tenían de practicar las sugerencias que los mismos hacen en torno a los aspectos enunciados en las actitudes. Aquí se marcaba un rango de tiempo en que tendría la intención de efectuar tal disposición.

Ejemplo: "***Dentro de los próximos 6 meses plantearé mis propios cambios y no necesariamente lo que dicen las autoridades de la SE en relación al DCNB"***
Donde la norma subjetiva la es ***"autoridades de SE"***
La actitud es ***"plantee mis propios cambios y no en relación al DCNB"***

La **variable dependiente (V.D.$_2$)**, la conducta. Según el diccionario virtual de la Real Academia de la Lengua Española, 22.ª edición conceptualiza a la conducta como el "Conjunto de las acciones con que un ser vivo responde a una situación". Por tanto la conducta según la Teoría de la Acción Razonada es la que podemos observar, y fue a través de una guía de observación que se sustrajeron los resultados.
Para finales del año 2007, las capacitaciones iban dirigidas únicamente hacia la implementación metodológica del área de matemáticas y el campo de español (área de comunicación), por tanto fueron ellas las que alimentaron la guía de observación. Ella contenía aspectos como:
Área de Comunicación (Campo de Español)

1. Se observa un aula letrada
2. Uso de las Técnicas para el desarrollo de la clase están basadas en el enfoque comunicativo.
3. Uso de Recursos (Libros de texto) para el desarrollo de la clase.

Área de Matemáticas

1. Uso de las Técnicas para el desarrollo de la clase están basadas en la Resolución de Problemas.
2. Uso de Recursos (Libros de texto) para el desarrollo de la clase.

Sobre planificación

1. Planes de clase basados en los Estándares Nacionales
2. Actividades basadas:
   a) Enfoque Comunicativo
   b) Resolución de Problemas

3.3 Población y Muestra del Estudio

En este estudio se toma como unidad de análisis al docente de aula que impartía en el año 2007, en cualquiera de los tres grados que componen el Primer Ciclo de la Educación Básica, se toma como base el siguiente cuadro el cual corresponde a la cantidad de docentes en el municipio del Distrito Central, que a inicio del año 2007 laboraron en centros educativos públicos de los subniveles primario y centros de educación básica.

Tabla N°1

Número de Docentes que laboran en el Primer Ciclo de la Educación Básica en el Distrito Central

DISTRITO EDUCATIVO	DOCENTE EN SERVICIO ESTRICTO		
	1°	2°	3°
Distrito Educativo N°1	18	17	16
Distrito Educativo N°2	18	9	8
Distrito Educativo N°3	3	4	4
Distrito Educativo N°4	36	38	35
Distrito Educativo N°5	52	52	50
Distrito Educativo N°6	16	17	16
Distrito Educativo N°7	57	54	53
Distrito Educativo N°8	72	66	65
Distrito Educativo N°9	27	28	32
Distrito Educativo N°10	27	24	20
Distrito Educativo N°11	53	52	46
Distrito Educativo N°12	32	28	17
Distrito Educativo N°13	35	33	33
Distrito Educativo N°14	42	36	37
Distrito Educativo N°15	37	37	39
Total	**525**	**495**	**471**

Fuente: Unidad de Infotecnología de la Dirección Departamental de Educación de Francisco Morazán

El municipio del Distrito Central lo conforman 15 Distritos Educativos los cuales tienen una jurisdicción muy marcada y su mayor responsabilidad es dirigir la política educativa en los centros que comprenden su jurisdicción.

Se toma un Distrito Educativo el cual fue seleccionado aleatoriamente con ayuda del software STATS. V2.

Después de la selección aleatoria este da como resultado el Distrito Educativo N°11, el cual comprende 16 centros educativos (subnivel primario y CEB) resultando la muestra de la siguiente manera:

Tabla N°2

Muestra del Estudio

Categoría del informante	"N" población	"n" muestra	Porcentaje de población incluida en la "n"	Procedimiento de selección
Docentes del 1° grado	525	53	10.09%	Aleatorio simple
Docentes del 2° grado	495	52	10.50%	Aleatorio simple
Docentes del 3° grado	471	46	9.76%	Aleatorio simple

Fuente: Construcción propia

Por tanto la muestra la representan 151 docentes por los tres grados que componen el Primer Ciclo de la Educación Básica, debe aclararse que no se busco la representatividad de docentes, sino la aleatoriedad de Distritos Educativos.

3.4 Técnicas de recolección de información

Este estudio de carácter cuantitativo, se utilizaron dos instrumentos los cuales fueron construidos después de la aplicación de técnicas cualitativas y que esos resultados sirvieron de insumo a los instrumentos cuantitativos. Estos instrumentos fueron el cuestionario y la lista de comprobación.

El cuestionario tal y como lo dicen Del Rincón y otros (1995) es un instrumento el cual consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema

o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito.

Existen dos tipos fundamentales de cuestionarios (Del Rincón y otros: 1995) los de medición y diagnostico de la personalidad y los empleados como instrumentos de recogida de información en investigación.

El cuestionario elaborado es de escala de actitud: Escala de Likert, el cual está constituido por 27 ítems, donde en 12 de ellas hay una escala que valoraba el ítem anterior. Las variables medidas en este cuestionario fueron las dos independientes y la dependiente: la actitud, la norma subjetiva y la intención. La correspondencia de las variables y los ítems es la siguiente:

Tabla N°3

Variables del estudio y la construcción del cuestionario de actitud

Variables medidas	Subvariables medidas	Ítems del instrumento
Actitud	Creencia conductual	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 15.
	Evaluación de la conducta	1b, 2b, 3b, 4b, 5b, 6b, 7b, 8b, 15b.
Norma Subjetiva	Motivación a cumplir con la norma	12, 20, 21, 22, 23.
	Creencia normativa	14, 16, 17, 18, 19.
Intención		9, 10, 11, 13, 24, 25, 26, 27.

La lista de comprobación parte de los sistemas categoriales fue usada para medir la conducta (parte de la Teoría de la Acción Razonada) en la cual tal como lo dice Del Rincón y otros (1995) son listados de conductas especificas que cada vez que ocurren en una unidad de tiempo delimitada se codifica. Se observo a cada docente 1 hora clase de español y 1 hora clase de matemáticas. Se pretendió observar 3 aspectos: 1) La metodología especifica del español, 2) La metodología especifica de matemáticas y 3) La planificación docente y su relación con el DCNB.

El cuestionario mide las tres variables independientes y con la lista de comprobación se mide la variable dependiente, la conducta.

3.5 Procedimientos aplicados

Para obtener los datos que sirviesen para lograr la comprobación de las hipótesis y el logro de los objetivos propuestos en esta investigación se desarrollaron las actividades enunciadas a continuación:

- Construcción de guías que sirviesen para aplicar las técnicas de grupo focal y entrevista semi estructurada, estos resultados proporcionaron información útil para la elaboración de los instrumentos definitivos. Se desarrollaron 2 grupos focales y 3 entrevistas semi estructuradas.
- Elaboración de instrumentos cuantitativos (cuestionario y lista de comprobación).
- Pilotaje con los instrumentos elaborados con anterioridad, se aplicaron a 12 docentes.
- Se elaboro una base con esos resultados en el programa SPSS. 15, donde se calculo el análisis de confiabilidad a cada uno de los ítems, eliminando los que no cumplían con tal valor.
- Se reestructuraron los instrumentos en su versión final.

3.6 Técnicas de análisis de la información

Para realizar el análisis de los datos obtenidos en primera instancia se hará un análisis descriptivo de cada variable (frecuencias y porcentajes).

Se aplicara un análisis factorial para conocer las posibles relaciones que presenten las variables independientes como dependientes. Al finalizar se pretende la

realización de un análisis de dependencia a través del análisis de regresión múltiple. El procesamiento y análisis de datos ha sido llevado a cabo a través de los paquetes estadísticos SPSS 15 y AMOS 5, versión de estudiante.

Capitulo N°4

INTERPRETACIÓN Y ANALISIS DE DATOS

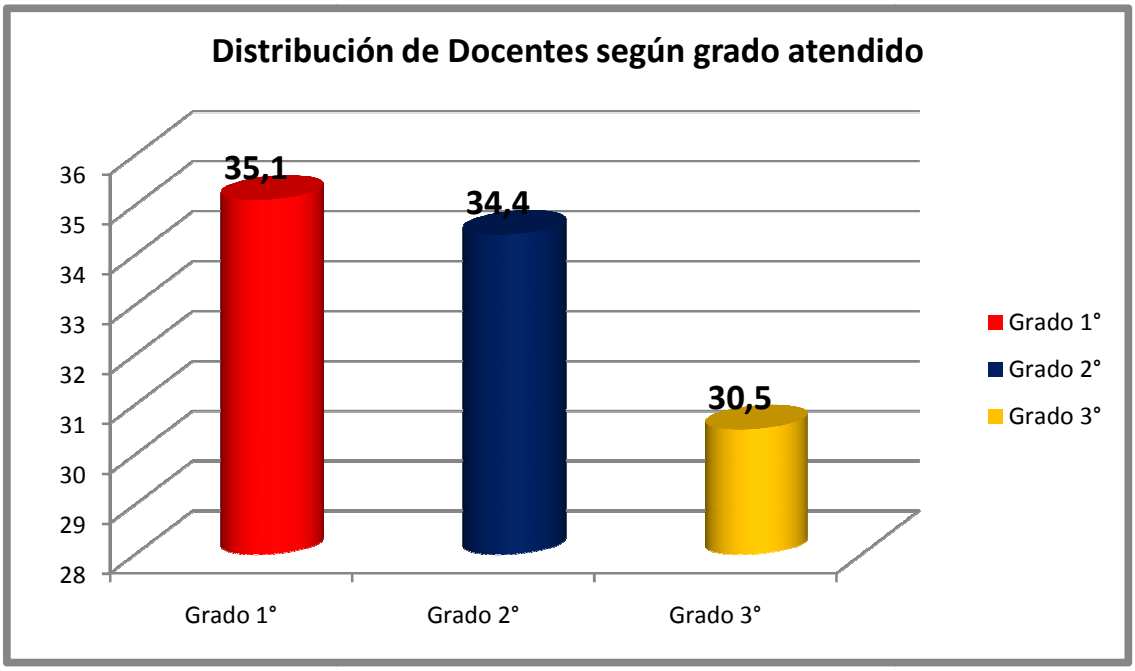
4.1 Descripción del Estudio

Se calculo el análisis de fiabilidad de los 28 ítems que corresponden al cuestionario y fue de .918 colocándose entre la escala de aceptable y elevado.

Las variables que conforman las generalidades de la muestra son: Grado que atiende, Género, Grado académico obtenido y Experiencia Docente. Se había planificado la variable edad pero la mayoría de los docentes visitados se rehusaban a llenar dicha solicitud.

Gráfico N°1

Distribución de Docentes según grado atendido

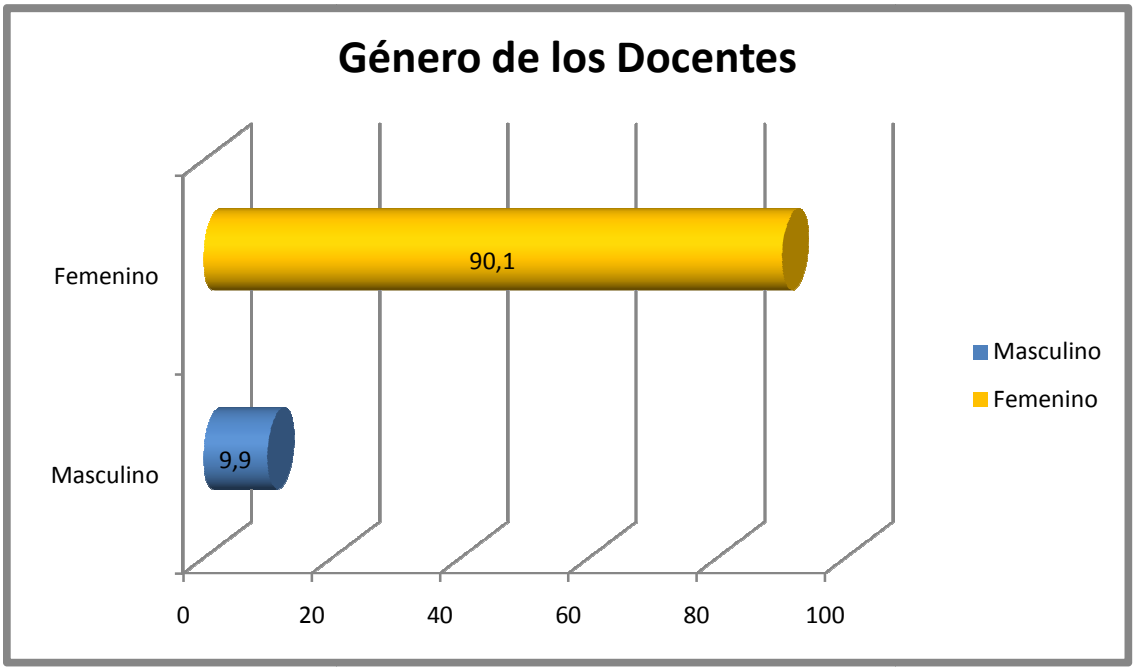


Como podemos observar en el gráfico N°1 se muestra una relación entre el porcentaje de docentes que atienden grado en el Primer Ciclo de la Educación Básica, donde se aprecia una reducción no tan significativa del 1° grado (35.1%) a 2° grado (34.4%) pero al llegar al 3° grado (30.5%) es si lo es, ya que hay

decrecimiento del 4.6% del primer grado al tercero. Podríamos explicar que este decrecimiento se deba a los índices de repetición, deserción y ausentismo que se pronuncian en los grados que conforman el Primer Ciclo de la Educación Básica.

Gráfico N°2

Género de los Docentes



La variable genero (sexo) de la muestra se ve reflejada por un gran margen de diferencia entre el sexo masculino y el femenino. El 90.1% de la muestra corresponde al sexo Femenino y el restante 9.9% al Masculino, quizás se deba a la percepción que los docentes del sexo femenino son más tolerantes y pacientes que los del sexo masculino.

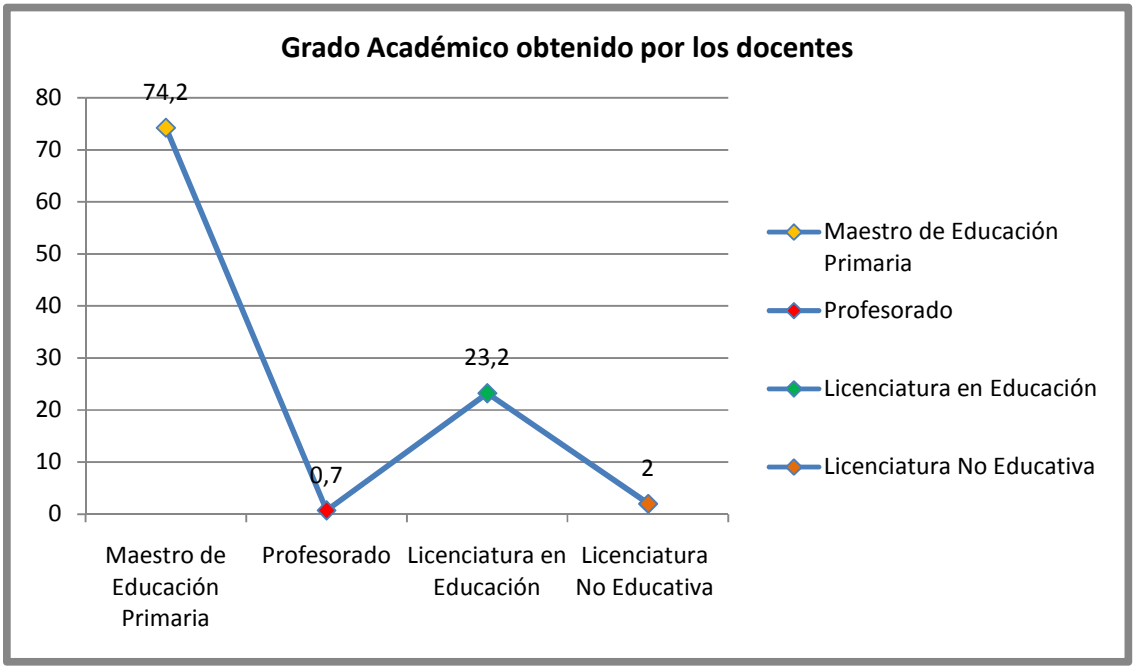
Referente a la variable de Grado Académico obtenido, debe de aclararse que debido a las facilidades que la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán otorga en sus programas de actualización y formación docente la mayoría de los docentes que solo poseen como último título obtenido el de Maestro de Educación Primaria expedido por cualquiera de las doce escuelas normales del país no se ve reflejado

en estos resultados ya que no se consultaba si proseguía estudios a nivel superior sino el grado académico que ostentaban al momento del levantamiento de datos.

Es así como la mayoría de los docentes (74.2%) ostentaban en ese momento el título de maestro de educación primaria, solo el 0.7% posee titulo de profesorado el cual era otorgado por la Escuela Superior del Profesorado (ESP) antes de su conversión a Universidad Pedagógica Nacional, un 23.2% ostentan titulo de Licenciatura en las diversas disciplinas siempre del campo educativo y solo un 2.0% de la totalidad de la muestra poseen titulo a nivel de licenciatura en disciplinas no educativas.

Gráfico N°3

Grado Académico obtenido por los docentes de la muestra

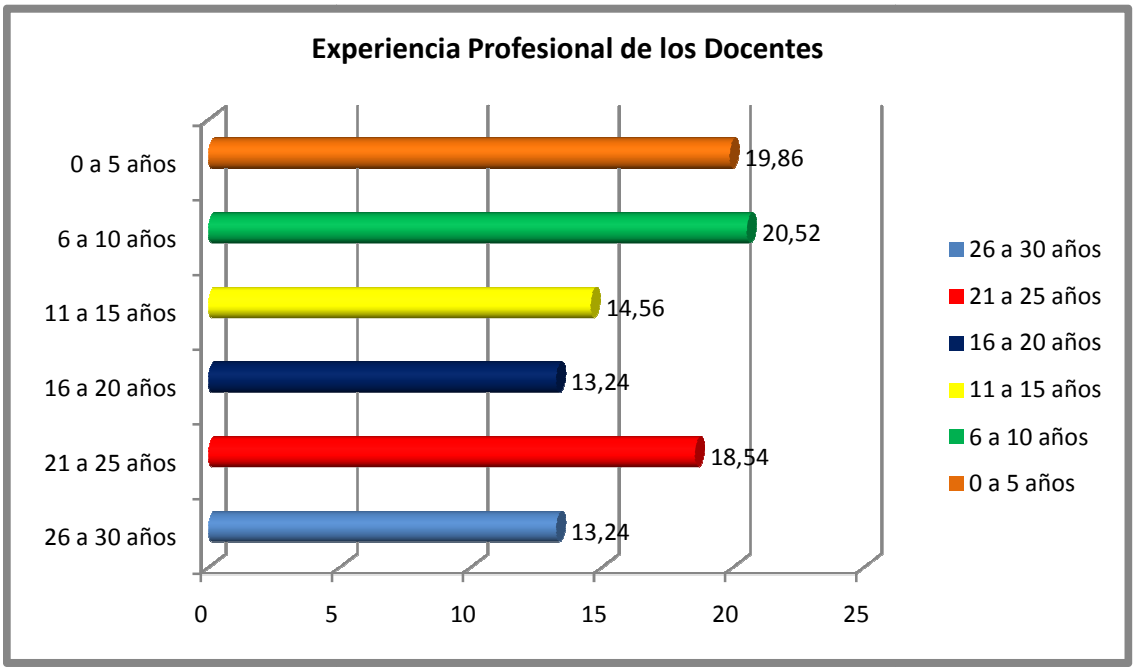


Para analizar la variable de Experiencia Docente se acumulo en intervalos de cinco años cada uno reflejando que la mayoría de los docentes de la muestra se encuentra en los diez primeros años de experiencia como docente, evidenciando que se tiene una gran cantidad de docentes novatos o poco experimentados (40.38%).

Es el intervalo de 16 – 20 y 26 – 30 años donde se concentran un porcentaje menor de docentes con un 13.24% cada intervalo y es en el rango de 6 – 10 años donde se concentra el 20.52% de los docentes que escalafonariamente gozan del colateral años de servicio con su primer quinquenio.

Gráfico Nº4

Experiencia Profesional de los Docentes de la muestra



La Teoría de la Acción Razonada (TAR) posee cuatro elementos indispensables y que tres de ellos fueron medidos por el cuestionario construido tipo escala Likert y la conducta que se midió con una lista de chequeo a través de la observación sistemática, y que se presencio una clase (40 minutos) tanto de español como de matemáticas.

Las variables medidas a través del cuestionario tipo escala Likert fueron la Actitud hacia la conducta, la Norma Subjetiva y la Intención.

Actitud hacia la Conducta

Para Fishbein y Ajzen la actitud es un juicio evaluativo bipolar acerca de un objeto. (Morales: 1994) La Actitud hacia la conducta puede depender de dos razones, la primera son las creencias conductuales que en la TAR se conciben básicamente como las consecuencias que tiene el realizar una determinada conducta. La segunda son las Evaluaciones de las conductas, que no es más que la importancia o juicio que cada persona otorga a la creencia conductual.

Con respecto a lo medido en el cuestionario se muestran nueve constructos: 1) Capacitaciones adecuadas sobre el DCNB, 2) Planificación y preparación de materiales requiere de más tiempo para implementar el DCNB, 3) Supervisión y acompañamiento docente como elemento fundamental para el éxito del DCNB, 4) Directores aplicando una supervisión y acompañamiento efectivo, 5) Alumnos y alumnas que se desempeñen de acuerdo al DCNB, 6) Padres de Familia con mayor participación en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos(as) al implementar el DCNB, 7) DCNB acorde a nuestra realidad nacional, 8) Recursos Didácticos necesarios para implementar el DCNB y 9) Capacitaciones efectivas al ser impartidas por especialistas. De ellos se pidió que valoraran como verdadero o falso según su creencia actitudinal y que valoraran con bueno o malo la evaluación de la conducta.

Tabla N°4

Creencias Actitudinales de los docentes sobre elementos de la Reforma Educativa.

		Creencias Actitudinales		
		Verdadero (%)	Ninguna de las dos (%)	Falso (%)
1	Capacitaciones adecuadas sobre el DCNB	93.4	1.3	5.3
2	Planificación y preparación de materiales requieren de más tiempo para implementar el DCNB	84.8	8.6	6.6
3	Supervisión y Acompañamiento Docente como elemento fundamental para el éxito del DCNB	87.4	2.0	10.6
4	Directores aplicando una supervisión y acompañamiento docente efectivo	81.5	3.2	15.3
5	Alumnos y alumnas que se desempeñen de acuerdo al DCNB	88.2	3.2	8.6
6	Padres de familia con mayor participación en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos(as) al implementar el DCNB	88.1	2.7	9.2
7	DCNB acorde a nuestra realidad nacional	84.2	5.9	9.9
8	Recursos didácticos necesarios para implementar el DCNB	83.5	10.5	6.0
9	Capacitaciones efectivas al ser impartidas por especialistas	88.1	5.3	6.6

Fuente: Construcción propia

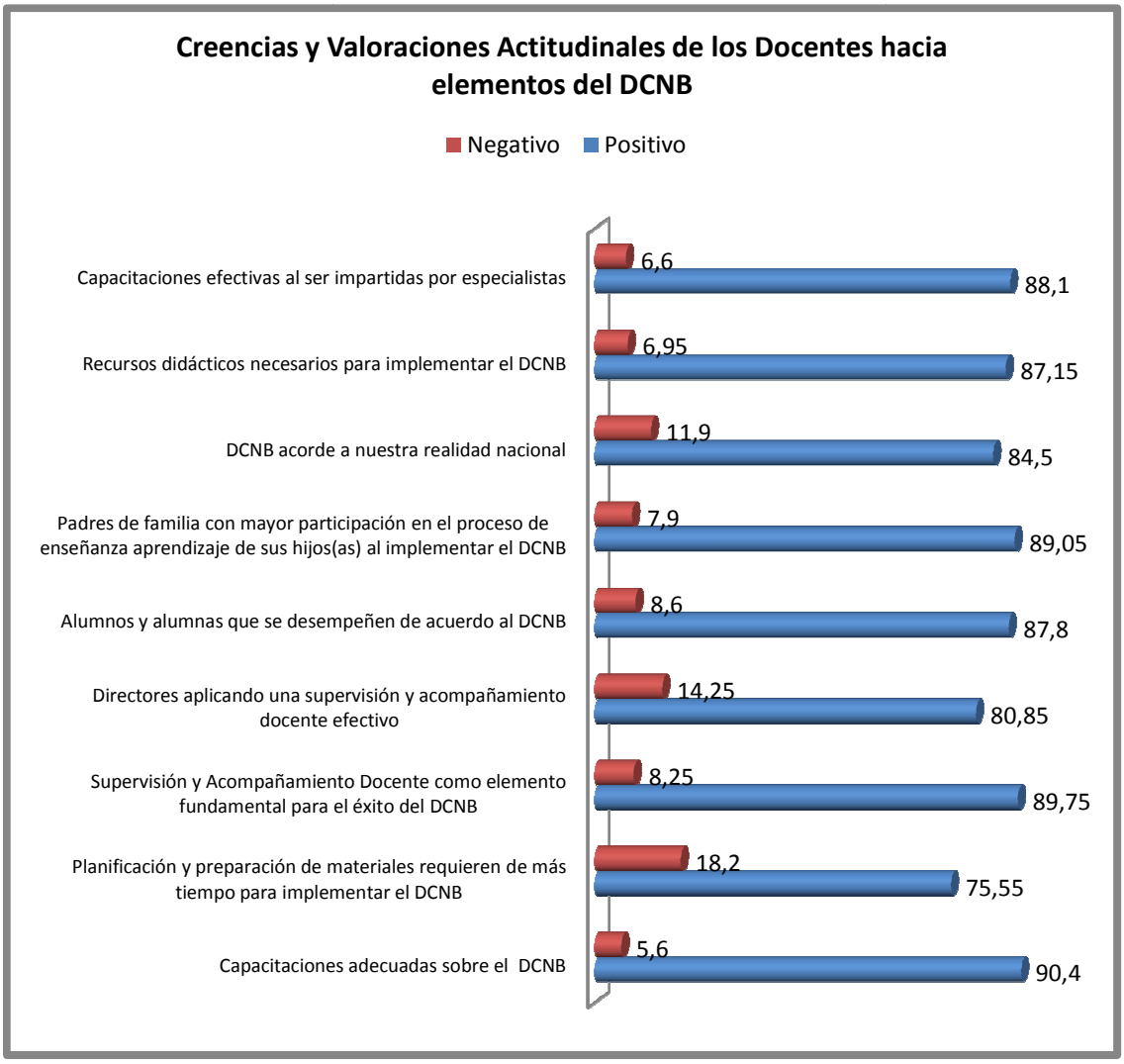
En la Tabla N°4, ***Creencias Actitudinales de los docentes sobre elementos de la Reforma Educativa*** se puede apreciar las tendencias sobre los constructos estudiados, así mismo en el grafico N°5 se puede apreciar que al calcular los valores otorgados a la creencia como la valoración que se le brinda obtenemos tendencias catalogadas como positivas o negativas.

Las creencias actitudinales son las opiniones o percepciones que el docente tiene sobre los elementos consultados, catalogándolos como verdaderos o falsos, la evaluación de los resultados es cómo valora el docente esas percepciones tomándolas como buenas o malas.

En la tabla N°4 se presentan las creencias actitudinales y en la tabla N°5 la evaluación de los resultados.

Gráfico N°5

Creencias y Valoraciones Actitudinales de los docentes hacia elementos del DCNB



Un resultado muy peculiar es el constructo “Directores aplicando una supervisión y acompañamiento docente efectivo” donde los docentes en un 80.85% dan por positivo siendo este uno de los más bajo en porcentaje y el segundo de los más altos

pero como negativo (14.25%), y es en el siguiente constructo de “Supervisión y acompañamiento docente como elemento fundamental para el éxito del DCNB” donde en un 89.75% lo divisan como positivo y solo un 8.25% como negativo, esto nos explica que los docentes no perciben la supervisión y acompañamiento docente que realiza el personal directivo de sus centros educativos como efectivo, pero si creen que es fundamental para el éxito de la reforma educativa o implementación del DCNB. Cabe destacar que las capacitaciones que se han brindado para la implementación de la reforma hasta el momento se realizan a través de “capacitación en cascada” donde los especialistas capacitan al grupo departamental y estos al distrital/municipal, siendo el grupo departamental y distrital/municipal conformado por docentes que laboran en las jurisdicciones antes mencionadas. La percepción de esta estrategia planteada por INICE (Instituto Nacional de Capacitación e Investigación Educativa) no es bien aceptada ya que el 88.1% de los docentes ven como positivo que estas capacitaciones sean impartidas por los especialistas en el área, a solo un 6.6% que ven como negativo el hecho que sean los especialistas quienes realicen tal labor.

Tabla N°5

Evaluación de Resultados de los Docentes hacia elementos de la Reforma Educativa

		Evaluación de los Resultados		
		Bueno (%)	Ninguna de las dos (%)	Malo (%)
1	Capacitaciones adecuadas sobre el DCNB	87.4	6.7	5.9
2	Planificación y preparación de materiales requieren de más tiempo para implementar el DCNB	66.3	3.9	29.8
3	Supervisión y Acompañamiento Docente como elemento fundamental para el éxito del DCNB	92.1	2.0	5.9
4	Directores aplicando una supervisión y acompañamiento docente efectivo	80.2	6.6	13.2
5	Alumnos y alumnas que se desempeñen de acuerdo al DCNB	87.4	4.0	8.6
6	Padres de familia con mayor participación en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos(as) al implementar el DCNB	90.0	3.4	6.6
7	DCNB acorde a nuestra realidad nacional	84.8	1.3	13.9
8	Recursos didácticos necesarios para implementar el DCNB	90.8	1.3	7.9
9	Capacitaciones efectivas al ser impartidas por especialistas	88.1	5.3	6.6

Fuente: Construcción propia

Los docentes ven negativo (18.2%) el hecho de que la planificación y preparación de materiales requieren de más tiempo, aunque el 75.55% de ellos ven positivo tal situación. El 6.95% aprecian como negativo que sea a través de recursos didácticos que se logre implementar el DCNB y el 87.15% manifiesta como positivo estos recursos didácticos. El 87.8% de los docentes valoran como positivo el hecho de que los alumnos y alumnas se desempeñen como lo establece la reforma educativa al 8.6% quien aprecia como negativo tal situación.

Revisando la tabla N°5 encontramos que el construct o al cual los docentes valoran con el mayor porcentaje en malo es que la planificación y preparación de materiales requieran de más tiempo (29.8%) siendo la supervisión y acompañamiento docente como elemento fundamental para implementar la reforma el constructo valorado con el porcentaje mayor (92.1%).

Con referencia a las creencias actitudinales los docentes dan como falso el hecho que los Directores de su centro educativo apliquen una supervisión y acompañamiento docente efectivo (15.3%) y como verdadero el hecho de que las capacitaciones serán adecuadas para la implementación del DCNB. (93.4%)

4.3 Norma Subjetiva

La Norma Subjetiva tal y como la definen Fishbein y Ajzen (1975) es el juicio probabilístico acerca de lo que la mayoría de las personas importantes para el sujeto, es decir, sus otros significativos, piensan de la realización de una conducta determinada.

La TAR expresa que la Norma Subjetiva se configura con las creencias normativas y la motivación para cumplir la norma. La creencia normativa es como otros grupos de personas o instituciones (a los que se denomina referente) piensan que el sujeto debería comportarse y la motivación para cumplir la norma es como el sujeto puede acomodarse a las directrices de los referentes.

En el cuestionario tipo escala Likert se suscriben 5 sujetos (o grupos de sujetos) a los cuales se les pide a los docentes valoren las creencias normativas como la motivación que ellos sienten para cumplir lo que estos sujetos piden se haga.

¿Cómo se seleccionaron los sujetos o grupos de sujetos que debían de describirse en el instrumento? Pues después de aplicar la técnica de grupo focal a un grupo de docentes se pudo obtener estos sujetos o grupos de sujetos, al concluir el pilotaje de instrumentos la versión definitiva queda por:

1. Funcionarios de la Secretaria de Educación
2. Director del Centro Educativo
3. Compañeros Docentes
4. Alumnos y Alumnas
5. Padres de Familia

Se determino en primer lugar quienes de estos sujetos o grupos de sujetos influyen o no en la aplicación del DCNB, así como aparecen en la tabla N°3, Norma Subjetiva, se pide que denominen como falso o verdadero las creencias normativas y de acuerdo o en desacuerdo la motivación para cumplir la norma.

Tabla N°6

Creencias Normativas sobre sujetos o grupos que influyen en las decisiones docentes

		Creencias Normativas		
		Verdadero (%)	Ninguna de las dos (%)	Falso (%)
1	Creo lo que los Funcionarios de la Secretaría de Educación dicen	83.4	6.8	9.8
2	Creo lo que los alumnos y alumnas dicen	82.1	6.1	11.8
3	Creo lo que los Directores de los Centros Educativos dicen	82.1	6.1	11.8
4	Creo lo que los Compañeros Docentes dicen	84.8	7.9	7.3
5	Creo lo que los Padres de Familia dicen	79.4	6.1	14.5

Fuente: Construcción propia

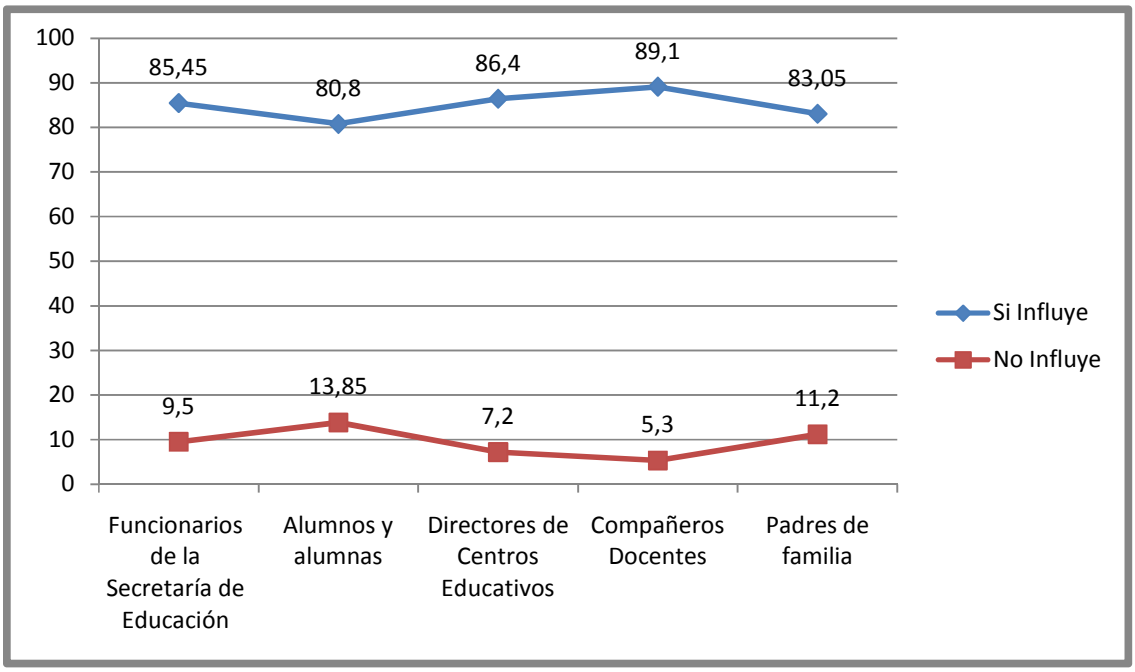
Es así como apreciamos que son los Compañeros docentes los sujetos a los cuales en mayor porcentaje con un 89.1% los docentes pretenderían o sentirían motivados para cumplir lo que ellos pidiesen. En cambio son los alumnos y alumnas con un 13.85% los que menos interesaría a los docentes cumplir con sus expectativas.

En el grafico N°6 podemos apreciar con mayor facili dad que los sujetos que influyen en orden porcentual son los Compañeros Docentes (89.1%), los Directores de los Centros Educativos (86.4%), Los Funcionarios de la Secretaría de Educación (85.45%), los Padres de Familia (83.05%) y los alumnos y alumnas con el 80.8%.

Así mismo las valoraciones negativas por orden porcentual (los que no influyen) según los docentes son los compañeros docentes con 5.3%, los directores de los centros educativos (7.2%), los funcionarios de la Secretaría de Educación (9.5%), los padres de familia (11.2%) y los alumnos y alumnas con un 13.85%.

Grafico N°6

Sujetos o Grupos que influyen en la implementación del DCNB



Podemos asegurar que un aliado importante para la Secretaría de Educación en cuanto a lograr que los docentes bajo su responsabilidad implementen la reforma educativa (DCNB) son los mismos docentes ya que la mayoría está de acuerdo en que deben hacer lo que este sujeto les solicite.

Vistas tales valoraciones podemos hacer notar que la decisión en implementar o no el DCNB en un porcentaje considerable es pertinencia del mismo docente, aunque el docente (compañero) influye en su implementación.

Además los padres de familia aun influyen en la implementación de la reforma, ya que hay esfuerzos para que ellos se vuelquen a los centros educativos a apoyar las actividades pedagógicas que siempre han sido “intocables”.

Tabla N°7

Motivación para cumplir la norma de los sujetos o grupos que influyen en las decisiones docentes

		Motivación para cumplir la norma		
		De acuerdo (%)	Ninguna de las dos (%)	En desacuerdo (%)
1	Cumplir lo que los Funcionarios de la Secretaría de Educación piden	87.5	3.3	9.2
2	Cumplir lo que los alumnos y alumnas piden	79.5	4.6	15.9
3	Cumplir lo que los Directores de los Centros Educativos piden	90.7	6.7	2.6
4	Cumplir lo que los Compañeros Docentes piden	93.4	3.3	3.3
5	Cumplir lo que los Padres de Familia piden	86.7	5.4	7.9

Fuente: Construcción propia

4.4 Intención

La localización de una persona en una dimensión de probabilidad subjetiva que incluye una relación entre la persona misma y alguna acción se denomina como intención. (Fishbein y Ajzen, 1975)

Es así como establecemos en el instrumento ocho intenciones que se relacionan tanto con las actitudes hacia la conducta, la norma subjetiva y la conducta que se midió a través de la observación sistemática.

Hacer cambios para observar un aula letrada, implementar técnicas para el desarrollo de la clase basadas en el enfoque comunicativo, usar los recursos (libros de texto) para el desarrollo de la clase de español, implementar técnicas para el desarrollo de la clase basadas en el método de resolución de problemas, usar los

recursos (libros de texto) para el desarrollo de la clase de matemáticas, elaborar planes de clase basados en los estándares nacionales, planificar actividades planteadas en el enfoque comunicativo y planificar actividades planteadas en el método de resolución de problemas, son las intenciones que se consultaron en el cuestionario tipo escala Likert.

En la tabla N°8, Intenciones de los docentes por im plementar los cambios planteados en el DCNB, se observan ocho intenciones las cuales tienen una relación con las conductas que se observaron y se marcaron dentro de la lista de cotejo.

De allí obtenemos que una proporción considerable de docentes, a siete años de haber iniciado la reforma, en casi un 49.5% tengan la intención de implementar lo requerido por el DCNB.

Tabla N°8

Intenciones de los docentes por implementar los cabios planteados en el DCNB

		Lo harán (%)
1	Hacer los cambios para observar un aula letrada	50.4%
2	Implementar técnicas para el desarrollo de la clase están basadas en el enfoque comunicativo	52.4%
3	Usar los recursos (libros de texto) para el desarrollo de la clase de español	47.7%
4	Implementar técnicas para el desarrollo de la clase están basadas en el método de resolución de problemas	43.6%
5	Usar los recursos (libros de texto) para el desarrollo de la clase de matemáticas	49.9%
6	Elaborar planes de clase basados en estándares nacionales	55.6%
7	Planificar actividades planteadas en el enfoque comunicativo	46.2%
8	Planificar actividades planteadas en el método de resolución de problemas	50.2%

Fuente: Construcción propia

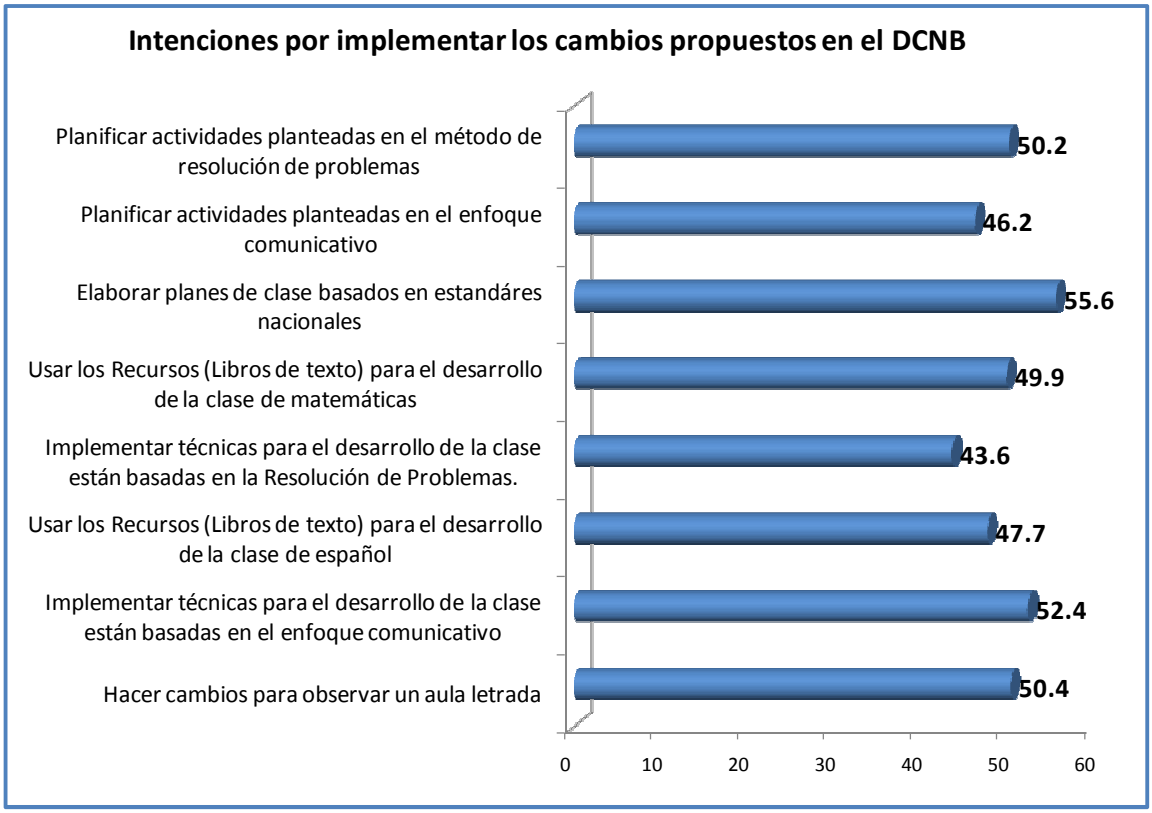
El 50.4% de los docentes tienen la intención de hacer cambios para observar un aula letrada, se entiende como aula letrada aquella que en sus espacios de aprendizaje (antes conocidos como rincones) muestran los productos de los niños y niñas realizan en el desarrollo de las clases. Con respecto a la intención de usar los recursos para español (47.7%) e implementar técnicas propias del enfoque comunicativo (52.4%) se observa una diferencia aproximadamente del 5% ya que en

muchos centros educativos no poseen la cantidad adecuada ni la existencia en algunas ocasiones de los recursos.

No así en matemáticas que aumenta en un 2% el uso de los recursos (libros de trabajo) llegando a un 49.9%. El informe Nacional de Rendimiento Académico presentado por la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE) demuestra que la movilidad a la mejora sobre el rendimiento en español es más posible como proyección, no así en matemáticas que se muestra casi estática, relacionando la intención que tienen los docentes sobre el uso de la metodología propia de resolución de problemas (43.6%).

Grafico N°7

Intenciones de los docentes por implementar los cambios planteados en el DCNB



A pesar que la Secretaría de Educación ha entregado a todos los docentes del país a través del proyecto Mejorando el Impacto en el Desempeño Estudiantil en Honduras (MIDEH) un cuadernillo conteniendo los estándares educativos nacionales en español y matemáticas, esto se facilita aun mas con la incorporación de las programaciones pero todos estos esfuerzos no se concretizan ya que un 55.6% de los docentes de la muestra, pretenden elaborar los planes de clase basados en los estándares educativos nacionales.

Con respecto a la intención de incorporar en sus planes de clase actividades propias del enfoque comunicativo y del método de resolución de problemas, se distancia en 4% a favor del método de resolución de problemas ya que las actividades del enfoque comunicativo son mas dispersas y tienden a confundir a un docente novato.

4.5 La Conducta

Es el último objetivo de la Teoría de la Acción Razonada, la conducta es lo que podemos observar, fue así que para poder medir la conducta de los docentes en la implementación del DCNB fue precisa la construcción de una lista de chequeo con ocho conductas que podían ser medidas a través de la observación sistemática, como anteriormente se menciona se observo una clase de español y matemática. Cuatro de las conductas corresponden a español, tres a matemáticas y una a la planificación.

En español se hace mención del aula letrada, la cual es aquella donde se exponen los productos que a través de las técnicas que usa el docente los alumnos(as) construyen, es así como se conforman los espacios de aprendizaje. También de las técnicas propias del enfoque comunicativo que son técnicas de la escuela nueva, igualmente los libros de texto que complementan las acciones a favor de la enseñanza de la lecto escritura; tales como el recortable, de lecturas, de actividades, para el alumno(a) y la guía del docente y la cartilla para el docente. Se consideran

también en la planificación las actividades que sugiere el practicar técnicas propias del enfoque comunicativo.

En matemáticas se considera el uso de técnicas propias del método de resolución de problemas y el uso del cuaderno de trabajo para los alumnos(as) y la guía del docente para los docentes. Y en la planificación se consideran las actividades planteadas en el método de resolución de problemas.

Se ha facilitado a los docentes además del Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica (DCNB), las programaciones y estándares nacionales herramientas que facilitan la labor de planificación de clases y que homogeneíza a nivel nacional.

Tabla N°9

Conductas docentes observadas en la implementación del DCNB

		Lo hacen (%)
1	Se observa un aula letrada	48.3
2	Uso de las técnicas para el desarrollo de la clase están basadas en el enfoque comunicativo	45.0
3	Uso de recursos (libros de texto) para el desarrollo de la clase de español	45.0
4	Uso de las técnicas para el desarrollo de la clase están basadas en la resolución de problemas	22.5
5	Uso de recursos (libros de texto) para el desarrollo de la clase de matemáticas	20.5
6	Planes de clase basados en estándares nacionales	45.7
7	Actividades planteadas en el enfoque comunicativo	43.7
8	Actividades planteadas en el método de resolución de problemas	47.0

Fuente: Construcción propia

En la tabla N°6 podemos apreciar como las conductas que corresponden a español y a la planificación son mas practicadas por los docentes ya que ellas gozan de libertad y el docente solo debe seguir el camino, mientras que lo que corresponde a

matemáticas en el uso de las técnicas como el cuaderno de trabajo se ve disminuido casi en un 20% del promedio general de todas las conductas medidas.

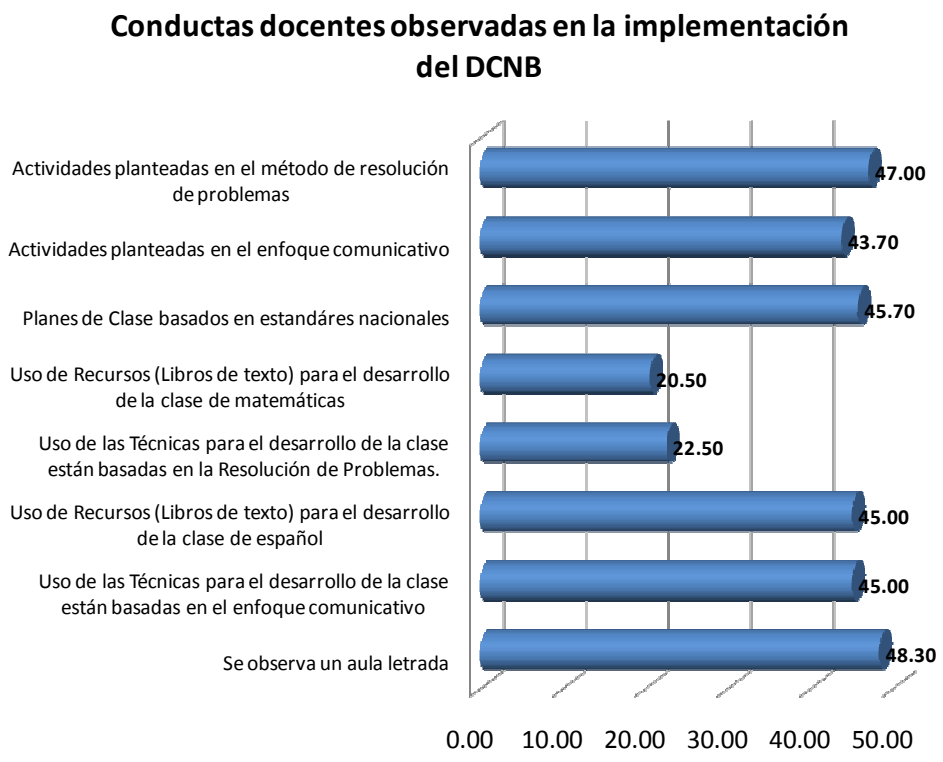
El aula letrada es el constructo más evidente en las aulas de clase que se visitaron el cual con 48.3% da una impresión que la reforma avanza a pasos, quizás no los deseados, pero avanza al ritmo de los docentes.

En lo concerniente a la planificación el 45.7% de los docentes usan los estándares nacionales, en los planes de clase el 43.7% se evidencian acciones propias del enfoque comunicativo y en un 47.0% las acciones del método de resolución de problemas.

Cabe destacar que la conducta docente en cuanto a la planificación podía suponer que se “hace como me lo piden” pero al desarrollar los contenidos se imponía las prácticas pedagógicas arraigadas por ellos, es por eso que se decidió verificar en los cuadernos de los alumnos(as) muestras significativas de lo observado y con suma satisfacción se constato la correspondencia entre planificación y producto.

Grafico N°8

Conductas docentes observadas en la implementación del DCNB

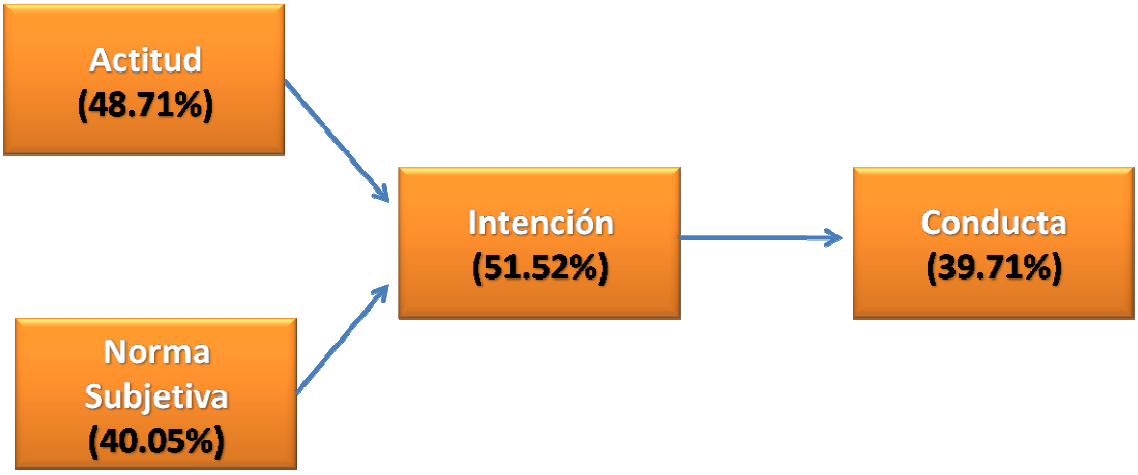


Toscamente con este análisis descriptivo podemos apreciar la consecución y pertinencia de cada una de las variables de la Teoría de la Acción Razonada TAR, habiendo explicado que después de esta rápida descripción se hará una análisis de correlación entre cada una de las variables que conforman la TAR.

Se presenta un esquema simbolizando la TAR y los valores que corresponden a los porcentajes por componente. Esto es solo una visión de la TAR aun no se explica su correlación.

Esquema N°13

La Teoría de la Acción Razonada y el uso de elementos del DCNB



4.6 Análisis de Caminos o Path Analysis

El Path analysis es una extensión del modelo de regresión, usado para medir el ajuste de la matriz de correlación contra dos o más modelos causales que están siendo comparados por el investigador. El modelo normalmente se detalla en una figura con círculos, rectángulos y flechas de un solo sentido que indican causalidad. Se hace una regresión para cada variable en el modelo como dependiente de otras que el modelo indica como causas. Los pesos de regresión predichos por el modelo se comparan con la matriz de correlación observada para las variables, y se calcula el ajuste del modelo.

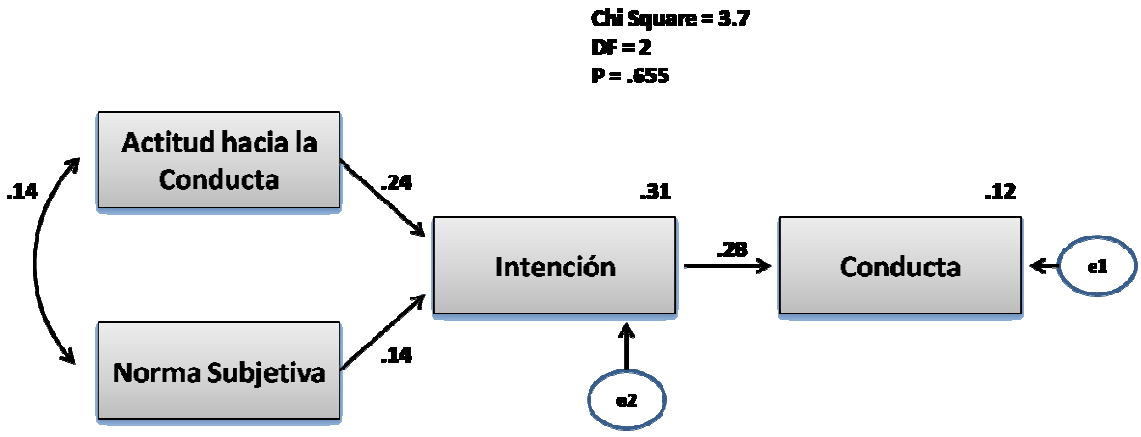
El Path analysis usa los mismos supuestos de la regresión. Es especialmente sensitivo a la especificación del modelo ya que si falla en inclusión variables causales relevantes o se incluyen variables ajenas esto puede afectar seriamente los coeficientes del Path que son usados para medir la importancia relativa de varios paths (Caminos) causales directos e indirectos con la variable dependiente. Cuando las variables en el modelo son variables latentes medidas por múltiples indicadores observados, el Path análisis se denomina Modelo de Ecuación estructural (SEM)

4.6.1 Conceptos y Términos clave

- Modelo de Camino (Path model) Este es un diagrama que relaciona las variables independientes, intermediarias y dependientes. Las flechas indican causalidad entre variables exógenas o intermediarias y las dependientes. Las flechas también conectan los términos de error con sus respectivas variables endógenas. Las Flechas dobles indican la correlación entre pares de variables exógenas.
- Los Caminos causales (Causal Paths) a una variable incluyen (1) los caminos directos de las flechas que indicante a ella, y (2) los caminos correlacionados de las variables endógenas correlacionadas con otras que tienen flechas hacia la variable dada.

Esquema N°14

La TAR y el Path analysis



Fuentes: Resultados obtenidos del Software AMOS 5

Este modelo tiene las variables exógenas Actitud y Norma Subjetiva y las variables endógenas Intención y conducta. Los términos de error son e1 y e2. Los caminos causales relevantes a la variable Intención son de actitud (.24) y norma subjetiva (.14), y el camino que refleja el antecedente de la conducta es de (.12)

Variables exógenas y endógenas. Las variables exógenas en un modelo de caminos son aquellas sin causas explicitas (Es decir que no tienen flechas hacia ellas) Si las variables exógenas están correlacionadas esto se indica por una flecha doble conectándolas. Las variables endógenas son, por tanto, aquella a las que apuntan las flechas. Las variables endógenas incluyen variables causales intervinientes y dependientes. Las variables endógenas intervinientes tienen flechas hacia ellas y hacia fuera de ellas (Intención) en el modelo. La variable o variables dependientes solo tienen flechas hacia Ellas (Conducta)

Coeficiente de camino/ Peso de regresión. Un coeficiente de camino es un coeficiente de regresión estandarizada (beta) que muestra el efecto directo de una variable independiente sobe una variable dependiente en el modelo de caminos. Por

tanto cuando el modelo tiene dos o más variables causales, los coeficientes son coeficientes de regresión parcial que miden l efecto de una variable sobre otra en el modelo controlando otras variables previas, usando información estandarizada o una matriz de correlación como insumo.

Variables exógenas correlacionadas. Si las variables exógenas están correlacionadas, esta correlación se escribe entre las flecha que indican la correlación (.14)

Términos de error. El error residual refleja alguna varianza inesperada (el efecto de variables no medidas) más el error de medición.

- **Regla de multiplicación de Path:** El valor de cualquier camino compuesto es el producto de sus coeficientes de caminos. Esto es igual a multiplicar los coeficientes de caminos: .24 * .14 = 0.03 Es decir que por cada punto que sube la actitud y la NS la intención sube en .12

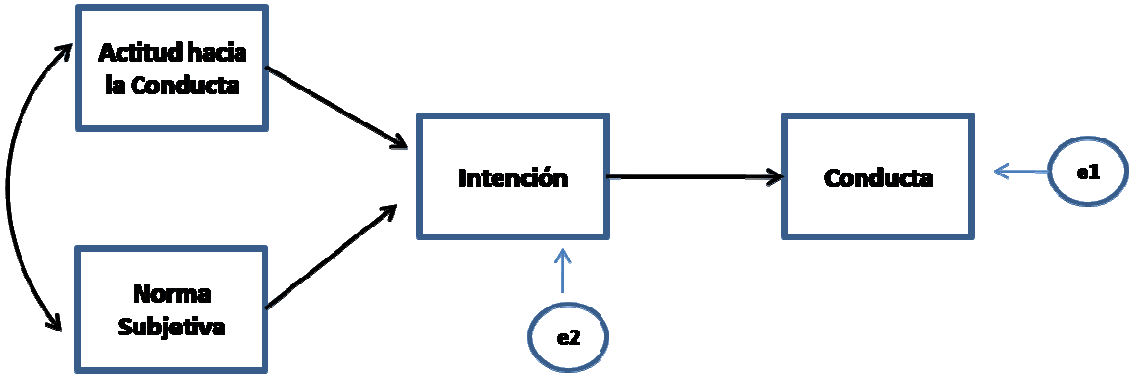
Descomposición de los efectos: Los coeficientes Path coefficients pueden ser usados para descomponer las correlaciones el modelo en efectos directos e indirectos, correspondiendo claro esta, a los caminos directos e indirectos reflejados en el modelo. Esto se basa en la regla que en un modelo lineal, el efecto total causal de la variable x sobre la variable y es la suma de los valores de todos los caminos (Path) de x a y.

En general, cualquier correlación bi-variada puede descomponerse en efecto causales totales y espurios, y el efecto total causal se puede descomponer en efectos directos e indirectos. El efecto total causal es el coeficiente en una regresión con todas las variables previas controladas. El efecto espurio es el efecto total menos el efecto total causal. El efecto directo es el coeficiente parcial para x sobre y controlando todas la variables previas y todas las variables intervinientes en el modelo. El efecto indirecto en el efecto total causal menos el efecto directo de las variables intervinientes.

4.6.2 Significancia y ajuste en Modelos de Path Analysis

Esquema N°15

La TAR y su ajuste en modelos de Path Analysis



▪ En este modelo la actitud es la actitud de los docentes hacia la implementación del cambio; Norma subjetiva es la presión social Intención es la intención individual de llevar a cabo el cambio.

▪ *Prueba de Ajuste del Modelo*. La prueba de Chi-cuadrado o prueba de desviación mide el ajuste general de modelo. Un modelo que resulte en no-significancia corresponde a un modelo adecuado, es decir, la matriz de covarianza implicada no difiere de la matriz de covarianza observada. En el caso de nuestro estudio hay un ajuste adecuado:

▪ Result (Default model)

▪ Minimum was achieved

▪ Chi-square = .3.7

▪ Degrees of freedom = 2

▪ Probability level = .655

Esquema N°16

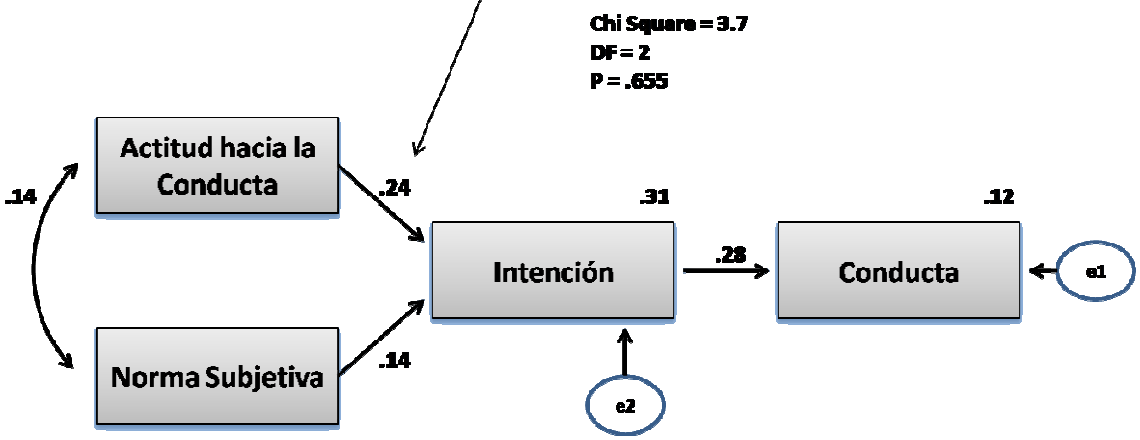
Los resultados del Path analysis y el uso de elementos del DCNB

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
INTENTOT	<—	ACTTOTAL	.123	.016	7.602	***	par_1
INTENTOT	<—	NSTOTAL	.004	.007	.588	.556	par_2
CONDTOTA	<—	INTENTOT	-.164	.056	-2.943	.003	par_3

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
INTENTOT	<—	ACTTOTAL	.243
INTENTOT	<—	NSTOTAL	.142
CONDTOTA	<—	INTENTOT	.281



Fuente: Resultados del Path Analysis (AMOS 5)

El ajuste del modelo apoya que nuestro modelo es adecuado; por ejemplo el RMSEA debería ser <.05 para un buen modelo y en nuestro caso es de .047.

Supuestos

Linealidad: las relaciones entre las variables son lineales

Sumatividad: No hay efectos de interacción

Datos de Nivel intervalo para todas las regresiones, si la regresión se esta usando para estimar los parámetros del Path. Igual que en otras formas de modelos de regresiones, es común usar información dicotómica y ordinal.

Las variables residuales no están correlacionadas (no medidas) con ninguna de las variables en el modelo más que con la que causan**.**

Los términos de error no están correlacionados con las variables endógenas. El path analysis asume que para las variables endógenas su error residual no esta correlacionado con ninguna otra variable en el modelo. Este es un supuesto crítico y si se viola el mismo puede hacer que la regresión sea un método inapropiado para estimar los parámetros de path.

Capitulo N°5

HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Hallazgos y Conclusiones

Después de analizados los resultados podemos asegurar que la Teoría de la Acción Razonada (TAR) predice la conducta en un 12% siendo esta un tanto compleja.

Al hacer el análisis descriptivo podemos señalar que la implementación de la Reforma Educativa en las Aulas de clase se muestra en un 39.71%, esta aseveración se hace gracias a la lista de cotejo que reflejo las acciones que dentro de la reforma educativa los docentes ejecutan en las aulas de clase.

Dentro del modelo Path Analysis es la ***actitud hacia la conducta*** el componente de la TAR que aparentemente posee un mayor peso, ya que el valor de la regresión es de .24 ante un .14 de la norma subjetiva.

La ***norma subjetiva*** refleja los sujetos o grupos que influyen en la conducta del docente, y son los compañeros docentes con el 89.1%, en segundo lugar los directores de los centros educativos con el 86.4% y los funcionarios de la secretaría de educación con el 85.45%. Cabe destacar que son los alumnos quienes influyen menos en las decisiones escolares que toma el docente.

Con referencia a la coherencia que deben tener los componentes de la TAR podemos decir que existe una estabilidad interna, confirmaríamos lo contrario al observar una conducta alta con respecto a la actitud o la intención, ya que sabemos que no es posible la existencia de conductas sin razonarlas.

Respecto a las hipótesis planteadas, los análisis estadísticos podemos aceptarlas, haciendo las siguientes especificaciones:

1. La Teoría de la Acción Razonada (TAR) determino que la conducta docente frente la implementación de la Reforma Educativa es favorable. Descriptivamente es de 39.71% y en el Path Analysis se explica en un .12.

2. Es la Actitud hacia la conducta como el componente de la TAR que posee mayor fuerza en la implementación de la reforma educativa. El análisis descriptivo refleja una alta valoración hacia los elementos propios de la reforma educativa (48.71%).

3. La reforma educativa avanza hacia la implementación por parte de los docentes, como predijo la Teoría de la Acción Razonada (TAR). Podemos afirmar que los docentes aproximadamente implementan ciertos elementos de la reforma.

4. Con respecto si la actitud puede ser intervenida o no, podemos a través de la norma subjetiva suponer que promoviendo una intervención de parte de los demás docentes y director del centro educativo, (grupos o sujetos que influyen en la conducta docente) se podría modificar la actitud de los docentes hacia los elementos que este estudio midió.

5. La conducta docente se determino, ya que con observar las características o elementos propios de la reforma podemos como este caso, decir que aproximadamente un 40% de los docentes implementan elementos de la reforma a siete años de haber iniciado.

Podemos concluir además que el mayor obstáculo para la implementación de la reforma educativa, es el arraigo de las prácticas pedagógicas que posee cada docente, el acomodamiento que estas otorgan a los docentes causando seguridad metodológica y haciéndoles sentir como “los que tienen el control en el aula” teniendo en cuenta que la formación inicial de estos docentes fue bajo la escuela tradicional.

5.2 Recomendaciones

Con respecto a los hallazgos y conclusiones podemos recomendar sobre lo siguiente:

1. Las prácticas pedagógicas arraigadas son constructos que producen seguridad al docente, pedirle que las deseche en un tiempo determinado el cual para el no es suficiente, puede provocar inestabilidad, pérdida de identidad profesional y otros problemas de carácter metodológico, por lo que se sugiere elaborar un plan nacional, sistemático y continuo de formación permanente de docentes, donde se utilicen estrategias participativas y sea el docente quien define sus necesidades.

2. Los docentes al sentirse presionados por los cambios de sus prácticas pedagógicas originan el rechazo hacia ellas, consensuando y tratando de modificar sus prácticas pedagógicas (clases modelos, estudios de mejora en el rendimiento académico por uso de prácticas pedagógicas innovadoras), paulatinamente podrían verse cambios a mediano plazo.

3. Una de las excusas que los docentes discuten al no implementar la reforma educativa en las aulas de clase se refieren al no contar con las suficientes cantidades de recursos (libros de texto), siendo este uno de los elementos propios de la reforma, sin menospreciar los recursos, los verdaderos cambios deben ser con respecto a la metodología de enseñanza.

4. Es importante concientizar a los docentes a que participen de las capacitaciones que se efectúan para lograr la implementación de la reforma. Esto permitiría que cambiase la percepción negativa hacia ella. No

imponiendo y exigiendo su asistencia sino persuadiéndolos a través de los grupos dentro de la norma subjetiva que influyen en las conductas.

5.3 Limitaciones del Estudio

Este estudio tuvo ciertas limitaciones y al concluirlo se pudieron identificar.

1. El control que puede ejercer el docente sobre elementos que podrían marcar una diferencia en cuanto a la implementación de la reforma educativa. Este control se refiere a lo posible y fácil que un docente en medida de su disposición puede implementar los elementos referidos.

2. Los sentimientos de los docentes podrían marcar una diferencia sobre la implementación de la reforma. Una autoestima alta podría adaptarse o aceptar más fácilmente los cambios.

3. No tomo en cuenta la experiencia docente, no era parte de este estudio diferenciar la actitud hacia la reforma por parte de docentes novatos o experimentados, sin embargo este factor pudo influir en algún término en la implementación del DCNB.

Bibliografía

Español

Aguerrondo Inés (1992). ***La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas*, en: *Perspectivas***, vol. XXII, No. 3, pp. 381-394.

Ballester, A.C. y Asensio, A.B (2001) ***La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la Teoría de la Acción Planeada***, Revista de Motivación y Emoción: Volumen 4 Número 7 Universidad Jaime I (España)

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

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

Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). ***Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones***. Santiago de Chile: PREAL.

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

Carbonell, F. (2002) ***Desigualdad social, diversidad cultural y educación*** F., Colectivo Ioé (C. Pereda, W. Actis i M.A. de Prada),

Carpi-Ballester, R. & Breva-Asensio, A. (2001). ***La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la Teoría de Acción Planeada***. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, *4*(7). Recuperado de: http://reme.uji.es/articulos/abreva7191302101/texto.html Visitada en Julio de 2006.

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

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

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

Cordova Obando, M.C. (Eds.) (2006): ***Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales***. Granada: Universidad de Granada.

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

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

Del Rincón, D., Agustin, J., Beltran, A., Sans Martin, A. (1995) ***Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales***, Madrid. DYKINSON.

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

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

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

EFA- Fast Track Initiative. Tegucigalpa. ***Plan Nacional de educación para todos***. SE/BM/FNUAP/PNUD/UNESCO/UNICEF.

Esteve (1993) ***La aventura de ser maestro***. *Cuadernos de pedagogía.*

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

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

Everitt, B. S., and G. Dunn, G. (1991). ***Applied multivariate data analysis***. London: Edward

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

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

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

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

García-Huidobro, J. E. (Ed.) (1999). ***La Reforma Educacional Chilena.*** Madrid: Editorial Popular.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hernández, Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006) ***Metodología de la Investigación***, cuarta edición. México, McGraw – Hill Interamericana

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

Huber G.P., Sutcliffe K.M., Miller C.C., Glick W.H. (1993). ***Understanding and predicting organizational change.***

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

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

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

Knowles, G. (2004) ***Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia***. Barcelona Octaedro.

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

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

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

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

Milgram, S. (1963) ***Estudio Conductual de la Obediencia,*** Journal de Psicologia Anormal y Social.

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

Pérez Gómez, A. (1993) ***Autonomía profesional y control democrático***, cuaderno de pedagogía. ISSN 0210 – 0630 N°220 pág. 95 – 99

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

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

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

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

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

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

Rodríguez, A. (1989): ***Interpretación de las actitudes****.* En Rodríguez, A y Seoane, J. (Coordinadores.): Interpretación de las actitudes. Madrid, Alhambra.

Rodríguez, G., Flores, J. & García, E. (1999) ***Metodología de la investigación cualitativa***. Málaga. Aljibe.

Rodríguez, M. (2000). ***Las representaciones del cambio***. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* 2, 2, http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html.

Ros, M. (1985) ***Las escalas de actitudes*** (I). En Morales, J.F. Metodología y teoría de la Psicología, Vol. 2, Madrid: UNED.

Rudduck, J. (1999) ***Innovación y cambio en el desarrollo de la participación y la comprensión***, Sevilla: MCEP, ISBN 8489042-23-3

Salgado R. y Soleno R. (2002) ***Reformas educativas en Honduras desde 1990***, Fondo Editorial UPNFM: Tegucigalpa.

Sánchez, S. y Mesa, M.C. (Eds.) (1998): ***Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales****.* Granada: Universidad de Granada.

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

Secretaría de Educación (2000) ***Propuesta de Transformación del Sistema Educativo Hondureño****.* Tegucigalpa, Honduras.

Secretaría de Educación (2003) ***Currículum Nacional Básico***. Tegucigalpa, Honduras.

Sierra, F. (1998): ***"Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social".*** En J. Galindo Cáceres (Coord.): Técnicas de investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación. México: Addison-Wesley-Longman

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

Stefani, A. (2005): ***"Interpretación de las actitudes".*** En A. Rodríguez y J. Seoane (Coords.): Interpretación de las actitudes. Madrid, Alhambra.

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***. 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***. Malaga. ALJIBE.

Tejada, J. (1998) ***Los agentes de la innovación en los centros educativos profesores, directivos y asesores***. Malaga. ALJIBE.

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

Torres, R.M. (2003) ***Sistema escolar y cambio educativo: Repasando a los actores***. Instituto Fronesis, Quito-Ecuador

Torres, R.M. (2005) **Justicia Educativa y Justicia económica: 12 Tesis para el Cambio. Fe y Alegría**, Movimiento Latinoamericano de educación popular y promoción social.

UMCE (2007) ***Informe de Rendimiento Académico***, UPNFM, Tegucigalpa.

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

Worchel, S. (2003) ***"Psicología Social",*** Paraninfo, Madrid

Zebalza Beraza, Miguel Ángel, (1998) ***Introducción a la comunicación didáctica***, España

Ingles

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

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

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

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

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

Ajzen, I. (2001) ***Nature and Operation of Attitudes***. *Annual. Review Psychology*.

Biederman J. (1999) ***Classical and operant conditioning examples****;* consultado en :

http://www.ar.cc.mn.us/biederman/courses/p1110/examples1.htm

Cox, C. y Lemaitre, M.J. (1999). ***Market and state principles of reform in Chilean education: policies and results***.

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

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

Elmore, R. F. (1996), «***Getting to scale with good educational practice»,*** *Harvard Educational Review, 66* (1), págs. 1-26.

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

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

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

Kanner L (1943). "***Autistic disturbances of affective contact***". *Nerv Child* **2**: 217–50. "Reprint". *Acta Paedopsychiatr* **35** (4): 100–36. 1968

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

Kerlinger, F. N. and E. J. Pedhazur (1973). ***Multiple regression in behavioral research***. By: Holt, Rinehart, and Winston.

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

Association.

Kline, Rex B. (1998). ***Principles and practice of structural equation modeling***. NY: Guilford Press.

Kraus, S.J. (1995): "***Attitudes and the prediction of behavior***: A meta-analysis of the emperical literature". Personality and psychology bulletin, 21(1): 58-75.

Krosnick, J.A., Bonningerm D.S., Chuang, Y.C., Berent, M.K. y Karnot, C.G. (1993): ***"Attitude strength: One construct or many related constructs?***". Journal of personality and social psychology, 65: 1132-1151

Loehlin, J. (1991). ***Latent variable models: An introduction to factor, path and structural analysis***. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

McGuire, W.J. (1989): ***The structure of individual attitude systems***. En A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.R. Greenwald (Eds.): Attitude structure and function. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

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

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

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

Rosenberg, M.J. y Hovland, C.I. (1960): ***"Cognitive, affective, and behavioral components of attitude***". En M.J. Rosenberg, C.I. Hovland, W.J. McGuire, R.P. Abelson y J.W. Brehm (Eds.): Acttitude organization and change: and analysis of consistency among attitude components. New Haven Conn: Yale University Press.

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

Schlegel, R.P., d'Avernas, J.R., Zanna, M., DiTecco, D. & Manske S.R. (1987), ***Predicting Alcohol Use in Young Adult Males: A Comparison of the Fishbein-Ajzen Model and Jessor's Problem Behaviour*** Theory. *Drugs and Society*. 1(4), 7-24.

Weick, K. & Quinn, R., (1999) ***Organizational Change and Development***. *Annual. Review. Psychology.*

Zanna, M.P. y Rempel, J.K. (1988): "***Attitudes: A new look at an old concept".*** En D. Bar-Tal y A.W. Kruglanski (Eds.): The social psychology of knowledge. (315-334). Nueva York: Cambridge. University Press.

Anexos