



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Programa de Doctorado: Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

Relación de la formación permanente con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase, desde el punto de vista de los maestros y maestras de Irbid (Jordania)

Doctorando: **Qassim Al shboul**

Dirigida por:

Dr. D. Miguel Pérez Fierra

Dr. D. Jesús Domingo Segovia

Dr. D. Basel Hamdan Al-Shdifat

Granada, 2016

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Qassim Al-Shboul
ISBN: 978-84-9163-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/46469>

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Programa de Doctorado: Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

Relación de la formación permanente con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase, desde el punto de vista de los maestros y maestras de Irbid (Jordania)

Doctorando: Qassim Al shboul

Programa de Doctorado: Ciencias de la Educación

Dirigida por:

Dr. D. Miguel Pérez Fierra

Dr. D. Jesús Domingo Segovia

Dr. D. Basel Hamdan Al-Shdifat

Granada, 2016

El doctorando Qassim Mahmoud Qassim Al-shboul y los directores de la tesis doctores D. Miguel Pérez Ferra, D. Jesús Domingo Segovia y D. Firas alhamuri, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del os directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, a1 28 de enero de2016

Director/es de la Tesis

Doctorando

Fdo.: Miguel Pérez Ferra

Fdo.: Qassim Alshboul

Fdo.: Jesús Domingo Segovia

Fdo.: Basel Hamdan Al-Shdifat

Dr. Basel H. Al-Shdifat
Signature: Basel

A mi madre, hermanos, esposa e hija
y, en especial, a mi padre in memóriam

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, mi más sincero agradecimiento a los directores de la presente tesis doctoral, a saber, los doctores D. Miguel Pérez Ferra, D. Jesús Domingo Segovia y aladrad. Firas Al-hamuri. Destaco su generosidad y apoyo incondicional al brindarme la oportunidad de recurrir a sus capacidades y experiencia científica en un marco de confianza, afecto y amistad, fundamentales para la concreción de este trabajo.

Agradezco también la confianza y el apoyo de mis padres y hermanos, porque han contribuido positivamente para llevar a cabo esta investigación.

A todos y todas los compañeros y compañeras de la Universidad de Granada, en especial mi compañera Diana Ámbar que me asesoraron con sus valiosas aportaciones y me ayudaron a crecer como persona y como profesional.

Un agradecimiento muy especial, al profesor catedrático Dr. D. Jesús domingo Segovia, por haberme proporcionado valiosa información para realizar mi trabajo.

A mi esposa por su cariño, comprensión, apoyo en España y a su constante estímulo.

Finalmente, a todas aquellas personas que, de una u otra forma, colaboraron participaron en la realización de esta investigación, les hago extensivo mi más sincero agradecimiento.

A todos todas, de todo corazón, muchísimas gracias

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO.....	9
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	19
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	21
ÍNDICE DE ANEXOS.....	21
ABSTRACT.....	25
<i>Capítulo 1. Presentación y problema de investigación</i>	29
1.1. INTRODUCCIÓN	29
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	37
1.3. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
1.4. LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	43
1.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	46
1.5.1. QUE HACEN REFERENCIA ACÓMO CONSIDERAN QUE ES LA FORMACIÓN:	46
9.3.1. 1.5.2. HIPÓTESIS QUE HACEN REFERENCIA A CÓMO CONSIDERAR QUE DEBERÍA SER LA FORMACIÓN:	49
<i>BLOQUE I: MARCO TEÓRICO</i>	53
<i>Capítulo 2. La formación permanente del profesorado</i>	57
2.1. INTRODUCCION	57
2.2. BREVE HISTORIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE	58
2.3. EL CONCEPTO Y LA ESENCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	59
9.3.2. 2.3.1. El concepto de la formación permanente.....	59
9.3.3. 2.3.2. Los principios de la formación permanente.....	62
9.3.4. 2.3.3. Las características de la formación permanente	64
9.3.5. 2.3.4. La importancia de la formación permanente en la educacion.....	64
2.4. LOS OBJETIVOS, FUNDAMENTOS Y ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE	67
9.3.6. 2.4.1. Los objetivos de la formación permanente.....	67
9.3.7. 2.4.2. Los fundamentos para conseguir la formación permanente	70
9.3.8. 2.4.3. Los elementos de la formación permanente.	71
2.4.3.1. Requisitos de la formación permanente:	72
2.4.3.1. Dimensiones políticas para conseguir la formación permanente:	73
2.4.3.3. Métodos y vías de la formación permanente	74
2.5. AGENTES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN	75
2.6. DESCRIPCIÓN Y CLASIFICACIÓN DE ALGUNOS MODELOS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	78
2.7. LAS DEFICULTADES QUE ENFRENTA LA FORMACIÓN PERMANENTE	82
2.8. FUTURAS PERSPECTIVAS EN EL PROCESO FORMACIONAL:	83
2.9. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	84
<i>Capítulo 3. La relación entre la formación permanente, el desarrollo profesional, mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje y los resultados escolares</i>	87
3.1. LA DEFINICIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL	89
3.2. RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN PERMANENTE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL.....	90

3.3. LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN PERMANENTE Y LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	93
3.4. LA RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO PROFESIONAL Y LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y LOS RESULTADOS ESCOLARES	99

Capítulo 4. Estudios internacionales y árabes y jordanos sobre la formación permanente del profesorado 106

4.1. INVESTIGACIONES EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL	106
4.2. INVESTIGACIONES EN EL CONTEXTO ÁRABE	108
4.3. ESTUDIOS EN JORDANIA	109

Capítulo 5. La formación permanente del profesorado en Jordania ____ 114

5.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTES Y DURANTE LA PRESTACIÓN DEL SERVICIO.....	118
5.2. LOS OBJETIVOS Y PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN JORDANIA	121
5.3. LOS ORGANISMOS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN JORDANIA	122
5.3.1. El ministerio de educación y enseñanza	122
5.3.2. La academia de la reina rania	126
5.3.3. La empresa de cader	128

BLOQUE II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 131

Capítulo 6. Metodología de la investigación 135

1.1. INTRODUCCIÓN	135
6.2. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	138
6.3. LA METODOLOGÍA DESCRIPTIVA COMO BASE DE NUESTRA INVESTIGACIÓN ...	141
6.4. LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	144
5.3.4. 6.4.1. El cuestionario	144
6.4.1.1. determinación de la validez y fiabilidad del cuestionario para la percepción que tiene el profesorado sobre la realidad de su formación	147
6.4.1.2. Determinación de la validez y fiabilidad del cuestionario para la concepción del profesorado sobre cómo debería ser (el deseo) su formación continua	157
6.4.1.3. Objetivos del cuestionario	166
5.3.5. 6.4.2. La entrevista personal	167
6.4.2.1. Los objetivos de la entrevista	169
6.5. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	170
5.3.6. 6.5.1. Muestra para aplicar la técnica del cuestionario	171
5.3.7. 6.5.2. Muestra para aplicar la técnica de la entrevista	176
6.6. ANÁLISIS DE DATOS	177
5.3.8. 6.6.1- Análisis de los datos cuantitativos	177
5.3.9. 6.6.2. Análisis de datos del estudio cualitativo	178
6.6.2.1. La primera exploración del contenido de las entrevistas.....	180
6.6.2.2. Análisis léxico-semántico	183
6.6.2.3. La categorización.....	186
6.7. LATRIANGULACIÓN	186

BLOQUE III: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN..... 189

Capítulo 7. Los resultados del análisis estadístico de los datos cuantitativos 193

7.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE FRECUENCIAS: PORCENTAJE (GRÁFICAS).	193
--	-----

7.2. ANÁLISIS DE DATOS PARA LA SUBESCALA RELATIVA A LA OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA REALIDAD DE LA FORMACIÓN PERMANENTE RECIBIDA201

- .5.3.10 7.2.1. Análisis relativos al contraste de hipótesis (t de student) en relación a la percepción de los maestros sobre cómo debiera ser la formación recibida203
- .5.3.11 7.2.2. Contraste de hipótesis para variable politómicas, (anova de una vía) en relación a la percepción de los maestros sobre la realidad de la formación recibida.208

7.3. ANÁLISIS DE DATOS PARA LA SUBESCALA RELATIVA A LA OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE CÓMO DEBIERA SER LA FORMACIÓN PERMANENTE RECIBIDA214

- 5.3.12216
- 5.3.13. 7.3.1. Análisis relativos al contraste de hipótesis (t de student) en relación a la percepción de los maestros sobre cómo debiera ser la formación recibida.....216
- 5.3.14. 7.3.2. Contraste de hipótesis para variables politómicas (anova de una vía) en relación a la percepción de los maestros sobre cómo debiera ser la formación recibida221

7.4. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON PARA LOS SUMATORIOS GLOBALES DEL DESEO Y DE LA REALIDAD DEL CUESTIONARIO.....230

Capítulo 8. Los resultados del análisis de los datos cualitativos _____235

8.1. ELPRIMERACERCAMIENTO ALAS ENTREVISTAS235

8.2. IDENTIFICACIÓN A LAS PERCEPCIONES DE LOS ENTREVISTADOS SOBRE LOS VERBOS Y CAMPOS SEMÁNTICOS.....238

- 5.3.15. 8.2.1. Identificación a las percepciones de los entrevistados sobre los verbos.....238
- .5.3.16 8.2.2. Identificación a las percepciones de los entrevistados sobre los campos semánticos 241
- 5.3.17. 8.2.2. Identificación a las percepciones de los entrevistados sobre los campos semánticos.....244
- 5.3.18. 8.2.3. Identificación a las percepciones de los entrevistados según sus roles....245
 - 8.2.3.1. Identificación a las percepciones de los entrevistados los maestros.....245
 - 8.2.3.2- Identificación a las percepciones de los entrevistados los directores256
 - 8.2.3.3- Identificación a las percepciones de los entrevistados los formadores.....266
 - 8.2.3.4. Identificación a las percepciones de los entrevistados las autoridades.....276
- 5.3.19. 8.2.4.- Identificación a las percepciones de los entrevistados según sus lugares 284
 - 8.2.4.1. Identificación a las percepciones de los entrevistados los entrevistados de la ciudad.....285
 - 8.2.4.2. Identificación a las percepciones de los entrevistados del área metropolitana .296
 - 8.2.4.3. Identificación a las percepciones de los entrevistados del ámbito rural.....307
- 8.3. CATEGORIZACIÓN DEL CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS318**
 - 8.3.1. Interrelaciones con mayor proporción global entre las categorías319
 - 5.3.20. 8.3.3. Interrelaciones con importancia para el estudio323
 - 5.3.21. 8.3.4. Interrelación de categorías con atributos330

BLOQUE IV: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION338

Capítulo 9. Integración de los resultados y respuestas a las cuestiones de la investigación _____341

9.1. INTERRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS DE LAS ENTREVISTAS Y LOS FACTORES DEL CUESTIONARIO341

- 5.3.22. 9.1.1. Integración de resultados en torno al factor 1: formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a las demandas341

5.3.23.	9.1.2. Integración de resultados en torno al factor 2: Satisfacción por la formación recibida, disposición a la colaboración y a participar en más acciones formativas.....	352
5.3.24.	9.1.3. Integración de resultados en torno al factor 3: Formación bien articulada y de calidad, que capacita para la acción en el aula.....	356
9.3. RESUPESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN.....		363
5.3.25.	9.3.1. ¿Cuál es la realidad y el deseo desde las percepciones de los maestros sobre los procesos formativos, en la provincia de Irbid?.....	364
5.3.26.	9.3.2. ¿Qué tipo de contrastes hallamos a la hora de evaluar al profesorado en su formación profesional, basándonos en diferentes variables, tales como el sexo o los años de experiencia?	369
5.3.27.	9.3.3. ¿Contrastes hallados a la hora de evaluar al profesorado en su formación profesional, en comparación con lo esperado según la evaluación hecha por los supervisores docentes de dicha formación?	372
5.3.28.	9.3.4. ¿Los procesos formativos que sigue el maestro jordano de enseñanza primaria básica antes y durante la vida profesional tienen incidencia en el desempeño y a los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase desde el punto de vista de ellos?	375
5.3.29.	9.3.5. ¿Cuáles son –a juicio del profesorado- las vías, los modelos y las actividades formativas mejor valoradas por su grado de satisfacción personal y su impacto, tanto en la mejora de la práctica docente, como en los resultados escolares?	376
5.3.30.	9.3.6. ¿Qué cambios o mejoras cabría acometer en los procesos de formación continua y desarrollo profesional para que de verdad éstos incidan en la mejora escolar y en los resultados educativos?.....	378
5.3.31.	9.3.7. ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles en los procesos formativos de los maestros de enseñanza primaria básica en la provincia de Irbid, desde la perspectiva del profesorado jordano?	381

Capítulo 10. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES _____ 387

10.1. CONCLUSIONES EN ESPAÑOL	387
10.2. CONCLUSIONS IN ENGLISH.....	393
10.4. PROPUESTA DE MEJORA.....	399
10.5. IMPLICACIONES	400
10.6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	401

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 403

ÍNDICE DE TABLAS

No. Título	Página
Tabla 1. <i>La integración entre los objetivos de la investigación, sus preguntas, métodos y conclusiones</i>	45
Tabla 2. <i>El resumen del concepto de la formación permanente</i>	61
Tabla 3. <i>Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria</i>	98
Tabla 4. <i>Descripción de los programas formativos relacionados con los maestros jordanos</i>	124
Tabla 5. <i>Las posiciones y valores de la escala de likert</i>	146
Tabla 6. <i>Los resultados de la Prueba KMO y de esfericidad de Bartlett</i>	149
Tabla 7. <i>Comunalidades encontrada en el análisis de componentes principales, respecto a la subescalas- realidad de la formación recibida</i>	150
Tabla 8. <i>El porcentaje total acumulado en los tres factores</i>	152
Tabla 9. <i>Distribución de ítems en factores – realidad</i>	153
Tabla 10. <i>Alpha de Cronbach para la totalidad del cuestionario</i>	154
Tabla 11. <i>Alpha de Cronbach para el primer factor</i>	154
Tabla 12. <i>Alpha de Cronbach para el segundo factor</i>	154
Tabla 13. <i>Alpha de Cronbach para el tercer factor</i>	155
Tabla 14. <i>Alpha de Cronbach para las dos mitades</i>	155
Tabla 15. <i>Alpha de Cronbach para las dos mitades los ítems de la realidad</i>	156
Tabla 16. <i>Los resultados de la Prueba KMO y de esfericidad de Bartlett</i>	158
Tabla 17. <i>Comunalidades encontradas en el análisis de componentes principales, respecto a la subescala relativa al deseo de los docentes sobre cómo debería ser la formación</i>	158
Tabla 18. <i>El porcentaje total acumulado en los tres factores</i>	161
Tabla 19. <i>Distribución de ítems en factores - deseo</i>	162
Tabla 20. <i>Alpha de Cronbach para la totalidad del cuestionario</i>	163
Tabla 21. <i>Alpha de Cronbach para el primer factor</i>	163
Tabla 22. <i>Alpha de Cronbach para el segundo factor</i>	163
Tabla 23. <i>Alpha de Cronbach para el tercer factor</i>	163
Tabla 24. <i>Alpha de Cronbach para las dos mitades</i>	164
Tabla 25. <i>Alpha de Cronbach para las dos mitades los ítems de la realidad</i>	164
Tabla 26. <i>Parámetros de cálculo de la muestra</i>	171
Tabla 27. <i>Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable SEXO</i>	172
Tabla 28. <i>Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de EDAD</i>	172
Tabla 29. <i>Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de AÑOS DE EXPERIENCIA</i>	173
Tabla 30. <i>Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de NIVEL ACADÉMICO</i>	174
Tabla 31. <i>Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de CARGO DIRECTIVO</i>	174
Tabla 32. <i>Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de UBICACIÓN DEL CENTRO DE TRABAJO</i>	175
Tabla 33. <i>Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de GRADO EN EL QUE IMPARTE DOCENCIA</i>	176

Tabla 34. <i>La distribución de la muestra del estudio sigue su sexo y su ubicación de trabajo</i>	176
Tabla 35. <i>La distribución de la muestra del estudio sigue su sexo, ubicación y rol de trabajo</i>	177
Tabla 36. <i>El código de las entrevistas sigue su sexo, ubicación y rol de trabajo</i>	179
Tabla 37. <i>La media, mediana, moda y la desviación de los factores de la realidad</i>	203
Tabla 38. <i>Resultados de T- de Student sobre la realidad del nivel de calidad de la formación permanente recibida por el profesorado, en función del SEXO</i>	204
Tabla 39. <i>Resultados de T-test respecto a la realidad de la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-1), en función del SEXO</i>	204
Tabla 40. <i>Resultados de T-test respecto a la realidad de la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-2), en función del SEXO</i>	205
Tabla 41. <i>Resultados de T-test respecto a la realidad de la formación recibida está bien articulada, así como si capacita para la intervención en el aula (factor-3) en función del SEXO</i>	205
Tabla 42. <i>Resultados de T- de Student sobre la realidad nivel de calidad de la formación permanente recibida por el profesorado, en función del CARGO DIRECTIVO</i>	206
Tabla 43. <i>Resultados de T-test respecto a la realidad de la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-1), en función del CARGO DIRECTIVO</i>	207
Tabla 44. <i>Resultados de T-test respecto a la realidad de la valoración de los diferentes tipos y modalidades de formación (factor-2), en función del CARGO DIRECTIVO</i>	207
Tabla 45. <i>Resultados de T-test respecto a la realidad de la formación recibida está bien articulada, y si capacita para la intervención en el aula (factor-3), en función del CARGO DIRECTIVO</i>	208
Tabla 46. <i>Resultados de ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre la realidad de la formación permanente recibida en Jordania, en función de la EDAD</i>	208
Tabla 47. <i>Resultados de ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre la realidad de la formación permanente recibida en Jordania, en función de los AÑOS DE EXPERIENCIA</i>	210
Tabla 48. <i>Resultados de ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre la realidad la formación permanente recibida en Jordania, en función del NIVEL ACADÉMICO</i>	211
Tabla 49. <i>Resultados del ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre la realidad de la formación permanente recibida en Jordania, en función de la UBICACIÓN</i>	213
Tabla 50. <i>Resultados del ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre la realidad de la formación permanente recibida en Jordania, en función del GRADO QUE IMPARTE DOCENCIA</i>	213
Tabla 51. <i>La media, mediana, moda y la desviación de los factores del deseo</i>	216
Tabla 52. <i>Resultados de T- de Student sobre cómo debiera ser el nivel de calidad de la formación permanente recibida por el profesorado, en función del SEXO</i>	216
Tabla 53. <i>Resultados de T-test respecto a cómo debiera ser la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-1), en función del SEXO</i>	217
Tabla 54. <i>Resultados de T-test respecto a cómo debiera ser la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-2), en función del SEXO</i>	217
Tabla 55. <i>Resultados de T-test respecto a cómo debiera ser la formación recibida está bien articulada, así como si capacita para la intervención en el aula (factor-3) en función del SEXO</i> ..	218
Tabla 56. <i>Resultados de T- de Student sobre cómo debería ser el nivel de calidad de la formación permanente recibida por el profesorado, en función del CARGO DIRECTIVO</i>	219
Tabla 57. <i>Resultados de T-test respecto a cómo debería ser la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-1), en función del CARGO DIRECTIVO</i>	219
Tabla 58. <i>Resultados de T-test sobre cómo debería ser la valoración de los diferentes tipos y modalidades de formación (factor-2), en función del CARGO DIRECTIVO</i>	220

Tabla 59. Resultados de T-test respecto a sí la formación recibida está bien articulada, y si capacita para la intervención en el aula (factor-3), en función del CARGO DIRECTIVO	220
Tabla 60. Resultado de Tukey para las comparaciones múltiples entre los diferentes grupos de edad sobre cómo debería ser la formación permanente recibida en Jordania	221
Tabla 61. Resultados de ANOVA sobre la realidad de la percepción del profesorado sobre cómo debería ser la formación permanente recibida en Jordania, en función de la EDAD.....	222
Tabla 62. Resultados de ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre cómo debería ser la formación permanente recibida en Jordania, en función de los AÑOS DE EXPERIENCIA	223
Tabla 63. Resultado de Tukey para las comparaciones múltiples entre los diferentes grupos de los años de experiencia sobre cómo debería ser la formación permanente recibida en Jordania.	224
Tabla 64. Resultados de ANOVA respecto a cómo debería ser la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-1), en función de los AÑOS DE EXPERIENCIA.	224
Tabla 65. Resultados de ANOVA respecto a cómo debería ser la valoración de los diferentes tipos y modalidades de formación (factor-2), en función de los AÑOS DE EXPERIENCIA	225
Tabla 66. Resultados de ANOVA cómo debería ser la formación recibida está bien articulada, y si capacita para la intervención en el aula (factor-3), en función de los AÑOS DE EXPERIENCIA..	225
Tabla 67. Resultados de ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre cómo debería ser la formación permanente recibida en Jordania, en función del NIVEL ACADÉMICO	226
Tabla 68. Resultados del ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre cómo debería ser la formación permanente recibida en Jordania, en función de la UBICACIÓN	227
Tabla 69. Resultado de Tukey para las comparaciones múltiples entre los diferentes grupos de la ubicación del centro de trabajo sobre cómo debería ser la formación permanente recibida en Jordania	227
Tabla 70. Resultados del ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre la realidad de la formación permanente recibida en Jordania, en función del GRADO EN QUE IMPARTE DOCENCIA.....	229
Tabla 71. Las correlaciones bivariadas implementadas entre la global de las dimensiones del deseo y la realidad del cuestionario por binomios	230
Tabla 72. Las palabras más usadas por los entrevistados	235
Tabla 73. Tabla de frecuencias de los verbos en todas las entrevistas.....	239
Tabla 74. La clasificación de los campos semánticos emergentes del total de las entrevistas.....	241
Tabla 75. La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas por ROL.....	245
Tabla 76. La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas de los MAESTROS.....	246
Tabla 77. La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas de los DIRECTORES.....	257
Tabla 78. La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas de los FORMADORES	267
Tabla 79. La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas de las AUTORIDADES....	276
Tabla 80. La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas por LUGAR.....	285
Tabla 81. La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas de la CIUDAD	286
Tabla 82. La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas del ÁREA METROPOLITANA.....	297
Tabla 83. La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas del ámbito rural.....	307
Tabla 84. La relación entre la evaluación de las actividades y la experiencia de los entrevistados	330
Tabla 85. La relación entre la evaluación de las actividades y la cantidad de las actividades que han realizado los entrevistados	331

ÍNDICE DE GRÁFICAS

No. Título	Página
Gráfica 1. <i>Los autovalores de la matriz de los ítems de la realidad</i>	152
Gráfica 2. <i>Los autovalores de la matriz de los ítems del deseo</i>	161
Gráfica 3. <i>Generación de unidades de análisis</i>	183
Gráfica 4. <i>Profundización en la temática del discurso</i>	184
Gráfica 5. <i>Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de SEXO</i>	193
Gráfica 6. <i>Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de UBICACIÓN DEL CENTRO DE TRABAJO</i>	194
Gráfica 7. <i>Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de EDAD</i>	194
Gráfica 8. <i>Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de AÑOS DE EXPERIENCIA</i>	195
Gráfica 9. <i>Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de NIVEL ACADEMICO</i>	196
Gráfica 10. <i>Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de CARGO DIRECTIVO</i>	196
Gráfica 11. <i>Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de LAS ACTIVIDADES QUE HAN REALIZADO ANTES DE COMENZAR TRABAJO</i>	197
Gráfica 12. <i>Distribución de las participantes de muestra en función de la variable de SI HAN REALIZADO ACTIVIDADES DE FORMACIÓN EN EL EJERCICIO DE SU LABOR DOCENTE</i>	198
Gráfica 13. <i>Distribución de las participantes de muestra en función de la variable del GRADO DONDE IMPARTE SU DOCENCIA</i>	199
Gráfica 14. <i>Distribución de las participantes de muestra en función de la variable de la DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD</i>	199
Gráfica 15. <i>Distribución de las participantes de muestra en función de la variable de la IMPORTANCIA DE LA DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD</i>	200
Gráfica 16. <i>Distribución de las participantes de muestra en función de la variable LUGAR DE LA ACTIVIDAD</i>	201
Gráfica 17. <i>Resultados de las medias del apartado de todas las dimensiones de la realidad y el deseo del cuestionario</i>	230
Gráfica 18. <i>Distribución de los participantes de la muestra en función de la variable de las ESCALAS DE LA REALIDAD Y EL DESEO</i>	231
Gráfica 19. <i>Relación de las categorías madres</i>	320
Gráfica 20. <i>La relación entre la evaluación de las actividades y rol de los entrevistados</i>	332
Gráfica 21. <i>La relación entre la evaluación de las actividades y lugar de los entrevistados</i>	333
Gráfica 22. <i>La relación entre contra la obligatoriedad de la formación y el rol de los entrevistados</i>	334
Gráfica 23. <i>La relación entre la evaluación negativa de los formadores el rol de los entrevistados</i>	335

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

No. Título	Página
Ilustración 1. <i>Proceso de la investigación mixta. Elaboración propia a partir de Tashakkori y Creswell (2007).</i>	139
Ilustración 2. <i>Resultados obtenidos al calcular el tamaño muestral mediante aplicación online.</i> ...	171
Ilustración 3. <i>Nube de palabras del discurso de los entrevistados.</i>	182
Ilustración 4. <i>Tipos de Triangulación. Vázquez y Angulo (2003).</i>	187
Ilustración 5. <i>Nube de palabras del discurso de los entrevistados.</i>	238

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Los resultados y datos cuantitativos

Anexo 2. Los resultados y datos cualitativos

Anexo 3. Cuestionario

Anexo 4. Documentaciones

***Los anexos están en CD adjuntado con la tesis.**

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar la percepción de la realidad y las expectativas de lo que debiera ser la formación permanente para la mejora del desarrollo didáctico de los maestros de Educación Primaria en Irbid (Jordania). El tamaño muestra las cien de a 405 los maestros y maestras (N=405) para los que se ha diseñado y administrado con posterioridad un cuestionario de opinión sobre diferentes dimensiones relacionadas con la formación permanente (impacto en resultados escolares, utilidad profesional, modalidades formativas...). También se han realizado 22 entrevistas para llevar a cabo, de manera complementaria, análisis de naturaleza cualitativa.

El interés por la formación permanente del profesorado es un hecho muy antiguo, pero la preocupación por saber cómo, de qué modo, con qué modelos se lleva a cabo y la conciencia de que este conocimiento debe analizarse y actualizarse es mucho más reciente, si lo comparamos con otros ámbitos de investigación y evaluación educativa.

El cuestionario ha logrado adecuados niveles de fiabilidad (por consistencia interna) y validez en sus distintas variedades. Se han realizaron análisis descriptivos e inferenciales de la información para la consecución de los objetivos de investigación planteados. Tras la interpretación y discusión datos, se llegó a la siguiente conclusión: Los resultados de las dimensiones realidad y deseo de las actividades formativas recibidas, muestran una clara diferencia de opinión a favor del deseo. Lo que quiere decir que, si bien el profesorado no valora la formación permanente recibida, sí cree, en cambio, que ésta es importante y debería desarrollarse, pero no como se está haciendo en la actualidad. Se ha llegado también a la convicción de que, el profesorado sabe qué necesitan y tienen que mejorar, por lo que sería importante que participaran de los procesos de planificación y desarrollo de las propuestas de actividades formativas puestas en marcha.

A partir de esta premisa surgen unas primeras conclusiones y unos primeros avances dirigidos como estrategias de mejora a la formación permanente del profesorado en el Reino de Jordania. En el marco de los resultados de la muestra objeto de investigación hemos llegado a proponer propuestas de mejora todos los expertos y autoridades de la formación permanente.

Palabras claves: Formación permanente, desarrollo profesional, profesorado de educación primaria.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the perception of reality and expectations of what should be ongoing training to improve the educational development of teachers in primary education in Irbid (Jordan). The sample size includes 405 professors (N=405). It is designed *ad hand* used a questionnaire of opinion on different dimensions related to lifelong learning (impact on school performance, professional use, training methods ...). A lost we are conducted 22 interviewstotake, to complement this work, qua laxative analysis ends.

The questionnaire reaches an adequate level of reliability (internal consistency) and validity in their various typologies. They have conducted descriptive and inferential data analysis for the effective pursuance of the research objectives. Following these analyzes, it came to the following conclusion: The results of the dimensions of reality and desire received training activities, show a clear difference of opinion in favor of desire. Which means that while not value teachers received ongoing training, does believe, however, that this is important and should develop, but not as is being done today. It has also come to believe that teachers know what they need and have to improve, so it would be important to participate in the planning and development of the proposed training activities implemented.

From this premise some initial conclusions and first advances of where they should be heading the training of teachers in the Kingdom of Jordan arise. As part of the results of this sampling we have come to offer some advice to all the experts and authorities of lifelong learning.

Keywords: Continuing education, professional development, teacher of primary education.

Capítulo 1.

Presentación y

problema de

investigación

Capítulo 1. Presentación y problema de investigación

1.1. INTRODUCCIÓN

El interés por la formación permanente del profesorado es un hecho muy antiguo, pero la preocupación por saber cómo, de qué modo, con qué modelos se lleva a cabo y la conciencia de que este conocimiento debe analizarse y actualizarse es mucho más reciente, si lo comparamos con otros ámbitos de investigación y evaluación educativa.

Antes de adentrarnos en los entresijos de esta práctica de interés, podemos acercarnos a su concepto, grosso modo, ya que en el segundo bloque de este trabajo veremos qué opinan y cómo lo definen algunos de los expertos en esta materia de una forma más específica y relacionada con la profesión de la enseñanza. Por tanto, podemos decir que la formación permanente es un proceso reformador y renovador de las habilidades y conocimiento del profesional (en nuestro caso es el maestro) para adquirir nuevos conocimientos y habilidades en una profesión dinámica y cambia los avatares del tiempo.

La formación permanente parece tener sus orígenes en Francia con Jean-Baptiste de la Salle en 1651, donde se creó uno de los primeros seminarios que se conocen para formar a maestros seculares.

La presente tesis se contextualiza en la realidad de la formación del profesorado, en general, y de dicho profesorado en la provincia de Irbiid en especial. Con ello podemos afirmar que el actual sistema educativo, regulado por la Ley de Educación y Enseñanza del Reino de Jordania, explicita lo siguiente: *“Es obligación del Ministerio de Educación y Enseñanza permitir y asegurar la formación continuada de los docentes, con la elaboración de programas de entrenamiento y la creación de centros dedicados a ello”* (LEE, p.155).

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, siendo ello el factor clave para conseguir la mejora y el desarrollo de la competencia profesional de los docentes y contribuyendo por consiguiente al desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad. En este sentido, diversos informes de la Unión Europea, así como investigaciones y estudios específicos en relación con esta temática, ponen de manifiesto una clara correlación entre la preparación del profesorado y un sistema educativo de calidad, estableciendo vínculos significativos entre los programas de formación del profesorado, la mejora de la educación y los resultados del aprendizaje del alumnado. (LOE, 2013).

El profesorado en general y el maestro¹ de primaria, en particular, son los elementos más importantes en el proceso educativo. La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de

¹ De ahora en adelante para evitar el lenguaje sexista el término maestro-s hará referencia también a maestra-s. Un uso reiterativo de ambos términos en el texto se considera inadecuado y farragoso. Por esa razón, en otras muchas ocasiones, hemos utilizado el término inclusivo de profesorado válido para los dos géneros.

la educación están mediadas por ellos y por su acción (e interacción con el alumnado). Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad y el aprendizaje auto dirigido. Por otra parte, pueden degradar la calidad de la educación merced al error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal, los maestros determinan la calidad de la educación (Clark, 1995).

Por eso hay que prestarle al profesorado mucha atención y formarlo adecuadamente, proporcionándole información y formación sobre las novedades que se producen en su campo profesional, ya sean nuevas concepciones educativas, técnicas de enseñanza, información o experiencias útiles: *“Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesor de formación profesional, también en las empresas”* (LOE, 2013).

Convencidos de la importancia del impacto que tiene un maestro bien formado en la calidad y el nivel de la enseñanza, todos los países desarrollan diferentes filosofías, políticas, y objetivos, englobados en sus sistemas educativo, social y económico, para darle a la profesión docente y a su progreso la mayor atención e importancia. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental, tanto para actualizar el oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, tomando en consideración la complejidad de la tarea que la enseñanza desempeña en la mediación cultural que realiza en sus diferentes dimensiones ya sea política, sociocultural o pedagógica. La formación docente es un proceso continuo y de larga duración que no finaliza durante la fase de la formación inicial. La profesión docente se encuentra permanentemente determinada por los cambios y avances que ocurren en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, y el conocimiento científico.

El proceso formativo permanente de los maestros en muchos países incluye varias etapas, En primer lugar, aquel alumnado universitario que está interesado en convertirse en maestros deben solicitar a sus centros universitarios la instancia de ser maestro(ejercer la profesión de la enseñanza);en segundo lugar, deberían completar los requisitos para su selección en unos cursos de formación que necesita y, finalmente, después de finalizar dicho programa de formación, deberían pasar por el examen del certificado y adoctrinamiento docente antes y considerarse maestros de escuela de pleno derecho (Yang, 2013).

Los programas formativos de los maestros son una condición necesaria para desarrollar las habilidades, conocimientos y el desempeño en el aula, así como convertirlos en personal más eficaz y efectivo. La formación del maestro ha sido el eje básico de la investigación para determinar la conexión entre enseñanza y aprendizaje de calidad, así como la retención y satisfacción de los maestros (Halsey 2005; Hayes, Mills, Christie, y Lingard, 2006; MCEETYA, 2006).

Según algunos estudios, los programas formativos del profesorado son un proceso a través del cual las habilidades son perfeccionadas y desarrolladas, así como se aportan nuevas informaciones y conocimientos y se nutren y se determinan nuevas actitudes, todo ello con el

objetivo de hacer al profesorado más eficiente en su trabajo. Por ello, podemos decir que las sesiones formativas surgen como una solución a la falta de rendimiento del profesorado en su profesión o cuando surge la necesidad de hacer cambios en el trabajo ya realizado, por otra parte, hay autores que se atreven a decir que dichos programas formativos forman parte de unas estrategias para romper con la monotonía que, con el tiempo desborda a los maestros debido a la repetitividad del contenido de la profesión. Por consiguiente, los programas formativos juegan un papel importante y se consideran de vital importancia, tanto para el profesorado, como para la autoridad política de turno, para que puedan estar al tanto en las últimas innovaciones en estrategias y técnicas de enseñanza y construir los programas curriculares. (Al- Zoubi, 2011).

Para que un maestro pueda desarrollarse a sí mismo profesionalmente necesita, entre otros factores, una adecuada y permanente formación que lo mantenga a la vanguardia de los avances pedagógicos, científicos y tecnológicos. Y según nuestra experiencia como maestros de educación primaria, uno de los principales retos a los que nos enfrentamos a los que podrían enfrentarse muchos colegas para la mejora y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase es la estructura frágil que tienen las actuales actividades de formación permanente del profesorado, es decir, los responsables de la formación deben mejorar las actividades formativas actuales. Dicha tarea tiene que ser compartida entre los maestros y las diferentes autoridades encargadas de la formación (tanto a nivel nacional, como autonómico o regional) en el momento de planificar las actividades formativas, para enfrentarse a los desafíos que tienen las actividades formativas en la actualidad.

La formación del profesorado debe ser modernizada y actualizada para tener y enseñar una serie de competencias y habilidades. Perrenoud (2004) nos habla de los dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado. El mismo autor nos dice que se tiende a orientar el currículum hacia la creación de competencias desde la escuela primaria (Perrenoud 2004).

Numerosos estudios ven que “el factor docente” es el elemento clave de la transformación educativa y el protagonista de la innovación y la renovación del sistema educativo (Knight, 2005; Vaillant, 2005; Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002). El maestro de primaria en particular debe actualizar sus conocimientos, métodos didácticos y competencias, ya sea en los centros docentes, instituciones formativas, las universidades o en empresas de otra índole (Morabit, 2011).

Van y Beijaard (2014) han realizado un estudio centrado en mejorar la retroalimentación del profesor durante el aprendizaje activo y cambiar el comportamiento de los maestros de forma sostenible; sin embargo, es una tarea muy difícil según estos autores, ya que varias condiciones deben tenerse en cuenta, y los programas deben basarse en cogniciones y prácticas docentes. Pero estos autores han visto que durante el aprendizaje activo se ha mejorado el rendimiento, tanto a corto, como a largo plazo (Van y Beijaard, 2014).

La llegada de las nuevas tecnologías ha repercutido directamente en el ejercicio de la profesión docente, movilizándolo su foco hacia una dimensión en la que el profesor, con sus clases magistrales, deja de ser el centro de la formación, para pasarle el protagonismo al estudiante en un entorno interactivo de aprendizaje (OEI, 2010). Vemos con las nuevas tecnologías el eslabón que une el colegio con el alumno. Nos referimos, lógicamente al maestro, ha cambiado su percepción de la realidad educativa, la iniciativa formativa ya no está en la mano del maestro exclusivamente, las nuevas tecnologías han cambiado el protagonismo y han hecho que el alumno y la máquina sean partícipes en un proceso que ha demostrado que evoluciona con el tiempo, no solamente en contenido, sino en metodologías y destrezas de transmisión del conocimiento

Respecto a todo ello, la UNESCO (2008), expresa que *«Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en conocimientos, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia»* (p.1). De ahí la importancia de la preparación y actualización permanente del docente, con el fin de enfrentarse a los retos impuestos por la sociedad actual y asumir con mesura y equilibrio su rol de mediador en los procesos de aprendizaje a través del uso de las TIC². Por esta razón es tan importante la formación de los docentes en el uso e implementación de las TIC en el aula, partiendo de un diseño de instrucción a partir del cual se planifican, se desarrollan y se ponen a prueba los recursos de apoyo a la enseñanza para que de esta manera se pueda facilitar el aprendizaje de los maestros en el proceso (Tello & Aguaded, 2009).

Siguiendo la recomendación de la UNESCO (2004), *«Los futuros docentes deben formarse y adquirir experiencia dentro de los ámbitos educativos, para hacer un uso innovador de la tecnología»* (p. 4). En este sentido, el uso efectivo de estas, jugaría un papel clave para lograr profundas transformaciones de amplio alcance, siempre que se establezca una relación de sintonía entre la funcionalidad y la implementación de los recursos tecnológicos, dentro del marco educativo en general y del marco formativo del profesorado en particular.

Los factores de los que deriva la importancia de la formación y la cualificación continuas y permanentes del profesor son:

- a) El gran avance en los conocimientos de las ciencias,
- b) Las nuevas tecnologías con el gran volumen de información y las facilidades que ofrecen en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- c) La revolución originada por las nuevas teorías educativas que parten desde la perspectiva del rol que desempeña el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal y como señalamos anteriormente, la sociedad y la educación en la actualidad exigen al profesorado una actualización permanente de sus conocimientos y aptitudes, centrándose en las competencias profesionales, que den respuestas a las nuevas necesidades

² Las tecnologías de la información y la comunicación.

del alumno y a las exigencias de la sociedad de la información. Por eso, los programas de formación permanente deben centrarse en “equipar” al docente con los instrumentos pertinentes que le permitan resolver los problemas que se plantean en el día a día de los centros docentes y las aulas, y que le permitan proporcionar una educación de calidad, teniendo siempre una actitud innovadora en su actividad profesional. Todo ello desembocará en la formación integral de sus alumnos, esos futuros ciudadanos con un conjunto de competencias, sin las cuales sería imposible adaptarse a los retos de un mundo en permanente cambio y con tantos desafíos. El docente es aquí un factor fundamental que permite a la sociedad del futuro afrontar los cambios sociales, científicos y tecnológicos.

Y a pesar de esta insistencia sobre la importancia que se da a la preparación y cualificación continuada del profesorado a quienes afirman que entre un 30-36% de los docentes no sienten necesidad de recibir formación continuada, y en lo que se refiere, tanto a los contenidos, como a las técnicas didácticas, consideran que carece de interés lo que se les oferta y no responde a sus necesidades o no aporta soluciones novedosas a los problemas de la profesión (García Llamas, 2007). Por otra parte, aparece así una tendencia llamada: “*Proceso de institucionalización del profesor dentro del centro de enseñanza*” (Madbouly, 2002, p.19), de modo que en la misma escuela el docente encuentra cubiertas la mayoría de sus necesidades con los recursos que requiere su desarrollo profesional y se consigue así una verdadera fusión entre el desarrollo profesional y la aplicación práctica.

Muchos países del mundo han puesto ya en marcha estas directrices para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el perfeccionamiento del planteamiento didáctico del profesorado en las aulas para llegar a la enseñanza constructiva y para lograr eso tenemos que ofrecer buena formación permanente. En este contexto pongamos de ejemplo a Sudáfrica y su plan quinquenal, a Corea del sur que envió mil profesores de sus escuelas al Reino Unido para recibir formación sobre los métodos constructivos de enseñanza, así como a otros países como Japón, Australia, Taiwán, EE.UU. y el Reino Unido están optando por este método. Cabe destacar también que se celebraron congresos internacionales en países como España y Australia con el comienzo del nuevo milenio para este mismo fin (Tartouti, 2006).

Tal y como mencionamos anteriormente, el interés de la UNESCO es mejorar los procesos de aprendizaje. También la Liga Árabe en su plena convicción en el rol que juega el maestro en el proceso de aprendizaje, su perfeccionamiento y sus resultados, vio una necesidad importante en revisar su preparación y formación dentro de un plan integral de cambios, modificaciones e innovaciones en sus habilidades didácticas. Todo ello en respuesta a los nuevos conceptos introducidos en el proceso educativo y didáctico, así como en su contenido e interacción con nuevos conocimientos, técnicas avanzadas y metodología didáctica en relación con los roles cambiantes del maestro. Por otra parte, no dejaron de desvanecer dichos esfuerzos de la Liga Árabe en esta materia estableciendo un marco de directrices para mejorar la realidad del maestro árabe y desarrollarlo humana, social y profesionalmente según unos parámetros de carácter nacional y con rasgos globales y flexibles. Dichos esfuerzos subyacen bajo los siguientes factores:

1. La difícil situación social, económica, y humana que vive el maestro árabe y que afecta a su posición y prestigio en la sociedad.
2. La diversidad y multiplicidad creciente de responsabilidades del maestro árabe a raíz de las revoluciones en el campo de la informática y telecomunicación y lo que imponen a su vez retos y desafíos sobre la estructura educativa árabe de forma general, y sobre el rol del maestro dentro de dicha estructura de forma especial.
3. El escaso impacto que tienen los programas de formación en el maestro árabe, dichos programas carecen de incentivos para mejorar la situación profesional y social que podría producir un salto cualitativo en el proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, es una obligación perentoria mejorar el nivel de rendimiento y eficacia del maestro árabe a la hora de ejercer su trabajo estableciendo parámetros para evaluar su práctica en los objetivos esperados de estos programas de formación. En este marco es necesario que el maestro crea en dicho marco formativo que sienta la necesidad de recibir sesiones de formación para su mejora (Hijazi, 2002).

En lo referente a Jordania exclusivamente descartamos algunas de las actividades que se celebraron en estrecha relación con la formación permanente:

1. Celebración del Congreso Árabe Educativo en la Universidad Jordana bajo el lema: “La formación del profesor árabe del siglo XXI”.
2. En 1999 el Ministerio de Educación celebró en Jordania el Congreso Nacional Educativo donde fueron debatidas las estrategias políticas y proyectos específicos en materia educativa, y se firmó un acuerdo para la puesta en marcha de una nueva estrategia para la formación educativa.
3. En 2003 el Ministerio de Educación jordano y en colaboración con las universidades oficiales, celebró el congreso Nacional para la Formación del Profesor jordano bajo el lema “*Hacia una nueva tendencia para la formación particular del profesor en la era de la economía de la enseñanza*”.
4. En 2013, la academia de la reina Rania de formación del profesorado, celebró el tercer congreso anual del profesorado bajo el lema “*Las pruebas nacionales e internacionales: Indicadores hacia la mejora de la calidad de la educación*”.

A continuación, destacamos las principales recomendaciones que planteó el congreso:

- 1- Cambiar el concepto de enseñanza y estrategias de aprendizaje en el marco de:
 - ¿Qué aprende el niño? a ¿Cómo lo aprende?
 - Aprender de Memoria vs. Comprensión para la aplicación.
 - Comprensión conceptual vs. Comprender para comprender.

- 2- Formar el profesorado. La formación del profesorado está relacionada de forma positiva con el rendimiento del alumnado, pero la mayoría de los maestros no han recibido formación antes de empezar su trabajo en cómo enseñan las matemáticas y la lectura, lo siguiente serían algunos planteamientos en dicho campo:

A. Formar al profesorado antes de iniciar su actividad docente:

1- Establecer un marco general político educativo para poner las bases de los programas formativos, incluidas las políticas relacionadas con:

- Permiso oficial para ejercer la enseñanza: Reconsiderar el conceder permisos si no se toma en cuenta la formación profesional del maestro antes de iniciar la profesión.
- Programas universitarios: Garantizar los programas de formación educativos en la primera etapa universitaria dentro de las especialidades no didáctico-educativas.
- Programas de formación del profesorado durante el periodo laboral: Revisar los programas de formación y los parámetros establecidos en relación con el rendimiento laboral.

2- Adaptar la iniciativa del proyecto nacional para el profesorado del futuro como proceso del desarrollo profesional y el sistema educativo.

3- Entrenar al profesorado antes del inicio laboral en el uso de metodologías didácticas alternativas.

B) Formar el profesorado durante su trabajo:

1. Llevar a cabo una política de selección de maestros en base a fundamentos sólidos.
2. Ejecutar el marco general de las políticas relacionadas con el maestro en todos sus aspectos y facetas.
3. Poner énfasis sobre la formación de los directivos educativos (QRTA, 2013).

Esta tesis parte de la consideración de que los docentes deben desarrollar al máximo el potencial de sus alumnos como seres humanos, fomentando las oportunidades para todos, sin discriminación, ayudándoles a convertirse en ciudadanos capaces de desempeñar una labor significativa en su ámbito social. La docencia tendrá, pues, dos facetas: una faceta relativa a la profesionalidad y al ejercicio de las funciones y labores correspondiente; y otra faceta que aborda el sentido ético de estas funciones y labores. Por consiguiente, debemos poner ante nuestros ojos el aprendizaje de la ética de la profesión, como parte de la preparación del profesorado.

Otro aspecto de la profesionalidad del docente se debe basar en la adquisición de una serie de aptitudes sociales, como el trabajo en equipo, el seguimiento de los procesos instructivos junto con las familias de los alumnos (asociación de padres de alumnos), la cooperación en los trabajos de investigación para el desarrollo de la profesión, la cooperación con otros los maestros y centros para el intercambio de experiencias y la participación en la organización y dirección de centros educativos, etc.

Y poniendo especial atención en el Reino de Jordania, vemos que el desarrollo y la mejora de la actividad docente del profesorado, aparte de actualizarse mediante la formación continuada, se debe centrar en introducir modificaciones en el propio sistema educativo. Dichas modificaciones van a establecerse en los tres siguientes ejes básicos que a continuación con Tartouri (2006) destacamos:

- A. Primer eje: Cambiar y mejorar los métodos de enseñanza. Esto se debe a que muchos países, entre ellos Jordania, siguen utilizando el método tradicional de enseñanza basado fundamentalmente en la explicación e interpretación de los textos por parte del profesor y la memorización y evocación monótona de lo aprendido por parte del alumno.
- B. Segundo eje: Cambiar los métodos de evaluación tradicional basados en los exámenes escritos que no reflejan de forma objetiva el nivel académico del alumno porque enfocan de forma general los conocimientos basados en la Fijación - Retención Evocación de lo aprendido, sin poner especial hincapié en la comprensión del método y la reproducibilidad del mismo.
- C. Tercer eje: Cambiar los programas académicos curriculares y los libros de textos para hacerlos concordar con las directrices mundiales que pretenden actualizar los métodos de enseñanza y evaluación, ya que estas directrices pretenden introducir nuevos métodos educativos constructivos, basados en el desarrollo de una serie de competencias en los alumnos y no meros conocimientos. Kane (1992, p.527) nos define dichas competencias como: *“Grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional”*.

A través de este proceso, los alumnos aprenden a desenvolverse en las distintas situaciones, sin ocupar su mente con un gran volumen de información que puede olvidarse fácilmente con el tiempo.

Una formación continuada basada en todos estos aspectos contribuiría a la formación del “profesor eficiente” que va ser aquel que consigue que sus alumnos finalicen el período de instrucción con el conocimiento y las destrezas que se juzgen apropiados para ellos (Berliner, 1987). La excelente formación y una profesionalidad del docente, desembocaría en la mejora de todo el sistema educativo y en la formación de una sociedad adaptada al rápido cambio que está viviendo el mundo en todos sus ámbitos. Por esta razón, debemos entender que el respeto por el derecho a una educación de calidad, obliga a invertir en una formación

de calidad del profesorado: Se requieren unos docentes de calidad para conseguir una educación de calidad.

Los resultados de varios estudios (Supovitz y Turner, 2000; Garet et al., 2001; Huffman et al., 2003; Ingvarson et al., 2005; Smith & Gillespie, 2007; Yoon et al., 2007) muestran que cuando los maestros tienen un conocimiento más profesional, más altos son los logros de los estudiantes. El desarrollo profesional de los docentes juega un papel importante en el cambio de los métodos de enseñanza, que, por lo tanto, tiene un impacto positivo en el aprendizaje del estudiante (Villegas-Reimers, 2003; Darling-Hammond, 2000). Los maestros tienen que entender el vínculo entre las actividades formativas y el aprendizaje en el aula, las reacciones de sus alumnos y material didáctico que los estudiantes aprenden (Timperley, 2008).

En este trabajo hemos querido centrarnos en la relación de la formación permanente con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula desde el punto de vista del profesorado de Educación Primaria en la ciudad de Irbid (Jordania), para ver en qué medida responde a sus necesidades y expectativas. Por otra parte, pretendemos detectar los problemas a los que nos enfrentamos y poner soluciones adecuadas e intentar evitarlos en futuros programas de formación.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Ministerio de Educación y Enseñanza jordano hace un gran esfuerzo en conseguir una formación de gran calidad y eficacia a pesar de sus limitadas capacidades, por ello puso especial énfasis en formar al maestro de primaria; esta cuestión fue puesta en entredicho por muchos expertos en materia educativa basándose en su experiencia en este campo, aunque debemos decir, que algunos la aprobaron y vieron una necesidad en ella; ya se trate de una u otra cuestión, tenemos que averiguar si estas sesiones pueden ser útiles y fructíferas o no.

El planteamiento del estudio consiste en que el Ministerio de Educación y Enseñanza del Reino de Jordania hace un gran esfuerzo en mejorar el nivel del profesorado, ya sea académica o tecnológicamente. Para ello estableció un presupuesto especial y considerable para esta tarea. Por esta razón consideramos pertinente un estudio evaluativo de estas sesiones y su impacto en la vida profesional del profesorado. Por su parte, el no poner en práctica las sesiones formativas en el aula ha hecho que el Ministerio de Educación y Enseñanza editase una guía especial dedicada a las habilidades didácticas para mejorar la calidad de la enseñanza.

“La educación ¿formación? del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan, 2002, p.122).

En cuanto al concepto y la esencia de la formación del maestro en el mundo árabe, podemos decir que se basa en la teoría de la comunicación de Roman Jakobson basada en

tres pilares: Emisor es “el maestro” / Mensaje es “el material didáctico” / Receptor es “el alumno” (Traturi, 2006). Tenemos que subrayar que esta teoría funciona dentro de un marco dinámico que omite una realidad muy importante, y es que los maestros varían en sus potenciales científicos y preparación psicológica; tampoco enfoca el contenido real del material didáctico y su entorno, ni esa diferencia que podría haber entre los distintos alumnos a la hora de actuar como receptores ya sea en relación con el material didáctico o en relación con su propio potencial intrínseco. Otro inconveniente, es que tampoco toma en cuenta el entorno escolar donde se va a aplicar esta teoría (Salem, 1990).

Esta doctrina difiere de forma sustancial de las demás corrientes que empiezan a surgir en el mundo occidental; éstas, asumen que la preparación del maestro no acaba en el trabajo de la empresa educativa que se encarga de prepararle o en su nivel académico, tampoco acaba a la hora de desempeñar su labor, aun con eficacia, tal como sucede en la escuela tradicional (Kaplan y Edelfelts 1996). Es más, estas corrientes van más allá y no reconocen la teoría que afirma que todos los maestros que pertenecen a la misma especialidad pueden ser preparados y formados de la misma forma; dichas corrientes alegan en su rechazo a esta teoría, que las escuelas en sí juegan un papel importante a la hora de hacer patente estas diferencias, ya que una escuela metropolitana difiere de una rural, una rural difiere de una beduina, una con un nivel socioeconómico alto difiere de otra con uno bajo, y otra que reúne todos los rasgos anteriores difiere de una donde los alumnos tienen las mismas condiciones en el entorno social e individual (Jones, 1992).

Considerando lo expuesto anteriormente, podemos decir que en la formación del maestro es más adecuado que en su preparación y que el concepto de la formación precede al concepto del aprendizaje, ya que no parece útil que el maestro domine bien su asignatura y los otros marcos teóricos en materia de educación, sin adaptarse al entorno escolar donde trabaja.

El concepto de la “formación” plantea un gran desafío que tienen que superar los organismos educativos encargados de formar a los maestros. Dicho desafío hizo que algunos científicos declarasen que el periodo de presencia de un maestro en un colegio, con un director que entienda la esencia del trabajo de los maestros y sepa cómo dirigirlos, es mucho más fructífero que todos los años que el maestro dedica en las aulas de las facultades de Magisterio y Educación. Esto no quiere decir que dichas instituciones carezcan de importancia, sino que simplemente se subraya la idea de un cambio necesario que introduzca conceptos nuevos de aprendizaje y formación, acordes con los cambios permanentes en materia de educación.

Las nuevas tendencias en la formación del profesorado, asegura el estudio de Heilbron & Jones (1997) Estos estudios afirman que las nuevas modificaciones en las técnicas de formación del profesorado implican una revisión en el contenido y la administración de los programas de formación del maestro; basándose en la formación dentro de la escuela como piedra angular del proceso y limitando este tipo de formación dentro de las instituciones y universidades. Se trata de no quitarle importancia a dichas instituciones con sus programas teóricos, pero sí hacer énfasis en los periodos prácticos como parte del trabajo en la propia escuela, mostrando así modificaciones respecto al modo tradicional. Como ejemplo de esta

metodología en la enseñanza destacamos el trabajo de la Administración británica en Sudán, especialmente las realizadas en el instituto Bajt Basha. Dicho instituto enviaba a los maestros aprendices para residir en las escuelas durante un mes para adquirir experiencia dentro del entorno práctico; esto de por sí no es suficiente, ya que tenemos que averiguar la eficacia y la validez de esta experiencia mediante su incorporación al programa escolar, y teniendo en cuenta que el maestro debe estar preparado para recibir resultados negativos en cuanto a su rendimiento en la enseñanza.

Si un maestro no es apto para el campo de la enseñanza, entonces no debe ejercer como tal y menos todavía estar amparado por las leyes para el desempeño de dicha labor (Heilborn & Jones, 1997).

Por otra parte, tenemos que decir que los recursos que están a disposición de los colegios no deben limitarse a los salarios y otras cuestiones, sino que debe haber garantías para las necesidades de los maestros. El maestro, por su parte, cuando es contratado y, por tanto, pasa a formar parte de la plantilla docente, ya sea con experiencia previa o no, debe estar al tanto de todos los consejos, metodologías y rutinas relacionadas con el colegio, además de asistir a las distintas reuniones que se lleven a cabo durante las primeras semanas de su trabajo. En estas reuniones, puede guiar y abordar algunos aspectos importantes de la escuela y contestar a las preguntas pertinentes del nuevo compañero.

Las raíces del problema de este estudio, que va a dedicarse a analizar la formación permanente que reciben los maestros de Educación Primaria en el Reino Hachemita de Jordania derivan, a nuestro juicio y según mi experiencia como maestro en Irbid (Jordania), (en especial cuando realicé varios cursos para la inserción de nuevos los maestros, dirigidos e impartidos por el Ministerio de Educación y Enseñanza jordano), al igual que señalan muchos estudios e investigaciones, en la insuficiencia y los fallos de los programas de formación permanente de los maestros en el mundo árabe y, especialmente, en Jordania.

Para mejorar las experiencias escolares de los alumnos estamos obligados a contar con el rol del docente, eso sí, con una política que apueste de forma ¿excluyente? por su formación y actualización y que constituya una respuesta simplificadora que evade la histórica y compleja problemática que desde hace más de un siglo frena el desarrollo de los sistemas educativos (Birgin, 2006). Podemos pensar que el problema deriva del sistema educativo o de los dirigentes, sin embargo, existe un gran interés por parte de la Administración educativa jordana, representada por el Ministerio de Educación y Enseñanza y la Academia de la Reina Rania para la Investigación sobre la Formación Permanente. En efecto, se han realizado en Jordania destacados estudios en este campo, y entre estos trabajos de investigación destacamos el estudio del (Alajiz, et al, 2010) sobre la realidad de los cursos de formación en servicio, dicho estudio recomendó que estos cursos fueran de carácter especializado. En el estudio de campo realizado por Al-Momani (1994) para estudiar la efectividad de los programas de formación del profesorado en periodo de servicio y el grado de adquisición de las habilidades didácticas de enseñanza, se observó que el grado de la eficacia de estos cursos y los efectos que tenían sobre su actividad y su carrera eran muy débiles, especialmente en lo

relativo a los métodos didácticos de enseñanza, al uso de las técnicas innovadoras y a nuevos medios de enseñanza.

Es importante también mencionar las “*Jornadas Sobre el Desarrollo Didáctico*” celebradas por la Academia de la Reina Rania y bajo la supervisión de Su Majestad, que dieron comienzo el 18 de octubre de 2012, paralelamente a las cuales, se tradujo al árabe el libro de Lemov Doug (2010) titulado “*Teach like a Champion*” (Enseña como un campeón) y que pretende inculcar al docente desarrolle una serie de aptitudes y habilidades basadas en la confianza. El libro incluye cuarenta y nueve métodos de enseñanza, desarrollados por distinguidos los maestros e investigadores de la Pedagogía, como resultado de una larga experiencia en la enseñanza, y se distribuyó a todos los maestros en Jordania como guía en el aula de métodos de enseñanza.

Queremos mencionar también los resultados y las recomendaciones del Congreso del Profesor en el Mundo Árabe, que se celebró en El Cairo los días 28 y 29 de noviembre de 2010 y el proyecto de la encuesta nacional para evaluar el rendimiento, en lectura y matemáticas, de los alumnos jordanos de primaria. Este evento se desarrolló en cooperación con la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).

A. Las recomendaciones del Congreso del Profesor en el Mundo Árabe podemos resumirlas en:

1. El desarrollo de la investigación científica en el campo de la formación docente, además del fomento y aumento de su financiación, como base fundamental para elevar el nivel de la profesión docente.
2. La formación permanente de los docentes debe comenzar en sus escuelas, por lo que éstas, deben ser consideradas como unidad escolar de la formación, ya que son un medio natural para la práctica profesional.
3. El uso de la tecnología educativa, educación a distancia y la televisión en la formación permanente de los maestros.
4. La emisión de licencias periódicas para ejercer la profesión educativa tras una evaluación, según las normas de calidad establecidas.

B. Los resultados del proyecto de la encuesta nacional para evaluar el rendimiento, en lectura y matemáticas, de los alumnos jordanos de primaria, se resumen en que:

1. Los resultados relacionados con la lectura destapan deficiencias en la lectura en la gran mayoría de los alumnos, además de muchas habilidades básicas para dicha tarea, que es precisamente lo que se enseña habitualmente en el primer curso.
2. Los resultados relacionados con las matemáticas se obtienen de la evaluación en este campo y en los primeros tres cursos de primaria, dividida en dos modelos:

a) Habilidades para evaluar el conocimiento procedimental de forma más amplia como reconocer números, distinguir cantidades y operaciones (suma y resta) (Nivel 1).

b) Habilidades para evaluar la percepción de los conceptos y aplicar el conocimiento procedimental de forma más amplia, como puede ser conocer el número desconocido y operaciones básicas (suma y resta) (nivel 2), y aspectos verbales.

Por su parte, los resultados de evaluación de las matemáticas en los primeros dos ciclos de primaria, indican que el rendimiento del alumnado podría ser bueno en cuestiones procedimentales, mientras que ese rendimiento baja en cuestiones donde se exige comprensión y aplicación de los conocimientos. La mayoría de estos fallos se deben a la falta de formación recibida por el profesorado, y según esta encuesta, la mitad de los maestros no han recibido formación durante su servicio y un 65% de ellos no ha recibido formación antes de comenzar su carrera profesional (QRTA, 2013).

Todo esto demuestra la debilidad del papel que jugaría la formación permanente en el desarrollo profesional de los maestros en general y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del profesorado de educación primaria de Irbid (Jordania) en su trabajo dentro del aula, a pesar de los esfuerzos de la Administración educativa jordana. Esto nos lleva a pensar que el problema reside en el propio sistema de formación permanente y no en la falta de cursos o el desinterés del gobierno y los docentes. A simple vista, el problema radica en la calidad de estos programas, los métodos con los que se imparten y la evaluación de los resultados. Sin embargo, la problemática está tan enraizada y es tan compleja, que por eso hemos querido realizar este estudio para analizarla e intentar buscarle solución.

En la actualidad, la formación permanente del profesorado es muy variada y afecta a todas las áreas científicas establecidas en el currículo oficial: cursos, congresos, seminarios y grupos de trabajo ofrecen al profesorado una formación adaptada a sus intereses, necesidades y motivaciones, y el interés de la Administración en la actualización y modernización de sus conocimientos y habilidades para mejorar la enseñanza. Los problemas que presenta la formación permanente en Jordania se deben a lo siguiente:

- No es actualizada, debido, a la corta duración del periodo de formación y/o a la falta de medios del formador.
- Es una formación teórica, no existe una aplicación controlada y una evaluación de los resultados en el aula.
- No existe un programa de seguimiento para evaluar el rendimiento de los maestros, los efectos en el aula y la solución de problemas.
- No se lleva a cabo ningún tipo de evaluación al finalizar los cursos de las actividades de formación continua.

- El profesor no alcanza el mejor rendimiento y provecho de este tipo de formación por la falta interacción entre el formador y los maestros.

La importancia de este estudio se concreta en que es el único que intenta abordar la relación entre formación permanente y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del profesorado de educación primaria de Irbid (Jordania) en su trabajo dentro del aula; además de la importancia que suponen los cursos de primaria (los primeros tres cursos) para los alumnos, ya que son la base para los cursos siguientes. Partiendo de unos estudios previos, vamos a intentar concentrar los conocimientos a los que se llegó anteriormente, superarlos, profundizar en ellos y ampliarlos, siempre desde la experiencia docente, proporcionando un estudio e investigación y una serie de propuestas que van a poner al maestro al corriente de las nuevas tendencias y cambios, debido a nuestra entrada en la era de la información, globalización, tecnología e Internet, entre otras novedades.

1.3. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La formación permanente y su relación con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase, será el núcleo de nuestra investigación, que se propone como objetivo general el siguiente:

“Conocer el estado actual y obtener una panorámica descriptiva de cómo es la formación permanente y su relación con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase, desde el punto de vista del maestro de Educación Primaria en Irbid (Jordania)”.

De este objetivo general se extraerán los siguientes objetivos concretos:

5. Obtener una panorámica, desde la perspectiva del profesorado sobre la formación permanente en Jordania, de los siguientes aspectos:
 - a) Conocer la valoración y la satisfacción de los maestros ante la formación permanente recibida y las entidades formativas que organiza.
 - b) Identificar los contenidos de las acciones formativas que han recibido, para desarrollar y aplicar las competencias de enseñanza.
 - c) Realizar una aproximación a la valoración de las modalidades formativas recibidas.
 - d) Conocer la opinión sobre futuras ofertas formativas (el deseo).
 - e) Formular las necesidades de formación que los maestros demandan.
6. Determinar si existen diferencias significativas en la percepción del profesorado en cuanto a formación permanente en función de variables independientes (sexo, edad, antigüedad, etc.).

7. Establecer una serie de indicadores y valores desde los que conocer el grado de impacto que tiene la formación continua en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase, los resultados escolares y la práctica docente.
8. Determinar cuáles son –a juicio del profesorado- las vías, los modelos y las actividades formativas mejor valoradas por su grado de satisfacción personal y su impacto, tanto en la mejora de la práctica docente, como en los resultados escolares.
9. Establecer una perspectiva de mejora posible de la formación permanente en Jordania.

1.4. LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Como dice Ruiz Olabuénaga (1996, p.53):

"Definir el problema, es entrar en contacto con él, no delimitar sus fronteras. No se trata de poner una cerca conceptual a su alrededor para persuadirse de que no está dentro del problema mismo, sino de sumergirse en él, como en un bautismo por inmersión, para disfrutar de la convicción, desde el principio de la investigación, de que uno está en el medio, en el fondo, en la médula del problema", problema que se concreta en:

"Conocer el estado actual y obtener una panorámica descriptiva de cómo es la formación permanente y su relación con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase, desde el punto de vista del maestro de Educación Primaria en Irbid (Jordania)".

En cualquier tipo de investigación, la definición del problema debe de ser lo más concreta posible y, además, como señalan Colas y Buendía (1998, p.73) debe presentarse con:

- A. Claridad: cualquier otra persona que lea el problema debe entender a qué cuestiones se pretende responder con la investigación.
- B. Concisión: con frecuencia una de las tareas más difíciles de todo proceso investigador es la formulación clara y concisa del problema. Esta concisión se obtiene, frecuentemente, en la medida en que progresa el trabajo, pero esto no impide que se realice un primer planteamiento lo suficientemente bien elaborado como para conseguir una rápida comprensión del mismo.
- C. Operatividad: el problema que no está planteado en términos operativos presenta bastantes dificultades para atender sus elementos constitutivos.

De acuerdo con lo dicho, la cuestión capital que hemos planteado y que constituye el problema general de esta investigación es la de:

"Conocer, describir, analizar y valorar la relación entre la formación permanente y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase desde el punto de vista de profesorado de Educación Primaria de Irbid (Jordania), y la influencia de sus actividades en la mejora de la práctica docente en las aulas, así como las medidas que se deben tomar para mejorar la actuación del mismo."

Desde el enunciado del problema, podemos plantearnos también un número de cuestiones cuyas respuestas ayudarían bastante a aclarar el mismo. Así, podemos cuestionarnos:

- 1- ¿Cuál es el deseo y la realidad percibida de los procesos formativos de los maestros de enseñanza básica, primaria, en las zonas de la provincia de Irbid?
- 2- ¿Qué tipo de contrastes hallamos a la hora de evaluar al profesorado en su formación profesional, basándonos en diferentes variables, tales como el sexo o los años de experiencia?
- 3- ¿Contrastes hallados a la hora de evaluar al profesorado en su formación profesional, en comparación con lo esperado según la evaluación hecha por los supervisores docentes de dicha formación?
- 4- ¿Los procesos formativos que sigue el maestro jordano de enseñanza primaria básica antes y durante la vida profesional tienen incidencia en el desempeño y a los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase desde el punto de vista de ellos?
- 5- ¿Cuáles son –a juicio del profesorado- las vías, los modelos y las actividades formativas mejor valoradas por su grado de satisfacción personal y su impacto, tanto en la mejora de la práctica docente, como en los resultados escolares?
- 6- ¿Qué cambios o mejoras cabría acometer en los procesos de formación continua y desarrollo profesional para que de verdad éstos incidan en la mejora escolar y en los resultados educativos?
- 7- ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles en los procesos formativos de los maestros de enseñanza primaria básica en la provincia de Irbid, desde la perspectiva del profesorado jordano?

En la siguiente tabla se muestra más claramente la integración entre los objetivos de la investigación, sus preguntas, métodos y conclusiones:

Tabla 1. *La integración entre los objetivos de la investigación, sus preguntas, métodos y conclusiones*

Objetivos	Preguntas	Métodos
1. Obtener una panorámica, desde la perspectiva del profesorado sobre la formación permanente en Jordania, de los siguientes aspectos:	1- ¿Cuál es el deseo y la realidad percibida de los procesos formativos de los maestros de enseñanza básica, primaria, en las zonas de la provincia de Irbid?	Cuantitativo y cualitativo
2. Determinar si existen diferencias significativas en la percepción del profesorado en cuanto a formación permanente en función de variables independientes (sexo, edad, antigüedad, etc.).	2- ¿Qué tipo de contrastes hallamos a la hora de evaluar al profesorado en su formación profesional, basándonos en diferentes variables, tales como el sexo o los años de experiencia? 3- ¿Contrastes hallados a la hora de evaluar al profesorado en su formación profesional, en comparación con lo esperado según la evaluación hecha por los supervisores docentes de dicha formación?	Cuantitativo y cualitativo
3. Establecer una serie de indicadores y valores desde los que conocer el grado de impacto que tiene la formación continua en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase, los resultados escolares y la práctica docente.	4- ¿Los procesos formativos que sigue el maestro jordano de enseñanza primaria básica antes y durante la vida profesional tienen incidencia en el desempeño y a los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase desde el punto de vista de ellos?	Cuantitativo y cualitativo
4. Determinar cuáles son –a juicio del profesorado- las vías, los modelos y las actividades formativas mejor valoradas por su grado de satisfacción personal y su impacto, tanto en la mejora de la práctica docente, como en los resultados escolares.	5- ¿Cuáles son –a juicio del profesorado- las vías, los modelos y las actividades formativas mejor valoradas por su grado de satisfacción personal y su impacto, tanto en la mejora de la práctica docente, como en los resultados escolares?	Cuantitativo y cualitativo
5. Establecer una perspectiva de mejora posible de la formación permanente en Jordania.	6- ¿Qué cambios o mejoras cabría acometer en los procesos de formación continua y desarrollo profesional para que de verdad éstos incidan en la mejora escolar y en los resultados educativos? 7- ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles en los procesos formativos de los maestros de enseñanza primaria básica en la provincia de Irbid, desde la perspectiva del profesorado jordano?	Cuantitativo y cualitativo

1.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. QUE HACEN REFERENCIA ACÓMO CONSIDERAN QUE ES LA FORMACIÓN:

HR1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en función de ser hombre o mujer.

HR1.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre, si la formación recibida mejora la calidad educativa e integra a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común, en función de ser hombre o mujer.

HR1.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre la satisfacción por la formación recibida, la disposición a la colaboración y a la participación en más acciones formativas, en función de ser hombre o mujer

HR1.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano sobre si la formación recibida está bien articulada, es de calidad y capacita para la acción en el aula, en función de ser hombre o mujer.

HR2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.

HR2.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre, si la formación recibida mejora la calidad educativa e integra a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.

HR2.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre la satisfacción por la formación recibida, la disposición a la colaboración y a la participación en más acciones formativas, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.

HR2.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano sobre si la formación recibida está bien articulada, es de calidad y capacita para la acción en el aula, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.

HR3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en función de la edad del profesorado consultado.

HR3.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre, si la formación recibida mejora la calidad educativa e integra a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común, en función de la edad del profesorado consultado.

HR3.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre la satisfacción por la formación recibida, la disposición a la colaboración y a la participación en más acciones formativas, en función de la edad del profesorado consultado.

HR3.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano sobre si la formación recibida está bien articulada, es de calidad y capacita para la acción en el aula, en función de la edad del profesorado consultado.

HR4: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en función de los años de experiencia profesional.

HR4.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre, si la formación recibida mejora la calidad educativa e integra a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común, en función de los años de experiencia profesional.

HR4.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre la satisfacción por la formación recibida, la disposición a la colaboración y a la participación en más acciones formativas, en función de los años de experiencia profesional.

HR4.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano sobre si la formación recibida está bien articulada, es de calidad y capacita para la acción en el aula, en función de los años de experiencia profesional.

HR5: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en función del nivel académico de los docentes.

HR5.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre, si la formación recibida mejora la calidad educativa e integra a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común, en función del nivel académico de los docentes.

HR5.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre la satisfacción por la formación recibida, la disposición a la colaboración y a la participación en más acciones formativas, en función del nivel académico de los docentes.

HR5.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano sobre si la formación recibida está bien articulada, es de calidad y capacita para la acción en el aula, en función del nivel académico de los docentes.

HR6: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en función de la ubicación del centro en el que trabajan.

HR6.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre, si la formación recibida mejora la calidad educativa e integra a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común, en función de la ubicación del centro en el que trabajan.

HR6.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre la satisfacción por la formación recibida, la disposición a la colaboración y a la participación en más acciones formativas, en función de la ubicación del centro en el que trabajan.

HR6.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano sobre si la formación recibida está bien articulada, es de calidad y capacita para la acción en el aula, en función de la ubicación del centro en el que trabajan.

HR7: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en función del grado en que imparte docencia.

HR7.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre, si la formación recibida mejora la calidad educativa e integra a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común, en función del grado en el que imparte docencia.

HR7.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre la satisfacción por la formación recibida, la disposición a la colaboración y a la participación en más acciones formativas, en función del grado en que imparte docencia.

HR7.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano sobre si la formación recibida está bien articulada, es de calidad y capacita para la acción en el aula, en función del grado en que imparte docencia.

9.3.1. 1.5.2. HIPÓTESIS QUE HACEN REFERENCIA A CÓMO CONSIDERAR QUE DEBERÍA SER LA FORMACIÓN:

HD1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre como debiera ser la formación permanente recibida, en función de ser hombre o mujer.

HD1.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función de ser hombre o mujer.

HD1.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación, en función de ser hombre o mujer.

HD1.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria, en función de ser hombre o mujer

HD2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre como debiera ser la formación permanente recibida, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.

HD2.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.

HD2.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.

HD2.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.

HD3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre como debiera ser la formación permanente recibida, en función de la edad del profesorado consultado.

HD3.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función de la edad del profesorado consultado.

HD3.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación, en función de la edad del profesorado consultado.

HD3.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria, en función de la edad del profesorado consultado.

HD4: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre como debiera ser la formación permanente recibida, en función de los años de experiencia profesional.

HD4.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función de los años de experiencia profesional.

HD4.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación, en función de los años de experiencia profesional.

HD4.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria, en función de los años de experiencia profesional.

HD5: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre como debiera ser la formación permanente recibida, en función del nivel académico de los docentes.

HD5.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función del nivel académico de los docentes.

HD5.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación, en función del nivel académico de los docentes.

HD5.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria, en función del nivel académico de los docentes.

HD6: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre como debiera ser la formación permanente recibida, en función de la ubicación del centro en el que trabajan.

HD6.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad

educativa según las demandas sociales, en función de la ubicación del centro en el que trabajan.

HD6.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación, en función de la ubicación del centro en el que trabajan.

HD6.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria, en función de la ubicación del centro en el que trabajan.

HD7: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre como debiera ser la formación permanente recibida, en función del grado en que imparte docencia.

HD7.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función del grado en el que imparte docencia.

HD7.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación, en función del grado en que imparte docencia.

HD7.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria en función del grado en que imparte docencia.

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

Capítulo 2. La formación permanente del profesorado

Capítulo 2. La formación permanente del profesorado

2.1. INTRODUCCION

Una educación de calidad exige un profesorado con una permanente actitud innovadora en su actividad profesional. Para ello debe partir de la reflexión sobre su práctica docente. Por otra parte, debe detectar y satisfacer las necesidades formativas que de ella se derivan, desarrollando su cultura profesional, así como debe reconsiderar su condición como parte de un equipo dentro del centro educativo que favorece el desarrollo de la actividad cultural del mismo facilitando la consecución de los fines y objetivos de este (Gutiérrez, 2005).

Una de las características que define la época actual radica en los rápidos cambios, los avances científicos y sus aplicaciones ya sean de índole cualitativa o cuantitativa, enfoque especial es el del campo de la Educación, que está teniendo sus propios avances a raíz de las investigaciones científicas continuadas y el uso de técnicas modernas, todo ello implica que el maestro debe estar al corriente de las nuevas habilidades técnicas, de información, y nuevas experiencias así como nuevas tendencias en los métodos de enseñanza. Por su parte para hacer frente a estos nuevos desafíos tenemos que subrayar la importancia de la formación permanente del maestro en su ámbito profesional para así actualizar sus conocimientos profesionales y por tanto perfeccionar su rendimiento laboral (Barakat, 2010).

Debido a los cambios de tal índole, países de varias regiones del mundo ya están empezando a tomar cartas en el asunto y desarrollando unos modelos críticos de evaluación con sus actuales sistemas educativos, el proceso de educación se ve como crucial para tratar con dichos cambios facilitando así el desarrollo económico, la cohesión social. Así como la paz y tolerancia. Una buena formación en materia de educación es la mejor manera para mejorar los procesos de aprendizaje y ello se consigue a través de tener los mejores formadores. Sabemos que el maestro es la herramienta necesaria para construir los buenos ciudadanos y las próximas generaciones, el maestro hace de jardinero ya que él sólo, y con estilo propio tiene la habilidad de formar y educar a un niño de la forma que sólo él lo sabe hacer. No olvidemos que los niños son la esperanza del futuro, son el futuro médico, maestro y buen ciudadano, y por tanto los buenos sistemas educativos y su buen desarrollo y calidad se verán reflejados en ellos y nos dirán cómo eran los maestros que les inculcó dicho conocimiento. Por tanto, tenemos que volver a resaltar la importancia del proceso de la formación permanente para cualquier profesión en general y para el proceso de la enseñanza en especial.

Tenemos que destacar el consenso alcanzado entre los distintos organismos educativos a nivel mundial y a lo largo de la historia sobre la importancia de la información, De hecho este tipo de formación fue llevado a la práctica desde tiempos pretéritos aunque de forma individual y no organizada, lo que a su vez dista de considerarlo en la actualidad como tal, ya que se ha convertido en una ciencia independiente con sus fundamentos, conceptos propios y objetivos, por otra parte y a raíz de ese avance destacamos la existencia de organismo

especializados que se encargan de llevar a la práctica las actividades de dicha formación, amén de los dispendios considerables de los países desarrollados y en vía de desarrollo invertidos en dicha práctica para mejorar su potencial educativo y humano con la intención de perfeccionar el rendimiento profesional de los que trabajan en la empresa educativa (Altawalba, 2005).

En cuanto al proceso formativo en sí, se considera como un acto continuado e integral teniendo en cuenta que el éxito en cualquier etapa de este proceso depende de la actuación global en su conjunto, por ello tenemos que proponer y hacer disponer todas las necesidades básicas para aumentar la eficacia del personal docente para así lograr su trabajo con la máxima eficacia y rendimiento (Alsakarneh, 2011).

2.2. BREVE HISTORIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

Francke (1663-1727), distinguido representante del pietismo y de la pedagogía pietista en Alemania, fue el fundador de reconocidas instituciones escolares en la ciudad de Halle, en el distrito homónimo, a orillas del Río Saale. El complejo escolar de Halle llegó a tener una matrícula de tres mil estudiantes bajo la responsabilidad académica de doscientos los maestros.

En 1651 nació Jean Baptiste de La Salle, en Reims (Francia), ciudad en la que, para 1684, creó el Seminario de Maestros de Escuela. Su intención era formar maestros de estado seglar, pero con sentido religioso.

Después de la Revolución Francesa, el Marqués de Condorcito (Jean Antoine Nicolás de Caritat) fue uno de los grandes propiciadores del cambio educativo. Entre sus aportaciones más destacadas, están *Las Cinco Memorias* sobre la Instrucción Pública, redactadas en 1790 y presentadas como proyectos en la Asamblea Legislativa Francesa 7, en 1791.

Pocos años después, en 1811 se fundó en Francia una Escuela Normal más parecida al modelo que conocemos hoy en día, con maestros pensionados y un programa similar al que debían enseñar a sus discípulos, mientras que experiencias similares se desarrollaban en Prusia y los países escandinavos.

El surgimiento de las instituciones de formación docente, específicamente dirigidas a graduar maestros de educación primaria, se produce a partir del *Decreto de Educación Pública, Gratuita y Obligatoria*, del 27 de junio de 1870, durante la presidencia de Antonio Guzmán Blanco; hecho trascendental en la historia de la educación venezolana, no sólo por las referencias vinculadas a lo filosófico-conceptual, sino por las implicaciones en el orden organizativo. En el primer punto, aparte de reconocer que todos los ciudadanos “*Tienen derecho a participar de los transcendentales beneficios de la instrucción*”, también queda expresada la necesidad de la educación para la existencia de la República, pues ella es la vía fundamental tanto para asegurar tanto el ejercicio de los derechos, como el cumplimiento de los deberes ciudadanos. Además, se establece que

“Ni la Nación, ni los Estados, ni los Municipios de ben considerarse relevados del deber que tienen de fomentar la instrucción primaria”.

La figura del institutor se hizo presente como quien tendría bajo su responsabilidad, las escuelas llamadas de educación primaria. Con la finalidad de darle cuerpo a esta orientación, en 1874, ya el gobierno de Castro había decidido enviar a Julio Castro y a Mariano Blanco, bachilleres en Ciencias Filosóficas, para que realizaran estudios pedagógicos, durante dos años, en los Estados Unidos de Norteamérica. Luego de su regreso al país, en noviembre de 1876, se decreta la creación de las primeras escuelas normales, en Caracas y Valencia. En estos centros, los cursos desarrollados tendrían una duración de seis meses, con clases de escritura, lectura, geografía, historia y las relacionadas con la Constitución Nacional.

Para 1881, a las escuelas normales existentes en Caracas y Valencia, se sumaban las de Cumaná, San Cristóbal y Barquisimeto. El 14 de agosto de 1938, se funda la Escuela Normal Rural El Mácaro, orientada a formar maestros para el sector rural y así funcionó hasta 1953 cuando fue convertida en Escuela Granja. En el 58 pasó a ser Centro de Capacitación Docente de Educación Rural, volviendo a sus responsabilidades originales con el campo venezolano. Durante el 73 fue transformado en Centro de Perfeccionamiento Docente y así se mantuvo hasta 1979, cuando quedó adscrito al Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. 1989, el Consejo Universitario de la UPEL le restituyó su condición de institución vinculada al campo y lo autorizó a desarrollar el Programa de Formación de Docentes de Educación Rural, hasta que el 30 de septiembre de 1990 es declarado Instituto Pedagógico Rural.

En las tres últimas décadas del siglo XX, y en lo que hemos recorrido del XXI, varios países del mundo impulsaron procesos reformativos en sus sistemas educativos o parte de ellos. (Peñalver, 2005)

2.3. EL CONCEPTO Y LA ESENCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En este apartado vamos a acercarnos al concepto, principios, características y la importancia de la formación del profesorado.

9.3.2. 2.3.1. *El concepto de la formación permanente*

En cuanto a los conceptos acerca de las distintas definiciones que se le dio a la formación permanente, podemos decir que abordan distintos aspectos técnicos y terminológicos, aunque tenemos que resaltar que todos convergen en los pilares básicos del proceso formativo. Entre estos conceptos destacamos lo siguiente:

- Según Jabar (2001) *La formación Permanente es un proceso organizado y continuado a través del cual el individuo adquiere y desarrolla ciertas habilidades y tendencias*

con la intención de hacer cambios en su rendimiento profesional para poder ejecutar y desempeñar ciertos trabajos de forma integral y con cierto grado de perfección.

- (Altaani, 2002) define la formación permanente *como unos esfuerzos organizados y planificados para perfeccionar los conocimientos de los maestros aprendices, así como mejorar sus experiencias y tendencias y por lo tanto darles la eficacia en ejecutar su trabajo.* (Altaani, 2002).
- (Zuweilif, 2003) Configura otro concepto de la formación permanente y sería el siguiente: *Un proceso de modificación positiva que aborda la conducta del individuo desde una base profesional para adquirir nuevos conocimientos y experiencias y conseguir la información necesaria que le falta en su vida profesional* (Zuweilif, 2003).
- Abu Naser, en 2008 define la formación permanente como *un proceso continuado “teniendo al individuo como eje básico en este proceso” y cuyo objetivo es hacer ciertas modificaciones mentales, conductuales y técnicas para conocer ciertas necesidades actuales y futuras que el individuo y su lugar de trabajo necesitan.*
- Para(Bansal, 2009) La formación del profesorado es *un componente integral de cualquier sistema educativo. Está íntimamente relacionado con la sociedad y está condicionado por la ética, la cultura y el carácter de una nación* (Bansal, 2009). La formación permanente de los maestros juega un papel integral en el desarrollo profesional docente (Moya, 2012; Cheng y otros, 2001).

Otros autores consideran la formación permanente como una competencia básica del futuro, es decir, como un atributo en el comportamiento personal y activo de los docentes. En este sentido, Montero (2006) señala que ha de ser planteada como un desarrollo profesional continuo para dar respuesta a la necesidad de actualizarse y consolidar antiguos conocimientos permanentemente y dar respuesta así a las demandas del ejercicio profesional. También Blanco (2007) manifiesta que la preparación del profesorado debe concebirse como una formación continua y flexible que permite la actualización y facilita la interacción de unos con otros, pues esto estimula los cambios en las instituciones educativas y otorga una mayor autonomía profesional al docente y, por ende, les convierte a los docentes en sujetos más creativos y autosuficientes, capaces de adaptarse a las necesidades diarias de la profesión.

Partiendo de la premisa de que uno de los objetivos básicos de la formación permanente es lograr la implementación de la misma en la práctica educativa, Calatayud (2004, p.231) afirma que su finalidad es *“la apropiación de conocimientos, destrezas, valores, y estrategias, unidos a una propuesta de aplicación y de llevar a la práctica educativa dicha formación recibida en la práctica educativa con el objetivo de que se transforme en sentido innovador”*

Tabla 2. *El resumen del concepto de la formación permanente*

Concepto	FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO
Ejemplos:	- Programa de profesionalización docente: . Habilitación de competencias docentes genéricas . Adecuación de competencias para la articulación curricular de las TIC
Conceptos relacionados:	Desarrollo de competencias, estilos docentes, seminarios...
Características:	Esta formación se ha de entender como un proceso continuo, que comprende la formación inicial y la continuada del aprendizaje, y que debe estar orientada al profesorado de todas las disciplinas adoptando una perspectiva integradora.
Contenidos/actividades	La formación permanente se refiere a las actividades que el profesor ha de invertir a lo largo de toda su carrera profesional para actualizarse en el conocimiento como por ejemplo los siguientes: - Curso: Estudio de una materia concreta desarrollado durante cierto tiempo. - Seminario: Trabajo desarrollado por un grupo de docentes en el que se adiestran en la investigación o en la práctica de alguna disciplina. - Grupos de trabajo: Organización en grupos de personal docente con el objetivo de reflexionar y profundizar en un tema determinado de forma colaborativa, e interactiva. - Talleres: Forma de profundización práctica en una materia concreta.

La amplia literatura dedicada al tema de la formación permanente de los docentes, así como las reformas educativas y las convenciones, conferencias, simposios, etc. revelan un gran interés por parte de la sociedad en el importante papel del profesor en el desarrollo de la educación, para responder así a las crecientes demandas que le hace dicha sociedad. Se pretende dar la máxima profesionalidad a los docentes mediante la formación durante el ejercicio de su profesión, el uso de las nuevas tecnologías y el desarrollo e implementación de sus competencias educativas (Camacho Martí 2006; García Llamas, 2007; Luquin et al., 2013).

9.3.3. 2.3.2. *Los principios de la formación permanente*

El proceso de la formación permanente en sí espera tener los resultados esperados de las sesiones formativas en relación con el ámbito o el entorno adecuado donde se ejecutan. Lo que explicitamos a continuación son algunos de los principios por tipologías íntimamente relacionados con dicha formación permanente (Altaani, 2007).

1- Los principios básicos de la formación:

Referido a cuando se enfrenta el individuo ya sea el formador o el profesor aprendiz a nuevas situaciones docentes, y debido a ello tenemos que tener en cuenta lo siguiente:

- El proceso de aprendizaje es un acto dinámico a lo largo de la vida del profesional docente, pero defiere de un sujeto a otro.
- El desarrollo y la mejora tienen resultados que varían de un sujeto a otro según capacidades y posibilidades intrínsecas idiosincrásicas, ya sean corporales, mentales, espirituales o culturales.
- El proceso formativo es un acto dinámico de interacción entre el formador y el profesor y los demás participantes en el proceso.
- Todo está sujeto al proceso de aprendizaje sobretodo dentro del marco de la lengua, información, y en los valores y tendencias y atributos personales.
- Cualquier cosa aprendida se puede aplicar en el campo de trabajo o en cualquier otro campo ya sea en la enseñanza o productividad mercantil o técnicas de administración...etc.
- El proceso formativo influye en conseguir la autoconfianza y autocomplacencia sobre todo en los aspectos mentales y conductuales de forma integral.

2- Los principios organizativos de formación: se basan en:

- La necesidad de hallar un objetivo para el proceso formativo.
- Existe un vínculo entre el contenido de la asignatura formativa y la naturaleza de la profesión del aprendiz.
- Especificar y precisar la asignatura formativa según un proceso secuencial lógico e incremento (escénico) integral.
- Relacionar la asignatura formativa con la realidad de la problemática profesional.
- Tener una perspectiva positiva por parte de los encargados del proceso formativo.

3- Los principios sociales de la formación:

Existen unos individuos que se relacionan con la formación, dichos individuos tienen vínculos, roles y sentimientos que gobiernan sus relaciones, aparte de un vínculo con el modelo social que les reúne, ya sea en el centro educativo o en la sociedad. Todo ello hace que el proceso de la formación sea un éxito en relación con el proceso social a la luz de los siguientes elementos:

- Optarse por el trabajo y la opinión en grupo, así como los pensamientos grupales en dicho programa.
- Valorar la influencia y el rol del grupo a la hora de formar la conducta del aprendiz y expresar el grado de acomodación a la hora de conseguir resultados.
- La necesidad de que el formador esté al tanto con las creencias y modos de pensar de los aprendices ya que ello hace conseguir más efectividad a la hora de transportar experiencias y habilidades en el programa formativo.
- La necesidad de configurar el tamaño del grupo efectivo y valorar los resultados a la hora de hacer discusiones, debates e interacciones del grupo.
- La necesidad de la existencia de un ambiente ameno y de mutua confianza entre los miembros del equipo de formadores y los participantes en el programa influye a la hora de cambiar y transportar experiencias, así como mejorar la interacción en el proceso formativo.
- La necesidad de proporcionar un espacio suficiente para exponer las opiniones y criterios de los maestros aprendices, así como participar en subrayar y especificar los resultados del programa, todo ello influye de forma necesaria a la hora de ver resultados efectivos.
- La comisión de formadores debe influenciarse por el ámbito y el entorno predominante en el centro educativo donde se realiza el proceso formativo y que, a su vez, dicha comisión podría participar en la dinámica de la formación permanente sin influir negativamente en ella.

4- Los principios psicológicos del proceso formativo:

- Motivaciones.
- Tendencias.
- Grado de maduración.
- Dosificar el transporte de la información.
- Horario del programa y partir el esfuerzo.

9.3.4. 2.3.3. *Las características de la formación permanente*

Se considera a la formación permanente como un proceso eficaz para que los maestros dentro del organismo educativo, no sólo puedan tratar con las reacciones imprevisibles dentro del aula sino, que participen de forma activa a la hora de tomar decisiones. Por otra parte, dicha formación permanente contribuye a adquirir en los maestros la autoconfianza necesaria para poder subirles la moral así, como tratar con ciertos aspectos conductuales del alumno como la ausencia de la clase y también mejorar el servicio prestado y las conductas positivas (Aída, 2006). Otras características de la formación permanente serían:

- Preparar a los maestros para poder ocupar puestos directivos en el futuro.
- Actualizar los conocimientos de los que trabajan en los centros educativos.
- Unificar productividad y servicio prestado por parte de los maestros.
- Desarrollar el sentimiento de la responsabilidad en el maestro.
- Minimizar el riesgo de la profesión como superar obstáculos imprevistos etc. (Abunaser, 2008).

En Japón, por ejemplo, los maestros reciben una formación algo particular relacionada con la naturaleza geográfica de ese país, y es que deben tener el máximo conocimiento en como desalojar las clases en caso de terremoto o maremoto, así como tener un mínimo conocimiento en las prácticas del Soporte Vital Básico (primeros auxilios) con alumnos enfermos o accidentados.

9.3.5. 2.3.4. *La importancia de la formación permanente en la educación*

Es necesario tomar conciencia de que la actualización en materia de formación docente es de gran importancia y necesaria para enriquecer el arte de enseñar. Existe un consenso en que tanto, los programas más largos y extensos que conducen a la obtención de títulos, como los cursos de formación continua, tienen importantes aportaciones en las capacidades intelectuales y emocionales de los docentes, con el fin de cultivar una enseñanza de alta calidad.

Aceptar formarse o actualizarse en la docencia lleva consigo, por un lado, la cesión temporal del dominio del saber del docente, así como del poder y liderazgo que ejerce en el aula, porque éste pasa a ser un alumno nuevamente, un receptor de una nueva información; una información incesante en la vida del ser humano que nunca deja de aprender y conocer nuevas experiencias. Pero, por otro lado, significa una oportunidad de sentirse más capacitado y actualizado ante los cambios sociales y la permanente renovación de conocimientos e información que caracterizan al mundo contemporáneo. Todos los docentes tienen unas necesidades de formación relacionadas con la edad, la experiencia, el dominio de conocimientos y destrezas, así como el compromiso con su capacidad constante de ejercitar

la inteligencia emocional en situaciones de enseñanza y en culturas escolares distintas (Badilla, 2010).

Al unirse con sus pares y sus colegas en el espacio común de un curso de formación, el docente puede conversar, debatir y reflexionar de forma interdisciplinar acerca de sus prácticas y sus inquietudes, así como aprehender nuevas estrategias que facilitan a sus alumnos la adquisición de nuevos conocimientos en lo que aprendió en dichas sesiones (Escudero, 1998; Nicoletti, 2006). La formación ha de contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como al desarrollo institucional de los centros docentes y a desarrollar una cultura profesional.

Para favorecer la formación permanente (del profesorado) y aumentar su importancia para el profesorado, Taguma y Litjens (2012) sugieren que las autoridades deben considerar lo siguiente:

- Hacer que la formación continua sea un requisito educativo.
- Centrarse en el desarrollo profesional para mejorar la calidad de la enseñanza.
- Haciendo hincapié en la importancia de la formación permanente entre el docentes y administradores.
- El diseño de una formación permanente basada en la necesidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades.
- El reconocimiento de la necesidad de formación para la diversidad.
- Ofrecer capacitación para la implementación curricular.
- El establecimiento de asociaciones entre el docente y los padres.

Un sistema educativo eficaz debe basarse en los principios y experiencias educativas de todos, entre ellas, en una formación permanente eficaz, la cual requerirá del esfuerzo conjunto de las autoridades y de los docentes que deben actuar a nivel individualizado y colectivo (Salem, 2010). Una enseñanza y un aprendizaje sólo serán eficaces si se basan en la pasión profesional de los maestros vertida en el aula. Los maestros comprometidos aman su profesión, buscan constantemente nuevas formas más eficaces de llegar a su alumnado y de dominar los contenidos y métodos propios de la misma (Day, 2006). Fernández Enguita (2007) considera en este contexto que las redes de formación son de gran importancia.

Un buen ejemplo del recorrido que tuvo el proceso del desarrollo de la enseñanza es el caso de Finlandia y los logros que tuvo a lo largo del siglo XX y principios del XXI.

Los orígenes del programa de formación docente en Finlandia tienen sus orígenes en 1860 según el EPAA. El sistema educativo finlandés fue muy bien evaluado según las comparaciones internacionales, incluso mejor que otros países europeos o el propio EEUU. Según los expertos de la Universidad de Lappland, dicha competencia tiene su origen en los

maestros finlandeses cualificados, así como el buen sistema de formación permanente que ha sido objeto de interés de varios países del mundo según el EPAA (Darling & Snyder, 2015).

Los docentes que se integran en la cultura de la cooperación suelen destacarse por lo siguiente en relación a otros colegas:

- Se valoran más profesionalmente.
- Mejoran su autoestima y su seguridad emocional en relación a su profesión.
- Los compañeros se convierten en grandes promotores de buenas prácticas docentes. Estas ideas se corroboran con las investigaciones realizadas por Tortosa y Álvarez (2007).

Por otra parte, García Llamas (2007) contempla una taxonomía de las actividades formativas agrupadas en tres grupos:

- A. *Capacitación cognitiva*. Actualización de los conocimientos científicos.
- B. *Capacitación estratégica*. Implementación y mejora de las competencias docentes para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.
- C. *Capacitación afectiva y social*. Para mejorar la comunicación con alumnos, padres y demás docentes.

El avance científico y tecnológico que caracteriza a nuestra época actual implica una modificación continuada en la metodología laboral lo que a su vez hace necesario preparar los recursos humanos en los distintos organismos docentes para hacer frente a estos cambios y adaptarse con ellos (Rida, 2009).

Tenemos que destacar que la necesidad de la formación continuada y la mejora de los que trabajan en los distintos organismos docentes ha subido de forma considerable donde se empezó a prestar atención a este tipo de procesos como una de las formas más destacadas para mejorar las nuevas habilidades y nuevas tendencias y estrategias de los maestros y que les habilita para cargarse con más responsabilidades (Richardson, 1998).

Altawalbeh (2005), subraya tres razones básicas que hacen de la formación permanente pueda considerarse una necesidad básica:

1. La debilidad del maestro a la hora de ejecutar su trabajo de la mejor forma posible.
2. Ejecutar el trabajo de forma equivocada involuntariamente.
3. Los cambios permanentes en la tecnología del trabajo y en la conducta para mejorar la ejecución.

2.4. LOS OBJETIVOS, FUNDAMENTOS Y ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

En este apartado vamos a presentar los objetivos, fundamentos y elementos de la formación del profesorado.

9.3.6. 2.4.1. Los objetivos de la formación permanente

Si nos fijamos en los objetivos de la formación permanente, de forma general, podemos decir que le aporta al individuo información y nuevos conceptos relacionados con su profesión y con las nuevas tendencias y técnicas para ejecutar sus responsabilidades profesionales (incrementar los conocimientos del individuo y mejorarlos). Otros objetivos serían, aportarle al individuo las habilidades necesarias para perfeccionar su profesión con el menor esfuerzo posible (perfeccionar habilidades). Por otra parte, la formación permanente construye y desarrolla al individuo desde el punto de vista profesional y doctrinal (desarrollo doctrinal) (Sultan, 2003).

Según Assaf (2003) los objetivos más importantes de la formación permanente en los siguientes campos se resumen en:

Primero: La formación como un acceso a la enseñanza continuada. Con ello la formación se centra en el proceso de abordar los conocimientos de los que trabajan dentro de dicha formación con el objetivo de:

- Afianzar y generalizar los conocimientos básicos.
- Corregir el conjunto de conocimientos a través del proceso de “eliminar o añadir” de forma que sea todo acorde con los avances en el conocimiento y las necesidades del trabajo básico.
- Meter cambios radicales en el conjunto de los conocimientos antiguos para así comprender los nuevos conocimientos.
- Desarrollar las habilidades de los maestros en el campo del pensamiento, análisis, y reflexión.

Segundo: La formación como un acceso a las habilidades. Esta profesión se considera como la básica en el proceso de formación y consiste en lo siguiente:

1. Afianzar las habilidades ya existentes, así como confirmarlas y pulirlas (perfeccionarlas).
2. Modificar algunas habilidades en concordancia con las nuevas tecnologías.
3. Recuperar algunas habilidades ya desechadas por el organismo competente a raíz de las actualizaciones continuadas e intentar reconfigurarlas según los nuevos conocimientos.
4. Desarrollar las habilidades de los maestros.

Para que la formación permanente consiga sus objetivos predeterminados tenemos que tener en cuenta las siguientes consideraciones (Altaani, 2007):

1. Consideraciones económicas: Los dispendios económicos se relacionan con los métodos formativos aplicados y con el tiempo invertido por el formador para conseguir los objetivos necesarios, ejemplo de ello la formación fuera del trabajo que incluye transporte y honorarios del formador y del aprendiz (Incentivos económicos), así como preparar todo lo necesario en cuanto a documentos, material didáctico, y programas formativos informáticos, por otra parte tenemos que destacar también la necesidad de conseguir ayudas financieras para aligerar la carga de los gastos de formación.
2. Consideraciones temporales: Se trata de un concepto muy importante y a tener en cuenta porque formar a los maestros para nuevas misiones y en centros nuevos necesita su espacio de tiempo por lo cual es necesario fijar el tiempo necesario para que los aprendices dejen de hacer sus trabajos habituales y dedicarse a la formación, no tenemos que olvidarnos de la realidad de elegir los métodos necesarios que a su vez necesitan un tiempo razonable para ejecutarlos.
3. La selección cuidadosa de los formadores: Es una necesidad básica para que la formación consiga sus objetivos, y ello incluye:
 - ✓ Formadores que pertenezcan a los mismos centros educativos.
 - ✓ Asesores que no pertenezcan a los centros educativos.
 - ✓ Los maestros universitarios.
 - ✓ Organismos especializados en la formación.
 - ✓ Directores y jefes de servicio.
 - ✓ Colegas destacados en su trabajo, y deben tener la formación adecuada para ejecutar los cometidos que se les otorga.
4. Elegir el lugar de la formación: El sitio juega un papel muy importante en el éxito del proceso formativo, ya que se diseñan espacios especiales para observar y escuchar en la forma más acorde cómo se ejecuta proceso. Por otra parte, algunos de los procesos formativos implican tener espacios habilitados y especializados que no distraigan la atención de los maestros en proceso de formación.
5. Equipar el espacio de la formación con las nuevas tecnologías. Ejecutar el proceso formativo de forma eficaz implica tener cierto equipamiento y preparación en cuanto a nuevas tecnologías, como, por ejemplo, pizarras digitales, cañones de proyección, ordenadores, etc., así como fuentes didácticas dotadas de base de datos que se le proporcionarían a los maestros objeto de formación.

6. La selección técnica y científica de los formadores según las necesidades formativas: La formación debe ser diseñada de forma acorde con estudios que especifican las necesidades formativas y tener en cuenta a la hora de seleccionar a los formadores los siguientes puntos:

- Número de formadores que participan en el proceso.
- Nivel educativo-profesional general de dichos formadores.
- Cualificaciones académicas de dichos formadores.
- Experiencias profesionales de los formadores.
- Tener en cuenta sus actuales profesiones.
- Tener en cuenta los métodos formativos en relación con la naturaleza de los aprendices.
- Establecer los objetivos, la temática, y los puntos del programa formativo de forma científicamente correcta. (Estos objetivos deben ser derivados dentro del marco de las necesidades formativas de los aprendices, y cada objetivo debe ser descifrado y desglosado hacia un tema y de cada tema surgen unos puntos que deben conseguir el objetivo a conseguir).

7. La continuidad de la formación y la ejecución de los programas formativos dentro de la profesión y fuera de ella:

Podemos dividir los procesos formativos entre unos que se puedan ejecutar dentro de la profesión y otros fuera de ella (fuera del horario laboral). Podemos decir que existen métodos que pueden incluir a los dos procesos juntos. En cuanto a la formación dentro del horario laboral tiene ciertas características como:

- ✓ Proporcionar las facilidades, equipamientos y un formador especializado.
- ✓ Podemos decir que este tipo de formación es menos eficaz del que se hace fuera del horario laboral.
- ✓ Aprender los cambios conductuales, esto surge en el lugar del trabajo y no es necesario trasladarse a otros lugares.

Tener un contacto directo e individualizado con cada maestro en proceso de formación lo que le implica al formador consumir mucho tiempo dentro de la escuela (Rida, 2009). En cuanto a la formación fuera del horario laboral, ello implica tener sitios especiales como aulas de formación, y para que dicha formación sea más efectiva debe ser continuada y mezclada con la formación dentro del horario profesional.

9.3.7. 2.4.2. *Los fundamentos para conseguir la formación permanente*

Indudablemente la formación permanente debería basarse sobre cuatro pilares básicos. Con Abunaser (2008) destacamos los siguientes:

El primero: La formación como un proceso básico y continuado: Cuando hablamos de la formación permanente, no se trata simplemente de algo temporal a la hora de darle alternativas a la dirección de la escuela para dar otras soluciones, sino que se trata de una actividad básica en la empresa (ministerio, organismo educativo, empresa, etc.). Por otra parte, no se trata de una solución para los problemas del profesional en su lugar de trabajo, ya que la realidad puede ser distinta, en otras palabras, el problema no solo radica en el trabajo del individuo en sí sino en la propia empresa o en el mercado u otros mercados. Por otra parte, la formación permanente en sí no es un proceso inerte al trabajo del sujeto, sino que puede estar relacionado con la empresa y su conjunto y en sus planes para el futuro. Por ello los individuos y los grupos profesionales dentro de la empresa deben considerarlo como parte de su trabajo que podría repetirse en su vida profesional por muchas razones.

El segundo: La formación permanente es un sistema integral debido a dos aspectos (Altaani, 2007): Es un modelo integral en sus aspectos, sistemas, entradas y salidas. Y es integral con las actividades que emanan de él para dirigir los recursos humanos y es integral con las otras actividades administrativas, organizativas, financieras, productivas y mercantiles que tienen el objetivo de consolidar la estructura de la empresa educativa en el caso de que sufra cualquier problema, ya que la formación en sí no sería la solución ofrecida a un aparato administrativo desgastado a menos de que tomemos en cuenta que los esfuerzos deberían ser integrales y complementarios a la hora de abordar el proceso formativo junto con los esfuerzos de las reformas en los aparatos administrativos, organizativos, financieros, productivos y mercantiles. No va a quedarse en pie por mucho tiempo a menos que incluya la Formación Permanente como parte de sus otras actividades.

El tercero: La Formación permanente como una actividad renovada. La temática debe compaginarse con sus contenidos. Por otra parte, los maestros aprendices deben haber asistido antes a este programa y, aunque se le cambie el nombre al programa, sus contenidos y su metodología deben ser los mismos. También la formación de las clases orales debe ser variada y el material didáctico utilizado en la Formación Permanente no debe ser limitado, como por ejemplo limitarse solo a la pizarra o al cañón de proyección, ya que todo ello hace que el maestro que se está formando no interactúe con el contenido de las sesiones y hace que aborrezca el proceso. Por consiguiente, tenemos que tener en cuenta que la Formación Permanente es un concepto amplio y variable que puede incluir, por lo tanto, muchos aspectos que hacen que el individuo tome conciencia del trabajo en grupo.

El cuarto: La Formación Permanente como un proceso administrativo y técnico. En cuanto al proceso de la Formación Permanente debemos resaltar que necesita experiencias administrativas y técnicas por parte de los formadores encargados como, por ejemplo, abordar todos los aspectos técnicos en su trabajo y perfeccionar los aspectos administrativos en colaboración con todos los directivos y otros formadores administrativos. Esto se consigue de la siguiente forma:

- Establecer objetivos y políticas de acción.
- Establecer planes y programas de acción.
- Administrar los recursos materiales y humanos de la mejor forma posible.
- Especificar las especialidades, así como coordinar el trabajo, organizarlo y orientarlo.
- Vigilancia y seguimiento continuado de los resultados.

En cuanto al aspecto técnico resulta capital la experiencia a la hora de especificar las necesidades y diseños de programas formativos, así como preparar el material didáctico necesario y ayudar en la selección de métodos y procesos aclaratorios adecuados, así como ejecutar, seguir, y evaluar el proceso formativo.

9.3.8. 2.4.3. *Los elementos de la formación permanente.*

Para la mejora y la conservación de lo aprendido tenemos que tener en cuenta los siguientes elementos en la Formación Permanente (Taani, 2007):

La naturaleza de la asignatura formativa. Hacer la asignatura interesante y relacionada con los objetivos, necesidades, vocaciones del maestro entrenado, así como que sea una asignatura fácil de aprender lo que hace que el sujeto conserve mejor lo aprendido y que sea difícil de olvidar.

1. El método aplicado en el proceso formativo. Ello enfoca las miradas de los formadores en cómo exponer la asignatura y hace que el eje de la concentración del contenido sea el más objetivo y práctico.
2. El escenario del programa formativo. Establecer un escenario del programa formativo de modo que no haya contradicciones o incoherencias entre los distintos apartados secuenciales de la misma asignatura formativa, todo ello se ejecuta de forma que las etapas del programa formativo se completen en armonía y concordancia lo que mejoraría e integraría dichos apartados formativos, y lo que a su vez variaría el resultado y la conservación del aprendizaje.
3. Tener en cuenta la integridad física del aprendiz. Debemos resaltar que el cansancio tiene una influencia negativa sobre el aprendiz y los resultados del proceso del aprendizaje, de allí que hay que conceder intervalos de reposo y distribuir el proceso del aprendizaje en intervalos de tiempo y no concentrarlo, lo que a su vez mejoraría y conservaría dicho aprendizaje. Por otra parte, los intervalos de tiempo y con lo que incluyen de sesiones de aprendizaje y evocación si se ven entremezclados con convivencias ajenas, podría perjudicar la conservación de lo aprendido, mientras si dichos intervalos temporales incluyen aplicaciones de lo aprendido esto influiría positivamente en el desarrollo del aprendizaje de forma tangible.

4. Perseverancia en la formación. A mejor perfección mejor conservación de lo aprendido ya que la perseverancia en sí mejora el perfeccionamiento de lo aprendido y así no se depende exclusivamente de la memorización automática, es decir, a mayor comprensión y entendimiento de unos conceptos prácticos y entrelazados, mejor desarrollo profesional tendría el aprendiz.
5. Experiencias acumuladas. Nos referimos a experiencias acumuladas de otros programas formativos anteriores que el aprendiz lleva a la práctica, ayuda a conservar lo aprendido durante estos programas.

2.4.3.1. Requisitos de la formación permanente:

Alkhatib en 2001 enumera algunos de estos requisitos necesarios para mejorar la eficacia de la formación permanente:

- a) Aplicación práctica. La necesidad de darles la oportunidad a los participantes en los programas formativos de llevar a la práctica lo aprendido dentro de un entorno lo más parecido posible al entorno profesional y así corregir los posibles errores y regular el componente aplicativo para que sea congruente con el proceso formativo.
- b) Concentración y atención: Básicamente ponerles el máximo rendimiento a los atributos sensoriales para recibir y percibir todo lo nuevo en lo relativo a los conocimientos, habilidades y experiencias. todo ello se relaciona sin duda con la capacidad y habilidad de los supervisores del proceso formativo, de transmitir la idea, así como seleccionar las directrices con los métodos adecuados.
- c) La exactitud a la hora de percibir la idea. Se trata de percibir las habilidades que queremos aprender y perfeccionar. Dicha exactitud mejoraría la comprensión de dicha idea y por tanto llevarla a la práctica de forma que mejorara el rendimiento del profesional.
- d) La motivación en la formación. Debemos proporcionar el componente motivacional para convencer a los participantes en el programa formativo para conseguir un cierto nivel de autoconfianza y autoestima y proporcionarles lo necesario para aumentar sus conocimientos y habilidades. Esto podría facilitar la mejora de su motivación y rendimiento y, por tanto, hacerles más partícipes de los demás elementos del proceso formativo. Todo ello influiría en facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades.
- e) Tener en cuenta las diferencias individuales: Sabemos que existen diferencias naturales entre los distintos individuos cosa que hay que tener en cuenta a través del apoyo de estos aportándoles conocimientos y habilidades acordes con su naturaleza idiosincrásica (Taani 2002).

- f) Dosificar la transmisión del conocimiento: Juega un papel importante en el proceso de la Formación Permanente esta dosificación de transmisión de conocimientos y habilidades. Por tanto, debe ser según un plan temporal prefijado de antemano, con programas integrales para conseguir el grado de profesionalidad necesaria de los participantes en las sesiones.
- g) La valoración tangible y mensurable del impacto formativo: Esta cuestión consigue parte de la motivación material (incentivos) que a su vez participa de forma activa en mejorar el impacto del proceso formativo donde el participante consigue valorar el avance conseguido en su profesión después de cada programa o sesión. Esta valoración del impacto se puede hacer antes y después del programa directamente.
- h) Seleccionar los elementos adecuados para la formación: El papel que juega el formador en el proceso formativo es tan relevante como el del entrenado aprendiz, ya que una buena selección del entrenado debe ser una condición necesaria en los planes para seleccionar a los formadores.
- i) Logística formativa: Los procesos audiovisuales y otras técnicas de ayuda al proceso de formación tienen gran efecto en facilitar el proceso de transmitir la información, así como las experiencias y las habilidades necesarias dentro de los planes llevados a cabo en el proceso formativo.
- j) Dosificar el esfuerzo: Hacerlo a través de sesiones dosificadas mejora la adquisición del conocimiento que si se hace de forma continuada en una sola sesión. (Taani 2002).

2.4.3.1. Dimensiones políticas para conseguir la formación permanente:

1- La preparación: Podemos ceñir los elementos necesarios para conseguir la preparación para la formación permanente en los siguientes puntos (Asaf y otros 2000):

- Las formas individuales de los aprendices.
- La capacidad individual de aprender de cada aprendiz.
- El papel sensorial en el proceso formativo.
- Las diferencias individuales.
- Avanzar en la edad y su influencia a la hora de recibir información.
- El deseo de aprender y su influencia en los cambios.

2- Modo de trabajar que incluye:

- Trabajos de habilidad.
- Seleccionar al formador.
- Motivación por ambas partes (formador y aprendiz).
- Comprensión.
- El método de la formación.

- La forma de actuar.
- Las circunstancias de la formación.
- Repartir la formación y dosificar las sesiones.

3- La conservación e incluye:

- Memorizar.
- Interpretar.
- Evocar y recordar.
- Valorar los cambios.
- Los vínculos entre los distintos apartados de la asignatura.

4- El transporte de la influencia formativa e incluye:

- Beneficiarse de la formación.
- Similitud entre los distintos elementos.
- Similitud entre los distintos métodos.
- Globalización.
- Perspectiva global del proceso. (Taani 2007).

2.4.3.3. Métodos y vías de la formación permanente

Alkhatib, en 2001 los clasifica en dos apartados básicos según su forma de aplicarse sobre los aprendices:

1. Métodos y vías de formación en grupo. Suelen llevarse a la práctica sobre un grupo de aprendices de distinto número, aquí se intenta aprovechar la dinámica del grupo y la interacción entre ellos, así como afianzar las habilidades y el trabajo en grupo. Todo ello se puede resumir bajo unas formas grupales en el proceso formativo basado en conferencias, simposio y congresos.
2. Métodos y vías de formación individuales. Tienen el objetivo de formar a los individuos en el mismo lugar de trabajo sobre ciertas habilidades. Podemos incluir dentro de esta metodología la técnica de las “Carpetas Didácticas”, entrenamiento individual, formación a distancia, formación mediante correspondencia, etc. Podemos decir que especificar el método adecuado para la formación se basa en subrayar los objetivos y las necesidades formativas por una parte y el objetivo a conseguir por otra.
3. Métodos y vías de formación individuales. Tienen el objetivo de formar a los individuos en el mismo lugar de trabajo sobre ciertas habilidades. Podemos incluir dentro de esta metodología la técnica de las “Carpetas Didácticas”, entrenamiento individual, formación a distancia, formación mediante correspondencia, etc. Podemos decir que especificar el método adecuado para la formación se basa en subrayar los objetivos y las necesidades formativas por una parte y el objetivo a conseguir por otra.

2.5. AGENTES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN

La práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los diversos agentes implicados que participan en el proceso educativo. Esto es, los centros educativos, el profesorado, los formadores del profesorado, los alumnos, padres y gestores políticos, entre otros.

En esta tesis nos centraremos en concreto en la formación de los maestros de los tres primeros ciclos, que son los que se encuentran vinculados directamente en el proceso de la formación permanente de los profesionales de la educación.

1. *El centro educativo*

Las ideas de cambio, innovación, renovación, transformación y mejora, tanto a nivel individual como colectivo, tienen un eje vertebrador en el marco del centro educativo. Por ello deberían asumir progresivamente una dinámica de trabajo cooperativo, de responsabilidades y de preparación de su profesorado para hacer frente a la formación de los alumnos y a la mejora general de los procesos educativos y didácticos, Pero al mismo tiempo, deberían tratar de armonizar los intereses generales con los correspondientes a cada uno de sus los maestros, respetando así el derecho individual de los mismos (Rosales, 2008).

El centro, como conjunto de elementos que intervienen en la práctica educativa contextualizada, ha de ser actualmente el motor de la formación. Se le debe concebir como una organización, con una cultura, en un contexto determinado susceptible de cambiar y de mejorar globalmente como institución. Desde esta óptica, podemos decir que el centro educativo es la primera institución beneficiaria de la formación permanente del profesorado. Por otra parte, constituye un criterio para constatar el mérito de los programas de formación permanente del profesorado, ya sea en la mejora de la cultura institucional del establecimiento, en la optimización de la gestión del perfeccionamiento del trabajo, así como de todo el sistema escolar (Villar, 1996).

Desde el punto de vista del centro como agente y lugar de formación, Escudero (1998) realiza la siguiente distinción terminológica:

Formación del Centro: Estrategia de desarrollo educativo cuyo foco prioritario no es precisamente la formación de los maestros, sino el desarrollo del centro escolar.

Formación para el Centro: Modalidad alternativa que consiste en un proceso de formación global con profesionales externos, agentes formadores, que se dirigen a un centro escolar para formar a su personal docente.

Formación en el centro: Constituye un cambio del lugar en el que se desarrolla el proceso formativo, que se imparte en el centro.

La formación en el centro y para el centro son las mejores apuestas para introducir el desarrollo institucional, en el que la formación y el desarrollo profesional del profesorado tienen una función de agente de cambio.

2. El profesorado

Al preguntarse ¿cuál es la función del profesor en el proceso de formación? La respuesta requiere poner énfasis en la importancia de estar conectados con la realidad, con los nuevos escenarios, ideas y proyectos de cada centro educativo.

De esta manera la formación del profesorado se apoyará en una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente. De esta manera podrán examinar sus teorías y sugerencias implícitas, sus esquemas de funcionamiento y sus actitudes, realizando un proceso constante de autoevaluación orientado al desarrollo profesional. La orientación hacia un proceso de reflexión exige una predisposición a un planteamiento crítico de la intervención educativa, un análisis de la práctica desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y de actitudes que la sustentan. Todo ello supone que el proceso de formación ha de extenderse al terreno de las capacidades, habilidades y actitudes, y han de cuestionarse permanentemente los valores y las concepciones de cada profesor y del equipo colectivamente.

Aunque nadie duda de la importancia de la participación del profesorado para que una formación sea posible, hasta hace pocos años este hecho no se ha visto reconocido en su justa medida. Muy a menudo los procesos de formación se han centrado en los planificadores, en el sistema de intervención e implantación del proceso de la formación, dejando de lado la participación del profesorado en el proceso. En este sentido, Rosales (2008) señala que es necesario que el profesor participe tanto en la planificación como en el desarrollo de actividades de formación permanente esas que deben estar precedidas de un adecuado diagnóstico y minucioso estudio. En cualquier transformación educativa el profesorado ha de poder constatar un perfeccionamiento de la formación de sus alumnos y del sistema educativo, así como un beneficio que emana de su formación y desarrollo profesional (Imbernón, 2005).

El profesorado debería tener la posibilidad de realizar aquellas actividades de actualización, perfeccionamiento y especialización que contribuyan a superar sus necesidades y a satisfacer sus aspiraciones. Pero también debería ser corresponsable con las necesidades del sistema educativo y en concreto del centro escolar en el que ejerce (Rosales, 2008). No se suele enfatizar suficientemente el interés de cada profesor por su formación y por su actualización científica, pedagógica y cultural, que obviamente no es uniforme ya que difiere en función de cada persona, situación profesional, años de ejercicio y circunstancias educativas (Imbernón, 2005).

Por ello, son muchas las razones por las cuales algunos los maestros no se implican en los procesos de formación como el clima laboral, las estructuras organizativas, la falta de incentivos, ideología, comunicación, instalaciones deficientes, recursos, así como por el diseño de ciertas modalidades formación que implican gastos y esfuerzos desmesurados en relación a los beneficios. En este mismo sentido se pueden señalar algunas reticencias de los

maestros al existir falta de coordinación, seguimiento y evaluación por parte de las instituciones implicadas, así como falta de descentralización de las actividades programadas o improvisación en el sistema de intervención en la formación permanente.

3- Los Formadores

El tercer agente implicado en el proceso de formación en educación es el de los formadores. El Parlamento Europeo define al formador en materia de educación como *“La persona que, en el cumplimiento de sus funciones, participa directamente en el proceso educativo y en la formación profesional”* (Torrado, 2006, p. 49).

Por las exigencias de su práctica, el Formador de hoy es un profesional que toma decisiones, es flexible y está libre de todo tipo de prejuicios, comprometido con su práctica y que se convierte en un recurso más para el grupo. La clave para el éxito de la formación permanente de los ciudadanos es según García, Del Barrio, Castrillo, Rivero, Sebastián, y Torrado (2004) que los formadores tengan una buena formación inicial y una constante formación permanente que les permita desarrollar adecuadamente sus funciones. La selección de la persona del formador es importante porque juega un papel capital en el éxito del proceso de la formación permanente. Jubany i Villa (2008) señala que su rol está en función de la tarea que tiene encomendada en el centro. Tiene que aportar algo aplicable y que se puede llevar a la práctica diaria con una base pedagógica sólida. Por tanto, según este autor, no es tan importante si el formador es universitario, profesor o maestro, como que tenga contacto con la realidad de su cometido y tener conocimiento aplicable al riesgo de que no se incorporen los contenidos aportados en la formación y se genere decepción respecto a la misma.

Tejada (2006) propone que el perfil de un formador debe incluir una serie de capacidades, habilidades o destrezas y actitudes como conocimiento del entorno, capacidad de reflexión sobre la práctica, actitud autocrítica, evaluación profesional, capacidad de adaptación a los cambios, flexibilidad, tolerancia a la incertidumbre, tolerancia al riesgo y a la inseguridad, capacidad de iniciativa y toma de decisiones, poder de autonomía para intervenir, trabajo en equipo, voluntad de autocorrección y perfeccionamiento y compromiso ético profesional. Sin embargo, a menudo los formadores del profesorado no están involucrados en proyectos sistemáticos de investigación en su campo de especialidad, ni siguen con el rigor y la constancia apropiados para el conocimiento producido dentro y fuera de su ámbito territorial (Sancho, 2001). Esto puede repercutir negativamente en la práctica real con los alumnos, ya que una experiencia negativa relaciona la formación con perder el tiempo de cara a futuras experiencias.

En este sentido, Sancho alude a los tres tipos de competencias de los formadores como:

1. Competencias teóricas o conceptuales, integrando el saber;
2. Competencias psicopedagógicas y metodológicas, integrando el saber y el saber hacer.
3. Competencias sociales, integrando el saber ser y el saber estar.

Autores como Kirkpatrick (2007) indican que un formador cualificado es aquel que tiene conocimiento de la materia que va a impartir, y que posee el deseo de enseñar, la capacidad de comunicarse, la habilidad para hacer participar a los aprendices en el contenido de su materia y que dicha materia se oriente hacia el participante y sus necesidades más básicas.

Con respecto a las funciones la literatura coincide en la función de docencia, esto es de impartir los cursos de formación. Sumado a esta tarea, Tejada (2002) indica que el formador queda afectado por la función de planificación, en la medida que diseña y ajusta los cursos de acuerdo con los grupos de aprendizaje; por la función de evaluación, en cuanto debe evaluar la formación impartida y verificar los aprendizajes y logros adquiridos por el grupo. También asume la función de gestión y coordinación, al participar en la dinámica y política organizativa; y por último el formador ha de desempeñar la función de investigación e innovación, ya que ha de analizar su desempeño y los programas desarrollados, incorporando los cambios pertinentes según las exigencias de la calidad de la formación. Por todo ello se requiere que el formador sea polivalente en su formación para ser capaz de generar propuestas consensuadas entre el profesorado.

Esta profesión es distinta de la de docente. Posicionarse como formador de docentes supone manejar, si no las técnicas, por lo menos los dispositivos particulares dirigidos al análisis de las prácticas profesionales o del trabajo, permitiendo desarrollar diagnósticos, correcciones y acompañamientos. En este sentido, ya no son necesarias personas que digan a los maestros cómo han de hacer las cosas, sino personas que diagnostiquen obstáculos y ayuden al profesorado a encontrar su solución.

Un formador debería intervenir a partir de las demandas de los docentes o de los centros con el objetivo de prestar su ayuda en el proceso de resolver los problemas o situaciones problemáticas profesionales que le son propias. Además, debe estar subordinado a brindar eventuales aportaciones formativas a problemáticas específicas mediante la negociación e implicando al profesorado en un proceso de reflexión en la acción. En síntesis, los formadores tienen que ser conocedores de recursos motivadores, deben introducir la práctica reflexiva, analítica, crítica; transmitir seguridad, empatía y positivismo. Además de saber identificar problemas y resolver conflictos.

2.6. DESCRIPCIÓN Y CLASIFICACIÓN DE ALGUNOS MODELOS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Tipos de formación permanente:

La formación permanente adquiere varios tipos y aspectos según el modo y el objetivo. En cuanto a las perspectivas formativas, estos tipos los podemos clasificar como:

Primero: la duración de la formación:

Formación a corto plazo: Tiene una duración de 1-6 semanas, con ello el entrenado aprendiz puede dedicarse de forma total o parcial a la formación lo que a su vez le abre más espacio temporal y puede dedicarse a sus otros quehaceres laborales. (Alkaabi & Al-Samurai, 1990).

Formación a largo plazo: Podemos considerar este proceso como una inversión a largo plazo hacia el futuro donde se incluye un programa global de conocimientos y habilidades que no pueden ser aportadas a través de la formación a corto plazo. Este proceso puede exceder los seis meses de duración e incluso puede llegar al año o más, donde se acaba concediendo al aprendiz un diploma. (Alkaabi & Al-Samurai, 1990).

Segundo: El lugar de la formación:

Dentro del organismo educativo: Kamel (1994) llegó a la conclusión de que muchos de los grandes “eventos educativos” tienen sus propios centros formativos fuera del trabajo y donde se celebran sesiones formativas. Entre las características de este tipo de formación es incrementar los vínculos entre el evento educativo y el sujeto formado y, por tanto, se cumple una integración entre el proceso formativo y el trabajo en sí. Cabe destacar que todos los maestros en proceso de formación y que trabajan en el mismo evento pueden intercambiar experiencias y conocimientos sin ningún tipo de barreras debidas a la división del trabajo entre las distintas administraciones que incluye el evento. Tenemos que subrayar que existen expertos críticos con este tipo de formación que se basan en la posibilidad de la existencia de presiones sobre el aprendiz para que vuelva a su lugar de trabajo si las circunstancias lo implican.

La formación fuera del lugar de trabajo: Yaghi (1986) considera que este tipo de información implica alejar al maestro de su lugar de trabajo durante un período determinado para ingresar en un ciclo formativo, ya sea dentro del país o fuera de él, pero lógicamente no fuera de su lugar de trabajo.

Tercero: Los objetivos de la formación:

Formarse para actualizar conocimientos: Este tipo de formación le da nuevos conocimientos al maestro acerca de su trabajo y los métodos aplicados. También le hace estar al tanto de los nuevos cambios relacionados con su profesión.

Formar las habilidades: Se entiende con ello incrementar las habilidades de los administrativos para ejecutar ciertos trabajos.

La formación de la conducta. Su objetivo es cambiar puntos de vista, conductas, y tendencias que siguen los directivos y los maestros a la hora de ejecutar sus trabajos. (Alsalmi, 2001).

Cuarto: La formación y la temporalidad: La formación se divide según Tawalba (2005) en:

La formación antes de trabajar: Este tipo de formación intenta conseguir básicamente la enseñanza del futuro maestro a utilizar los conocimientos recibidos durante la carrera.

La formación durante el trabajo: Es el tipo de formación que practica el maestro desde su primer día de servicio hasta su jubilación. Tenemos que decir que esta formación tiene unos objetivos:

1. Formación para actualizar conocimientos.
2. Formación para desarrollar habilidades.
3. Formación conductual y doctrinal.
4. Formación para conocer al alumno y su conducta.

1- Modelos de formación en TIC

En los últimos años han aparecido en el espectro educativo nuevas herramientas tecnológicas integradoras que parecen abrir nuevas posibilidades didácticas al aula ordinaria. Por una parte, herramientas que permiten no tener que desplazarse a un aula de informática específica y, por otro lado, no alterar significativamente el escenario clásico donde ha acontecido la enseñanza. Nos estamos refiriendo a la utilización de las pizarras digitales interactivas, PDI, con un formato muy próximo a las pizarras clásicas, a los Tablet PC's, muy cercanos a los cuadernos clásicos del alumno, y a los nuevos asistentes digitales personales PDA's, así como a las clásicas agendas y organizadores escolares. Estas herramientas tecnológicas utilizadas en áreas de conectividad wireless Wi-Fi dibujan un escenario de aula muy potente.

En cuanto a los procesos de incorporación de estas herramientas a las aulas, acostumbran a ser complejas y costosas, pues no afectan únicamente a los maestros, sino también a los alumnos, a la propia institución e incluso, a las familias. Por este motivo y por el cambio que implica en muchos sentidos, los docentes y las escuelas que inician estos proyectos están altamente interesados en conocer el impacto que traerá en el aprendizaje.

Así las instituciones y los programas de formación deben liderar y servir como modelo para la capacitación tanto de futuros docentes como de docentes en actividad, en lo que respecta a nuevos métodos pedagógicos y nuevas herramientas de aprendizaje. En este sentido

cobra vital importancia tanto el diseño como la implementación de programas de capacitación docente que utilicen las TIC efectivamente, ya que son un elemento clave para lograr reformas educativas profundas y de amplio alcance (Evgueni y Patru, 2002).

En síntesis y compartiendo lo señalado por Gutiérrez (2009), la alfabetización tecnológica no puede ser un fin en sí misma en la formación de los docentes, sino que la reflexión sobre sus propias prácticas con la tecnología es el enfoque indicado hacia la formación de los maestros creativos, críticos, responsables y capaces de transmitir esa actitud comprometida y transformadora a sus alumnos.

2- Modelo ACOT: Apple Classroom for tomorrow

El proyecto Apple “Classrooms of Tomorrow” (ACOT) comenzó en 1985 en Estados Unidos como una manera de estudiar cómo utilizar la tecnología en la rutina de la enseñanza y aprendizaje. A lo largo de los años se ha ido extendiendo a diferentes partes del mundo con su filosofía centrada en el alumno, con un enfoque constructivista del aprendizaje a través del uso adecuado de la tecnología.

No hay un modelo preestablecido de formación que evoque unanimidad sobre las etapas por las que debe atravesar un docente en este programa. Evaluaciones de este proyecto (Sandholtz, Ringstaff, y Dwyer, 1997) señalan que el docente en contacto con la tecnología pasa por las fases de superviviente, en que los docentes son incapaces de anticipar problemas; dominio, en que los maestros anticipan los problemas y desarrollan estrategias para resolverlos eficazmente; y de impacto, caracterizada porque los maestros utilizan la tecnología para su ventaja en la gestión del aula.

Gracias a la experiencia de este proyecto, en Escocia se mencionan cinco fases (McCreath, Thomson, y Dixon, 1998) por las que pasan los docentes:

1. **Entrada:** De tentativa, incertidumbre y confusión.
2. **Adopción:** En la que se comienza a usar la tecnología como soporte a la actividad tradicional.
3. **Adaptación:** Referida a la integración de las TIC en las actividades de clases, reconocimiento de mayor eficacia y eficiencia, mejora en la calidad de los trabajos y aún como soporte de la actividad tradicional.
4. **Apropiación:** En la que se realizan cambios en los estilos de enseñanza y aprendizaje, avance hacia un trabajo colaborativo, aumento de la independencia y autonomía, reconocimiento y adopción del nuevo rol del docente.

5. **Invención:** Caracterizada por cambios acelerados en las modalidades de enseñanza y aprendizaje, continuadas reevaluación de las actividades de clase y en la práctica reflexiva.

En general esta iniciativa permite que los docentes se muevan a través de un modelo de incorporación y utilización de las TIC a lo largo del tiempo, con el objetivo de pasar por las diferentes etapas de ajuste a la innovación que la tecnología implica.

2.7. LAS DEFICULTADES QUE ENFRENTA LA FORMACIÓN PERMANENTE

En la actualidad la mayoría de los docentes no se siente satisfechos con la formación permanente que reciben, ya que a pesar de que existen numerosos tipos de actividades, estas presentan poca innovación, tal y como apunta Imbernón (2006). La causa puede encontrarse, según este autor, en un modelo de formación tradicional y descontextualizada que no responde a la demanda del profesorado. También vemos en obras como (Serbanescu, 2013; Cohan et al, 2011) que el problema de que estos programas no tengan éxito, se achaca a la superficialidad de los conocimientos que se adquieren en los estudios iniciales de los docentes. (Gatt, 2009; Álvarez Rojo, 2007) señalan que en los planes de formación permanente en el ámbito de la enseñanza, salvo notables excepciones (grupos de trabajo y planes de innovación docente), la formación impartida no está suficientemente relacionada con el desempeño del puesto de trabajo. Vicente Talanquer (2004) defiende que la fusión entre contenido y pedagogía se produce de forma natural en el aula. Sin embargo, la total mezcla, según sus palabras la “amalgama”, se consigue en contadas ocasiones.

La mayoría de los estudios centran su interés en las implicaciones pedagógicas del enfoque en la formación inicial de competencias (Goldstein, 1999; Villa y Poblete, 2007; Jornet, 2007; Kumar Singh 2010; Paredes y De la Herán, 2010; Díaz Álvarez y Pons, 2011; Pérez Cañado 2003). Los maestros de metodología didáctica tienen como objetivo y misión aprender a enseñar para enseñar a aprender (Rubio, 2004), por lo que se ponen en juego más competencias y mayor necesidad de formación permanente.

Para resolver estas dificultades, es necesario que estos planes de formación permanente incidan directamente en las situaciones problemáticas que el profesorado encuentra en los centros escolares, basándose en el trabajo colaborativo entre colegas y en estrategias colaborativas (Gairín, 2008; Abu Atwan, 2008). Para ello, reclaman Úcar y otros (2007) así como Imbernón (2006) un proceso de evaluación de la formación que realmente tenga impacto en el desarrollo didáctico, profesional y en la innovación de los centros.

El trabajo de Bazán y Cruz, (2010) recoge una de las más completas valoraciones del profesorado respecto a la formación permanente. Según estos autores, se requiere un mayor esfuerzo por mejorar el diseño de los contenidos de los cursos, tratando de responder a la demanda derivada de la práctica profesional cotidiana, de manera que sea posible mejorar y resolver los problemas profesionales que son prioritarios en diferentes contextos. La

aplicación en el aula de las ideas y saberes surgidos de los trabajos de investigación requiere que los conocimientos alcanzados a nivel teórico se traduzcan en propuestas tangibles para que se puedan llevar a la práctica (Bucat, 2004). La educación en la actualidad se enfrenta al desafío de formar docentes capaces de ofrecer una educación de calidad con equidad, a través de la diversidad social, cultural y lingüística (Esteve, 2004). En efecto, el Libro Blanco sobre educación y formación titulado “Enseñar y Aprender: Hacia una sociedad cognitiva” y que se aprobó por la Comisión Europea en 1995, considera que la educación y la formación tienen por función esencial la integración social y el desarrollo personal, a través de la participación en valores comunes y del aprendizaje de la autonomía.

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (el Informe Delors, 1996) se afirmaba que la formación del personal docente tiene que ser revisada para cultivar en los futuros maestros y los maestros precisamente las cualidades humanas e intelectuales adecuadas para propiciar un nuevo enfoque de la enseñanza.

2.8. FUTURAS PERSPECTIVAS EN EL PROCESO FORMACIONAL:

1- La mezcla y diversificación integral en el material formativo: Cabe destacar que a la luz del avance tecnológico sufrido en la última década podemos decir que la antigua metodología formativa ha quedado desfasada comparación con las nuevas tecnologías, ya que todo lo nuevo hace reducir el tiempo y el esfuerzo. También cumple con las necesidades, así como, son nuestras aspiraciones y nos libera de todo lo antiguo y sus limitaciones.

2- La diversificación y la diferencia de niveles en las habilidades de los aprendices. El nivel del aprendiz y sus habilidades representan el elemento principal para hacer un juicio acertado sobre los niveles de desarrollo en el material utilizado para diseñar los programas formativos y especificar los objetivos de dichos programas. Por ello, muchos programas nuevos intentan fusionar más de un objetivo como, por ejemplo, proporcionarles ciertas habilidades, tendencias y valores a los individuos, así como desarrollar sus actuaciones y su mejora en la mejor forma posible.

3- Dejarles la delantera a los miembros de la formación: todavía seguimos teniendo la imagen antigua en nuestra mente de que el formador lleva la delantera en el proceso formativo, aunque sí podemos decir que ya podemos hacer partícipes y de forma parcial a algunos de los miembros de los aprendices siempre y cuando el programa formativo esté dedicado a una cierta habilidad. En cuanto a esa nueva tendencia, podemos decir que lo que se busca son líderes desde dentro del programa después de formarles y prepararles lo que a su vez ayuda al acercamiento entre los formadores y los aprendices.

4- Aumentar la productividad y modificar el gasto. Esto se hace a través de una buena selección a la hora de ejecutar los trabajos de los maestros aprendices e incrementar sus habilidades, lo que a su vez les hace estar al tanto de los cambios y de las nuevas tecnologías.

Por otra parte, preparar al aprendiz para soportar más carga de responsabilidades profesionales.

5- Darle más importancia al aprendizaje y la formación utilizando nuevas tecnologías, Todo ello incluye lo nuevo en cuanto al uso de ordenadores, programas de Internet, aprendizaje vía satélite y cualquier otra técnica que facilite el aprendizaje a distancia.

6- Romper con la barrera de las tradiciones. Consiste en no valorar lo que se tiene de repertorio sino la predisposición al desarrollo, al aprendizaje libre y a expresar el repertorio de experiencias y el conocimiento de los demás. Todo esto es la esencia del pensamiento ingenioso del s.XXI. (Taani, 2007).

2.9. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Finalmente señalar que la formación permanente sólo es eficaz cuando se efectúa con la implicación de los protagonistas, cuando se parte del pensamiento del maestro, cuando sigue un modelo que invita a compartir experiencias y a trabajar en conjunto, con reflexión, cambio y evaluación a largo plazo.

A modo de síntesis de este capítulo, en que, para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los maestros, las etapas de formación inicial, inserción y formación permanente, deberían de estar mucho más interrelacionadas y mejor conectadas entre sí, a fin de crear un sistema de aprendizaje y desarrollo más congruente, potenciando los vínculos entre la educación de los maestros, su desarrollo profesional y las necesidades escolares.

**Capítulo 3. La
relación entre la
formación
permanente, el
desarrollo
profesional, mejora
de los procesos de
enseñanza
aprendizaje y los
resultados escolares**

Capítulo 3. La relación entre la formación permanente, el desarrollo profesional, mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje y los resultados escolares

Este capítulo incluye las relaciones entre la formación permanente con el desarrollo profesional, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el impacto de la formación permanente en los resultados de la mejora. Para ello, el investigador habla, sobre todo, de la importancia de la formación permanente del profesorado y su impacto para llegar a una enseñanza y unos docentes de alta calidad en la educación. Posteriormente, el investigador analiza los imperativos de actividades de la formación permanente para el desarrollo profesional de los maestros, para conseguir un proceso de enseñanza aprendizaje de alta calidad. Después de eso, vamos a revisar en este capítulo las actividades de desarrollo profesional, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la relación entre ellos y su impacto en los resultados de mejora.

Características de los programas de formación permanente efectivos (elaborada a partir de Borko, 2004; Calderón y Martínez de Ojeda, 2014; Desimone, 2009; Fraile et al., 2007; Garet et al., 2001; Penuel et al., 2007; e Imbernón, 2005).

Se ajusta a los requerimientos normativos	Se centra en el desarrollo del contenido
Se planifica de forma colaborativa	Es coherente con la investigación al respecto
Permite un aprendizaje activo	Es coherente con la realidad del docente
Se enmarca en un plan de mejora global	Desarrolla los contenidos mediante la práctica
Sigue un proceso de investigación-acción	Promueve la reflexión grupal crítica de la práctica
Promueve el aprendizaje colaborativo	Se desarrolla durante el tiempo mínimo preciso
Incluye un apoyo extensivo del docente	Se vincula siempre con el desarrollo profesional
Se evalúa para comprobar su efecto sobre el profesorado	Se evalúa para comprobar su efecto sobre el alumnado

Estas características, son coherentes con las que han planteado Capps, et al. (2012) en una revisión actual, en la que se analizaron trabajos de investigación empíricos relacionados con la formación permanente. En dicha revisión y para la categorización de los trabajos, tuvieron en cuenta: (a) duración de la formación; (b) apoyo extensivo; (c) coherencia; (d) investigación-acción; (e) elaboración de unidades didácticas, (f) desarrollo del contenido; (g) reflexión; y (h) transferencia. De la revisión de Capps, et al. (2012), de forma resumida se concluye que para poder establecer relaciones de causa y efecto entre las variables objeto de estudio (aprendizaje del profesor-aprendizaje del alumno), es fundamental primero, plantear diseños de investigación de calidad que respondan a las preguntas planteadas, que tengan en cuenta el efecto de variables de contexto como las características del profesor y del alumno, y minimicen la influencia de otras como el contexto escolar, el currículo y las políticas

educativas (Figura 1). Segundo, utilizar varios instrumentos de recogida de datos (diarios, entrevistas y cuestionarios fundamentalmente), para poder triangular, comparar y dar robustez a los resultados, que en ocasiones se contradicen (Desimone, 2009). Por último, concluyen que todas las investigaciones revisadas sobre formación permanente, implementan programas de intervención que son coherentes con las principales características de los cursos de formación efectivos (duración, coherencia, aprendizaje activo, reflexión, práctica, y trabajo colaborativo), sin embargo, son menos frecuentes aquellas en las que se abordan experiencias prácticas del contenido abordado, y con apoyo extensivo por parte de profesionales expertos, e inexistentes aquellas en las que se abordan las conexiones entre el desarrollo profesional del profesorado, la influencia sobre sus creencias y actitudes, el consecuente cambio en la intervención docente y su efecto sobre el aprendizaje del alumno (Figura 1).

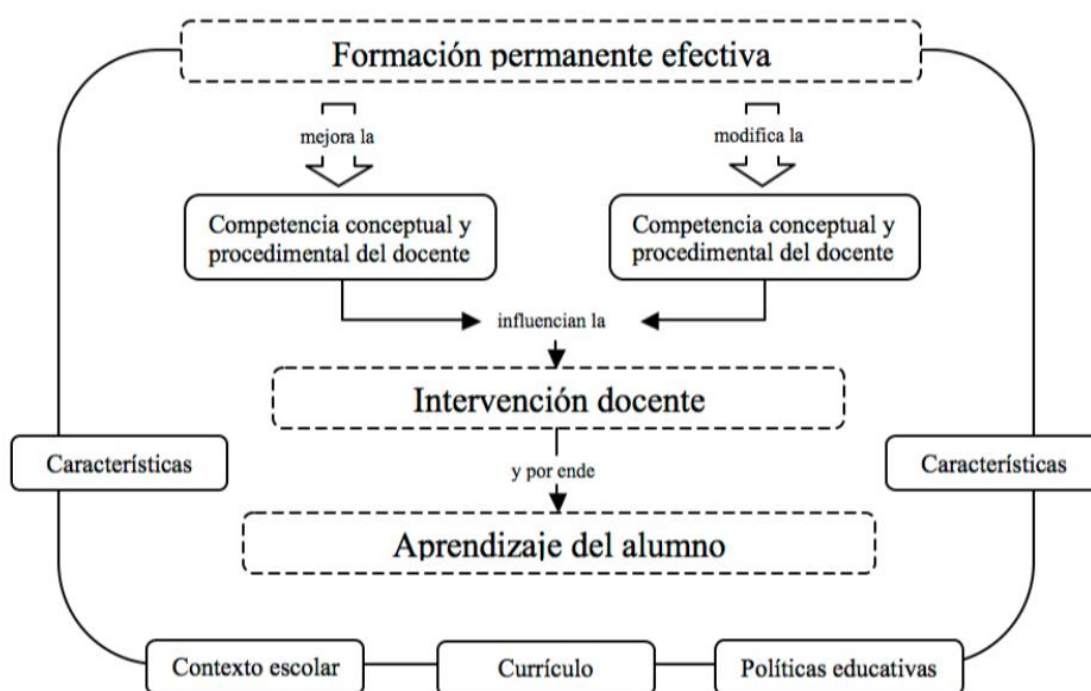


Figura 1. Marco teórico conceptual principal para el estudio de los efectos de la formación permanente sobre profesorado y alumnado (elaborado a partir de Desimone, 2009).

Por todo ello el presente trabajo surge con este mismo objetivo, para comprobar las interrelaciones que se producen entre (a) la formación permanente, el desarrollo profesional (b) el desarrollo profesional y mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje (c) mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y resultados escolares. A modo de índice de este capítulo vamos a definir el desarrollo profesional, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la relación entre ellos con la mejora de los resultados escolares.

3.1. LA DEFINICIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Hendriks et al (2010) adoptan una definición amplia del desarrollo profesional de los maestros. "*El desarrollo profesional se define como las actividades que desarrollan las habilidades de un individuo, el conocimiento, la experiencia y otras características como un maestro*". La definición reconoce que el desarrollo puede ser adquirido de muchas maneras, que van desde lo formal a lo informal. Puede ser hecho disponible a través de expertos externos en forma de cursos, seminarios o programas de cualificación formales, a través de la colaboración entre las escuelas y maestros, a través de las escuelas (por ejemplo, visitas de observación a otras escuelas o redes de maestros) o dentro de las escuelas en las que trabajan los maestros. En este último caso, el desarrollo puede ser proporcionada a través del coaching /mentoring, la planificación y la enseñanza en colaboración y el intercambio de buenas prácticas.

Según Huberman (1990), la carrera profesional sigue un ciclo, en cierto modo, "único" y relativamente estable. En este proceso de desarrollo se siguen una serie de fases, desde la primera y conflictiva fase de entrada en la carrera, hasta la socialización y consolidación de un primer repertorio profesional. Tras esta fase de consolidación vienen varias ramificaciones y posibilidades derivadas de diversas opciones personales y profesionales, que llevan a optar por asumir nuevos retos e intentar crecer o mejorar, o, por el contrario, instaurarse en la comodidad de su saber hacer, sus rutinas profesionales o en considerar que las cosas son así y ya está. Estas fases van surtiendo efecto y marcando determinadas trayectorias profesionales que van a tener implicaciones tanto en el desarrollo profesional como en la forma de entender y poner en práctica la docencia; alcanzando más altos niveles de responsabilidad y serenidad, o bien, al contrario, instalándose en la rutina. Y así hasta llegar a una serena o amarga proximidad en la fase de retirada, previa a la jubilación.

Esta mirada más personal, considerando al profesional una persona, más allá de un volumen de conocimientos para transmitir, lleva a considerar las posibilidades profesionales, sus impactos en el aprendizaje y las diferentes necesidades formativas para incidir en las trayectorias profesionales de manera productiva.

Scheckler (2009) describió su experiencia en el "*Foro de Consultas de Aprendizaje*" en una especie de comunidad de práctica, en línea para el desarrollo profesional. Tuvo lugar entre 1999 y 2006, y fue apoyado financieramente y diseñado, con el propósito de satisfacer las necesidades de pre-servicio para los maestros en servicio que se interesaron en el uso de pedagogías de investigación en las clases de matemáticas o ciencias.

Una perspectiva de qué se entiende por desarrollo profesional del profesorado se ve con claridad en la figura siguiente. En ella se presenta el desarrollo profesional en dos dimensiones: una en el ámbito de lo individual y la otra en lo institucional.

3.2. RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN PERMANENTE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

Según Avalos (2008) el concepto de formación permanente se sitúa bajo dos enfoques epistémicos que condicionan la gestión de los procesos formativos asociados a los docentes. Por un lado, el enfoque del *Déficit* y, por otro, de *Desarrollo Profesional Docente*. El primero enfatiza una visión sobre el docente que adolece de ciertas competencias, al cual hay que capacitarlo para su desempeño. El segundo orienta hacia una visión de progreso, donde los educadores son considerados portadores de saberes y experiencias previas y en continuo aprendizaje profesional. Mientras la perspectiva del *Déficit* pone su mirada en la incompetencia del sujeto en formación, en sus carencias e incapacidades, en la segunda parte se valoran las capacidades y destrezas que posee el sujeto para ayudarlo en el fortalecimiento o desarrollo de éstas. Para efectos de este estudio se asume la perspectiva del *Desarrollo* por valorar al sujeto como un ser en construcción. Lo anterior encuentra apoyo en la idea de Huberman (2004, en Miranda2008) que entiende la formación permanente como la oportunidad de aprendizaje durante toda la vida.

En todo caso conviene señalar que, si existe un déficit muy visible en el diseño de la formación, no es tanto en la participación cuanto en el escaso poder de la Administración para diseñar aquellos contenidos que deben proporcionar al profesorado las competencias necesarias en su desarrollo profesional.

Compartimos las posturas de Miguel (1996FALTA PÁGINA) cuando indica que el desarrollo profesional del docente es “*un proceso de formación continua a lo largo de la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes...*”. Además, consideramos imprescindible un aprendizaje para llevar a cabo este desarrollo profesional.

Aunque algunos investigadores ven el concepto como un claro mandato. Evans (2002), define desarrollo profesional docente como "el proceso por el cual, solo y con otros, a los maestros, renovar y ampliar su compromiso como agentes de cambio a los fines morales de la enseñanza; y por los que se adquieren y desarrollan críticamente los conocimientos, las aptitudes, la planificación y la práctica con los niños, los jóvenes y sus colegas a través de cada fase de su vida docente." _ Los investigadores en materia de educación, han señalado que en la era de la reforma escolar el desarrollo profesional de los docentes es la piedra angular para el desarrollo de la educación a la altura de las expectativas de la sociedad (Borko, 2004; Dede, et al, 2009; Desimone, et al, 2006). En consecuencia, el desarrollo profesional docente es un notable programa en el campo de la investigación educativa. Algunos investigadores, por un lado, se han puesto cada vez más atención a la eficacia de las iniciativas de desarrollo profesional (Torff, et al, 2005) proporcionadas por las autoridades escolares, las escuelas, los sindicatos de docentes, etc., y las percepciones de los docentes en el desarrollo profesional (Bascia, 2000). Muchos otros investigadores, por otra parte, prestan atención a los efectos de las iniciativas de desarrollo profesional de los maestros, actividades de instrucción (Correnti, 2007; Desimone, 2009; Desimone, et al, 2002; Garet, et al, 2001). El desarrollo profesional de los docentes se ha visto afectado por diversos factores tales como experiencia docente, cultura escolar, administración de la escuela y la satisfacción en el trabajo, entre otros. Dado

que el desgaste es otro factor importante debatido ampliamente en la investigación educativa y reflejado en la literatura destinada al docente, nosotros, en este estudio, podríamos establecer la relación entre desarrollo profesional de los maestros y los maestros “burnout”. Estrés y/o burnout, "una realidad de la enseñanza" (Iwanicki, 1983, p. 27), como parte natural de la pedagogía de la enseñanza, ya que la profesión docente está llena de factores de estrés como el estatus social, la incertidumbre y rutina diaria (Rean & Baranov, 1998). Los maestros, por ejemplo, interactúan con diferentes personas, incluyendo a los estudiantes, padres de familia, directores, superintendentes, organismos gubernamentales, sobre una base regular durante toda la jornada (Madera, 2002). Estas interacciones pueden provocar cierto nivel de estrés y el cansancio que puede causar malestar docente. (Özer, y Beycioglu, 2010).

Parece muy claro que los términos “desarrollo profesional” y “formación continua” se confunden a veces como sinónimos (Muijs et al, 2004). El desarrollo profesional y la formación permanente, pueden tener lugar a través de talleres, conferencias, cursos, entrenamiento de colegas, mentores, la investigación-acción, visitas a otras escuelas, y asociaciones entre escuelas y universidades (Lieberman& Grolnick, 1996), es decir, todos los maestros formales e informales de aprendizaje ya sea auto dirigido o escuela planeado e iniciado (Conlon et al, 2004). Día (1999) señala que el desarrollo profesional y la formación permanente incluye todas las previstas, y experiencias de aprendizaje intencional naturales que contribuyen a la calidad de los procesos de enseñanza en el aula y el aprendizaje. Por ejemplo, Karagiorgi y Symeou (2006) adoptan la idea de que el desarrollo docente incluye formación inicial y permanente del profesorado, la inducción por mentores experimentados, así como la capacitación en servicio y Delannoy (2000) recomienda que se imparta la retroalimentación desde el campo de la enseñanza para los programas de la formación del profesorado. Kelchtermans (2005) critica la formación de los maestros a través de formas de talleres fragmentados o formación rápida para satisfacer una necesidad creciente o para solucionar un problema particular, lo cual es menos eficaz, ya que la formación tiene que ser a través de la reflexión personal, el estudio y la planificación antes del servicio y a lo largo de las carreras docentes, para alcanzar el pleno desarrollo profesional.

Durante la revisión de la literatura para investigar artículos y libros relacionados con la formación permanente y el desarrollo profesional de los maestros, he observado que, en el campo de la formación permanente de los maestros, varios autores se han usado términos como sinónimos de la formación como desarrollo profesional del docente, esto nos da una señal de la fuerza de la relación entre ellos. García (2003) nos da una resumen de la relación entre la formación permanente y el desarrollo profesional en título de su estudio que es, hacia el desarrollo profesional mediante la formación permanente, Por una parte hemos tenido las definiciones próximas al concepto de formación permanente (formación permanente, formación continua, formación en servicio,...), están en el capítulo interior y de otro tenemos que tener en este capítulo, aquellas acepciones que integran el término desarrollo (desarrollo de los maestros, desarrollo profesional-personal...).

El desarrollo profesional "es un proceso de aprendizaje permanente a través de actividades de colaboración practicados por las partes del proceso educativo, todas las cuales

están dirigidas a mejorar el desempeño de los docentes, y apoyar una cultura del ambiente de aprendizaje". (Abdul Aziz & Abdul Azim, 2007)

Otros definen el desarrollo profesional como la capacitación formal y de oportunidades de aprendizaje informal, que profundizan y amplían la competencia profesional de los docentes, incluidos los conocimientos, las creencias, la motivación y las habilidades de autorregulación (Baumert y Kunter, 2006; Kunter et al, 2007). Esta definición distingue entre las oportunidades de aprendizaje de tipo formal e informal (Desimone, 2009). Imbernón (1999, p.191) nos habla sobre el desarrollo profesional:

“Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado, ya sean individuales como aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como “desarrollo profesional colectivo”. La formación es una parte del proceso de ese desarrollo profesional (otra parte importante es el modelo retributivo, de carrera docente, de clima laboral). La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los maestros como proceso dinámico de profesionalización del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente y, por tanto, ayudan al desarrollo profesional”

El desarrollo profesional en un sentido amplio se relaciona con el desarrollo de una persona en su ámbito profesional. Más específicamente, el desarrollo profesional de los maestros, en palabras de Glatthorn (1995, p. 41), *“se refiere al crecimiento profesional que alcanza un profesor como resultado de su experiencia y el examen sistemático de su quehacer docente*. Incluye entre sus componentes experiencias formales, como la asistencia a actividades de formación específicamente preparadas, congresos, reuniones profesionales, etc., e informales como lecturas de publicaciones profesionales, aprendizajes no planificados, experiencias y vivencias. Debe tenerse en cuenta el contenido de estas experiencias, el contexto en que se producen, así como los elementos facilitadores y entorpecedores del mismo.

Esta perspectiva, más allá de la idea de formación permanente y de promoción profesional hacia la dirección de los centros, se presenta como una cierta novedad en la profesión. Es relativamente reciente la idea de desarrollo profesional como un proceso de largo alcance en el que se incluyan oportunidades y experiencias planificadas que promuevan el crecimiento y el desarrollo en la profesión docente. Algunas de las evidencias que prueban este interés y apoyo al desarrollo profesional de los maestros son, en palabras de Villegas-Remser (2003), la gran cantidad de literatura sobre el tema publicada recientemente que incluye documentos, ensayos e informes de investigaciones.

Parece que el desarrollo profesional de los maestros consiste en aumentar las competencias, el crecimiento de sus experiencias, mantenerse al tanto de los cambios en el proceso educativo que reflejarán su impacto en su desempeño en el aula, para mejorar así el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.3. LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN PERMANENTE Y LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Enseñanza, formación y aprendizaje son tres conceptos de gran interés e impacto en la sociedad actual, ya que aportan mucho a la hora de transmitir y heredar las vivencias y experiencias humanas, y sin ellos, no cabe duda de que se congelaría el conocimiento humano, estos tres conceptos entablan una relación entre sí, ejemplo de ello es el binomio Aprendizaje/Formación ya que el aprendizaje en nuestro ejemplo forma parte de la esencia de la formación y preparación de los individuos en concepto de adquisición de conocimientos e información de carácter académico. En cuanto a la formación en sí podemos decir que es una continuación del aprendizaje, eso sí utilizando nuevas técnicas y herramientas, por tanto, decimos que ambos conceptos son a la vez íntimos y complementarios.

El sector de la enseñanza en sus distintos niveles está teniendo gran importancia y valor en la mayoría de los países del mundo. Por otra parte, destacamos los procesos de reformas en este sector al que se le está dedicando un especial interés debido al peso relevante que tiene la enseñanza en el desarrollo y mejora de la sociedad para enfrentarse así a las distintas necesidades que se van actualizando con el tiempo en las sociedades humanas. De este modo y una de las formas de aportar lo mejor a una sociedad es proporcionarle un personal especializado y cualificado tanto técnica como científicamente. Dedicaremos atención especial a los graves desafíos a los que se enfrenta el mundo árabe con sus empresas educativas. Estos desafíos vienen representados en amenazas considerables surgidas a raíz de unos cambios importantes que jugaron un papel en reconfigurar el mundo actual en el aspecto educativo y dejar patente la existencia de un nuevo orden mundial que depende del avance educativo y tecnológico como base de su desarrollo. Estos desafíos se basan en técnicas refinadas en los distintos campos de la ciencia, lo cual nos emplaza de manera irremediable a entablar programas globales de desarrollo e innovación que les garanticen a estas empresas la capacidad de superar los obstáculos y los problemas a los que se enfrenta (Alsaraira y Alssaf, 2008).

Por otra parte, cabe destacar que la enseñanza en el periodo primario, o lo que es la Enseñanza Primaria, se considera como la base de todas las etapas de aprendizaje en sus distintos niveles. Por lo cual, cuanto más afianzada y desarrollada es esta etapa, más impacto positivo tendría sobre las demás. Tenemos que decir que esta etapa se considera como la primera oportunidad que tiene el alumnado de recibir las experiencias didácticas, conocimientos y habilidades básicas de forma científicamente correcta, lo que a su vez permitiría una buena preparación para enfrentarse a los desafíos de la vida. Por ello es una condición *sine qua non* una buena preparación del maestro en esta etapa para poder mejorar este proceso. (AL-Leqani, 1999).

Por su parte, se considera al desarrollo profesional del maestro como uno de los pilares básicos de la enseñanza y aprendizaje, ya que a su vez tiene una gran influencia en mejorar el desempeño profesional, y preparar un buen aprendizaje del alumnado para recibir las habilidades necesarias. Todo ello, a su vez, nos lleva a conseguir lo que llamamos la Sociedad del Aprendizaje.

Este desarrollo profesional se considera como la llave para adquirir las habilidades académicas y profesionales pertinentes ya sea a través de actividades directas o a través de programas de formación oficiales o a través de otros métodos de autoaprendizaje, Por otra parte podemos destacar el factor tecnológico y ese cambio sustancial en las técnicas de informática y telecomunicación que ayudaron a encontrar nuevas tendencias educativas en la formación y preparación del maestro en el aspecto profesional. Ese cúmulo de hechos y circunstancias se considera como un resultado de la interacción del organismo educativo con los cambios actuales en la sociedad (Alimat, 2015).

En el concepto de enseñanza y aprendizaje, existen tres caminos en relación con el proceso de aprendizaje. Aprendizaje vía memorización, vía formación, entrenamiento y vía cambios conductuales. Según esto, podemos definir el proceso de aprendizaje como (Zuweilif, 2003):

- Cambios en la conducta con carácter permanente, así como un esfuerzo repetido que hace que el individuo consiga lo que satisface sus necesidades y sus motivaciones.
- Un proceso donde el sujeto adquiere nuevos conocimientos y técnicas para superar sus problemas cotidianos, así como cumplir con sus aspiraciones y necesidades.
- Un proceso que modifica al sujeto en su conjunto adquiriendo nuevas experiencias para su propio desarrollo conductual para así ser capaz de enfrentarse a los cambios cotidianos y adaptarse a ellos.
- La modificación que aborda la conducta del individuo a raíz de la formación y adquisición de experiencias y habilidades.

Guilford (1986) define el aprendizaje como “*un cambio en la conducta del individuo a consecuencia de un estímulo o estímulos ya sean de carácter simple o complejo*”. Por tanto, se trata de un proceso de un cambio cuasi-permanente en la conducta del sujeto, ese cambio no es ni tangible ni notable de forma directa, sino que se puede demostrar por la ejecución y el desempeño conductual que surge en el individuo a la hora de ejecutar un acto (AL-Leqani, 1999). El aprendizaje en sí es una limitación y reconfiguración de la conducta que debe ser aprendida en un marco de descripción de condiciones y circunstancias donde debería ser realizado ese aprendizaje (AbdGhani, 2005).

El aprendizaje en todos los marcos temporales y espaciales siempre fue la herramienta de los grupos humanos para conseguir su supervivencia y adaptación, ya que es una forma de adquisición de formas de intercambio de trato con las distintas situaciones sociales. Ello a su vez nos aporta una definición nueva del aprendizaje como “*modificación de la conducta humana a través de su desarrollo y perfeccionamiento hacia lo mejor*”. Se trata pues de un proceso meramente humano donde su materia prima consiste en los propios humanos como un rasgo distintivo de los demás seres vivos, y por ello podemos considerarlo como un proceso secuencial con objetivos propios y adquisiciones de ciertos conocimientos y atributos que en sí no son un proceso de aprendizaje, sino que, para adquirirlos, el sujeto habría pasado por una etapa determinada de su vida. En cuanto a los fundamentos en los que se basa el

aprendizaje, estos vienen basados sobre los distintos conocimientos de la vida ya sean de índole social, cultural, histórico, político o filosófico (Majdi, 2001).

AbdelGhani (2005) nos señala que hay dos tipos del aprendizaje y dos funciones del mismo. Aprendizaje no intencionado, no oficial o no planificado, surge de las experiencias cotidianas y de la exposición a los distintos estímulos que nos rodean y que surgen de centros culturales deportivos, religiosos, o medios de comunicación. Y otro tipo es el aprendizaje oficial, planificado e intencionado, es adquirir conocimiento de forma organizada y planificada, como estudiar en el organismo educativo. Las funciones del aprendizaje son:

1. Función grupal: ayudar al individuo a ser un miembro efectivo dentro de su comunidad proporcionándole experiencias y conocimientos.
2. Función individual: darle un sentido satisfactorio y útil a la vida del individuo a través de la interacción con las nuevas experiencias. Según dicho autor, las características del aprendizaje también son:

Totalidad e Integralidad: Ya que engloban a todas las etapas del ser humano desde su nacimiento hasta su muerte, ya sea aprendizaje oficial o extraoficial.

Integración y Complementariedad: Las distintas fuentes de conocimiento y educación se complementan entre sí, ya sean en el hogar, en la sociedad, en la escuela o en el propio centro formacional.

Flexibilidad: El aprendizaje debe ser flexible y adaptable a los cambios y requisitos que surgen en la sociedad... cómo, por qué, y qué aprende, todo ello está sujeto un cambio continuado.

Democratización: El aprendizaje es un hecho y derecho de todos los miembros de la sociedad, recibir enseñanza debe ser sin distinción entre clases sociales, culturales ni económicas, ni tampoco por una discapacidad psicofisiológica.

Autorrealización: Que el individuo se sienta autorrealizado en relación a su entorno social. Destacamos el desarrollo de esta autorrealización en relación a la innovación y creatividad, lo que, a su vez, se reflejaría en una sociedad desarrollada.

Domingo (2003) nos habla sobre los procesos de enseñanza–aprendizaje y la enseñanza efectiva en particular:

"Existe una amplia literatura que describe los componentes básicos y requisitos de una enseñanza efectiva. En ella se encuentran un listado amplio de requisitos para ser buen profesor, repertorios de estrategias de gestión del aula y del propio proceso de enseñanza–aprendizaje y de mantenimiento de unas condiciones suficientes y adecuadas para una enseñanza efectiva. Hoy en día ya “no se trata tanto de enseñar bien como de que los alumnos aprendan bien”, y se debe reconstruir la idea que delimita los márgenes entre los que se sitúa una enseñanza efectiva”.

Figura 2. El desarrollo profesional, según Richards & Farrell (2005, p.57).



Enseñar es también saber crear buenas y poderosas oportunidades de aprendizaje, integrando contenidos, proceso y clima de interacción social en torno a las experiencias de aprendizaje y estableciendo profesional y comprometidamente una integración dialéctica entre currículum, enseñanza y aprendizaje.

“Los ‘buenos’ los maestros no son simplemente presentadores carismáticos, persuasivos y expertos; más bien son capaces de ofrecer poderosas tareas cognitivas y sociales a sus alumnos para que éstos puedan hacer un uso productivo de las mismas” (Hopkins, 2003p. 144).

Una buena enseñanza se articula en torno a poderosas experiencias de aprendizaje. De este modo, los listados a los que nos referíamos anteriormente se convierten ahora en necesarios repertorios o cajas de herramientas para enseñar (Joyce, Calhoun & Hopkins, 1997) que se encuentran a disposición de los profesionales para que se usen de manera tal que potencien “buenos aprendizajes” y que ellos se dirijan y atiendan –con equidad– a “todos” los alumnos.

En una era de cambios constantes y sin fin (Fullan, 1999; Hargreaves & Hislam, 2002), la educación se ha vuelto cada vez más importante para el éxito de los individuos y las sociedades. En este sentido, se espera que los maestros cumplan con altos estándares de enseñanza y elevar los niveles de logro en las escuelas y colegios (Campbell, McNamara, & Gilroy, 2004). Por lo tanto, los maestros que son los principales responsables de los logros del estudiante y de la cara de rendir nuevas necesidades de aprendizaje para avanzar en su desarrollo profesional (Darling et al, 2005; Fullan, 2000; 2001).

En el terreno educativo, la noción de competencia está íntimamente asociada a la necesidad de renovación de los programas de formación y de los procedimientos de evaluación para responder mejor a las exigencias sociales. Los actuales desafíos y demandas

hacia los centros educativos y los maestros surgen a partir de nuevas expectativas y necesidades de las escuelas, que muestran la importancia de gestionar clases cada vez más diversas en términos sociales y culturales. Por otro lado, también las nuevas tecnologías están transformando el modelo de enseñanza existente, al introducir nuevas metodologías y roles docente. Paralelamente, cambia el paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje y se postula la necesidad de que los conocimientos sean construidos por el alumnado convirtiéndose así en el centro de todo aprendizaje. En consecuencia, el profesorado, como responsable de este proceso, debe cambiar su forma de proceder en el aula, a la vez que debe modificar su forma de trabajar con los demás profesionales con los que colabora.

Las competencias profesionales no se refieren solo a conocimientos teóricos adquiridos durante la formación inicial, sino que implican ante todo capacidad de acción, es decir, capacidad de reaccionar y de tomar decisiones ante una situación compleja y exigen, por lo tanto, al profesional de la educación, la “movilización de saberes” lo que no debe hacerse solo de forma individual, sino en estrecha relación con otros profesionales del mismo campo o de campos afines (Perrenoud, 2001, 7).

De este modo se favorece una transformación estructural de la institución educativa, que modifica no sólo las formas de organizarse, sino también las formas de trabajar y de formarse, en consonancia con los principios del aprendizaje significativo.

A lo largo de estos últimos años, se ha propuesto distintas clasificaciones respecto de las competencias que deberían poseer los docentes. Entre las más importantes podemos citar las de Scriven (1998), Angulo & Bruce (1999), Perrenoud (2004) y la ANECA (2004), recogidas en la revisión de Cano (2005).

En nuestro trabajo hemos tomado como referente la clasificación de Perrenoud (2004), y en el cuestionario hay una dimensión especial que viene dada por la descripción de las diez nuevas competencias profesionales para el docente del siglo veinte. Perrenoud no considera las competencias como habilidades concretas, sino que pretende enfatizar el sentido aplicativo y contextualizado de las mismas.

Nos parece especialmente sugerente la idea de que su clasificación de competencias representa un *horizonte*, más que una experiencia consolidada, y se muestra además como una declaración de principios, que pretende orientar la formación continua para hacerla coherente con las renovaciones que están teniendo lugar en los distintos sistemas educativos. En definitiva, hemos elegido una clasificación de competencias que entiende el proceso de profesionalización docente desde un paradigma integrador y abierto centrado en la reflexión y en la acción (Cano et al, 2005, 32).

Nuestro trabajo surge con la intención de contribuir a la mejora de la formación de los maestros de Primaria, pues estamos convencidos de que las estrategias de innovación educativa deben basarse en las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes para evitar así la distancia que a menudo se produce entre la realidad del oficio y lo que se oferta en la formación permanente. Se trata de analizar las relaciones entre la formación permanente y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas desde el punto

de vista de los maestros de Primaria, declarar y considerar que formaciones necesarias en su trabajo diario. Todo ello con vistas a una posible transferencia didáctica en la formación permanente en los centros de Primaria.

Elaborar propuestas para la formación permanente de maestros derivadas del análisis de sus competencias, las relaciones entre la formación permanente y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas desde el punto de vista de los maestros de Primaria, y de las dificultades de su práctica.

Tabla 3. Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<p>Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. . Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. . Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. . Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> . Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. . Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. . Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. . Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. . Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. . Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. . Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. . Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> . Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. . Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. . Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta». Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
5. Trabajar en Equipo	<ul style="list-style-type: none"> . Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. . Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. . Formar y renovar un equipo pedagógico. . Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. . Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> . Elaborar, negociar un proyecto institucional. . Administrar los recursos de la escuela. . Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, los maestros de lengua y cultura de origen). . Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7. Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> . Favorecer reuniones informativas y de debate. . Dirigir las reuniones. . Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> . Utilizar los programas de edición de documentos. Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. . Comunicar a distancia a través de la telemática. . Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> . Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. . Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. . Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. . Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. . Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> . Saber explicitar sus prácticas. . Establecer un control de competencias y un programa- personal de formación continua propios. . Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). . Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. . Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Fuente: Archivo Formation Continues. Programme des tours 1996-97. Enseñanza primaria, Ginebra. Servicio del perfeccionamiento, 1996.

3.4. LA RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO PROFESIONAL Y LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y LOS RESULTADOS ESCOLARES

Yoon et al (2007), arrojaron nueva luz sobre la compleja relación entre el desarrollo profesional y las mejoras en el aprendizaje del estudiante. Muchos líderes de la educación consideran los talleres como una pérdida de tiempo y dinero. Y de hecho, una gran cantidad de talleres son un desperdicio, especialmente la variedad de una sola vez que no ofrece ningún apoyo genuino de seguimiento o sostenido. Pero, irónicamente, todos los estudios que

mostraron una relación positiva entre el desarrollo profesional y la mejora en el aprendizaje del estudiante trata de talleres o cursos de verano.

El desarrollo profesional docente y el análisis de los procesos para aprender a enseñar ha sido una constante en la preocupación de los investigadores educativos en las últimas décadas. A partir de estas amplias revisiones, la obra intenta dar respuesta a una pregunta clave: ¿cómo se aprende a enseñar. Sin duda, el campo de la capacitación metodológica y las competencias es el que se ve más perjudicado por ser el más actual en una formación que raramente se moderniza (Vaillant, 2010; Moon, 2013; Calderhead, 2012; Desimone, 2009; Imbernón, 2011). Además, añadiríamos que no se ha profundizado suficientemente en la formación del profesorado para conocer los métodos, su naturaleza y posibilidades en cuanto a las aplicaciones didácticas y formativas de los mismos, razón por la que les resulta difícil discriminar cuál puede ser el más adecuado. Otro tanto sucede con la competencia profesional docente. En la formación del profesorado se ha seguido la secuencia didáctica, a fin de que se adquieran los contenidos, pero eso es solo una primera fase. De manera que la segunda fase consista en el desarrollo de la competencia profesional; además de requerir la adquisición de conocimientos, también demanda la utilización de "herramientas" didácticas que permitan poner en valor los contenidos aprendidos, que junto a las capacidades, favorecen el ejercicio de tareas propias del profesor: planificar, programar, evaluar, innovar, etc.. Pero para ello, no solo es necesario el conocimiento previo, sino también el desarrollo de capacidades y la posibilidad de ejercitarlas a través de la competencia profesional. Nos referimos a: investigaciones, casos, proyectos, preguntas de investigación, que permiten ejercitar y tomar decisiones al profesor, basadas en lo aprendido.

El problema es incluso más profundo, pues el proyecto DeSeCo³ insiste en que el desarrollo de una competencia se vincula a la realización de una determinada tarea en un contexto determinado, de modo que solamente se “aprenderá” una competencia si se aplica en la resolución de un problema (Bolívar, 2010), mientras que uno de los más importantes problemas a los que nos enfrentamos es la escasa aplicación de lo aprendido en el aula.

Según De Bellis (2009), la tendencia en la última década en el desarrollo profesional ha sido la de proporcionar a los maestros de apoyo y orientación a través de experiencias atractivas e interactivas. El supuesto es que los maestros que se forman con experiencias prácticas de desarrollo profesional, harán conexiones y añadirán significado a nuevos contenidos y a la pedagogía que se enseña, y aumentarán la probabilidad de la transferencia de esas prácticas a las aulas. Otro enfoque actual para el desarrollo profesional, conocido como basada en la escuela, ofrece apoyo a los maestros, en la misma y en el aula (Barkley, 2005).

Los conocimientos que adquiere el profesor en su formación no pueden limitarse a la mera memorización, sino que requieren de la planificación de actividades, procesamiento de

³Proyecto sobre competencias, apoyado por la OCDE. “*Definition and Selection of Competencies*” (Definición y Selección de Competencias clave). Informe final: Rychen D.S, y Salganik L.: “*Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*”. Archidona: Aljibe, 2006. Más información en: <http://www.deseco.admin.ch>

la información, adquisición y desarrollo de conceptos, selección de alternativas, toma de decisiones, análisis, síntesis, interpretaciones, resolución de problemas y creación de nuevas ideas (Boostrom, 2005; Johnson, 2013; Abu Atwan, 2008).

El impacto del desarrollo profesional de los docentes en los resultados de los alumnos en la evaluación nacional de conocimientos sobre el desarrollo profesional de los docentes juega un papel importante en el cambio de los métodos de enseñanza, que por lo tanto tiene un impacto positivo en el aprendizaje del estudiante (Villegas-Reimers, 2003; Darling-Hammond, 2000). Un factor importante que afecta por sí la formación profesional de los profesores tendrá un impacto profesional positivo o no. Los profesores tienen que comprender la relación entre las actividades de aprendizaje en el aula, las reacciones de sus estudiantes y del material didáctico que los alumnos aprendan (Timperley, 2008).

Las concepciones actuales del aprendizaje de los maestros han hecho hincapié, cada vez más, en las propias prácticas docentes, y su conocimiento y creencias con respecto a estas prácticas. Se deben tomar como punto de partida para el profesional Feedback Maestro Mejorar Durante el aprendizaje Activo. Esto significa que un PDP reflejará no sólo el conocimiento teórico o nueva información sino también la percepción de los problemas, el conocimiento y las creencias, y comportamientos en el aula de los propios los maestros (Verloop, et al. 2001).

Además de la construcción en el conocimiento y las creencias de los maestros, es importante identificar y hacer frente a la experiencia específica de los problemas de los maestros en su trabajo diario (Knapp, 2003). Los maestros entran PDP con la esperanza de adquirir ideas concretas y prácticas que están directamente relacionados con su actuación del día a día en el aula y que mejorarán su eficacia con los estudiantes (Fullan y Miles, 1992).

Además de a partir de un conocimiento profundo de las creencias de los maestros, los problemas percibidos y comportamiento en el aula, hay otras características que son importantes en un contexto centrado en el desarrollo profesional. Estudios de revisión han demostrado que, cuando se tienen en cuenta ciertas condiciones, las actividades de desarrollo profesional pueden ser eficaces para mejorar el desarrollo profesional de los docentes (Garet et al., 2001; Van et al, 2012). Muchos estudios incluidos en estas revisiones, sin embargo, se han basado en autoinformes de los maestros (por ejemplo, Bakkenes, Vermont, y Wubbels, 2010; Desimone, Porter, Garet, Yoon, y Birman, 2002). Este enfoque ha tenido éxito sólo en la medición de las percepciones de los posibles efectos, pero no en la medición de los efectos visibles a través de las evaluaciones u observaciones. Indicaciones para las que las características son importantes para mejorar el desarrollo profesional, sin embargo, pueden deducirse de estos estudios. En la Tabla 1, estas características se resumen, junto con descripciones de cómo operacionalizamos cada función en edad. A continuación, vamos a discutir estas características con más detalle.

El número exacto de horas que debe ser invertido no se conoce y depende del tipo de actividad (Van den Bergh et al. Veen et al., 2012). No hay evidencia clara de que las actividades de desarrollo profesional, que tienen lugar en la escuela, han de ser recomendados

a favor de las actividades que se producen fuera de la escuela. Sin embargo, es evidente la importancia de que las actividades de desarrollo profesional son auténticas (Garet et al., 2001; Van et al, 2012). La participación colectiva de grupos de maestros de la misma escuela o el mismo nivel de grado también se ha identificado como importante. El aprendizaje con colegas ha demostrado ser un factor crítico para ayudar a los maestros a desarrollar sus prácticas en el aula (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006; Van et al, 2012).

Continuar el desarrollo profesional de los docentes se ha convertido en una de las preocupaciones centrales más comunes en los estudios educativos durante los últimos decenios. Como resultado de la investigación en curso llevada a cabo en muchos países, se ha demostrado que las actividades de desarrollo profesional dentro y fuera de la jornada escolar afectan positivamente a los maestros (Birman, Desimone, Porter, y Garet, 2000; Boydak & Dikici, 2001; Carver & Katz, 2004; Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002; Easton, 2008; Jonson, 2002; McCaughtry, Martin, Kulinna, & Cothran, 2006; McLaughlin & Talbert, 2006; Moir & Gless, 2001). Hirsh (2001) ha concluido que el desarrollo profesional de los docentes es la mejor manera de mejorarla calidad de la enseñanza. Del mismo modo, Birman et al. (2000) han mostrado que las actividades de desarrollo profesional desempeñan un papel clave en la preparación y mejora en la borde maestros. Con ese fin, Sparks & Loucks-Horsley (1989, p. 35), afirman que *"los legisladores estatales y los administradores de los distritos escolares locales vieron el desarrollo del personal como un aspecto clave de los esfuerzos para mejorar la escuela. Muchos distritos escolares iniciaron extensos proyectos de desarrollo personal para mejorar el aprendizaje del estudiante "* Borko (2004, p.3) apoya aún más esta posición al afirmar, *"el desarrollo profesional de los docentes es esencial a los esfuerzos para mejorar nuestras escuelas"* Kwakman (2001) también hizo hincapié en la importancia de las actividades de desarrollo profesional para el desarrollo docente. Del mismo modo, Starkey et al. (2009, p.186) ponen de relieve los imperativos de actividades de desarrollo profesional para los maestros diciendo que *"en el servicio de formación docente también se ve a menudo como una extensión de la formación docente antes del servicio para garantizar los maestros- ya sea nuevo o basado en la experiencia- tienen hasta la fecha las instantáneas de los conocimientos necesarios para ser eficaces "* Según Starkey et al. (2009), los programas de desarrollo profesional son necesarias no sólo para los nuevos maestros, sino también para los maestros veteranos. Del mismo modo, Rogers et al. (2007) hicieron hincapié en la importancia de los programas de desarrollo profesional a los maestros veteranos para la autorenovación. Por lo tanto, no hay duda de que las literaturas sobre el potencial de las actividades de desarrollo profesional pueden ayudar a principiantes y maestros con experiencia en el desarrollo de sus habilidades existentes y en la adquisición de otras nuevas.

Capítulo 4. Estudios internacionales y árabes y jordanos sobre la formación permanente del profesorado

Capítulo 4. Estudios internacionales y árabes y jordanos sobre la formación permanente del profesorado

Este capítulo concluye con una revisión extensiva de varios estudios pertinentes al campo de la formación, desde las cuales se pretende extraer un marco general de puntos importantes que han sido anteriormente estudiados en relación a la presente investigación. En este punto se hará alusión a estudios relevantes a nivel internacional, árabe, jordano y provincial (Irbid); aunque, es necesario mencionar que a nivel nacional no se cuenta con una cantidad considerable de estudios al respecto. Sin embargo, su rápida evolución marca un inicio prometedor de un área tan importante dentro de la educación.

4.1. INVESTIGACIONES EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

A nivel internacional, los programas de formación permanente del profesorado son altamente relevantes, ya que varios estudios han determinado que las implementaciones de estos programas mejoran los procesos de enseñanza del profesorado y dan como resultado una repercusión positiva en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Gibbs & Coffey, 2004). Por ello se podría decir que, hasta cierto punto, estos programas de formación repercuten para conseguir una enseñanza de calidad, y a ello se debe la cantidad de estudios que, a nivel internacional, existen de este tema.

Durante el proceso de selección de los estudios que se presentan a continuación, se han revisado fuentes de diferente naturaleza investigativa, tales como: revistas indexadas, estudios de organismos internacionales, tesis doctorales, bases de datos, etc. A partir de tal revisión se ha llegado a una compilación necesaria de investigaciones acerca de los temas de formación permanente y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del profesorado, y se ha hecho uso de esta información para estructurar la presente tesis de la mejor manera posible.

A partir del final del siglo XX, se desarrollan varios estudios acerca del impacto de la formación del profesorado en las actitudes de los docentes. Por ejemplo, Anderson (2000) realizó un estudio con el objetivo de determinar el impacto producido en el rendimiento y métodos de enseñanza de ochenta y cinco maestros y maestras (N=85) de matemáticas de educación primaria después de haber participado en programas de formación. El 90% de los maestros participantes mostraron mayor rendimiento en su enseñanza después de participar en el programa de formación, además de un incremento en su interés a la hora de utilizar métodos y actividades aplicadas aprendidas durante su periodo de formación.

Por otra parte, Straesser (2002) realizó un estudio con el objetivo de conocer el impacto que tiene la formación en las tendencias vocacionales de los maestros, sus cualificaciones y su efectividad profesional. La muestra del estudio estaba compuesta por treinta y cinco maestros y maestras (N=35). En el estudio se reporta una variedad de resultados. El más destacado fue la existencia patente y medible a la hora de diferenciar las

tendencias vocacionales del profesorado en los campos de enseñanza atribuibles en sí a los programas de formación, además de un mayor interés de los docentes que participaron en la formación con respecto a los que no participaron. Por otra parte, el estudio dejó de manifiesto la influencia positiva de estos programas en el rendimiento profesional de los maestros.

Paralelamente, Hawk & Hill (2003) diseñaron un programa especial de formación de profesorado con el objetivo de mejorar las habilidades de observación de los efectos que tienen los elementos de aprendizaje en el aula, así como el de mejorar sus habilidades y conocimientos en general. El estudio demostró que existen prioridades que deben tener los maestros beneficiarios de este programa como, por ejemplo:

- La capacidad de construir un vínculo adecuado con el alumno.
- El uso de nuevas técnicas para evaluar un problema.
- La capacidad del profesor de facilitar el aprendizaje en grupo.

Los resultados del estudio dejaron de manifiesto un cambio objetivo en la praxis del profesor y, por lo tanto, una mejora en el aprendizaje y la superación del alumno.

Sánchez (2008) trabajó con una muestra seleccionada aleatoriamente de 141 docentes de aula, 22 directivos y 3 expertos. Se utilizaron como instrumentos para recoger la información, dos cuestionarios que se elaboraron específicamente para esta investigación y que exigían respuestas cuantitativas y/o cualitativas, según el caso, (uno para los docentes y otro para los directivos) y una entrevista semiestructurada realizada a los expertos. El análisis de datos cuantitativos y cualitativos dio lugar a un amplio conjunto de resultados y permitió llegar a conclusiones generales tales como la carencia de un Programa de Formación Permanente para los Docentes de Educación Básica Integral pertenecientes a la muestra que les permita responder a las exigencias de la educación actual.

García y Castro (2012) en su estudio sobre la formación permanente del profesorado, determinaron que este aspecto es uno de los criterios que definen la calidad de la educación.

En el ámbito educativo, el desarrollo de las competencias en el alumnado es de vital importancia, sin embargo, para que este proceso se dé, es necesario un cambio en la función del profesorado, lo cual necesariamente debe ir unido a una formación permanente basada en competencias. De los estudios analizados para la presente investigación, se puede afirmar que, en general, los sistemas de formación permanente del profesorado no reciben la atención suficiente. Algunos no están lo suficientemente contextualizados y, en varios de ellos, se percibe un descontento generalizado por parte de los maestros, por lo que, es preciso mejorar estos planes formativos vinculándolos al desarrollo de competencias que posibiliten adquirir técnicas, habilidades y actitudes aplicables a cada situación y contexto.

Por otra parte, Velthuis & Pieters (2014) centran sus esfuerzos en el estudio de la mejora de la autoeficacia de los maestros en formación para la enseñanza de la ciencia mediante la inclusión de cursos de ciencias dentro del programa de formación del profesorado. Saber cómo las creencias acerca de eficacia cambian con el tiempo y los factores

que influyen en el desarrollo de los mismos puede ser útil para las instituciones que forman a los maestros, de manera que puedan adaptar su plan de estudios para dar cabida a estos factores.

Los participantes incluyeron a 292 maestros de primaria de preservicio, una muestra de la sección transversal de dos universidades diferentes en los Países Bajos durante cuatro años de estudio en el programa de formación. Los resultados del estudio concluyen que la enseñanza de las ciencias mejora la autoeficacia de los maestros en formación. En particular, esta mejoró durante los años 1 y 2, y no durante los años 3 y 4. Después de su primer año, los maestros en formación que tomaron cursos con contenidos de ciencias tuvieron significativamente mayor autoeficacia entre los maestros en formación de la universidad, sin embargo, después del segundo año de formación docente, esta diferencia en la autoeficacia ya no estaba presente.

Finalmente, Balta & Duru en (2015) realizaron un estudio que examina las tesis que tienen que ver con los efectos de los programas de formación continua a los maestros en servicio (IST)⁴ en los logros de los maestros usando el método del metaanálisis. Un total de cinco tesis fueron incluidas en esta meta análisis. Se concluyó que los efectos de los cursos de formación permanente de los docentes son relativamente eficaces, sin embargo, los autores consideraron que no existen suficientes estudios llevados a cabo en Turquía que midan la eficacia empírica de los IST.

4.2. INVESTIGACIONES EN EL CONTEXTO ÁRABE

A continuación, se recopilan algunos estudios relevantes acerca del tema de formación del profesorado en el mundo árabe en los que se observan elementos comunes como la necesidad de contar con la retroalimentación de los docentes al momento de desarrollar programas formativos, el contratar formadores calificados para desarrollar las capacitaciones y tener la logística adecuada para el desarrollo de las mismas, entre otros.

Zahir (2001) realizó un estudio con el objetivo de realizar una investigación sobre los “elementos de control” que están al alcance de las unidades de formación en las escuelas de enseñanza básica. Por otra parte, el estudio tenía como objeto realizar una investigación *in situ* sobre una muestra de supervisores de formación para así conocer de cerca la estructura y su grado de rendimiento, así como sus reflexiones sobre los cometidos de estas unidades y los requisitos necesarios para aplicar sus funciones.

En este estudio se determinó que era necesario adoptar una estrategia nueva basada en principios científicos para formar a los maestros durante la prestación de sus servicios en las escuelas, esta estrategia consiste en:

⁴ In-Service Training por sus siglas en ingles.

- Especificar las necesidades de formación basándose en dos niveles: A nivel escolar. Y a nivel del profesor.
- Planificar los programas de formación. Esto se realiza a través de un repaso retrospectivo de todos los contenidos de la estructura docente (o sistema) y lo que contiene de objetivos temáticos (contenidos temáticos), metodología, técnicas... etc.
- Evaluación y seguimiento de los programas de formación basado en la variabilidad de los métodos de evaluación antes, durante, y después de finalizar el programa de formación de forma directa. Por otra parte, hacer un seguimiento de los resultados de la formación después de la vuelta al trabajo del alumno/profesor.

Sobh (2006) realizó un estudio en Gaza en el que determinó que los planes de formación evaluados no cumplían con las necesidades del profesorado ya que los objetivos del mismo eran confusos, con métodos formativos poco innovadores y mayormente teóricos. Además, que los instructores carecían en sí mismos de la capacidad necesaria y se limitaba la retroalimentación de los asistentes.

Por otra parte, Aljaazi (2015) en el estudio "Evaluación de los programas de formación ofrecidos a los Maestros de Ciencias del tercer grado Intermedio en Medina" decidió evaluar los programas de formación impartidos a los maestros de ciencias del 3^{er} grado intermedio en la zona educativa de Medina, teniendo en cuenta diferentes aspectos como objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, herramientas de evaluación, técnicas educativas y habilidades de autoaprendizaje, para mejorar los programas de capacitación para los maestros en servicio en general y los maestros de ciencias en particular. El estudio concluyó que los objetivos de los programas de capacitación presentados a los maestros de ciencias en Medina están débilmente relacionados con los principales objetivos de la enseñanza de las ciencias en el 3^{er} grado intermedio. Además, se concluyó que los programas de formación implementados ayudaron moderadamente a los docentes a adquirir nuevas habilidades, técnicas educativas y desarrollar una evaluación apropiada

4.3. ESTUDIOS EN JORDANIA

A nivel jordano encontramos algunos estudios relevantes al tema de formación docente, por ejemplo, Al-khatib (1992) estudió las necesidades formativas de los maestros y maestras de primaria de los tres primeros niveles en las escuelas de la provincia de Irbid y la posible existencia de una variación en estas necesidades bajo tres variables: sexo, cualificaciones y experiencia. Los resultados concluyeron que existe una gran necesidad de formación en todos los campos del estudio y que las necesidades de formación varían mayormente con respecto al sexo y cualificaciones y, en menor medida, con respecto a la experiencia del individuo. Finalmente, el investigador recomendó la continuidad de los programas de formación de los maestros y maestras de los tres primeros niveles de primaria

Magableh (1999) realizó un estudio exploratorio acerca de la realidad del programa formativo llevado a cabo por el ministerio de Educación concluyendo que dicho programa tenía varios puntos débiles tales como la falta de incentivos materiales o morales, la obligatoriedad de asistencia, el tiempo (extremadamente extenso) de las mismas, que no se basaba en la necesidad real de los docentes y, al igual que en casos anteriores, se determinó que los formadores no estaban capacitados para ejercer sus funciones. Un punto interesante de este estudio es que los docentes con más experiencia y de mayor edad eran los más reticentes a participar en el mismo. Sin embargo, los maestros pudieron adquirir nuevas habilidades en el campo de la enseñanza y que los que lograron diplomarse desarrollaron una mayor motivación para seguir formándose.

Desde otra perspectiva Kanan (2002) realizó un estudio con el objetivo de conocer el impacto de los programas de formación a la hora de dirigir el aula en los tres primeros cursos de enseñanza primaria en la provincia de Almafraq, desde el punto de vista de los supervisores, los directores de escuelas y los maestros. Al final del estudio, se llegó a la conclusión de que existe un efecto patente de estas sesiones formativas a la hora de dirigir el aula por parte de los maestros de los tres primeros niveles; desde el punto de vista de los supervisores de educación, los directores de escuelas y los maestros de los tres primeros cursos con una evaluación intermedia y sobre todos los campos de estudios.

Por otra parte, Taani (2006) enfoca su trabajo en la escuela básica. El objetivo del estudio era conocer el impacto de la formación del profesorado de los tres primeros niveles básicos en el “Programa del desarrollo de la escuela básica” en la asignatura de matemáticas. Dentro del marco de las preguntas del estudio, el investigador preparó cuestionarios estandarizados que fueron aplicados sobre dos grupos: Grupo de los maestros adscritos al programa de formación. Y grupo no adscrito.

Los resultados indicaron diferencias estadísticas patentes en la formación de los maestros/as del 1^{er} y 2^o nivel básico en los programas del desarrollo escolar básico para la asignatura de matemáticas. Por su parte, no se vieron diferencias estadísticas patentes en la formación de los maestros varones del 3^{er} nivel básico, cosa que no ocurre en sus colegas femeninas donde sí se vieron diferencias estadísticas.

El estudio de Ababneh (2011) tuvo como objetivo evaluar el programa de formación del profesorado, planes de estudio y estrategias de evaluación en Jordania. La muestra del estudio consistió en 382 maestros, 164 directores de escuelas, y 60 entrenadores seleccionados al azar de 164 escuelas. Los resultados indicaron que el programa de formación había logrado cierto éxito en formar a los maestros en nuevos métodos de enseñanza, así como en estrategias de evaluación de alternativas dentro de ciertas dimensiones, tales como vincular el aprendizaje con la vida y el trabajo de los estudiantes. Los resultados también indicaron que no existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de beneficio del programa formativo atribuibles al sexo del profesor, la ubicación de la escuela, y el tipo de la escuela, la especialización del maestro, nivel académico del profesor, y años de experiencia. Los resultados indicaron la baja efectividad del programa de formación en el equipamiento de los maestros con unas técnicas de aprendizaje activo, tales como aprendizaje basado en la

resolución de problemas y aprendizaje basado en proyectos. Los resultados también indicaron que existen varias deficiencias en el programa de capacitación limitada. Los aspectos negativos encontrados fueron los siguientes: la hora inadecuada de la ejecución de los programas, capacitaciones eminentemente teóricas y la falta de claridad de los objetivos del programa de formación.

A niveles más globales, Hasunih (2014) estudió la realidad de los programas de formación de los maestros de nueva incorporación pertenecientes al Ministerio de Educación y Enseñanza de Jordania, así como el grado de consecución de los objetivos esperados de dichos programas y los obstáculos y dificultades que encuentran los maestros durante este proceso de formación. La investigadora recogió unos parámetros demográficos a través del diseño de un cuestionario como herramienta utilizada en el estudio. El estudio determinó que estos programas de formación tienen un grado de aprobación intermedio y que los programas formativos no responden a las necesidades reales de los docentes de nueva incorporación. Además de que no existen medios humanos cualificados y logísticos para llevar a cabo la formación. En este punto, es importante destacar que precisamente la falta de material logístico y de organización estratégica causa un gran malestar en los docentes que se están preparando y, a menudo, se relacionan con las razones por las cuales los programas formativos son menos exitosos.

En estudios más recientes, Alimat (2015) realizó un estudio exploratorio acerca de la realidad de la formación que ofrece el Ministerio de Educación para los maestros de la provincia de Al-Mafraq, desde la perspectiva de los maestros de dicha provincia. También ha sido propósito de esta investigación valorar el grado de su desarrollo profesional en el marco de las siguientes variables: sexo, cualificación académica y experiencia profesional). Los resultados del estudio mostraron la falta de diferencias de significación estadística al 5% con respecto al sexo y a la experiencia profesional ($p > .05$), pero sí que mostraron diferencias estadísticamente significativas $p < .05$ con respecto a la cualificación académica.

Por otra parte, los resultados del estudio mostraron una relación con significación estadística al 5% ($p < .05$) entre la realidad de la formación y el desarrollo profesional. Este estudio es similar en metodología al realizado por Al-khatib (1992). Sin embargo, se obtuvieron diferentes resultados ya que, actualmente el sexo de los docentes no influye en sus necesidades formativas. Sin embargo, hubo una variación entre el grado de experiencia y cualificación académica de los docentes, obteniéndose que, contrario al estudio de 1993, la cualificación académica influye en las necesidades de formación de los docentes.

Capítulo 5. La formación permanente del profesorado en Jordania

Capítulo 5. La formación permanente del profesorado en Jordania

“En el sector de la educación, tenemos que dar un salto cuántico y la reforma radical en este sector, para el futuro de Jordania. Por lo tanto, la formación del profesorado se debe darla importancia especial a la promoción de su papel fundamental”. (El rey de Jordania, 2015).

Jordania, desde siempre, puso un gran interés en mejorar su programa de enseñanza y formar sus recursos humanos para conseguir alto grado de competitividad a nivel mundial. Por su parte, los encuentros del “Foro de enseñanza en la Jordania del futuro”, celebrados en 2002, recalcaron la importancia de destacar las necesidades del profesorado en concordancia con los desafíos del día a día de las implicaciones del conocimiento.

También cabe destacar que las políticas relacionadas con el profesorado ocupan un primer lugar en la política de enseñanza general, considerando que estas políticas y sus resultados en lo referente al nivel de rendimiento dentro del aula, juegan un papel importante en mejorar los resultados del centro escolar a través de su influencia en las capacidades de los estudiantes y su motivación para el aprendizaje. Estas políticas son una prioridad para Jordania ya que, la enseñanza de calidad se consigue solo a través de un personal cualificado y comprometido con el trabajo. Por otra parte, y para conseguir estas mejoras en las políticas del sistema educativo y sus estrategias, el país ha ido revisando de forma continuada su sistema de enseñanza. Ejemplo de ello es el plan quinquenal de la mejora educativa realizado entre ellos años 2003 y 2008 que incluía la mejora profesional de la formación del profesorado a través de programas de formación académica, profesional y tecnológica vinculada con un sistema de incentivos económicos y mejoras profesionales que incluía a la mayoría del profesorado del país. Aunque tenemos que destacar que existen puntos flacos en el profesorado en la adquisición de experiencias técnicas y educativas, lo que se reflejó de forma negativa en su rendimiento e influencia en mejorar el proceso educativo y sus resultados a pesar del esfuerzo de las administraciones en la mejora permanente del proceso de enseñanza.

Tenemos que dejar claro que las actividades de formación del profesorado se ciñeron al plano ejecutivo sin tener una perspectiva clara de preparación y formación a largo plazo, sobre todo en el campo de preparación y entrenamiento. Por otra parte, aparecieron puntos débiles en el proceso de formación del profesorado debido a la ausencia del diseño de unas políticas comunes de comprender las vías de formación dentro de un marco profesional y humano que deberían trasladar al profesor de la rutina profesional a un desempeño más ampliado y renovado dentro del campo de su profesión. Estas mismas actividades de formación deben evitar la visión estereotipada del profesor como una mera herramienta teledirigida por una autoridad superior sujeta al control periódico y, por lo tanto, darle una visión más autónoma basada en la independencia y el autocontrol (Al- Zoubi, 2011).

El proceso de formación continuada, como cualquier otro proceso en distintos campos del saber, debe estar al tanto del avance tecnológico que está sufriendo este mundo y, para

mejorar este proceso, los métodos y técnicas deben concordar con esta tarea en lo referente a la innovación en el proceso educativo y buscar alternativas para la consecución de estas mejoras, por lo que el ministerio de educación consideró como prioridad la mejora de estos programas de formación continuada, así como el apoyo dado a estos profesionales que desempeñan esta labor a través de unos procesos de seguimiento que garanticen la mejora de estos.

Mejorar el desempeño del rol del profesor viene basado en especificar objetivos, prioridades y parámetros en la calidad de desempeño de la función del profesor, así como proporcionar una base de datos que incluya al profesorado dentro de un marco de construcción profesional del profesorado con incentivos económicos y mejoras profesionales. Todo esto viene a través de la complementariedad de una serie de elementos como el nivel económico y cultural proporcionado, así como la interacción positiva socioambiental para esta construcción profesional.

Esta estrategia de formación debe tener la capacidad de seleccionar al profesorado para el desempeño de sus funciones, así como diseñar nuevos cauces profesionales para ellos y encontrar un modelo de permiso de ejercer la profesión de la enseñanza dentro de un marco de igualdad entre los maestros en los deberes y derechos para así seguir en la mejora del desempeño de sus funciones (Morabit, 2011).

Jordania posee capacidades educativas específicas como para darle a los estudiantes nuevas experiencias educativas de por vida acorde con sus necesidades profesionales actuales y futuras, para así responder a las necesidades del crecimiento económico permanente a través de la cobertura educativa a cada miembro de la sociedad para poder así involucrarse en todas las necesidades de conocimiento a nivel local y mundial. UNESCO (2008).

La búsqueda y gestión de una metodología para la formación y preparación del profesorado es una prioridad *sine qua non* basada en una motivación individual y social de base real proporcionada con comisiones de enseñanza de alta calidad y capacitada para conseguir los parámetros necesarios, así como otros valores sociales como la sana competencia en la sociedad. Esta búsqueda debe tener su cometido en mejorar la enseñanza y conseguir sus frutos en una economía basada en el conocimiento.

Sin embargo, en una clasificación de los sistemas educativos en los países árabes elaborada por el Banco Mundial, Jordania es la que posee un mejor sistema educativo. Aunque el sistema educativo jordano, el más efectivo y más avanzado de la región, también se enfrenta a importantes problemas, entre ellos, el reto de la formación permanente de los docentes. En “Una revolución basada en la educación” (Nabil, 2008) se considera la educación como un factor primordial en el desarrollo del ciudadano capacitado y competente”.

El aumento sustancial del número de alumnos en las escuelas hizo necesario un mayor número de docentes cualificados, por lo que el ministerio de educación jordano promulgó la Ley Ministerial de Formación y Cualificación 50/1970, en base a la cual se fundó la Academia de Formación Educativa en colaboración con UNICEF, cuya función era la formación de

maestros y directivos para las escuelas de enseñanza obligatoria, labor que desempeñó hasta 1985.

En uno de los resultados del proyecto de la encuesta nacional, en cooperación con la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional (USAID), en el curso académico 2013-2014 para evaluar el rendimiento de los alumnos jordanos de primaria en la lectura y las matemáticas, es que el 50.4% de los maestros no han recibido formación durante su servicio y 63.9% de ellos no han recibido formación antes de comenzar el trabajo. (QRTA⁵, 2013).

El sistema educativo jordano ha comenzado un periodo de reforma y continúa mejorando desde mediados del siglo XX, se trata de un sistema de educativo eficiente que desempeña un papel importante en la transformación de Jordania de un país predominantemente agrícola como la mayoría de países de la zona Oriente Medio a un estado industrial. Cabe destacar que el sistema educativo en Jordania ocupa el primer lugar en el mundo árabe y es uno de los mejores sistemas educativos a nivel de países en vía de desarrollo.

Según la página oficial del Ministerio de Educación Jordano en 2003, la proporción del presupuesto asignado a la educación 6,4 % del gasto total del gobierno, y el gasto en educación ascendió a 13,5 % del PIB en el mismo año. La tasa de analfabetismo en Jordania un 8,9 %, es la tercera más baja en el mundo árabe después de Kuwait y los territorios palestinos. Ha habido un aumento de la proporción de alumnos matriculados en la educación primaria del 71 % en 1994 al 98,2 % en 2006 y hubo también un aumento de la proporción de alumnos que acceden a los estudios universitarios durante el mismo periodo del 63 % a 97 %, con un rango de transición a la educación superior ente el 79% y el 85 % de los graduados de escuela secundaria.

El sistema educativo en el reino jordano se basa en sus instituciones educativas. Estas se clasifican en función de las etapas educativas de las que se encargan. Se compone de los siguientes niveles: a) Etapa preescolar, de dos años de duración como máximo b) Etapa de educación básica o primaria con una duración diez años c) La enseñanza secundaria de dos años de duración.

Está permitido, de acuerdo con las instrucciones del Ministro, adelantar los estudios destacados el número de cursos escolares necesarios para finalizar la educación básica, con un máximo de dos cursos escolares y se pueden abreviar los cursos escolares necesarios para completar el sistema de educación secundaria en institutos que sigan el sistema de educación basado en trimestres o que sigan programas extranjeros, siempre que no se eliminen más de seis semestres sin considerar el trimestre del verano.

Los principios generales del sistema educativo jordano, tal y como señala el Ministerio de Educación jordano, son los siguientes:

- Dirigir el sistema educativo para que sea más adecuado a las necesidades del individuo, la sociedad y el equilibrio entre ellas.

⁵Queen Rania Teacher Academy (QRTA)

- Proporcionar oportunidades para lograr el principio de educación continua y desarrollar los patrones de la educación paralela en coordinación con las autoridades competentes.
- Hacer hincapié en la importancia de la educación política en el sistema educativo y la consolidación de los principios de participación, la justicia y la democracia y su práctica.
- Orientar la educación para favorecer el desarrollo de la personalidad de los ciudadanos, la capacidad de análisis y crítica, la iniciativa, la creatividad, el dialogo positivo y promover los valores derivados de la cultura árabe e islámica y de la humanidad.
- La consolidación del método científico la planificación del sistema educativo, la implementación, la evaluación, el desarrollo de la investigación y los sistemas de evaluación y seguimiento.
- Ampliar el concepto de educación en las instituciones educativas para incluir programas de educación avanzados, para alumnos superdotados y con necesidades especiales.
- Favorecer el concepto de la experiencia en general, incluida la experiencia profesional y la tecnología.
- Hacer hincapié en que la educación es una misión y una profesión con normas éticas Y profesionales.
- Recuperar el orgullo y el estatus del maestro y tomar conciencia de su importante función científica y social, y de construcción de la humanidad y la sociedad.
- Dirigir el sistema educativo a fin de lograr una planificación y seguimiento general, además de la descentralización de la gestión.
- Hacer hincapié en la importancia de la educación militar y la educación ambiental.

Como observamos, parte de los principios y los objetivos que se propone el sistema educativo en este país, van dirigidos a la equidad e igualdad de oportunidades para la totalidad de alumnos en edad de escolarización.

5.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTES Y DURANTE LA PRESTACIÓN DEL SERVICIO

A- La formación del profesorado antes de prestar el servicio. Se trata de la primera etapa del proceso de formación permanente del profesorado y se considera como la más básica e importante como para seguir con otros programas. Estos programas deben ser coordinados con el ministerio, las universidades y otros organismos.

Establecer las estrategias académicas básicas para la formación del profesorado. Estas estrategias cubrirán necesidades y aportarán habilidades para que el profesor pueda desempeñar su rol de la manera más eficaz posible. Por otra parte, estas estrategias prepararán a posteriori al profesorado para los programas de formación y cualificación en base a las perspectivas y prioridades del ministerio. Colaborar con el ministerio en ejecutar los programas de formación del profesorado y hacer un seguimiento al alumnado en los periodos prácticos dentro de la escuela. Selección del alumnado en base a sus habilidades y vocaciones. Establecer vías de estudios e investigaciones evaluativas para conocer de cerca el resultado del programa de formación del profesorado sobre el rendimiento del profesor en el aula. Involucrar activamente al ministerio en los programas académicos prácticos llevados a cabo por las universidades.

Establecer la candidatura de los sujetos con la posibilidad de contratarlos como los maestros en coordinación con los sectores responsables de este cometido, así como establecer un programa de formación intensivo para ellos. Colaborar con las universidades en establecer y ejecutar los programas de formación del profesorado antes de prestar el servicio. Establecer estudios evaluativos para conocer de cerca el grado de eficacia de estos programas y trabajar para mejorarlos de forma permanente (QRTA⁶, 2013).

Establecer estudios evaluativos de los programas ejecutados por las universidades y por el ministerio para conocer de cerca su eficacia en mejorar el nivel de rendimiento del profesor una vez contratado. Celebrar encuentros y congresos donde puedan participar todos los organismos involucradas en estos programas para así intercambiar reflexiones y experiencias y actualizarse en todos los avances de este campo. Prestar asesoría técnica necesaria para todas las partes involucradas en este programa.

El ministerio de educación ha trabajado incansablemente, en coordinación con las universidades jordanas, para innovar y actualizar los programas de formación del profesorado en base de los mandatos del primer consejo nacional del desarrollo educativo (1987), y en base de la ley que avala la educación y ciencia y mejorar el nivel académico y educativo del personal trabajador en los distintos organismos de enseñanza al requerido.

⁶Queen Rania Teacher Academy (QRTA).

B- La formación durante el servicio prestado. El ministerio ha adoptado una nueva perspectiva en los programas de formación del profesorado a través del apoyo y ejecución los mismos programas a nivel escolar y regional (consejerías autónomas) así como a nivel ministerial basándose en el espíritu descentralizador de la formación y la absoluta creencia en que la escuela es la unidad básica del desarrollo en concordancia con otros programas formativos. A continuación, presento una breve exposición sobre los distintos niveles abordados:

LA ESCUELA. Se le considera como una unidad independiente con sus propias problemáticas, circunstancias particulares, capacidades y necesidades lo que le implica establecer un plan de desarrollo para enfrentarse a esta problemática. A raíz de esto se convierte la escuela en receptora de ideas y órdenes, en emisora de nuevas ideas basándose en las ideas básicas del ministerio, en facilitadora de experiencias de aprendizaje y apoyo económico para realizar su cometido. En este caso, la escuela debe predeterminedar sus necesidades reales, así como las necesidades de su personal docente, ya sea de índole humanitario o profesional. Por otra parte, hacer un seguimiento y evaluación de programas llevados a cabo y cooperar con otras escuelas cercanas que tienen idénticas circunstancias. (Barakat, 2010).

CONSEJERÍAS AUTONÓMICAS. Las consejerías se consideran como un punto bisagra entre el ministerio y la escuela, ya que fijan las necesidades comunes de estas que pertenecen a su jurisdicción a través de un plan de desarrollo, evaluación y ejecución para llevar a cabo estas necesidades. El papel del ministerio aquí sería de supervisor aparte de ofrecer el apoyo logístico a la consejería.

EL MINISTERIO. El rol del ministerio consiste básicamente en dibujar el marco general de la formación profesional continuada del profesorado y prestar el apoyo necesario en cuanto se necesite. Además de hacer un seguimiento evaluativo de los programas de formación en sus distintos niveles. Se trata de un sistema diseñado por el ministerio para los maestros que se adscriben a programas de formación continuada prefijados por el ministerio con la condición de pasar con éxito sus requisitos. A continuación, se hace una descripción de estos sistemas:

Al profesor que supera con éxito los requisitos de programa internacional del manejo de un sistema informático se le retribuye con pasarle de la escala de profesor ayudante a profesor con una subida del 10% en su salario básico, así como concederle la licencia internacional del manejo de sistemas informáticos.

Al profesor que finalice 160 horas de formación en los campos predeterminados necesarios para pasar de profesor a profesor titular supervisor se le retribuye con el 15% de su salario básico.

Al profesor que lleve a cabo dos programas de investigación con resultado positivo sobre su trabajo y sobre la institución cumpliendo con las condiciones formativas que le hacen pasar de profesor titular supervisor a catedrático se le retribuye con un 25% de su salario

básico. Con esto se deduce que la suma de subidas retributivas que podría conseguir el profesor puede llegar al 50% de su salario profesional básico.

Con la necesidad de prefijar los conocimientos y habilidades del profesorado el ministerio tomó conciencia de ello para así poder conseguir los objetivos de la reforma de la enseñanza. Y debido a ello, estableció una lista de parámetros necesarios que fueron repartidos a una muestra de los maestros y personal docente del ministerio y de consejerías de todo el país y después de debatir estos parámetros con ellos, se llegó a la conclusión de que estos parámetros a nivel nacional se organizan en los siete campos (parámetros) siguientes:

- Educación y enseñanza en Jordania.
- El conocimiento especializado académico y pedagógico.
- La planificación de la formación.
- Ejecución de la enseñanza.
- La evaluación del alumnado y de la enseñanza.
- El autodesarrollo profesional.
- La ética de la profesión de la enseñanza.

Cada campo comienza dentro de un marco que describe el tipo de ejecución que cada profesor debería manifestar, aunque sin indicar con claridad ese nivel de ejecución. Este marco general representa el parámetro principal del campo. A posteriori se divide cada parámetro principal en parámetros secundarios que alcanzan los 50 y repartidos de la siguiente manera: 6 para el primer parámetro, 5 para el segundo parámetro, 6 para el tercer parámetro, 7 para el cuarto parámetro, 10 para el quinto parámetro y 8 para el sexto y el séptimo parámetro. (Alsakarneh, 2011).

Por otra parte, podemos resumir los principales cambios en el marco de la política actual de la formación del profesorado a nivel profesional de la siguiente manera:

- Trasladarse del método expositivo en la formación profesional a un método abierto basado en la demanda que pueda cumplir con las necesidades profesionales del profesorado aparte de ampliar la participación de este en el proceso de diseño, planificación, ejecución y seguimiento.
- Cambiar la formación profesional (por ejemplo, entrenarse sobre programas académicos) a tendencias que enfocan los resultados relacionados con el rendimiento.
- Cambiarse a un marco global armonioso y flexible que incluye la formación durante la prestación del servicio profesional permanente en el ámbito de unos cauces bien establecidos relacionados con un sistema de incentivos (retribuciones) basada en el rendimiento.
- Dejar abierto el campo de la formación profesional del profesorado a recibir ideas de las instituciones gubernamentales y privadas sobre programas basados en principios competitivos en base de unos parámetros y condiciones establecidos previamente por el ministerio.

- Cambiarse al método de desarrollo basado en el nivel establecido de la escuela incluido el entrenamiento y la formación sobre el nivel de la escuela.

5.2. LOS OBJETIVOS Y PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN JORDANIA

Los motivos de encontrar una política y estrategia global para formar al profesorado se basan principalmente en hacer de este campo una carrera atractiva, básicamente para atraer a nuevos y jóvenes maestros con la capacidad de innovar y encontrar nuevas vías de aprendizaje en las escuelas. Por otra parte, también devolverle a la escuela su prestigio a la hora de desempeñar su función y mejorar sus resultados:

- Estructurar un concepto educativo y cultural en el profesorado que fomenta adquirir nuevos conocimientos y aplicar estos conocimientos y reproducirlos y plantar los valores de la ciudadanía, democracia, justicia, tolerancia y derechos humanos en base de cooperación y adquirir nuevos conocimientos para toda la vida.
- Apoyar la participación activa del profesorado para mejorar el proceso de aprendizaje desde la profesionalidad y la responsabilidad que esto implica.
- Mejorar los principios de evaluación y formación continuada aparte de establecer valores paramétricos para valorar el rendimiento del profesorado.
- Construir un personal nacional cualificado y formado en el campo de la formación continuada del profesorado.
- Diseñar programas para llevar al profesorado desde su actual nivel profesional a un nuevo nivel establecido según parámetros prefijados.
- Encontrar nuevas vías profesionales para el profesorado según sus especialidades y campo de trabajo estableciendo nuevos parámetros para estas vías.
- Apoyar los esfuerzos de diseñar y preparar programas de formación continuada a nivel escolar basándose en que la escuela es una unidad básica para el desarrollo y beneficiarse así de las capacidades y experiencias de los maestros fomentando la interacción entre ellos.
- Mejorar el apoyo social a la escuela y desarrollar una red activa con otras escuelas y con otros organismos y colectivos sociales.
- Construir una base de datos que incluya al profesorado y su nivel de rendimiento según parámetros ya establecidos.
- Preparar al profesorado y capacitarlo para hacer trabajos como parte de la formación profesional global.

- Desarrollar la política de selección de los maestros profesionalmente cualificados, así como mejorar su nivel adquisitivo y social (Tartouti, 2006).

Los principios de la formación en Jordania son establecer unos objetivos ejecutables en la formación permanente. Es un derecho legítimo para todos los miembros del profesorado, en sus distintas etapas educativas, mejorar el proceso de aprendizaje y educativo del alumno dentro del aula. Tener en cuenta las diferencias individuales entre los maestros en las distintas etapas educativas, las actividades innovadoras motivacionales, así como los desafíos a los que se enfrenta dentro del marco práctico de la profesión de la enseñanza. Ofrecer nuevos conocimientos e ideas basadas en la facilidad de ejecución y seguimiento de todas las actividades y se relacionan con incentivos económicos y profesionales (Abu Ros, 2001).

5.3. LOS ORGANISMOS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN JORDANIA

En este apartado vamos a acercarnos a los tres principales organismos jordanos que se interesan en formar y preparar al profesorado antes y durante la prestación de su servicio, sabiendo que cada organismo desempeña su papel de forma coordinada con el otro:

9.3.1. *El ministerio de educación y enseñanza*

La formación de los maestros y elevar sus maduresces demanda clave en el Ministerio de Educación (El ministro de educación del Reino de Jordania, 2015).

El Ministerio de Educación del Reino de Jordania, a su vez, fue introduciendo nuevos planes y reformas con el fin de mejorar el proceso educativo, entre ellas la prestación de formación a los docentes durante el ejercicio de la profesión. Según la visión del ministerio de educación jordano (1994), esta formación continua pretende fundamentalmente:

- A. Subir el nivel académico y educativo de los docentes con Diplomatura en sociología o similar a la licenciatura.
- B. Subir el nivel académico y educativo de los docentes de secundaria y proporcionarles un año más después de la titulación universitaria en otras especialidades educativas paralelas.
- C. Subir el nivel académico y educativo de los supervisores y asesores educativos al grado de Master.

Se ofrecen a la vez, cursos de actualización de conocimientos y competencias, para aumentar la eficiencia y satisfacción de los docentes, mejorar la experiencia de los alumnos, desembocando todo en una mejora sustancial del proceso educativo (El-Najjar, 2001). Sin embargo, y según Majali, (2004). Los cursos de formación son considerados por los docentes como un medio para ascender en la escala profesional, sin que se vean con la obligación de aplicarlos prácticamente en el aula.

Los campos de la formación continuada del profesorado en el ministerio:

- Aparte de las prioridades del ministerio de educación y enseñanza en esta materia, podemos incluir lo siguiente:
- El campo de la cultura general, se trata de la conducta específica de un grupo determinado de individuos en base a su entorno material, así como sus tendencias, valores, y costumbres, esta conducta es acumulativa ya que pasa de generación en generación.
- El campo académico de especialidad. Se trata de que el profesor sea consciente de su campo académico.
- El campo educativo conductista. Se trata de que el profesor adquiriera habilidades conductistas necesarias para la profesión de la enseñanza (Planificación, métodos de enseñanza, métodos de evaluación, conde aprendizaje). (Hijazi, 2002).

Programas de formación permanente del profesorado. Hay que tener una perspectiva de este tipo de formación como un concepto global e integral que hace que los que se encargan de este tipo de formación se basen en un plan que especifica lo siguiente, estrategias predeterminadas en el proceso de ejecución del plan, los objetivos que se pretenden conseguir, las habilidades que debe tener un formador y relación entre formador y formado.

Para llevar a cabo estos programas se podrían reconocer las capacidades profesionales del docente jordano y lo que tiene que tener. Y prefijar las necesidades reales del profesorado y reconocer a la escuela como la unidad básica del desarrollo y el crecimiento profesional.

Por su parte estos programas de formación continuada se pueden llevar a cabo dentro de las siguientes etapas:

- Prefijar las necesidades reales y prácticas.
- Cumplir con las necesidades después de haber sido prefijadas.
- Seguimiento y evaluación.

Debemos subrayar que la formación permanente del profesorado intenta cumplir con todas las necesidades de los maestros dentro de las etapas de su preparación antes y durante el servicio prestado a través de los siguientes programas. A continuación, en el cuadro 2, se presenta una descripción de los programas formativos relacionados con los maestros jordanos.

Tabla 4. Descripción de los programas formativos relacionados con los maestros jordanos

Nombre del programa	Objetivo general	Parte ejecutora	Parte beneficiada	duración	Inicio	Fin
Programa de desarrollo profesional para los maestros y directivos (ERSP).	Desarrollo profesional de los maestros y supervisores (Directivos) profesionalmente.	USAID - Agencia de EEUU para el Desarrollo Internacional + ministerio de educación	Los maestros iniciados + Los maestros en servicio + Supervisores + Directores de colegios	Profesor 160 horas + Supervisores 45 horas + Directores 102 horas.	2009	Todavía en activo
Habilidades y manejo de ordenador (ICDL)	Ofrecer recursos humanos con capacidad y programas de desarrollo profesional permanente que apoyan y desarrollan las experiencias para que puedan gestionar el sistema educativo con eficacia, Habilidad en el uso de la informática	Ministerio de educación	Todos los funcionarios del ministerio	75 horas	2001	Todavía en activo
Programa de Intel para la enseñanza	Ofrecer recursos humanos con capacidad y programas de desarrollo profesional permanente que apoyan y desarrollan las experiencias para que puedan gestionar el sistema educativo con eficacia, Habilidad en el empleo de la tecnología en la enseñanza	Ministerio de educación + Empresa Intel	Todos los funcionarios del ministerio	160 horas	2003	Todavía en activo

Nombre del programa	Objetivo general	Parte ejecutora	Parte beneficiada	duración	Inicio	Fin
Preparar los formadores (TOT)	Proporcionar formadores capaces de formar a sus colegas del profesorado	Ministerio de Educación	Los Formadores autorizados	60 horas	2012	Todavía en activo
Publicar el contenido electrónico	Ofrecer recursos humanos con capacidad a publicar el contenido electrónico y ampliarlo dentro de las aulas	Ministerio de educación + La Empresa Microsoft	El profesorado+ Supervisores	30 horas	2004	Todavía en activo
Emplear las tecnologías en la enseñanza (slict)	Habilitar los directores de los colegios a usar la tecnología en la enseñanza y la administración	Ministerio de educación + El consejo cultural británico	los directores de los colegios	30 horas	2005	2012
Los vínculos Mundiales (World Links)	Habilitar los directores de los colegios, sus ayudantes, los supervisores, el profesorado a usar la tecnología en la enseñanza	Ministerio de educación + Organización "World Links"	Directores de colegios, Supervisores, Profesorado	160 horas	2004	2012
Formar a los maestros (primeros 3 niveles de primaria)	aumentar las habilidades de las maestras (primeros tres niveles de primaria)	Ministerio de educación	las maestras (primeros tres niveles de primaria)	60 horas	2013	2014
Programa de encuesta nacional para las habilidades de la lectura y las matemáticas.	Aumentar las competencias del maestro (de los primeros tres niveles de primaria) en las habilidades de enseñar la lectura y las matemáticas.	USAID - Agencia de EEUU para el Desarrollo Internacional + Ministerio de Educación	los maestros (primeros tres niveles de primaria) + Supervisores de los maestros	60 horas	2013	2014

Nombre del programa	Objetivo general	Parte ejecutora	Parte beneficiada	duración	Inicio	Fin
Programa de apoyo a los Alumnos sirios en situaciones de emergencia. / UNESCO	Proporcionar a los maestros habilidades y conocimientos necesarios para integrar los alumnos sirios en el proceso de enseñanza/aprendizaje junto con sus compañeros jordanos en los colegios jordanos	UNESCO + Academia Reina Rania para formación del profesorado. + Ministerio de Educación	Los maestros de todas las especialidades + Supervisores y Guías educadores.	30 horas	2013	2014

5.3.2. La academia de la reina rania

La Academia Reina Rania para la formación del profesorado *Queen Rania Teacher Academy* (QRTA), centra su política y programa en formar al profesorado de forma profesional. Esta academia trabaja para mejorar el nivel de enseñanza y la política del diálogo en Jordania y toda la región, con la intención de ampliar sus actividades a todos los países de la región en los próximos años, en coordinación y colaboración con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Columbia y el Centro Columbia de Investigaciones en su sucursal de Oriente Medio. El cometido de esta academia se basa en lo siguiente:

Afianzar profesionalmente a los nuevos maestros. Este tipo de apoyo de los programas de formación se basa principalmente en diseñar una asignatura de entrenamiento (formación) para los programas académicos de las principales asignaturas (lengua árabe, lengua inglesa, matemáticas, y ciencias naturales) así como las asignaturas de los tres primeros niveles (cursos) académicos y las habilidades de liderazgo de los administrativos. Para este cometido se cuenta con equipos nacionales preparados por la academia en colaboración con la universidad de Columbia. Estas asignaturas de formación representan un pilar básico para los programas de formación global para que los maestros adquieran nuevas habilidades y conocimientos en el proceso de enseñanza. (QRTA⁷, 2013).

Motivar la formación profesional permanente. La academia ha diseñado una red interactiva que engloba a los maestros dentro de un objetivo común, así como diseñar talleres para los maestros de las asignaturas principales y directores de escuelas con el objetivo de mejorar la enseñanza a través de un programa de formación profesional intensivo, que ofrece una oportunidad permanente de conocer de cerca sus habilidades y conocimientos de forma gradual para así solucionar las dificultades de ejecución que puedan encontrarse durante la formación.

⁷Queen Rania Teacher Academy (QRTA)

La formación profesional para las instituciones de enseñanza. Uno de los objetivos de la academia es construir una red de profesorado para mejorar la calidad de enseñanza. Esta red se compone de 20 escuelas dentro de una misma región geográfica, que se comprometen a establecer un diálogo continuo para mejorar la calidad de la enseñanza y en el marco de unos cursos de estudios unificados.

Estudios e investigación. La academia celebra encuentros de mesa redonda para los altos responsables en materia de educación con el objetivo de desarrollar el proceso de aprendizaje con un enfoque especial sobre la mejora de los métodos de evaluación de los maestros y directores de escuelas, así como la evaluación educativa y estrategias de enseñanza. Por su parte, se destaca el compromiso de la academia de apoyar la investigación en materia educacional y divulgar los resultados de estas investigaciones a través de boletines.

Promover la concienciación de la mejora de formación y establecer lazos. Entre los planes de la academia es divulgar sus programas dentro y fuera del territorio jordano (en la región), a través de la celebración de un congreso anual en Jordania para los profesionales de la enseñanza que estén comprometidos con las iniciativas de mejora de la enseñanza, para intercambiar experiencias e ideas y reflexionar sobre los desafíos con los que se encuentran.

Ampliar competencias a nivel árabe y regional. La política de ampliar competencias y actividades utilizada por la academia fue puesta en colaboración con la universidad de Columbia a través de un equipo nacional bien formado de los maestros y directores de escuelas capaces de adaptarse a sistemas educativos de otros países. Dentro de esta ampliación de competencias, podemos destacar la establecida con países como Arabia Saudí, Omán, Autoridad Nacional Palestina y Emiratos Árabes Unidos, entre otros, para mejorar el proceso de enseñanza en estos países y ayudar a crear academias para la formación de nuevos los maestros.

Colaboración y coordinación con instituciones de enseñanza superior. La academia estableció una colaboración con el Ministerio de Enseñanza Superior y la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Jordania, con el objetivo de construir habilidades y establecer nuevas vías de innovación y competitividad. Esta colaboración se fraguó en forma de un congreso nacional sobre la investigación científica en el proceso educativo en 2010. Se debatió sobre las nuevas estrategias de la universidad jordana enfocadas a los programas de enseñanza interactiva (electrónica).

Desarrollo de nuevas políticas de aprendizaje. Estas políticas se basan en mejorar las estrategias de aprendizaje y como ejemplo de ello se vio en el apoyo de la reforma de enseñanza secundaria en Jordania, así como desarrollar las referencias y documentaciones en relación con a los programas de formación del profesorado durante la prestación del servicio.

Debemos subrayar que la academia de la reina Rania intenta cumplir con todas las necesidades de los maestros dentro de las etapas de su preparación, antes y durante el servicio prestado, a través de los siguientes programas:

Programa de formación del profesorado antes de prestar el servicio. La academia en colaboración con el Ministerio y la universidad de Columbia estableció un programa de formación del profesorado estableciendo las directrices y documentos básicos a través del personal formador y la comisión responsable.

Programas de interconexión y enlace de escuelas. Estos programas se establecieron en colaboración con la universidad de Columbia a través de talleres de formación para conectar las escuelas entre sí, y en especial los maestros de matemáticas, ciencias naturales y lengua inglesa, así como los altos responsables en educación y considerarlos como parte del programa de formación permanente profesional que habilitaría al profesorado para adquirir nuevas experiencias y conocimiento de forma continuada. Cabe destacar aquí la buena aceptación del profesorado de esta participación colectiva en la formación profesional. (QRTA⁸, 2013).

Programas de enseñanza de Lengua Inglesa para los no angloparlantes. Su objetivo es proporcionar formación a los maestros de lengua inglesa sin experiencia en métodos de formación y teorías de aprendizaje antes del comienzo de sus servicios. Esta formación se basa en programas de 150 horas y además trabajar *in situ* con alumnos para conocer de cerca los resultados de la formación.

Programas de corta duración. La academia estableció unos programas de formación para los maestros que así lo quieren durante el parón académico estival e invernal. Estos programas incluyen un paquete de sesiones formativas de corta duración para los maestros de colegios públicos y privados, y que incluyen teorías básicas de aprendizaje, administración de aulas, resolver problemática, pensamiento crítico, papel del profesor en facilitar el proceso de aprendizaje...etc. Estos programas tuvieron una buena aceptación por parte de los maestros. (QRTA, 2013).

5.3.3. La empresa de cader

Cambio Agente del Desarrollo y Reforma Educativa árabes la empresa líder en el desarrollo profesional en la región árabe y se traduce en inglés (Change Agent for Arab Development and Education Reform). Esta empresa comenzó a trabajar en Jordania desde 2004, para el desarrollo y reforma de la educación en el mundo árabe. Es el esfuerzo de la coronación de un estudio conjunto árabe-europeo de los requisitos para la reforma de la educación y el desarrollo en el mundo árabe. *CADER* es un distinguido modelo de asociación público-privado entre el mundo académico y empresarial, que forma un consorcio de dos instituciones regionales y locales, cada uno de los cuales es una experta en su propio

⁸Queen Rania Teacher Academy (QRTA).

campo. Este consorcio está compuesto por FAL Holdings Saudita Company Ltd., una empresa líder en el Reino de Arabia Saudita y la Universidad de Yarmouk, una prominente universidad pública en Jordania.

El negocio principal de la empresa es la creación de capacidad humana en el mundo árabe a través de la prestación de servicios de desarrollo profesional. Y ofrece capacitación avanzada localizada y servicios de consultoría de desarrollo profesional a escala global, que sirven tanto en el sector doméstico y regional educativa. Trae un enfoque fresco e innovador a los servicios de desarrollo profesional, que actúa como enlace entre la escuela y el mundo del espíritu empresarial. Nuestro objetivo es capacitar a una fuerza de trabajo de educación altamente cualificada equipado con las habilidades del siglo veinte, uno que capacita los educadores para preparar una generación capaz de competir en la economía global. A través de sus programas de capacitación y consultas, la empresa juega el papel de un agente de cambio que apunta a la creación de nuevas normas profesionales. Nuestro reto es construir soluciones sostenibles y fomentar un profundo y largo impacto duradero, ofreciendo flexibilidad, hecha a medida, programas de desarrollo profesionales prácticos, el crecimiento profesional de los aprendices y la optimización personal y la mejora de sus competencias.

En los últimos años, la empresa se estableció en el campo del desarrollo profesional y domina un modelo que contribuye a su fuerza y al desarrollo de un alcance más amplio en otros sectores, ya que del modelo se deducen formas para todas las medidas de fomento de la capacidad, basado en un modelo desarrollado a nivel local, que se basa en las experiencias internacionales probadas en el campo de la reforma de la educación y el desarrollo profesional. Lo que distingue a la empresa modelo es su dependencia en la construcción de conocimiento en lugar de consumirla, proporcionando soluciones basadas en las necesidades del lugar de trabajo y su personal en lugar de los hechos, y la promoción de las habilidades de aprendizaje para toda la vida. Para que logren su misión y cumplan su visión, emprende lo siguiente:

1. Proporcionar soluciones integrales estratégicas.
2. La transformación de la teoría a la práctica.
3. Visión de deconstrucción para la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI.
4. Orientación del conocimiento del individuo, habilidades y actitudes.
5. Fomento de la sostenibilidad mediante la creación de comunidades de práctica.
6. Adaptación de programas, culturalmente sensibles, basados en las necesidades locales.
7. Proporcionar en el entrenamiento en el trabajo y apoyo. (CADER, 2015).

La gran escala integral de programas de desarrollo profesional que ofrece la empresa son los siguientes:

Programas de desarrollo profesional basados en la escuela. CADER introdujo todo el modelo de desarrollo de la capacidad de la escuela en Jordania. Se trata de un enfoque global que integra los esfuerzos de todos los interesados en la escuela; el director y los maestros.

Programas de desarrollo profesional del profesorado durante prestación del servicio. Estos son los programas de prácticas docentes pedagógicas de formación profesional de desarrollo que se dirigen a las habilidades de los maestros en sus aulas. Permiten a los maestros integrar las TIC con pedagogías modernas en sus aulas.

Programas de inducción los maestros. Estos son los programas que preparan a los maestros para entrar en la profesión docente. Abarcan a toda la profesión docente.

Programas de liderazgo. La empresa y sus programas de liderazgo están especialmente diseñados para satisfacer las necesidades de los líderes de la educación, tales como directores.

Programas de desarrollo profesional para capacitar a los entrenadores. La empresa diseña e implementa diversos programas de entrenamiento profesional. El objetivo general de este tipo de programas es la creación de entrenadores profesionales en los sectores de educación y de desarrollo que son capaces de llevar a cabo el proceso de formación por su cuenta con la más alta calidad. (CADER, 2015).

Estos programas integrales de gran escala suelen ser llevadas a cabo por CADER en colaboración con los gobiernos, ministerios u organizaciones nacionales e internacionales de desarrollo profesional.

**BLOQUE II:
METODOLOGÍA
DE LA
INVESTIGACIÓN**

Capítulo 6.

Metodología de la

investigación

Capítulo 6. Metodología de la investigación

En este capítulo se describe el planteamiento metodológico acorde a los objetivos de investigación planteados. En esta parte de la investigación, se presentan, por tanto, las características del estudio (diseño metodológico) participantes y estrategias para su elección, los instrumentos utilizados, procedimiento de administración, así como criterios de calidad del instrumento de naturaleza cuantitativa (fiabilidad y validez).

1.1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación, podemos clasificarla, respecto de la generalización de los resultados, como una **investigación activa**, ya que su objetivo es conocer la situación de la formación permanente del profesorado para realizar propuestas de mejora. Con respecto a la finalidad, se trata de una **investigación aplicada**, ya que se pretenden aportar datos que sirvan para mejorar aquellos aspectos de la labor de la formación del profesorado que, según los resultados se consideren mejorables.

Se opta por un enfoque metodológico que complementa tanto la investigación cuantitativa con la cualitativa, enfoque híbrido, con predominio de lo *Quali-* sobre lo *Quanti-* sumando las bondades de ambos enfoques para conseguir mayor profundidad. Con la primera perspectiva, se obtendrá una panorámica amplia del estado de la cuestión que debe ser agregada y ubicada con una adecuada contextualización desde un análisis documental de las memorias y planes formativos de las diferentes instancias de formación permanente del profesorado de Jordania y otro análisis de los datos y estadísticas oficiales que sobre el tema circulan en este contexto.

Este tipo de enfoques son conocidos como métodos híbridos o mixtos de investigación “*mixed methods research*” (Creswell, 2003; Hashakkori & Teddlie, 2010). De acuerdo a los objetivos que orientan la presente investigación, se ha considerado oportuno utilizar esta metodología híbrida, considerada por Molina et al. (2012), como muy adecuada para integrar ambos enfoques metodológicos. El estudio de carácter mixto, tiene predominio de la metodología *Quali-* sobre la *Quanti-*, ya que los datos del primer estudio son informantes para llevar a cabo el cuestionario y el desarrollo descriptivo de la segunda parte de la investigación.

Para el análisis cualitativo se ha utilizado el programa NVIVO 10. Este programa de análisis de datos cualitativos permite a gestionar, configurar y dar significado a la gran cantidad de información obtenida a través de las entrevistas implementadas. Para el estudio cuantitativo se utiliza un enfoque descriptivo no experimental, que emplea la investigación por encuesta (*surveystudy*) (McMillan y Schumacher, 2010).

El cuestionario está conformado por varias variables independientes de tipo identificativo que aportan algunos rasgos distintivos relevantes del profesorado jordano (sexo, edad, experiencia, lugar de trabajo, nivel, etc.) objeto de investigación. Por otra parte, el bloque de variables dependientes se estructura en torno a dimensiones de estudio y dos

grandes enfoques que interesa contrastar, la realidad que percibe el profesorado y el deseo de lo que ellos consideran que sería lo más eficiente, productivo, valioso, etc.

La metodología de investigación de naturaleza descriptiva estudia los fenómenos tal como aparecen en el presente, en el momento de realizarse el estudio. Se incluyen en esta modalidad gran variedad de estudios cuya finalidad es describir los fenómenos tal y como tienen lugar (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 46).

Entre los diferentes tipos de estudios descriptivos se ha utilizado los "estudios de encuesta", en los que se analizarán las respuestas a preguntas dirigidas al profesorado del alumnado sordo a partir de una escala tipo Likert previamente elaborada al efecto. La finalidad será descubrir y relacionar aspectos determinantes para responder al problema de investigación. La estadística descriptiva no hace más que reflejar la naturaleza de los datos y, en ese sentido está determinada por ellos, contribuyendo dichos datos a que conozcamos cómo se ha comportado la muestra.

En un primer momento se han determinado las frecuencias y porcentajes relativos a las opiniones del profesorado que trabaja con alumnado que tiene discapacidad auditiva, recogida en una escala tipo Likert. En segundo lugar, se han determinado los siguientes estadísticos de tendencia central: medidas de tendencia central (media, mediana y moda). La media permitirá conocer el valor promedio respecto a las diferentes opciones de respuesta que plantea cada ítem, pero su sensibilidad a valores extremos aconseja la utilización de la mediana; la mediana aportará un valor central con relación a las respuestas emitidas, que permitirá corregir posibles distorsiones de los valores-promedio extremos que pueden afectar a la media; y mediante la moda conoceremos la opción de respuesta más elegida en cada ítem).

La relación entre media y mediana, permitirá conocer el nivel de simetría o asimetría de las opiniones de los informantes, respecto a la normalidad de la curva; medidas de dispersión (desviación típica y máximo y mínimo), a fin de conocer el grado de dispersión de las opiniones de los encuestados y el equilibrio, homogeneidad - heterogeneidad de dichas medidas); contraste de hipótesis, con un análisis de varianza (para determinar el comportamiento de cada una de las variables independientes politómicas (>2 niveles) consideradas respecto a la variable dependiente, determinando así si existen o no diferencias estadísticamente significativas). También utilizaremos contrastes *post hoc* mediante la prueba HSD de Tukey, en el caso de que haya diferencias significativas. Este test de comparaciones múltiples permite comprobar las posibles diferencias numéricas que pudiera presentar cada una de las variables independientes entre sus respectivos grupos. Para comprobar si hay diferencias significativas en las variables dicotómicas (=2 niveles) se utilizará la prueba "t" de Student, que trata de especificar las hipótesis alternativas; es decir, indica, entre las opciones de respuesta de una escala, cuales se alinean a favor de la hipótesis alternativa, atendiendo a la naturaleza de la variable de partición, se seleccionará el estadígrafo adecuado para variables dependientes o independientes. También se aborda el tamaño del efecto. Dicho procedimiento analítico se utiliza para cuantificar la relevancia del efecto obtenido; es decir, se trata de establecer si efectos estadísticamente significativos son relevantes en el campo de

aplicación de la investigación. Además, también se valora la potencia del contraste, que es la probabilidad de acertar cuando la Hipótesis Nula es falsa.

Del mismo modo, para determinar si hay relación entre las respuestas de los maestros encuestados, en relación a la realidad de la formación recibida y al deseo que manifiestan sobre cómo debiera de ser, se ha utilizado la correlación de Pearson.

Los estudios cuantitativos suelen tener como objeto muestras numerosas, buscan describir y explicar las características sin realizar un estudio a fondo, como en el caso de los estudios cualitativos, sino de forma externa, y se va a centrar en los aspectos susceptibles de cuantificar. Visto esto, está claro que, para nuestro tema de estudio, un estudio cuantitativo y otro cualitativo serían los más apropiados de nuestro caso. Todos los tipos de las investigaciones, sea del tipo que sea, va a tener unas fases determinadas, que cobrará mayor o menos importancia según el caso de que se trata. Estas fases son:

- Formular correctamente el problema: vamos a plantear el problema que se va a estudiar.
- Proponer una tentativa de explicación: buscar posibles soluciones al problema, las cuales nos guiarán en el comienzo de la investigación.
- Elegir los instrumentos metodológicos: punto del que hablamos anteriormente y consiste en la elección de la metodología más adecuada a nuestro estudio. Aquí también se va a englobar la elección de la muestra que se va a estudiar y el modo de abordarse este análisis.
- Someter a prueba dichos instrumentos: Fase principal que consiste en entrar en contacto con la muestra bajo estudio utilizando el método de investigación elegido.
- Obtener los datos: Hablamos de los resultados que se han obtenido en la fase anterior.
- Analizar e interpretar los datos recopilados: introducir los datos en tablas, representaciones, programas informáticos, etc. que nos van a resumir los datos obteniendo indicadores más expresivos de estos resultados, interpretar estos datos y sacar conclusiones.
- Estimar la validez: finalmente, debemos ser críticos con los resultados obtenidos y las conclusiones sacadas, mediante su comparación con otros estudios similares, o con nuestras hipótesis soluciones que se plantearon al principio, para corroborar la validez del estudio y resultados obtenidos.

Tejada y Jiménez (2006, p.549), nos listan una serie de características que deben tenerse en cuenta el momento de abordar una investigación educativa. Estas características son:

“Está dirigida a construir nuevos conocimientos que puedan describir, explicar, comprender y transformar las concepciones, procesos y prácticas que se producen en todos los aspectos que conciernen a la educación”.

“Va a contar con métodos y procedimientos que facilitan el acceso al conocimiento sistemático general y a la caracterización analítica de los elementos que constituyen el fenómeno educativo y las relaciones entre ellos”.

“Estas metodologías y procedimientos son sistemáticos y controlados y se basan en operaciones inductivas y deductivas”.

“La investigación educativa serpa empírica: el investigador retorna a la experiencia e ideas y conceptos subjetivos que se van a comprobar con la realidad objetiva”.

“Estas investigaciones pueden dar nuevos elementos para la transformación, evolución y desarrollo educativo, y así dar respuestas y soluciones a los problemas”.

“La investigación educativa como metodología cuenta con mecanismos propios para protegerse del error. Sus procedimientos y resultados están abiertos al examen del público y restantes investigadores de materia educativa”

Nuestro trabajo de investigación se ha titulado *“Relación de la formación permanente con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase, desde el punto de vista de profesorado de Educación Primaria de Irbid (Jordania)”*.

Por otra parte, el cuestionario tipo Likertes el primer pilar en el parte aplicativo del estudio. El cuestionario que hemos realizado ha sido producto de un profundo estudio cualitativo anterior y va a ser el principal elemento que nos va a permitir interaccionar con la muestra seleccionada. De esta interacción vamos a obtener datos que, finalmente, nos generarán unos resultados cuantitativos representativos del estudio, a través de los cuales vamos a sacar conclusiones.–También nuestro interés reside en ir más allá de–la lógica nomotética y, en consecuencia, comprender y dar sentido a los datos recopilados mediante el abordaje de un estudio cualitativo (Flick, 2011; Strauss y Corbin, 2002). De este modo se expondrán y analizar los resultados obtenidos, discutidos a través de entrevistas a profesorado, formadores y autoridades de la formación permanente en Irbid (Jordania), a través de los cuales queremos obtener diferentes hallazgos y conclusiones.

6.2. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez hemos concretado el título del nuestro estudio, revisado los fundamentos teóricos relacionados con nuestra investigación, elaborados los instrumentos de recogida de información utilizados en el estudio es capital conseguir el visto bueno de los expertos y obtener-la Validez y Confiabilidad del cuestionario, bueno documentado del Ministerio de la Educación y el número de la población de nuestro estudio, para ponerlo en práctica. Por otra parte, hemos seleccionado las muestras del estudio, aplicándoles los instrumentos de recogida de información contemplados en nuestro estudio. Posteriormente los datos fueron sujetos a escrutinio de forma electrónica con el tratado, análisis, y el sesgo estadístico correspondiente al modo de contestar las preguntas de la encuesta, y conseguir así las conclusiones y

recomendaciones relacionadas con el resultado.

En la bibliografía al uso sobre diseño de investigaciones, (Bisquerra, 1989; Colás y Buendía, 1992; Buendía, Colás y Hernández, 2004; Flick, 2004b, 2011; Albert Gómez, 2006) se establecen una serie de fases por las que debe pasar toda investigación, sea cual sea su paradigma. Estas transcurren desde la selección del tema o problema de investigación, recolección bibliográfica; establecimiento de hipótesis o preguntas de investigación; selección de la muestra/casos y entrada al campo; recogida de información; análisis de resultados; hasta llegar a la elaboración de conclusiones. Dentro del paradigma de investigación cualitativa y cuantitativa (mixta), Tashakkori y Creswell (2007). Proponen en la siguiente imagen (Ilustración 1) los pasos de la investigación mixta (cuantitativa y cualitativa):

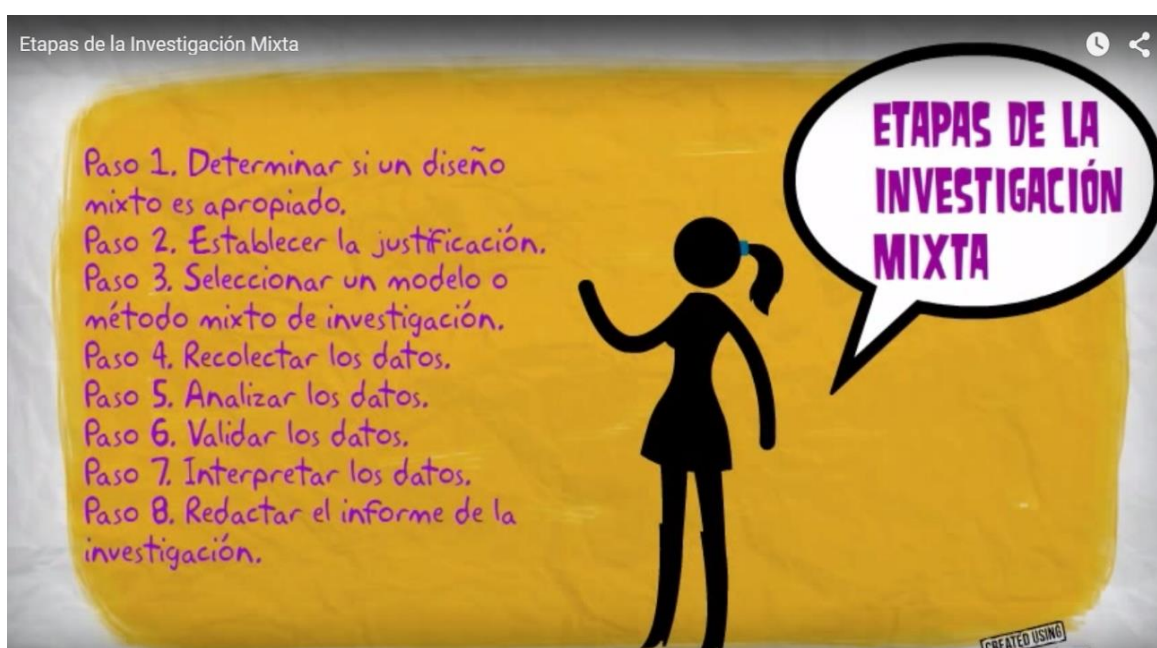


Ilustración 1. Proceso de la investigación mixta. Elaboración propia a partir de Tashakkori y Creswell (2007).

Sin olvidar las orientaciones que se acaban de presentar y recordando la característica de circularidad de la que hablaba Flick (2004b, 2011) -lo que supone que cualquiera de las fases puede ser retomada- se ha elaborado un es que muestra cuáles han sido las fases por las que ha pasado, que cuerpo y diseño de esta investigación (ver figura 3).



Figura 3. Diseño global de la investigación. Elaboración propia.

En la fase inicial-correspondiente al primer ámbito es una respuesta al “**Qué**” estamos estudiando, y que va consistir en la elaboración de un marco teórico del trabajo de investigación. Que ha pretendido tratar la mayoría de los aspectos relacionados con la formación permanente, haciendo estudios concéntricos, empezando de los aspectos más generales y profundizando poco a poco hasta llegar al objetivo que se pretende estudiar, el cual se va desarrollando de forma que se engloben y evalúen todas las características del mismo. Este marco teórico contendrá un estudio basado en bibliografía y en otros estudios similares, así como referencias y explicaciones y opiniones de expertos y que van a cubrir, la relación entre la formación permanente, el desarrollo profesional y a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase de los alumnos de primaria.

Transcurrido un tiempo de reflexión y de lectura continuada comienza la *fase media* del estudio-correspondiente al segundo ámbito es el que da respuesta al “**Cómo**” vamos a estudiarlo. En esta parte de la investigación, se presentan las características del estudio (diseño metodológico) participantes y estrategias para su elección, los instrumentos utilizados lo que son en nuestro caso el cuestionario en la parte cuantitativa y la entrevista en la cualitativa.

Finalmente, el tercer ámbito será aquel que responde a “**Dónde**” se hace el estudio. El estudio se realizará en Irbid (Jordania). El conocimiento del contexto educativo del lugar donde vamos a realizar el estudio es de gran importancia, porque, primero nos permitirá comprender la realidad de la cual vamos a seleccionar una muestra, que debe ser lo más parecida posible a la población estudiada. Por otro lado, nos permitirá un correcto enfoque de las preguntas en el cuestionario, la forma de proponerlas, etc.

6.3. LA METODOLOGÍA DESCRIPTIVA COMO BASE DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Como hemos señalado anteriormente, la investigación descriptiva se basa en el presente y pretende recoger información en torno al problema que pretendemos investigar. Fox (1987, p.478) considera que para que podamos realizar una investigación descriptiva es necesario que falte información acerca del problema que nos planteamos dar respuesta y que las situaciones que puedan generar esa información existan y sean accesibles para el investigador. Los pasos que debe seguir toda investigación descriptiva son:

1. Formulación del problema de investigación, que tienen que ser tal que no existan los datos necesarios, pero si las situaciones o sujetos necesarios para generarlos.
2. Determinación de si el problema es adecuado para la investigación descriptiva.
3. Selección del tipo de enfoque de investigación adecuado.
4. Selección del tipo de enfoque de investigación adecuado
5. Determinación de los objetivos de investigación y su posterior traducción en criterios. Los investigadores tienen que identificar todos los aspectos concretos por los que tiene algún interés. Lo que requiere un conocimiento profundo de la situación que se va a analizar.
6. Concreción del instrumento de recogida de datos: El cuestionario.
7. Determinación de una muestra representativa.
8. Recogida y análisis de datos.

La elección de métodos de investigación no debe hallarse determinada por la adhesión a uno de los paradigmas polarizados cualitativo o cuantitativo, sino que puede coger las características de ambos para atender de forma más adecuada las exigencias del problema de investigación. La metodología que se va a llevar a cabo en este proyecto de investigación va a presentar las dos opciones. Una opción es un planteamiento cuantitativo, cuyo instrumento de recogida de datos será el *cuestionario* y otra opción es un planteamiento cualitativo, cuyo instrumento de recogida de datos será la entrevista estructurada.

La utilización de estos dos planteamientos tiene como objetivo poder ofrecer todo el rigor que tanto un planteamiento cuantitativo como un planteamiento cualitativo pueden aportar a una investigación.

Son muchos los estudiosos e investigadores que discuten cuál de los dos paradigmas es el más adecuado. Los positivistas dicen que la investigación cuantitativa basada en el análisis estadístico de los datos recogidos por experiencias descriptivas y comparativas, al ser realizada de una forma objetiva, es la única posible para alcanzar la verdad. Las corrientes humanista y constructivista, por el contrario, piensan que, en educación, explicar las causas y las reacciones que ocurren por medio de hechos objetivos es bastante frío y olvida que la

comprensión de la realidad es algo mucho más personal que el análisis frío de unos datos objetivos. En este sentido, John Van Manen (1989) opina que trabajar en educación con un método alejado de la realidad social y esquemático como es el método cuantitativo, impide la visión de proximidad a las situaciones reales y por lo tanto le priva de un carácter de acercamiento a la verdad y a la realidad social en la que está inmerso el objeto de investigación.

Como se ha dicho al principio, la postura que se ha decidido adoptar en esta investigación es la de utilizar los dos paradigmas, el cuantitativo y el cualitativo, por considerar que los dos son válidos y complementarios. Es conveniente entender, por lo tanto, que la metodología a emplear tendrá una dependencia directa con el propósito de la investigación. Y como sabemos que el objetivo fundamental de esta investigación es el estudio descriptivo del estado o los problemas que encuentran la formación permanente, hasta un análisis de la relación de formación permanente con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase. Está claro que la utilización de la técnica del cuestionario para la recogida de datos es una herramienta fundamental que permite ver, cuantitativamente, su situación real y lo que los implicados piensan de la formación permanente del profesorado. El cuestionario, será pasado a una muestra representativa del profesorado de la zona.

Dicho cuestionario irá dedicado a numerosos aspectos, desde la satisfacción de los maestros de educación primaria de las actividades formativas recibidas (la formación permanente), y los problemas que encuentran la formación permanente, hasta un análisis de la relación de formación permanente con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase. Del que ya hemos hablado. Se va a construir fundamentalmente, a partir del marco teórico. En la elaboración de dicho cuestionario, hemos pasado por varias fases, que son:

- **Fase 1: Construcción del cuestionario.** Esta fase consiste fundamentalmente en elaborar el cuestionario, o sea, redactar las preguntas que vemos necesarias para el estudio y agruparlas en dimensiones. Para ello partimos del marco teórico, pero también en otros cuestionarios de estudios relacionados o similares.
- **Fase 2: Validación y Fiabilidad del cuestionario.** Este proceso se hará a través de estudios de fiabilidad y validez -Técnica Delphi-Concretamente, la validación se ha desarrollado a través de la entrega del cuestionario a expertos que nos darán sus consejos, críticas y opiniones sobre el mismo, que debemos tener en cuenta en esta primera coerción. La validación continúa con la administración del cuestionario a un subconjunto de la muestra, que, tras realizarlo, nos van a dar su crítica sobre el mismo, que también se debe tener en cuenta.
- **Fase 3: Administración del cuestionario.** Ésta es la fase en que el cuestionario se entrega a la muestra, que procederá a responder a las preguntas del mismo. Para hacer esto hemos tenido que pedir apoyo al Ministerio de Educación en el Reino de Jordania y a otras organizaciones benéficas, que nos han facilitado un listado de los centros en que puedo encontrar docentes que cumplan los requisitos necesarios en la muestra objeto de estudio.

También hemos tenido que pedir una autorización por parte de las Autoridades para realizar la encuesta.

➤ **Fase 4:** *Análisis de datos que nos proporciona el cuestionario.* Mediante los estadígrafos ya referenciados líneas atrás, etc.

Del marco metodológico, y principalmente de la cuarta fase, vamos a obtener unos resultados de gran importancia para las fases posteriores. De la recopilación de los datos obtenidos, hemos sacado unas conclusiones que nos permitirán responder a las preguntas que nos hemos propuesto como objetivo de este estudio.

Además del cuestionario, de indudable valor ya que posibilita recoger los datos a través de números, porcentajes, análisis estadístico..., otra técnica que se va a utilizar va a ser la entrevista. Esta es una técnica cualitativa que nos va a permitir buscar otro tipo de información sobre la comprensión de los hechos, el porqué de las cosas, las situaciones en las que nos encontramos, etc. Esta información se podrá agregar con esos datos estadísticos recogidos del cuestionario.

Las entrevistas estarán informadas por los formadores, autoridades, directores y profesorado de los tres ciclos de primaria de la zona. Por lo tanto, la metodología empleada tendrá un carácter ecléctico, en la línea de lo que Dendaluce y Dávila (1988), señalan y que entienden como la *“magnificencia de la utilización de ambos métodos para complementar las deficiencias que por sí solos cada uno tendría”*.

Existen al menos tres razones que respaldan la idea según la cual, cuando se abordan los problemas de evaluación con los instrumentos más apropiados que resulten accesibles, se empleará una combinación de los métodos cualitativos y cuantitativos. En primer lugar, la investigación evaluativa tiene por lo común propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo las condiciones más exigentes. Tal variedad de condiciones a menudo exige una variedad de métodos. En segundo lugar, empleados en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden mejorarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado. Y, en tercer lugar, ningún método está libre de prejuicios, sólo cabe llegar a la verdad subyacente mediante el empleo de múltiples técnicas con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones. Ya que los métodos cuantitativos y cualitativos tienen con frecuencia sesgos diferentes, será posible emplear a cada uno para someter al otro a comprobación y aprender de él. Aunque no afirmamos que estos tres puntos se estén por completo desligados cada uno será considerado separadamente a continuación. (Cook y Richard, 1986).

El estudio cualitativo se divide en dos partes; la primera de ellas, relativa al estudio de los datos aportados por el profesorado respecto a cómo es la realidad de la formación que reciben; la segunda, se refiere a cómo consideran que debería ser dicha formación.

6.4. LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Como se ha dicho, en el apartado de metodología, los instrumentos que se han utilizado para el desarrollo de la investigación están relacionados directamente con una metodología integradora en la que se conjugan técnicas cuantitativas, en nuestro caso el cuestionario y técnicas cualitativas, en este caso la entrevista, para obtener los datos necesarios que nos permitan poseer la información pretendida. A la hora de elegir estos instrumentos hemos tenido en cuenta los criterios que señala Santos Guerra (1993):

- Adaptabilidad: conocimiento de los sujetos y de su situación.
- Variabilidad: utilización de más de un método para contrastar.
- Gradualidad: de menor a mayor profundidad progresivamente.
- Pertinencia: en función de la información que queremos obtener, elegiremos una técnica u otra.
- Dominio: conveniencia de utilizar técnicas donde se esté más preparado y más cómodo.

Según todo lo dicho, creemos que la opción de combinar el cuestionario y la entrevista como instrumentos de evaluación es adecuada.

5.3.4. 6.4.1. *El cuestionario*

Al tratarse de una investigación de tipo descriptivo, hemos recurrido al empleo de la técnica del cuestionario, por ser capaz de recopilar gran número de datos o informaciones sobre una situación determinada y permite obtener conclusiones mediante diferentes tipos de ítems. Los ítems y dimensiones surgen de la revisión teórica y la evaluación de estudios precedentes, en la literatura teórica relacionada con la temática del estudio también de la experiencia de los expertos en la materia.

Al cuestionario lo hemos denominado *Cuestionario de Valoración de Formación Permanente de los Maestros (CUFORMACIONM, ver anexo I)* Consta de un total de 66 ítems, distribuidos en torno a diez categorías o dimensiones, que se corresponden con los objetivos planteados. Las diez dimensiones incluidas en el cuestionario son:

Tabla 2. Dimensiones incluidas en el cuestionario

Dimensiones incluidas en el cuestionario
<p>I. Datos generales: Esta dimensión titulada Datos generales de los maestros va a contener una serie de variables que no son las estudiadas en esta investigación, pero que nos va a servir para hacer una clasificación de los resultados. Las preguntas son también cerradas, hemos dado a elegir entre varias respuestas, que se han dispuesto según un determinado criterio.</p> <p>Los aspectos que hemos tratado son:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Edad:</i> Es importante considerar la edad del profesor en cuanto conforma ciclos vitales que determinan la visión de la profesión y su forma de actuación (Fernández, 1998). Los maestros de menor edad suelen estar más abiertos a la introducción de nuevos instrumentos y metodologías, al contrario de lo que pasa con los docentes de mayor edad. La división que hemos contemplado es la siguiente: menos de 30 años; Entre 30 y 39; Entre 40 y 50; Más de 50.• <i>Años de experiencia:</i> Existen intervalos de experiencia profesional del profesorado que rigen la forma de educación profesional y personal en los maestros (Huberman, 1990). La experiencia, al igual que la edad, interviene de forma importante a la hora de introducir novedad en la metodología educativa. La clasificación lo que hemos conformado responde al número de años exigidos por la legislación jordana para conseguir las distintas promociones.• <i>Sexo:</i> Existen diferencias en el desarrollo cognitivo y moral entre personas de distinto sexo, lo cual va a determinar la actuación en el ámbito profesional y personal (Gilligan, 1985)• <i>Especialidad:</i> Pueden darse diferencias entre maestros de educación primaria especialistas vs no especialistas en la forma en que evalúan la formación permanente de educación primaria.
<p>II. Relación del número de actividades formativas para su desarrollo profesional realizadas durante los últimos diez años con el tiempo dedicado a las mismas:</p> <ol style="list-style-type: none">a) Duración de la actividad / Dedicación.b) Lugar donde realizó las actividades formativas.
<p>III. El grado de importancia de la formación permanente para desempeñar su trabajo docente (Ítems 1 al 7).</p>
<p>IV. En qué grado valora la influencia en su desempeño profesional de la formación permanente recibida organizada por (Ítems 8 al 15).</p>
<p>V. Indique en qué grado ha recibido formación permanente satisfactoria para su desempeño profesional en las siguientes temáticas (Ítems 16 al 23).</p>
<p>VI. Indiqué en qué grado ha sido útil la formación permanente recibida para el desarrollo y mejora de sus competencias docentes (Ítems 24 al 33).</p> <ul style="list-style-type: none">➤ La justificación de esta dimensión viene dada por la descripción de las diez nuevas competencias profesionales para el docente del siglo XXI de Perrenoud (2004).
<p>VII. Valore en qué medida las siguientes modalidades formativas impactan en la mejora de la práctica profesional y la mejora de los resultados escolares en su alumnado (Ítems 34 al 40)</p>
<p>VIII. En qué medida considera que, para la mejora de su desempeño profesional y de los resultados escolares, la formación permanente que se oferte deba incluir (Ítems 40 al 45).</p>
<p>IX. Valore en qué medida la formación permanente (Ítems 46 al 50).</p>
<p>X. En qué medida, para desempeñar su trabajo docente, necesitaría recibir una mayor formación:(Ítems 51 al 66).</p>

En la presentación del cuestionario al profesor, aparece diferenciados los ítems correspondientes a las diez dimensiones mencionadas. Las diez dimensiones mencionadas corresponden a los objetivos específicos del estudio. Los ítems están redactados en una escala Likert, asignando a cada posición un valor en una escala de 1 a 6:

Tabla 5. *Las posiciones y valores de la escala de likert*

1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Parcialmente en desacuerdo
4	Parcialmente de acuerdo
5	De acuerdo
6	Totalmente de acuerdo

Aun reconociendo que en los cuestionarios sobre creencias lo habitual es la utilización de respuestas escalares de 7 opciones, en nuestro caso pensamos con 6 por ser un número par de opciones, obligan a decantarse hacia una opinión favorable o no favorable evitando la mera neutralidad.

El motivo para la elección de una escala tipo Likert está determinado por el hecho de que la valoración manifestada por los maestros sobre la calidad de la formación recibida, como la percepción que tienen sobre cómo debiera ser su formación, está determinada por juicio de valor basados en creencias pedagógicas.

Cuando nos referimos a las creencias, lo hacemos a ideas preconcebidas y modos de pensar que determinan en gran medida el posicionamiento y la opinión de los maestros, en este caso hacia la calidad de la formación que reciben y la que ellos consideran que debieran recibir, siendo en la actualidad este tipo de escalas el más adecuado para acceder a las creencias, actitudes y valores de la persona, razón por la cual la valoración de estas manifestaciones se realizan a través de la observación de sus comportamientos y la valoración de sus opiniones.

Consideramos las escalas de carácter cuantitativo como instrumentos adecuados para obtener información sobre las creencias de esos los maestros. Según Morales (2000) las escalas tipo Likert, gozan de mayor aceptación entre los investigadores, en cuanto que tienen más objetividad, no presentan complejidad en su elaboración, plantean elevados índices de validez y fiabilidad y el número de ítems necesarios para su confección es sensiblemente menor que el empleo en otros tipos de escalas; además, permite valorar el nivel de unidimensionalidad mediante el análisis factorial. Según Fox (1981) y Colás y Buendía (1992), la bondad de este tipo de instrumento se caracteriza –en parte- porque no hay manipulación de variables, no se intenta establecer relaciones causa-efecto, sino tan solo describirlas y observarlas, y hace hincapié en diferencias individuales, de modo que observa cómo los sujetos de la muestra difieren en un determinado rasgo.

Definición del rasgo de la escala: Atendiendo a las argumentaciones anteriormente, se ha optado por utilizar una escala aditiva tipo Likert, a fin de identificar las opiniones del

profesorado que subyacen a las creencias pedagógicas que tienen sobre la formación. Como afirma Morales (2000, p.53): “*La redacción tradicional de los ítems de las escalas suele hacerse en forma de opiniones con las que se puede estar o no de acuerdo*”

La escala queda integrada por tres subescalas; en la primera de ellas se recogen los cursos realizados, en función de la duración de los mismos, y si los realizó durante la formación inicial o una vez titulado; una segunda subescala que recoge la opinión del profesorado consultado sobre la calidad de los cursos recibidos; y una tercera subescala que aborda la opinión del profesorado relativa a cómo debieran ser esos cursos de formación. Tanto la segunda, como la tercera subescalas constan de los mismos ítems. En el apartado 2.4 quedan recogidas las variables independientes de la investigación.

El rasgo de la escala queda definido como: *Opinión del profesorado de Educación Primaria de Irbid sobre la formación permanente recibida y su consideración sobre cómo debería ser.*

6.4.1.1. determinación de la validez y fiabilidad del cuestionario para la percepción que tiene el profesorado sobre la realidad de su formación

En los siguientes apartados vamos a presentar, como hemos determinado la validez y fiabilidad del cuestionario para la percepción que tiene el profesorado sobre la realidad de su formación recibida:

A- Determinación de la validez del cuestionario (subescala realidad):

A.1- Validez de contenido: Procedimos a hallar la validez de contenido de la escala; es decir, a comprobar si es representativa del universo o temática que se pretende valorar con los ítems seleccionados.

Para comprobar la validez de contenido del instrumento del estudio se ha seguido la Técnica de Delphi, lo expusimos en su forma básica a quince miembros de un conjunto de expertos cualificados y experimentados, seis de ellos especializados en formación del profesorado, tres en formación permanente del profesorado, dos en Psicología, uno en organización secular, y dos en didáctica y formación de currículo y uno especialista en estadísticas. A estos jueces se les pidió su opinión sobre el grado de la pertenencia de cada ítem a su dimensión correspondiente, sobre su elaboración lingüística, y sobre la claridad del concepto.

Por otra parte, y en el marco de las opiniones y percepciones de los juicios de expertos, hemos hecho las modificaciones pertinentes sobre los ítems eliminando algunos basándonos en la decisión del 80% de acuerdo entre los expertos y añadiendo otros basándose también en la decisión de la misma, previa evaluación de su grado de importancia por parte de nosotros.

La elección de los jueces expertos se ha realizado atendiendo a los siguientes criterios: tener una amplia experiencia en relación a la formación del profesorado. En las subescalas

dos y tres se partió de la consideración de setenta y dos evidencias, quedando reducidas después de la revisión de jueves a sesenta y seis ítems.

A.2- Validez de constructo: La validez de constructo se refiere al conjunto de factores, dimensiones o componentes que conforman los diferentes ítems de un determinado instrumento de recogida de información tras la aplicación de complejos cálculos de álgebra matricial y matrices de correlaciones y covarianzas.

Para la determinación de la validez de constructo se aplicó un análisis factorial de naturaleza exploratoria (AFE). En primer lugar, para ver si es o no viable dicha estrategia se deben comprobar los resultados obtenidos en la prueba de esfericidad de Bartlett, a fin de comprobar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es la matriz de identidad; es decir, que las variables no están correlacionadas en la población. Si el test aporta un resultado de *p-valor* $<.05$, se rechazaría la hipótesis nula a un nivel de significación del 5%, que permitiría realizar el análisis. También se emplea el índice de Kaiser-Meyer-Olkin, a fin de comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación obtenidos con las magnitudes de correlación parcial. Considerando como aceptables los resultados mayores a 0,70, puntuación que se plantea como válida en bastantes publicaciones periódicas de impacto. Alcanzados los parámetros indicados y con una varianza total explicada no inferior al 40%, se procederá a determinar el estadístico validez de componentes rotados y posteriormente la rotación varimax, seleccionando los ítems con una carga factorial igual o mayor a 0,5.

Con el objetivo de hallar la validez de la escala -entendida como “el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (Colás & Hernández, 1998) se realizó la validación por expertos y el análisis de los factores principales (validez de constructo).

Para que estos expertos, en número de diecinueve, pudieran realizar el análisis de los ítems elaborados se les remitió un instrumento que contenía los 100 ítems y una tabla donde se les solicitara hicieran las correcciones sobre el contenido, coherencia respecto al rasgo de la escala, redacción o vocabulario que encontraran en las distintas aseveraciones. Además, se integraron cuatro apartados para hacer observaciones específicas sobre las afirmaciones que conformaban las actitudes

Después de esta validación por los expertos, la escala se modificó en cantidad y calidad. Se revisaron todos los ítems, suprimiendo aquéllos que no eran adecuados y modificando algunos que era necesario mejorar. Así, de los 100 que había en un principio quedó una segunda versión de la escala con 75 ítems.

La validez de constructo se realizó sobre dos tipos de ítems; en primer lugar, aquellos que responden a la realidad de la formación que reciben los maestros; el segundo tipo de ítems, responde a aquellos que representan el deseo del profesorado respecto a su formación. Para obtener la validez de constructo se utilizó la técnica multivariante del análisis factorial para reducir, estandarizar y validar la información recogida en los cuestionarios aplicados a los maestros encuestados. El análisis factorial se ha realizado mediante el procedimiento de componentes principales (PrC) con fines exploratorios. La determinación de la cantidad de

factores se ha elaborado según el criterio de raíz latente de Kaiser, es decir, $\lambda \geq 1$. Posteriormente, se ha aplicado la rotación varimax (máxima varianza con normalización de Kaiser, tabla 2. Para determinar la discriminación de los ítems, se utilizó el índice 0,5, como valor de la carga factorial (loading).

Se ha seguido en ambas subescalas la propuesta de Hamblenton (1989), cuantificando las valoraciones en una escala de 1 a 6, a fin de evitar la centralidad en las respuestas, valores que oscilan entre “Totalmente en desacuerdo” (1) a “Totalmente de acuerdo” (6), que según Lozano et al (2008): “Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el parámetro (índice de discriminación) no se ve afectado por el número de alternativas de respuesta de las que está constituido el test” (p. 3).

La escala se redactó intercalando los ítems de sus diferentes dimensiones para evitar la “aquiescencia” o tendencia de algunos sujetos a responder afirmativamente, “de acuerdo”, independientemente del contenido, incluso mostrando acuerdos con afirmaciones de signo contrario. Para llevar a cabo la mencionada validez se procedió del siguiente modo:

- Cálculo de la varianza común, realizando estimaciones de la varianza que cada ítem tiene en común con los demás (comunalidades). A este procedimiento se le denomina factores comunes (Morales, 2012).
- Factorial de componentes principales, analizando toda la varianza, común y no común. Con este método podremos determinar en qué factor de los cuatro que componen la escala se ubican los ítems de la misma, atendiendo a los índices de discriminación de cada ítem en cada uno de los cuatro factores.

A.2.1) Prueba KMO y de esfericidad de Bartlett: El análisis factorial exploratorio solo tiene sentido si existe suficiente nivel de correlación entre las variables, lo que sería indicativo de la existencia de factores comunes. Para comprobar el grado de intercorrelación entre las diferentes variables y determinar así la utilidad de realizar un análisis factorial, se realizó a través de varios procedimientos: cálculo del índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El resultado obtenido en la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin =, 968, índice alto, pone de manifiesto que la correlación entre variables es alta y, por tanto, el análisis factorial es práctico, ya que no necesita muchos factores para poder valorar el rasgo. En cuanto a la prueba de esfericidad de Bartlett, evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas. El modelo es significativo (aceptamos la hipótesis alternativa, H₁) cuando se puede aplicar el análisis factorial; es decir, si la sig. (p-valor) < 0.05 aceptamos H₁ (hipótesis alternativa), se puede aplicar el análisis factorial. En el caso que nos ocupa la significatividad es =, 000, por tanto, se acepta la hipótesis nula H₀.

Tabla 6. Los resultados de la Prueba KMO y de esfericidad de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin	,968
Prueba de esfericidad de Chi Cuadrado aproximado	35896,488
BartlettG1	1653
Sig.	,000

A.2.2) Comunalidades encontradas en el análisis de componentes principales: A continuación, se estudian las comunalidades encontradas en el análisis de componentes principales:

Se define la comunalidad como “la proporción de varianza explicada por los componentes. En el caso del análisis de componentes principales las comunalidades iniciales son siempre iguales a uno” (García et al, 2000 p. 102). Ello supone que con todos los componentes se explica totalmente la variabilidad en las respuestas de todas las variables. Junto con las comunalidades iniciales se muestran los valores de la comunalidad cuando el número deseado de componentes ha sido extraído. El valor de la comunalidad está comprendido entre cero y uno. Una comunalidad cercana a cero indica que los componentes explican muy poco de la variabilidad de una variable, mientras que un valor de uno indica que la variable queda totalmente explicada por los componentes, decidiendo considerar, por tanto, la comunalidad, igual o mayor que ($,05$) como aceptada.

En la columna “Extracción” de la tabla 8. Se recogen las comunalidades de cada variable. En sombreado gris aparecen los valores iguales o superiores a $0,6$. Sin sombreado, se encuentran los valores próximos a cero. De los recogidos en la tabla de comunalidad solo el (2-1) = 478, refleja un índice inferior al propuesto; por consiguiente, la proporción de varianza explicada por cada ítem de los considerados en la comunalidad, salvo el (2-1), explican una proporción considerable de la varianza explicada del rasgo a medir, presentado una distribución comprendida entre: ($_{5-2}$) = $,577 \leq$, 863, ítem ($_{8-13}$).

Tabla 7. Comunalidades encontrada en el análisis de componentes principales, respecto a la subescales- realidad de la formación recibida

COMUNALIDADES ENCONTRADA EN EL ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES, RESPECTO A LA SUBESCALES- REALIDAD DE LA FORMACIÓN RECIBIDA			
DENOMINACIÓN ÍTEM	EXTRAC.	DENOMINACIÓN ÍTEM	EXTRAC.
(1.1) Renovar el conocimiento profesional	,690	(5-5) Participación en proyectos de innovación	,670
(1-2) Mejorar la práctica docente en el aula	,717	(5-6) Proyectos de autorrevisión escolar y de formación en centros	,682
(1-3) Mejorar las competencias profesionales	,774	(5-7) Participación en Grupo de trabajo o seminarios	,735
(1-4) Mejorar resultados escolares	,724	(6-1) Una oferta formativa más amplia	,729
(1-5) Mejorar la calidad de la educación	,837	(6-2) Aspectos más relacionados con la problemática docente.	,742
(1-6) Satisfacción profesional	,636	(6-3) Contenidos más prácticos	,766
(1-7) Promoción profesional	,731	(6-4) Realidad del aula y del centro	,731
(2-1) Las actividades de formación que ha emprendido por su cuenta (Autoformación)	,478	(6-5) Accesible sin desatender mi trabajo	,669
(2-2) La reflexión con colegas y el trabajo en equipo docente	,639	(7-1) Tienen coherencia y están articuladas entre ellas	,824

COMUNALIDADES ENCONTRADA EN EL ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES, RESPECTO A LA SUBESCALES- REALIDAD DE LA FORMACIÓN RECIBIDA			
DENOMINACIÓN ÍTEM	EXTRAC.	DENOMINACIÓN ÍTEM	EXTRAC.
(2-3) La opinión y el debate con otros profesionales, instituciones o sectores ajenos a la educación	,607	(7-2) Las actividades se interrelacionan entre ellas y con la práctica	,831
(2-4) La participación en las propuestas formativas de variada procedencia	,648	(7-3) Tienen continuidad hasta el aula, con impacto en ella y seguimiento	,801
(2-5) La participación en las propuestas formativas previas al inicio de su profesión	,645	(7-4) Es propuesta por el propio profesorado o el centro.	,860
(2-6) La participación en las propuestas formativas del Ministerio de Educación	,679	(7-5) Está adaptada al contexto y las circunstancias de cada zona, colegio o comunidad.	,845
(2-7) La participación en las propuestas formativas del Ministerio de Educación	,616	(8-1) Actualización científica-didáctica.	,757
(2-8) La participación en programas o actividades formativa propuestas por el Banco Mundial u otros organismos internacionales	,674	(8-2) Cómo motivar y estimular el aprendizaje de mis alumnos	,775
(4-1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje	,690	(8-3)52-Cómo motivar y estimular el aprendizaje de mis alumnos.	,815
(4-2) Gestionar la progresión de los aprendizajes	,729	53-Cómo dirigir el aprendizaje.	
(4-3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	,687	(8-4) Cómo fomentar hábitos de estudio	,817
(4-4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	,783	(8-5) Cómo mejorar la convivencia escolar	,778
(4-5) Trabajar en equipo	,808	(8-6) En integración curricular de las tecnologías de la información en el aula y centro	,767
(4-6) Participar en la gestión de la escuela.	,664	(8-7) Cómo atender la diversidad	,807
(4-7) Informar e implicar a los padres.	,703	(8-8) Nuevas y competencias profesionales	,769
(4-8) Utilizar las nuevas tecnologías	,788	(8-9) Organización y gestión del aula	,855
(4-9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	,767	(8-10) Trabajo en equipo y por proyectos	,840
(4-10) Organizar la propia formación continua	,768	(8-11) Nuevos recursos, metodologías y tareas para promover el aprendizaje	,845
(5-1) Cursos cortos de menos de 50 horas.	,718	(8-12) Evaluación de aprendizajes	,829
(5-2) Cursos de larga duración (teórico-práctica).	,577	(8-13) Evaluación de competencias profesionales	,863
(5-3) Cursos online.	,635	(8-14) Formación en acción tutorial	,726
(5-4) Asistencia a jornada y congresos de forma subvencionada	,677	(8-15) Trabajo con padres y con la comunidad	,792
		(8-16) Investigación el medio físico y social	,728

A.2.3) Varianza total explicada: En cuanto a la Varianza total explicada informa del número total de factores (componentes) extraídos, así como de la varianza explicada por cada factor en la solución factorial, tanto antes como después de la rotación.

Si observamos la tabla 9. En la columna de “Total” en “Autovalores iniciales”, se puede comprobar que el valor para los tres primeros componentes es superior a 2, por lo que se pueden extraer 3 factores claramente diferenciados. En la columna de “Suma de saturaciones al cuadrado de la extracción”, el primer factor acumula un porcentaje de 65,908% de la varianza; el segundo, 4,379%, mientras que el tercero es de 3,458%, pudiéndose comprobar que el primer factor explica muchas más varianzas que los dos factores siguientes

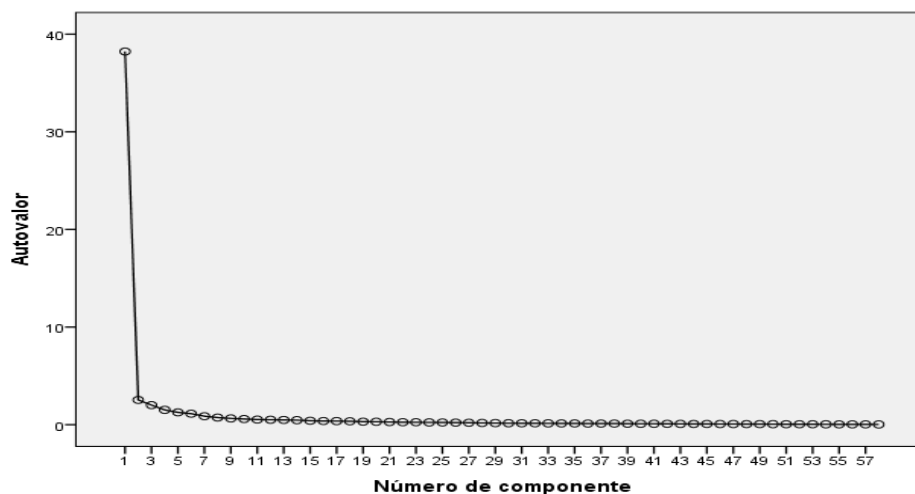
El porcentaje total acumulado nos indica que con los 3 primeros factores se consigue representar el 73,745% de la variabilidad total.

Tabla 8. *El porcentaje total acumulado en los tres factores*

Component	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	38,227	65,908	65,908	38,227	65,908	65,908	19,706	33,977	33,977
2	2,540	4,379	70,287	2,540	4,379	70,287	13,590	23,431	57,408
3	2,006	3,458	73,745	2,006	3,458	73,745	9,476	16,338	73,745

Posteriormente, se muestra la representación gráfica de los autovalores de la matriz en la Gráfica 1. Los factores están en el eje de abscisas y los autovalores en el de ordenadas. Los factores con varianzas altas se pueden distinguir de aquellos que tienen varianzas bajas, siendo el punto de distinción el punto de inflexión en la gráfica (criterio de caída), de modo que aquellos factores que tienen un punto de corte alto, explican la mayor parte de la varianza, mientras los que tienen un punto de corte bajo, explican menor parte de la varianza.

Gráfica 1. *Los autovalores de la matriz de los ítems de la realidad*



A.2.4) Matriz de componentes rotados (rotación varimax): El siguiente paso lo constituye el cálculo de la matriz de componentes rotados, rotación varimax, cuya distribución se refleja en la tabla 6 y cuyos índices de discriminación, sobre un mínimo posible de 0,50, reflejan los siguientes resultados por factor: Factor nº 1 (Formación para mejorar la calidad educativa e integrar a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común), Ítem_(5,2)=,529 ≤ ,814 = Ítem_(8,9); factor nº 2 (Satisfacción por la formación recibida, disposición a la colaboración y a participar en más acciones formativas), ítem_(5,4) = ,542 ≤ ,730 = Ítem_(1,5); factor nº 3 (Formación bien articulada y de calidad, que capacita para la acción en el aula), ítem_(4,3) = ,571 ≤ ,796 = ítem_(9,4).

Atendiendo a la tabla 8 y siguiendo García, Gil, y Rodríguez (2000), los valores que aparecen en el interior de la tabla pueden interpretarse como índices de correlación entre cada factor y cada variable. Estos coeficientes reciben el nombre de pesos o saturaciones factoriales.

Para facilitar el análisis, se ha pedido al SPSS que muestre aquellos pesos que se encuentran, en términos absolutos, por encima de 0,5 de los tres primeros factores, dando lugar a los resultados de la tabla referenciada, quedando la escala reducida a 56 evidencias, que se expresan en la tabla 8. Mediante el siguiente análisis de componentes rotados.

Tabla 9. Distribución de ítems en factores – realidad

DENOMINACIÓN DEL FACTOR	DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS EN FACTORES - REALIDAD
F1: Formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a las demandas	(4,2), (4,4), (4,5), (4,6), (4,7), (4,8), (4,9), (5,1), (5,2), (5,3), (5,5), (5,6), (6,1), (6,2), (6,3), (6,4), (6,5), (8,1), (8,2), (8,3), (8,4), (8,5), (8,6), (8,7), (8,8), (8,9), (8,10), (8,11), (8,12), (8,13), (8,14), (8,15), (8,16).
F2: Satisfacción por la formación recibida, disposición a la colaboración y a participar en más acciones formativas.	(1,1), (1,2), (1,3), (1,4), (1,5), (1,6), (1,7), (2,1), (2,2), (2,3), (2,4), (2,5), (2,6), (5,4), (5,7).
F3: Formación bien articulada y de calidad, que capacita para la acción en el aula.	(2,8), (4,3), (4,10), (7,1), (7,2), (7,3), (7,4), (7,5).

Se entiende por fiabilidad la estabilidad de la escala cuando es aplicada a una misma persona en diferentes ocasiones y en condiciones similares. El análisis estadístico para determinar la fiabilidad del cuestionario ha contemplado los siguientes cálculos:

- B.1) Alpha de Cronbach para la totalidad del cuestionario. Este coeficiente refleja el grado en el que covarían los ítems que constituyen el test, es, por tanto, un indicador de la consistencia interna del test (Muñiz, 1992).

- B.2) Alpha de Cronbach para la totalidad de los ítems de cada dimensión, que permite reflejar el grado en el que covarían los ítems que se integran en torno a cada uno de los 3 factores.
- B.3) Alpha de Cronbach para calcular la fiabilidad de los ítems pares y, por otro lado, los impares, a fin de determinar el nivel de equilibrio existente entre los ítems pares e impares.
- B.4) Determinación de la media de la escala si se elimina un elemento, ya que indica el valor que tendría la media en el caso de eliminar cada uno de los elementos.
- B.5) La "Correlación elemento-total corregida", es el coeficiente de homogeneidad corregido. Si es cero o negativo se elimina.

B.1) Alpha de Cronbach para la totalidad del cuestionario: El Alpha de Cronbach para la totalidad del cuestionario obtuvo un coeficiente igual a 0,991. Lo que supone un coeficiente próximo a 1, y, por tanto, se considera un valor más que suficiente para garantizar la fiabilidad del cuestionario.

Tabla 10. Alpha de Cronbach para la totalidad del cuestionario

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,991	56

B.2) Alpha de Cronbach para la totalidad de los ítems de cada uno de los tres factores:

Factor nº 1: El Alpha de 0,989 evidencia una covarianza elevada entre los ítems que integra la dimensión referenciada:

Tabla 11. Alpha de Cronbach para el primer factor

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,989	33

Factor nº 2: El Alpha de 0,963 evidencia también una covarianza elevada entre los ítems componentes del segundo factor:

Tabla 12. Alpha de Cronbach para el segundo factor

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,963	15

Factor nº 3: Aunque algo menos elevado, el Alpha de 0,954, del tercer factor también evidencia una covarianza consistente entre los ítems componentes del tercer factor:

Tabla 13. *Alpha de Cronbach para el tercer factor*

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,954	8

B.3) Alpha de Cronbach para las dos mitades: También se ha analizado la fiabilidad del cuestionario aplicando el procedimiento de “dos mitades”, a fin de comprobar si están equilibrados en su fiabilidad los ítems pares respecto a los impares, para ello se ha utilizado la correlación corregida por el procedimiento de Spearman-Brown.

Los resultados aportados para la parte 1 (ítems impares), con un total de 28 elementos, proporciona un coeficiente de Alpha = ,981; mientras que los ítems pares, con un total también de 28 elementos, proporciona un Alpha = ,986, consiguientemente, se puede hablar de la escala equilibrada, en relación a que todos sus ítems valorar lo que se pretende, en circunstancias diferentes, en relación a las mismas personas:

Tabla 14. *Alpha de Cronbach para las dos mitades*

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,981
		N de elementos	28 ^a
	Parte 2	Valor	,986
		N de elementos	28 ^b
N total de elementos			56
Correlación entre formularios			,914
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,955
	Longitud desigual		,955
Coefficiente de dos mitades de Guttman			,955

B.4) Alpha de Cronbach si suprimimos ítems a ítems, respecto a la totalidad: Considerando que el Alpha respecto a la totalidad de los ítems del cuestionario es igual a ,991, atendiendo a la tabla que recoge el Alpha resultante cuando se suprime cada ítems se puede afirmar que en todos los ítems considerados el Alpha desciende con respecto a la media, de modo muy escaso, siendo el Alpha de la media de $0,991 > 0,990$, común para todos los ítems, salvo el (5-2), (1-2),(1-6), (2-1), (2-2),(2-3), (2-4),(2-5), (2-6) y (2-8), ítems en los que el Alpha es $0,990 = 0,009$, alpha de la totalidad. En el primer caso el Alpha disminuye solo una centésima, y en el resto no varía respecto al Alpha de la totalidad

B.5) Correlación total de elementos corregida: Se plantean correlaciones comprendidas entre el ítem (4-5) = ,886 > ,573 ítem (2-8), al no tener ningún ítem una correlación igual a cero o negativa, no se elimina ninguno de ellos. Ello supone que la fiabilidad no reduce el número de ítems que aportó la validez.

Tabla 15. Alpha de Cronbach para las dos mitades los ítems de la realidad

Los ítems de la realidad	Alpha de Cronbach para las dos mitades				Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	
Real 4-2	156,37	5543,307	,834	.	,990
Real 4-4	156,30	5519,940	,870	.	,990
Real 4-5	156,28	5519,787	,886	.	,990
Real 4-6	156,58	5549,898	,807	.	,990
Real 4-7	156,34	5529,903	,828	.	,990
Real 4-8	156,42	5520,844	,878	.	,990
Real 4-9	156,56	5532,153	,868	.	,990
Real 5-1	156,46	5540,496	,813	.	,990
Real 5-2	156,52	5581,854	,722	.	,991
Real 5-3	156,49	5568,216	,762	.	,990
Real 5-5	156,60	5549,850	,808	.	,990
Real 5-6	156,57	5553,058	,807	.	,990
Real 6-1	156,58	5538,834	,846	.	,990
Real 6-2	156,37	5543,916	,852	.	,990
Real 6-3	156,48	5529,750	,866	.	,990
Real 6-4	156,46	5542,695	,844	.	,990
Real 6-5	156,48	5539,706	,807	.	,990
Real 8-1	156,51	5539,265	,830	.	,990
Real 8-2	156,21	5548,828	,820	.	,990
Real 8-3	156,35	5536,030	,866	.	,990
Real 8-4	156,43	5540,959	,857	.	,990
Real 8-5	156,43	5555,394	,825	.	,990
Real 8-6	156,50	5556,602	,803	.	,990
Real 8-7	156,55	5547,189	,860	.	,990
Real 8-8	156,49	5550,374	,839	.	,990
Real 8-9	156,49	5535,057	,874	.	,990
Real 8-10	156,59	5541,174	,869	.	,990
Real 8-11	156,40	5521,993	,872	.	,990
Real 8-12	156,56	5544,881	,873	.	,990
Real 8-13	156,53	5529,359	,891	.	,990
Real 8-14	156,67	5552,757	,825	.	,990
Real 8-15	156,47	5524,740	,855	.	,990
Real 8-16	156,61	5530,670	,828	.	,990
Real 1-1	156,20	5544,911	,784	.	,990
Real 1-2	156,29	5577,395	,745	.	,991
Real 1-3	156,29	5570,355	,771	.	,990
Real 1-4	156,28	5570,229	,777	.	,990
Real 1-5	156,35	5531,954	,840	.	,990
Real 1-6	156,67	5580,381	,730	.	,991
Real 1-7	156,45	5546,412	,779	.	,990

Los ítems de la realidad	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Alpha de Cronbach para las dos mitades			Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
		Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	
Real 2-1	156,67	5605,661	,602	.	,991
Real 2-2	156,35	5581,668	,743	.	,991
Real 2-3	156,53	5604,596	,662	.	,991
Real 2-4	156,62	5589,799	,712	.	,991
Real 2-5	156,60	5589,078	,675	.	,991
Real 2-6	156,49	5567,810	,749	.	,991
Real 5-4	156,63	5567,551	,809	.	,990
Real 5-7	156,43	5529,860	,834	.	,990
Real 2-8	156,88	5609,182	,573	.	,991
Real 4-3	156,46	5560,417	,785	.	,990
Real 4-10	156,50	5541,736	,810	.	,990
Real 7-1	156,68	5542,862	,826	.	,990
Real 7-2	156,50	5555,246	,815	.	,990
Real 7-3	156,49	5555,280	,784	.	,990
Real 7-4	156,70	5566,120	,764	.	,990
Real 7-5	156,75	5550,325	,777	.	,990

6.4.1.2. Determinación de la validez y fiabilidad del cuestionario para la concepción del profesorado sobre cómo debería ser (el deseo) su formación continua

En los siguientes apartados vamos a presentar, como hemos determinado la validez y fiabilidad del cuestionario para la percepción que tiene el profesorado sobre la realidad de su formación recibida, se encuentran como en lo siguiente:

A.1-Validez de contenido: Como ya se indicó en la validez de contenido para la percepción real que tienen los maestros sobre su formación, y teniendo en cuenta que los ítems son los mismos, después de la revisión por los jueces, partiendo de la consideración inicial de setenta y dos evidencias, después de la mencionada revisión quedaron reducidas a sesenta y seis ítems. De modo que esos ítems son los que a juicio de los expertos son representativos del universo temático que se pretende valorar.

A.2- Validez de constructo: Como se explicitó en la subescala relativa a la realidad, pretende conocer el grado en el que la escala a aplicar mide precisamente aquello que se desea que valore.

A.2.1) Prueba KMO y de esfericidad de Bartlett: El análisis factorial exploratorio solo tiene sentido si existe suficiente nivel de correlación entre las variables, lo que sería indicativo de la existencia de factores comunes. Para comprobar el grado de intercorrelación entre las diferentes variables y determinar así la utilidad de realizar un análisis factorial se realizó a través de varios procedimientos: cálculo del índice KMO (Kaiser-Meyer.Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett.

El determinante de la matriz da una idea de la correlación generalizada entre todas las variables. Se basa el test en la distribución chi cuadrado donde valores altos lleva a rechazar H_0 , así la prueba de esfericidad de Bartlett contrasta si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, que indicaría que el modelo factorial es inadecuado; por otro lado, la medida de la adecuación muestra de Kaiseer-Meyer-Olkin contrasta si las correlaciones parciales entre las variables son elevadas o bajas.

La prueba KMO = ,969, pone de manifiesto que la correlación entre variables es también muy alta y, por tanto, el análisis factorial es práctico, ya que necesita de pocos factores para poder valorar el rasgo. En cuanto a la prueba de esfericidad de Bartlett, cuya significación es ,000; en este caso se acepta la hipótesis nula H_0 y se puede aplicar el análisis factorial, ya que la sig. ($p=\text{valor}$) \leq ,05.

Tabla 16. Los resultados de la Prueba KMO y de esfericidad de Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,969
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	43672,695
	G1	2278
	Sig.	,000

A.2.2) Comunalidades encontradas en el análisis de componentes principales: Como se afirmó líneas atrás, la comunalidad nos va a permitir determinar la proporción de varianza explicada por cada uno de los ítems que integran la escala. Como se hizo en la subescala relativa a la realidad, se aceptaron como válidas las comunalidades iguales o mayores a (,05). Atendiendo a la tabla 14. Se comprueba que todos los ítems explican una proporción de varianza razonable comprendida entre: ítem (1-2) = ,548 \leq , 884, ítem (1-4).

Tabla 17. Comunalidades encontradas en el análisis de componentes principales, respecto a la subescala relativa al deseo de los docentes sobre cómo debería ser la formación

COMUNALIDADES ENCONTRADAS EN EL ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES, RESPECTO A LA SUBESCALA RELATIVA AL DESEO DE LOS DOCENTES SOBRE CÓMO DEBERÍA SER LA FORMACIÓN			
DENOMINACIÓN ÍTEM	EXTRAC.	DENOMINACIÓN ÍTEMS	EXTRAC.
(1-1) Renovar el conocimiento profesional.	,795	(5-1) Cursos cortos de menos de 50 horas	,691
(1-2) Mejorar la práctica docente en el aula.	,828	(5-2) Cursos de larga duración (teórico-práctica).	,548
(1-3) Mejorar las competencias profesionales	,860	(5-3) Cursos online.	,737
(1-4) Mejorar los resultados escolares	,884	(5-4) Asistencia a jornada y congresos de forma subvencionada	,751
(1-5) Mejorar la calidad de la educación	,878	(5-5) Participación en proyectos de innovación.	,691

COMUNALIDADES ENCONTRADAS EN EL ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES, RESPECTO A LA SUBESCALA RELATIVA AL DESEO DE LOS DOCENTES SOBRE CÓMO DEBERÍA SER LA FORMACIÓN			
DENOMINACIÓN ÍTEM	EXTRAC.	DENOMINACIÓN ÍTEMS	EXTRAC.
(1-6) Satisfacción profesional	,829	(5-6) Proyectos de autorrevisión escolar y de formación en centros	,673
(1-7) Promoción profesional	,825	(5-7) Participación en Grupo de trabajo o seminarios	,602
(2-1) Las actividades de formación que ha emprendido por su cuenta (Autoformación)	,618	(6-1) Una oferta formativa más amplia	,705
(2-2) La reflexión con colegas y el trabajo en equipo docente	,698	(6-2) Aspectos más relacionados con la problemática docente	,703
(2-3) La opinión y el debate con otros profesionales, instituciones o sectores ajenos a la educación	,656	(6-3) Contenidos más prácticos	,735
(2-4) La participación en las propuestas formativas de variada procedencia	,738	(6-4) Realidad del aula y del centro	,754
(2-5) La participación en las propuestas formativas previas al inicio de su profesión	,704	(6-5) Accesible sin desatender mí trabajo	,646
(2-6) La participación en las propuestas formativas del Ministerio de Educación	,733	(7-1) Tienen coherencia y están articuladas entre ellas	,722
(2-7) La participación en las propuestas formativas del Academia de la Reina Rania	,718	(7-2) Las actividades se interrelacionan entre ellas y con la práctica	,794
(2-8) La participación en programas o actividades formativa propuestas por el Banco Mundial u otros organismos internacionales	,596	(7-3) Tienen continuidad hasta el aula, con impacto en ella y seguimiento	,768
(3-1) Selección y organización de contenido curricular	,634	(7-4) Es propuesta por el propio profesorado o el centro	,731
(3-2) Diseño de actividades contribuyan al desarrollo de capacidades.	,706	(7-5) Está adaptada al contexto y las circunstancias de cada zona, colegio o comunidad.	,692
(3-3) Tratamiento de temas transversales	,658	(8-1) Actualización científica-didáctica.	,815
(3-4) Atención a la diversidad	,687	(8-2) Cómo motivar y estimular el aprendizaje de mis alumnos	,817
(3-5) Tutoría y orientación del alumnado.	,766	(8-3) Cómo dirigir el aprendizaje	,786
(3-6) Procedimiento y estrategias de evaluación de los aprendizajes.	,714	(8-4) Cómo fomentar hábitos de estudio	,789
(3-7) Actualización científico-didáctica.	,690	(8-5) Cómo mejorar la convivencia escolar.	,776

COMUNALIDADES ENCONTRADAS EN EL ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES, RESPECTO A LA SUBESCALA RELATIVA AL DESEO DE LOS DOCENTES SOBRE CÓMO DEBERÍA SER LA FORMACIÓN			
DENOMINACIÓN ÍTEM	EXTRAC.	DENOMINACIÓN ÍTEMS	EXTRAC.
(3-8) Organización y funcionamiento del aula y del centro.	,606	(8-6) En integración curricular de las tecnologías de la información en el aula y centro	,784
(4-1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje	,753	(8-7) Cómo atender la diversidad	,754
(4-2) Gestionar la progresión de los aprendizajes	,802	(8-8) Nuevas y competencias profesionales	,733
(4-3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	,737	(8-9) Organización y gestión del aula	,755
(4-4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	,707	(8-10) Trabajo en equipo y por proyectos	,801
(4-5) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	,689	(8-11) Nuevos recursos, metodologías y tareas para promover el aprendizaje	,737
(4-6) Participar en la gestión de la escuela.	,656	(8-12) Evaluación de aprendizajes	,775
(4-7) Informar e implicar a los padres	,768	(8-13) Evaluación de competencias profesionales	,801
(4-8) Utilizar las nuevas tecnologías	,792	(8-14) Formación en acción tutorial	,757
(4-9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	,754	(8-15) Trabajo con padres y con la comunidad	,823
(4-10) Organizar la propia formación continua	,772	(8-16) Investigación el medio físico y social	,790

A.2.3) Varianza total explicada: La varianza total explicada informa del número total de factores (componentes) extraídos, así como de la varianza explicada por cada factor en la solución factorial, tanto antes como después de la rotación.

Se observa en la tabla diez nueve. En la columna total de “autovalores iniciales”, que el valor para los tres primeros componentes es superior a 2, razón por la que se pueden extraer 3 factores claramente diferenciados. En la columna de “Suma de saturaciones al cuadrado de la extracción”, el primer factor acumula un porcentaje de 67,542% de la varianza; el segundo factor de 3,249 y el tercer factor de 2,981, comprobándose que el primer factor explica mucha más varianza con que la suma de los dos restantes.

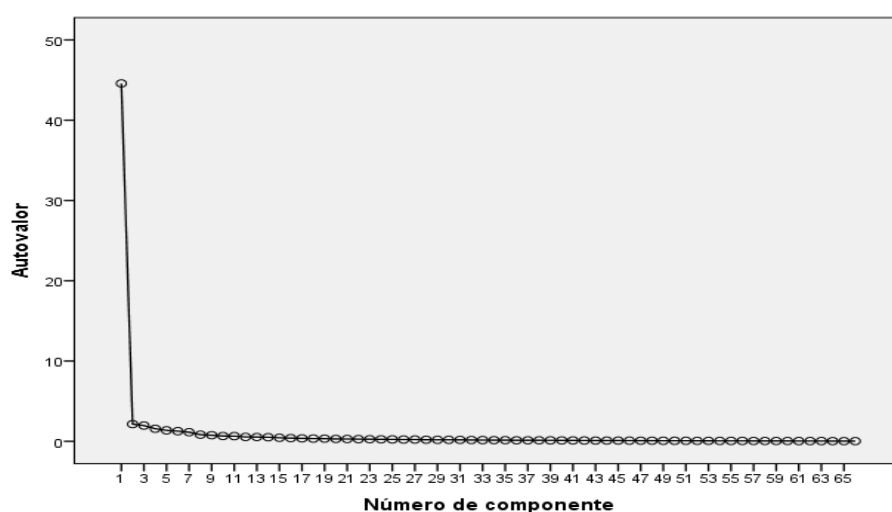
El porcentaje total acumulado indica que con los 3 factores se explica una varianza del 73,772% de la variabilidad total, más que suficiente para valorar el rasgo que queremos considerar.

Tabla 18. *El porcentaje total acumulado en los tres factores*

Component	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	44,578	67,542	67,542	44,578	67,542	67,542	25,373	28,444	38,444
2	2,145	3,249	70,791	2,145	3,249	70,791	13,705	20,756	59,209
3	2,002	2,981	73,772	1,967	2,981	73,772	9.611	14,563	73,772

Posteriormente se recoge la representación gráfica de los autovalores de la matriz en el Gráfica2. Estando los factores en el eje de abscisas y los autovalores en el de ordenadas, siendo el punto de distinción la inflexión en la gráfica, de modo que aquellos factores que tienen un punto de corte alto, explican la mayor parte de la varianza, mientras los que tienen un punto de corte bajo, explican menor parte de la varianza.

Gráfica 2. *Los autovalores de la matriz de los ítems del deseo*



A.2.4) Matriz de componentes rotados (rotación varimax): La matriz de componentes rotados, rotación varimax, en su distribución refleja en la tabla veinte, con un índice de discriminación igual o mayor a ,50, refleja los siguientes resultados por cada factor: Factor nº 1 (Formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a las demandas sociales), ítem (2-1) = $\leq 5,24 \leq ,810$, ítem (8-2); factor nº 2 (Valoración de los diferentes tipos y modalidades de formación); ítem nº (5-1) = $,598 \leq ,793$, ítem (2-4); factor nº 3 (Relevancia de la formación y satisfacción por la formación recibida), ítem (1-2) = $,745 \leq ,798$, ítem (1-5), quedando configurada la subescala en relación al deseo del profesorado sobre cómo debiera de ser su formación, por sesenta y seis ítems.

Tabla 19. Distribución de ítems en factores - deseo

DENOMINACIÓN DEL FACTOR	DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS EN FACTORES - DESEO
F1: Formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a las demandas sociales	(2-1), (2,2), (3-1), (3-2), (3-3), (3-4), (3-5), (3-6), (3,7), (3-8), (4-1), (4-2), (4-3), (4-4), (4-5), (4-6), (4-7), (4-8), (4-9), (4-10), (5-6), (5-7), (6-1), (6-2), (6-3), (6-4), (6-5), (7-1), (7-2), (7-3), (7-4), (7-5), (8-1), (8-2), (8-3), (8-4), (8-5), (8-6), (8-7), (8-8), (8-9), (8-10), (8-11), (8-12), (8-13), (8-14), (8-15), (8-16).
F2: Valoración de los diferentes tipos y modalidades de formación	(2-3), (2-4), (2-5), (2-6), (2-7), (2-8), (5-1), (5-2), (5-3), (5-4), (5-5).
F3: Relevancia de la formación y satisfacción por la formación recibida	(1-1), (1-2), (1-3), (1-4), (1-5), (1-6), (1-7)

B- Determinación de la fiabilidad del cuestionario (subescala realidad): Alpha de Cronbach

Se entiende por fiabilidad la estabilidad de la escala cuando es aplicada a una misma persona en diferentes ocasiones y en condiciones similares. El análisis estadístico para determinar la fiabilidad del cuestionario ha contemplado los siguientes cálculos:

- B.1) Alpha de Cronbach para la totalidad del cuestionario. Este coeficiente refleja el grado en el que covarían los ítems que constituyen el test, es, por tanto, un indicador de la consistencia interna del test (Muñiz, 1992).
- B.2) Alpha de Cronbach para la totalidad de los ítems de cada dimensión, que permite reflejar el grado en el que covarían los ítems que se integran en torno a cada uno de los 3 factores.
- B.3) Alpha de Cronbach para calcular la fiabilidad de los ítems pares y, por otro lado, los impares, a fin de determinar el nivel de equilibrio existente entre los ítems pares e impares.
- B.4) Determinación de la media de la escala si se elimina un elemento, ya que indica el valor que tendría la media en el caso de eliminar cada uno de los elementos.
- B.5) La "Correlación elemento-total corregida", es el coeficiente de homogeneidad corregido. Si es cero o negativo se elimina.

B.1) Alpha de Cronbach para la totalidad del cuestionario: El Alpha de Cronbach para la totalidad del cuestionario obtuvo un coeficiente igual a 0,992. Lo que supone un coeficiente próximo a 1, y, por tanto, se considera un valor más que suficiente para garantizar la fiabilidad del cuestionario.

Tabla 20. Alpha de Cronbach para la totalidad del cuestionario

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,992	63

B.2) Alpha de Cronbach para la totalidad de los ítems de cada uno de los tres factores:

Factor nº 1: El Alpha de 0,991 evidencia una covarianza elevada entre los ítems que integra la dimensión referenciada:

Tabla 21. Alpha de Cronbach para el primer factor

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,991	44

Factor nº 2: El Alpha de 0,943 evidencia también una covarianza elevada entre los ítems componentes del segundo factor:

Tabla 22. Alpha de Cronbach para el segundo factor

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,943	11

Factor nº 3: Aunque algo menos elevado, el Alpha del tercer factor también evidencia una covarianza consistente entre los ítems componentes del tercer factor:

Tabla 23. Alpha de Cronbach para el tercer factor

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,955	7

B.3) Alpha de Cronbach para las dos mitades: También se ha analizado la fiabilidad del cuestionario aplicando el procedimiento de “dos mitades”, a fin de comprobar si están equilibrados en su fiabilidad los ítems pares respecto a los impares, para ello se ha utilizado la correlación corregida por el procedimiento de Spearman-Brown.

Los resultados aportados para la parte 1 (ítems impares), con un total de 32 elementos, proporciona un coeficiente de Alpha = ,987; mientras que los ítems pares, con un total también de 31 elementos, proporciona un Alpha = ,983, consiguientemente, se puede hablar de la escala equilibrada, en relación a que todos sus ítems valorar lo que se pretende, en circunstancias diferentes, en relación a las mismas personas:

Tabla 24. *Alfa de Cronbach para las dos mitades*

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,987
		N de elementos	32 ^a
	Parte 2	Valor	,983
		N de elementos	31 ^b
N total de elementos			63
Correlación entre formularios			,941
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,969
	Longitud desigual		,969
Coefficiente de dos mitades de Guttman			,969

B.4) Alpha de Cronbach si suprimimos ítems a ítems, respecto a la totalidad: Considerando que el Alpha respecto a la totalidad de los ítems del cuestionario es igual a ,992, atendiendo a la tabla que recoge el Alpha resultante cuando se suprime cada ítems, se puede considerar que en todos los casos el Alpha se mantiene con el mismo valor que con respecto a la totalidad; por lo que la eliminación de cada ítems no mejora el alpha de la totalidad; consiguientemente, consideramos que no se debe suprimir ninguno de ellos.

B.5) Correlación total de elementos corregida: Se plantean correlaciones comprendidas entre el ítem (5-2) = ,655>, 886, ítem (8-15), al no tener ningún ítem una correlación igual a cero o negativa, no se elimina ninguno de ellos. Ello supone que la fiabilidad no reduce el número de ítems que aportó la validez:

Tabla 25. *Alfa de Cronbach para las dos mitades los ítems de la realidad*

<i>Alfa de Cronbach para las dos mitades</i>					
Los ítems del deseo	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Deseo 2-1	324,61	4058,822	,768	.	,992
Deseo 2-2	324,39	4066,605	,828	.	,992
Deseo 3-1	324,53	4059,780	,785	.	,992
Deseo 3-3	324,57	4055,760	,799	.	,992
Deseo 3-4	324,49	4053,483	,816	.	,992
Deseo 3-5	324,34	4058,650	,865	.	,992
Deseo 3-6	324,39	4056,591	,822	.	,992

<i>Alpha de Cronbach para las dos mitades</i>					
Los ítems del deseo	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Deseo 3-7	324,37	4065,640	,816	.	,992
Deseo 3-8	324,38	4068,370	,765	.	,992
Deseo 4-1	324,37	4055,451	,845	.	,992
Deseo 4-2	324,34	4067,404	,869	.	,992
Deseo 4-3	324,51	4054,038	,849	.	,992
Deseo 4-4	324,50	4052,790	,818	.	,992
Deseo 4-5	324,43	4070,558	,797	.	,992
Deseo 4-6	324,52	4063,864	,797	.	,992
Deseo 4-7	324,39	4055,699	,865	.	,992
Deseo 4-8	324,38	4058,473	,875	.	,992
Deseo 5-6	324,46	4065,590	,812	.	,992
Deseo 5-7	324,44	4073,212	,766	.	,992
Deseo 6-1	324,59	4040,134	,825	.	,992
Deseo 6-2	324,45	4054,288	,829	.	,992
Deseo 6-3	324,36	4060,479	,840	.	,992
Deseo 6-4	324,35	4065,382	,863	.	,992
Deseo 6-5	324,40	4068,483	,788	.	,992
Deseo 7-1	324,54	4048,417	,817	.	,992
Deseo 7-2	324,36	4052,285	,882	.	,992
Deseo 7-3	324,43	4051,791	,861	.	,992
Deseo 7-4	324,36	4058,631	,846	.	,992
Deseo 7-5	324,42	4055,724	,810	.	,992
Deseo 8-1	324,39	4057,406	,869	.	,992
Deseo 8-2	324,37	4060,525	,855	.	,992
Deseo 8-3	324,34	4065,011	,856	.	,992
Deseo 8-4	324,39	4065,021	,843	.	,992
Deseo 8-5	324,41	4059,456	,850	.	,992
Deseo 8-6	324,46	4056,794	,860	.	,992
Deseo 8-7	324,47	4057,101	,849	.	,992
Deseo 8-8	324,47	4065,695	,825	.	,992
Deseo 8-9	324,41	4064,292	,843	.	,992
Deseo 8-10	324,43	4058,672	,867	.	,992
Deseo 8-11	324,41	4064,673	,814	.	,992
Deseo 8-12	324,39	4066,546	,850	.	,992
Deseo 8-13	324,38	4064,755	,869	.	,992
Deseo 8-14	324,50	4058,062	,853	.	,992
Deseo 8-15	324,34	4056,934	,886	.	,992
Deseo 8-16	324,42	4047,675	,863	.	,992
Deseo 2-3	324,54	4080,131	,746	.	,992
Deseo 2-4	324,52	4076,389	,697	.	,992
Deseo 2-5	324,55	4076,575	,677	.	,992
Deseo 2-6	324,51	4062,340	,778	.	,992

<i>Alpha de Cronbach para las dos mitades</i>					
Los ítems del deseo	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Deseo 2-7	324,65	4061,016	,726	.	,992
Deseo 2-8	324,80	4060,887	,675	.	,992
Deseo 5-1	324,60	4052,537	,800	.	,992
Deseo 5-2	324,75	4065,922	,655	.	,992
Deseo 5-3	324,50	4050,988	,830	.	,992
Deseo 5-4	324,65	4052,258	,778	.	,992
Deseo 5-5	324,52	4061,285	,787	.	,992
Deseo 1-1	324,53	4055,680	,743	.	,992
Deseo 1-2	324,39	4066,822	,785	.	,992
Deseo 1-3	324,47	4056,997	,796	.	,992
Deseo 1-4	324,35	4068,694	,791	.	,992
Deseo 1-5	324,37	4067,694	,781	.	,992
Deseo 1-6	324,35	4066,540	,771	.	,992
Deseo 1-7	324,40	4066,612	,774	.	,992

6.4.1.3. Objetivos del cuestionario

Los objetivos de nuestro cuestionario se pueden sintetizar en un objetivo fundamental: obtener una panorámica desde la perspectiva del profesorado sobre la formación permanente en Jordania.

Cuando hablamos de un cuestionario, relacionado con el objetivo primero, debemos manifestar que hemos tenido en cuenta que la enumeración de los universos posibles resuelta relativamente cómodo ya que se conocen las situaciones posibles y las estructuras de la formación en este cuestionario, se producen un conjunto de datos estadísticos, bastante fiables y que se responden a los variables independientes: edad, titulación, sexo, etc.

En correspondencia con los dos segundos objetivos, hemos decir que hemos elaborado un cuestionario de descripción, con sus ítems que se responden a los objetivos para escribir la investigación. Así hemos realizado descripciones relacionadas con la formación permanente del profesorado: su conocimiento los procesos formativos, su opinión sobre la formación permanente recibida y la influencia de seta sobre sus prácticas docentes en el aula. Por eso hemos formulado los ítems de forma que no haya cuestiones cuya respuesta pueda ser arbitraria.

5.3.5. 6.4.2. La entrevista personal

Las diversas opciones metodológicas disponibles para recoger y analizar los datos verbales requieren tomar una decisión fundada. Flick (2007) establece las diferencias entre entrevistas focalizadas, centradas en el problema, las realizadas a expertos y la etnográfica dentro de lo que considera las entrevistas no estructuradas. También diferencia entre las entrevistas narrativas y episódicas dentro de las narraciones como datos para, finalmente, considerar entrevistas. En la presente investigación utilizamos varias categorías de entrevistas, de acuerdo al dominio de aplicación y a la contribución al desarrollo general y al grado de profundización que permitía.

Existe diversidad de clasificaciones de tipos de entrevistas (Taylor y Bogdan, 1994; Buendía, Colás y Hernández, 2004) de tipos de entrevistas, diferenciadas por a quién son dirigidas, qué estructura tienen y qué finalidad persiguen. En relación al número de sujetos a quien se dirigen se pueden diferenciar entre entrevistas individuales o entrevistas grupales. Según su estructura éstas pueden ser abiertas, no estructuradas, semiestructuradas o estructuradas. La entrevista abierta o no estructurada es la más común para la investigación biográfica-narrativa (Conelly y Clandinin, 1995). No contienen un procedimiento a seguir, es decir, una serie de preguntas a través de las cuales conducir el dialogo. Las cuestiones se van construyendo a medida que transcurre ésta (Yin 1994; Merriam 1998). Aunque previamente las entrevistas no están elaboradas, el investigador ha de conocer cuestiones relativas al desarrollo de las mismas, de forma que este sea sensible a ciertos temas o aspectos importantes.

La entrevista personal en profundidad es la segunda técnica que vamos a emplear en la recogida de datos de esta investigación. Ésta técnica es de componente cualitativo y con ella pretendemos recoger pensamientos, actitudes, creencias, pareceres, motivaciones, de los propios protagonistas que, junto con los datos cuantitativos sostenidos en el estudio y análisis de los cuestionarios, nos van a permitir tener una visión más global de la realidad a investigar.

Queremos utilizar esta técnica de recogida de datos porque los planteamientos cualitativos se centran, fundamentalmente, en lo humano en lo subjetivo en el significado y en el sentimiento; por lo tanto, pertenecen a una fuente epistemológica relativista y perspectivista que presenta como tarea la interpretación, la comprensión y la descripción de datos. Por lo tanto, el método cualitativo está muy cerca de la realidad a la que nos referimos y se ocupa del verdadero contenido de ésta. Es un método que utiliza un procedimiento más inductivo que deductivo.

Para realizar esta técnica, lo primero que hemos hecho ha sido pensar en el problema que tenemos que investigar. Como hemos mencionado anteriormente, las entrevistas, se centran en la opinión que tienen las autoridades y el profesorado sobre su formación permanente.

Las entrevistas a los distintos colectivos han sido focalizadas, generalmente en preguntas abiertas y en casos centradas en un problema específico. Realicé también entrevistas a expertos. En todos los casos tomaba las decisiones sobre la marcha y a medida

que avanzaba mi inmersión en el tema y en la institución. Antes de cada entrevista preparaba una planificación de la misma. Ha permitido lograr una total fidelidad de la información recogida.

Las entrevistas, se centran en analizar, cruzar y comprar la opinión que tiene el profesorado sobre su formación permanente, con los directores de los colegios, formadores y las autoridades de la formación. La estrategia para confeccionar el guión para el desarrollo de las entrevistas, la confección de las preguntas a realizar que, de alguna forma, sirviesen para poder opinar sobre el problema a investigar. Estas preguntas deben ser cortas y abiertas.

Conseguir realizar entrevistas no es algo difícil, mientras que conseguir buenas entrevistas sí que puede ser complicado Vázquez y Angulo (2003), establecen una serie de recomendaciones para un adecuado desarrollo que conviene conocer antes de emprender estos procesos de diálogo:

- 1) En ellas se ha de favorecer el buen clima de entrevista, la persona ha de estar lo más cómoda y relajada posible.
- 2) Ha de realizarse en un lugar tranquilo, alejado de las distorsiones y distracciones.
- 3) El investigador ha de tener una actitud de interés, centrada en la escucha activa.
- 4) En caso de que el investigador realice un silencio demasiado largo, el entrevistador ha de invitarlo a continuar.
- 5) Ha de estar fechada con antelación.
- 6) En caso de que la persona no permita su grabación, el investigador debe anotar sus repuestas de la forma más literal posible. Y posteriormente transcribirla cuanto antes.
- 7) Mantener la confidencialidad lo mejor posible.
- 8) Evitar entrar en conflicto con el informante, sin valorar la información que nos facilite.
- 9) Evitar los prejuicios.
- 10) Nunca dar por supuesto algo, preguntar por el significado que tiene para él cualquier palabra.
- 11) Dialogar en términos genéricos en caso de que la persona se sienta incómoda con sus declaraciones.
- 12) Delimitar los ámbitos de interés, en las primeras entrevistas.

El proceso de las entrevistas puede considerarse bastante complejo además de árido, pero de él dependen la calidad de los resultados que se obtengan. Se distinguen tres grandes momentos en el desarrollo de las mismas: Planificación; llevarla a cabo; transcripción e interpretación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

En el estudio que se presenta se opta por la entrevista no estructurada o *entrevista en profundidad* (Vázquez y Angulo, 2003) a modo de narrativa biográfica (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), y dialogando entre el relato y el pensamiento/argumento (Moraes y de la Torre, 2006) como mejor instrumento de la recogida de los datos.

Como se ha podido apreciar a lo largo de las entrevistas se ha utilizado un proceso de profundización sucesiva mediante ciclos de profundización (Schütze, 1983; Kelchtermans, (1993) donde han sido posibles momentos de *inter-análisis* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 168-170) y *validación procesual dialéctica*, es decir, al devolver cada una de la entrevista al sujeto de estudio, se produce un proceso de indagación sobre la información plasmada. Procurando descubrir posibles errores o malinterpretaciones por parte del investigador. (Domingo, 2007; Luengo, et al, 2007) para profundizar en cuestiones que hayan quedado abiertas. En un proceso de “autoanálisis asistido” (Bourdieu, 1999). Desarrollándose este proceso hasta la conocida *saturación de información, momento en que los nuevos relatos no aportan nada relevante no conocido ya* (Bolívar y Domingo, 2006).

Siguiendo este formato de entrevista en profundidad a modo de diálogo, junto al ciclo de entrevistas al informante clave, se ha desarrollado dos entrevistas con las autoridades de la formación en Jordania, a modo de contraste y triangulación con lo de más de los entrevistados.

6.4.2.1. Los objetivos de la entrevista

El tipo de la entrevista en profundidad es lo que vamos a usar en nuestra investigación. Se pretende con ella lograr un aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, y donde los interlocutores (entrevistados) actúan como informantes, describiendo lo que sucede y las percepciones de otras personas. La investigación cualitativa en cambio se interesa por captar la realidad ‘a través de los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto (Bonilla y Rodríguez, 2005).

Una vez hemos terminado la transcripción de las entrevistas grabadas y la organización de las evidencias, utilizamos un programa informático para clasificar y codificar los datos: Nvivo 10.0 o Nudist (**N**on- **n**umerical **U**nstructured **D**ata **I**ndexing, **S**earch and **T**heorizing). Se trata de un software australiano que solo clasifica la información, no analiza los datos, es el investigador quien realiza el análisis, pero que permite, sin embargo, la organización y el almacenamiento de forma sistemática de la enorme cantidad de datos, y además crea nuevos códigos (nodos) simplemente cliqueando sobre la palabra, lo cual, pertenece al campo semántico en el documento primario; la representación que indica a NVIVO 10.0 que un determinado nodo (o categoría) ha sido un fragmento del texto y que se ubica dentro de éste como su Numero de entrevista y se cita así (Entre. N) y la Referencia del párrafo (Ref. N.).

Como hemos señalado anteriormente, estos son los objetivos de las entrevistas después de realizar las diferentes clasificaciones de los datos obtenidos a través de las mismas, que ayudan a responder a las cuestiones centrales que dirigen la investigación y que nos sirven para profundizar acerca de la realidad de la formación del profesorado en Jordania, y de esta manera, poder realizar una propuesta de mejora.

La investigación cualitativa se caracteriza, en esencia, por la importancia de la interpretación. Como hemos dicho con anterioridad, el investigador busca ilustrar el mapa para facilitar la contemplación, y no trazarlo para conquistar nuevos mares. La intrusión que ha significado la permanencia durante dos años en un colegio como maestro en Jordania, me ha permitido observar lo suficiente para obtener una visión personal. Visión que, desde la propia experiencia y del conocimiento personal contextual y teórico, será capaz de interpretar las entrevistas, reconocer esos contextos, comprender los distintos significados para que al final, pueda transmitir un relato naturalista intentando que el lector y la lectora puedan reflexionar y participar, y lleguen a comprender mejor la realidad de la formación del profesorado en Jordania.

6.5. POBLACIÓN Y MUESTRA

En este apartado vamos a hablar de la población de la cual se ha extraído la muestra que ha realizado la encuesta y de cuyos resultados trata el estudio. El establecimiento de la muestra es, pues, un paso fundamental para asegurar unos resultados fiables, y representativos de la realidad. En nuestro estudio, lo ideal sería encuestar a todos los maestros del Reino de Jordania. Pero no siempre es posible obtener medidas de toda una población, ya que, eso necesitaría mucho trabajo y tendría un alto coste. Por ello el investigador intenta obtener información de un grupo menor o subconjunto de la población, de tal forma que el conocimiento conseguido sea representativo de la población investigada. Ese grupo menor o subconjunto es lo que denomina el muestreo o la muestra. Nuestra muestra ha consistido en maestros de distintas instituciones públicas, que reciben formación permanente. La muestra del estudio responderá a un muestreo no probabilístico de tipo incidental o causal (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 82).

No existe, sin embargo, una respuesta concreta sobre cuál debería ser el tamaño correcto de una muestra, todo depende de la finalidad del estudio y de la naturaleza de la población bajo examen. Sin embargo, una muestra de mayor tamaño es mucho más representativa que una muestra pequeña, porque el error se hace más pequeño a medida que aumenta el número de encuestados, siempre y cuando los individuos seleccionados sean los adecuados. La devolución de cuestionarios se realizó de dos modos:

- A través del correo postal enviado por los mismos los maestros o por los orientadores de los centros.

- Entrega en mano en las visitas de seguimiento que realizo en los centros con motivo del desempeño de mis funciones como miembro del Equipo de Orientación Educativa Especializado.

La población estaba integrada por Trece mil seiscientos cuarenta y unos los maestros y trescientos setenta y cuatro los maestros, la muestra.

5.3.6. 6.5.1. Muestra para aplicar la técnica del cuestionario

Una vez conocida la población hemos calculado el tamaño muestral mediante una aplicación on line (Sample size calculator for a propottion (absolute margin) <http://www.berrie.dds.nl/calcss.htm> con los siguientes parámetros de cálculo.

Tabla 26. Parámetros de cálculo de la muestra

Nivel de confianza	$(1-\alpha) = 0.95$
Error Muestral	$= \pm 5\%$
Proporciones	$p=q=0.5$

Los resultados quedan reflejados en la siguiente imagen capturada de la aplicación online utilizada:

Ilustración 2. Resultados obtenidos al calcular el tamaño muestral mediante aplicación online.

Sample Size Calculator for a proportion (absolute margin)

Population: 13641

Confidence: .95

Margin: .05

probability: .50

The sample size is: 374

Calculate sample size

Fuente: <http://www.berrie.dds.nl/calcss.htm>

- Profesorado invitado: 405
- Profesorado participante: 374 remitieron el cuestionario.
- Los maestros suministradores de datos: 374.

EL carácter de las variables independientes de la muestra aplicada a la técnica del cuestionario: En los siguientes apartados vamos a presentar el carácter demográfico, relativo al centro y a la cultura profesional de la muestra, se encuentran como en lo siguiente:

A- El carácter demográfico:

A.1) Sexo: La muestra está integrada por cuatrocientos cinco los maestros, de los cuales, ciento cuarenta y ocho son hombres y doscientos cincuenta y siete, mujeres. Ello supone que un porcentaje de casi en doble sean mujeres respecto al de hombre, concretamente, 63,5%, respecto a un 36,5% de hombre, circunstancia que viene a corroborar el porcentaje de hombres respecto al de mujeres, dedicados a la enseñanza.

Tabla 27. *Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable SEXO*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	148	36,5	36,5	36,5
Mujer	257	63,5	63,5	100,0
Total	405	100,0	100,0	

A.2) Edad: La edad del profesorado participante en la investigación, responde a personas muy jóvenes, concretamente el 68,1% de los informantes no sobrepasa los treinta y nueve años de edad; el 23,7% se encuentra comprendido en la franja de entre cuarenta y cuarenta y nueve años, y sólo el 7,7% representa a los docentes comprendidos entre cincuenta y cincuenta y nueve años de edad.

Atendiendo a la edad, consideramos que nos encontramos con una gran mayoría de profesorado extrovertido y más activo en su quehacer, con más posibilidades de relacionarse con los estudiantes e identificarse con ellos; con deseos de formación y de aprender y aplicar métodos más activos y participativos: Sin embargo, aquellos los maestros comprendidos en la franja de los cuarenta a los cincuenta y nueve, son docentes con mayor experiencia de la vida profesional y tratan mejor a los alumnos; conjugan de modo experiencia con capacidad innovadora (Madrid, 2005).

Tabla 28. *Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de EDAD*

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
22-29	138	34,1	34,7	34,7
30-39	133	32,8	33,4	68,1
40-49	96	23,7	24,1	92,2
50-59	31	7,7	7,8	100,0
Total	398	98,3	100,0	
Perdidos	7	1,7		
Total	405	100,0		

B- El carácter relativo al centro y a la cultura profesional.

B.1) Años de experiencia profesional: Los años de experiencia docente constituyen un aspecto esencial a considerar para valorar la calidad y adecuación de la formación recibida por los maestros. Cabe mencionar que, decepcionantemente, un 23 % de la población no identifica las habilidades que requiere para la función docente, hecho que no sorprende en virtud de que se ha manifestado constantemente en el desconocimiento de los docentes ante los requerimientos de la función docente y la falta de una total implicación de ellos con la docencia (p. 269).

Tabla 29. *Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de AÑOS DE EXPERIENCIA*

Experiencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1 - 3	135	33,3	33,7	33,7
4 - 6	50	12,3	12,5	46,1
7 - 10	73	18,0	18,2	64,3
11- 20	86	21,2	21,4	85,8
20 y Más	57	14,1	14,2	100,0
Total	401	99,0	100,0	
Perdidos	4	1,0		
Total	405	100,0		

Aunque sí es cierto que el reconocimiento de las habilidades que le permiten adaptarse a los cambios, no adquieren importancia en el docente, hasta que no tiene entre nueve y diez años de experiencia, al menos. La razón expuesta hace considerar que es aproximadamente el cincuenta por ciento del profesorado encuestado el que tiene una verdadera conciencia de qué es una formación permanente adecuada y de calidad y, consiguientemente, puede responder con verdadero conocimiento de juicio sobre el particular.

B.2) Nivel académico del profesorado: Un porcentaje elevado del profesorado en ejercicio tiene la titulación de licenciado, concretamente el 62%, seguido de máster o expertos universitarios, que representan el 21,7% y, por último, los diplomados, que tan solo representan el 16,3%. ¿Qué significado tienen o pueden tener estas proporciones a la hora de responder al cuestionario?

La profesión docente está determinada en gran manera, según argumenta Vezub (2007, p.4) por: “*el predominio de una lógica instrumental de la capacitación, que limita su agenda*”

al simple manejo de las tecnologías bajo el imperativo de la innovación y las necesidades de implementar cambios en el sistema educativo”.

Tabla 30. Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de *NIVEL ACADÉMICO*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diplomado	66	16,3	16,3	16,3
Licenciado	251	62	62	78,3
Máster y más	88	21,7	21,7	100
Total	405	100	100	

Todavía, en estos momentos, la formación continua del profesorado se plantea asociada a una lógica lineal e instrumentos, exenta de una reflexión previa, por parte del profesorado, sobre qué aspectos van a permitir idear una formación docente de calidad. Esta realidad también incide en el desarrollo de la identidad docente del profesorado, ya que la limita en su desarrollo y los programas formativos, sin el concurso de la identidad profesional, pues sabido es que ningún programa de formación tiene un efecto inmediato sobre la práctica docente, ya que su modificación pasa por la reflexión sobre las creencias del docente y por una decisión libérrima de cambiar su práctica. Dicho lo cual, convendremos que la formación, en la medida que es más profesionalizante, facilita al docente la posibilidad y capacidad para tomar decisiones sobre qué formación quiere adquirir y si el modo de impartirla es el adecuado. Por esta razón, suelen ser los expertos o personas que han realizado un máster, quienes están en mejores condiciones de opinar al respecto, y que en el estudio que nos ocupa representan el 21,7% del profesorado consultado.

B.3) Cargo directivo: El informe Talis Hendriks (2013) sobre la formación permanente del profesorado incide en diversos aspectos, tales como que es infrecuente que el profesorado sea evaluado sobre la puesta en práctica de la formación recibida. Son los directores quienes demandan con más insistencia esa evaluación; el profesorado, en un 75% afirma que no recibe incentivos para su formación, y que la formación no es relevante en su inmensa mayoría. Los directores inciden en su formación específica, indicando que no han recibido formación para el ejercicio de un liderazgo compartido, ni tampoco para el ejercicio de responsabilidades en centros con autonomía. De todos modos, la dirección, en relación con la formación del profesorado, es más proclive a la defensa de los planteamientos institucionales sobre formación, que el profesorado.

Tabla 31. Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de *CARGO DIRECTIVO*

Cargo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	30	7,4	7,6	7,6
No	364	89,9	92,4	100
Total	394	97,3	100	
Perdidos	11	2,7		
Total	405	100		

B.4) Especialidad en la que es profesor: La mayoría del profesorado consultado corresponde a Educación Primaria, concretamente el 77,8%, mientras que el 22,2% restante corresponde a profesorado de las diferentes materias de Educación Secundaria. Inicialmente y según las referencias consultadas, se pone de manifiesto que el 25% del profesorado de Educación Primaria, dedica más de cien horas anuales a consultar documentación para su formación, mientras que el 27% oscila entre sesenta y cien horas. Respecto a la formación del profesorado de Educación Secundaria, el porcentaje aumenta, llegando al 34% el porcentaje de los maestros que dedican más de cien horas a formación, y menos que el Primaria, el porcentaje de los maestros que dedican entre sesenta y cien horas.

Las preferencias de la profesora de Secundaria se orientan a la participación en talleres o cursos que les permiten conocer nuevos métodos de enseñanza y de evaluación; mientras que el profesorado de Primaria comparte esta preocupación por conocer técnicas de tutorización con padres y alumnos, participación en las escuelas de padres o bien participar en comunidades de aprendizaje (Pérez Serrano, 1999) y Sansano Perea (2014).

B.5) Ubicación del centro de trabajo: Los centros en los que trabajan los maestros consultados están localizados en un 41,5% en zonas de población media, pueblos; en ciudades el 37,5% del profesorado consultado y en zonas suburbanas el 21%. Son tres ámbitos con problemas muy diferentes y localizados, en cuanto a la formación que necesitan sus los maestros, pero que, según estudios realizados, no siempre la formación recibida responde a las necesidades que demanda el profesorado de esos ámbitos, sobre todo el de los centros situados en la periferia de las ciudades.

Tabla 32. *Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de UBICACIÓN DEL CENTRO DE TRABAJO*

Ubicación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pueblo	168	41,5	41,5	41,5
Ciudad	152	37,5	37,5	79
Periferia ciudad	85	21	21	100
Total	405	100,0	199,0	

B.6) Grado en el que imparte docencia:

Tabla 33. Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de GRADO EN EL QUE IMPARTE DOCENCIA

Grado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
De 1a3 ciclo	361	84,3	94	94,0
De 4 a 7grado	20	4,7	5,2	99,2
De 8 a 10 grado	3	796	8	100
Total	384	4,7	100	
Perdidos	21	100		
Total	405			

Los docentes consultados trabajan preferentemente en Primaria, concretamente el 84,3%, siendo el porcentaje de los maestros de los grados muy poco relevante, el 11,7%. Determinados las frecuencias y porcentajes del profesorado que ha intervenido en la investigación como informante, se procedió a la elaboración del instrumento de recogida de información.

5.3.7. 6.5.2. Muestra para aplicar la técnica de la entrevista

Esta técnica permite al investigador utilizar un muestreo cualitativo, es decir, nos permite poder colocarnos en la situación que garantice una mejor recogida de la información relevante para el tema tratado. El muestreo, así, se orienta a la selección de aquellas personas que consideremos más idóneas para que nos proporcionen las mejores aportaciones a los temas planteados.

Por lo tanto, el muestreo que se ha utilizado para esta técnica de entrevista, ha sido el llamado *intencional* y dentro de éste, al denominado *muestreo opinático* que se utiliza en las investigaciones en las que el investigador puede elegir a aquellas personas que por su conocimiento de la situación y del problema a investigar considere que son los más idóneas y representativas de la población a investigar.

En este investigación, hemos elegido las entrevistas formadas por seis maestro y seis maestra de Educación Primaria, dos directores, dos directoras, dos formadoras, dos formadores, un autoridad y una autoridad de formación permanente de los maestros de educación primaria, hemos elegido los entrevistados según su sexo, ubicación y rol (maestro, directores, formadores y autoridades), por tanto el tamaño muestral es (22) entrevistado, En la siguiente tabla podemos observar la distribución de la muestra intencional según su sexo y ubicación.

Tabla 34. La distribución de la muestra del estudio sigue su sexo y su ubicación de trabajo

Ciudad	H	M	T	Extrarradio	H	M	T	Pueblo	H	M	T
--------	---	---	---	-------------	---	---	---	--------	---	---	---

Irbid-1	3	5	8	Irbid-2	1	1	2	N Ghur		1	1
								Ramtha	3	2	5
Irbid-3				Irbid-3	1	1	2	Alkoura	1	1	2
								Kenana	1	1	2
Total	3	5	8	Total	2	2	4	Total	4	4	10
El total de la muestra real de la investigación: (22)											

En la siguiente tabla podemos observar la distribución de la muestra intencional según su rol (profesorado, directores, formadores y autoridades).

Tabla 35. *La distribución de la muestra del estudio sigue su sexo, ubicación y rol de trabajo*

Ubicación Sex Rol	Ciudad		Extrarradio		Pueblo		Total
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
Profesorado	2	1	1	1	2	5	12
Directores		1	1		2		4
Formadores		2	1		1		4
Autoridades	1	1					2
TOTAL	4	5	3	1	5	5	22

6.6. ANÁLISIS DE DATOS

Como se ha dicho, en el apartado de metodología, los instrumentos que se han utilizado para el desarrollo de la investigación una metodología integradora en la que se conjugan técnicas cuantitativas, en nuestro caso el cuestionario y técnicas cualitativas, en este caso la entrevista. Para analizar los datos obtenidos tenemos que separar el análisis de datos en dos grupos como a continuación mostramos.

5.3.8. 6.6.1- Análisis de los datos cuantitativos

En la primera parte se ofrece un análisis de las variables consideradas como datos descriptivos del cuestionario (Edad, Sexo, Años de servicio, paro y zona de trabajo). Se ofrecen tablas de frecuencias con porcentajes y gráficos de barras, junto a un brevísimo comentario con objeto de establecer el perfil de los maestros que conforma la muestra que hemos seleccionado. El estudio realizado es descriptivo-exploratorio-correlacional.

En la segunda parte se ofrece primero un análisis descriptivo univariado de las 66 variables que componen la escala de opinión de seis categorías de respuesta en las que mide el grado de acuerdo/desacuerdo con la afirmación que compone del realidad y el deseo de cada ítem; posteriormente, se presentan los análisis efectuados con las medidas de tendencia central y dispersión; seguidamente, se efectuará el análisis relativo a tablas de contingencia; más tarde, se plantean los análisis que indican si hay diferencias significativas entre las

diversas opciones de adscripción de las variables independientes y la variable dependientes, para variables dicotómicas, “t” de Student”, para variables politémicas, ANOVA de una vía unifactorial, y Test de Tukey para determinar que si hay diferencias de opinión entre las diversas opciones de adscripción de las variables independientes (contrastos *post hoc*), con respecto a la variable dependiente. En los contrastes de hipótesis, se realizará también la potencia estadística, “entendida como el grado de probabilidad de rechazar estadísticamente la hipótesis *H₀* cuando esta es falsa” (Quezada et al, 2007); además del tamaño del efecto, entendido como la capacidad de transferencia de la variable independiente sobre la dependiente cuando se confirman las diferencias significativas, para comprobar si son relevantes en el ámbito de aplicación de la investigación. Por último, se realiza un análisis de correlaciones (coeficiente momento-producto de Pearson), a fin de determinar el nivel de correlación entre la realidad de la formación que reciben los maestros el deseo de estos sobre cómo quieren que sea dicha formación.

5.3.9. 6.6.2. Análisis de datos del estudio cualitativo

El proceso general del análisis de los datos cualitativos se basa en un procedimiento sistemático e informatizado de tareas. Dichas tareas fundamentales son tres: la reducción de los datos cualitativos, la disposición de los datos y la obtención de conclusiones. Los pasos más importantes en esta tarea han sido:

- A-** Codificación de los textos, separándolos en unidades significadas y agrupándolos por su afinidad temática (campos semánticos, categorías y verbos).
- B-** Creación de ficheros de códigos de los textos.

Este paso es muy útil para nuestro caso como un trabajo basado en entrevistas al haber enormes cantidades de información categorizada recogidas en textos muy dispersos cuyo análisis resulta más fácil. El último paso de las tareas consistió fundamentalmente en el proceso mediante el cual se podían obtener resultados mediante descripción e interpretación.

Para el análisis de datos cualitativos, hemos elegido las entrevistas formadas por seis maestros y seis maestras de Educación Primaria, dos directores, dos directoras, dos formadoras, dos formadores, una autoridad y una autoridad de formación permanente de los maestros de educación primaria.

Existen diferentes formas de analizar entrevistas que tiene que ver con distintas aproximaciones al análisis del discurso, aunque el objetivo común de todas ellas es edificar conjuntos de significados y las relaciones que establecen. En la primera fase la aproximación al texto transcrito de cada una de las entrevistas nos permite identificar las principales temáticas que van apreciando en el discurso y referirlas a procesos o contextos más amplios. (Gordo y Serrano, 2008).

Este estudio de la formación permanente del profesorado en el ámbito de actuación de la provincia de Irbid en Jordania, se realiza sobre la opinión del propio maestro, por ello al elegir los de más de entrevistados, decidimos que estuviese compuesto exclusivamente, por

los maestros de la zona. Para la elección de los entrevistados se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Que hubiese una representación de los cuatro socios para llegar al éxito de la formación permanente de los maestros.
- Que los participantes prestaran sus servicios en diferentes localidades de la zona que es la provincia de Irbid (Jordania).
- Que tuviesen de los ambos sexos, diferentes instituciones, niveles de experiencia y responsabilidad.

Hemos elegido la entrevista, como herramienta de un estudio de metodología cualitativa. Se realiza para agregar las informaciones obtenidas del análisis a los datos cuantitativos. Nuestro trabajo, en este capítulo, queremos incluirlo dentro del marco de la denominada Metodología de Investigación Cualitativa, y está concebido como un diseño que se fundamenta en los supuestos del denominado paradigma interpretativo.

Para este diseño hemos contado con un programa software eficaz con el que llevar a cabo la formalización categorizada y codificada de los datos extraídos de las opiniones expresadas en las entrevistas. Este instrumento es el programa informático NVIVO 10.0 que nos permite que la información extraída, pueda ser descrita, categorizada a partir de diferentes procesos informatizados, facilitando la interpretación de ellas.

El proceso general del análisis de los datos cualitativo se basa en un procedimiento sistemático e informatizado de tareas. En la práctica, se puede contemplar la codificación como una gama de enfoques que ayudan a la organización, recuperación e interpretación de los datos. Miles y Huberman (1994, p.56) proponen que la codificación constituye la "*materia prima del análisis*" que permite "*diferenciar y combinar los datos que se han recuperado y las flexiones que uno hace sobre esta información*". Argumentan estos autores que la codificación es un proceso que le permite al investigador identificar datos significativos y establecer el escenario para interpretar y sacar conclusiones (Coffey & Atkinson, 2005). Dichas tareas fundamentales son tres: la reducción de los datos cualitativos, la disposición de los datos y la obtención de conclusiones. Los pasos más importantes en esta tarea han sido:

- A. Codificación de los textos, separándolos en unidades significados y agrupándolos por su afinidad temática en nuestro caso es (campos semánticos, categorías y verbos).
- B. Creación de ficheros de códigos de los textos de las opiniones de los entrevistados que pertenecen a los campos semánticos en nuestro caso es [Entr = El código de la entrevista y Ref. = La referencia del texto que pertenece a la misma entrevista]. En la siguiente tabla se parece el número de cada entrevista y a quien pertenece como lo siguiente:

Tabla 36. *El código de las entrevistas sigue su sexo, ubicación y rol de trabajo*

Ubicación	1- Ciudad		2- Extrarradio		3- Pueblo	
Sexo	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Rol						
Profesorado	Nº3 y 5	Nº4	Nº9	Nº8	Nº18 y17	Nº19,16,13,14y15
Directores		Nº2	Nº7		Nº11 y12	
Formadores		Nº21y22	Nº6		Nº10	
Autoridades	Nº20	Nº1				
El total de las entrevistas: (22)						

Este paso es muy útil para nuestro caso como un trabajo basado en entrevistas al haber enormes cantidades de información categorizada recogidas en textos muy dispersos cuyo análisis resulta más fácil.

El último paso de las tareas consistió fundamentalmente en el proceso mediante el cual se podían obtener resultados mediante descripción e interpretación. Nosotros lo hemos hecho desde el ámbito de la descripción, para, en las conclusiones, llegar al de la interpretación, recuento y comparación o contextualización de categorías. Asimismo, se puede comprobar la coherencia estructural de los datos. A modo de índice del análisis cualitativo, en las páginas siguientes se presentan la primera exploración y el análisis léxico-semántico del contenido de las entrevistas. En los que hemos estructurado el texto para su análisis.

6.6.2.1. La primera exploración del contenido de las entrevistas

Este constituye el primer nivel del análisis ya que permite obtener una primera idea general del asunto o temas que trata un discurso (entrevistas). El programa de análisis cualitativo NVivo10 ofrece un conjunto de herramientas útiles en este proceso inductivo de identificar las “macroestructuras semánticas” a partir de las “microestructuras” o temas que aparecen según un orden de frecuencia. Entre las más potentes se encuentran las *consultas* o conjunto de operaciones que, a partir de búsquedas en recursos, memos, nodos, etc., extraen información de interés: frecuencias de aparición de los términos, contexto en que lo hacen, agrupaciones frecuentes, tablas que relacionan elementos, comparaciones, etc.

La herramienta utilizada en este primer acercamiento al discurso es la *consulta de frecuencia de palabras*. Esta modalidad de consulta, muy útil en esta primera fase del Análisis Crítico del Discurso ha permitido identificar los términos más usados en el discurso. El programa de análisis ofrece distintas opciones para configurar la consulta, tal y como en lo siguiente:

1. Graduar el nivel de coincidencias: se seleccionó un nivel en el que se aglutinan palabras con una misma raíz (alumno, alumna, alumnos, alumnas). En este momento es necesario hacer una observación importante. Aunque la búsqueda permite avanzar en el nivel de coincidencias pudiendo aglutinar palabras que sean sinónimos e incluso generalizaciones de términos, cuando se trabaja con textos en español

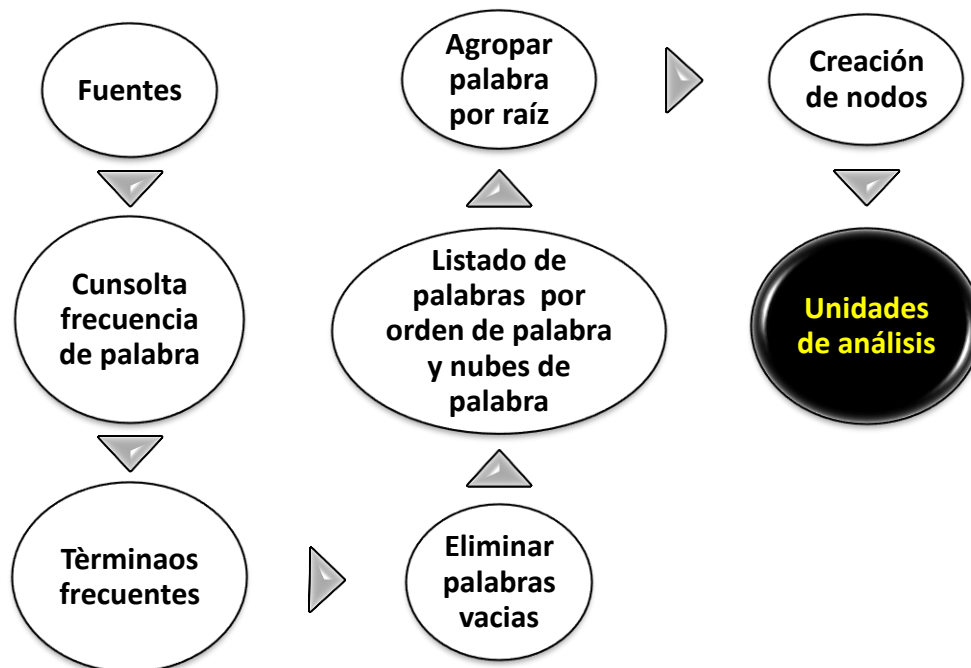
los resultados suelen ser bastante aleatorios. Por este motivo se eligió este nivel de coincidencia.

2. Realizar la búsqueda en elementos seleccionados: el permitir hacer búsquedas en los elementos seleccionados permitió agrupar en la cada una de las búsquedas las fuentes que contienen el discurso del profesorado y de los partidos políticos.
3. Número de palabras; se seleccionó realizar la búsqueda sobre las 500 palabras más frecuentes que contengan dos o más caracteres.

La búsqueda arroja unos resultados que se pueden visibilizar de diversos modos:

a) *Resumen de frecuencias de palabras:* En distintas columnas se ofrece el listado de *palabras* más frecuentes, en el que se puede excluir aquellos términos que no son significativos; la *longitud* o número de caracteres de cada una de las palabras; el *conteo* o frecuencia con la que aparece el término en los elementos sobre los que se ha realizado la consulta; el *porcentaje ponderado* o frecuencia de la palabra en relación con el total de palabras contadas en los elementos; y las *palabras similares* que se han incluido como resultado de ajustar y graduar el nivel de coincidencia.

b) *Marca de nube o nube de palabras:* Es una forma gráfica de explorar los resultados en los que se utilizan distintos tamaños de letra para representar los términos más frecuentes y construir distintos itinerarios de lectura y e interpretación en base a la proximidad en la que aparecen en los elementos seleccionados. La nube de palabras puede contener como máximo 100 términos.



Gráfica 3. *Generación de unidades de análisis*

El anterior gráfico muestra el camino inductivo que ha inspirado todo el proceso en el que, partiendo de las fuentes, por medio de la consulta de palabras y la exploración de los resultados, se han generado los primeros nodos o unidades de análisis.

6.6.2.2. *Análisis léxico-semántico*

El siguiente proceso en el camino que permite identificar las temáticas que centran el discurso es analizar el uso de las palabras que se hace. Este proceso inferencial de identificación de significados ha tenido dos momentos interdependientes que van desde la identificación de los términos utilizados, a la clarificación semántica que posibilita identificar unidades que se aglutinan en un mismo campo semántico, incluyendo unas a otras, generándose unidades mayores o niveles de sentido.

El Gráfico 4 muestra la lógica de este momento del proceso. El explorar individualizadamente los sustantivos, adjetivos y verbos permitirá formular al discurso una serie de cuestiones clave que determinarán avanzar en la profundización: ¿qué temas centran el discurso?, ¿de quién se habla?, ¿cómo se valoran estas temáticas?, ¿cuál es la actitud hacia las mismas?, ¿qué acciones y procesos focalizan la atención del emisor?



Gráfica 4. *Profundización en la temática del discurso*

1- Análisis léxico. El primer momento de esta etapa se centra en las unidades mínimas de una lengua, los monemas. En base a la clasificación de monemas se seleccionan tres como objeto de análisis: los sustantivos, los adjetivos y los verbos. Los sustantivos, al denotar realidades materiales o inmateriales como personas, cosas, grupos, materias, cualidades, acontecimientos, etc. (RAE, 2010), permitirán identificar los elementos que centran el discurso (personas, ámbitos, actividades, problemas, etc.). Los adjetivos, como palabras que caracterizan a los sustantivos aportándoles variados significados (propiedades, cualidades), permitirán analizar la actitud que tiene la persona o grupos de personas hacia las realidades que centran el discurso (RAE, 2010). Los verbos, como elementos que expresan acción o movimiento, consecución, estado del sujeto, permitirán caracterizar las acciones y los procesos que centran el discurso (RAE, 2010).

Se crearon tres tipos de valores: sustantivos, adjetivos, verbos; a los que se le asignó una columna para ir adscribiendo cada palabra al tipo de valor que corresponda. A partir de este tipo de adscripción permitió poder filtrar los datos agrupando los que comparten un mismo valor, permitiendo crear la tabla de sustantivos, adjetivos y verbos por orden de frecuencia de aparición.

2- Análisis semántico. La exploración de los términos, buscando respuesta a las preguntas planteadas, reclama profundizar en el significado de las palabras. Se parte de la evidencia de que no todos los términos tienen un significado unívoco, sino que dependiendo del contexto y la situación en la que se utilizan se redimensionan hasta adquirir nuevos significados.

En este momento es necesario tomar un conjunto de decisiones en torno al alcance o número de términos a los que se ha de someter este análisis. Van Dijk (2003), desde el ámbito del Análisis del Discurso, habla de la decisión contextual que lleva consigo este tipo de elecciones en las que hay que conjugar los datos que arroja el mismo discurso, a los que se ha tenido acceso por la consulta de frecuencia de palabras, y los intereses o preguntas de investigación que han surgido desde el conocimiento y la exploración de la literatura sobre los temas objeto de estudio. En este momento la lógica inductiva-deductiva ha de generar una dinámica de colaboración y complementariedad metodológica desde la creatividad del investigador.

En este proceso de deconstrucción de significados fue de gran utilidad otra herramienta que integra el programa de análisis cualitativo: *la consulta de búsqueda de texto*. Las búsquedas de texto permiten identificar términos o frases en los recursos que se seleccionen (fuentes, nodos, etc.) para explorar cómo se utilizan en el discurso, y en este caso para identificar los diferentes sentidos que un término va revistiendo en un contexto determinado. Por la exploración de los resultados se permite adentrarse en el *significado indicial o deíctico* en el que las significaciones se hacen determinadas y se actualizan situacional y experiencialmente. En este momento tiene una singular importancia situar los significados en el *escenario discursivo* particular que hace comprensibles las expresiones y las circunscribe en el “aquí” y en el “ahora”, en las coordenadas espacio-temporales, institucionales y existenciales, es decir el contexto (Van Dijk, 2011 y 2012) en el que se teje un discurso con una intencionalidad determinada. El sentido de un enunciado, por tanto, dimanará de un nivel complejo de análisis en el que los significados no se abstraen de las condiciones contextuales, sino que se adentra en un nivel *translingüístico* en el que junto a las propiedades lógico-lingüísticas de las expresiones aparecen las propiedades práctico-sociales de la interacción entre sujetos (Abril, 1994).

Como producto de este análisis semántico surgirán un conjunto de unidades semánticas en las que se agruparán diferentes referentes o términos que comparten un mismo significado. Pongamos un ejemplo: la unidad semántica *alumnado* integrará los términos alumno, niño, chaval, persona, gente que comparten un mismo escenario discursivo, el contexto escolar, y un mismo significado para denominar a la persona que matriculada en un centro educativo o la universidad sigue un itinerario de aprendizaje.

Todas las referencias que configuran una unidad semántica se agrupan en un conjunto. El conjunto es una forma de agrupar recursos o nodos en torno a una unidad de análisis que podrá integrarse en una unidad mayor, vincularse a otros nodos hasta generar niveles de sentido superiores.

6.6.2.3. *La categorización*

De acuerdo con Quecedo y Castaño (2003), como los datos empíricos emergentes ofrecen descripciones complejas de acontecimientos, interacciones, comportamientos, pensamientos... se desarrolla y utiliza un sistema de categorías y relaciones que permiten la interpretación de los datos (Goetz y Le Compte, 1988; Cohen y Manion, 1993; Miles y Huberman, 1984, 1994). Este sistema partió, en un primer momento de la teoría, pero tras unos primeros análisis, se fue completando, enriqueciendo y contrastado a partir de las propias evidencias que iban emergiendo de las entrevistas iniciales. De lo cual surgió el sistema final de categorías.

El sistema de categorías ha sido flexible y dinámico. Adaptándose a los avatares de la investigación, los cambios de énfasis, los comentarios recibidos y la propia meta reflexión (mediante un diario de investigación, y la recogida sistemática mediante grabaciones de voz, sobre los procesos de seguimiento, en el que se iba tomando nota y discutiendo de la utilidad, necesidades, dificultades, etc.), dando lugar a un proceso secuencial de construcción del sistema. Si bien, cada sistema de categorías aportado ha sido utilizado con fines de investigación en distintos momentos y con intenciones también diferenciales, que se pasan a describir.

Al final del estudio se llevará a cabo un proceso de triangulación entre los resultados cualitativos y cuantitativos, a fin de determinar el análisis de resultados, la discusión de los mismos, así como las limitaciones e implicaciones de la investigación.

6.7. LATRIANGULACIÓN

Otro de los procesos complementarios de la investigación que componen este trabajo es *la triangulación*. Utilizada como estrategia para agregar los resultados obtenidos con los métodos de recogida de información: en coherencia con lo anterior, a una diversidad de perspectivas e informaciones corresponde una variedad metodológica capaz de integrar estos datos tan diversos y analizarlos de forma adecuada uno a uno. (Flick, 2004a), su uso aporta fuerza y consistencia a los análisis y a los procesos efectuados (Denzin, 1989; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). La razón de todo esto, es que un único método no resuelve adecuadamente el problema de factores causales de la realidad y sus múltiples facetas. Cada método revela un aspecto diferente, eso hace el uso de varios métodos.

Se concibe como, “un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la respetabilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible; la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno” (Stake, 1994, p. 241).

La triangulación es una técnica de la metodología cualitativa, cuya característica básica consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos a fin de contrastarlos e

interpretarlos con un máximo rigor y objetividad (Flick, 1992). Es también una estrategia de validación como convergencia, como empíricamente se ha demostrado en algunos trabajos donde se ha utilizado como criterio de validación de diversos puntos y niveles de triangulación múltiple (Rodríguez y Gutiérrez, 2005 y Rodríguez, Gutiérrez y Llorente, 2006). Es una especie de confrontación extensiva de los datos, investigadores, teorías, métodos, etc., Bolívar, Domingo y Fernández (2001) señalan algunos modelos de triangulación:

Triangulación de perspectivas. Pretende confrontar y complementar las aportaciones personales ideográficas con la formal-oficial (de los documentos); así como la individual (de cada informante) con la grupal (relato polifónico global).

Triangulación de métodos de recogida de información. en coherencia con lo anterior, a una diversidad de perspectivas e informaciones corresponde una variedad metodológica capaz de integrar estos datos tan diversos y analizarlos de forma adecuada uno a uno. La razón de todo esto, es que un único método no resuelve adecuadamente el problema de factores causales de la realidad y sus múltiples facetas. Cada método revela un aspecto diferente, eso hace el uso de varios métodos.

Triangulación basada en la búsqueda del consenso entre el investigador e informantes. se basa en el diálogo de los propios narradores y el investigador, negociando y consensuando entre ellos los resultados a nivel individual. Esto significa que se tiene que “devolver a su juicio” todas las interpretaciones, para ver si se ajusta a lo que nos quisieron decir y en el tono y forma que lo hicieron.

En la siguiente ilustración (5.6) se pueden ver de forma gráfica las diferentes formas de triangulación, según Vázquez y Angulo (2003).

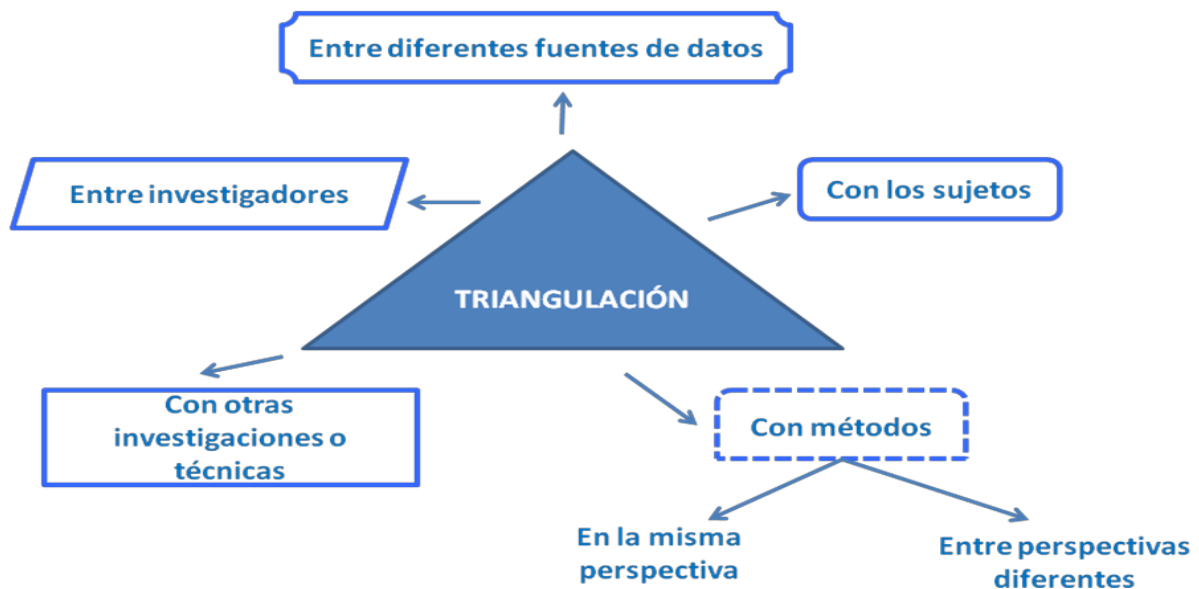


Ilustración 4. *Tipos de Triangulación*

Recordando el propósito de este proyecto y en relación al uso de la triangulación, se opta por la triangulación de todas estas perspectivas: *Triangulación de métodos*, a través del uso de mapas conceptuales y herramientas informáticas (File Maker Pro, NVIVO); *Triangulación de fuentes*, utilizando entrevistas y grupos de discusión; *Triangulación de sujetos*: empleando diferentes observadores: sujeto de estudio, investigador, receptores del proceso e inspector; *Triangulación teórica*: apoyándose en teorías alternativas para la interpretación de las informaciones. *Triangulación procesual* o *secuencial*, mostrando todo el proceso seguido a lo largo del estudio.

Sintetizando todas estas sugerencias y modalidades de triangulación que se han venido presentando y, deteniéndonos especialmente en las propuestas de Flick (1992, 2004), Bolívar, Domingo y Fernández (2001), Denzin (1989), Colás & Buendía (2002), o de Wolcott (1990), se han utilizado la siguiente tipología de triangulación:

Triangulación de proceso de investigación. Éste no es sólo una secuencia lineal simple, sino que se ha ido interrelacionando todo él a lo largo del estudio; unos procesos y datos, han llevado a desarrollar otros procesos o a fijarse en otros aspectos, que a su vez ha servido para reconstruir los primeros. (Kelchtermans, 1994). Se ha cuidado especialmente el proceso de investigación para que, al describirlo densamente, se fuesen abriendo opciones de ir construyendo una triangulación teórica, capaz de integrar las aportaciones provenientes desde la teoría con la información proveniente de los discursos del profesorado y de los discursos políticos (Flick, 2000). Se ha buscado la triangulación de perspectivas (o de fuentes). Del mismo modo se ha buscado una triangulación metodológica por medio del Análisis Crítico del Discurso y la Teoría Fundamentada.

A modo de índice del análisis de los resultados de nuestra investigación tanto cuantitativa y cualitativo, en el siguiente capítulo se presentan los resultados de cada uno de ellos.

BLOQUE III: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

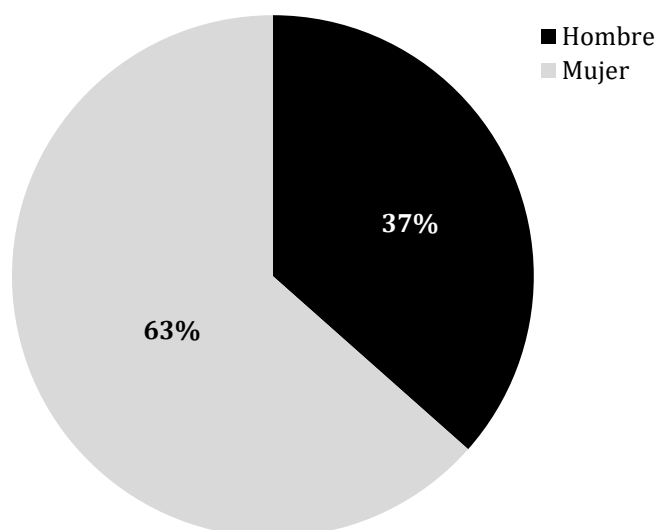
Capítulo 7. Los resultados del análisis estadístico de los datos cuantitativos

Capítulo 7. Los resultados del análisis estadístico de los datos cuantitativos

En este capítulo se presentan los resultados del análisis estadístico de los datos cuantitativos recogidos en la escala. Se han llevado a cabo mediante el programa estadístico SPSS v.22. Se ha trabajado con sumatorios de las medias de los ítems integrados en cada factor, ya que, siendo el estudio de naturaleza mixta, pero con predominio de lo QUALI-SOBRE LO QUANTI-, no era necesario extenderse en análisis más pormenorizados.

7.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE FRECUENCIAS: PORCENTAJE (GRÁFICAS).

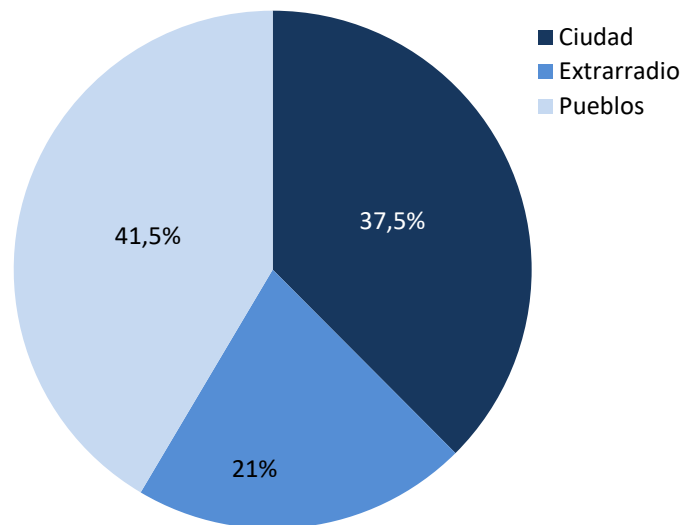
El tamaño muestral en nuestro estudio asciende 405 participantes (N=405). En la siguiente gráfica podemos observar la frecuencia de la distribución de la muestra según su SEXO:



Gráfica 5. *Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de SEXO*

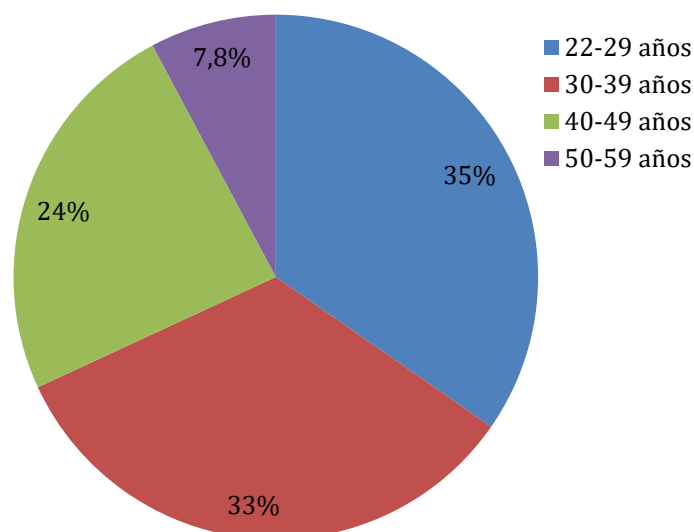
Como vemos en la Gráfica los “hombres” son (148) y representan el 37% del total de la muestra de estudio, mientras que las “mujeres” (257) son el 63% de la misma. Se puede deducir de los datos obtenidos de la muestra en función de la variable “sexo”, que la mayoría de los encuestados (docentes en colegios de educación primaria en Irbid, Jordania) son de sexo femenino, ya que representan un porcentaje casi dos veces mayor que el de hombres. Esta mayoría de mujeres coincide, en parte, con la proporción de maestras en Irbid, Jordania, aunque no en tal porcentaje.

En la siguiente gráfica podemos observar la frecuencia de la distribución de la muestra según su UBICACIÓN DEL CENTRO DE TRABAJO:



Gráfica 6. *Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de UBICACIÓN DEL CENTRO DE TRABAJO*

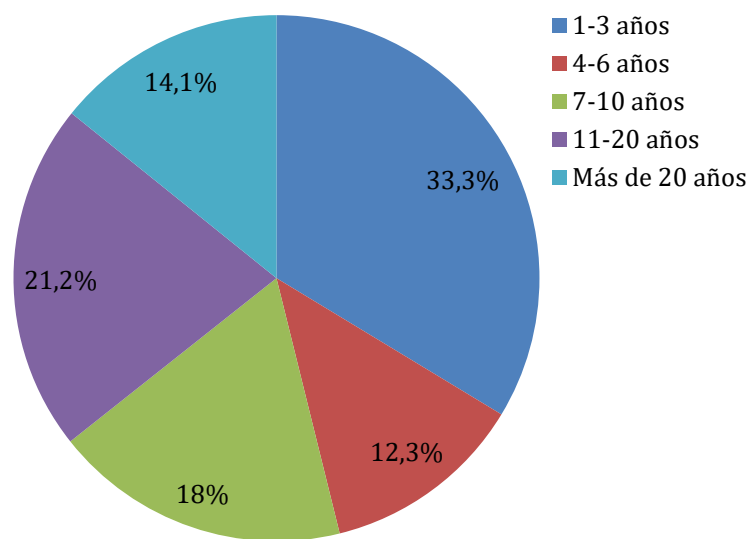
Como vemos en la gráfica los que trabajan en la “ciudad” son (152) y representan el 37,5% del total de la muestra de estudio y los que trabajan en el “extrarradio” de la ciudad son (85), el 21% de la muestra, mientras que los que trabajan en los “pueblos” son (168), el 41,5% de la misma. El porcentaje más alto de la distribución de la muestra en función de la “ubicación del centro de trabajo”, corresponde a los que trabajan en los pueblos con una cifra del 41,5%, y el porcentaje más bajo 21% se concentra en los que trabajan cerca de la ciudad, mientras los que trabajan en la ciudad son 37,5%, el porcentaje medio de la muestra. Estos porcentajes de la distribución de la muestra corresponden al tamaño de la población del estudio. En la siguiente Gráfica podemos observar la frecuencia de la distribución de la muestra según su EDAD:



Gráfica 7. *Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de EDAD*

Los datos obtenidos de los encuestados de acuerdo con la variable “edad” reflejan que la mayoría de los docentes en los centros de educación primaria en Jordania pertenecen a un grupo de edad joven (menos de 40 años), lo cual es un dato positivo que destacamos, debido a que los docentes más jóvenes muestran más habilidades y capacidades a la hora de asimilar y aplicar conocimientos relacionados con los nuevos métodos de enseñanza en general y, especialmente, en el campo de la enseñanza en los centros de educación primaria.

En la siguiente gráfica podemos observar la frecuencia de la distribución de la muestra según su AÑOS DE EXPERIENCIA:



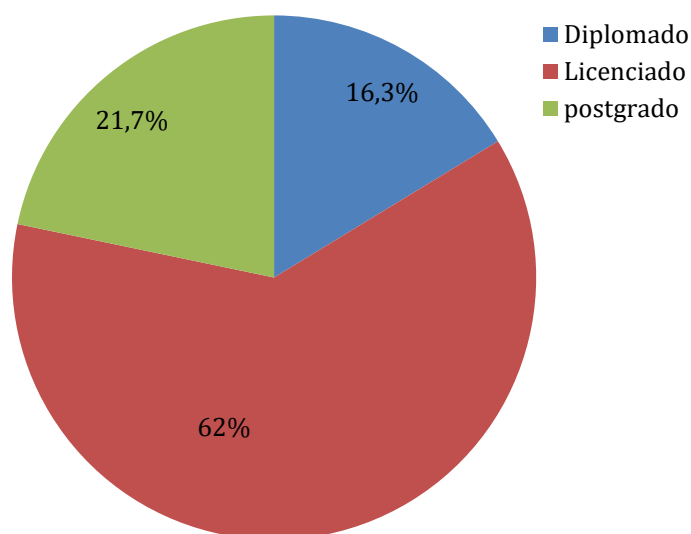
Gráfica 8. *Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de AÑOS DE EXPERIENCIA.*

Vemos en la Gráfica que el porcentaje más alto de la distribución de los encuestados, de acuerdo con la variable de años de experiencia, corresponde al período de experiencia (menos de 6 años) con un 45,6%, mientras que el porcentaje más bajo (14%) corresponde al período de experiencia (más de 20 años).

Resulta muy relevante, desde el punto de vista de nuestra investigación, el hecho de que la mayoría de los encuestados en función de la variable “años de experiencia” tengan una experiencia inferior a los 6 años en el campo de la enseñanza en centros de educación primaria.

Como puede apreciarse la proporción de docentes con menos años de experiencia es mucho mayor que la de los docentes más experimentados. Está demostrado que los maestros de educación primaria en Jordania y, en Irbid en particular, necesitan muchas actividades y cursos formativos para compensar la falta de experiencia.

En la siguiente Gráfica podemos observar la frecuencia de la distribución de la muestra según su NIVEL ACADEMICO:

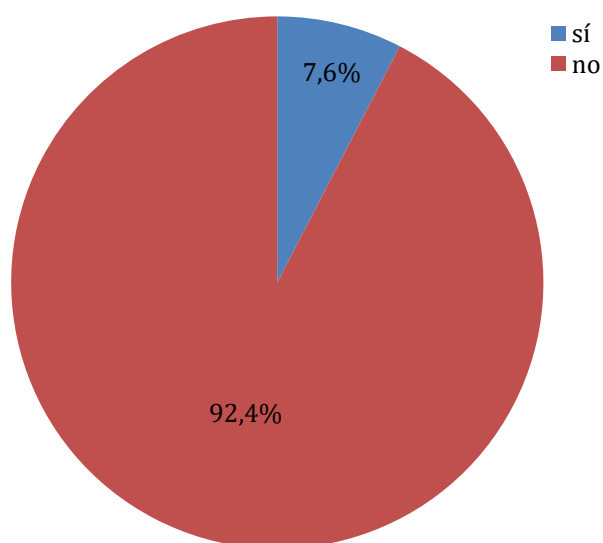


Gráfica 9. *Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de NIVEL ACADEMICO*

El porcentaje más alto de la distribución de los encuestados, de acuerdo con el variable de “nivel académico”, fue alcanzado por el nivel de “licenciado” con una cifra del 62%, mientras que el porcentaje más bajo (16,3%) corresponde al nivel académico diplomado.

Se aprecia claramente que el porcentaje de los docentes licenciados en la educación primaria representa un porcentaje más elevado que los docentes diplomados o con estudios de postgrado.

En la siguiente Gráfica y Grafico podemos observar la frecuencia de la distribución de la muestra según su CARGO DIRECTIVO:

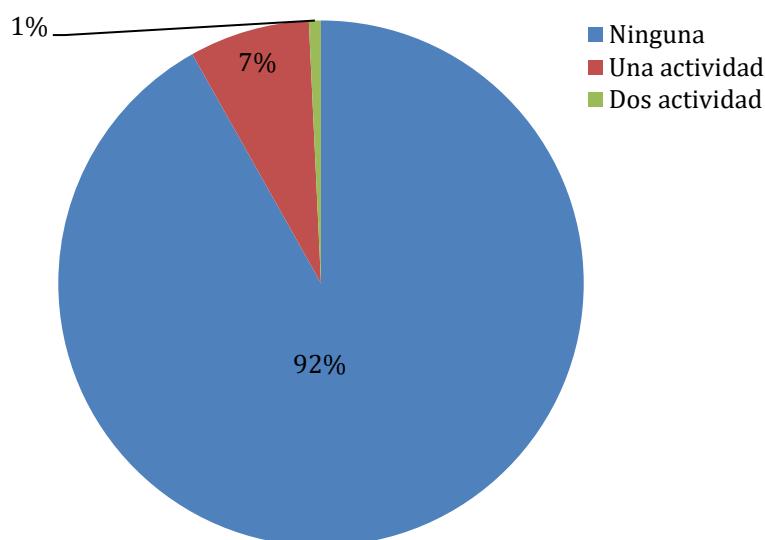


Gráfica 10. *Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de CARGO DIRECTIVO*

El porcentaje más alto de la distribución de los encuestados, de acuerdo con el variable de “cargo directivo”, fue alcanzado por lo que el nivel “no tienen cargo directivo” con una cifra del 92,4%, mientras que el porcentaje más bajo (7,6%) corresponde a lo “tienen cargo directivo”.

Resulta muy relevante, desde el punto de vista de la investigación, el hecho de que la mayoría de los encuestados en función de la variable de “cargo directivo” no tengan cargos directivos. Ello puede provocar que en el futuro los docentes pueden asistir a las actividades formativas para desempeñar cargos directivos en los centros de educación primaria.

En la siguiente Gráfica podemos observar la frecuencia de la distribución de la muestra según sus LAS ACTIVIDADES QUE HAN REALIZADO ANTES DE COMENZAR TRABAJO:



Gráfica 11. *Distribución de las participantes de la muestra en función de la variable de LAS ACTIVIDADES QUE HAN REALIZADO ANTES DE COMENZAR TRABAJO*

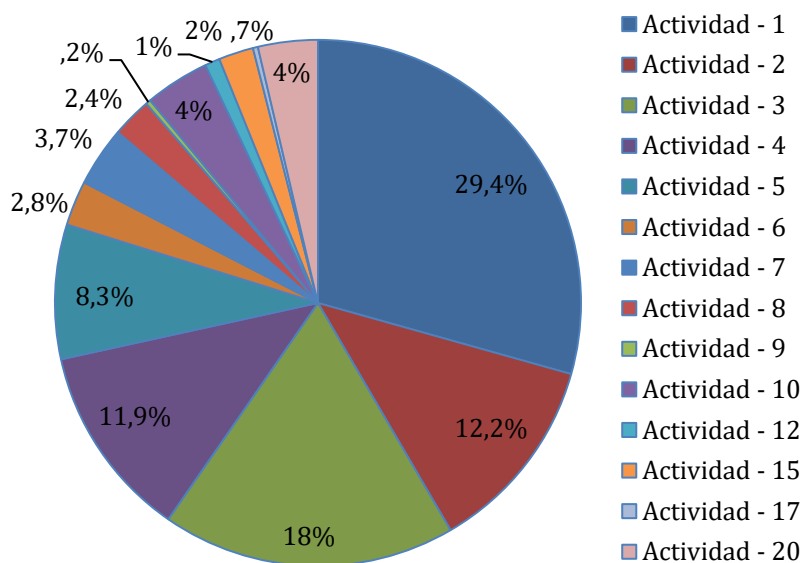
Como vemos en la gráfica el porcentaje más alto de la distribución de los encuestados, de acuerdo con la variable de la “las actividades lo que han realizado antes de comenzar su trabajo”, corresponde a la categoría que no han realizado (ninguna) actividad antes de comenzar el trabajo son 372 de la muestra que son 405 con un 92%, mientras que el porcentaje más bajo (1%) corresponde a lo que han tomado dos actividades de la misma.

Se aprecia claramente que el porcentaje de los docentes que no participaron en actividades formativas antes de comenzar el trabajo, representan un porcentaje más elevado que los docentes que han tomado actividades formativas antes de comenzar trabajo.

Los datos obtenidos de los encuestados, de acuerdo con la variable “las actividades que han realizado antes de comenzar trabajo”, reflejan que la mayoría, o casi todos, los docentes en los centros de educación primaria en Jordania pertenecen a la categoría de los que no han realizado actividades formativas antes de comenzar trabajo. Este dato es un dato

negativo que destacamos-por dos razones: la primera es que el profesorado que ha realizado actividades formativas antes de comenzar su trabajo como docentes muestran más habilidades y capacidades a la hora de asimilar y aplicar conocimientos relacionados con los nuevos métodos de enseñanza en general, y especialmente, en el campo de la enseñanza en los centros de educación primaria. La segunda razón, radica en que en Jordania transcurre demasiado tiempo entre que los docentes obtienen el título y comienzan su trabajo como docentes.

En la siguiente gráfica podemos observar la frecuencia de la distribución de la muestra según SI HAN REALIZADO ACTIVIDADES DE FORMACIÓN EN EL EJERCICIO DE SU LABOR DOCENTE

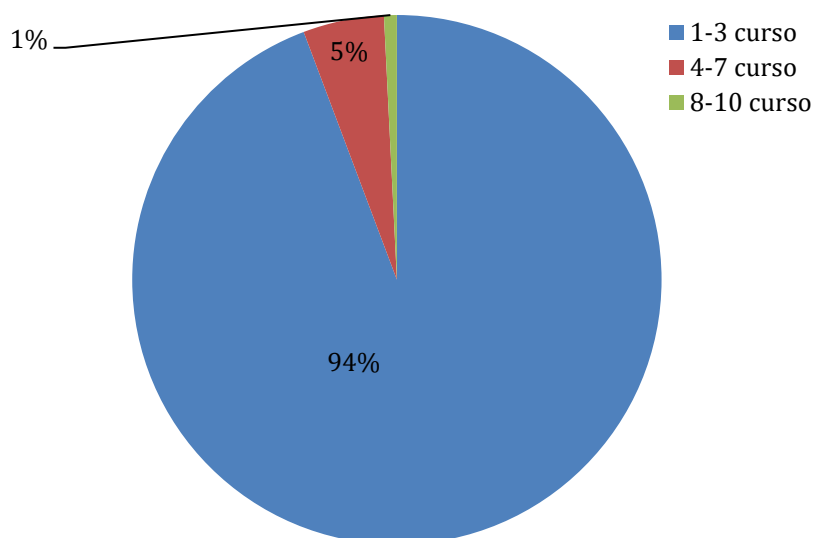


Gráfica 12. *Distribución de las participantes de muestra en función de la variable de SI HAN REALIZADO ACTIVIDADES DE FORMACIÓN EN EL EJERCICIO DE SU LABOR DOCENTE*

Como podemos ver en la gráfica, que el porcentaje más elevado de la distribución de los encuestados, de acuerdo con la variable de ¿“Las Actividades que ha realizado durante el periodo de trabajo?”, fue alcanzado por el grupo de una actividad con un (29,4%), mientras que el porcentaje más bajo (0,7%) corresponde al grupo de nueve actividades.

Se aprecia claramente que los docentes que han realizado menos de seis actividades formativas durante sus trabajos como maestro de educación primaria, representan un porcentaje más elevado que los docentes de más seis actividades formativas que, representa.

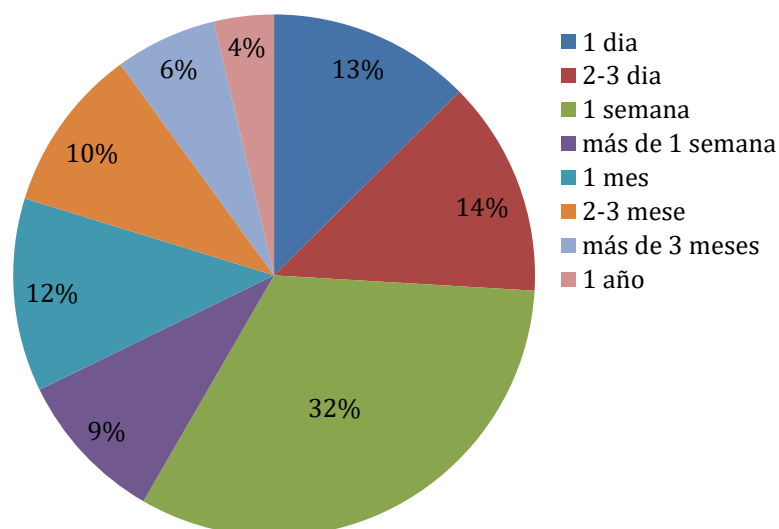
En la siguiente gráfica podemos observar la frecuencia de la distribución de la muestra según EL GRADO DONDE IMPARTE SU DOCENCIA:



Gráfica 13. Distribución de las participantes de muestra en función de la variable del GRADO DONDE IMPARTE SU DOCENCIA

Como se puede comprobar en la gráfica 13, hay mayoría de docentes que imparten docencia desde el primer curso a tercero de educación Primaria, concretamente (94,3%), seguidos del profesorado que imparte docencia de cuarto a séptimo curso de enseñanza básica (5%). El porcentaje más bajo de la distribución de los encuestados corresponde a los maestros que imparten docencia de octavo a décimo curso (1%).

Desde la perspectiva del investigador, el porcentaje tan elevado de docentes que imparten su docencia en la educación primaria y básica es un dato positivo que destacamos en la presente investigación debido está centrada en los maestros o los docentes de educación primaria. En la siguiente gráfica podemos observar la frecuencia de la distribución de la muestra según de la DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

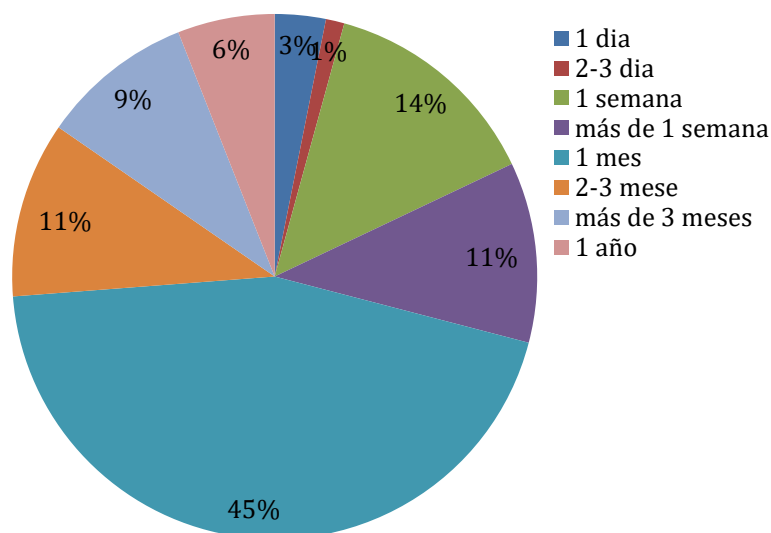


Gráfica 14. Distribución de las participantes de muestra en función de la variable de la DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Vemos en la Gráfica inmediata mente anterior que el porcentaje más alto de la distribución de los encuestados, de acuerdo con la variable de “duración de la actividad”, corresponde a la duración de una semana (32%), mientras que el porcentaje más bajo (4%) responde a la duración de actividades de un año, porcentajes que quedan representados en la gráfica n° 16.

Resulta muy relevante para la investigación, el hecho de que la mayoría de los encuestados, atendiendo a la variable “duración de la actividad”, participaron en actividades formativas con una duración de una semana. Ello plantea la necesidad de que los maestros de educación Primaria necesitan realizan muchas actividades y cursos formativos de una duración superior a una semana, a fin de mejorar el desempeño didáctico en las aulas.

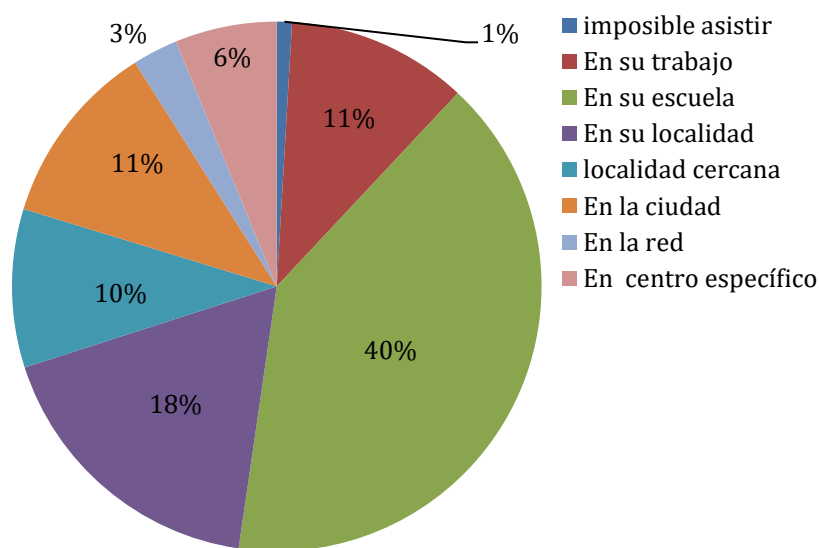
En la siguiente gráfica podemos observar la frecuencia de la distribución de la muestra según de la IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD:



Gráfica 15. *Distribución de las participantes de muestra en función de la variable de la IMPORTANCIA DE LA DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD*

Vemos en la Gráfica que el porcentaje más alto de la distribución de los encuestados, de acuerdo con la variable de la “importancia de la duración de la actividad”, corresponde a una duración de un mes (45%), mientras que el porcentaje más bajo (1%) corresponde a la realización de actividades comprendidas entre dos y tres días información que se recoge en la gráfica n° 15.

En la siguiente gráfica podemos observar la frecuencia de la distribución de la muestra según-EL DEL LUGAR DE LA ACTIVIDAD:



Gráfica 16. *Distribución de las participantes de muestra en función de la variable LUGAR DE LA ACTIVIDAD*

Vemos en la Gráfica que el porcentaje más alto de la distribución de los encuestados, de acuerdo con la variable del “lugar de la actividad”, corresponde a las actividades que se han realizado en las escuelas (40%), mientras que el porcentaje más bajo (1%) indican que no les es posible asistir.

Los datos obtenidos de los encuestados de acuerdo con la variable “del lugar de la actividad” reflejan que la mayoría de los docentes han participado en actividades formativas que se desarrollan en los colegios, lo cual es un dato positivo que destacamos, dado que hay más posibilidad que los docentes pueden asistir a las actividades formativas, ya que hay colegios en todos los pueblos y las ciudades.

7.2. ANÁLISIS DE DATOS PARA LA SUBESCALA RELATIVA A LA OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA REALIDAD DE LA FORMACIÓN PERMANENTE RECIBIDA

Entendemos por media aritmética el valor representativo de un conjunto de puntuaciones; sin embargo, la media, a veces, no expresa lo que realmente representa, pues podemos obtener una misma media con puntuaciones centrales y con puntuaciones extrema, razón por la que trabajamos con la media atendiendo también a la mediana, que representa el punto medio o central de una distribución; la moda representa la puntuación más elegida por los integrantes de la muestra y la desviación típica, que indica el grado el grado de dispersión, de homogeneidad de diferentes sujetos respecto a la media.

Atendiendo a los valores mostrados por la gráfica 35 y conociendo que el valor máximo de la desviación típica puede ser en este factor $S=2,5$, se pueden plantear las siguientes consideraciones:

Cuando hablamos de mediana nos referimos al valor que divide las frecuencias en dos mitades iguales, por encima de la mediana y por debajo de la mediana encontramos el mismo número de sujetos. Atendiendo a la gráfica treinta y nueve encontramos (Media = 2,8623; Mediana = 2,51; Moda = 1,58; $S=1,44$).

Atendiendo a los datos aportados, estamos ante un grupo de informantes que se manifiestan “*parcialmente en desacuerdo*” respecto a que “*la formación para mejorar la calidad educativa e integrar a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común*” sea la adecuada. Al ser la mediana menor que la media, hay mayor cantidad de sujetos, cuya opinión queda por debajo de la puntuación media. Siendo la diferencia de puntuación de (,34) de la media respecto a la mediana, a favor de esta primera, se puede considerar que la asimetría de la distribución respecto a la curva normal no es muy acentuada. Con relación a la desviación típica, $S = 1,44$, podemos afirmar que cierta dispersión y, por tanto, heterogeneidad en las opiniones, aunque a un nivel razonablemente moderado, máximo = 6, mínimo = 1.

Respecto al factor nº 2, los datos aportados por el análisis estadístico, gráfica 35 responden a (Media = 2,87, mediana = 2,80, moda = 1,40 y $S = 1,40$).

Atendiendo a los resultados obtenidos, se puede afirmar que también en el segundo factor los informantes se muestran “*parcialmente en desacuerdo*” respecto a “*la satisfacción por la formación recibida y la disposición a la colaboración y a la participación en más acciones formativas*”; es decir, que el profesorado no está de acuerdo en que la formación recibida es la adecuada, ni tampoco en que es una formación de calidad y, consecuentemente, no le anima a emprender muchas más acciones formativas. Atendiendo a los parámetros indicados respecto al primer factor, se puede comprobar que los informantes, al ser la mediana menor que la media, manifiestan opiniones que quedan en su mayoría por debajo de la puntuación media, y una asimetría más moderada en la distribución de las opiniones, con relación a la observada en el primer factor, siendo la diferencia entre media y mediana de ,0779. Sin embargo, la moda es de 1,40, puntuación más elegida en torno a “*totalmente en desacuerdo*”, lo que pone de manifiesto una relativa dispersión en las elecciones del profesorado.

La desviación típica es de $S = 1,32$, hay moderada heterogeneidad en las dispersiones de las opiniones emitidas, respecto al desarrollo de la curva normal; sin embargo, y considerando la moda y la desviación típica, se observa que hay disparidad de criterios respecto a la calidad de la formación recibida, aunque con predominio del desacuerdo, siendo el máximo = 6 y el mínimo = 1.

Los datos consignados en el tercer factor responden a una media = 2,71, mediana o punto medio = 2,37, moda = 1,25 y $S = 1,45$. Se puede afirmar que en relación con los dos anteriores factores anteriores hay una tendencia a la baja, aunque se sigue manifestado una

postura hacia: “*parcialmente en desacuerdo*”, respecto a que la formación “*esté bien articulada, sea de calidad y capacite para la acción en el aula*”; por tanto, se añade un elemento más, no solamente no es de calidad, sino que, además, no es de utilidad en el aula. En este caso la mediana sigue siendo menor que la media y, por tanto, hay mayoría de opiniones que están por debajo de 2,71; la asimetría no se acentúa, pues la diferencia entre media y mediana es de 0,36, pero aunque la puntuación más elegida sigue siendo “*totalmente en desacuerdo*”, es mucho más baja, en este caso la media de las modas es = 1,25. Respecto a la desviación típica, sigue siendo moderada, $S = 1,45$, respecto a un máximo posible de 2,50; sin embargo, es suficiente para que tengamos una heterogeneidad relativa, lo que se manifiestan que el máximo en la elección sea igual a 6 y el mínimo igual a 1, cifras compartidas por el resto de factores valorados. A continuación, en la siguiente tabla podemos observar la media, mediana, moda y la desviación de los tres factores:

Tabla 37. *La media, mediana, moda y la desviación de los factores de la realidad*

MEDIDAS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
No. Válido	405	405	405
Perdidos	0	0	0
Media	2,86	2,87	2,7142
Mediana	2,51	2,80	2,3750
Moda	1,58	1,40	1,25
Desviación estándar	1,44	1,32	1,45
Mínimo	1,06	1	1
Máximo	6	6	6

5.3.10. 7.2.1. Análisis relativos al contraste de hipótesis (*t* de student) en relación a la percepción de los maestros sobre cómo debiera ser la formación recibida

a) Contraste de hipótesis para variables dicotómicas sexo respecto a la satisfacción por la formación recibida (*T* de Student).

Se pretende conocer si hay diferencias significativas en la condición de género (hombre vs mujer), respecto a la opinión que se tiene en relación al “*nivel de calidad de la formación permanente recibida por el profesorado*”

Se realiza este contraste cuando, como en este caso, comparamos dos poblaciones independientes. El valor de *F* de Snedecor es ,696 en la prueba de Leveney está asociado a un *p*-valor >,05. Ello permite afirmar que se cumple el requisito de homocedasticidad, indicado como se han asumido varianzas iguales. En segundo lugar, abordamos la significación bilateral de la prueba ($t = ,729$) *p*-valor >,05; con lo cual no se cumple la hipótesis alternativa, por lo que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres, respecto a sus opiniones sobre cuál es la realidad de la formación permanente recibida.

H1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en función de ser hombre o mujer.

Tabla 38. Resultados de T- de Student sobre la realidad del nivel de calidad de la formación permanente recibida por el profesorado, en función del SEXO

Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media estándar	Prueba de Levene		t	gl	Sig. bilateral
hombre	148	2,8249	1,47639	,12136	F.	Sig.	-,347	403	,729
Mujer	257	2,8765	1,41827	,08847	,696	,405	-,344	296,648	,731

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas.

-Contraste de hipótesis para el variable dicotómico sexo, respecto a si la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-1).

Sucede lo mismo que en el contraste de hipótesis respecto a la generalidad de la realidad, la F de Snedecor = ,696 > ,05, y la significación bilateral de la prueba $t = ,729$, de modo que ($p = ,729 > ,05$), consiguientemente se acepta la hipótesis nula y no hay diferencia entre el hecho de ser hombre o mujer respecto a las opiniones que tienen estos los maestros respecto a sí si la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales. No se cumple, por tanto, la subhipótesis alternativa:

H1.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre, si la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales, en función de ser hombre o mujer.

Tabla 39. Resultados de T-test respecto a la realidad de la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-1), en función del SEXO

Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de estándar	Prueba de Levene		t	gl	Sig. bilateral
hombre	148	2,8249	1,47639	,12136	F.	Sig.	-,347	403	,729
Mujer	257	2,8765	1,41827	,08847	,696	,405	-,344	296.648	,731

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas.

-Contraste de hipótesis para el variable dicotómico sexo, respecto a si la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-2).

En este tercer caso también se cumple la hipótesis de varianzas poblacionales iguales para las dos pruebas, ya que, aunque la F de Snedecor en este caso es $F = ,017 < ,05$. También como en los dos casos anteriores-la significación bilateral de la prueba $t = ,153 > ,05$; por tanto, tanto no hay diferencias significativas y el hecho de ser hombre o mujer no incide en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre la valoración de los diferentes tipos y modalidades de formación. No se cumple, por tanto, la subhipótesis alternativa:

HI.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre la valoración de los diferentes tipos y modalidades de formación, en función de ser hombre o mujer

Tabla 40. Resultados de T-test respecto a la realidad de la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-2), en función del SEXO

Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Prueba de Levene		t	gl	Sig. bilateral
					F.	Sig.			
hombre	148	2,7541	1,31097	,10776	F.	Sig.	-1,433	403	,153
Mujer	257	2,9492	1,32464	,08263	,017	,897	-1,437	309,281	,152

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas.

-Contraste de hipótesis para el variable dicotómico sexo, respecto a sobre si la formación recibida está bien articulada, así como si capacita para la intervención en el aula (factor-3).

Respecto al tercer factor, también se acepta la hipótesis de varianzas poblacionales iguales para los dos grupos. La significación bilateral de la prueba (t) $p = 403 > ,05$; por consiguiente, tampoco se cumple la hipótesis alternativa, de modo que el hecho de ser hombre o mujer no incide en la opinión del profesorado, en relación a si la formación recibida está bien articulada, así como si capacita para la intervención en el aula. No cumpliéndose la hipótesis alternativa respectiva:

HI.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre si la formación recibida está bien articulada, así como si capacita para la intervención en el aula, en función de ser hombre o mujer.

Tabla 41. Resultados de T-test respecto a la realidad de la formación recibida está bien articulada, así como si capacita para la intervención en el aula (factor-3) en función del SEXO

Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media error	Prueba de Levene		t	gl	Sig. bilateral
					F.	Sig.			
hombre	148	2,6596	1,52807	,12561	F.	Sig.	-,571	403	,568
Mujer	257	2,7456	1,41768	,08843	2,635	,105	-,560	288,187	,576

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas.

- Contraste de hipótesis para variables dicotómicas cargo directivo respecto a la satisfacción por la formación recibida (T de Student).

El hecho de tener, o no, un cargo directivo no plantea diferencias de opinión entre los encuestados, en relación a la opinión que tiene el profesorado sobre la formación permanente recibida. Se han asumido varianzas iguales, ya que la significación de la prueba de Levene = ,105 >, 05, del mismo modo (t) presenta una significación bilateral ($p = ,000 <,05$, por lo que se puede afirmar que hay diferencias estadísticamente significativas entre el hecho de tener un cargo directivo, o no, y las opiniones que manifiesta el profesorado encuestado. En este caso la diferencia se concreta en que los que el profesorado que no tiene cargo manifiesta desacuerdo más acentuado respecto a la inadecuación de la formación recibida.; por consiguiente, se cumple la hipótesis alternativa:

H2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.

Tabla 42. Resultados de T- de Student sobre la realidad nivel de calidad de la formación permanente recibida por el profesorado, en función del CARGO DIRECTIVO

Cargo	N	Media	Desviación estándar	Media de error	Prueba de Levene		t	gl	Sig. bilateral
Sí	30	3,9412	1,47065	,26850	F.	Sig.	4,356	392	,000
No	364	2,7765	1,40233	,07350	1,369	,243	4,184	33,494	,000

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas

- Contraste de hipótesis para el variable dicotómico cargo directivo, respecto a si la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-1).

El contraste de hipótesis para este primer factor plantea en la Gráfica correspondiente que (t) tiene una significación bilateral ($p = ,000 <,05$); por consiguiente hay diferencias significativas en las opiniones del profesorado que no tiene cargo directivo, con respecto a los que sí lo tienen, concretándose de modo mucho más acentuado la consideración de la formación permanente recibida como no adecuada, concretándose en este caso en que la formación recibida no mejora la calidad ni responde a las demandas sociales, por consiguiente, se cumple la hipótesis alternativa:

H2.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre, si la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.

Tabla 43. Resultados de T-test respecto a la realidad de la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-1), en función del CARGO DIRECTIVO

Cargo	N	Media	Desviación estándar	Media de error	Prueba de Levene		t	gl	Sig. bilateral
Sí	30	3,9412	1,47065	,26850	F.	Sig.	4,356	392	,000
No	364	2,7765	1,40233	,07350	1,369	,243	4,184	33,494	,000

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas

-Contraste de hipótesis para el variable dicotómico cargo directivo, respecto la valoración de los diferentes tipos y modalidades de formación (factor-2).

En consonancia con lo indicado en la gráfica correspondiente, y como quiera que $F = ,044 > ,05$, se utiliza para determinar la posible significación, la columna superior, en donde la significación bilateral de la prueba (t) = $,000 < ,05$. Por consiguiente, también en este factor hay diferencias significativas entre tener, o no, cargo directivo y la opinión manifestada respecto a la calidad de la formación permanente recibida. En el caso que nos ocupa, son los maestros que no tienen cargo los que manifiestan posicionamientos más negativos hacia dicha formación; consiguientemente, se cumple la hipótesis alternativa:

H2.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre la valoración de los diferentes tipos y modalidades de formación, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.

Tabla 44. Resultados de T-test respecto a la realidad de la valoración de los diferentes tipos y modalidades de formación (factor-2), en función del CARGO DIRECTIVO

Cargo	N	Media	Desviación estándar	Media de error	Prueba de Levene		t	gl	Sig. bilateral
Sí	30	3,9511	1,21270	,22141	F.	Sig.	4,707	392	,000
No	364	2,8027	1,29000	,06761	,044	,834	4,961	34,637	,000

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas.

- Contraste de hipótesis para la variable dicotómica cargo directivo, respecto a sí la formación recibida está bien articulada y si capacita para la intervención en el aula (factor-3).

Los resultados en este tercer factor son similares a los aportados en el segundo, la F de Snedecor = $1,810 > ,05$ y, por tanto, los análisis se llevan a cabo con los dígitos de la columna superior, resultados que la significación bilateral de (t) = $,000$. Por consiguiente, hay diferencias estadísticamente significativas entre las dos poblaciones que integran la variable independiente “Desempeño, o no de cargo”; por lo tanto, los maestros que no desempeñan un cargo académico, tienen una percepción más acentuadamente negativa, que aquellos que no

lo desempeñan, respecto a sí la formación recibida está bien articulada, y capacita para la intervención en el aula, aceptando, por tanto, la hipótesis alternativa:

H2.3: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre si la formación recibida está bien articulada, así como si capacita para la intervención en el aula, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.*

Tabla 45. *Resultados de T-test respecto a la realidad de la formación recibida está bien articulada, y si capacita para la intervención en el aula (factor-3), en función del CARGO DIRECTIVO*

Cargo	N	Media	Desviación estándar	Media error	Prueba de Levene		t	gl	Sig. bilateral
Sí	30	3,7458	1,53637	,28050	F.	Sig.	4,081	392	,000
No	364	2,6405	1,41679	,07426	1,810	,179	3,809	33,194	,001

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas

5.3.11. 7.2.2. *Contraste de hipótesis para variable politómicas, (anova de una vía) en relación a la percepción de los maestros sobre la realidad de la formación recibida.*

El ANOVA de una vía unifactorial permite discriminar si hay diferencias significativas en las elecciones planteadas por los entrevistados, atendiendo a las diferentes posibilidades de adscripción que presenta cada variable. Del mismo modo planteamos la prueba HSD de Tukey para que en el caso de que haya diferencias significativas, se compruebe el comportamiento de los diversos subgrupos que integran la variable; lo que en términos estadísticos se conoce como contrastes *post-hoc*.

a) *ANOVA de una vía entre la variable independiente, edad del profesorado y la variable dependiente, percepción del profesorado sobre la formación permanente recibida en Jordania.*

Si se constatan diferencias significativas a un nivel de significación del 5%, de modo que ($p = ,000 < ,05$), diferencia que se manifiesta entre los grupos de los maestros comprendidos entre (30-39) (40-49) que se posicionan en torno al “acuerdo” y (22-29) y (50-59) que se posicionan en torno a “totalmente de acuerdo”, anexo 1. Consiguientemente, se cumple la hipótesis alternativa de que:

H3: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en función de la edad del profesorado consultado.*

Tabla 46. *Resultados de ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre la realidad de la formación permanente recibida en Jordania, en función de la EDAD*

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	23,334	3	7,778	8,511	,000
Dentro de grupos	360,061	394	,914		
Total	383,395	397			

Respecto a las tres subhipótesis que integran la hipótesis H3.1, se obtienen los siguientes resultados:

Con relación al factor nº-1, hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que integran la variable independiente, respecto a la dependiente; de modo que ($p = ,000 < ,05$). El grupo de los maestros comprendidos entre (22-29) posicionado en torno al “desacuerdo”, plantea diferencias en relación a los maestros comprendidos entre (30-39) y (40-49), que se posicionan en torno a “parcialmente en desacuerdo”, en tanto que el profesorado comprendido entre (50-59) años están “parcialmente de acuerdo” respecto a que la formación no es la adecuada, anexo 1. Dicho lo cual, se acepta la hipótesis alternativa:

***H3.1:** Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función de la edad del profesorado consultado.*

Las diferencias aludidas se concretan en que el grupo comprendido entre (22-29) años se orienta en torno a: “en desacuerdo”, mientras los grupos comprendidos entre (20-39) y (40-49) lo hacen en torno a: “parcialmente en desacuerdo” y los comprendidos entre (50-59) manifiestan una postura dubitativa, “parcialmente de acuerdo”, anexo I.

La hipótesis que se define en torno al factor 2, tiene una ($p = ,000 < ,05$, por lo que ha habido diferencias estadísticamente significativas entre los diversos grupos que integran la variable independiente, edad del profesorado y la variable dependiente satisfacción por la formación recibida, disposición a la colaboración a la participación en más acciones formativas; razón por la que se acepta la hipótesis alternativa:

***H3.2:** Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre su satisfacción por la formación recibida, la disposición a la colaboración y a participar en más acciones formativas, en función de la edad del profesorado consultado.*

Estas diferencias se concretan en el hecho de que los maestros entre (22 y 29) años están “totalmente en desacuerdo”; los comprendidos entre (30-39 y 40-49) manifiestan “desacuerdo” y aquellos comprendidos entre (50 y 59) están “parcialmente en desacuerdo”, anexo I.

Respecto al factor 3, también hay diferencias estadísticamente significativas, ya que ($p = ,000 < ,05$ y, por consiguiente, influye el grupo de edad en el que se encuentre ubicado el profesor, respecto a su opinión sobre si la formación recibida está bien articulada y es de

calidad, de modo que capacite para la acción en el aula, por consiguiente, se verifica la hipótesis alternativa:

H3.3: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre su opinión sobre si la formación recibida está bien articulada y es de calidad, de modo que capacite para la acción en el aula, en función de la edad del profesorado consultado.*

Estas diferencias significativas se concretan en que el profesorado comprendido entre (22 y 29) años se postula en torno a “en desacuerdo”; el comprendido entre (40-40) y (50-59) se manifiesta “parcialmente en desacuerdo” y los comprendidos en la franja de edad (30-39) manifiestan “parcialmente en de acuerdo”, anexo I.

b) ANOVA de una vía entre la variable independiente, años de experiencia profesional y la variable dependiente, percepción del profesorado sobre la formación permanente recibida en Jordania.

Se constatan diferencias significativas a un nivel de significación del 5%, entre los diferentes grupos que integran la variable independiente “experiencia profesional del profesorado” y la variable dependiente, “percepción del profesorado sobre la formación permanente recibida en Jordania”, de modo que ($p = ,000 < ,05$), razón por la que se acepta la hipótesis alternativa.

H4: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en función de los años de experiencia profesional.*

Tales diferencias se concretan en el hecho de que los maestros comprendidos entre (1-3) y (4-6) orientan sus opiniones hacia “muy en desacuerdo”; entre (7-10) y (11-20) hacia “en desacuerdo” y más de (20), “parcialmente en desacuerdo”.

Tabla 47. *Resultados de ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre la realidad de la formación permanente recibida en Jordania, en función de los AÑOS DE EXPERIENCIA*

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	218,206	4	54,552	35,164	,000
Dentro de grupos	614,332	396	1,551		
Total	832,538	400			

Respecto a los factores-1-2-3, relativos a sí “la formación recibida mejora la calidad educativa e integra a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común”; sí dicha “formación genera satisfacción por la formación recibida, la disposición a la

colaboración y a la participación en más acciones formativas” y a la opinión del profesorado sobre sí la formación recibida está bien articulada, es de calidad y capacita para la acción en el aula”. En estos tres factores se manifiestan diferencias significativas en relación a la opinión de los subgrupos que integran la variable independiente “años de experiencia profesional”, ($p = ,000 < ,05$), diferencias que se evidencian en la siguiente distribución: los grupos comprendido entre (1-3) y (4-6) años de edad están “en desacuerdo”; los grupos comprendidos entre (7-10) y (11-20) se manifiestan “parcialmente en desacuerdo” y el grupo con más de (20) años de experiencia opina en torno a “parcialmente de acuerdo. Y relativa a que “, hay diferencias significativas ($p = ,000 < ,05$), que se manifiestan en los tres grupos con las mismas tendencias. Anexo I, aceptándose las respectivas hipótesis alternativas:

H4.1: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre, si la formación recibida mejora la calidad educativa e integra a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común, en función de los años de experiencia profesional.*

H4.2: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre la satisfacción por la formación recibida, la disposición a la colaboración y a la participación en más acciones formativas, en función de los años de experiencia profesional.*

H4.3: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano sobre si la formación recibida está bien articulada, es de calidad y capacita para la acción en el aula, en función de los años de experiencia profesional.*

c) ANOVA de una vía entre la variable independiente nivel académico del docente y la variable dependiente, percepción del profesorado sobre la formación permanente recibida en Jordania.

Hay diferencias estadísticamente significativas entre el variable independiente nivel académico del profesorado y la variable dependiente, percepción del profesorado sobre la formación permanente recibida en Jordania, ($p = ,000 < ,05$), por lo que se acepta la hipótesis alternativa:

H5: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en función del nivel académico de los docentes.*

Tabla 48. *Resultados de ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre la realidad la formación permanente recibida en Jordania, en función del NIVEL ACADÉMICO*

Fuente de variación	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	40,750	2	20,375	10,304	,000
Dentro de grupos	794,865	402	1,977		
Total	835,615	404			

En función de los subgrupos homogéneos que se estructuran se articulan las siguientes tendencias en la opinión: “licenciados” → “en desacuerdo”; “diplomados y expertos universitarios” → “parcialmente en desacuerdo”

Lo mismo sucede respecto al factor-1, que hay diferencias significativas entre la variable independiente y los ítems que se estructuran en torno al mencionado factor ($p = ,000 < ,05$), por lo que hay diferencias significativas al 5% entre el nivel académico de la titulación del profesorado y si la formación recibida mejora la calidad educativa e integra a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común.

Estas diferencias, atendiendo al test HSD de Tukey coinciden con la distribución referenciada respecto a la totalidad, es decir, los “licenciados” se agrupan en torno a “en desacuerdo” y los “diplomados y expertos”, en torno a “parcialmente en desacuerdo”, a nexos I.

H5.1: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre, si la formación recibida mejora la calidad educativa e integra a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común, en función del nivel académico de los docentes.*

También hay diferencias estadísticamente entre la variable independiente considerada y los factores 2 y 3 respectivamente; en el factor nº 2 ($p = ,039 < ,05$) y en el factor 3 ($p = ,034 < ,05$), posicionándose los subgrupos del siguiente modo en ambos factores: “licenciados”, “en desacuerdo”, “expertos y diplomados” “moderadamente en desacuerdo”; por consiguiente, no se aceptan las correspondientes hipótesis alternativas y sí las nulas:

H5.2: *No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre la satisfacción por la formación recibida, la disposición a la colaboración y a la participación en más acciones formativas, en función del nivel académico de los docentes.*

H5.3: *No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano sobre si la formación recibida está bien articulada, es de calidad y capacita para la acción en el aula, en función del nivel académico de los docentes.*

H6: *No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en función de la ubicación del centro en el que trabajan.*

El mismo comportamiento tienen los tres factores que integran las mencionadas variables, F-1 ($p = ,085 > ,05$); F-2 ($p = ,170 > ,05$); F-3 ($p = 181 > ,05$); por consiguiente, en los tres factores se rechaza también la hipótesis alternativa.

Tabla 49. Resultados del ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre la realidad de la formación permanente recibida en Jordania, en función de la UBICACIÓN

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	10,038	2	5,019	2,477	,085
Dentro de grupos	771,875	381	2,026		
Total	781,913	383			

d) ANOVA de una vía entre la variable independiente ubicación del centro y la variable dependiente, percepción del profesorado sobre la formación permanente recibida en Jordania.

Sí que hay diferencias estadísticamente significativas en la opinión del profesorado encuestado, dependiendo de la ubicación del centro en el que trabaja, lo que se concreta en la significación, ($p = ,000 < ,05$); por tanto, se acepta la hipótesis alternativa:

H7: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en función del grado en que imparte docencia.

Tabla 50. Resultados del ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre la realidad de la formación permanente recibida en Jordania, en función del GRADO QUE IMPARTE DOCENCIA

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	35,898	2	17,949	9,023	,000
Dentro de grupos	799,717	402	1,989		
Total	835,615	404			

Respecto a los tres grupos que se integran en la media, se observa que los maestros que trabajan en ciudades y en pueblos orientan sus opiniones hacia “parcialmente en desacuerdo”, mientras que los que trabajan en “periferia”, se decantan por el “parcialmente de acuerdo”.

Con relación a los tres factores que se integran en las variables, siempre ($p = ,000 < ,05$), y también, como en la totalidad, los maestros que trabajan en ciudades y pueblos orientan

su opinión hacia “en desacuerdo”, mientras que los docentes que trabajan en zonas periféricas, lo hacen hacia “parcialmente en desacuerdo”.

- ***Análisis realizados sobre medidas de tendencia central y dispersión***

Las medidas de tendencia central y dispersión han permitido establecer predicciones apriorísticas sobre la orientación de las opiniones de los sujetos integrantes de la muestra. Se utilizaron porcentajes, medidas de tendencia central (media, mediana) y de dispersión (desviación típica). Se han utilizado frecuencias y porcentajes, así como medidas de tendencia central: media, mediana y moda; medidas de dispersión: desviación típica, así como máximo y mínimo.

7.3. ANÁLISIS DE DATOS PARA LA SUBESCALA RELATIVA A LA OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE CÓMO DEBIERA SER LA FORMACIÓN PERMANENTE RECIBIDA

Con el fin de determinar el comportamiento de las opiniones del profesorado informante, respecto a cómo debiera ser la formación permanente que debieran recibir, se han planteado para esta segunda subescala medidas de tendencia central (media, mediana y moda), a fin de determinar el nivel de asimetría de la curva y medidas de dispersión, a fin de determinar el nivel de dispersión de las opiniones de los informantes. Como quiera que la media aritmética no siempre expresa lo que realmente representa, se utiliza la mediana, a fin de conocer si hay mayor o menor nivel de dispersión de las puntuaciones, en tanto que la moda representa la puntuación más elegida por los miembros integrantes de la muestra. Con la desviación típica, valoramos el grado de dispersión (homogeneidad, heterogeneidad de los diferentes sujetos, respecto a la media). En la tabla 50 se pueden comprobar los datos aportados por el programa estadístico SPSS, v.22 para comprobar el comportamiento de las opiniones de la muestra encuestada.

Respecto al factor 1: "*Formación para mejorar la calidad educativa, atendiendo a las demandas*", los resultados alcanzados ponen de manifiesto que el profesorado está "de acuerdo" en que la formación recibida no es la adecuada para mejorar la calidad educativa (Media = 5,01, Md = 5,31, Moda = 5,48). Como quiera que la mediana es mayor en este caso que la media, hay mayor cantidad de sujetos cuya opinión queda por encima de la puntuación media. Siendo la diferencia de puntuación de (,30) de la mediana respecto de la media, a favor de la primera, se puede considerar que la asimetría de la distribución respecto a la normalidad de la curva no es muy acentuada. Con respecto a la desviación típica $S = ,91$, la dispersión es razonablemente moderada, si consideramos que la dispersión máxima en este caso puede ser de ($S = 2,5$). Estamos, pues, ante un profesorado con una opinión bastante homogénea en torno a la manifestación de "acuerdo", respecto a que la formación recibida por el profesorado no garantiza una educación de calidad, en función de las demandas sociales.

El comportamiento de las opiniones del profesorado encuestado respecto a los factores 2 y 3 sigue una orientación similar a los datos aportados por el factor 1, aunque la desviación típica es moderadamente mayor en los dos factores referenciados.

Con relación al factor 2: "*Valoración de los diferentes tipos y modalidades de formación*", se comprueba que la media sigue estando en torno a "De acuerdo" (Media = 5,09, Mediana = 5,54 y Moda = 6). Los datos aportados ponen de manifiesto que el profesorado encuestado indica que está "de acuerdo", en que los diferentes tipos y modalidades de formación impartidos no son los adecuados para que el profesorado pueda satisfacer las necesidades formativas de la población escolar. Como quiera que la mediana es moderadamente mayor que la media, diferencia = 0,45, y sensiblemente mayor que en el primer factor, hay más informantes cuya opinión queda por encima de la media, incluso la opción de respuesta más elegida, moda, es Moda = 6, "muy de acuerdo". Los datos aportados indican que hay un nivel de asimetría mayor, que, en el primer factor, en las opiniones de los informantes, con mayoría hacia la parte derecha de la curva normal. También la dispersión de dichas opiniones es algo mayor que en el primer factor, con una sigma $S=1,11$, con un mínimo de (1,55), "en desacuerdo" y un máximo de (6), "totalmente de acuerdo". Estamos ante una situación en la que los respondientes plantean una dispersión no muy elevada, ya que la desviación típica máxima posible es de $S = 2,5$; por tanto, hay cierto nivel de homogeneidad, y la mayoría de opiniones se encuentra por entre el "acuerdo" y "muy de acuerdo".

Respecto al factor 3: "*Relevancia de la formación y satisfacción por la formación recibida*", y, como se ha afirmado anteriormente, también las opiniones de la encuestada relevancia de la formación y satisfacción por la formación recibidas se sitúan en torno a "de acuerdo", (Media = 5,28, mediana = 5,85 y moda = 6). Sin embargo, la asimetría es aún mayor que en los factores uno y dos, ya que la media sigue siendo menor que la mediana y, por tanto, las opiniones siguen siendo mayoritariamente superiores a 5,2801, media. Pero en este caso, como la diferencia entre ambas puntuaciones es igual a (0,57), aún se sitúa un número mayor de opiniones a la derecha de la media; es decir, por encima de 5,28 y, por tanto, la asimetría en la distribución de la curva normal es mayor. Del mismo modo, la heterogeneidad en las respuestas aumenta respecto a los dos factores anteriormente considerados, generándose mayor dispersión ($S=1,17$), por lo que la dispersión de las opiniones sigue siendo moderada, aunque mayor que la considerada en los factores anteriores. También en este factor, lo mismo que en el segundo, la opción de respuesta más elegida es "muy de acuerdo" ($Md=6$). La interpretación de los análisis pone de manifiesto que la mayoría del profesorado consultado encuestado se posiciona entre el "de acuerdo" y "muy de acuerdo", respecto a que la formación permanente recibida no es relevante ni satisfactoria para el profesorado, siendo muy significativa que la puntuación más elegida sea "muy de acuerdo".

Tabla 51. *La media, mediana, moda y la desviación de los factores del deseo*

MEDIDAS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
No. Válido	405	405	405
Perdidos	0	0	0
Media	5,01	5,09	5,28
Mediana	5,3	5,54	5,85
Moda	5,48	6,00	6,00
Desviación estándar	,91	1,11	1,17
Mínimo	1,17	1,55	1,00
Máximo	6	6	6

5.3.12.

5.3.13. *7.3.1. Análisis relativos al contraste de hipótesis (t de student) en relación a la percepción de los maestros sobre cómo debiera ser la formación recibida.*

a) Contraste de hipótesis para variables dicotómicas sexo, respecto a cómo debiera ser la formación recibida (totalidad) (T- de Student).

Se pretende conocer si hay diferencias significativas entre el hecho de ser hombre o mujer, respecto a la opinión que tiene el profesorado sobre "cómo debiera ser la formación recibida".

Se realiza este contraste cuando, como en este caso, comparamos dos poblaciones independientes. La comparación de la F de Snedecor es $2,936 > ,05$, a través de la prueba de Levene, permite que se cumpla el requisito de homocedasticidad y que, por tanto, se asuman varianzas iguales; en segundo lugar, abordamos la significación bilateral de la prueba ($t = 1,650 > ,05$; con lo cual no se cumple la hipótesis alternativa, por lo que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres. Se rechaza, por tanto, la hipótesis alternativa:

H1: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre cómo debería ser la formación permanente recibida, en función de ser hombre o mujer.*

Tabla 52. *Resultados de T- de Student sobre cómo debiera ser el nivel de calidad de la formación permanente recibida por el profesorado, en función del SEXO*

Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error	Levene		t	gl	Sig.
hombre	148	5,2691	,90814	,07465	F.	Sig.	1,650	403	,100
Mujer	257	5,1012	1,02800	,06413	2,936	,087	1,706	338,236	,089

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas.

- **Contraste de hipótesis para la variable dicotómica sexo, sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales (factor-1)**

El asumir la hipótesis de varianzas poblacionales iguales para los dos grupos, ya que el estadístico F de la prueba de Levene permite aceptar la igualdad de varianzas poblacionales, valor del estadístico de prueba es $t = 1,864$, que para cualquier nivel de significación nos lleva a aceptar la hipótesis de igualdad de medias ($p = ,063 > ,05$); por tanto, se rechaza la hipótesis alternativa:

H1.1: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función de ser hombre o mujer.*

Tabla 53. Resultados de T-test respecto a cómo debiera ser la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-1), en función del SEXO.

Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media estándar	Levene		t	gl	Sig. bilateral
hombre	148	2,8249	1,47639	,12136	F.	Sig.	1,864	403	,06
Mujer	257	2,8765	1,41827	,08847	6,071	,014	1,948	348,350	,052

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas.

- **Contraste de hipótesis para la variable dicotómica sexo, sobre como debieran cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación (factor-2).**

Se acepta la hipótesis de varianzas poblacionales iguales para los dos grupos. El estadístico F de la prueba de Levene permite aceptar la igualdad de varianzas poblacionales, siendo el valor estadístico de la prueba $t = ,0663$ y el nivel de significación ($p = ,0853 > ,05$), razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa:

H1.2: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación, en función de ser hombre o mujer.*

Tabla 54. Resultados de T-test respecto a cómo debiera ser la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-2), en función del SEXO

Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media estándar	Levene		t	gl	Sig.
hombre	148	5,1388	1,12573	,09253	F.	Sig.	,0663	403	,508
Mujer	257	5,0626	1,10691	,06905	,034	,0853	,0660	302,42	,510

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas.

- Contraste de hipótesis para la variable dicotómica sexo, cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria (factor – 3).

También en este tercer factor se acepta la hipótesis de varianzas poblacionales iguales entre los dos grupos. El estadístico F de la prueba de Levene permite aceptar la igualdad de varianzas poblacionales, por lo que el valor del estadístico de la prueba es $t = 1,100$, que para cualquier nivel de significación lleva a aceptar la hipótesis de igualdad de medias, siendo ($p = ,135 > ,05$); por tanto, también se rechaza la hipótesis alternativa:

H1.3: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria, en función de ser hombre o mujer.*

Tabla 55. Resultados de T-test respecto a cómo debiera ser la formación recibida está bien articulada, así como si capacita para la intervención en el aula (factor-3) en función del SEXO

Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media error	Levene		t	gl	Sig. bilateral
hombre	148	5,3649	1,07543	,08840	F.	Sig.	1,100	403	,272
Mujer	257	5,2312	1,23171	,07683	2,238	,135	1,141	341,180	,255

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas.

b) Contraste de hipótesis para variables dicotómicas cargo académico, respecto a cómo debiera ser la formación recibida (totalidad) (T de Student).

Se pretende conocer si hay diferencias significativas entre el hecho de desempeñar, o no, un cargo académico y la opinión que tiene el profesorado sobre "cómo debiera ser la formación permanente recibida".

Se realiza este contraste cuando, como en este caso, comparamos dos poblaciones independientes. La comparación de la F de Snedecor es $2,936 > ,05$, a través de la prueba de Levene, con una significación ($p = ,073 > ,05$), permite que se acepte la hipótesis de varianzas poblacionales iguales para los dos grupos, siendo el valor estadístico de prueba ($t = -1,350$), que para cualquier nivel de significación lleva a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis alternativa:

H2: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre como debiera ser la formación permanente recibida, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.*

Tabla 56. Resultados de T- de Student sobre cómo debería ser el nivel de calidad de la formación permanente recibida por el profesorado, en función del CARGO DIRECTIVO

Cargo	N	Media	Desviación estándar	Media error	Levene		t	gl	Sig. bilateral
Sí	30	4,9581	,74913	,13677	F.	Sig.	-1,350	392	178
No	364	5,2007	,96027	,05033	3,225	,073	-1,225	37,332	104

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas

- **Contraste de hipótesis para la variable dicotómica cargo académico, sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales (factor-1).**

En elación al primer factor, los datos aportados por la F de Snedecor aporta un resultado = 1,369, siendo la significación ($p = ,243 > ,05$, por lo que permite igualdad de varianzas poblacionales, razón por la cual el valor de los estadísticos de la prueba es $t = 4,356$, que para cualquier nivel de significación lleva a aceptar la hipótesis de igualdad de medias, razón por la que se desestima la hipótesis alternativa:

H2.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.

Tabla 57. Resultados de T-test respecto a cómo debería ser la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-1), en función del CARGO DIRECTIVO

Cargo	N	Media	Desviación estándar	Media de error	Prueba de Levene		t	gl	Sig. bilateral
Sí	30	3,9412	1,47065	,26850	F.	Sig.	4,356	392	,000
No	364	2,7765	1,40233	,07350	1,369	,243	4,184	33,494	,000

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas

- **Contraste de hipótesis para la variable dicotómica, cargo académico, sobre como debieran cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación (factor-2).**

En el caso que nos ocupa, la F de Snedecor es =9,926, y la significación ($p = ,002 < ,05$, como quiera que no se acepta la igualdad de varianzas, entonces se utiliza el valor "t" de la columna inferior ($t = - 2,263$), por consiguiente, se puede afirmar que se acepta la hipótesis alternativa:

H2.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.

Al tener la "t" signo negativo, es la opción dos de respuesta la que tiene una percepción más categóricamente negativa sobre la inadecuación, sobre el hecho de que los diferentes tipos y modalidades de formación no son los adecuados; es decir, el profesorado que no tiene cargos académicos.

Tabla 58. Resultados de T-test sobre cómo debería ser la valoración de los diferentes tipos y modalidades de formación (factor-2), en función del CARGO DIRECTIVO

Cargo	N	Media	Desviación estándar	Media de error	Prueba de Levene		t	gl	Sig. bilateral
Sí	30	4,7939	,74887	,13672	F.	Sig.	-1,631	392	,0104
No	364	5,1301	1,10743	,05805	9,926	,002	-2,263	40,291	,029

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas.

- Contraste de hipótesis para la variable dicotómica, cargo académico, sobre como debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria (factor-3).

La F de Snedecor es =9,926, y la significación ($p = ,183 > ,05$, ($t = 1,631$), por consiguiente, se acepta la hipótesis de igualdad de varianzas poblacionales, siendo ($t = 1,631$), que para cualquier nivel de significación lleva a aceptar la hipótesis de igualdad de medias, razón por la que se desestima la hipótesis alternativa:

H2.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria, en función de si desempeña, o no, un cargo directivo.

Tabla 59. Resultados de T-test respecto a sí la formación recibida está bien articulada, y si capacita para la intervención en el aula (factor-3), en función del CARGO DIRECTIVO

Cargo	N	Media	Desviación estándar	Media de error	Prueba de Levene		t	gl	Sig. bilateral
Sí	30	5,1524	1,01636	,18556	F.	Sig.	-,757	392	,449
No	364	5,3151	1,14014	,05976	1,782	,183	-,835	35,297	,409

*Prueba de Levene de igualdad de varianzas

5.3.14. 7.3.2. Contraste de hipótesis para variables politómicas (anova de una vía) en relación a la percepción de los maestros sobre cómo debiera ser la formación recibida

Como se ha afirmado líneas atrás, el ANOVA de una vía permite discriminar si hay diferencias significativas en las elecciones planteadas por los entrevistados, atendiendo a las diferentes posibilidades de adscripción que presenta cada variable, del mismo modo planteamos la prueba HSD de Tukey para que en el caso de que haya diferencias significativas, se compruebe el comportamiento de los diversos subgrupos que integran la variable.

a) ANOVA de una vía entre la variable independiente, edad del profesorado y la variable dependiente, percepción del profesorado sobre cómo debiera ser la formación permanente recibida en Jordania.

Se constatan diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los diferentes grupos de edad del profesorado consultado, respecto a cómo debiera ser la formación permanente que recibe en Jordania ($p = ,000 < ,05$).

Realizado el test HSD de Tukey se comprueba que los grupos de edad comprendidos entre (30-33, 40-49 y 50-59) forman un subgrupo homogéneo, (en las 3 posibles comparaciones dos a dos, el menor nivel crítico fue 0,587 con Tukey). En relación a los informantes comprendidos entre (50-59 y 22-29) años, también forman un subgrupo homogéneo, cuyo nivel crítico del test de comparación entre ambos grupos resultó ser de ,117. Tal como en la siguiente tabla:

Tabla 60. Resultado de Tukey para las comparaciones múltiples entre los diferentes grupos de edad sobre cómo debería ser la formación permanente recibida en Jordania

Edad	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
30-39	133	4,9224	
40-49	96	5,0606	
50-59	31	5,1271	5,1271
22-29	138		5,4883
Sig.		,587	,117

Hay diferencias significativas entre el grupo de edad comprendido entre (22-29) años, respecto a los grupos comprendidos entre (30-39 y 40-49), pero no hay diferencias significativas respecto al grupo comprendido entre (50 - 59).

Por consiguiente, se acepta la hipótesis alternativa:

H3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre el deseo que manifiestan relativo a cómo debiera ser la formación permanente recibida, en función de la edad del profesorado consultado.

Tabla 61. Resultados de ANOVA sobre la realidad de la percepción del profesorado sobre cómo debería ser la formación permanente recibida en Jordania, en función de la EDAD.

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	23,334	3	7,778	8,511	,000
Dentro de grupos	360,061	394	,914		
Total	383,395	397			

Respecto a las tres subhipótesis que se agrupan en torno a la hipótesis H3, en relación al deseo de cómo debiera ser la formación recibida, se plantean los siguientes resultados.

Con relación al factor 1, relativo a cómo debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa, según las demandas sociales, sí hay diferencias significativas, respecto a la edad del profesorado consultado ($p = ,004 < ,05$).

Realizado el test HSD de Tukey se comprueba que los grupos de edad comprendidos entre (30-39, 40-49 y 50-59) forman un subgrupo homogéneo, (en las 3 posibles comparaciones, dos a dos, el menor nivel crítico fue 0,494 con Tukey). En relación a los informantes comprendidos entre (22-29, 40 - 49 y 50-59) años, también forman un subgrupo homogéneo, cuyo nivel crítico del test en las tres posibles comparaciones, dos a dos, el menor nivel crítico fue de ,513.

Analizados los resultados, se acepta la hipótesis alternativa:

H3.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función de la edad del profesorado consultado.

Respecto al factor 2, relativo a las opiniones del profesorado jordano sobre la relevancia de la formación y la satisfacción por la formación recibida, también se observan diferencias significativas entre la población consultada y el factor F-2, relativo al deseo, ($p = ,000 < ,05$), por consiguiente, se acepta la hipótesis alternativa:

H3.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación, en función de la edad del profesorado consultado.

Realizado el test HSD de Tukey, se obtienen las siguientes evidencias: Los grupos de edad comprendidos entre (30-39, 40-49 y 50-59) forman un subgrupo homogéneo, (en las 3 posibles comparaciones, dos a dos, el menor nivel crítico fue 0,630), mientras que un segundo grupo quedó integrado por los maestros cuya edad estaba comprendida entre (22 y 29) años.

Los grupos de edad integrados en el subgrupo uno, orientan su opinión en torno a "de acuerdo", mientras que los maestros comprendidos entre 22 y 29 años son más críticos y se posicionan en torno a "muy de acuerdo", anexo I.

Respecto al factor 3: también se observan diferencias significativas entre los diferentes grupos *sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria* e los maestros, según la edad, y cómo debiera ser la relevancia de la formación y la satisfacción por la formación recibida ($p = ,000 < ,05$); por consiguiente, hay diferencias estadísticamente significativas, y se acepta la hipótesis alternativa:

H3.3: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria, en función de la edad del profesorado consultado.*

Los resultados aportados por el test HSD de Tukey ponen de manifiesto que hay dos subgrupos homogéneos. El subgrupo 1, integrado por los subgrupos de edad (30-39, 40-49 y 50-59). En las tres posibles comparaciones, dos a dos, el menor nivel crítico fue de ,160. El segundo grupo homogéneo los integran los grupos de edad formados por los maestros comprendidos entre (22-29 y 50-59) años, cuyo nivel crítico del testen la comparación entre los dos grupos es de ,736.

Los grupos de edad de los maestros comprendidos entre (30-39 40-49 y 50-59) se posicionan en torno a "de acuerdo", mientras que el grupo comprendido entre (22- 29) se posiciona en torno a "muy de acuerdo", anexo I.

b) ANOVA de una vía entre la variable independiente, años de experiencia profesional y la variable dependiente, percepción del profesorado sobre cómo debiera ser la formación permanente recibida en Jordania.

Según se aprecia en la tabla 61 la puntuación F de Snedecor es = 6,760 y la significación ($p = ,000 < ,05$); por consiguiente, se acepta la hipótesis alternativa propuesta (H4), en la que, atendiendo a los años de experiencia docente, cambia la opinión del profesorado:

Tabla 62. *Resultados de ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre cómo debería ser la formación permanente recibida en Jordania, en función de los AÑOS DE EXPERIENCIA*

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	23,957	4	5,989	6,760	,000
Dentro de grupos	350,826	396	,886		
Total	374,783	400			

H4: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre como debiera ser la formación permanente recibida, en función de los años de experiencia profesional.

Realizado el test HSD de Tukey se comprueba que los grupos con experiencia profesional comprendida entre (7-10, 11-20 y más de 20), se integran en un subgrupo homogéneo, en las 3 posibles comparaciones, dos a dos, con el menor nivel crítico de (,861); un segundo subgrupo queda integrado por el profesorado integrado por los maestros con los siguientes intervalos de experiencia profesional (1-3, 7-20 y más edad (20 años), siendo el menor nivel crítico (,070). Un tercer y último grupo, queda integrado por profesorado con los siguientes años de experiencia (1-3, 4-6 y más de 20 años), siendo el menor nivel crítico (,053).

Tabla 63. Resultado de Tukey para las comparaciones múltiples entre los diferentes grupos de los años de experiencia sobre cómo debería ser la formación permanente recibida en Jordania.

Años de experiencia	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
11-20	86	4,8687		
7-10	73	5,0208	5,0208	
Más de 20	57	5,0247	5,0247	5,0247
1-3	135		5,4331	5,4331
4-6	50			5,4539
Sig.		,861	,070	,053

Respecto a las subhipótesis que integran esta variable cuantitativa, la subhipótesis alternativa (4.1) se acepta, F de Snedecor (3,353) y ($p = ,010 < ,05$).

H4.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función de los años de experiencia profesional.

Tabla 64. Resultados de ANOVA respecto a cómo debería ser la formación recibida mejora la calidad educativa, según las demandas sociales (factor-1), en función de los AÑOS DE EXPERIENCIA.

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	10,578	4	2,645	3,353	,010
Dentro de grupos	312,338	396	,789		
Total	322,916	400			

Realizado el test HSD de Tukey surgen dos subgrupos homogéneos; el primero de ellos integrado por el profesorado que tiene una experiencia profesional comprendida entre (1-3, 7-10,11-20 y más de 20), siendo en menor nivel crítico (,060); el segundo grupo subgrupo queda integrado por el profesorado comprendido entre los siguientes intervalos de experiencia (1-3, 4-6, 7-10 y más de 20 años), con un menor nivel crítico de (,419).

Se confirma la subhipótesis alternativa (H4.2), F de Snedecor = 14,604, cuyo nivel de significación es ($p = ,000 < ,05$); por consiguiente, hay diferencias estadísticamente significativas entre los subgrupos de los maestros que se integran en los diversos niveles de experiencia considerados.

H4.2: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación, en función de los años de experiencia profesional.*

Tabla 65. *Resultados de ANOVA respecto a cómo debería ser la valoración de los diferentes tipos y modalidades de formación (factor-2), en función de los AÑOS DE EXPERIENCIA*

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	61,049	4	15,262	14,604	,000
Dentro de grupos	413,864	396	1,045		
Total	474,913	400			

El test HSD de Tukey no aporta subgrupos, solo se indica que el subgrupo de edad comprendido entre (1 – 3) años tiene diferencias significativas respecto a (7-10, 11-20), pero no tiene diferencias significativas, respecto a los grupos cuyas edades están comprendidas entre (4-6) y más de 20 años de experiencia docente. Contrástese anexo I.

H4.3: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria, en función de los años de experiencia profesional.*

Tabla 66. *Resultados de ANOVA cómo debería ser la formación recibida está bien articulada, y si capacita para la intervención en el aula (factor-3), en función de los AÑOS DE EXPERIENCIA*

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	26,432	4	6,608	5,117	,000
Dentro de grupos	511,354	396	1,291		
Total	537,786	400			

c) ANOVA de una vía entre la variable independiente, nivel académico del docente y la variable dependiente, percepción del profesorado sobre cómo debiera ser la formación permanente recibida en Jordania

No hay diferencias significativas entre el hecho de ser licenciado, experto universitario o máster, respecto a la opinión del profesorado sobre cómo debiera ser la formación permanente recibida por el profesorado, consiguientemente se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alternativa. La tabla 66 refleja estos términos, ya que la F de Snedecor es = ,218 y ($p = ,804 > ,05$).

H5: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre como debiera ser la formación permanente recibida, en función del nivel académico de los docentes.*

Tabla 67. Resultados de ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre cómo debería ser la formación permanente recibida en Jordania, en función del NIVEL ACADÉMICO

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	,428	2	,214	,218	,804
Dentro de grupos	393,993	402	,980		
Total	394,421	404			

En relación a los tres factores considerados, se puede afirmar que en todos ellos se confirma que no hay diferencias significativas en las opiniones de los maestros, atendiendo a los estudios cursados.

Se desestima la hipótesis alternativa (5.1), ya que ($p = ,461 > ,05$) y, por tanto, no hay diferencias significativas:

H5.1: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función del nivel académico de los docentes.*

También se desestima la hipótesis alternativa (5.2), ya que ($p = ,962 > ,05$); por consiguiente, no hay diferencias significativas entre los subgrupos en los que se integra el profesorado, y se rechaza la hipótesis alternativa, anexo I:

H5.2: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación, en función del nivel académico de los docentes.*

Tampoco hay diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones del profesorado sobre cómo debiera ser la formación recibida para que fuese relevante y satisfactoria, atendiendo a la titulación alcanzada, ($p = ,796$); consiguientemente, se acepta la hipótesis nula y se desestima la hipótesis alternativa:

H5.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria, en función del nivel académico de los docentes.

d) ANOVA de una vía entre la variable independiente especialidad y la variable dependiente, percepción del profesorado sobre cómo debiera ser la formación permanente recibida en Jordania

En la tabla 33. Se pone de manifiesto que hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones que manifiesta el profesorado consultado, atendiendo a la especialidad en la que imparte docencia, F de Snedecor (7,755) ($p = ,000 < ,05$), por lo que se acepta la hipótesis alternativa:

H6: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre como debiera ser la formación permanente recibida, en función de la ubicación del centro en el que trabajan.

Tabla 68. Resultados del ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre cómo debería ser la formación permanente recibida en Jordania, en función de la UBICACIÓN

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	19,418	2	9,709	10,408	,000
Dentro de grupos	375,004	402	,933		
Total	394,421	404			

El test HSD de Tukey pone de manifiesto que hay dos subconjuntos homogéneos; el primero de ellos integrado por el profesorado que trabaja en la periferia de la ciudad y en los pueblos, con un nivel crítico inferior de ($,059$); un segundo subconjunto integra al profesorado que trabaja en la ciudad, observándose diferencias significativas entre el profesorado que trabaja en la ciudad, respecto a los que desempeñan su labor profesional en la periferia o en pueblos, tabla 68.

Tabla 69. Resultado de Tukey para las comparaciones múltiples entre los diferentes grupos de la ubicación del centro de trabajo sobre cómo debería ser la formación permanente recibida en Jordania

Ubicación del centro de trabajo	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Extrarradio	85	4,8273	
Pueblo	168	5,1078	
Ciudad	152		5,4107
Sig.		,059	1,000

También se aceptan las subhipótesis alternativas en los tres factores que integran la escala Likert suministradora de datos; respecto al factor nº 1: “Cómo debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales”, se acepta la hipótesis alternativa, ya que los la F de Snedecor es = (,8645) y ($p = ,000 < ,05$), tabla 36; por consiguiente, se acepta:

H6.1: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función dela ubicación del centro.*

Realizado el Test HSD de Tukey, aporta los mismos resultados que respecto a la totalidad, de modo que se constituye un subconjunto homogéneo integrado por los maestros que trabajan en la periferia de la ciudad y en los pueblos, con nivel crítico inferior de (,159); el segundo subconjunto homogéneo queda integrado por aquel profesorado que desempeña su trabajo en la ciudad. También se acepta la subhipótesis alternativa relativa al factor 2, ya que la F de Snedecor es = 10,339 y ($p = ,000 < ,05$), anexo I.

H6.2: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación, en función de la ubicación del centro.*

También se constituye un primer subconjunto homogéneo integrado por el profesorado que trabajo en la periferia y en los pueblos, y un segundo en el que se integran aquellos los maestros que trabajan en centros de la ciudad.

La misma realidad se sigue respecto al factor 3: “Cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria. La F de Snedecor es = (8,177), mientras que ($p = ,000 < ,05$) anexo I, lo que pone de manifiesto que se acepta la subhipótesis alternativa:

H6.3: *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria en función dela ubicación del centro.*

Sin embargo, los resultados aportados por la prueba HSD de Tukey plantean diferencias en el agrupamiento de los subconjuntos homogéneos. En este caso los maestros que trabajan en pueblos y ciudades se agrupan en un mismo subconjunto homogéneo, con un nivel crítico inferior igual a (,188), mientras que en el otro subconjunto se ubican los maestros que trabajan en zonas suburbanas, anexo I.

e) ANOVA de una vía entre la variable independiente grado que imparte y la variable dependiente, percepción del profesorado sobre cómo debiera ser la formación permanente recibida en Jordania

No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado consultado, dependiendo del grado que imparte y su percepción sobre cómo debiera ser la formación permanente recibida. En este caso la F de Snedecor es = 2,123 y ($p = ,121 > ,05$), tabla 37. Por tanto, se rechaza la hipótesis alternativa:

H7: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre como debiera ser la formación permanente recibida, en función del grado que imparte.

Tabla 70. Resultados del ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre la realidad de la formación permanente recibida en Jordania, en función del GRADO EN QUE IMPARTE DOCENCIA.

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	4,265	2	2,133	2,408	,121
Dentro de grupos	382,717	381	1,005		
Total	386,982	383			

La situación es similar para las tres subhipótesis que generan los tres factores considerados en la escala Likert que recoge la información aportada por el profesorado. Respecto a la primera subhipótesis, los resultados aportados responden a los siguientes datos: (F de Snedecor = 1,778) y ($p = ,169 > ,05$), anexo I, razón por lo que se acepta la hipótesis nula y se desestima la alternativa:

H7.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función de la ubicación del centro en el que trabajan.

En la subhipótesis segunda, los datos aportados responden a una (F de Snedecor = ,133) y ($p = ,133 > ,05$), anexo I, rechazándose la subhipótesis:

H7.2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debieran ser los diferentes tipos y modalidades de formación, en función de la ubicación del centro en el que trabajan.

Con respecto a la subhipótesis tercera, también la tabla de ANOVA68, presenta el mismo comportamiento; es decir, la F de Snedecor es = (2,408), con una significación de ($p = ,121$), anexo I, consiguientemente, también se rechaza la hipótesis alternaría:

H7.3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre cómo debiera ser la formación recibida, para que fuese relevante y satisfactoria, en función de la ubicación del centro en el que trabajan.

H7.1: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado sobre como debiera ser la formación recibida para mejorar la calidad educativa según las demandas sociales, en función del grado en el que imparte docencia.

7.4. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON PARA LOS SUMATORIOS GLOBALES DEL DESEO Y DE LA REALIDAD DEL CUESTIONARIO

Se ha utilizado este coeficiente porque, según Morales Vallejo (2008) es el más estable. Se puede afirmar que existe relación en la medida en que los sujetos ocupan la misma posición relativa en las dos variables.

En el caso que nos ocupa, aunque la correlación es baja, ya que sobre un máximo de (1), la correlación asciende $r = -,210$, es estadísticamente significativa ($p < .001$). Por consiguiente, se puede afirmar que dista mucho la formación recibida de lo que el profesorado encuestado considera que debiera ser dicha formación, tabla 70:

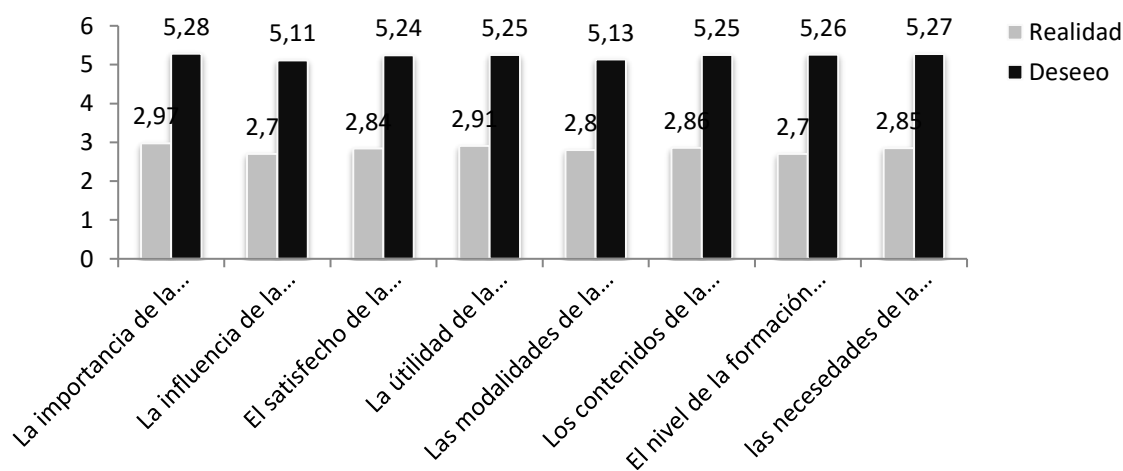
Tabla 71. Las correlaciones bivariadas implementadas entre la global de las dimensiones del deseo y la realidad del cuestionario por binomios

SUMATORIO REAL	SUMATORIO REAL	SUMATORIO DESEO
Correlación de Pearson	1	-,210**
Sig. (bilateral)		,000
N	405	405
SUMATORIO DESEO		
Correlación de Pearson	-,210**	1
Sig. (bilateral)	,000	
N	405	405

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

A modo de síntesis del capítulo, en la siguiente gráfica, podemos observar disgregando los resultados por REALIDAD vs DESEO.

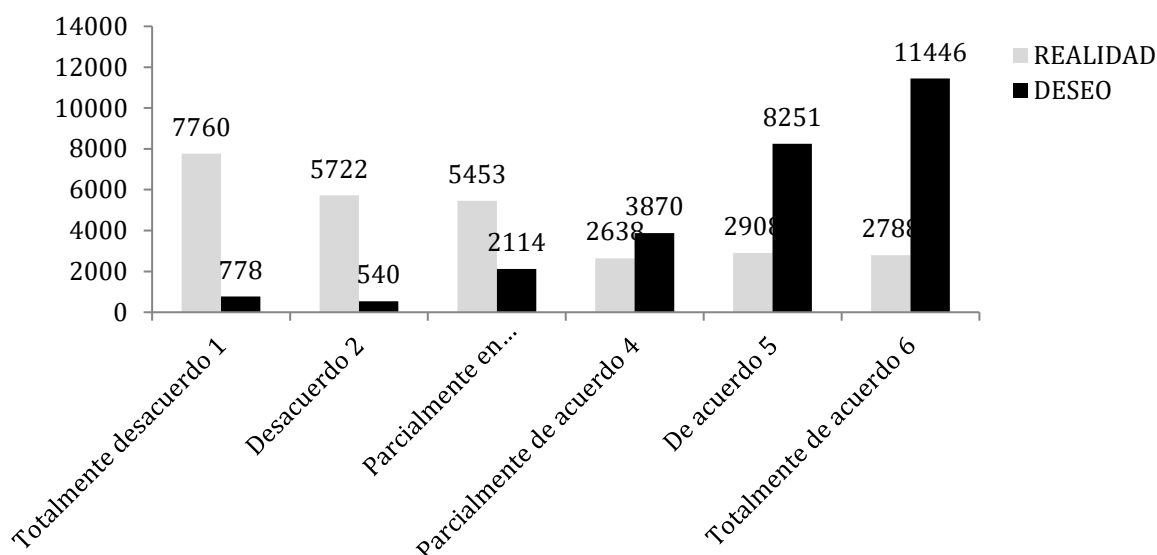
Gráfica 17. Resultados de las medias del apartado de todas las dimensiones de la realidad y el deseo del cuestionario.



Se aprecia claramente que las medias de las respuestas de los encuestados sobre la realidad de todas las dimensiones entre (2 - 3) lo que significa que están totalmente desacuerdo

y desacuerdo. Mientras que las medias de las respuestas en todas las dimensiones correspondientes al deseo están entre (5y 6).

En la siguiente grafica podemos observar las frecuencias de las respuestas de los encuestados sobre todos los ítems, según se refieran a REALIDAD vs DESEO:



Gráfica 18. Distribución de los participantes de la muestra en función de la variable de las ESCALAS DE LA REALIDAD Y EL DESEO.

Vemos en el grafico que la mayoría de las respuestas de los encuestados que corresponden con las frecuencias de la variable de la “escalas de la realidad”, hacen referencia al nivel de respuesta 1, que es (totalmente desacuerdo) con 7760 frecuencia, casi el 28%, mientras que el porcentaje más bajo con (10%) corresponden a los niveles de respuesta 4 y 6 que son (parcialmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo).

Se aprecia claramente que las frecuencias de las respuestas de los encuestados sobre la realidad de cada ítem se centran a la primera categoría de respuesta y la segunda que son totalmente desacuerdo y desacuerdo y que representan la mitad de las respuestas. Mientras casi 80% de las respuestas de los encuestados corresponden con las frecuencias de la variable de la “escalas del deseo”, hacen referencia a los niveles de respuesta de 5 y 6 que son (de acuerdo y totalmente de acuerdo) con 19697 frecuencia, mientras que las frecuencias más bajas con 1318 frecuencia casi 5% corresponden a los niveles de respuesta 1 y 2 que son (totalmente desacuerdo y desacuerdo).

A la luz de los resultados de las frecuencias de las respuestas del profesorado entre la realidad y el deseo muestran una clara diferencia de opinión a favor del deseo, lo que quiere decir que, si bien el profesorado no está satisfecho y no valora la formación permanente recibida, sí cree en cambio que ésta es importante y debería desarrollarse, pero no como se está haciendo en la actualidad.

Capítulo 8. Los resultados del análisis de los datos cualitativos

Capítulo 8. Los resultados del análisis de los datos cualitativos

En este capítulo se muestran los resultados de los datos cualitativos obtenidos. Hemos agrupado los resultados en tres grandes grupos. El primer grupo corresponde al acercamiento a las entrevistas, el segundo grupo a las percepciones de los entrevistados sobre los verbos y campos semánticos por zona, rol, las semejanzas y diferencias entre ellas y el último grupo es la categorización del contenido de las entrevistas. Su cometido es mostrar cuales han sido las categorías más citadas en el cómputo global de todas las entrevistas. En el desarrollo del presente capítulo vamos a aportar los datos obtenidos de las entrevistas relacionados y llegar a los resultados del análisis cualitativo descriptivo de las diferentes variables investigadas. La transcripción de las entrevistas y los nodos se adjuntan en el anexo II. A continuación, vamos a mostrar los resultados obtenidos.

8.1. ELPRIMERACERCAMIENTO ALAS ENTREVISTAS

El primer acercamiento a las entrevistas se realiza por medio de una consulta *de frecuencia de palabras*. Después de eliminar palabras vacías (no relevantes para la investigación) ya agrupar palabras por similitud de raíces e obtienen los siguientes resultados en los que se visibilizan los términos más utilizados por los entrevistados.

Tabla 72. Las palabras más usadas por los entrevistados

Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
formación	9	550	2,69	Formación
maestro	7	451	2,20	maestro, maestros
cursos	6	395	1,93	curso, cursos
profesorado	11	326	1,59	Profesorado
los maestros	10	296	1,45	profesor, los maestros
necesidades	11	273	1,33	necesidad, necesidades
permanente	10	252	1,23	permanente, permanentes
formativas	10	251	1,23	formativa, formativas
alumnos	7	196	0,96	alumno, alumnos
aprendizaje	11	144	0,70	aprendizaje, aprendizajes
formadores	10	130	0,64	formador, formadores
actividades	11	125	0,61	actividad, actividades
sesiones	8	121	0,59	sesione, sesiones
enseñanza	9	102	0,50	enseñanza, enseñanzas
contenido	9	85	0,42	contenido, contenidos
docentes	8	84	0,41	docente, docentes
director	8	78	0,38	Director
actual	6	75	0,37	actual, actuales
talleres	8	74	0,36	taller, talleres
adecuadas	9	65	0,32	adecuada, adecuadas

Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
profesional	11	63	0,31	profesional, profesiones
horario	7	61	0,30	horario, horarios
experiencia	11	59	0,29	experiencia, experiencias
adecuados	9	58	0,28	adecuado, adecuados
colegio	7	57	0,28	colegio, colegios
escolar	7	53	0,26	Escolar
necesario	9	49	0,24	necesario, necesarios
profesionales	13	49	0,24	Profesionales
competencias	12	48	0,23	competencia, competencias
acciones	8	45	0,22	Acciones
características	15	44	0,21	Características
programas	9	39	0,19	programa, programas
satisfecho	10	38	0,19	satisfecho, satisfechos
Vida	4	37	0,18	vida, vidas
desarrollar	11	37	0,18	Desarrollar
utilice	7	37	0,18	Utilice
Clima	5	36	0,18	Clima
convivencia	11	36	0,18	Convivencia
través	6	36	0,18	Través
metodológicos	13	35	0,17	Metodológicos
necesaria	9	35	0,17	Necesaria
estudiantes	11	35	0,17	estudiante, estudiantes
habilidades	11	35	0,17	habilidad, habilidades
establecer	10	34	0,17	establece, establecer
específicas	11	33	0,16	Específicas
infraestructuras	16	33	0,16	infraestructura, infraestructuras
adecuadamente	13	32	0,16	Adecuadamente
formativo	9	32	0,16	Formativo
importante	10	32	0,16	importante, importantes
tecnologías	11	30	0,15	tecnología, tecnologías
especialista	12	30	0,15	especialista, especialistas
laboral	7	28	0,14	labor, laboral, labores
métodos	7	28	0,14	método, métodos
teórico	7	28	0,14	teórico, teóricos
asistir	7	28	0,14	Asistir
demanda	7	28	0,14	Demanda
generar	7	28	0,14	Generar
impartir	8	27	0,13	Impartir
satisfacción	12	27	0,13	Satisfacción
directora	9	26	0,13	Directora
temáticas	9	26	0,13	temática, temáticas
acordes	7	25	0,12	acorde, acordes
económicas	10	24	0,12	económica, económicas

Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
actualizar	10	24	0,12	Actualizar
práctico	8	24	0,12	práctico, prácticos
realizar	8	24	0,12	Realizar
seguimiento	11	24	0,12	Seguimiento
ampliación	10	23	0,11	Ampliación
alcanzada	9	22	0,11	Alcanzada
social	6	21	0,10	social, sociales
repercuta	9	21	0,10	Repercuta
obligatorio	11	20	0,10	obligatorio, obligatorios
prefiere	8	20	0,10	prefiere, prefieres
rendimiento	11	18	0,09	Rendimiento
verdadero	9	18	0,09	Verdadero
asignatura	10	17	0,08	asignatura, asignaturas
grupo	5	17	0,08	grupo, grupos
positivos	9	17	0,08	positivo, positivos
Aulas	5	16	0,08	Aulas
calidad	7	16	0,08	Calidad
actualizarse	12	15	0,07	Actualizarse
carencias	9	15	0,07	carencia, carencias
estructura	10	15	0,07	Estructura
realizado	9	15	0,07	realizado, realizados
Útiles	6	15	0,07	Útiles
motivado	8	14	0,07	motivado, motivados
didáctica	9	14	0,07	didáctica, didácticas
didáctico	9	14	0,07	didáctico, didácticos
evaluación	10	14	0,07	Evaluación
funciones	9	14	0,07	Funciones
obligatoriedad	14	14	0,07	Obligatoriedad
sesión	6	14	0,07	Sesión
atractivos	10	13	0,06	atractivo, atractivos
beneficio	9	13	0,06	beneficio, beneficios
fomentar	8	13	0,06	Fomentar
imparte	7	13	0,06	Imparte
información	11	13	0,06	Información
intentar	8	13	0,06	Intentar
juego	5	13	0,06	juego, juegos
maestra	7	13	0,06	maestra, maestras

Los anteriores datos se pueden representar mediante una nube de palabras en la que se pone de manifiesto sobre qué términos se fundamenta con mayor incidencia la formación permanente de los maestros:



Ilustración 5. Nube de palabras del discurso de los entrevistados

8.2. IDENTIFICACIÓN A LAS PERCEPCIONES DE LOS ENTREVISTADOS SOBRE LOS VERBOS Y CAMPOS SEMÁNTICOS

En los siguientes apartados se parecen, las percepciones de los entrevistados en el total de las entrevistas, sobre los verbos y campo semántico emergentes, como en lo siguiente:

5.3.15. 8.2.1. Identificación a las percepciones de los entrevistados sobre los verbos

La frecuencia de los verbos en la matriz de las entrevistas, nos ofrece información muy interesante acerca de la realidad de la problemática de nuestro estudio, centrado en "La relación de la formación permanente con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase desde el punto de vista del profesorado de educación primaria de Irbid (Jordania)". Basándonos en dicha información, podemos proponer mejoras que eviten en un futuro los inconvenientes de la "formación permanente" en Jordania, y mejorar la relación entre la formación del profesorado y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La tabla 72 extraída del programa de análisis de datos cualitativo Nvivo, muestra la frecuencia de

aparición de los verbos en todas las entrevistas de forma codificada. Las distintas referencias agrupadas por columnas se muestran a continuación:

Tabla 73. *Tabla de frecuencias de los verbos en todas las entrevistas*

Nº	Verbos	Conteo	Porcentaje ponderado
1-	Desarrollar	37	19,6
2-	Establecer	34	18,0
3-	Generar	28	14,8
4-	Asistir	28	14,8
5-	Actualizar	24	12,7
6-	Realizar	24	12,7
7-	Fomentar	13	6,9

Se observa claramente que los verbos "**desarrollar**" y "**Establecer**" tienen la cifra más alta con un porcentaje ponderal entre 18 y 19,6%, lo que indica que están muy relacionados. Ambos verbos nos indican que debemos establecer más procesos para desarrollar y mejorar la "formación permanente", lo que significa que la formación actual en Jordania no está tan desarrollada como debería, como muestra proponemos el siguiente ejemplo:

Debe haber incentivos económicos, tiempo y espacio adecuados para desarrollar dichas sesiones, así como una continuidad en las sesiones. [Entr20.Ref1]. Debe haber un plan establecido y por separado para cada etapa de enseñanza. Desarrollar el potencial de los directores de escuelas a través de sesiones dirigidas a directivos educativos y llevar el contenido de dichas sesiones a la práctica. [Entr21.Ref1]. Establecer sesiones que aborden el desarrollo de la personalidad profesional del maestro en el aula y afianzar su autoconfianza. [Entr2.Ref1]. Establecer talleres de cómo gestionar el aula. [Entr7.Ref4]. Establecer encuentros interpersonales Director/Maestro para reconocer sus habilidades y tratar sus puntos débiles. [Entr8.Ref1] plantearía una coordinación regular con el Departamento de Fuentes de Aprendizaje del Ministerio de Educación para establecer los cursos y talleres pertinentes que aborden los recursos curriculares crear encuentros entre el profesorado para aceptar nuevos métodos y técnicas de aprendizaje. [Entr13.Ref2].

Todo lo anterior, implica la necesidad de buscar nuevas vías y soluciones para desarrollar la formación permanente y establecer cauces que la hagan más atractiva para el profesorado.

En segundo lugar, encontramos los verbos "**asistir**" y "**generar**" con el mismo porcentaje de alusiones del 14,8%. En estas entrevistas el porcentaje sigue siendo alto, ya que la necesidad de plantear trabajos, nuevas tácticas e ideas de sesiones se recalca en este trabajo, como muestra proponemos el siguiente ejemplo:

(...) Sí, toman siempre transportes para asistir en los cursos formativos, porque normalmente lo hacen en la capital de la provincia de Irbid [Entr7. Ref1]. Me parece que los maestros no tienen interés por asistir a las sesiones formativas optativamente [Entr13. Ref3]. Pues, primero hay que apoyar al maestro en todos los sentidos, me explico, y sobre todo económicamente: aumentar el salario para que puede asistir a las sesiones formativas y tiene que participar en la planificación de la formación [Entr18. Ref1]. Hacer un análisis del contenido curricular y debido a ello establecer dichas necesidades, necesidades que demanda nuestro sistema formativo, ya sean preparatoria, organizativas, de infraestructuras y económicas, para generar procesos adecuados y acordes al contenido educativo [Entr16. Ref2].

En este caso vemos que el profesorado está de acuerdo en buscar nuevas vías de trabajo en las sesiones para actualizar sus conocimientos, mientras que, por otro lado, la problemática de asistir o no a las sesiones, debe ser abordada de una forma más interesante para ver qué factores realmente impiden que haya asistencia o constancia en la asistencia a las mismas.

En tercer lugar, aparece en la tabla los verbos "**Actualizar**" y "**Realizar**", tienen el mismo porcentaje ponderado de alusión del 12,7%. Ello indica que la "actualizar" está muy relacionada con los procesos realizar. Esto podemos comprobarlo en el siguiente ejemplo:

Establecer un departamento independiente en el Ministerio de Educación que se responsabilice de programar y planificar cursos formativos, actualizar todo lo nuevo y ver los resultados de las investigaciones que se hacen tanto en el extranjero como en a nivel nacional [Entr17. Ref5]. Algunos de los maestros sí tienen un verdadero interés en actualizar su formación, de modo que repercuta en la calidad de la educación de nuestros niños y jóvenes (los que tienen un verdadero interés en perfeccionar su trabajo) y otros no. Todo depende del profesor y su verdadero interés en mejorar su rendimiento [Entr17. Ref2]. Debemos consultar con los maestros sobre los aspectos del espacio y del tiempo a la hora de realizar las sesiones formativas, por otra parte, debemos hacerles partícipes en las decisiones relacionadas con la formación [Entr21. Ref1]. El interés del profesorado para realizar cursos formativos, nace de su ambición en perfeccionar sus habilidades profesionales, que se debe a la naturaleza del profesorado conocida por la competitividad [Entr18. Ref7].

Como parece desprenderse de los ejemplos anteriores para conseguir una formación permanente con gran éxito se necesita siempre actualizar sus procesos y todos los elementos relacionados con dicha formación, a la par que, realizar más actividades formativas para cubrir todas las necesidades formativas de los maestros y que sean los más actualizadas posibles.

Por último, el campo "**fomentar**" con porcentaje de 6.9% de alusión semántica, aparece como indicadores de mejora de la formación permanente. Esto podemos comprobarlo en el siguiente ejemplo:

Debemos establecer actividades formativas como buscar proyectos y nuevas ideas de los maestros intentar fomentar el modo de pensar individualizado de cada profesor ya

que cada uno tiene una perspectiva diferente al otro [Entr7. Ref1]. Reconocer las tareas, fomentar la autonomía y la autoestima o enseñarles a los alumnos a descubrir los conceptos por sí mismos, son algunos pasos para erradicar la desmotivación [Entr15. Ref1].

Esto significa, que la formación actual tiene que fomentar algunos aspectos como el modo de pensar y la autonomía y la autoestima o cómo enseñarles. Según las entrevistas realizadas, muchos los maestros rechazaban la formación por falta de incentivos económicos, a causa de un horario inadecuado de las sesiones y la lejanía del centro, entre otros factores. Por tanto, podemos decir que el profesor encuestado en este trabajo no se deja entrevistar solo por mera cortesía, sino porque, además, tiene una mínima intención de sugerir cambios para mejorar la formación permanente.

5.3.16. 8.2.2. Identificación a las percepciones de los entrevistados sobre los campos semánticos

Para entender la realidad de la formación, hemos clasificado las palabras y unidades de significado que componen el campo semántico emergente en el total de las entrevistas, donde aparecen los campos ordenados en función de las frecuencias de aparición de unidades de significado integradas en los mismos y se ordenan mostrando el porcentaje ponderado de aparición. A continuación, en la siguiente tabla 73 obtenida del programa Vivo, se muestran los campos semánticos emergentes en el total de las entrevistas. En ella aparecen los campos ordenados en función de las frecuencias de aparición de unidades de significado integradas en los mismos y se ordenan mostrando el porcentaje ponderado agrupados por columnas de aparición se muestra a continuación:

Tabla 74. *La clasificación de los campos semánticos emergentes del total de las entrevistas*

Nº	Palabra	Referencias	Porcentaje ponderado	Palabras y unidades de significado que componen el campo semántico
1-	Educar y el desarrollo profesional	222	23,1	Aprendizaje, enseñanza, rendimiento, convivencia, competencia, profesional, habilidad, especialista/s.
2-	Actividades formativas	175	18,2	Curso, taller, sesiones, acciones, sistema, programa/s.
3-	Profesorado	152	15,8	Maestro/a/s, profesorado/, docente/s.
4-	Alumnado	135	14,0	Alumno, niño, estudiante, joven/a/s.
5-	Formación permanente	121	12,6	Formación permanente, formativa, continua/s.
6-	Adecuación	85	8,8	Necesidad, demanda, práctico/a/s.
7-	Colegio	68	7,0	Aula, escolar, colegio/s.

En el primer lugar aparece en la tabla el campo " **Educación y el desarrollo profesional**"

con porcentajes ponderados de alusión de 23,1%. Esto indica, que "educar y el desarrollo profesional" están muy relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también con los resultados escolares, como muestra el siguiente ejemplo:

Los puntos fuertes de la formación permanente son: - Que el maestro cambie de la enseñanza tradicional a la moderna. Una de las competencias que necesita el docente tradicional es estar abierto a las preguntas. [Entr12. Ref1]. El formador: Lo que propongo para que el profesorado de mi centro esté bien preparado y que eso repercuta en los resultados de su estudiante son las siguientes medidas: 1- Tener en cuenta el lado económico y social del profesor. 2-Cambiar las tendencias (actitudes) actuales que tiene el profesor hacia la enseñanza, hablamos de actitudes renovadas y positivas hacia la profesión de la enseñanza, esto a su vez hace mantener y conservar sus habilidades profesionales ya que de otra forma volvería a la enseñanza tradicional. [Entr6. Ref4].

A continuación, en el mismo lugar, aparece el campo “**Actividades formativas**” con un porcentaje de 18,2%. Esto demuestra, que, para los maestros entrevistados, es importante todo lo relacionado con las actividades programadas para su formación permanente, como muestra el siguiente ejemplo:

El director: Claro que sí, en especial los nuevos reciben formación antes de incorporarse a la enseñanza para que obtengan más conocimientos ya que ellos cuando salen de su carrera no tienen ninguna experiencia y estos cursos les ayudan un poco para que no pierdan confianza a la hora de llegar a las aulas. [Entr12. Ref5]. El maestro: Pueden plantearse para que el profesorado utilice adecuadamente los recursos metodológicos y las consiguientes tareas que favorezcan el aprendizaje, talleres en uso de metodologías e instrumentos: como por ejemplo los talleres de Caligrafía. [Entr8. Ref2]. El maestro: Sí las acciones formativas, con respecto a la formación permanente del profesorado, son adecuadas a las necesidades que plantea el sistema educativo en Jordania, sobre todo los cursos modernos y no los antiguos, por ejemplo, los cursos de nuevas tecnologías ya deben adaptarse a muchos contenidos recientes del sistema educativo jordano. [Entr8. Ref2].

Además de impulsar y fortalecer las conductas favorables a la asistencia a los cursos de formación permanente, parece claro por lo que muestran los ejemplos anteriores, que se deben coordinar encuentros entre los docentes que traten sobre las nuevas técnicas y métodos de enseñanza-aprendizaje.

El segundo campo semántico, relacionado con el “**Profesorado**”, muestra un porcentaje de alusión del 15,8%. Esto nos indica que el maestro es el eje principal en la formación permanente, al cual se dirige la misma y también puede ser el responsable de que ésta sea útil o no, tal y como muestra el siguiente ejemplo:

Sí considero que el maestro jordano está muy motivado para realizar cursos de formación”. [Entr10. Ref6]. Todas las temáticas de la formación son centradas sobre el desarrollo profesional permanente del profesorado, pero las temáticas de la formación

más desarrolladas sobre el uso de las tecnologías educativas. [Ente10.Ref19]. Las actividades formativas se podrían articular para reconocer y desarrollar competencias profesionales específicas del docente, Yo elegiría actividades en materia de habilidades lingüísticas, llevar a la práctica las actividades extracurriculares para descubrir los talentos de los maestros. Yo traspaso de algunas competencias ministeriales a los directores de colegios para darles más libertades establecer actividades. [Entr10. Ref7].

Los maestros, en el total de las entrevistas, muestran unanimidad en la idea de que el profesorado, es el eje principal alrededor del que giran todos los procesos de la formación permanente y sus diversas temáticas, es por esto, que debe haber una selección cuidadosa de los cursos para abordar las carencias de los docentes.

A continuación, en el mismo lugar, el campo es "**Alumnado**", muestra un porcentaje de alusión del 14%. Eso nos indica que la formación permanente tiene su impacto al maestro como los alumnos, como muestra el siguiente ejemplo: *Los métodos de enseñanza no son los adecuados. -Los métodos de evaluación no son los adecuados. -El trato con los alumnos no es el correcto. -El trato con la sociedad es deficiente. -La metodología didáctica en general es deficiente. [Entr2. Ref1].* En la totalidad de las entrevistas, los maestros opinan que las actividades formativas del maestro, se reflexiona positivamente a los resultados escolares y al rendimiento de los alumnos.

En tercer lugar, aparece en la tabla el campo, el campo "**Formación permanente**" con un porcentaje de alusión 12,6%. El contenido principal tratado en las entrevistas sobre "formación permanente" que se desarrolla, es la herramienta principal de este trabajo. Tal y como muestra el siguiente ejemplo:

Debe ser obligatorio, ya que los recién licenciados no están preparados, ni cualificados para poner en práctica lo aprendido, tienen solo una formación teórica y no saben cómo aprender lo poco práctico que han aprendido en clases durante la carrera. [Entr10. Ref48]. Las actividades formativas se podrían articular para reconocer y desarrollar competencias profesionales específicas del docente, Yo elegiría actividades relacionadas con las habilidades lingüísticas, para llevar a la práctica las actividades extracurriculares y para descubrir los talentos de los maestros. Yo traspaso algunas competencias ministeriales a los directores de colegios para darles más libertades para establecer actividades. [Entr11. Ref12]. La formación del profesorado debe ser continuada y permanente, esto tiene sus resultados positivos para estar al corriente de todo lo nuevo [Entr11. Ref1].

Los maestros, en el total de las entrevistas, muestran un total acuerdo en que las actividades formativas son necesarias para reconocer y desarrollar competencias profesionales específicas del profesor, aunque haya divergencias de opiniones en que dichas sesiones deban ser, o no, obligatorias.

En cuarto lugar, el campo semántico relativo a la "**Adecuación**", con un porcentaje

ponderado de alusión de 8,8%, señala que estas actividades formativas deben adecuarse a los intereses y necesidades del profesorado, como podemos observar en el ejemplo siguiente:

Las medidas actuales no las veo completas para tratar con algún alumno con discapacidad, pero como maestros y como director podemos ayudar para que este problema mejore, teniendo paciencia con estos alumnos, animarlos y hacerlos sentir sin ningún complejo con su discapacidad, fomentando el respeto entre compañeros. [Entr12. Ref4]. Hemos mejorado, sobre todo en cursos de metodología de la enseñanza; nos han aclarado muchas dudas en esta materia lo que, a su vez allanaría el camino a sacarle mejor provecho a esta metodología. Metodología novedosa para motivar al estudiante a que le ponga interés al estudio y nosotros como los maestros ponerle más interés para transmitirle nuestros conocimientos a los niños y jóvenes. [Entr15. Ref1].

Los maestros, en el total de las entrevistas, muestran un total acuerdo en que las medidas actuales de atención a alumnos con discapacidad necesitan mejor atención. Es necesario, por tanto, una nueva adecuación de los cursos de formación, por ejemplo, en los casos de alumnos con necesidades educativas especiales, lugar y el horario de ellos mismos.

Por último, los campos "**Colegio**" empiezan a perder valor en grado y porcentaje de un 7% de alusión semántica, como muestra el ejemplo siguiente:

El tipo de actividades formativas se podrían unir para desarrollar competencias profesionales específicas del docente, así como también actividades formativas prácticas que desarrollen los formadores dentro de las aulas, para que sean ejemplares para el profesorado. [Entr12. Ref2]. Yo creo que si tuviera la oportunidad de ejercer otra profesión lo haría debido a muchos factores, ya sean económicos, laborales o factores que nacen de los alumnos, de los padres, de la dirección del colegio...etc. Es descorazonador. [Entr10. Ref2].

Los maestros, en la totalidad de las entrevistas, opinan que hay una trilogía que debe abarcar las actividades formativas del maestro, se centra en el colegio como el lugar en el que el profesorado muestre sus habilidades, la metodología de enseñanza y aprendizaje como herramienta de dicha actividad.

5.3.17. 8.2.2. Identificación a las percepciones de los entrevistados sobre los campos semánticos

La tabla 74 extraída del programa Vivo que se ha usado para codificar los datos, muestra la clasificación de los campos semánticos emergentes en todas las entrevistas por rol (Profesorado, Formadores, Directores, Autoridades). En ella, aparecen los campos ordenados en función de las frecuencias de aparición de unidades de significado integradas en los mismos y se ordenan mostrando el porcentaje ponderado agrupados por columnas se muestra a continuación:

Tabla 75. La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas por ROL

Campo semántico	Formadores	Maestros	Directores	Autoridades
1: Actividades formativas.	23,64%	17,94%	14,41%	17,65%
2: Adecuación.	14,01%	3,99%	7,9%	6,43%
3: Alumnado.	5,74%	24,68%	11,11%	5,91%
4: Colegio.	6,02%	9,22%	6,42%	2,42%
5: Educar y el desarrollo profesional.	17,86%	34,71%	17,41%	13,42%
6: Formación permanente.	15,51%	2,86%	14,2%	27,63%
7: Profesorado.	17,21%	6,59%	28,54%	26,55%

En primer lugar, encontramos el campo semántico relacionado con la **“Educar y el desarrollo profesional”**, que muestra un porcentaje de alusión que va del 34,7% por parte de los maestros al 13,4% por parte de las autoridades. En segundo lugar, aparece el campo **“Profesorado”** con un porcentaje de alusión de entre el 28,5% por parte de los directores y el 6,5% por parte de los mismos maestros, seguido el campo semántico relativo a la **“Formación permanente”** con porcentajes situados entre el 27,6% por parte de las autoridades y el 2,8% por parte de los maestros. En tercer lugar, el campo **“Alumnado”**, con un porcentaje entre el 24,6% de alusión por parte de los maestros 5,7% por los formadores, seguido el campo semántico relativo a la **“Actividades formativas”** con porcentajes situados entre el 23,4% por parte de los formadores y el 14,4% por parte de los directores. Éste último lugar, el relativo a **“Adecuación”** con un porcentaje de alusión de entre el 14,0% por parte de los formadores y el 3,9%, por los maestros. Por último, los campos **“Colegio”** empiezan a perder valor en grado y porcentaje de entre un 9,2% por los maestros y un 2,4% de alusión semántica por parte de las autoridades entre todos.

5.3.18. 8.2.3. Identificación a las percepciones de los entrevistados según sus roles

En los siguientes apartados se parecen, las percepciones de los entrevistados, según su rol (Maestro, Director, Formador, Autoridad) sobre los campos semánticos emergentes, las semejanzas y diferencias entre sus percepciones según sus lugares (Ciudad, Extrarradio, Pueblo). Los campos semánticos emergentes de las entrevistas aparecen ordenados en función de las frecuencias de aparición de unidades de significado integradas en los mismos, y se ordenan mostrando el porcentaje ponderado de aparición agrupados por columnas, como en lo siguiente:

8.2.3.1. Identificación a las percepciones de los entrevistados los maestros

En este apartado se muestran, las percepciones de los maestros entrevistados, según sus ubicaciones (ciudad, pueblo, extrarradio), acerca de los campos semánticos emergentes y

las semejanzas y diferencias entre sus percepciones. La tabla 74 muestra la aparición de los campos semánticos emergentes en las entrevistas de los maestros. En ella, aparecen los campos ordenados en función de las frecuencias de aparición de unidades de significado integradas en los mismos y se ordenan, mostrando el porcentaje ponderado de aparición. Esta tabla obtenida del programa Vivo con las diferentes clasificaciones de los campos en las entrevistas de los maestros nos permite mostrar de forma codificada los distintos porcentajes agrupados por columnas, tal y como, se observa en la siguiente tabla:

Tabla 76. *La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas de los MAESTROS*

Campo semántico	Maestros	Palabras y unidades de significado que componen el campo semántico
1: Educar y el desarrollo profesional.	34,71%	Aprendizaje, enseñanza, rendimiento, convivencia, competencia, profesional, habilidad, especialista/s.
2: Alumnado.	24,68%	Curso, taller, sesiones, acciones, sistema, programa/s.
3: Actividades formativas.	17,94%	Maestro/a/s, profesorado/, docente/s.
4: Colegio.	9,22%	Alumno, niño, estudiante, joven/a/s.
5: Profesorado.	6,59%	Formación permanente, formativa, continua/s.
6: Adecuación.	3,99%	Necesidad, demanda, práctico/a/s.
7: Formación permanente.	2,86%	Aula, escolar, colegio/s.

El primer campo semántico es **“Educar y desarrollo profesional”**, con un 34,7% de menciones directas. Podemos apreciar de las afirmaciones de los maestros sus percepciones, semejanzas y diferencias entre ellas mismas, sobre el mismo campo semántico cada uno de ellos según su ubicación como en los siguientes:

Urbano: Los maestros de la ciudad se muestran de acuerdo con una formación continua para el aprendizaje-enseñanza y la mejora de su desempeño profesional, pero que fuera implementada por especialistas, se centrara en sus necesidades formativas y que añadiera incentivos tanto, económicos como, sociales (titulación específica, incremento de la valoración profesional), como muestra el ejemplo:

Sí hay interés, ya que cada profesor quiere mejorar su rendimiento profesional y actualizarlo sobre todo en cursos de contenido innovado. - Tenemos las ventajas de que como los maestros adquirimos un papel primordial para conseguir que los estudiantes muestren una disposición positiva hacia el aprendizaje, su actitud no se debe limitar a la transmisión de conocimientos, sino que debe poner énfasis en cómo lo hace, esto es una interacción positiva entre profesor y alumno en el aula [Entr3. Ref2].

Además, ven necesaria la utilización de nuevas tecnologías en el aula, ya que harían más fluida la transmisión de conocimientos en el aula y modificar la metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje, de manera que beneficie a los alumnos. Asimismo, la

vinculación de la escuela con el entorno del alumno, potenciaría los beneficios de lo que se aprende en el aula.

Con lo que no se muestran de acuerdo es con el horario de los cursos, ya que interfiere en sus horarios de descanso y de conciliación familiar.

Área metropolitana: A la luz de las respuestas proporcionadas por los maestros en las entrevistas del área metropolitana, como muestra el siguiente ejemplo:

"Pueden plantearse para que el profesorado utilice adecuadamente los recursos metodológicos y las consiguientes tareas que favorezcan el aprendizaje, como talleres en uso de metodologías e instrumentos: como por ejemplo los talleres de Caligrafía".
[Entr8. Ref4].

Todos consideran que los cursos de formación permanente les han ayudado a mejorar en su desempeño profesional, ya sea a nivel de adquisición de nuevas habilidades o conocimientos (caligrafía, nuevas tecnologías...) como en cuanto a competencias personales de empatía y liderazgo (trato con los alumnos, gestión del aula).

Rural: En este caso, mientras algunos los maestros opinan que los cursos formativos no influyen positivamente en su mejora como profesionales y los procesos de aprendizaje-enseñanza, ya que piensan que no son útiles y se centran sólo en conocimientos teóricos, otros opinan que realmente son necesarios a lo largo de la vida profesional del maestro, y no sólo en su etapa como principiante, como se observa en los siguientes ejemplos:

No utilizan nuevas técnicas de enseñanza en estos cursos. (Los formadores no los veo capacitados). [Entr13. Ref3]. Aspectos positivos de la formación recibida: algunos cursos los vi como útiles y nuevos para nosotros, por ejemplo, -los cursos de "Drama". Yo: ¿No hay más aspectos positivos de la formación recibida? El maestro: Si algunos cursos sobre todo los cursos de metodología de enseñanza. [Entr13. Ref4].

Semejanzas: En líneas generales, los docentes entrevistados en la ciudad, área metropolitana y el pueblo, coinciden en destacar la importancia de los cursos de formación continua a la hora de adquirir nuevas habilidades docentes que repercuten positivamente en su trabajo con los alumnos en el aula.

Diferencias: Los entrevistados de la ciudad ven necesaria la utilización de las tecnologías en aula, en cuanto los entrevistados del área metropolitana consideran que la formación mejora sus competencias personales de empatía y liderazgo (trato con los alumnos, gestión del aula). Los de la zona rural piensan que no son útiles y se centran sólo en conocimientos teóricos.

El segundo campo semántico registrado con mayor porcentaje de alusiones directas, es "**Alumnado**", con un porcentaje de alusiones directas del 24,6%. Podemos apreciar de las afirmaciones de los maestros, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre ellas mismas, sobre el mismo campo semántico en los siguientes ejemplos:

Urbano: Según lo expresado en las entrevistas de los maestros urbanos, se consideran imprescindibles a la hora de crear un ambiente acogedor y propicio para el alumnado, además de ser los responsables de la transmisión de conocimientos, como se observa en los ejemplos siguientes:

Incentivar al alumno a través de técnicas modernas, incorporar ordenadores y otras modernidades. Que la metodología sea activa, en la cual el material presentado no es solo elaborado por el profesorado, sino también por el alumnado, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada niño y niña, así como espacios, tiempo y agrupamientos en el aula [Entr3. Ref3].

Por eso ven necesarios los cursos de formación continua como herramienta para actualizar conocimientos, modernizar la metodología didáctica, en lugar de utilizar siempre el método tradicional, fomentar el deporte y las actividades físicas en la escuela y adquirir conocimientos nuevos, como el uso de nuevas tecnologías, que benefician el trabajo en el aula, o talleres de caligrafía, entre otros.

Área metropolitana: Los maestros del área metropolitana consideran, en líneas generales, que la formación que reciben, afecta positivamente a su labor en el aula y, por consiguiente, a sus alumnos. Creen que, para mejorarla aún más, sería bueno un reconocimiento a su esfuerzo con incentivos económicos o titulaciones específicas al terminar el período de formación, como se observa en los siguientes ejemplos:

Elegiría cursos durante el horario laboral y no en días festivos ya que hay que tener en cuenta, como ya le he dicho antes que nosotros los maestros tenemos una vida propia. Por otra parte, elegiría cursos que den resultados beneficiosos al alumno y no enfocarnos al profesor y al material didáctico. [Entr8. Ref3].

En cuanto al ambiente generado en el aula, consideran que mejora introduciendo nuevos métodos pedagógicos y diversificándolos (aprendizaje a través del juego, talleres), formando a los alumnos en alternativas al mundo universitario (formación profesional o aprendizaje de oficios] y aplicando los conocimientos prácticos adquiridos a su entorno cotidiano.

Rural: Tal y como se refleja en las entrevistas realizadas a los maestros del ámbito rural, la mayoría parece opinar que la formación continua repercute muy positivamente en sus alumnos, además de a ellos mismos. Y esto es así, porque estos cursos actualizan conocimientos y utilizan una metodología nueva que refuerza los métodos tradicionales de enseñanza, como puede ser la utilización de las tecnologías aplicadas a la escuela. Además, este tipo de formación facilita al profesorado, la adquisición de herramientas que lo capacitan para entender y atender las necesidades, tanto educativas como psicosociales, del alumnado y mejorar el clima del aula. Para ello, es necesario que los maestros muestren su lado más humano y personal, añadido al profesional. Los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, así mismo, promueven la motivación del alumno al utilizar recursos como el aprendizaje a través del juego, actividades extraescolares, la vinculación de los aprendizajes propios del ámbito escolar con la vida en su entorno próximo, como se observa en los siguientes ejemplos:

Resaltar el lado humano del profesor y no sólo actuar como un autómatas. - Plantear cursos que se acerquen al alumno y a sus condiciones personales y familiares [Entr13. Ref3]. Talleres de Cómo usar el juego en el aprendizaje, por otra parte, plantear actividades en las que el estudiante esté entretenido y que los estudios no los vean como un compromiso sino como una especie de diversión y entretenimiento [Entr14. Ref3].

Por último, y aunque consideran que es más útil hacer hincapié en la propia cultura a la hora de diseñar los currículos escolares, también se necesita mirar al exterior y aprender de las técnicas y metodologías nuevas que puedan adaptarse a las necesidades de los alumnos en Jordania.

Semejanzas: Los maestros consideran, en líneas generales, que la formación que reciben afecta positivamente a su labor en el aula y, por consiguiente, a sus alumnos. Además, creen que este tipo de formación facilita al profesorado la adquisición de herramientas que lo capacitan para entender y atender las necesidades, tanto educativas como psicosociales, del alumnado y mejorar el clima del aula.

Diferencias: Según lo expresado en las entrevistas de los maestros de la ciudad, se consideran imprescindibles a la hora de crear un ambiente acogedor y propicio para el alumnado. Los maestros del área metropolitana consideran, que la formación que reciben, afecta positivamente a sus alumnos. Tal y como se refleja en las entrevistas realizadas a los maestros del ámbito rural, para ello, es necesario que los maestros muestren su lado más humano y personal, añadido al profesional. Los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, así mismo, promueven la motivación del alumno al utilizar recursos como el aprendizaje a través del juego, actividades extraescolares, la vinculación de los aprendizajes propios del ámbito escolar con la vida en su entorno próximo.

El tercer campo con mayor porcentaje de menciones es “**Actividades formativas**” con un 17,9%. Esto demuestra, que, para los maestros entrevistados, es importante todo lo relacionado con las actividades programadas para su formación permanente. Podemos apreciar de las afirmaciones de los maestros sus percepciones, semejanzas y diferencias entre ellas mismas, sobre el mismo campo semántico cada uno de ellos, según su ubicación como en los siguientes ejemplos:

Urbano: Los maestros de la ciudad se muestran de acuerdo con una formación continua a lo largo de su vida profesional, pero que fuera implementada por especialistas, se centrara en sus necesidades formativas y que añadiera incentivos tanto, económicos como, sociales (titulación específica, incremento de la valoración profesional, etc.). Además, ven necesaria la utilización de nuevas tecnologías en el aula y modificar la metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje, de manera que beneficie a los alumnos. Asimismo, la vinculación de la escuela con el entorno del alumno, potenciaría los beneficios de lo que se aprende en el aula, como se observa en los ejemplos:

Como aspectos negativos yo diría que el horario de los cursos es inadecuado, otros cursos coinciden con festivos y días de descanso y como usted comprenderá tenemos

que cumplir con nuestras obligaciones profesionales y familiares, por lo que poner cursos en días de descanso y reuniones familiares no lo veo bien. [Entr3. Ref3].

Con lo que no se muestran de acuerdo es con el horario de los cursos, ya que interfiere en sus horarios de descanso y conciliación familiar.

Área metropolitana: Según lo expresado por los maestros entrevistados en relación a la utilidad de las actividades formativas, y como se observa en los siguientes ejemplos:

Algunos sí tienen un verdadero interés para actualizar su formación, porque unos trabajan con conciencia y dedicación a su labor, otros quieren llevar a la práctica lo que estudiaron durante la carrera. Otros buscan el interés del alumno, así que yo podría decir que por regla general si hay interés, aunque con el matiz de cómo serían esos cursos y qué consecuencias tendrían para el profesor y para el alumno.

Estos opinan que, a nivel general, son muy útiles y necesarias para la mejora del trabajo docente en el aula, independientemente de la vocación o interés por evolucionar en la profesión de cada maestro.

Rural: En este caso encontramos posturas variadas con respecto a la idoneidad de los cursos formativos en opinión de los maestros. Por un lado, hay quienes piensan que estos cursos no son útiles ni necesarios y que solo acuden a ellos porque son obligatorios y para evitar la multa si faltan, no porque tengan interés. También creen que los formadores que los imparten están poco preparados y los contenidos que enseñan están obsoletos en muchas ocasiones, además de que el tiempo empleado en su realización no es el suficiente para cubrir las necesidades que tienen. Tampoco se les ofrecen incentivos económicos ni la posibilidad de obtener una titulación al finalizar las actividades.

Por otro lado, hay quienes opinan que los cursos son necesarios y útiles para su formación a lo largo de su vida profesional y apuntan a unas cuestiones que los mejorarían. Estas cuestiones pasarían por que se centren en desarrollar contenidos prácticos y dirigidos, especialmente, para tratar con el alumno y sus circunstancias tanto, escolares como, sociales y familiares, tratando de vincular la vida escolar con su entorno, que se actualice la metodología educativa introduciendo las nuevas tecnologías, talleres de cuentos, cocina o repostería, sistemas de aprendizaje a través del juego o incluso la realización de viajes de estudios, y como se observa en los ejemplos siguientes:

Veo bien los programas porque actualizan nuestros conocimientos, sobre todo en un campo como es la enseñanza donde hay ver nuevas técnicas y nuevas soluciones para problemáticas en la enseñanza ya sea con el alumno, con el propio profesor con la escuela o con el aula, e incluso y fíjese que le digo a veces los cursos abordan temática de índole extraescolar como problemas familiares, sociales, conflictos sociales de los padres como divorcio, drogas, alcohol [Entr15. Ref1].

A su vez también consideran importante el hecho de que haya un seguimiento, por parte de los formadores de los avances, dentro del aula, de lo aprendido en los cursos formativos, etc.

Semejanzas: A la luz de lo reflejado en las entrevistas, en general, los maestros consideran adecuadas las actividades formativas propuestas, siempre y cuando no sean de tipo obligatorio, se adapten a sus necesidades formativas, los conocimientos aprendidos sean modernos y adaptables al trabajo con los alumnos en el aula y se reciba por su realización algún incentivo económico o social (mejora del currículum).

Diferencias: Los maestros de la ciudad ven necesaria la utilización de nuevas tecnologías en el aula y modificar la metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje, de manera que beneficie a los alumnos. En el caso del área metropolitana creen que los formadores que los imparten están poco preparados y los contenidos que enseñan están obsoletos en muchas ocasiones, además de que el tiempo empleado en su realización no es el suficiente para cubrir las necesidades que tienen. En el caso del ámbito rural piensan que estos cursos no son útiles ni necesarios y que solo acuden a ellos porque son obligatorios y para evitar la multa si faltan, no porque tengan interés. También creen que los formadores que los imparten están poco preparados.

El campo semántico que aparece en cuarto lugar es “**Colegio**”, con un 9,2% de alusiones directas. Podemos apreciar de las afirmaciones de los maestros sus percepciones, semejanzas y diferencias entre ellas mismas, sobre el mismo campo semántico cada uno de ellos según su ubicación como en los siguientes:

Urbano: En general, piensan que el clima generado en el colegio es fundamental para llevar a cabo de forma efectiva la labor psicosocioeducativa, como se observa en los ejemplos:

También haría cursos para entrenar al profesor sobre el uso de manualidades para embellecer las paredes del aula con material didáctico, así como adornar los murales con las actividades del colegio, entre otro [Entr3. Ref2].

Área metropolitana: A la luz de lo registrado en las entrevistas, tenemos el reflejo en los siguientes ejemplos:

La formación que aborda la gestión es un asunto prioritario. Además, cada profesor debe conocer sus entresijos, lo que le he dicho antes, que a veces nos dan unos cursos sin importancia, pero, lo que se aborda a través de la gestión de aulas es de vital importancia [Entr8. Ref3].

Los maestros requieren de los cursos de formación, sobre todo, herramientas y conocimientos que fomenten el buen clima del aula, potencien la creatividad del alumnado y su iniciación en actividades como el deporte.

Rural: Según las entrevistas, los maestros consideran importante la formación continua, sobre todo en los comienzos de la profesión docente, como herramienta necesaria para la adquisición de la pericia necesaria para la interacción con los alumnos en el aula y los nuevos métodos didácticos, como se observa en los ejemplos:

Los aspectos que se tienen que mejorar o cambiar en Jordania serían romper con la

rutina en clase, no sólo dar clase a través de la pizarra, sino otros métodos atractivos y efectivos para que no sean así repetitivos y que los cursos sean más interactivos y llevar a cabo las mismas actividades en las aulas de clases. Lo que le digo es que el alumno por naturaleza de su edad cuando ve que hay algo nuevo en clase diferente a lo que se hizo ayer, prestaría más atención guiado por su curiosidad innata en descubrir cómo funciona una técnica nueva, por, ejemplo introducir el juego en el aula [Entr15. Ref1].

Los maestros también van en la línea de opinión de los directores, en el sentido de fomentar dentro de los talleres, actividades y cursos impartidos dentro del colegio, el vínculo con el entorno social del alumno y extrapolar los aprendizajes adquiridos al ámbito cotidiano, de esta manera, no solo se evita la rutina y monotonía en clase, sino que se forman ciudadanos responsables con su entorno próximo.

Semejanzas: Los docentes entrevistados coinciden en la gran mayoría de las opiniones con que la formación continua influye positivamente en el trabajo que se realiza en los colegios, gracias a la adquisición de nuevas habilidades y estrategias docentes. Por otra parte, sugieren aprovechar el propio colegio para la realización de talleres, cursos, etc., de manera que así se vincule el entorno cercano del alumno con el ámbito escolar.

Diferencias: Los entrevistados de área urbana piensan que el clima generado en el colegio es fundamental para llevar a cabo de forma efectiva la labor psicosocioeducativa. Los maestros del área metropolitana requieren de los cursos de formación sobre todo, herramientas y conocimientos que fomenten el buen clima del aula y el colegio, Según las entrevistas del ámbito rural, los maestros van en la línea de opinión de los directores, en el sentido de fomentar dentro de los talleres, actividades y cursos impartidos dentro del colegio, el vínculo con el entorno social del alumno y extrapolar los aprendizajes adquiridos al ámbito cotidiano, de esta manera, no solo se evita la rutina y monotonía en clase, sino que se forman ciudadanos responsables con su entorno próximo.

El campo semántico que aparece en quinto lugar es “**Profesorado**”, con un porcentaje de alusiones directas del 6,5%. Podemos apreciar de las afirmaciones de los maestros, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre ellas mismas, sobre dicho campo semántico, según su ubicación a continuación:

Urbana: Parece claro de lo expuesto en las afirmaciones de los entrevistados de la ciudad, que el profesorado considera importante adecuar los cursos de formación a sus necesidades como docente y a la relación que se establece con los alumnos en el contexto enseñanza-aprendizaje, como se puede apreciar en los ejemplos:

Impartiría cursos que fuesen cambiando cada cierto tiempo con un carácter dinámico. En otras palabras, salir de la rutina, porque desde mi perspectiva la rutina es uno de los obstáculos que más desgastan al profesor y al alumno, es una sensación tremendamente cansina y usted como profesor y trabajador me imagino que está de acuerdo conmigo en esta sensación. [Entr3. Ref6].

Por otra parte, estos cursos formativos, deben ajustarse de tal manera que no interfieran en sus labores tanto profesionales, como personales o familiares.

Área metropolitana: En relación con lo que, expuesto por los maestros entrevistados, éstos piensan, en general, que la formación continua es muy útil para el rendimiento profesional del docente. Bien es verdad que, es necesario que se personalicen los cursos, adecuándolos a las necesidades y habilidades requeridas por el profesorado para la mejora del clima del aula y la actualización y ampliación de los recursos metodológicos, entre los que se pueden incluir la implantación de cursos caligrafía, la iniciación del alumno en el deporte o la enseñanza a través del juego, como se observa en el siguiente ejemplo: *“Sí es necesaria una ampliación en el tiempo de la formación permanente, que permita abordar todas las necesidades formativas de los docentes. Aunque tengo que matizar que la ampliación tiene que ir en sintonía con la importancia del contenido y no soltar información repetitiva y sin interés”* [Entr9. Ref1]. También es novedoso y útil el hecho de celebrar conferencias o charlas entre docentes y formadores con el objetivo de debatir y poner en común las ideas acerca de la formación permanente.

Rural: En general, y según se desprende de las respuestas registradas, los maestros no están demasiado a favor de los cursos formativos a los que se les obliga. Piensan que no se centran especialmente en sus necesidades ni, en los conocimientos prácticos que, fundamentalmente, requieren. Además, consideran muy complicado implementar los resultados de dichos cursos, ya que no existen las infraestructuras necesarias para ello, como se observa en los siguientes ejemplos: *“Implementar técnicas de motivación que ayudan a las familias y docentes a modificar esta conducta e incrementar el interés de los estudiantes por el proceso escolar”* [Entr15. Ref3]. *El tiempo de la formación permanente no permite abordar todas las necesidades formativas de los docentes”* [Entr18. Ref2]. La mayoría no se siente satisfecho con la formación recibida y opina que no es útil ni, beneficiosa a nivel económico. Otros prefieren, incluso la comodidad de la formación a distancia. La razón por la que acuden a los cursos presenciales es para evitar las multas que se les imponen si no asisten.

Semejanzas: A nivel general, tanto en la ciudad, como en el área metropolitana y el pueblo, lo que los docentes exigen de los cursos de formación es que se adapte a sus necesidades formativas y de adquisición de habilidades para la docencia.

Diferencias: En la ciudad los cursos formativos, deben ajustarse de tal manera que no interfieran en sus labores profesionales personales o charlas entre docentes y formadores con el objetivo de poner en común las ideas. Por su parte, el profesorado de zonas rurales acude a los cursos para evitar las multas que se imponen. Los del área metropolitana ven novedoso y útil el hecho de celebrar conferencias o charlas entre docentes y formadores con el objetivo de debatir y poner en común las ideas acerca de la formación permanente.

El sexto campo semántico reflejado en las entrevistas de los maestros es **“Adecuación”**, con un porcentaje del 3,9% de menciones a lo largo de las entrevistas a los maestros. Podemos apreciar de las afirmaciones de los maestros, sus percepciones,

semejanzas y diferencias entre ellas mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación en los siguientes ejemplos:

Urbano: Se muestran de acuerdo con una formación continua a lo largo de su vida profesional, pero que fuera implementada por especialistas, se centrara en sus necesidades formativas y que añadiera incentivos tanto económicos como sociales, titulación específica, incremento de la valoración profesional, etc. como se observa en los siguientes ejemplos:

“En parte sí, aunque el sistema debe enfocarse sobre las actividades formativas que más carácter práctico tienen, ya sabe, me refiero a los de ordenadores, caligrafía, abordar la personalidad del niño”[Entr3. Ref1]. *“Además ven necesaria la utilización de nuevas tecnologías en el aula, y modificar la metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje, de forma que beneficie, de la mejor manera posible a los alumnos y enriquezca el clima del aula.”*

Área metropolitana: Según lo expresado en las entrevistas, los maestros sí consideran adecuados los cursos de formación continua para la adquisición de nuevos conocimientos y recursos metodológicos, si bien, como se observa en el siguiente ejemplo, las necesidades que demanda nuestro sistema formativo, tanto formativas, organizativas, de infraestructuras y económicas, para generar procesos adecuados de inclusión educativa. [Entr9. Ref1]. *“Estos podrían mejorarse con la realización de talleres para desarrollar nuevas habilidades o plantear actuaciones paralelas de mejora del sistema educativo en general, como, por ejemplo, actualizando los libros de texto o modernizando las infraestructuras de los colegios”.*

Rural: Según lo expresado en las entrevistas, la mayoría de los maestros opina, que la formación continua no es útil o adecuada, porque no es permanente, no se centra en las necesidades reales del profesorado y los alumnos. Además, es poco flexible en cuanto a horarios y contenidos, se centra básicamente en el marco teórico y no es adecuado al nivel educativo al que va dirigida. En este sentido, para que los cursos formativos sean más productivos deberían actualizar la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje, utilizando recursos como cursos y talleres destinados a mejorar las habilidades del profesorado y su gestión en el aula, salidas extraescolares, uso de nuevas tecnologías y manejo de internet y las redes sociales, entre otros.

El hecho de que los cursos sean obligatorios, también supone un punto negativo en la percepción que de ellos tienen los docentes, aunque los recomiendan para los maestros principiantes y si obtuvieran una compensación económica o una titulación acreditativa por su realización, como se observa en los siguientes ejemplos:

Hacer un análisis del contenido curricular y debido a ello establecer dichas necesidades, necesidades que demanda nuestro sistema formativo, ya sean preparatoria, organizativas, de infraestructuras y económicas, para generar procesos adecuados y acordes al contenido educativo [Entr16. Ref1]. *Yo encontraría cosas positivas en el aspecto teórico de dichos cursos a la hora de impartir dichos cursos (es una satisfacción temporal, en cuanto al aspecto práctico no tengo ninguna satisfacción).* [Entr19. Ref1].

Por otra parte, consideran que los cursos deben tener una continuidad en el tiempo, no ser de carácter puntual o esporádico renovarse según, las necesidades que vayan surgiendo en el ámbito escolar. Otro punto a tener en cuenta sería la importancia de que los contenidos de la formación, fueran supervisados a nivel regional y no a nivel global siguiendo los mismos criterios en todo el país.

Para finalizar, las que consideran más adecuado con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, es la necesidad de vincular la vida escolar de los alumnos con la vida local, por eso no ven tan importante el estudio de un idioma extranjero, tanto como implicarse en la mejora de su propio entorno.

Semejanzas: Según lo reflejado en las entrevistas realizadas a los docentes, éstos consideran, tanto en la ciudad, como el área metropolitana y como en el pueblo, que están muy motivados y dispuestos hacia la formación permanente, a la cual consideran útil y necesaria, siempre y cuando cumpla una serie de requisitos como son: que se adapte a sus necesidades formativas, no sea de carácter obligatorio, sea dirigida por especialistas, tenga unos contenidos modernos y utilice las nuevas tecnologías, y que por su realización, puedan obtener algún tipo de incentivo, tanto económico como de índole promocional (currículum].

Diferencias: El profesorado urbano ve necesaria la utilización de nuevas tecnologías en el aula y modificar la metodología, del área metropolitana considera adecuados los cursos de formación continua. En el de zona rural que no es útil ni, adecuada la formación continua.

El campo semántico que aparece en último lugar de las entrevistas a los maestros, es “**Formación permanente**” con un porcentaje del 2,8%. ¿Se trata de un porcentaje bastante bajo? sobre todo, teniendo en cuenta que ésta, es la base del trabajo realizado. Podemos apreciar de las afirmaciones de los maestros sus percepciones, semejanzas y diferencias entre ellas mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación en los siguientes ejemplos:

Urbana: Se muestran de acuerdo con una formación continua a lo largo de su vida profesional, pero que fuera implementada por especialistas y como se observa en el siguiente ejemplo: “*Las necesidades que demanda nuestro sistema formativo son de tipo formativas, organizativas, de infraestructuras y económica para generar procesos adecuados de inclusión educativa*”. [Entr3. Ref1]. “*Se centrará en sus necesidades formativas y que añadiera incentivos tanto económicos como sociales (titulación específica, incremento de la valoración profesional, etc.)*”

Área metropolitana: En función de las respuestas ofrecidas por los maestros, podemos decir que éstos, en la mayoría de los casos, se sienten muy motivados y comprometidos con la formación permanente, siempre y cuando los contenidos y objetivos de la misma, y como se observa en los siguientes ejemplos, “*Las necesidades que demanda nuestro sistema formativo, son formativas, organizativas, de infraestructuras y económicas, para generar procesos adecuados de inclusión educativa*”[Entr9. Ref1]. “*Vayan acorde a los niveles educativos a*

los que va dirigido y se desarrollen el tiempo suficiente como para poder abarcar todas sus necesidades”.

Rural: En este caso, según podemos observar en las respuestas registradas, hay algunas diferencias de opinión acerca de la idoneidad de los cursos formativos para los maestros y como se observa en los ejemplos que a continuación mostramos:

"Hacer un análisis del contenido curricular y debido a ello establecer dichas necesidades, necesidades que demanda nuestro sistema formativo, ya sean preparatoria, organizativas, de infraestructuras y económicas, para generar procesos adecuados y acordes al contenido educativo" [16. Ref1]. "Por un lado, hay quien piensa que hay poco interés en realizarlos por varias razones: no hay incentivos económicos a pesar de la obligatoriedad de los cursos, no existen infraestructuras adecuadas para implantarlos en la escuela, son incompatibles con el propio trabajo, no aportan conocimientos nuevos (p.ej.: nuevas tecnologías o temas extraescolares) ni son flexibles en cuanto a horarios y lugares de realización”.

Sin embargo, para que la formación permanente sea más útil y efectiva proponen que los cursos se lleven a cabo en lugares adecuados (*Entro muy lejos del lugar de trabajo y con infraestructura inadecuada*), enseñen nuevas estrategias de enseñanza que ayuden a mejorar el clima del aula y las estrategias educativas del docente, se modernicen los contenidos (utilización de Internet, realizar salidas y actividades extraescolares, talleres que potencien habilidades como: caligrafía, repostería, utilización adecuada de las redes sociales, entre otras), que los formadores sean especialistas con experiencia y que los contenidos de los cursos sean acordes a los niveles educativos hacia los que van dirigidos. Por último, consideran importante que al finalizar la formación se les conceda un título acreditativo de los conocimientos adquiridos y algún tipo de incentivo económico.

Semejanzas: A nivel general, tanto en la ciudad, el área metropolitana y el pueblo, los docentes están muy motivados y dispuestos hacia la formación permanente, a la cual consideran útil y necesaria, aunque creen que ésta debe adaptarse a sus necesidades formativas y les repercute a nivel económico y social.

Diferencias: Urbano: se muestran de acuerdo con una formación continua implementada por especialistas, el área metropolitana se siente motivado y comprometido siempre y cuando los contenidos vayan acorde a los niveles educativos que van dirigidos, el pueblo tiene poco interés en realizarlos.

8.2.3.2- Identificación a las percepciones de los entrevistados los directores

En este apartado demuestran las percepciones de los directores entrevistados, según sus ubicaciones (ciudad (zona urbana), pueblo (zona rural) y área metropolitana), sobre los

campos semánticos emergentes, las semejanzas y diferencias entre sus percepciones. La tabla nº 75 muestra la aparición de los campos semánticos emergentes en las entrevistas de los directores. En ella, aparecen los campos ordenados en función de las frecuencias de aparición de unidades de significado integradas en los mismos y se ordenan, mostrando el porcentaje ponderado de aparición. Esta tabla obtenida del programa Vivo con las diferentes clasificaciones de los campos en las entrevistas de directores nos permite mostrar de forma codificada los distintos porcentajes agrupados por columnas, tal y como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 77. *La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas de los DIRECTORES*

Campo semántico	Directores	Palabras y unidades de significado que componen el campo semántico
1: Profesorado.	28,54%	Aprendizaje, enseñanza, rendimiento, convivencia, competencia, profesional, habilidad, especialista/s.
2: Educar y el desarrollo profesional.	17,41%	Curso, taller, sesiones, acciones, sistema, programa/s.
3: Actividades formativas.	14,41%	Maestro/a/s, profesorado/, docente/s.
4: Formación permanente.	14,2%	Alumno, niño, estudiante, joven/a/s.
5: Alumnado.	11,11%	Formación permanente, formativa, continua/s.
6: Adecuación.	7,9%	Necesidad, demanda, práctico/a/s.
7: Colegio.	6,42%	Aula, escolar, colegio/s.

El primer campo se refiere al "**Profesorado**", el cual presenta un porcentaje de alusiones del 28,5%, el más elevado de la tabla, debido en gran parte a que se trata de la base del presente trabajo. Podemos apreciar de las afirmaciones de los directores, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación geográfica.

Urbana: Según podemos apreciar en las afirmaciones, como se muestra en el siguiente ejemplo: “*El profesorado puede utilizar para mejorar la convivencia escolar y el clima del aula y para variar los métodos de enseñanza, así como para que este sea formado*”. [Entr2. Ref7]. Se considera necesaria una actualización de los cursos formativos en los que se implique, además de al profesor, al alumno. Asimismo, se necesita más profesionalidad en los formadores y directores, además de una mejora salarial como incentivo a la formación permanente del profesorado “*Para mejorar el desempeño de los maestros, el ministerio debe mejorar el salario de sus empleados y mejorar el seguimiento de la formación del profesorado*” [Entr2. Ref2].

Área metropolitana: A la luz de lo expuesto en las entrevistas, los directores opinan que a pesar de que los maestros están muy interesados en mejorar profesionalmente con la formación continua, verían adecuado el aporte de incentivos económicos que los motivaran aún más. Este aspecto queda reflejado en la siguiente citación de una directora del área metropolitana: “*Para mejorar el desempeño de los maestros tiene el Ministro que mejorar el*

salario de sus empleados y mejorar el seguimiento de la formación del profesorado” [Entr11. Ref2]. En cuanto a los contenidos de los cursos, consideran que serían más útiles los prácticos, que ayuden a la interacción profesor-alumno en el aula y de los alumnos con su propio entorno: “El profesorado en mi colegio echaría en falta muchos cursos de formación, pero necesitan urgentemente algunos cursos, por ejemplo, cursos para mejorar la enseñanza y cambiar el concepto tradicional de la enseñanza sobre su profesión y su rol como maestro” [Entr12 Ref1].

Rural: Según se desprende de las respuestas registradas, la mayoría de directores, piensan que el profesorado está bien formado, muestra gran motivación y predisposición a su trabajo y una buena actuación con sus alumnos en el aula. Por otra parte, creen que un aumento salarial contribuiría a una mayor motivación y un mejor desempeño en su labor. En general, están de acuerdo en la utilidad de los cursos formativos, pero siempre que sean de carácter permanente, centrándose en el conocimiento práctico más que en el teórico y con el objetivo de la mejora y potenciación de las habilidades que los maestros ya tienen. Con respecto al tratamiento con alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, la globalización de la enseñanza (ampliándola al ámbito práctico y local de la vida del alumno) y el manejo del inglés o las nuevas tecnologías, piensan que aún hay un largo camino por recorrer.

Semejanzas: Según podemos apreciar en las afirmaciones registradas en las tablas, los directores consideran necesaria una actualización de los cursos formativos en los que se implique tanto al profesor como al alumno. En cuanto a los contenidos de los cursos, consideran que serían más útiles los prácticos, ya que ayudarían a la interacción profesor-alumno en el aula y de los alumnos con su propio entorno. Asimismo, se necesita más profesionalidad en los formadores y directores, además de una mejora salarial como incentivo a la formación permanente del profesorado.

Diferencias: Los directores de ciudad creen necesaria una actualización de los cursos formativos en los que se implique, además de al profesor, al alumno. Los directores del área metropolitana opinan que los contenidos de los cursos, consideran que serían más útiles si fuesen prácticos y ayudaran a la interacción profesor-alumno en el aula y de los alumnos con su propio entorno. Los directores de zona rural, piensan que el profesorado está bien formado, muestra gran motivación y predisposición a su trabajo y una buena actuación con sus alumnos en el aula. Con respecto al tratamiento con alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, la globalización de la enseñanza (ampliándola al ámbito práctico y local de la vida del alumno).

El segundo campo semántico es “**Educación y el desarrollo profesional**” con un 17,4% de alusiones directas. Podemos apreciar de las afirmaciones de los directores, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación geográfica.

Urbano: Según se refleja en las respuestas registradas, éstos defienden una formación continua como beneficio al desarrollo profesional del profesorado y para la mejora de los

métodos educativos, de evaluación y en relación a la relación profesor-alumno, aunque para ello debe existir un seguimiento real de lo aprendido en las sesiones y una puesta en práctica en el aula, vinculando el ámbito escolar con el entorno local del alumno, como muestra el ejemplo:

En el mismo colegio y según estrategias del desarrollo de la enseñanza, pero en realidad no las reciben en los colegios por regla general, por otra parte, no estoy contenta con los formadores, ya que yo esperaba encontrarme con gente especializada procedente de fuera del colegio y que hiciesen las sesiones y que haya seguimiento a los maestros después de las mismas [Entr2. Ref2].

Además, creen importante que los horarios de los programas formativos no entorpezcan la vida profesional de los maestros, realizándose por tanto en horario no lectivo.

Área metropolitana: Las opiniones reflejadas por los directores en las entrevistas, revelan que éstos, consideran la formación permanente como un elemento fundamental para la mejora de la labor educativa del profesorado. Piensan que la formación recibida aumenta los conocimientos y las habilidades del maestro, y que eso repercute de forma positiva en sus alumnos. De nuevo, se prioriza la formación práctica.

Evitar el enfrentamiento directo, cuando nos referimos a la conflictividad o problemas de conducta de un grupo, en muchas ocasiones nos referimos a unos cuantos alumnos que son los causantes de continuas distorsiones en el aula. En muchas ocasiones son alumnos que continuamente intentan transgredir las normas de convivencia propuestas por el centro. En este sentido es importante que el profesor evite en todo lo posible el enfrentamiento directo en el aula. Es mucho más efectivo hablar fuera del aula con el alumno o los alumnos que creamos conveniente. Este tipo de alumnos suelen crecerse en el aula, pero no cuando están frente al docente en un espacio que no es precisamente su aula de referencia. Si evitamos la confrontación verbal, conseguiremos rebajar la tensión y el ritmo de la sesión lectiva no se verá tan perjudicado. Hay que intentar responder con rotundidad a estas provocaciones, pero sin caer en la discusión. [Entr7. Ref.13].

Además, hacen hincapié en la necesidad de este tipo de formación como respuesta a los cambios constantes que surgen en todos los ámbitos de la vida, especialmente en el educativo.

Rural: De las entrevistas se desprende que en general, los directores piensan que el profesorado está bien preparado, tiene buen trato con los alumnos y genera un ambiente cordial en el aula. “Creo que están suficientemente formados, la mayoría de los profesionales de mi centro de estudios tienen cualificación educativa, los maestros desempeñan bien su trabajo y motivan a los niños y jóvenes a ser mejores alumnos y aprender con mucho entusiasmo lo que ellos les enseñan” [Entr11. Ref2]. Aunque opinan que los cursos formativos son necesarios para potenciar y desarrollar las habilidades del profesorado, adquirir nuevas estrategias docentes que faciliten la interacción entre los alumnos, para la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula y la integración de alumnos con algún tipo de discapacidad, como se puede observar en el ejemplo siguiente: “Yo creo que no existe ningún tipo de

medidas para la integración de los alumnos con discapacidad, porque este alumno con discapacidad debe estar en un centro especializado”[Entr11. Ref4].

Semejanzas: Los directores ven la formación continua como un elemento fundamental para la mejora de la labor educativa del profesorado. Piensan que la formación recibida aumenta los conocimientos y las habilidades del maestro, y que eso repercute de forma positiva en sus alumnos, tanto en las interacciones profesor-alumno como en las de los alumnos entre sí.

Diferencias: Los directores de ámbito urbano creen que para una correcta formación del profesorado debe existir un seguimiento real de lo aprendido en las sesiones y una puesta en práctica en el aula. El del área metropolitana piensan que la formación repercute de forma positiva en sus alumnos. Los directores de ámbito rural, por su parte, piensan que el profesorado está bien preparado, tiene buen trato con los alumnos y genera un ambiente cordial en el aula.

El tercer campo semántico alude a las “**Actividades formativas**”, con un 14,4% de alusiones directas.

Urbana: Según se refleja en las respuestas registradas, éstos, defienden una formación continua a lo largo de la vida profesional, pero con un seguimiento real de lo aprendido en las sesiones y una puesta en práctica en el aula, vinculando el ámbito escolar con el entorno local del alumno. Además, creen importante que los horarios de los programas formativos no entorpezcan la vida personal y profesional de los maestros, realizándose, por tanto, en horario no lectivo: “*También sería bueno elegir el horario adecuado haciendo partícipe al maestro en las decisiones.*” [Entr2. Ref4].

Área metropolitana: A la luz de la información recolectada y debidamente analizadas de las entrevistas, podemos afirmar que en general, los directores piensan que la realización de actividades formativas por parte del docente, sirve para mejorar el desempeño de su profesión y la relación profesor-alumno en el aula, aunque, por otra parte, opinan que los maestros que las realizan debían ser recompensados para aumentar su motivación, como, por ejemplo, con incentivos económicos. En relación a las propias actividades, creen que lo ideal sería llenarlas de contenido práctico que pueda trasladarse al aula y ser objeto de seguimiento en sesiones posteriores, como muestra el ejemplo: “*Se observa voluntad por parte del maestro de atender a estas sesiones, creo que básicamente solo falta incentivos para motivar más al maestro. Otro de los puntos que deben enfocarse es que el maestro hace seguimiento de su aprendizaje en los cursos y se los imparte a sus alumnos*” [Entr7. Ref2].

Con respecto a las condiciones de asistencia a dichas actividades, proponen que se lleven a cabo en un horario adecuado, distinto de la jornada laboral y que los maestros reciban ayuda para el transporte. También ven adecuada la implantación de talleres que trabajen aspectos como la caligrafía, el uso de las nuevas tecnologías, las actuaciones adecuadas en caso de conflictos en el aula, etc.

Rural: En general, según se aprecia en las entrevistas realizadas, los directores ven útiles los

cursos llevados a cabo dentro del programa de formación permanente, aunque destacan una serie de cuestiones que tendrían que mejorar. Consideran que los lugares de celebración de los cursos deberían ser en lugares cercanos al propio de trabajo, que no le supusiera al profesorado una gran inversión de tiempo y dinero (transporte) el tener que realizarlos; que fueran de carácter permanente, con un horario flexible, centrados en los contenidos prácticos y actualizados. También consideran de gran importancia los talleres en los que se trabajara la mejora de las habilidades del profesorado y su trato con los alumnos, y con éstos, otros de caligrafía, integración o habilidades anuales. A todo esto, añaden la necesidad de una supervisión posterior para ver los resultados de la aplicación de lo aprendido en los cursos dentro del aula, como muestra el ejemplo siguiente:

No presentan carencias, pero si el maestro mejora cada día y desempeña su rol de manera positiva y les ayuda para que sea un maestro responsable sabrá que tiene que ser puntual, paciente, se entusiasma con su trabajo, se forma continuamente, se preocupa constantemente de motivar a sus alumnos y de evaluarlos con la cabeza y con el corazón, buscando siempre lo mejor para ellos y su futuro [Entr12. Ref2].

Semejanzas: Según se refleja en las respuestas registradas, los directores defienden la realización de actividades formativas a lo largo de la vida profesional, pero con un seguimiento real de lo aprendido en las sesiones y una puesta en práctica en el aula de los contenidos prácticos aprendidos o la implementación de distintos talleres, de manera que se vincule el ámbito escolar con el entorno local del alumno. Además, creen importante que los horarios de los programas formativos no entorpezcan la vida personal y profesional de los maestros, debiéndose realizar por tanto en horario no lectivo.

Diferencias: Los directores de la ciudad creen importante que los horarios de los programas formativos no entorpezcan la vida personal y profesional de los maestros, realizándose por tanto en horario no lectivo. Por su parte los directores del área metropolitana en general, los directores piensan en relación a las propias actividades, creen que lo ideal sería llenarlas de contenido práctico que pueda trasladarse al aula y ser objeto de seguimiento en sesiones posteriores. Los de zonas rurales consideran que los lugares de celebración de los cursos deberían ser en lugares cercanos al propio de trabajo.

En el mismo lugar de las actividades formativas es el cuarto campo es la “**Formación permanente**”, el cual presenta un porcentaje de alusiones del 14,2%. Podemos apreciar de las afirmaciones de los directores, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación geográfica.

Urbana: Defienden una formación continua a lo largo de la vida profesional, pero con un seguimiento real de lo aprendido en las sesiones y una puesta en práctica en el aula. “*La formación del maestro debe ser continuada a lo largo de su vida profesional para estar al tanto de todo lo nuevo*” [Entr2. Ref10].

Área metropolitana: A la luz de las respuestas de los entrevistados, podemos decir que los directores, en general, piensan que la formación continua debe estar presente a lo largo de

toda la vida profesional del maestro, ya que, en la actualidad, los conocimientos cambian y se necesitan adquirir nuevas competencias, como, por ejemplo, el uso de las nuevas tecnologías, y trabajar en la búsqueda de nuevas ideas y proyectos metodológicos para aplicar en el aula. *“Otro de los puntos que deben destacarse que el maestro hace seguimiento de su aprendizaje en los cursos y se los imparte a sus alumnos”* [Entr7. Ref2].

Rural: Para los directores, los cursos de formación continua son muy útiles, aunque piensan que el tiempo utilizado para llevarlos a cabo es insuficiente para abordar las necesidades del profesorado, desarrollar las competencias específicas para generar cambios en el aula y para la implementación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, como muestra el ejemplo: *“El tiempo de la formación permanente, no permite abordar todas las necesidades formativas de los docentes”* [Entr11. Ref8]. También consideran importante que se proporcionen incentivos económicos a los maestros que de esta manera se incremente su motivación e implicación en la formación continua.

Semejanzas: Según las respuestas de los entrevistados, podemos decir que los directores defienden una formación continua a lo largo de la vida profesional, pero con un seguimiento real de lo aprendido en las sesiones y una puesta en práctica en el aula, ya que, en la actualidad, los conocimientos cambian y se necesitan adquirir nuevas competencias que generen cambios en el proceso educativo, además de implementar las nuevas tecnologías y metodología didáctica moderna en el ámbito escolar.

Diferencias: Los directores de zonas urbanas defienden una formación continua con un seguimiento real. Por su parte, los del área metropolitana piensan que, en la actualidad, los conocimientos cambian y se necesitan adquirir nuevas competencias, como, por ejemplo, el uso de las nuevas tecnologías, y trabajar en la búsqueda de nuevas ideas y proyectos metodológicos para aplicar en el aula. Para los directores de zonas rurales los cursos de formación continua son muy útiles, aunque piensan que el tiempo utilizado para llevarlos a cabo es insuficiente para abordar las necesidades del profesorado, y para la implementación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo.

El quinto campo semántico se refiere **“Alumnado”**, con un porcentaje del 11,1%. Podemos apreciar de las afirmaciones de los directores, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación geográfica.

Urbana: A la luz de lo registrado en las entrevistas, los directores piensan que es importante la labor de los formadores en el desarrollo de las habilidades docentes del profesorado en las escuelas, siempre y cuando éstos, sean especialistas en los contenidos que imparten, como observa en el ejemplo:

En el mismo colegio y según estrategias del desarrollo de la enseñanza, pero en realidad no las reciben en los colegios por regla general, por otra parte, no estoy contenta con los formadores ya que yo esperaba encontrarme con gente especializada procedente de fuera del colegio y que hiciesen las sesiones y que haya seguimiento a

los maestros después de las mismas [Entr2. Ref2].

Por otro lado, también consideran necesario que se mejore la infraestructura de los colegios, ya que no es la adecuada para llevar a cabo dicha formación. En cuanto a su propia posición, los directores creen que juegan un importante papel en la escuela como generadores de un buen clima entre los maestros y, además, están pendientes de temas que se alejan de lo puramente educativo como son los de índole administrativa o similar como, por ejemplo: los accesos a las plantas superiores, a los aseos, etc.

Área metropolitana: A la luz de lo que revelan las respuestas a la entrevista realizada, los directores piensan que la formación continua que mejora las competencias del profesorado incide positivamente en los resultados de los alumnos. La adquisición de habilidades de gestión del aula, los métodos de integración de alumnos con discapacidad y los conocimientos prácticos adquiridos, garantizan en gran medida que el alumno sienta que su pertenencia al ámbito escolar es positiva y la instrucción que recibe, adecuada a los cambios que se producen en su entorno, como muestra el ejemplo:

En los cuatro años que tengo como director en este colegio he visto que los maestros en cada sesión que realizan en los cursos mejoran cada día y eso ayuda para que los estudiantes tengan mejor aprendizaje y que la educación jordana sea reconocida de manera positiva [Entr7.Ref2].

Rural: Según lo expresado en las entrevistas realizadas los directores creen que, a pesar de que los profesionales de los centros educativos tienen una buena formación profesional y crean un buen clima de trabajo en el aula, los cursos de formación permanente son de gran utilidad, sobre todo cuando éstos conocimientos se aplican a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje con el alumno.

Estos conocimientos adquiridos abarcan: el entrenamiento para una adecuada comunicación con el alumnado, vinculación de la vida escolar con la del entorno del alumno, medidas de integración para alumnos con discapacidad, aplicación de las nuevas tecnologías a los aprendizajes dentro del aula, interacción de los contenidos de las diferentes asignaturas entre sí o la puesta en práctica de los trabajos en grupo, como muestra el ejemplo:

Las necesidades demandan nuestro sistema educativo para generar procesos de inclusión educativa adecuados es darle más confianza al profesor en sí mismo, que elija la técnica adecuada para dar las clases. Pero un punto y creo que uno muy importante es dar lo mejor de nosotros, demostrando nuestra pasión por lo que hacemos, trabajando con los alumnos la empatía, realizando dinámicas para la formación de una conciencia de grupo, así conseguiremos mejorar el clima y ello se traducirá en una mejora de la calidad nuestras sesiones que revertirá en el conocimiento y en la calidad de la enseñanza del grupo [Entr12. Ref11].

Semejanzas: A la luz de lo que revelan las respuestas a la entrevista realizada, los directores piensan que la formación continua, además de mejorar las competencias del profesorado incide positivamente en los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje con el alumno. La adquisición de habilidades de gestión del aula, los métodos de integración de alumnos con

discapacidad y los conocimientos prácticos aplicados al trabajo en el aula, garantizan en gran medida que el alumno sienta que su pertenencia al ámbito escolar es positiva y la instrucción que recibe, adecuada a los cambios que se producen en su entorno.

Diferencias: Los directores de la ciudad piensan que los formadores tienen que ser especialistas en los contenidos que imparten. Los directores de la zona metropolitana opinan que la formación continua que mejora las competencias del profesorado incide positivamente en los resultados de los alumnos. Los directores de zonas rurales creen que los cursos de formación permanente son de gran utilidad, sobre todo cuando éstos conocimientos se aplican a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje con el alumno.

En último lugar el sexto campo es, “**Adecuación**” con un porcentaje del 7,9% de menciones directas. Podemos apreciar de las afirmaciones de los directores, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación geográfica.

Urbana: Según se refleja en las respuestas registradas, éstos defienden la necesidad de una formación continua a lo largo de la vida profesional para mejorar los conocimientos del profesorado, los métodos educativos y el trato con los alumnos, pero piensan que los maestros no están muy motivados ya que no existen incentivos económicos ni la infraestructura adecuada en los colegios para la realización de los cursos. “*Para mejorar el desempeño de los maestros, el ministerio debe mejorar el salario de sus empleados y mejorar el seguimiento de la formación del profesorado*” [Entr2. Ref2].

Área metropolitana: Para los directores entrevistados, los cursos de formación permanente sí son adecuados para el trabajo del profesor. Lo que consideran más relevante del curso, es la posibilidad de adquirir herramientas y conocimientos que mejoren el clima del aula y la relación profesor-alumno dentro del proceso educativo. “*Es evidente que para poder transmitir adecuadamente una información como puede ser el contenido de una materia, y para que la transmisión sea eficaz, el maestro tiene que tener la formación adecuada, lo más completa posible sobre cada una de las materias que tiene que impartir*” [Entr7. Ref12].

Rural: Según se desprende de las entrevistas realizadas a los directores, consideran útil y necesaria la formación continua, siempre y cuando ésta, abarque las necesidades del profesorado y se centre en los aspectos prácticos, más adecuados que los teóricos, a la hora de trasladarlos al aula. En general, también piensan que es necesaria una reestructuración y ampliación del tiempo de los cursos, ya que en la actualidad su brevedad hace casi imposible el dar respuesta a todas las necesidades de los docentes. Por otra parte, el hecho de mejorar las infraestructuras de los lugares destinados a la realización de los cursos y la utilización de las nuevas tecnologías en ellos, ofrecerían garantías de calidad a los mismos, como muestra el ejemplo:

Las necesidades formativas que tiene el profesorado respecto a la organización y gestión del aula, creo que el maestro necesita un cambio de mentalidad y salir de la

idea errónea de que el castigo físico es lo más efectivo. Y el maestro debe manejar lo que va a dar en clase y por tanto necesita ser entrenado a ello [Entr11. Ref5].

Los directores, también consideran adecuado el hecho de que los maestros cambien el concepto de enseñanza tradicional por el que se rigen, y acepten modificar sus patrones de actuación en el aula. Un método interesante y que podría influir de forma muy positiva en el alumno, es el de interrelacionar conocimientos entre sí, por ejemplo: temas de conocimiento del medio a través del lenguaje, o talleres donde trabajar las habilidades manuales. Como último apunte, los directores consideran una condición indispensable para la mejora del clima en el aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación del profesorado y la ilusión por su trabajo.

Semejanzas: A la luz de las respuestas a las entrevistas realizadas, los directores defienden la adecuación de una formación continua a lo largo de la vida profesional como medio indispensable para la adquisición de herramientas y conocimientos que mejoren el clima del aula y la relación profesor-alumno dentro del proceso educativo.

Diferencias: Los directores de la ciudad piensan que los maestros no están muy motivados ya que no existen incentivos económicos ni la infraestructura adecuada en los colegios para la realización de los cursos. Los del área metropolitana consideran lo que más relevante del curso, es la posibilidad de adquirir herramientas y conocimientos que mejoren el clima del aula y la relación profesor-alumno dentro del proceso educativo. Los directores rurales consideran útil y necesaria la formación continua, siempre y cuando ésta, abarque las necesidades del profesorado y se centre en los aspectos prácticos, más adecuados que los teóricos, a la hora de trasladarlos al aula.

El último campo es, “**Colegio**”, con un porcentaje de 6,4%. Podemos apreciar de las afirmaciones de los directores, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación geográfica.

Urbana: A la luz de lo registrado en las entrevistas, los directores piensan que es importante la labor de los formadores en el desarrollo de las habilidades docentes del profesorado que sea en las escuelas y quesean especialistas en los contenidos que imparten, como se muestra el ejemplo:

En el mismo colegio y según estrategias del desarrollo de la enseñanza, pero en realidad no las reciben en los colegios por regla general, por otra parte, no estoy contenta con los formadores ya que yo esperaba encontrarme con gente especializada procedente de fuera del colegio y que hiciesen las sesiones y que haya seguimiento a los maestros después de las mismas [Entr2. Ref1].

Por otro lado, también consideran necesario que se mejore la infraestructura de los colegios ya que no es la adecuada para llevar a cabo dicha formación. En cuanto a su propia posición, los directores creen que juegan un importante papel en la escuela como generadores de un buen clima entre los maestros y, además, están pendientes de temas que se alejan de lo

puramente educativo como son los de índole administrativa o similar como, por ejemplo: los accesos a las plantas superiores, a los aseos, etc.

Área metropolitana: En este caso, los entrevistados opinan que la formación que se recibe en los colegios es adecuada a las necesidades de alumnos y los maestros, aunque pueden mejorarse en aspectos como el de la integración de alumnos con discapacidad, adaptando los currículos educativos y modernizando las instalaciones (rampas de acceso, servicios sanitarios), como se muestra el ejemplo:

Imprimir libros para ellos (Alumnos con discapacidad). Que en todos los colegios adapten rampas y servicios sanitarios para los alumnos con capacidades diferentes. Por regla general creo que el Ministerio sí lo toma en cuenta, y si hay algún defecto en algún colegio sería por culpa de la dirección del colegio [Entr7. Ref8].

Rural: Los directores, a la luz de lo reflejado en las entrevistas, opinan que es necesario que se realicen actividades extraescolares, cursos de formación o talleres para fomentar y desarrollar las habilidades, tanto de los maestros como de alumnos, dentro del propio colegio, Establecer actividades extracurriculares dentro del colegio [Entr11. Ref5] de manera que se vinculen los aprendizajes adquiridos en el recinto escolar con el entorno social de los alumnos. Plantear obras, talleres y actividades sociales para relacionar el colegio con la sociedad local [Entr12. Ref3].

Semejanzas: A la luz de lo reflejado en las entrevistas, los directores consideran que la formación que se recibe en los colegios es adecuada a las necesidades de alumnos y los maestros, aunque pueden mejorarse aspectos tales como el de la integración de alumnos con discapacidad o la modernización de la infraestructura de los colegios ya que no es la adecuada para llevar a cabo dicha formación.

Diferencias: Los directores de la ciudad piensan que es importante que sea el desarrollo de las habilidades docentes del profesorado en las escuelas. En el caso del área metropolitana, opinan que la formación que se recibe en los colegios es adecuada a las necesidades de alumnos y los maestros, aunque pueden mejorarse en aspectos como el de la integración de alumnos con discapacidad. Los directores rurales, por su parte, opinan que es necesario que se realicen actividades extraescolares, cursos de formación o talleres para fomentar y motivar a desarrollar las habilidades, dentro del propio colegio.

8.2.3.3- Identificación a las percepciones de los entrevistados los formadores

En este apartado se parecen, las percepciones de los formadores entrevistados, según sus ubicaciones (ciudad, pueblo, área metropolitana), sobre los campos semánticos emergentes, las semejanzas y diferencias entre sus percepciones. La tabla 77 muestra la aparición de los campos semánticos emergentes en las entrevistas de los formadores. En ella, aparecen los campos ordenados en función de las frecuencias de aparición de unidades de significado integradas en los mismos se ordenan, mostrando el porcentaje ponderado de aparición. Esta tabla obtenida del programa Vivo con las diferentes clasificaciones de los

campos en las entrevistas de formadores nos permite mostrar de forma codificada los distintos porcentajes agrupados por columnas, tal y como, se observa en la siguiente tabla:

Tabla 78. *La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas de los FORMADORES*

Campo semántico	Formadores	Palabras y unidades de significado que componen el campo semántico
1: Actividades formativas.	23,64%	Aprendizaje, enseñanza, rendimiento, convivencia, competencia, profesional, habilidad, especialista/s.
2: Educar y el desarrollo profesional.	17,86%	Curso, taller, sesiones, acciones, sistema, programa/s.
3: Profesorado.	17,21%	Maestro/a/s, profesorado/, docente/s.
4: Formación permanente.	15,51%	Alumno, niño, estudiante, joven/a/s.
5: Adecuación.	14,01%	Formación permanente, formativa, continua/s.
6: Colegio.	6,02%	Necesidad, demanda, práctico/a/s.
7: Alumnado.	5,74%	Aula, escolar, colegio/s.

El primer campo es el relativo a las “**Actividades formativas**”, con un porcentaje de mención directa del 23,6%. Podemos apreciar de las afirmaciones de los directores, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación geográfica.

Urbana: Según se depende de las respuestas aportadas por los formadores entrevistados, las actividades formativas llevadas a cabo en la Academia Ranea, tienen como objetivo principal la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo. Para ello, las actividades formativas están especialmente dirigidas a cubrir las necesidades del profesorado y cambiar la perspectiva que éste tiene de dichas actividades. Por ello los cursos no son de carácter obligatorio, existen ayudas para los gastos de transporte y ofrecen la infraestructura necesaria para llevar a cabo la formación. El 90% de los maestros en proceso de formación encuestados, consideran que ésta ha cubierto de forma positiva sus expectativas: “*Yo creo que las sesiones formativas coinciden con las necesidades básicas de los maestros. –Tenemos una supervisora que se encarga de evaluar y supervisar las necesidades y carencias de los maestros e intentar cumplir con dichas carencias*” [Entr21. Ref3].

Área metropolitana: Según se depende de las respuestas aportadas por los formadores entrevistados, éstos opinan que la realización de actividades formativas, por parte del profesorado, supone una mejora en su formación y en la labor que desempeñan posteriormente en el aula. También opinan que para que sean realmente útiles, deben adecuarse a las necesidades y habilidades del profesorado, centrarse en los aspectos prácticos que puedan trasladarse al aula, y ser acordes a las necesidades y peculiaridades del sistema educativo jordano, como se muestra el ejemplo siguiente: “*Lo más importante que sea la formación adecuada a las necesidades del sistema educativo jordano es que las sesiones deben mejorar*

el rendimiento profesional de los maestros, a la luz o según las necesidades del sistema educativo jordano”[Entr6. Ref1].

Como aspecto fundamental, consideran que los programas curriculares deben adaptarse al tipo de escuela y zona donde vayan a aplicarse, ya que las condiciones y necesidades varían dependiendo de si se trata de un colegio privado o público, o si se encuentra en una ciudad o un pueblo, como se muestra el ejemplo:

Hay mucho contraste entre las distintas zonas educativas y colegios de Jordania, en los colegios privados por decirle un ejemplo se les ve mejores resultados en cómo llevar los programas curriculares a la vida práctica, y se nota en el alumno, también los buenos resultados se ven en algunos colegios públicos de las grandes ciudades. Pero el problema es que se aplican los mismos programas curriculares diseñados de una forma determinada a los distintos colegios ya sean privados, públicos en grandes ciudades o públicos en zonas rurales y por tanto vemos mucho contraste en los resultados [Entr6. Ref9].

Rural: Según se desprende de las entrevistas realizadas a los formadores, estos piensan que, si bien, las actividades de la formación continua son adecuadas, también deben ser mejoradas en algunos aspectos como son: mayor adecuación a las necesidades reales del profesorado, actualización de los contenidos evitando que sean tan repetitivos, beneficios económicos al profesorado que las realiza y una mejora de la infraestructura de los lugares donde se lleven a cabo las sesiones formativas. En una de las entrevistas hechas a los formadores se cita lo siguiente sobre la necesidad de mejorar la formación: “*Sí, aunque de forma relativa, ya que las necesidades de los maestros siempre son mayores que lo que ofrece la formación en sí*” [Entr10. Ref5].

Semejanzas: Según se desprende de las entrevistas realizadas a los formadores respecto a las actividades formativas, estos piensan que, si bien, las actividades de la formación continua son adecuadas y suponen una mejora en su desarrollo profesional y en la labor que desempeñan posteriormente en el aula, también deben ser mejoradas en algunos aspectos tales como: una mayor adecuación a las necesidades reales del profesorado, la actualización de los contenidos evitando que sean tan repetitivos, beneficios económicos al profesorado que las realiza y una mejora de la infraestructura de los lugares donde se lleven a cabo dichas sesiones formativas.

Diferencias: Los formadores de la ciudad, piensan que el 90% de los maestros en proceso de formación encuestados, consideran que está-ha cubierto de forma positiva sus expectativas, los del área metropolitana opinan que para que sean realmente útiles, deben adecuarse a las necesidades del profesorado, centrarse en los aspectos prácticos que puedan trasladarse al aula y ser acordes a las necesidades y peculiaridades del sistema educativo jordano. Los de zonas rurales, por su parte, piensan que deben ser mejoradas en algunos aspectos como son: actualización de los contenidos evitando que sean tan repetitivos.

El segundo campo semántico es el relativo al campo “**educar y el desarrollo profesional**”, con un porcentaje del 17,8% de alusiones directas. Podemos apreciar de las afirmaciones de los directores, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación geográfica.

Urbana: Según se desprende de las respuestas aportadas por los formadores entrevistados, la Academia Ranea tiene el objetivo principal de desarrollar la enseñanza en Jordania y considera al profesor como la pieza angular del proyecto de la Academia en materia de enseñanza-aprendizaje en el aula. La mejora del proceso de la enseñanza fluye básicamente a través del profesor y su preparación, por eso desde la Academia, se considera que se debe establecer una legislación clara acerca de prohibir contrataciones sin la cualificación educativa requerida para ejercer la enseñanza:

Según mi opinión las sesiones formativas deben tener el rasgo de ser prácticas y efectivas y de contenido temático útil. Por otra parte, dichas sesiones deben cumplir no sólo con las necesidades del maestro sino, con las del propio distrito educativo. Una planificación adecuada es un dato fundamental para, concluir y destacar las necesidades con la formación de un determinado número de los maestros en forma de “prueba piloto”. Una vez vista su eficacia se generaliza el programa formativo sobre los demás los maestros al que se quiere aplicar el contenido de dichas sesiones. No viene mal un seguimiento dimensional para conocer el grado de efectividad de las sesiones, así como hacer partícipes a los directores de escuelas en los procesos de planificación de las sesiones y que conozcan los objetivos planteados que ellos mismos van a ayudar a conseguir con las sesiones [Entr21. Ref4].

Área metropolitana: Según lo expresado en las entrevistas, los formadores sí creen que la formación permanente es útil para la mejora del desarrollo profesional del maestro, de hecho, piensan que debe ser obligatoria, sobre todo, en los primeros años de docencia para la adquisición de nuevos métodos didácticos que ayuden a trabajar habilidades, emociones y conocimientos. “*Lo más importante que sea la formación adecuada a las necesidades del sistema educativo jordano es que las sesiones deben mejorar el rendimiento profesional de los maestros, a la luz o según las necesidades del sistema educativo jordano*” [Entr6. Ref1].

Rural: Según queda registrado de las entrevistas realizadas, los formadores piensan, en general, que los cursos formativos destinados a fomentar el desarrollo profesional de los maestros, en primer lugar, deben ser continuos y permanentes, impartidos por especialistas, de carácter obligatorio, especialmente para los principiantes y aplicados a las nuevas tecnologías. También consideran muy importante que desde la misma formación universitaria se fomente esa excelencia profesional, primero, elevando el baremo de acceso al magisterio y aumentando los conocimientos prácticos una vez en la carrera: “*Se toma el profesor la formación en serio y la aplica en la clase, Le resulta bien, y otorga buenos frutos y mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje*” [Entr10. Ref2].

Semejanzas: Según lo expresado en las entrevistas, los formadores sí creen que la formación permanente es útil para la mejora del desarrollo profesional del maestro, de hecho, piensan

que debe ser obligatoria, sobre todo, en los primeros años de docencia para la adquisición de nuevos métodos didácticos que ayuden a trabajar habilidades, emociones y conocimientos.

Diferencias: Según se desprende de las respuestas aportadas por los formadores entrevistados en la ciudad, el objetivo principal de desarrollar la enseñanza en Jordania y considera al profesor como la pieza angular del proyecto de la Academia en materia de enseñanza-aprendizaje en el aula. La mejora del proceso de la enseñanza fluye básicamente a través del profesor y su preparación.

En el mismo lugar de la educar y el desarrollo profesional el tercer campo **“Profesorado”**. Este campo, presenta un elevado porcentaje de alusiones, 17,2%, con lo que se demuestra, que los docentes son la base del proceso de formación. Podemos apreciar de las afirmaciones de los directores, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación geográfica.

Urbana: Según lo que se refleja en las entrevistas realizadas a los formadores, tiene como objetivo principal desarrollar la enseñanza en Jordania, y por ello, considera al profesor como la pieza angular del proyecto de la academia en materia de enseñanza-aprendizaje en el aula. La mejora del proceso de la enseñanza fluye básicamente a través del profesor y su formación, por tanto, la formación debe estar basada en las necesidades reales de los maestros, además de ir enfocada a mejorar ciertos aspectos del profesorado, como, por ejemplo, el socioeconómico, como se muestra el ejemplo:

La visión de la Reina Ranea tuvo su reflejo en el mismo proyecto de la academia que tiene el objetivo principal de desarrollar la enseñanza en Jordania y considera al profesor como la pieza angular del proyecto de la academia en materia de enseñanza-aprendizaje en el aula. La mejora del proceso de la enseñanza fluye básicamente a través del profesor y su preparación [Entr22. Ref1].

Área metropolitana: Según lo que se refleja en las entrevistas realizadas a los formadores, éstos piensan que los maestros están especialmente motivados y muestran mucho interés en mejorar su rendimiento profesional con los cursos de formación continua, aunque por otro lado, también opinan que estos cursos no satisfacen las necesidades formativas que requieren los maestros, ni están personalizados acorde con sus habilidades particulares y hay que cambiar las tendencias (actitudes) actuales que tiene el profesor hacia la enseñanza como se muestra el ejemplo:

El formador: Diseñar talleres en relación con las necesidades reales y prácticas de los maestros a partir de demarcar y especificar dichas habilidades. [Entr6.Ref1]. La parte negativa de dicha política es que las sesiones son unificadas y no abordan las habilidades individuales de cada profesor. Tener en cuenta el lado económico y social del profesor. Cambiar las tendencias (actitudes) actuales que tiene el profesor hacia la enseñanza. [Entr6. Ref2].

Rural: Según lo expuesto en las respuestas anteriores, en general, los formadores piensan que los cursos formativos son útiles, sobre todo, si responden a las necesidades del profesorado,

son impartidos por especialistas (incluso por los maestros jubilados], están centrados en la parte teórica más que en la práctica y se establecen como permanentes. Además, consideran necesario que lo aprendido en la formación continua se lleve a la práctica en el aula, donde se ha observado una mejora notable de los resultados y del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la aplicación de conocimientos nuevos y tecnología adaptada al ámbito educativo, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Hacemos vistas formativas de los maestros en el aula, escribimos sus necesidades. [Entr10.Ref2]. La formación que reciben ahora los maestros es teórica, porque la empresa que imparte la formación se llama CADER, por cierto, y está dando contenido teórico más que el práctico; eso resulta tedioso para el profesorado. Antes la formación era mejor cuando estaban los colegios de formación, porque se centraban en la parte práctica. [Entr10.Ref7].

Semejanzas: Según lo reflejado en las entrevistas, en general, los formadores creen que la mejora del proceso de enseñanza fluye básicamente a través del profesor y su formación, por tanto, la formación debe estar basada en las necesidades reales de los docentes, además de ir enfocada a mejorar ciertos aspectos del profesorado, como, por ejemplo, el socioeconómico.

Diferencias: Según se desprende de las respuestas aportadas por los formadores entrevistados en la ciudad, la formación debe estar enfocada a mejorar ciertos aspectos del profesorado, los formadores del área metropolitana opinan hay que cambiar las tendencias (actitudes) actuales que tiene el profesor hacia la enseñanza y los de zonas rurales creen para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, necesita una aplicación de conocimientos nuevos y tecnología adaptada al ámbito educativo.

El cuarto campo semántico, hace referencia a la “**Formación permanente**” con 15,5% de alusiones directas. Es el campo que presenta un porcentaje, debido en gran parte a que es la base referencial de este trabajo. Podemos apreciar de las afirmaciones de los directores, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación geográfica.

Urbana: Según se registra en las entrevistas realizadas a los formadores, los cursos de la formación permanente están contruidos de manera que el punto de referencia sea cubrir las necesidades reales de los maestros y su realidad socioeconómica. Se trata de una formación basada en el seguimiento y la evaluación del profesor para mejorar el proceso educativo, de manera que éstos cambien su perspectiva acerca de dichos cursos, por eso, mientras que el Ministerio de Educación tiende establecer la obligatoriedad de las sesiones formativas, la Academia Ranea hace que los maestros sean partícipes de la elección de las sesiones en las que van a participar: “*No viene mal un seguimiento dimensional para conocer el grado de efectividad de las sesiones, así como hacer partícipes a los directores de escuelas en los procesos de planificación de las sesiones y que conozcan los objetivos planteados que ellos mismos van a ayudar a conseguir con las sesiones*” [Entr21. Ref4].

Las líneas futuras de actuación de la Academia se basan en los planes del Ministerio de Educación para la formación de los supervisores educativos y dividir los cometidos profesionales de los supervisores.

Área metropolitana: Según se registra en las entrevistas realizadas a los formadores, a nivel general, éstos piensan que la formación permanente es necesaria para la mejora del trabajo docente, aunque para completar su fin, debe responder a las necesidades y habilidades requeridas por los maestros, adecuarse al sistema educativo jordano e implantar contenidos actualizados. Uno de los entrevistados hace referencia al “*hosting training*” como herramienta didáctica desarrollada en el propio colegio que premia con becas universitarias a los maestros que desempeñan una labor más completa, como se observa en el siguiente ejemplo:

La postura que se basa en que la formación-se lleve en el propio colegio para formar a todos los maestros de dicho colegio (hosting training) y después intentar elegir al mejor profesor para concederle una beca en la universidad y convertirle en Supervisor jefe es la más valiosa. - El "hosting training" define las necesidades de cada colegio (Descentralización). [Entr6. Ref12].

Rural: Según lo expuesto en las afirmaciones anteriores, en general, los formadores piensan que los cursos formativos son útiles, sobre todo, si responden a las necesidades del profesorado, “*Sí la formación tiene que cumplir y cumple con la necesidad de los maestros*” [Entr10. Ref2]. Son impartidos por especialistas (incluso por los maestros jubilados), están centrados en la parte práctica más que en la teórica y se establecen como permanentes. Además, consideran necesario que lo aprendido en la formación continua se lleve a la práctica en el aula, donde se ha observado una mejora notable de los resultados y del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la aplicación de conocimientos nuevos y tecnología adaptada al ámbito educativo.

Semejanzas: A la luz de lo expuesto en las entrevistas realizadas, en general, los formadores piensan que los cursos formativos son útiles, sobre todo, si son de carácter permanente, responden a las necesidades del profesorado, son impartidos por especialistas, están centrados en la parte práctica más que en la teórica y sus contenidos están actualizados.

Las líneas futuras de actuación de la Academia se basan en los planes del Ministerio de Educación para la formación de los supervisores educativos y dividir los cometidos profesionales de los supervisores.

Diferencias: Según se depende de las respuestas aportadas por los formadores entrevistados en la ciudad, piensan en cambiar la perspectiva del profesorado acerca de dichos cursos, por eso, mientras que el Ministerio de Educación está obligando asistir a las sesiones formativas. Los formadores del área metropolitana piensan que la formación permanente es necesaria para la mejora del trabajo docente, aunque para completar su fin, debe adecuarse al sistema educativo jordano e implantar contenidos actualizados. Los de zonas rurales creen hay que impartir los cursos por especialistas (incluso por los maestros jubilados).

A continuación, al campo formación permanente en el mismo lugar es el quinto campo “**Adecuación**” con un porcentaje de mención del 14,0% esto nos indica la fuerte relación entre ambos campos. Podemos apreciar de las afirmaciones de los directores, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación geográfica.

Urbana: Según se registra en las entrevistas realizadas a los formadores, que la formadora de la Academia Ranea, los cursos de la formación permanente son adecuados a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, ya están contruidos de manera que el punto de referencia sea cubrir las necesidades reales de los maestros y su realidad socioeconómica. “*Yo creo que las sesiones formativas coinciden con las necesidades básicas de los maestros. Tenemos una supervisora que se encarga de evaluar y supervisar las necesidades y carencias de los maestros e intentar cumplir con dichas carencias*” [Entr21.Ref3]. Se trata de una formación basada en el seguimiento y la evaluación del profesor para mejorar el proceso educativo donde los propios los maestros deciden de forma voluntaria su adscripción a los cursos.

Área metropolitana: A la luz de las respuestas registradas, los formadores, en su mayoría, piensan que los cursos de formación permanente serán adecuados, en la medida en que respondan a las necesidades de los docentes, se personalicen de acuerdo al desarrollo y mejora de sus habilidades, y se centren en los contenidos prácticos que puedan trasladarse al aula, como puede observar en el ejemplo: “*Aspectos negativos: Enfocar solo lo teórico y olvidarse de lo práctico. Otra cosa importante es la limitación de la Infraestructura educativa en Jordania que limita a su vez conocer las habilidades del profesor sobre todo en materia de nuevas tecnologías*” [Entr6.Ref2]. Para ello, proponen el “hosting training” como herramienta para detectar las necesidades específicas de cada centro.

Rural: A la luz de lo registrado en las entrevistas, los formadores consideran adecuados los cursos de formación continua que se le imparte al profesorado, siempre y cuando, éstos los lleven a cabo formadores especialistas, abarquen las necesidades de los maestros y se centren sobre todo en los contenidos prácticos más que en los teóricos, como se muestra el ejemplo: “*Relegar la formación exclusivamente a los especialistas en la materia y cada uno en su campo, no viene mal que fueran hasta los maestros retirados con larga experiencia, también directores y supervisores*” [Entr10. Ref6]. Algunos opinan incluso, que sería fundamental aumentar la práctica dentro de la carrera de magisterio y una vez concluida, realizar dichos cursos formativos de manera obligatoria.

Semejanzas: A la luz de las respuestas registradas en las entrevistas a los formadores, en general éstos opinan que los cursos de formación permanente serán adecuados en la medida en que respondan a las necesidades de los docentes, se personalicen de acuerdo al desarrollo y mejora de sus habilidades, contengan metodología actualizada y se centren en los contenidos prácticos que puedan trasladarse posteriormente al trabajo en el aula.

Diferencias: Según se desprende de las respuestas aportadas por los formadores entrevistados en la ciudad, piensan que el maestro tiene que decidir de forma voluntaria a los cursos. Por su parte, los formadores del área metropolitana, proponen el “hosting training” como

herramienta para detectar las necesidades específicas de cada centro. Los de zonas rurales creen que sería fundamental aumentar la práctica dentro de la carrera de magisterio y una vez concluida, realizar dichos cursos formativos de manera obligatoria.

El sexto campo semántico es “**Colegio**”, con un porcentaje de alusión del 6,0%, es bastante bajo, pero aun así aparece representado. Podemos apreciar de las afirmaciones de los directores, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación geográfica.

Urbana: Los maestros son uno de los colectivos que más influencia puede tener a la hora de que los alumnos lleguen a convertirse en buenos ciudadanos, por eso, el colegio debe ser el centro de sus vidas cotidianas. Para esto, los maestros deben cambiar su actitud al respecto y sentirse motivados a la realización de unos cursos que mejorarían la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula. “*Hay que fomentar en los formadores el lado humano en relación con los maestros*” [Entr21. Ref5].

Área metropolitana: Según lo expuesto en la entrevista del formador del área metropolitana, consideran que hay mucha diferencia de resultados académicos dependiendo si nos referimos a un colegio público o privado, o si se trata de uno rural o urbano. Como herramienta para detectar las necesidades específicas de cada colegio, proponen el “*hosting training*”.

Hay mucho contraste entre las distintas zonas educativas y colegios de Jordania, en los colegios privados, por decirle un ejemplo, se aprecian mejores resultados en cómo llevar los programas curriculares a la vida práctica y se nota en el alumno. También los buenos resultados se ven en algunos colegios públicos de las grandes ciudades. [Entr6.Ref1].

Rural: Respecto a los lugares donde se imparten los cursos, los formadores, según se refleja en las entrevistas, piensan que la formación debe impartirse en los colegios profesionales destinados para ellos, como se observa en el ejemplo:

Porque la formación que reciben ahora los maestros es teórica, porque la empresa que imparte la formación se llama CADER, por cierto, y está dando contenido teórico más que la práctica, eso resulta tedioso para el profesorado, antes la formación era mejor cuando estaban los colegios de formación, porque se centraban en la parte práctica [Entr10. Ref7].

Semejanzas: Respecto a los lugares donde se imparten los cursos, los formadores, según se refleja en las entrevistas, piensan que la formación debe impartirse en los colegios profesionales destinados para ello, aunque luego los beneficios repercutan en el ámbito escolar habitual de los alumnos.

Diferencias: Según se depende de las respuestas aportadas por los formadores entrevistados en la ciudad, piensan que el colegio debe ser el centro de la vida cotidiana de los alumnos; los formadores del área metropolitana consideran que hay mucha diferencia de resultados académicos dependiendo si nos referimos a un colegio público o privado, o si se trata de uno

rural o urbano. Finalmente, los de zonas rurales piensan que la formación debe impartirse en los colegios.

El séptimo y último campo semántico es “**Alumnado**”, con el porcentaje de mención más bajo, un 5,7%. Podemos apreciar de las afirmaciones de los directores, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico, según su ubicación geográfica.

Urbano: Los maestros son uno de los colectivos que más influencia puede tener a la hora de que los alumnos lleguen a convertirse en buenos ciudadanos, por eso, el colegio debe ser el centro de sus vidas cotidianas. Para esto, los maestros deben cambiar su actitud al respecto y sentirse motivados a la realización de unos cursos que mejorarían la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, como se muestra el ejemplo:

“Debemos resaltar las razones académicas para la formación de forma objetiva y científica y exponérselas a los maestros para tener así una motivación para la formación profesional permanente. Debemos consultar con los maestros sobre los aspectos del espacio y del tiempo a la hora de realizar las sesiones formativas, por otra parte, debemos hacerles partícipes en las decisiones relacionadas con la formación”
[Entr21. Ref5].

Área metropolitana: Los formadores del área metropolitana, ponen el énfasis en que la finalidad de las sesiones sea cómo tratar con el alumnado y la forma de desarrollar su aprendizaje, como parece en el ejemplo:

Lo que prepongo para que el profesorado de mi centro esté bien preparado y que eso repercuta en los resultados de su estudiante son los siguientes: Tener en cuenta el lado económico y social del profesor. Cambiar las tendencias (actitudes) actuales que tiene el profesor hacia la enseñanza, hablamos de actitudes renovadas y positivas hacia la profesión de la enseñanza, esto a su vez hace mantener y conservar sus habilidades profesionales ya que de otra forma volvería a la enseñanza tradicional. [Entr6.Ref1].

Rural: A la luz de las entrevistas, podemos decir, por un lado, que unos formadores se muestran optimistas y piensan que pueden llegar a tener alumnos con altas capacidades y que lleguen muy lejos a nivel académico, mientras que, por otro lado, como se observa en el ejemplo: *“Yo creo que si tuviera la oportunidad de ejercer otra profesión lo haría debido a muchos factores ya sean económicos, laborales o factores que nacen de los alumnos, de los padres, de la dirección del colegio...etc. Es descorazonador”* [Entr10. Ref3]. Algunos se sienten insatisfechos con su trabajo debido a diversos factores (sueldo bajo, trato escaso o inadecuado con los padres, alumnos y dirección del colegio) y desearían dedicar su tiempo a otra profesión.

Semejanzas: Para que los alumnos sean los grandes beneficiados de la formación permanente que realizan los docentes y el colegio se convierta en un centro importante en sus vidas, los formadores proponen, según se refleja en las entrevistas, por un lado, mejorar el ámbito

socioeconómico del profesor, que lo motive e incite a evolucionar en su profesión, y por otro, que los currículos se adapten a las necesidades de cada centro (según sea privado o público), se tenga en cuenta de si el alumno se desenvuelve en un entorno urbano o rural, y que se centren en los conocimientos prácticos que puedan trasladarse a la realidad de dicho entorno.

Diferencias: Según se desprende de las respuestas aportadas por los formadores entrevistados en el área metropolitana, se pone el énfasis en que la finalidad de las sesiones sea cómo tratar con el alumnado y la forma de desarrollar su aprendizaje. Los de zonas rurales piensan que pueden llegar a tener alumnos con altas capacidades y que lleguen muy lejos a nivel académico.

8.2.3.4. Identificación a las percepciones de los entrevistados las autoridades

En estos apartados se muestran, las percepciones de las autoridades entrevistados, según sus ubicaciones (ciudad, pueblo, área metropolitana), sobre los campos semánticos emergentes, las semejanzas y diferencias entre sus percepciones. La tabla 78 muestra la aparición de los campos semánticos emergentes en las entrevistas de las autoridades. En ella, aparecen los campos ordenados en función de las frecuencias de aparición de unidades de significado integradas en los mismos, y se ordenan, mostrando el porcentaje ponderado de aparición. Esta tabla obtenida del programa Nvivo con las diferentes clasificaciones de los campos en las entrevistas de las autoridades nos permite mostrar de forma codificada los distintos porcentajes agrupados por columnas, tal y como, se observa a continuación:

Tabla 79. La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas de las AUTORIDADES

Campo semántico	Autoridades	Palabras y unidades de significado que componen el campo semántico
1: Formación permanente.	27,63%	Aprendizaje, enseñanza, rendimiento, convivencia, competencia, profesional, habilidad, especialista/s.
2: Profesorado.	26,55%	Curso, taller, sesiones, acciones, sistema, programa/s.
3: Actividades formativas.	17,65%	Maestro/a/s, profesorado/, docente/s.
4: Educar y el desarrollo profesional.	13,42%	Alumno, niño, estudiante, joven/a/s.
5: Adecuación.	6,43%	Formación permanente, formativa, continua/s.
6: Alumnado.	5,91%	Necesidad, demanda, práctico/a/s.
7: Colegio.	2,42%	Aula, escolar, colegio/s.

El primer campo, relacionado con la “**Formación permanente**”, muestra porcentajes de alusión del 27,6%, mientras que el resto de categorías, muestra cifras inferiores, siendo el campo “**Colegio**” el que menos alusiones literales presenta, con un 2,42%. Esto nos indica que la formación permanente es lo prioritario, en opinión de las autoridades. Podemos apreciar las afirmaciones de las autoridades, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre ellas

mismas, sobre el mismo campo semántico según su nivel de responsabilidad a nivel estatal y regional.

A nivel estatal: A la luz de las entrevistas, la percepción de las autoridades, además de la **Formación permanente**, es necesaria la actualización en cuanto a nuevas tecnologías en el ámbito educativo se refiere, además de resaltar el aspecto práctico frente a la obligatoriedad o no de la misma. Y es considerada como prioritaria, siempre y cuando se adecue a las necesidades demandadas por el profesorado. Debe impartirse por especialistas y centrarse en los contenidos prácticos más que en los teóricos:

La política general del ministerio se enfoca en la formación permanente, enfoca también los aspectos prácticos más que los teóricos en las sesiones también hacen énfasis en las flexibilidades, actualizaciones, aplicar tecnologías modernas en las sesiones y motivar a los maestros para que animen a los alumnos a tener visión de futuro, y que les tomen cariño a los estudios y que día a día mejoren como personas y estudiantes [Entr1. Ref2].

A nivel regional: Para que exista una eficacia real del proceso formativo continuo, su contenido didáctico debe cubrir las necesidades reales del proceso de enseñanza/aprendizaje, debe ofrecer incentivos económicos al profesorado, un horario y espacio adecuados para desarrollar dichas sesiones, así como una continuidad en las sesiones y una posterior supervisión de lo trabajado en el aula:

Las sesiones formativas son adecuada y coinciden con las necesidades básicas del profesorado, así como coinciden con la naturaleza de los modernos programas curriculares, por otra parte debo decir que el Ministerio se empeña en fomentar las nuevas tecnologías entre el profesorado ofreciendo jornadas de uso y manejo de ordenadores para los maestros veteranos, por otra parte el propio ministerio ofrece sesiones formativas que abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje ofreciendo incentivos económicos al profesorado, intentando así tratar uno de los factores más importantes que desmotiva al profesorado de recibir sesiones [Entr20. Ref3].

Semejanzas: Las autoridades entrevistadas opinan que para que exista una eficacia real del proceso formativo continuo, su contenido didáctico debe cubrir las necesidades reales del proceso de enseñanza/aprendizaje, así como ofrecer una continuidad en las sesiones, un horario y espacio adecuados para desarrollar dichas sesiones y la posterior supervisión de lo trabajado en el aula, además debe ofrecer incentivos económicos al profesorado que realiza el proceso de formación.

Diferencias: Según el contenido de las entrevistas aportadas por las autoridades entrevistados a nivel estatal, se pone necesaria la actualización en cuanto a nuevas tecnologías en el ámbito educativo se refiere, además de resaltar el aspecto práctico frente a la obligatoriedad o no de la misma, el del a nivel regional piensan que exista una eficacia real del proceso formativo continuo, su contenido didáctico debe cubrir las necesidades reales del proceso de enseñanza/aprendizaje.

El segundo campo semántico reflejado en la tabla, está relacionado con el “**Profesorado**”, con un porcentaje de alusión del 26,5%. Se trata de un porcentaje alto, ya que el profesorado sigue siendo parte importante de este trabajo tal como aparece en las afirmaciones de las autoridades de la formación. Podemos apreciar de las afirmaciones de las autoridades sus percepciones, semejanzas y diferencias entre ellas mismas, sobre el mismo campo semántico cada uno de ellos según nivel estatal y regional como en los siguientes:

A nivel estatal: Tal y como se refleja en las afirmaciones de las autoridades de la formación que la percepciones de ellos sobre el campo semántico profesorado, se considera necesaria dicha formación, y como en el caso anterior, ésta debería ser práctica e integral, en el sentido de que cubra todas las necesidades del profesorado, además de una mejora en los aspectos económico y social del mismo, como se observa en el ejemplo: "*Lo que prepongo para que el profesorado jordano es que esté bien preparado y que eso repercuta positivamente en los resultados de su estudiante es tener en cuenta el lado económico y social del profesor*" [Entr1. Ref10].

A nivel regional: Uno de los rasgos más importantes de la política educativa jordana es la de fomentar la perseverancia y el carácter continuista de la formación del profesorado como elemento de mejora profesional y del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, muchos los maestros consideran que las sesiones formativas son inadecuadas en términos de espacio y tiempo, ya que el horario de las sesiones suele ser posterior al horario laboral y eso no suele ser bien acogido por los docentes, como se observa en el ejemplo

Las sesiones son inadecuadas en términos de Espacio y Tiempo, En cuanto al tiempo de impartir las sesiones suele ser post horario laboral y eso no suele ser el adecuado para un profesor cansado y deseando de volver a casa, en cuanto al Espacio, se considera inadecuada la distancia física del trabajo o de la vivienda del profesor y le implica hacer un doble esfuerzo laboral [Entr20. Ref4].

En cuanto al espacio, se considera inadecuada, por excesiva, la distancia física del trabajo o de la vivienda del profesor, lo que implica hacer un esfuerzo extra sin ningún tipo de incentivo económico o de mejora en su currículum. Ante esta situación, el Ministerio de Educación intenta hacer un esfuerzo para descentralizar las sesiones formativas a través de un proceso privatizador que imparte las sesiones en el lugar físico más cercano al lugar del trabajo o de la vivienda del profesor, para ello, cuenta con la participación de otros organismos gubernamentales o mixtos, como son la Academia Ranea y la empresa “Chador”.

La preparación del profesorado debe realizarse justo antes del inicio del curso escolar para así capacitar al profesor con la interacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuyas líneas de formación y desarrollo se reflejan de forma positiva en el alumno y su rendimiento, haciendo del profesor jordano uno de los más preparados profesionalmente.

Semejanzas: Uno de los rasgos más importantes de la política educativa jordana, tal y como se refleja en las afirmaciones de las autoridades, es la de fomentar la perseverancia y el carácter continuista de la formación del profesorado como elemento de mejora profesional y del proceso enseñanza-aprendizaje. Como tal debería ser, además, práctica e integral en el

sentido de que cubra todas las necesidades del profesorado, adecuada en términos de horario y espacio, y que incluya una mejora en los aspectos económico y social del mismo.

Diferencias: Según se desprende de las respuestas aportadas por las autoridades entrevistados a nivel estatal, se considera debería ser la formación práctica e integral, en el sentido de que cubra todas las necesidades del profesorado, las autoridades a nivel regional piensan que la preparación del profesorado debe realizarse justo antes del inicio del curso escolar para así capacitar al profesor con la interacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuyas líneas de formación y desarrollo se reflejan de forma positiva en el alumno y su rendimiento, haciendo del profesor jordano uno de los más preparados profesionalmente.

El tercer campo semántico alude a las “**actividades formativas**” con un porcentaje de alusiones del 17,6%. Aunque no es el campo con mayor porcentaje, éste, sigue siendo uno de los pilares de la formación permanente. Podemos apreciar las afirmaciones de las autoridades, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre ellas mismas, sobre el mismo campo semántico según su nivel de responsabilidad a nivel estatal y regional.

A nivel estatal: A raíz de lo expresado en las afirmaciones sobre el campo **actividades formativas**, las autoridades consideran la formación continua como prioritaria, siempre y cuando los programas formativos se adecuen a las necesidades demandadas por el profesorado, sean impartidos por especialistas, se centren en los contenidos prácticos más que en los teóricos, actualizar los contenidos de las actividades formativas y eviten la monotonía en las sesiones, como se muestra el ejemplo:

La política general del Ministerio se enfoca en la formación permanente, enfoca también los aspectos prácticos más que los teóricos en las sesiones también hacen énfasis en las flexibilidades, actualizaciones, aplicar tecnologías modernas en las sesiones y motivar a los maestros para que animen a los alumnos a tener visión de futuro, y que les tomen cariño a los estudios y que día a día mejoren como personas y estudiantes [Entr1. Ref2].

Por otro lado, piensan que la dotación económica a los cursos es insuficiente y limita la calidad de los mismos.

A nivel regional: En general, se consideran las sesiones formativas como eficaces y acordes con las necesidades básicas del profesorado que quiere mejorar su labor profesional con la formación continua, además de fomentar la modernización de los contenidos curriculares y el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito escolar, como cita uno de los de la autoridad:

“Las sesiones formativas son adecuada y coinciden con las necesidades básicas del profesorado, así como coinciden con la naturaleza de los modernos programas curriculares, por otra parte debo decir que el Ministerio se empeña en fomentar las nuevas tecnologías entre el profesorado ofreciendo jornadas de uso y manejo de ordenadores para los maestros veteranos, por otra parte el propio ministerio ofrece sesiones formativas que abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje ofreciendo incentivos económicos al profesorado, intentando así tratar uno de los factores más

importantes que desmotiva al profesorado de recibir sesiones” [Entr20. Ref3].

Sin embargo, muchos los maestros consideran que para que las sesiones formativas sean más útiles, se deberían tener en cuenta algunos aspectos a mejorar tales como la inadecuación de las actividades en términos de espacio y tiempo, ya que el horario de las sesiones suele ser posterior al horario laboral y eso no suele ser bien acogido por los docentes. En cuanto al espacio, se considera inadecuada, por excesiva, la distancia física del trabajo o de la vivienda del profesor al lugar de realización de los cursos. Para solucionar este problema, el Ministerio de Educación está intentando descentralizar las sesiones formativas a través de un proceso privatizador para impartir dichas sesiones en el lugar físico más cercano al lugar del trabajo o de la vivienda del profesor, contando con la participación de otros organismos gubernamentales o mixtos, como son la Academia Ranea y la empresa CADER" *Changue Agente foro Arabice Development and Education Reform*". También consideran que deben existir incentivos económicos, así como una continuidad en las sesiones y la posterior supervisión del trabajo realizado en el aula, para comprobar si realmente lo aprendido por el docente influye positivamente en el alumno y su rendimiento.

Semejanzas: A la luz de las entrevistas realizadas, podemos decir que las autoridades consideran la formación continua como prioritaria para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje, siempre y cuando los programas formativos se adecuen a las necesidades demandadas por el profesorado, sean impartidos por especialistas, se centren en los contenidos prácticos más que en los teóricos, estos contenidos se basen en metodología didáctica actualizada y se mejoren aspectos tales como los horarios o los espacios de realización de los cursos.

Diferencias: Según se desprende de las respuestas aportadas por las autoridades entrevistados a nivel estatal, piensan que la dotación económica a los cursos es insuficiente y limita la calidad de los mismos, las autoridades a nivel regionales consideran las sesiones formativas como eficaces y acordes con las necesidades básicas del profesorado que quiere mejorar su labor profesional con la formación continua, además de fomentar la modernización de los contenidos curriculares y el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito escolar.

El cuarto campo semántico es la **“educar y desarrollo profesional”**, que aparece con un porcentaje de alusiones del 13,4%. Podemos apreciar las afirmaciones de las autoridades, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre ellas mismas, sobre el mismo campo semántico según su nivel de responsabilidad a nivel estatal y regional.

A nivel estatal: A raíz de lo expresado en las afirmaciones sobre el campo educar y desarrollo profesional, las autoridades consideran la formación continua como prioritaria e incluso obligatoria, ya que al concluir la carrera no se han adquirido los suficientes conocimientos prácticos como para desempeñar una buena labor en el aula; creen que lo aprendido en dichos cursos mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, como muestra el ejemplo siguiente:

Claro que sí, la formación tiene que cumplir con la necesidad de los maestros, ellos se quedan satisfechos con lo que se les imparte y se ha visto mejoría en su metodología de enseñanzas lo cual se ve de manera positiva ya que lo que aprenden lo ponen en práctica [Entr1. Ref2].

También sugieren que se endurezcan las condiciones y baremos de acceso al magisterio.

A nivel regional: Uno de los rasgos más importantes de la política educativa jordana, es la de fomentar la perseverancia y el carácter continuista de la formación del profesorado como elemento de mejora profesional y del proceso enseñanza-aprendizaje, como se observa en el ejemplo:

Uno de los rasgos más importantes de la política educativa es fomentar la perseverancia y el carácter continuista de la formación del profesorado, dicho carácter es todavía asignatura pendiente en Jordania, ya que casi la totalidad de dichas sesiones suelen ser financiados por organismos internacionales donde se entrena al profesorado a sesiones de liderazgo educativo entre otros [Entr20. Ref3].

La preparación del profesorado debe realizarse justo antes del inicio del curso escolar para así capacitar al profesor con la interacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuyas líneas de formación y desarrollo se reflejan de forma positiva en el alumno y su rendimiento, haciendo del profesor jordano uno de los más preparados profesionalmente.

Semejanzas: Según lo expuesto en las entrevistas, las autoridades consideran la formación continua como prioritaria e incluso obligatoria, ya que opinan que al concluir la carrera no se han adquirido los suficientes conocimientos prácticos como para desempeñar una buena labor en el aula. Estas actividades formativas deberían, en su opinión, desarrollarse a principio del curso escolar, y creen que lo aprendido en la formación mejora sin duda la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y repercute positivamente en el alumno.

Diferencias: Según se desprende de las respuestas aportadas por las autoridades entrevistadas a nivel estatal, consideran la formación continua como prioritaria e incluso obligatoria, las autoridades a nivel regionales consideran la preparación del profesorado debe realizarse justo antes del inicio del curso escolar para así capacitar al profesor con la interacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El quinto campo semántico se refiere a **“adecuación”**. Este campo presenta un 6,4% de alusiones directas. Podemos apreciar de las afirmaciones de las autoridades, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre ellas mismas, sobre el mismo campo semántico cada uno de ellos según su nivel de responsabilidad a nivel estatal y regional como en los siguientes ejemplos:

A nivel estatal: Según lo expuesto en afirmaciones sobre el campo semántico adecuación, las autoridades consideran la formación continua como prioritaria, siempre y cuando se adecue a las necesidades demandadas por el profesorado. Debe centrarse en los contenidos prácticos

más que en los teóricos, como se observa en el ejemplo: "*La política general del Ministerio se enfoca en la formación permanente, enfoca también los aspectos prácticos más que los teóricos en las sesiones*" [Entr.1 Ref2]. Además, los contenidos y metodología deben adaptarse a la realidad del país. En cuanto al éxito de la formación permanente consistiría en seleccionar a formadores expertos, abarcar todas las etapas de la vida profesional del profesorado y diseñar actividades adecuadas a sus necesidades. Todo esto, repercutirá en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A nivel regional: En general, se consideran las sesiones formativas como adecuadas y acordes con las necesidades básicas del profesorado, que quiere mejorar su labor profesional con la formación continua, además de fomentar la modernización de los contenidos curriculares y el uso de las tecnologías en el ámbito escolar, como podemos observar en la siguiente afirmación:

Las sesiones formativas son adecuadas y coinciden con las necesidades básicas del profesorado, así como con la naturaleza de los modernos programas curriculares. Por otra parte, debo decir que el Ministerio se empeña en fomentar las nuevas tecnologías entre el profesorado ofreciendo jornadas de uso y manejo de ordenadores para los maestros veteranos [Entr20. Ref3].

Sin embargo, muchos los maestros consideran que las sesiones formativas son inadecuadas en términos de espacio y tiempo, ya que el horario de las sesiones suele ser posterior al horario laboral y eso no suele ser bien acogido por los docentes. En cuanto al espacio, se considera inadecuada, por excesiva, la distancia física del trabajo o de la vivienda del profesor, lo que implica hacer un esfuerzo extra sin ningún tipo de incentivo económico o de mejora en su currículum.

Semejanzas: En general, la formación continua es considerada por las autoridades, como adecuada para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje, y acorde con las necesidades básicas del profesorado que quiere mejorar su labor profesional; además fomenta la modernización de los contenidos curriculares y el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito escolar.

Diferencias: Según se desprende de las respuestas aportadas por las autoridades entrevistados a nivel estatal, consideran que de la formación permanente consistiría en seleccionar a formadores expertos, abarcar todas las etapas de la vida profesional del profesorado y diseñar actividades adecuadas a sus necesidades. Las autoridades a nivel regionales consideran que el programa curricular debe estar más actualizados.

El sexto campo semántico reflejado en las entrevistas es el de "**alumnado**", con un porcentaje de alusiones 5,9%. Podemos apreciar las afirmaciones de las autoridades, sus percepciones, semejanzas y diferencias entre ellas mismas, sobre el mismo campo semántico según su nivel de responsabilidad a nivel estatal y regional.

A nivel estatal: Según lo expuesto en afirmaciones sobre el campo semántico alumnado, las autoridades consideran la formación continua como prioritaria para beneficiar indirectamente con ella a los alumnos, siempre y cuando los programas formativos se adecuen a las necesidades demandadas por el profesorado, sea impartida por especialistas, se centran en los contenidos prácticos más que en los teóricos, sea flexible, utilice las nuevas tecnologías y evite la monotonía en las sesiones.

A nivel regional: La formación continua del profesorado, el hecho de introducir nuevos métodos didácticos y la mejora en la eficiencia profesional del docente, tiene su repercusión positiva en el alumno y su rendimiento, como se observa en este ejemplo: "*preparación del profesorado justo antes del inicio del curso escolar para así capacitar al profesor con la interacción con el proceso de Aprendizaje/Enseñanza*" [Entr20. Ref5]. Aunque todavía sigue siendo necesario ajustar el número de alumnos por aula y disponer de una infraestructura adecuada en los colegios, que permita la aplicación de metodología didáctica moderna.

Semejanzas: En general, las autoridades consideran que la formación continua del profesorado, el hecho de introducir nuevos métodos didácticos y la mejora en la eficiencia profesional del docente, tiene su repercusión positiva en el alumno y su rendimiento. Bien es verdad, que todavía sigue siendo necesario modificar aspectos que entorpecen la fluidez del proceso enseñanza aprendizaje, tales como el número de alumnos por aula y el no disponer de una infraestructura adecuada en los colegios que permita la aplicación de metodología didáctica moderna.

Diferencias: Según se desprende de las respuestas aportadas por las autoridades entrevistadas a nivel estatal, la formación continua como prioritaria puede beneficiar indirectamente con ella a los alumnos. Las autoridades a nivel regionales consideran que es necesario ajustar el número de alumnos por aula y disponer de una infraestructura adecuada en los colegios, que permita la aplicación de metodología didáctica moderna.

El último campo semántico reflejado en las entrevistas es el “**colegio**”, con un porcentaje de alusiones 2,4%. A continuación, en la siguiente tabla aparecen las afirmaciones de las autoridades de la formación, sobre el mismo campo semántico a nivel estatal y regional.

A nivel estatal: Según lo expuesto en afirmaciones sobre el campo semántico colegio, las autoridades consideran, los profesorados prefieren los cursos en colegios destinados específicamente a ello, centrarse en la forma de enseñar a los alumnos, más que en el propio contenido y no como se realiza en la actualidad, ya que allí se fomenta más la parte práctica. Un dato a tener en cuenta, es que algunos los maestros se plantean la posibilidad de ejercer otra profesión por razones económicas y de reconocimiento, como se parece en el ejemplo:

Las actividades formativas celebradas por el ministerio aparte de que enfocan los aspectos teóricos de conocimientos también a lo hacen en habilidades del profesor para que estos no tomen los temas ajenos a los que ellos saben y así les resulta más fácil cultivarse con las nuevas técnicas de enseñanza que le brindamos, siempre pensando en que el estudiante se favorezca [Entr1.Ref 3].

A nivel regional: Para llevar a cabo de manera eficaz los cursos formativos se proponen que la preparación de los docentes se realice antes del inicio del curso escolar y aportando incentivos de tipo económico que sirvan de motivación y refuerzo. Además, será necesario disponer en los colegios de una infraestructura que permita la aplicación de metodología didáctica moderna y un número adecuado de alumnos por aula, como se parece en el ejemplo:

Veo que las sesiones formativas no tienen carácter serio ya que no disponen de evaluaciones finales (exámenes), por otra parte, las sesiones no tienen en cuenta el lado humano y las circunstancias personales del profesor relacionadas con el horario y el ámbito didáctico de dichas sesiones [Entr20.Ref7].

Semejanzas: Según lo expuesto en las entrevistas realizadas, las autoridades creen que el profesorado, en general, prefiere los cursos en colegios destinados específicamente para ello. En relación al propio colegio (ámbito escolar), aún sigue siendo necesaria una mejora y modernización de su infraestructura que permita la aplicación de metodología didáctica moderna y una ratio adecuada de alumnos por aula.

Diferencias: Según se desprende de las respuestas aportadas por las autoridades entrevistadas a nivel estatal, los profesorados prefieren los cursos en colegios destinados específicamente a ello y centrarse en la forma de enseñar a los alumnos. Por otra parte, las autoridades a nivel regionales consideran que es será necesario disponer en los colegios de una infraestructura que permita la aplicación de metodología didáctica moderna.

5.3.19. 8.2.4.- Identificación a las percepciones de los entrevistados según sus lugares

La tabla 79 muestra la clasificación de los campos semánticos emergentes en todas las entrevistas según la zona (ciudad, pueblo y área metropolitana). En ella, aparecen los campos ordenados en función de las frecuencias de aparición de unidades de significado integradas en los mismos y se ordenan, mostrando el porcentaje ponderado de aparición. Esta tabla obtenida del programa Vivo con los diferentes atributos de los participantes nos permite mostrar de forma codificada los distintos porcentajes agrupados por columnas, tal y como, se observa en la siguiente tabla:

Tabla 80. La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas por LUGAR

Campo semántico	Ciudad (urbano)	Área metropolitana	Pueblo (rural)
1: Actividades formativas.	20,74%	22,98%	12,86%
2: Adecuación.	8,09%	4,13%	7,44%
3: Alumnado.	11,49%	17,92%	17,39%
4: Colegio.	5,04%	10,65%	6,97%
5: Educar y el desarrollo profesional.	17,36%	24,54%	29,53%
6: Formación permanente.	15,44%	4,57%	10,91%
7: Profesorado.	21,84%	15,22%	14,92%

En primer lugar, encontramos el campo semántico relativo a **“Educar y el desarrollo profesional”**, que muestra un porcentaje de alusión 29,5% por parte de los entrevistados de ámbito rural y el 17,3% de ámbito urbano, seguido el campo **“Actividades formativas”** con un porcentaje de alusión del 22,9% por parte de los entrevistados del área metropolitana y del 12,8% por los de ámbito rural. En el segundo lugar el campo semántico **“Profesorado”** con un porcentaje entre el 21,8% en la ciudad y el 14,9% en los pueblos de la provincia, siguiendo el campo **“Alumnado”** con un porcentaje entre el 17,9% por el área metropolitana y el 11,4% por parte de los entrevistados de la ciudad. En tercer lugar, el campo **“Formación permanente”** aparece en el ámbito urbano con porcentaje del 15,4% y el 4,5% por parte del profesorado del área metropolitana. En último lugar el campo **“Colegio”** con un porcentaje entre el 10,6% por parte del profesorado del área metropolitana del 5% por los de la ciudad. Por último, el campo **“Adecuación”** empiezan a perder valor en grado y porcentaje, con un 8% por parte de los entrevistados de la ciudad y un 4,1% por del área metropolitana.

En los siguientes apartados se muestran, las percepciones de los entrevistados, según sus lugares (Ciudad, Área metropolitana y Pueblo) y las semejanzas, diferencias entre sus percepciones según sus roles (Maestro, Director, Formador, Autoridad) sobre los campos semánticos emergentes, tal como muestra a continuación:

8.2.4.1. Identificación a las percepciones de los entrevistados los entrevistados de la ciudad

En este apartado se muestran las percepciones de los entrevistados en la ciudad, según sus roles (Maestro, Director, Formador, Autoridad), sobre los campos semánticos emergentes, así como las semejanzas y diferencias entre sus percepciones. La tabla 80 muestra la aparición de los campos semánticos emergentes en las entrevistas de la ciudad. En ella, aparecen los campos ordenados en función de las frecuencias de aparición de unidades de significado integradas en los mismos y se ordenan mostrando el porcentaje ponderado de aparición. Esta tabla obtenida del programa Vivo con las diferentes clasificaciones de los campos en las entrevistas de la ciudad nos permite mostrar de forma codificada los distintos porcentajes agrupados por columnas, tal y como, se observa en la siguiente tabla:

Tabla 81. *La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas de la CIUDAD*

Campo semántico	Ciudad (Urbano)	Palabras y unidades de significado que componen el campo semántico
1: Profesorado.	21,84%	Aprendizaje, enseñanza, rendimiento, convivencia, competencia, profesional, habilidad, especialista/s.
2: Actividades formativas.	20,74%	Curso, taller, sesiones, acciones, sistema, programa/s.
3: Educar y el desarrollo profesional.	17,36%	Maestro/a/s, profesorado/, docente/s.
4: Formación permanente.	15,44%	Alumno, niño, estudiante, joven/a/s.
5: Alumnado.	11,49%	Formación permanente, formativa, continua/s.
6: Adecuación.	8,09%	Necesidad, demanda, práctico/a/s.
7: Colegio.	5,04%	Aula, escolar, colegio/s.

El campo semántico que aparece en primer lugar de menciones directas durante las entrevistas es **“Profesorado”** con un porcentaje del 21,8%. Es algo comprensible, ya que la mayoría de las entrevistas se centran en ellos y en factores relacionados como, por ejemplo, su situación en el aula, en el colegio o su postura frente a las sesiones formativas. Podemos apreciar de las afirmaciones de entrevistados de la ciudad, así como sus percepciones, semejanzas y diferencias entre ellas mismas, sobre el mismo campo semántico de cada uno de ellos todo según su rol como en los siguientes:

Formadores: Lo que se desprende de los ejemplos anteriores es que es necesaria una formación optativa, dirigida a las necesidades del profesorado, que priorice el contenido práctico para que dinamice las sesiones formativas, atraiga el interés de los docentes que acudan a ellas y mejore los aspectos económicos y sociales del profesorado: *“Para mejorar el desempeño de los maestros tiene el ministro que mejorar el salario de sus empleados y mejorar el seguimiento de la formación del profesorado”*[Entr21. Ref4].

Autoridades: Tal y como se refleja en el ejemplo, se considera necesaria dicha formación y como en el caso anterior, ésta debería ser práctica e integral, en el sentido de que cubra todas las necesidades del profesorado, además de una mejora en los aspectos económico y social del mismo.

A la luz de las entrevistas, podemos decir que, en cuanto al profesorado, las autoridades se muestran convencidas de la motivación del maestro respecto a los cursos formativos y de la utilidad que tienen tanto para ellos como para los alumnos, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, también consideran necesario el hecho de que se descentralice dicha formación y que se ocupen de ello instancias privadas, ya que de esta manera dichos cursos de formación serían considerados como más profesionales y estarían supervisados por especialistas que se encargarían de averiguar las necesidades formativas existentes en el profesorado y crear los contenidos adecuados a ellas.

Hoy por hoy el ministerio de Educación intenta hacer un esfuerzo para descentralizar

las sesiones formativas a través de un proceso privatizador para impartir dichas sesiones en el lugar físico más cercano al lugar del trabajo o de la vivienda del profesor, otros organismos gubernamentales o mixtos intentan participar en el proceso como la Academia Ranea y la empresa “Ceder” para la formación del profesorado [Entr20.Ref4].

También se compensarían los problemas de espacio y tiempo que encontramos al realizar la formación. Además, creen que sería necesario un aumento de su retribución económica, una mayor flexibilidad y ajuste en el horario laboral y tener en cuenta las particularidades de cada maestro, en concreto, las vida familiar y social del mismo.

A la luz de las entrevistas, podemos decir que, en cuanto al profesorado, las autoridades se muestran convencidas de la motivación del maestro respecto a los cursos formativos y de la utilidad que tienen tanto para ellos como para los alumnos, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, también consideran necesario el hecho de que se descentralice dicha formación y que se ocupen de ello instancias privadas, ya que de esta manera dichos cursos de formación serían considerados como más profesionales y estarían supervisados por especialistas que se encargarían de averiguar las necesidades formativas existentes en el profesorado y crear los contenidos adecuados a ellas. También se compensarían los problemas de espacio y tiempo que encontramos al realizar la formación. Además, creen que sería necesario un aumento de su retribución económica, una mayor flexibilidad y ajuste en el horario laboral y tener en cuenta las particularidades de cada maestro, en concreto, las vida familiar y social del mismo.

Directores: Según podemos apreciar en los ejemplos, se considera necesaria una actualización de los cursos formativos en los que se implique, además de al profesor, al alumno. Asimismo, se necesita más profesionalidad en los formadores y directores, además de una mejora salarial como incentivo a la formación permanente del profesorado: *“Para mejorar el desempeño de los maestros, el ministerio debe mejorar el salario de sus empleados y mejorar el seguimiento de la formación del profesorado” [Entr2. Ref2].*

Maestros: Parece claro de lo expuesto en los ejemplos anteriores, que el profesorado considera importante adecuar los cursos de formación a sus necesidades como docente y a la relación que se establece con los alumnos en el contexto enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, estos cursos formativos, deben ajustarse de tal manera que no interfieran en sus labores tanto profesionales, como personales o familiares:

Como aspectos negativos yo diría que el horario de los cursos es inadecuado, otros cursos coinciden con festivos y días de descanso y como usted comprenderá tenemos que cumplir con nuestras obligaciones profesionales y familiares, por lo que poner cursos en días de descanso y reuniones familiares no lo veo bien [Entr3. Ref4].

Semejanzas: Del total de las entrevistas de la ciudad sobre el campo semántico profesorado, se desprende la idea de que el profesorado está muy de acuerdo con la formación permanente, sobre todo, si ésta se centra en sus necesidades reales.

Diferencias: Es importante destacar en el contenido práctico y hacer ejemplos dirigidos a directores, autoridades formadoras, do solo a los maestros.

El segundo campo semántico con mayor porcentaje de alusiones es “**Actividades formativas**”, la herramienta de la formación permanente, con un 20,4%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes de carácter urbano, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Según las opiniones vertidas por los formadores entrevistados, están muy motivados para realizar los cursos de formación continua, ya que les supondrá una mejora sustancial a nivel personal y profesional, y piensan que debería serlo también en los ámbitos económico y social. Esta formación debe centrarse en los conocimientos prácticos, más que en los teóricos, y ser acorde a las necesidades educativas del país, además consideran importante que ésta formación sea permanente y adecuada a cada una de las etapas de la vida profesional del maestro, y, sobre todo, que sea impartida por especialistas, como se aparece en la afirmación: *"Según mi opinión las sesiones formativas deben tener el rasgo de ser prácticas y efectivas y de contenido temático útil. Por otra parte, dichas sesiones deben cumplir no sólo con las necesidades del maestro sino con las del propio distrito educativo"* [Entr21. Ref4].

Autoridades: En este caso, las autoridades consideran la formación continua como prioritaria, siempre y cuando los programas formativos se adecuen a las necesidades demandadas por el profesorado, sean impartidos por especialistas, se centren en los contenidos prácticos más que en los teóricos y eviten la monotonía en las sesiones. Por otro lado, piensan que la dotación económica a los cursos es insuficiente y limita la calidad de los mismos.

Según encontramos en las afirmaciones de las autoridades con respecto a las actividades formativas, podemos decir que consideran necesarias dichas actividades dentro de unos cursos de carácter continuo, pero que necesitan ciertas consideraciones: ajustarse a las necesidades del profesorado, modernizar los contenidos incorporando las nuevas tecnologías y equilibrando teoría y práctica, que sean adecuadas a las exigencias de espacio y tiempo, y que las infraestructuras del lugar donde se lleve a cabo la formación sea coherente a la metodología de las actividades.

Directores: Según se refleja en las respuestas registradas, éstos, defienden una formación continua a lo largo de la vida profesional, pero con un seguimiento real de lo aprendido en las sesiones y una puesta en práctica en el aula, vinculando el ámbito escolar con el entorno local del alumno. Además, creen importante que los horarios de los programas formativos no entorpezcan la vida personal y profesional de los maestros, realizándose, por tanto, en horario no lectivo, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Evitar la monotonía y la repetitividad de la sesión, cambiar la metodología de impartir dichas sesiones, evitar la monotonía y poner un personal formador más competente y especializado. También sería bueno elegir el horario adecuado haciendo partícipe al maestro en las decisiones [Entr2. Ref4].

Maestros: Se muestran de acuerdo con una formación continua a lo largo de su vida profesional, pero que fuera implementada por especialistas, se centrara en sus necesidades formativas y que añadiera incentivos tanto económicos como sociales (titulación específica, incremento de la valoración profesional, etc...), como se muestra el ejemplo:

Sí, el formador debe tener experiencia en la enseñanza para que sepa cómo se compone un programa curricular, ejemplo de ello es que si yo voy a diseñar el programa del primer año de enseñanza primaria debería de saber de qué van sus componentes y que haya leído sobre su diseño, yo no quiero un formador que haya estudiado en Inglaterra y que venga a poner un programa curricular sin saber cuál es la necesidad real de los alumnos de aquí. Otra cosa son los formadores y su modo de exponer una idea educativa que, aunque aparentemente para él es correcta y adecuada para mucho de los maestros es totalmente errónea. Otras veces los supervisores que daban los cursos ni siquiera eran de enseñanza primaria y no tenía de idea de dar el curso, es que no saben que tratar con alumnos de otros niveles es diferente a los de primaria [Entr17. Ref1].

Además, ven necesaria la utilización de nuevas tecnologías en el aula, y modificar la metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje, de manera que beneficie a los alumnos. Asimismo, la vinculación de la escuela con el entorno del alumno, potenciaría los beneficios de lo que se aprende en el aula.

Semejanzas: Del total de las entrevistas de la ciudad sobre el campo semántico Actividades formativas, y según lo expuesto en los ejemplos anteriores, los maestros hablan de la necesidad de recibir cursos dirigidos a estimular la enseñanza y el aprendizaje y de talleres que vinculen la vida social de la localidad con el ámbito escolar.

Diferencias: Los formadores están motivados mientras que las autoridades solicitan centrar los contenidos hacia lo práctico, los directores consideran un seguimiento real de lo aprendido y los maestros necesitan incentivos económicos.

El tercer campo semántico es **“Educar y desarrollo profesional”** con un 17,3% de alusiones semánticas. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes de carácter urbano, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Según las opiniones vertidas por los formadores entrevistados, están muy motivados para realizar los cursos de formación continua, ya que les supondrá una mejora sustancial a nivel personal y profesional, y piensan que debería serlo también en los ámbitos económico y social. Esta formación debe centrarse en los conocimientos prácticos, más que en los teóricos, potenciar y mejorar las habilidades del profesorado y estar acorde con las necesidades educativas del país, como se observa en esta afirmación:

"No viene mal un seguimiento dimensional para conocer el grado de efectividad de las sesiones, así como hacer partícipes a los directores de escuelas en los procesos de

planificación de las sesiones y que conozcan los objetivos planteados que ellos mismos van a ayudar a conseguir con las sesiones" [Entr.21 Ref4].

Autoridades: En este caso, las autoridades consideran la formación continua como prioritaria e incluso obligatoria, ya que al concluir la carrera no se han adquirido los suficientes conocimientos prácticos como para desempeñar una buena labor en el aula; creen que lo aprendido en dichos cursos mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. También sugieren que se endurezcan las condiciones y baremos de acceso al magisterio.

Los cursos de formación continua, en opinión de las autoridades, son básicos a la hora de mejorar el desarrollo profesional de los maestros, ya que, al responder a sus necesidades curriculares y formativas, les ayudan a adquirir competencias y habilidades que de otra forma no obtendrían, lo cual a su vez, contribuye sobremanera a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje del que se benefician los alumnos, como muestra el ejemplo: " Lo que prepongo para que el profesorado jordano es que esté bien preparado y que eso repercuta positivamente en los resultados de su estudiante es tener en cuenta el lado económico y social del profesor" [Entr.1 Ref10].

Directores: Según se refleja en las respuestas registradas, éstos defienden una formación continua como beneficio al desarrollo profesional del profesorado y para la mejora de los métodos educativos, de evaluación y en relación a la relación profesor-alumno, aunque para ello debe existir un seguimiento real de lo aprendido en las sesiones y una puesta en práctica en el aula, vinculando el ámbito escolar con el entorno local del alumno, como se parece en el ejemplo: " Puede el profesorado utilizar para mejorar la convivencia escolar y el clima del aula, en variar los métodos de enseñanza y mucho más pueden formarlos (al profesorado) para eso [Entr2. Ref7].

Además, creen importante que los horarios de los programas formativos no entorpezcan la vida profesional de los maestros, realizándose por tanto en horario no lectivo.

Maestros: Se muestran de acuerdo con una formación continua para la mejora de su desempeño profesional, pero ven necesaria la utilización de nuevas tecnologías en el aula, ya que harían más fluida la transmisión de conocimientos en el aula y modificar la metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje, de manera que beneficie a los alumnos, como se parece en esta afirmación:

Como aspectos positivos yo diría que el uso de metodología de enseñanza moderna, ya sabe me refiero a lo de nuevas tecnologías y enseñanza interactiva que le hace ahorrar tiempo al profesor transmitiendo la idea de la manera más fluida posible. Esto lo vi reflejado en los maestros que recibieron cursos al entrevistarme con ellos [Entr3. Ref3].

Asimismo, la vinculación de la escuela con el entorno del alumno, potenciaría los beneficios de lo que se aprende en el aula. Con lo que no se muestran de acuerdo es con el horario de los cursos, ya que interfiere en sus horarios de descanso y familiares.

Semejanzas: Del total de las entrevistas de la ciudad sobre el campo semántico Educar y desarrollo profesional, y según lo expuesto en los ejemplos anteriores, destacan la necesidad de centrar las líneas de trabajo dentro de la formación permanente, en la manera de enseñar a los alumnos, más que en los contenidos que se les enseña. Por otra parte, señalan que, para la mejora de las propias competencias y habilidades, el uso adecuado de las nuevas tecnologías es fundamental.

Diferencias: Los formadores piensan que es importante potenciar y mejorar las habilidades del profesorado, las autoridades creen prioritarios lineas obligatorias. Los directores se preocupan por que los programas formativos no introduzcan, la vida profesional de los maestros y los maestros no están de acuerdo con el horario de los cursos ya que interfiere su descanso.

El corto campo semántico es **“Formación permanente”** con un 15,4%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes de carácter urbano, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Según se desprende de las respuestas anteriores, los formadores están muy motivados para realizar los cursos de formación continua, ya que le supondrá una mejora sustancial a nivel personal y profesional piensan que debería serlo también en los ámbitos económico y social. Esta formación debe centrarse en los conocimientos prácticos, más que en los teóricos y consonancia con las necesidades educativas del país, como se observa en el ejemplo: *"Según mi opinión las sesiones formativas deben tener el rasgo de ser prácticas y efectivas y de contenido temático útil. Por otra parte, dichas sesiones deben cumplir no sólo con las necesidades del maestro sino con las del propio distrito educativo"*[Entr21. Ref4].

Autoridades: La formación continua es considerada como prioritaria, siempre y cuando se adecue a las necesidades demandadas por el profesorado. Debe impartirse por especialistas y centrarse en los contenidos prácticos más que en los teóricos.

De lo expuesto en las entrevistas, podemos decir que, en cuanto a la formación permanente, las autoridades se muestran muy de acuerdo en su utilidad y en el beneficio que supone tanto para el maestro como para el alumno, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, también consideran necesario el hecho de que se descentralice dicha formación y que se ocupen de ello instancias privadas, de esta manera dichos cursos de formación serían considerados como más profesionales y además estarían supervisados por especialistas. En otro ámbito, y con respecto a los maestros, creen que sería necesario un aumento de su retribución económica, una mayor flexibilidad y ajuste en su horario laboral y tener en cuenta las particularidades de cada maestro, en concreto, las obligaciones familiares de las maestras en horario extraescolar, como muestra el siguiente ejemplo:

"Hoy por hoy el Ministerio de Educación intenta hacer un esfuerzo para descentralizar las sesiones formativas a través de un proceso privatizador para impartir dichas sesiones en el lugar físico más cercano al lugar del trabajo o de la vivienda del profesor; otros organismos gubernamentales o mixtos intentan participar en el proceso

como la Academia Ranea y la empresa “Chador” para la formación del profesorado”
[Entr.20 Ref4].

Directores: Defienden una formación continua a lo largo de la vida profesional, pero con un seguimiento real de lo aprendido en las sesiones y una puesta en práctica en el aula, como muestra el ejemplo: “*por otra parte no estoy contenta con los formadores ya que, yo esperaba encontrarme con gente especializada procedente de fuera del colegio y que hiciesen las sesiones y que haya seguimiento a los maestros después de las mismas*” [Entr.2 Ref2].

Maestros: Se muestran en este campo como que están de acuerdo con una formación continua a lo largo de su vida profesional, pero que fuera implementada por especialistas, se centrara en sus necesidades formativas y que añadiera incentivos tanto económicos como sociales (titulación específica, incremento de la valoración profesional, etc.). Pero además de esto ven que el sistema formativo la falta más coordinación como muestra en el ejemplo: Hacer un análisis del contenido curricular y debido a ello establecer dichas necesidades, que demanda nuestro sistema formativo, ya sean preparatoria, organizativas, de infraestructuras y económicas, para generar procesos adecuados y acordes al contenido educativo [Entr16. Ref1].

Semejanzas: Del total de las entrevistas de la ciudad sobre el campo semántico Formación permanente, y según lo expuesto en los ejemplos anteriores, podemos decir que la formación permanente es más útil y eficaz, cuanto más se centra en las necesidades del docente (en cuanto a contenidos y habilidades) y más se utilizan las nuevas tecnologías como mejora de las técnicas de enseñanza. Y destacamos que los maestros de la ciudad hacen hincapié en la necesidad de la formación permanente para fortalecer y renovar, de forma continua sus conocimientos. Además, consideran igualmente necesaria la realización de cursos, que vinculen el ámbito escolar con el social y la dinamización del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

Diferencias: Los formadores perciben la formación permanente en conocimiento práctico, pero las autoridades consideran debe impartirse por especialistas. Directores defienden un seguimiento real de lo que han aprendido los maestros. Los maestros están de acuerdo que se añadan incentivos económicos y sociales.

En quinto lugar, el campo semántico “**Alumnado**” con un porcentaje ponderado del 11,4%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes de carácter urbano, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Lo que proponen los formadores para que los alumnos sean los grandes beneficiados de la formación permanente que realizan los docentes, según se refleja en las entrevistas, es por un lado, la mejora del ámbito socioeconómico del profesor, que lo motive e incite a evolucionar en su profesión, y por otro, que los currículos se adapten a las necesidades de cada centro (según sea privado o público), se tenga en cuenta de si el alumno

se desenvuelve en un entorno urbano o rural y que se centren en los conocimientos prácticos que puedan trasladarse a la realidad de dicho entorno. Como se observa:

Yo creo que si tuviera la oportunidad de ejercer otra profesión lo haría debido a muchos factores ya sean económicos, laborales o factores que nacen de los alumnos, de los padres, de la dirección del colegio...etc. Es descorazonador. [Entr10. Ref3].
Entrenar al profesorado a la nueva metodología de enseñanza. • Entrenar al profesorado a conocer la psicología del alumno y el modo de tratar con ellos al margen de la enseñanza. • Fomentar el carácter paternalista del profesor sobre todo en los primeros días escolares del alumno [Entr21. Ref2].

Autoridades: En este caso, las autoridades consideran la formación continua como prioritaria para beneficiar indirectamente con ella a los alumnos, siempre y cuando los programas formativos se adecuen a las necesidades demandadas por el profesorado, sea impartida por especialistas, se centran en los contenidos prácticos más que en los teóricos, sea flexible, utilice las nuevas tecnologías y evite la monotonía en las sesiones.

Los cursos que reciben los maestros, repercuten positivamente en el rendimiento, y posterior aprendizaje, de los alumnos. La vertiente negativa la encontramos en los colegios, ya que no se dispone de los recursos y la infraestructura necesaria para impartir un tipo de metodología que incluye el uso de nuevas tecnologías, el número de alumnos por aula es excesivo y la falta de instalaciones impide llevar a la práctica las actividades aprendidas a nivel teórico, como muestra el ejemplo: "*Las líneas temáticas de la formación se centrarán en cómo enseñar a los estudiantes y no qué enseñar en el contenido, consiste en toda la formación para desarrollar el profesorado durante su trabajo para mejorarlos profesionalmente*" [Entr.1 Ref11].

Directores: En general, según lo registrado en las entrevistas, piensan que no solo son necesarios cursos de formación, sino que hay que cambiar desde la metodología didáctica hasta la infraestructura de los colegios para la mejora de la relación enseñanza-aprendizaje y para la formación psico-socio-educativa de los alumnos. "*Puede el profesorado utilizar para mejorar la convivencia escolar y el clima del aula, en variar los métodos de enseñanza y mucho más pueden formarlos (al profesorado) para eso*" [Entr.2 Ref7].

Maestros: Según lo expresado en la entrevista, se consideran imprescindibles a la hora de crear un ambiente acogedor y propicio para el alumnado, además de ser los responsables de la transmisión de conocimientos, por eso ven necesarios los cursos de formación continua como herramienta para actualizar conocimientos, modernizar la metodología didáctica en lugar de utilizar siempre el método tradicional, fomentar el deporte y las actividades físicas en la escuela y adquirir conocimientos nuevos, como el uso de nuevas tecnologías, que benefician el trabajo en el aula, o talleres de caligrafía, entre otros, como muestra esta afirmación, "*el profesor no utilice siempre el método tradicional con los alumnos, que haya más dinamismo e interacción en la participación dentro del aula en abordar cuestiones diversas, una relación paternalista aumentaría la confianza, también el hecho de repartir regalos sería interesante*" [Entr5. Ref2].

Semejanzas: Del total de las entrevistas de la ciudad sobre el campo semántico Alumnado, y según lo expuesto en los ejemplos anteriores, destacan la necesidad de centrar las líneas de trabajo dentro de la formación permanente, en la manera de enseñar a los alumnos, más que en los contenidos que se les enseña. Por otra parte, señalan que, para la mejora de las propias competencias y habilidades, el uso adecuado de las tecnologías es fundamental.

Diferencias: La prioridad de la formación continua es para beneficia a los alumnos. Los directores piensan en la importancia de la relación enseñanza- aprendizaje.

El campo semántico que ocupa el sexto lugar es “**Adecuación**”, con un porcentaje ponderado del 8,0%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes de carácter urbano, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Según las respuestas registradas, esta formación para que resulte adecuada, debe tener en cuenta las habilidades del profesorado para potenciarlas y mejorarlas, centrarse en los conocimientos prácticos, más que en los teóricos, ser permanente y estar acorde a las necesidades educativas del país, como se aparece claro en el siguiente ejemplo: “*Tengo que decir que el contenido práctico es importante a la hora de valorar el efecto que deja en el profesor que se entrena, y a través de llevar todo el proceso a la práctica podemos concluir sobre el éxito o el fracaso de las sesiones formativas*” [Entr21. Ref6].

Autoridades: En este caso, las autoridades consideran la formación continua como prioritaria, siempre y cuando se adecue a las necesidades demandadas por el profesorado. Debe impartirse por especialistas y centrarse en los contenidos prácticos más que en los teóricos, además los contenidos y metodología deben adaptarse a la realidad del país.

A nivel general, las autoridades consideran adecuada la formación continua para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje, aunque no tanto, las infraestructuras, los horarios de impartición de cursos, el uso de nuevas tecnologías y la retribución económica al profesorado, que deberían actualizarse y mejorarse, como muestra el ejemplo siguiente:

Las sesiones formativas son adecuadas y coinciden con las necesidades básicas del profesorado, así como coinciden con la naturaleza de los modernos programas curriculares, por otra parte, debo decir que el Ministerio se empeña en fomentar las nuevas tecnologías entre el profesorado ofreciendo jornadas de uso y manejo de ordenadores para los maestros veteranos [Entr20. Ref3].

Directores: Según se refleja en las respuestas registradas, éstos defienden la necesidad de una formación continua a lo largo de la vida profesional para mejorar los conocimientos del profesorado, los métodos educativos y el trato con los alumnos, pero piensan que los maestros no están muy motivados ya que, no existen incentivos económicos ni la infraestructura adecuada en los colegios para la realización de los cursos, como se observa en esta afirmación: “*El maestro debe ser competente dentro de su campo y especialidad y para ello debemos hacer sesiones que aborden esta materia*”[Entr2. Ref9].

Maestros: Se muestran de acuerdo con una formación continua a lo largo de su vida profesional, pero sería bueno que se enfocara más en los aspectos prácticos que en los teóricos, además que apliquen las normas modernas en los cursos, por regla general enfocaría el aspecto práctico de los cursos, como muestra el ejemplo: *“En parte sí, aunque el sistema debe enfocarse sobre las actividades formativas que más carácter práctico tienen, ya sabe, me refiero a los de ordenadores, caligrafía, abordar la personalidad del niño ”*[Entr4. Ref1].

Semejanzas: Del total de las entrevistas de la ciudad sobre el campo semántico Adecuación. Parece bastante claro, según se desprende de las entrevistas, que lo que más preocupa al docente, es la adquisición de las herramientas necesarias, para poder manejar el aula de forma adecuada en todos los aspectos implícitos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Y Los maestros, enfatizan la importancia de dar prioridad al contenido práctico frente al contenido teórico, tanto durante la carrera universitaria como a lo largo de su carrera profesional, y, además, solicitan la puesta en marcha de los cursos de formación, como algo continuo en el tiempo y no realizados solamente de manera puntual.

Diferencias: Los formadores piensan que el profesorado está muy motivado para realizar los cursos de formación continua, mientras que las autoridades piden que se adecue la formación a las necesidades del profesorado, los directores piensan que los maestros no están motivados y los maestros solicitan nuevas tecnologías en el aula y modificar la metodología en el proceso de enseñanza.

El último campo semántico es el **“Colegio”** con un porcentaje ponderado del 1,12%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes de carácter urbano, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Actualmente en Jordania, la formación continua se lleva a cabo en el colegio, pero tiene el ministerio de educación mejorar las condiciones de los colegios, para que la formación da su fruto de forma mejor de la actual. Como muestra el ejemplo:

El número de los alumnos en las aulas tiene que tomarlo en cuenta a la hora de plantear las actividades formativas [Entr21. Ref1]. *Proyectos para el desarrollo profesional de directivos, supervisores y los maestros educativos, ello queda patente en los niveles escolares básicos y en los nuevos los maestros. Por otra parte, ofrece un cambio de modelo de los maestros, así como un desarrollo palpable de la estructura escolar, y fomentar el trabajo en grupo.* [Entr22. Ref2].

Autoridades: Según las opiniones vertidas al respecto, prefieren los cursos en colegios destinados específicamente a ello, tal y como se realiza en la actualidad, ya que allí se fomenta más la parte práctica como muestra el ejemplo:

La infraestructura actual disponible en las escuelas públicas jordanas no coincide con la metodología didáctica actual e innovadora por las siguientes razones: Las aulas no están adaptadas para recibir aparataje didáctico moderno. El excesivo número de alumnos en las aulas. - Falta de instalaciones públicas donde se puedan llevar a la práctica las actividades didácticas [Entr20. Ref2].

Gran parte de la problemática que encontramos en la formación continua al profesorado jordano, se debe a que, en los colegios no se dispone de los recursos y la infraestructura necesaria para impartir un tipo de metodología que incluye el uso de nuevas tecnologías, el número de alumnos por aula es excesivo y la falta de instalaciones impide llevar a la práctica las actividades aprendidas a nivel teórico, como se parece en el ejemplo, *"Lo que prepongo para que el profesorado jordano es que esté bien preparado y que eso repercute positivamente en los resultados de su estudiante es tener en cuenta el lado económico y social del profesor"*[Entr1. Ref10].

Directores: A la luz de lo registrado en las entrevistas, los directores piensan que es importante la labor de los formadores en el desarrollo de las habilidades docentes del profesorado en las escuelas, siempre y cuando éstos, sean especialistas en los contenidos que imparten. Por otro lado, también consideran necesario que se mejore la infraestructura de los colegios ya que no es la adecuada para llevar a cabo dicha formación. En cuanto a su propia posición, los directores creen que juegan un importante papel en la escuela como generadores de un buen clima entre los maestros y además, están pendientes de temas que se alejan de lo puramente educativo como son los de índole administrativa o similar como por ejemplo: los accesos a las plantas superiores, a los aseos, etc. como muestra el ejemplo: *"La dirección del colegio jugaría un papel importante en afianzar la buena relación entre los maestro, guiarles y corregir sus errores"* [Entr2. Ref7].

Maestros: En general, piensan que el clima generado en el colegio es fundamental para llevar a cabo de forma efectiva la labor psicosocioeducativa, como muestra el ejemplo:

El concepto de clima escolar alude al conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos los factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución. Estos factores, integrados a un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a la institución, condicionante, a su vez, de los resultados educativos. [Entr5. Ref2].

Semejanzas: Destacamos que los maestros de la ciudad hacen hincapié en la necesidad de la formación permanente para fortalecer y renovar de forma continua sus conocimientos. Además, consideran igualmente necesaria la realización de cursos, que vinculen el ámbito escolar con el social y la dinamización del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

Diferencias: Los formadores piensan que la formación continua se lleva a cabo en el colegio, mientras que las autoridades prefieren los cursos en colegios, los directores creen que ellos juegan un importante papel en la escuela como generadores de un buen clima entre los maestros, y se puede anotar que los maestros n que el clima generado en el colegio es fundamental para llevar a cabo de forma efectiva la labor psicosocioeducativa.

8.2.4.2. Identificación a las percepciones de los entrevistados del área metropolitana

En estos apartados se parecen, las percepciones de los entrevistados del área metropolitana, según sus roles (Maestro, Director, Formador, Autoridad), sobre los campos semánticos emergentes, las semejanzas y diferencias entre sus percepciones. La tabla 81 muestra la aperción de los campos semánticos emergentes en las entrevistas del área metropolitana. En ella, aparecen los campos ordenados en función de las frecuencias de aparición de unidades de significado integradas en los mismos y se ordenan, mostrando el porcentaje ponderado de aparición. Esta tabla obtenida del programa Vivo con las diferentes clasificaciones de los campos en las entrevistas del área metropolitana nos permite mostrar de forma codificada los distintos porcentajes agrupados por columnas, tal y como, se observa en la siguiente tabla:

Tabla 82. *La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas del ÁREA METROPOLITANA*

Campo semántico	Área metropolitana	Palabras y unidades de significado que componen el campo semántico
1: Educar y el desarrollo profesional.	24,54%	Aprendizaje, enseñanza, rendimiento, convivencia, competencia, profesional, habilidad, especialista/s.
2: Actividades formativas.	22,98%	Curso, taller, sesiones, acciones, sistema, programa/s.
3: Alumnado.	17,92%	Maestro/a/s, profesorado/, docente/s.
4: Profesorado.	15,22%	Alumno, niño, estudiante, joven/a/s.
5: Colegio.	10,65%	Formación permanente, formativa, continua/s.
6: Formación permanente.	4,57%	Necesidad, demanda, práctico/a/s.
7: Adecuación.	4,13%	Aula, escolar, colegio/s.

El primer lugar el campo, relacionado con el de **“Educar y el desarrollo profesional”** y todo lo relacionado con los procesos de aprendizaje y rendimiento. Este campo presenta un porcentaje de alusión del 24,5%, el cual empieza a considerarse como bajo. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes del área metropolitana, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Según lo expresado en las entrevistas, los formadores sí creen que la formación permanente es útil para la mejora del desarrollo profesional del maestro, de hecho, piensan que debe ser obligatoria, sobre todo, en los primeros años de docencia para la adquisición de nuevos métodos didácticos que ayuden a trabajar habilidades, emociones y conocimientos. Por otra parte, hacen hincapié en lo beneficioso que resulta el hecho de que se estén trabajando contenidos dirigidos a la vida cotidiana, como, por ejemplo, los talleres de jardinería o gestión de granjas. *“Sí debe ser la formación obligatoria sobre todo en las primeras etapas del trabajo, y deben ser enfocadas a las habilidades”* [Entr6. Ref1].

Directores: Las opiniones reflejadas por los directores en las entrevistas, revelan que éstos, consideran la formación permanente como un elemento fundamental para la mejora de la labor educativa del profesorado. Piensan que la formación recibida aumenta los conocimientos y las habilidades del maestro como cita uno de los directores de os centros del área

metropolitana: “En los cuatro años que tengo como director en este colegio he visto que los maestros en cada sesión que tienen en los cursos mejoran cada día y eso ayuda para que los estudiantes tengan mejor aprendizaje y que la educación jordana sea reconocida de manera positiva” [Entr7. Ref3] y que eso repercute de forma positiva en sus alumnos y en el trato que reciben de él. Además, hacen hincapié en la necesidad de este tipo de formación como respuesta a los cambios constantes que surgen en todos los ámbitos de la vida, especialmente en el educativo.

Maestros: A la luz de las respuestas proporcionadas por los maestros en las entrevistas, en general, todos consideran que los cursos de formación permanente les han ayudado a mejorar en su desempeño profesional, ya sea a nivel de adquisición de nuevas habilidades o conocimientos (caligrafía, nuevas tecnologías...) como en cuanto a competencias personales de empatía y liderazgo (trato con los alumnos, gestión del aula) como muestra el ejemplo:

“Algunos sí tienen un verdadero interés para actualizar su formación, porque unos trabajan con conciencia y dedicación a su labor, otros quieren llevar a la práctica lo que estudiaron durante la carrera. Otros buscan el interés del alumno, así que yo podría decir que por regla general si hay interés, aunque con el matiz de cómo serían esos cursos y qué consecuencias tendrían para el profesor y para el alumno” [Entr8. Ref1].

Semejanzas: Parece muy claro de los ejemplos de las entrevistas a los entrevistados del área metropolitana que hay que buscar nuevos focos de aprendizaje y educar los niños de una forma diferente a la tradicional. El niño debe pensar, razonar, y extrapolar, en vez de seguir el método tradicional de aprendizaje, basado en la repetición y memorización. El desarrollo profesional en conjunto, está considerado como competencia de las autoridades centrales, ya que son ellos los que tienen que establecer una política clara y objetiva en relación a los cursos de formación permanente, y al conocimiento de las habilidades del maestro. También consideran que para que estas mejoras se incrementen en el tiempo y el ánimo de los docentes, sería necesario que existiera algún tipo de incentivo tanto económico como de titulaciones específicas, se trasladara lo aprendido en los cursos al aula y hubiera un seguimiento de dicha aplicación por parte de directores y los maestros en conjunto.

Diferencias: Los formadores piensan que debería ser obligatoria educar y el desarrollo profesional, mientras que los directores, la consideran como elemento fundamental para una mejora educativa, se puede anotar que los maestros n que esto ayuda a mejorar su desempeño profesional.

A continuación, en el mismo lugar, el segundo campo semántico es de las “**Actividades formativas**”. Este campo presenta un porcentaje de alusión semántica del 22,9%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes del área metropolitana, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Según se depende de las respuestas aportadas por los formadores entrevistados,

éstos opinan que la realización de actividades formativas, por parte del profesorado, supone una mejora en su formación y en la labor que desempeñan posteriormente en el aula, aunque también opinan que para que sean realmente útiles, deben adecuarse a las necesidades y habilidades del profesorado, centrarse en los aspectos prácticos que puedan trasladarse al aula, y ser acordes a las necesidades y peculiaridades del sistema educativo jordano, como se observa en esta afirmación: "*Lo más importante que sea la formación adecuada a las necesidades del sistema educativo jordano es que las sesiones deben mejorar el rendimiento profesional de los maestros, a la luz o según las necesidades del sistema educativo jordano*" [Entr6. Ref1].

Como aspecto fundamental, consideran que los programas curriculares deben adaptarse al tipo de escuela y zona donde vayan a aplicarse, ya que las condiciones y necesidades varían dependiendo de si se trata de un colegio privado o público, o si se encuentra en una ciudad o un pueblo.

Directores: A la luz de las entrevistas, en general, los directores piensan que la realización de actividades formativas por parte del docente, sirve para mejorar el desempeño de su profesión y la relación profesor-alumno en el aula, aunque, por otra parte, opinan que los maestros que las realizan debían ser recompensados para aumentar su motivación, como, por ejemplo, con incentivos económicos. En relación a las propias actividades, creen que lo ideal sería llenarlas de contenido práctico que pueda trasladarse al aula y ser objeto de seguimiento en sesiones posteriores. Con respecto a las condiciones de asistencia a dichas actividades, proponen que se lleven a cabo en un horario adecuado, distinto de la jornada laboral, y que los maestros reciban ayuda para el transporte. También ven adecuada la implantación de talleres que trabajen aspectos como la caligrafía, el uso de las nuevas tecnologías, las actuaciones adecuadas en caso de conflictos en el aula, etc. Como muestra el ejemplo: "*Además de una lógica y continua labor de recordatorio para mantener frescos sus conocimientos, el maestro deberá tener una adecuada predisposición a continuar formándose, prácticamente de forma ininterrumpida. Con las materias habituales, en áreas como Conocimiento del medio*" (N7. Ref12].

Maestros: Según lo expresado por los maestros entrevistados en relación a la utilidad de las actividades formativas, éstos opinan que, a nivel general, son muy útiles y necesarias para la mejora del trabajo docente en el aula, independientemente de la vocación o interés por evolucionar en la profesión de cada maestro, pero opinan que las actividades formativas deben ser más amplias para que logran los objetivos propuestos, como se observa en esta afirmación:

Veo que son cursos cortos, por ejemplo, son cursos de unos 4 días de duración y cada sesión dura dos horas y eso no lo veo suficiente para cumplir con su contenido, por tanto, sugiero necesario aumentar el periodo, y vuelvo a insistir en la necesidad del contenido y su importancia [Entr9. Ref1].

Semejanzas: Del total de las entrevistas del área metropolitana sobre el campo semántico Actividades formativas y según lo expuesto en los ejemplos anteriores, extraemos que en general, hay disconformidades con la duración de los cursos y con la temática de los mismos, financiadas y gestionadas desde el extranjero que no cubren las necesidades reales del

profesorado jordano. Como aspectos a mejorar en la realización de dichas actividades, los maestros apuntan los siguientes: tener en cuenta la distancia al lugar donde se llevan a cabo los cursos, horarios adecuados que respeten el descanso y los quehaceres familiares del maestro, los incentivos económicos, la expedición de títulos tras completar la formación y la actualización de los contenidos (poner el énfasis en la práctica, implantación de técnicas de aprendizaje nuevas, trabajo en grupo y el uso de nuevas tecnologías en el aula).

Diferencias: Las actividades formativas desde el punto de vista de los formadores consideran que los programas deben adaptarse al tipo de escuela y zona ya que las condiciones y necesidades varían, mientras que los directores opinan que los maestros debían ser recompensados para aumentar su motivación. Finalmente, para los maestros las actividades formativas, a nivel general, pueden considerarse muy útiles.

En el segundo lugar, el tercer campo de la tabla, se relaciona con el “**Alumnado**” con un porcentaje de alusión del 17,9%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes del área metropolitana, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Lo que proponen los formadores para que los alumnos sean los grandes beneficiados de la formación permanente que realizan los docentes, según se refleja en las entrevistas, es por un lado, la mejora del ámbito socioeconómico del profesor, que lo motive e incite a evolucionar en su profesión, y por otro, que los currículos se adapten a las necesidades de cada centro (según sea privado o público), se tenga en cuenta de si el alumno se desenvuelve en un entorno urbano o rural y que se centren en los conocimientos prácticos que puedan trasladarse a la realidad de dicho entorno, como muestra el ejemplo:

Hay mucho contraste entre las distintas zonas educativas y colegios de Jordania. En los colegios privados por decirle un ejemplo se les ve mejores resultados en cómo llevar los programas curriculares a la vida práctica, y se nota en el alumno, también los buenos resultados se ven en algunos colegios públicos de las grandes ciudades. Pero el problema es que se aplican los mismos programas curriculares diseñados de una forma determinada a los distintos colegios ya sean privados, públicos en grandes ciudades o públicos en zonas rurales y por tanto vemos mucho contraste en los resultados [Entr6. Ref2].

Directores: A la luz de lo que revelan las respuestas a la entrevista realizada, los directores piensan que la formación continua que mejora las competencias del profesorado incide positivamente en los resultados de los alumnos. La adquisición de habilidades de gestión del aula, los métodos de integración de alumnos con discapacidad y los conocimientos prácticos adquiridos, garantizan en gran medida que el alumno sienta que su pertenecía al ámbito escolar es positiva y la instrucción que recibe, adecuada a los cambios que se producen en su entorno, como se aparece en esta afirmación:

Los aspectos que son necesarios incluir en la formación permanente del profesorado para favorecer el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de hábitos son los

siguientes: va a ser necesario en la educación global de los niños tiene que mantenerse siempre como referente por parte del docente y aunque éste habrá de ser mutuo, será el maestro, especialmente en los primeros cursos, quién tendrá que establecer los límites en el aula; y, para ello tendrá que saber mantenerse firme cuando sea necesario y cuando la distinción de su rol corra peligro, por supuesto, siempre lejos de cualquier signo de violencia [Entr7. Ref10].

Maestros: Los maestros consideran, en líneas generales, que la formación que reciben, afecta positivamente a su labor en el aula y, por consiguiente, a sus alumnos. Creen que, para mejorarla aún más, sería bueno un reconocimiento a su esfuerzo con incentivos económicos o titulaciones específicas al terminar el período de formación. En cuanto al ambiente generado en el aula, consideran que mejora introduciendo nuevos métodos pedagógicos y diversificándolos (aprendizaje a través del juego, talleres), formando a los alumnos en alternativas al mundo universitario (formación profesional o aprendizaje de oficios) y aplicando los conocimientos prácticos adquiridos a su entorno cotidiano, como se puede observar en el ejemplo: *"Aspectos a enfocar en los cursos: Nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje como fomentar la creatividad del alumno, fomentar el modo de pensar y razonar del alumno"* [Entr8. Ref4].

Semejanzas: Los maestros, según lo expuesto en los ejemplos anteriores, destacan la necesidad de centrar las líneas de trabajo dentro de la formación permanente, en la manera de enseñar a los alumnos, más que en los contenidos que se les enseña. Por otra parte, señalan que, para la mejora de las propias competencias y habilidades, el uso adecuado de las nuevas tecnologías es fundamental.

Diferencias: Los formadores están a favor de la mejora del ámbito socioeconómico de profesor que lo motiva e incite a evolucionar. Los directores piensan que los resultados de esta formación continua se ven reflejado en los alumnos y los maestros están de acuerdo que la formación que reciben afecta positivamente su labor en el aula.

La tabla muestra el **"Profesorado"**, como cuarto campo semántico en cuanto a alusiones literales, con un 15,2%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes del área metropolitana, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Según lo que se refleja en las entrevistas realizadas a los formadores, éstos piensan que los maestros están especialmente motivados y muestran mucho interés en mejorar su rendimiento profesional con los cursos de formación continua, aunque, por otro lado, también opinan que estos cursos no satisfacen las necesidades formativas que requieren los maestros, ni están personalizados acorde con sus habilidades particulares. Como muestra el ejemplo:

Diseñar talleres en relación con las necesidades reales y prácticas de los maestros a partir de demarcar y especificar dichas habilidades. [Entr6. Ref6]. La parte negativa de dicha política es que las sesiones son unificadas y no abordan las habilidades

individuales de cada profesor [Entr6. Ref4]. Tener en cuenta el lado económico y social del profesor. Cambiar las tendencias (actitudes) actuales que tiene el profesor hacia la enseñanza. [Entr6. Ref8].

Directores: A la luz de lo expuesto en las entrevistas, los directores opinan que a pesar de que los maestros están muy interesados en mejorar profesionalmente con la formación continua, verían adecuado el aporte de incentivos económicos que los motivaran aún más. En cuanto a los contenidos de los cursos, consideran que serían más útiles los prácticos, que ayuden a la interacción profesor-alumno en el aula y de los alumnos con su propio entorno, como se observa en esta afirmación:

Sí lo han recibido, lo hacen en una sesión semanal, no alargan tanto el tiempo en los cursos por lo que los maestros aprenden rápidamente lo que los cursos quieren impartir, pero eso sí, a como le dije antes, los maestros me han señalado la falta de incentivos que con esa ayuda ellos estarían más contentos y motivados porque tendrían ese dinero extra para llevarlos a sus hogares [Entr7. Ref3].

Maestros: En relación con lo que, expuesto por los maestros entrevistados, éstos piensan, en general, que la formación continua es muy útil para el rendimiento profesional del docente, aunque es necesario que se personalicen los cursos, adecuándolos a las necesidades y habilidades requeridas por el profesorado, para la mejora del clima del aula y la actualización y ampliación de los recursos metodológicos, la iniciación del alumno en el deporte o la enseñanza a través del juego. También ven novedoso y útil el hecho de celebrar conferencias o charlas entre docentes y formadores, con el objetivo de debatir y poner en común las ideas acerca de la formación permanente, como muestra el ejemplo:

Algunos sí tienen un verdadero interés para actualizar su formación, porque unos trabajan con conciencia y dedicación a su labor, otros quieren llevar a la práctica lo que estudiaron durante la carrera. Otros buscan el interés del alumno, así que yo podría decir que por regla general si hay interés, aunque con el matiz de cómo serían esos cursos y qué consecuencias tendrían para el profesor y para el alumno [Entr8. Ref1].

Semejanzas: Del total de las entrevistas del área metropolitana sobre el campo semántico Profesorado y según lo expuesto en los ejemplos anteriores, podemos extraer la conclusión de que dichos maestros, repiten de forma insistente la necesidad de que existan talleres y sesiones de formación que aborden el aspecto práctico de su profesión, y que, además, sean algo más individualizadas según las necesidades de cada profesor. Por otra parte, el profesorado ve necesario que se tenga en cuenta, además del aspecto formativo, el económico (retribución) de su profesión. Dicha formación debe, a su parecer, mostrar alternativas formativas y laborales, de manera que los maestros puedan informar a sus alumnos sobre formación profesional y oficios, como alternativa al mundo universitario. En relación a otros aspectos de la formación continua, los docentes reclaman incentivos económicos, flexibilidad horaria y que los cursos sean cortos y con gran variedad de contenidos actualizados.

Diferencias: Los formadores opinan que estos cursos no satisfacen las necesidades formativas que requieren los maestros, ni están personalizados acorde con sus habilidades particulares.

Los directores consideran que serían más útiles los prácticos, que ayuden a la interacción profesor-alumno en el aula. Para finalizarlos maestros ven novedoso y útil el hecho de celebrar conferencias o charlas entre docentes y formadores, con el objetivo de debatir y poner en común las ideas acerca de la formación permanente.

El quinto campo semántico es el “**Colegio**” con un porcentaje de alusión del 10,6%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes del área metropolitana, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Según lo expuesto por los entrevistados, éstos consideran que hay mucha diferencia de resultados académicos dependiendo si nos referimos a un colegio público o privado, o si se trata de uno rural o urbano. Como herramienta para detectar las necesidades específicas de cada colegio, proponen el “*housing training*”. Como muestra el ejemplo:

La línea que se basa en que la formación y que se lleve en el propio colegio, para formar a todos los maestros de dicho colegio (housing training) y después intentar elegir al mejor profesor para concederle una beca en la universidad y convertirle en Supervisor jefe. El "housing training" define las necesidades de cada colegio (Descentralización) [Entr6. Ref2].

Directores: En este caso, los entrevistados opinan que la formación que se recibe en los colegios es adecuada a las necesidades de alumnos y los maestros, aunque pueden mejorarse en aspectos como el de la integración de alumnos con discapacidad, adaptando los currículos educativos y modernizando las instalaciones (rampas de acceso, servicios sanitarios). Como muestra esta afirmación: "*Debemos establecer actividades formativas como buscar proyectos y nuevas ideas de los maestros intentar fomentar el modo de pensar individualizado de cada profesor ya que cada uno tiene una perspectiva diferente al otro*"[Entr7. Ref16].

Maestros: A la luz de lo registrado en las entrevistas, los maestros requieren de los cursos de formación, sobre todo, herramientas y conocimientos que fomenten el buen clima del aula y el colegio, potencien la creatividad del alumnado y su iniciación en actividades como el deporte, pero se enfrentan con algunos obstáculos a hora de aplicar los cursos, algunos relacionados con la infraestructura del colegio y otros con la dirección, como muestra el ejemplo:

Los aspectos positivos de estos cursos serían muchos aunque a la hora de llevarlas a la práctica se presentaron obstáculos de la propia dirección del colegio, ejemplo de ello es que el lema de uno de los cursos era: “El deporte en nuestras vidas” su finalidad era cómo y qué aprende el alumno en las prácticas deportivas, pero llevar esto a la práctica era y es difícil por falta de interés de la directiva del colegio y es que impiden la salida de los alumnos al patio en el horario lectivo para llevar a cabo lo que se aprendió en dichos[Entr9. Ref1].

Semejanzas: Del total de las entrevistas del área metropolitana sobre el campo semántico Colegio y según lo expuesto en los ejemplos anteriores, queda patente, que el buen manejo del aula viene dado por la experiencia profesional. Por tanto, sería una buena opción, que

existieran sesiones, dirigidas a los maestros recién incorporados a las aulas, que abordaran la forma de administrarlas, de manera, que se les capacitara y evitaran la inseguridad propia de los comienzos. Los maestros del área metropolitana, hacen comparativas con los colegios privados y algunos públicos de las grandes ciudades, y resaltan sus buenos resultados de los alumnos y los programas curriculares; también matizan que hay que salir del recinto escolar para variar el ambiente de aprendizaje del niño y enriquecerlo.

Diferencias: Los formadores opinan que, para detectar las necesidades específicas de cada colegio, proponen el “*housing training*”, mientras los directores consideran que pueden mejorar los colegios en aspectos como el de la integración de alumnos con discapacidad. Finalmente, los maestros se enfrentan con algunos obstáculos a hora de aplicar los cursos, algunos relacionados con la infraestructura y otros con la dirección del colegio.

El último lugar sexto campo semántico de la tabla, se relaciona con la “**Formación permanente**” y todo lo relacionado con los procesos continuados de formar al maestro. Tiene un porcentaje de alusión del 4,5%. Podemos apreciar de las afirmaciones de entrevistados del área metropolitana sus percepciones, semejanzas y diferencias entre ellas mismas, sobre el mismo campo semántico cada uno de ellos según su rol como en los siguientes:

Formadores: Según se registra en las entrevistas realizadas a los formadores, a nivel general, éstos piensan que la formación permanente es necesaria para la mejora del trabajo docente, aunque para completar su fin, debe responder a las necesidades y habilidades requeridas por los maestros, adecuarse al sistema educativo jordano e implantar contenidos actualizados. Como se observa esta afirmación: “*Lo más importante que sea la formación adecuada a las necesidades del sistema educativo jordano es que las sesiones deben mejorar el rendimiento profesional de los maestros, a la luz o según las necesidades del sistema educativo jordano*” [Entre6 . Ref3].

Directores: A la luz de las respuestas de los entrevistados, podemos decir que los directores, en general, piensan que la formación continua debe estar presente a lo largo de toda la vida profesional del maestro, ya que, en la actualidad, los conocimientos cambian y se necesitan adquirir nuevas competencias, como, por ejemplo, el uso de las nuevas tecnologías, y trabajar en la búsqueda de nuevas ideas y proyectos metodológicos para aplicar en el aula. Para que esta formación cumpla realmente su función, debe contar, además, con unos objetivos y contenidos acordes con el nivel educativo al que está dirigido, en este caso, primaria, como muestra el ejemplo: “*En los 4 años que tengo como director en este colegio he visto que los maestros en cada sesión que tienen en los cursos mejoran cada día y eso ayuda para que los estudiantes tengan mejor aprendizaje y que la educación jordana sea reconocida de manera positiva*” [Entr7. Ref4].

Maestros: En función de las afirmaciones ofrecidas por los maestros, podemos decir que éstos, en la mayoría de los casos, se sienten muy motivados y comprometidos con la formación permanente, siempre y cuando los contenidos y objetivos de la misma, vayan

acorde a los niveles educativos a los que va dirigido y se desarrollen el tiempo suficiente como para poder abarcar todas sus necesidades, como muestra el ejemplo:

Las necesidades que demanda nuestro sistema formativo, tanto formativas, organizativas, de infraestructuras y económicas, para generar procesos adecuados de inclusión educativa son las siguientes: Cambiar los contenidos curriculares sería lo principal, los libros de texto deben ser cambiados sobre todo en los tres primeros niveles, en el 1º nivel por ejemplo la enseñanza empezaba de forma “Global” y terminaba por lo “parcial” y eso a mí ver era incorrecto y las autoridades se dieron cuenta de ello después de 7 años y ahora lo quieren cambiar al modo “empezar por lo parcial y terminar por lo global” en la enseñanza de leer y escribir en los alumnos del 1º nivel, yo personalmente aplicaba este modo sin que lo ordenaran las autoridades, yo estudié ambas metodologías en la carrera y encontré que el segundo “parcial a global” es lo más adecuado ya que al alumno le enseñas 1º las letras después las sílabas y finalmente las palabras y las oraciones, se empieza gradualmente peldaño a peldaño de abajo a arriba como una escalera, lo que hacían era ponerle frases al alumno para que empiece a leer sin saber las letras y el alumno las leía memorizándolas. [Entr9. Ref1].

Semejanzas: Del total de las entrevistas del área metropolitana sobre el campo semántico Formación permanente y según lo expuesto en los ejemplos anteriores, se puede observar, los maestros hacen hincapié en que a pesar de que ellos ya están motivados para su perfeccionamiento profesional, son necesarios el incentivo económico y la flexibilidad horaria y de contenidos adecuada a sus necesidades. Y se revela de los ejemplos de las entrevistas a los maestros del área metropolitana, que en la formación permanente se abren nuevas líneas de futuro para mejorar el rendimiento, no solamente en clase, sino en el comportamiento con otros compañeros. En relación a estos contenidos, opinan que deben modificarse y actualizarse, además de hacerse presente en los libros de texto que también necesitan ser revisados. Dicha formación debe, a su parecer, mostrar alternativas formativas y laborales, de manera que los maestros puedan informar a sus alumnos sobre formación profesional y oficios, como alternativa al mundo universitario.

Diferencias: Los formadores piensan que la formación permanente debe adecuarse al sistema educativo jordano e implantar contenidos actualizados, mientras los directores consideran para que la formación cumpla realmente su función, debe contar, además, con unos objetivos y contenidos acordes con el nivel educativo al que está dirigido, en este caso, primaria. Los maestros, por su parte, ven el tiempo de la formación insuficiente como para poder abarcar todas sus necesidades.

El último campo semántico de la tabla, se relaciona con la **“Adecuación”** con un 4,1%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes del área metropolitana, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: A la luz de las respuestas registradas, los formadores, en su mayoría, piensan que los cursos de formación permanente serán adecuados, en la medida en que respondan a las necesidades de los docentes, se personalicen de acuerdo al desarrollo y mejora de sus habilidades, la formación tiene que cumplir y cumple con la necesidad de los maestros. Pero la formación tiene algunos aspectos negativos que habría que evitar, como muestra esta afirmación: "*Aspectos negativos: Enfocar solo lo teórico y olvidarse de lo práctico. Otra cosa importante es la limitación de la Infraestructura educativa en Jordania que limita a su vez conocer las habilidades del profesor sobre todo en materia de nuevas tecnologías.*" [Entr6. Ref2].

Directores: Para los directores entrevistados, los cursos de formación permanente sí son adecuados para el trabajo del profesor. Lo que consideran más relevante del curso es la posibilidad de adquirir herramientas y conocimientos que mejoren el clima del aula y la relación profesor-alumno dentro del proceso educativo, como se aparece en el siguiente ejemplo:

Sí son adecuadas, por ejemplo, en su aspecto teórico, debemos llevarlas a la práctica, el maestro tiene que conseguir con su trato que los niños no tengan miedo a preguntarle y pedirle consejo cuando sea necesario. Si descontamos las horas de sueño, en algunos casos, el niño va a pasar más tiempo con el maestro que con sus padres, y a veces de forma mucho más intensa y comunicativa. Dejando aparte la relación de enseñanza-aprendizaje que van a tener y a la que haremos mención cuando tratemos el perfil profesional del maestro, es fundamental "romper el hielo" en la necesaria relación humana que se va a establecer [Entr7. Ref9].

Maestros: De las entrevistas a los maestros del área metropolitana, queda reflejado que hay una búsqueda y una necesidad de adecuar los cursos y las sesiones, a las demandas y necesidades reales de los maestros. La innovación en los cursos, les parece una buena idea, tal y como manifestaron muchos de ellos, por ejemplo, acerca de los cursos deportivos y de actividades físicas.

Semejanzas: Del total de las entrevistas del área metropolitana sobre el campo semántico Adecuación y según lo expuesto en los ejemplos anteriores, se puede observar, los maestros del área metropolitana, queda reflejado que hay una búsqueda y una necesidad de adecuar los cursos y las sesiones, a las demandas y necesidades reales de los maestros. La innovación en los cursos, les parece una buena idea, tal y como manifestaron muchos de ellos, por ejemplo, acerca de los cursos deportivos y de actividades físicas. Los maestros aceptan modernizar el contenido de los cursos, pero se quejan de que los formadores no están capacitados para impartirlos, lo que afecta a la asistencia a dichos cursos; todo lo contrario de lo que sucede con los cursos antiguos, donde la asistencia era mayor, a pesar de la antigüedad del contenido, por tanto, una adecuación de los cursos es una necesidad para dichos los maestros. Que la comunicación entre maestro y alumno no se mejora si no hay un contenido práctico en la formación, que el contenido teórico se dio en su tiempo durante la licenciatura y ahora hay que poner el foco de atención sobre el práctico, de hecho, si el contenido práctico resulta atractivo puede que algunos los maestros superen el factor "distancia física" como obstáculo, y vayan a esos cursos.

Diferencias: Los formadores piensan que la formación tiene algunos aspectos negativos que habría evitarlos, como enfocar solo lo teórico y olvidarse de lo práctico. Los directores consideran que los cursos de formación permanente sí son adecuados para el trabajo del profesor. Por su parte los maestros creen es muy importante la innovación en los cursos, como, por ejemplo, los cursos deportivos y de actividades físicas.

8.2.4.3. Identificación a las percepciones de los entrevistados del ámbito rural

En este apartado se muestran por su parte, las percepciones de los entrevistados del ámbito rural, según sus roles (Maestro, Director, Formador, Autoridad), sobre los campos semánticos emergentes y las semejanzas y diferencias entre sus percepciones. La tabla 81 muestra la aparición de los campos semánticos emergentes en las entrevistas del ámbito rural. En ella, aparecen los campos ordenados en función de las frecuencias de aparición de unidades de significado integradas en los mismos y se ordenan, mostrando el porcentaje ponderado de aparición. Esta tabla obtenida del programa Vivo con las diferentes clasificaciones de los campos en las entrevistas del ámbito rural nos permite mostrar de forma codificada los distintos porcentajes agrupados por columnas, tal y como, se observa en la siguiente tabla:

Tabla 83. La clasificación de los campos semánticos de las entrevistas del ámbito rural

Campo semántico	Pueblo (rural)	Palabras y unidades de significado que componen el campo semántico
1: Educar y el desarrollo profesional.	29,53%	Aprendizaje, enseñanza, rendimiento, convivencia, competencia, profesional, habilidad, especialista/s.
2: Alumnado.	17,39%	Curso, taller, sesiones, acciones, sistema, programa/s.
3: Profesorado.	14,92%	Maestro/a/s, profesorado/, docente/s.
4: Actividades formativas.	12,86%	Alumno, niño, estudiante, joven/a/s.
5: Formación permanente.	10,91%	Formación permanente, formativa, continua/s.
6: Adecuación.	7,44%	Necesidad, demanda, práctico/a/s.
7: Colegio.	6,97%	Aula, escolar, colegio/s.

El campo semántico que aparece en primer lugar de menciones directas durante las entrevistas, es **“Educar y desarrollo profesional”** con un 29,5% de alusiones semánticas. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes del área rural, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Según queda registrado de las entrevistas realizadas, los formadores piensan, en general, que los cursos formativos destinados a fomentar el desarrollo profesional de los maestros, en primer lugar, deben ser continuos y permanentes, impartidos por especialistas, de carácter obligatorio, especialmente para los principiantes y aplicados a las nuevas tecnologías, uno de los formadores cita lo siguiente: *“Relegar la formación exclusivamente a los especialistas en la materia y cada uno en su campo, no viene mal que fueran hasta los maestros retirados con larga experiencia, también directores y supervisores”* [Entr10. Ref6].

También consideran muy importante que desde la misma formación universitaria se fomente esa excelencia profesional, primero, elevando el baremo de acceso al magisterio y aumentando los conocimientos prácticos una vez en la carrera.

Directores: De la entrevista se desprende que en general, los directores piensan que el profesorado está bien preparado, tiene buen trato con los alumnos y genera un ambiente cordial en el aula, aunque opinan que los cursos formativos son necesarios para potenciar y desarrollar las habilidades del profesorado, adquirir nuevas estrategias docentes que faciliten la interacción entre los alumnos, para la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula y la integración de alumnos con algún tipo de discapacidad, como muestra el ejemplo: *“Creo que están suficientemente formados, la mayoría de los profesionales de mi centro de estudios tienen cualificación educativa, los maestros desempeñan bien su trabajo y motivan a los niños y jóvenes a ser mejores alumnos y aprender con mucho entusiasmo lo que ellos les enseñan”*[Entr11. Ref2].

Maestros: En este caso, mientras algunos maestros opinan que los cursos formativos no influyen positivamente en su mejora como profesionales, ya que piensan que no son útiles y se centran sólo en conocimientos teóricos, otros opinan que realmente son necesarios a lo largo de la vida profesional del maestro y no sólo en su etapa como principiante como cita uno de los Maestros: *“Las actividades formativas se podrían preparar y configurar para reconocer y desarrollar competencias profesionales específicas del docente, celebrar reuniones con el profesor sería buena actividad para reconocer sus habilidades, sus aficiones, vocaciones”*[Entr16. Ref2].

En líneas generales lo que se propone cambiar en este tipo de formación para que sea más útil y efectiva sería: que los cursos se lleven a cabo en lugares adecuados (Muy lejos del lugar de trabajo y con infraestructura adecuada), enseñen nuevas estrategias de enseñanza que ayuden a mejorar el clima del aula y las estrategias educativas del docente, se modernicen los contenidos (utilización de Internet, realizar salidas y actividades extraescolares, talleres que potencien habilidades como: caligrafía, repostería, utilización adecuada de las redes sociales, entre otras), que los formadores sean especialistas con experiencia y que los contenidos de los cursos sean acordes a los niveles educativos hacia los que van dirigidos. Por último, consideran importante que al finalizar la formación se les conceda un título acreditativo de los conocimientos adquiridos.

Semejanzas: Del total de las entrevistas del ámbito rural sobre el campo semántico Educar y desarrollo profesional según lo expuesto en los ejemplos anteriores, se desprende un gran interés en la formación permanente, ya que es considerada como útil y efectiva para educar y adquirir competencias para motivar a los alumnos, fomentar el estudio y mejorar la convivencia en las aulas. Sin embargo, no se está de acuerdo en la manera en que se presentan los cursos (incentivos, títulos...) y sus contenidos, los formadores piensan, en general, que los cursos formativos destinados a fomentar el desarrollo profesional de los maestros, en primer lugar, deben ser continuos y permanentes, impartidos por especialistas, de carácter obligatorio.

Diferencias: Los directores consideran para potenciar y desarrollar las habilidades del profesorado, adquirir nuevas estrategias docentes que faciliten la interacción entre los alumnos, los maestros consideran importante que al finalizar la formación se les conceda un título acreditativo de los conocimientos adquiridos.

El segundo campo semántico con mucho menos de porcentaje de alusiones con el campo educar y el desarrollo profesional es el campo “**alumnado**” con un porcentaje ponderado del 17,3%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes del ámbito rural, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: A la luz de las entrevistas, podemos decir, por un lado, que unos formadores se muestran optimistas y piensan que pueden llegar a tener alumnos con altas capacidades y que lleguen muy lejos a nivel académico, mientras que por otro lado, algunos se sienten insatisfechos con su trabajo debido a diversos factores (sueldo bajo, trato escaso o inadecuado con los padres, alumnos y dirección del colegio) y desearían dedicar su tiempo a otra profesión, como muestra el ejemplo: “*Creo que eso es positivo siempre que la formación cumpla con la necesidad de los maestros, siempre y cuando se haga como debe de ejecutarse y que nazca de las propias necesidades de cada profesor*”[Entr10. Ref2].

Tienen una buena formación profesional y crean un buen clima de trabajo en el aula, los cursos de formación permanente son de gran utilidad, sobre todo cuando éstos conocimientos se aplican a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje con el alumno. Estos conocimientos adquiridos abarcan: el entrenamiento para una adecuada comunicación con el alumnado, vinculación de la vida escolar con la del entorno del alumno, medidas de integración para alumnos con discapacidad, aplicación de las nuevas tecnologías a los aprendizajes dentro del aula, interacción de los contenidos de las diferentes asignaturas entre sí o la puesta en práctica de los trabajos en grupo.

Directores: Según se muestran los directores, consideran que la formación es fundamental para la mejora del desempeño profesional de los docentes, además de tener en cuenta la repercusión positiva que ésta tiene en el alumnado.

Maestros: Tal y como se refleja en las entrevistas realizadas, la mayoría de se puede anotar que los maestros que la formación continua repercute muy positivamente en sus alumnos, además de a ellos mismos, ya que en estos cursos actualizan conocimientos y utilizan una metodología nueva que refuerza los métodos tradicionales de enseñanza, como puede ser la utilización de las tecnologías aplicadas a la escuela. La cita siguiente corrobora lo anterior, como muestra esta afirmación:

Sí, porque tengo interés al igual que mis compañeros en mejorar nuestra formación y actualizar nuestros conocimientos profesionales para brindarles a nuestros estudiantes mejor metodología para su aprendizaje, lo único que propondría es que nos den incentivos económicos, he escuchado que el Ministerio está planeando hacerlo y sería una buena forma para ayudarnos en nuestros gastos extras y así motivarnos más para

asistir a los cursos [Entr14. Ref1].

Además, este tipo de formación facilita al profesorado, la adquisición de herramientas que lo capacitan para entender y atender las necesidades, tanto educativas como psicosociales, del alumnado y mejorar el clima del aula. Para ello, es necesario que los maestros muestren su lado más humano y personal, añadido al profesional. Los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, así mismo, promueven la motivación del alumno al utilizar recursos como el aprendizaje a través del juego, actividades extraescolares, la vinculación de los aprendizajes propios del ámbito escolar con la vida en su entorno próximo, etc.

Por último, y aunque consideran que es más útil hacer hincapié en la propia cultura a la hora de diseñar los currículos escolares, también se necesita mirar al exterior y aprender de las técnicas y metodologías nuevas que puedan adaptarse a las necesidades de los alumnos en Jordania.

Semejanzas: Del total de las entrevistas del ámbito rural sobre el campo semántico alumnado y según lo expuesto en los ejemplos anteriores, queda bastante claro, por un lado, que la formación continua persigue beneficiar a los alumnos con nuevos métodos y técnicas de aprendizaje, y solo por eso les resulta interesante realizar los cursos formativos, aunque, por otro lado, también les gustaría que se les incentivara económicamente por realizarlos.

Diferencias: A la luz de las entrevistas, podemos decir, que unos formadores se sienten insatisfechos con su trabajo debido a diversos factores (sueldo bajo, trato escaso o inadecuado con los padres, alumnos, dirección del colegio y la autoridad) y desearían dedicar su tiempo a otra profesión. Los directores consideran que la formación es fundamental para la mejora del desempeño profesional de los docentes. Los maestros por su parte, opinan que la formación continua repercute muy positivamente en sus alumnos.

En tercer lugar, encontramos el campo semántico “**profesorado**” con un porcentaje del 14,9%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes del ámbito rural, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Según lo expuesto en las respuestas anteriores, en general, los formadores piensan que los cursos formativos son útiles, sobre todo, si responden a las necesidades del profesorado, son impartidos por especialistas (incluso por los maestros jubilados), están centrados en la parte práctica más que en la teórica y se establecen como permanentes. Además consideran necesario que lo aprendido en la formación continua se lleve a la práctica en el aula, donde se ha observado una mejora notable de los resultados y del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la aplicación de conocimientos nuevos y tecnología adaptada al ámbito educativo, como se aparece en esta afirmación: "*Creo que eso es positivo siempre que la formación cumpla con la necesidad de los maestros, siempre y cuando se haga como debe de ejecutarse y que nazca de las propias necesidades de cada profesor*"[Entr10. Ref2].

Otros, por el contrario, opinan que estos cursos no son suficientes para cubrir las necesidades formativas del profesorado, además de que resultaría imprescindible cambiar la metodología y el diseño de dicha formación para resultar útil.

Directores: Según se desprende de las respuestas registradas, la mayoría de directores, piensan que el profesorado está bien formado, muestra gran motivación y predisposición a su trabajo y una buena actuación con sus alumnos en el aula. Por otra parte, creen que un aumento salarial contribuiría a una mayor motivación y un mejor desempeño en su labor. En general, están de acuerdo en la utilidad de los cursos formativos pero siempre que sean de carácter permanente, centrándose en el conocimiento práctico más que en el teórico y con el objetivo de la mejora y potenciación de las habilidades que los maestros ya tienen, como muestra el ejemplo: *"Creo que están suficientemente formados, la mayoría de los profesionales de mi centro de estudios tienen cualificación educativa, los maestros desempeñan bien su trabajo y motivan a los niños y jóvenes a ser mejores alumnos y aprender con mucho entusiasmo lo que ellos les enseñan"*[Entr.11 Ref1].

Con respecto al tratamiento con alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, la globalización de la enseñanza (ampliándola al ámbito práctico y local de la vida del alumno] y el manejo del inglés o las nuevas tecnologías, piensan que aún hay un largo camino por recorrer.

Maestros: En general, y según se desprende de las respuestas registradas, los maestros no están demasiado a favor de los cursos formativos a los que se les obliga. Piensan que no se centran especialmente en sus necesidades ni en los conocimientos prácticos que fundamentalmente requieren y además consideran muy complicado implementar los resultados de dichos cursos, ya que no existen las infraestructuras necesarias para ello. La mayoría no se siente satisfechos con la formación recibida y opina que no es útil ni beneficiosa a nivel económico y algunos incluso prefieren la comodidad de la formación a distancia, que ya han experimentado. La razón por la que acuden a los cursos presenciales es para evitar las multas que se les imponen si no asisten, uno de los maestros opina lo siguiente: *"Los formadores tienen que ampliar los temas de los cursos por lo tanto deben ampliar el tiempo para abordar todas las necesidades formativas de los docentes"*[Entr18. Ref2].

Semejanzas: Del total de las entrevistas del ámbito rural sobre el campo semántico profesorado y según lo expuesto en los ejemplos anteriores, parece clara la necesidad de una formación permanente por parte del profesorado que les ayude, entre otras cuestiones, a establecer pautas de actuación unánimes, frente a comportamientos disruptivos por parte de algunos alumnos en el aula. Esta formación, además de diseñarse en función de las necesidades del profesorado, debe estar centrada en los aspectos prácticos de los contenidos, más que en los teóricos.

Proponen, sin embargo, algunos cambios para que la formación continua llegue a ser útil y necesaria: en primer lugar, eliminar su obligatoriedad y adaptarla al horario laboral, realizarla en lugares adecuados y no muy alejados del lugar de trabajo, que trate sobre nuevas

estrategias educativas, se centre en potenciar y mejorar las habilidades del profesorado y que una vez finalizada, se recompense con algún tipo de titulación específica.

Diferencias: A la luz de las entrevistas, podemos decir que unos formadores opinan que estos cursos no son suficientes para cubrir las necesidades formativas del profesorado, además de que resultaría imprescindible cambiar la metodología y el diseño de dicha formación para resultar útil. Los directores creen que un aumento salarial del maestro contribuiría a una mayor motivación y un mejor desempeño en su labor. Finalmente, la mayoría de los maestros no están demasiado a favor de los cursos formativos a los que se les obliga realizar.

El campo semántico que ocupa la zona intermedia del porcentaje de la tabla, en cuanto a alusiones en las entrevistas realizadas, es el cuarto campo semántico es “**Actividades formativas**”, la herramienta de la formación permanente, con un 12,8%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes del ámbito rural, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Según se desprende de las entrevistas realizadas a los formadores, estos piensan que, si bien, las actividades de la formación continua son adecuadas, también deben ser mejoradas en algunos aspectos como son: mayor adecuación a las necesidades reales del profesorado, actualización de los contenidos evitando que sean tan repetitivos, beneficios económicos al profesorado que las realiza y una mejora de la infraestructura de los lugares donde se lleven a cabo las sesiones formativas, como muestra el ejemplo: “*Normalmente sí, la formación y lo que planificamos nace desde las necesidades de los maestros porque nosotros cuando hacemos vistas formativas de los maestros en el aula, escribimos las necesidades formativas de cada profesor en el formulario de la vista*”[Entr10. Ref2].

Directores: En general, según se aprecia en las entrevistas realizadas, los directores ven útiles los cursos llevados a cabo dentro del programa de formación permanente, aunque especifican una serie de cuestiones que tendrían que mejorar. Consideran que los lugares de celebración de los cursos deberían ser en lugares cercanos al propio de trabajo, que no le supusiera al profesorado una gran inversión de tiempo y dinero (transporte) el realizarlos; que fueran de carácter permanente, con un horario flexible, centrados en los contenidos prácticos y actualizados. También consideran de gran importancia los talleres en los que se trabajara la mejora de las habilidades del profesorado y su trato con los alumnos, y con éstos, otros de caligrafía, integración o habilidades anuales. A todo esto, añaden la necesidad de una supervisión posterior para ver los resultados de la aplicación de lo aprendido en los cursos dentro del aula, como muestra el ejemplo:

Los tipos de talleres que se pueden plantear para que el profesorado utilice adecuadamente recursos metodológicos los talleres prácticos y talleres variados como:
- *El maestro debe empezar con la caligrafía correcta. - Después del taller es necesario concederle un título de reconocimiento al maestro por haber asistido a dichos talleres*
[Entr12. Ref14].

Maestros: En este caso encontramos posturas variadas con respecto a la idoneidad de los

cursos formativos en opinión de los maestros. Por un lado, hay quienes piensan que estos cursos no son útiles ni necesarios y que solo acuden a ellos porque son obligatorios y para evitar la multa si faltan, no porque tengan interés. También creen que los formadores que los imparten están poco preparados y los contenidos que enseñan están obsoletos en muchas ocasiones, además de que el tiempo empleado en su realización no es el suficiente para cubrir las necesidades que tienen. Tampoco se les ofrecen incentivos económicos ni la posibilidad de obtener una titulación al finalizar las actividades, como muestra la afirmación:

Las razones por las que los maestros no tienen interés para asistir a las sesiones formativas optativamente son: - Es incompatible con nuestro horario, salir del trabajo e incorporarse a los cursos. - No aportan contenido nuevo a dichos cursos, todo es repetido. - No utilizan nuevas técnicas de enseñanza en estos cursos. (Los formadores no los veo capacitados) [Entr3. Ref5].

Por otro lado, hay quienes opinan que los cursos son necesarios y útiles para su formación a lo largo de su vida profesional y apuntan a unas cuestiones que los mejorarían: que se centren en desarrollar contenidos prácticos y dirigidos especialmente para tratar con el alumno y sus circunstancias tanto escolares como sociales y familiares, tratando de vincular la vida escolar con su entorno, que se actualice la metodología educativa introduciendo las nuevas tecnologías, talleres de cuentos, cocina o repostería, sistemas de aprendizaje a través del juego o incluso la realización de viajes de estudios. A su vez también consideran importante el hecho de que haya un seguimiento por parte de los formadores de los avances, dentro del aula, de lo aprendido en los cursos formativos.

Semejanzas: Del total de las entrevistas del ámbito rural sobre el campo semántico Actividades formativas y según lo expuesto en los ejemplos anteriores, las actividades formativas son útiles y necesarias para la mejora de las competencias profesionales del docente, aunque no debe olvidarse, que para que realmente logren sus objetivos, deben estar adaptadas a las necesidades reales del sistema educativo del país, y estar dirigidas a mejorar la interrelación profesor-alumno en el aula.

Diferencias: A la luz de las entrevistas, podemos decir los formadores, piensan que, si bien, las actividades de la formación deben ser mejoradas en algunos aspectos como los beneficios económicos a los maestros que realizan y una mejora de la infraestructura de los lugares donde se lleven a cabo las sesiones formativas. Por su parte, los directores consideran de gran importancia los talleres en los que se trabajara la mejora de las habilidades del profesorado y su trato con los alumnos, los maestros consideran importante el hecho de que haya un seguimiento por parte de los formadores de los avances, dentro del aula, de lo aprendido en los cursos formativos.

El quinto campo semántico es la “**Formación permanente**” con un 10,9%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes del ámbito rural, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Tal y como se desprende de las respuestas ofrecidas por los formadores, éstos piensan que la formación permanente es útil para los maestros ya que sirve para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque para ello, debe ser permanente, adaptarse a las necesidades de los maestros, estar impartida por especialistas, centrarse en los aspectos prácticos del conocimiento más que en los teóricos y que éstos sean variados y novedosos. Algunos creen que no es necesaria la obligatoriedad de los cursos formativos, aunque la mayoría sí la considera necesaria sobre todo para los maestros principiantes, como muestra el ejemplo: "*Aspectos fuertes en la formación permanente: Se trata de un proceso continuado y activo a lo largo de la vida profesional del profesor, ya que la ciencia está en permanente evolución. Aunque al final el profesor acaba transmitiendo su conocimiento como experto por años de experiencia*" [Entr10. Ref8].

Directores: Para los directores, los cursos de formación continua son muy útiles, aunque piensan que el tiempo utilizado para llevarlos a cabo es insuficiente para abordar las necesidades del profesorado, desarrollar las competencias específicas para generar cambios en el aula y para la implementación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. También consideran importante que se proporcionen incentivos económicos a los maestros, y que de esta manera se incremente su motivación e implicación en la formación continua. "*Para mejorar el desempeño de los maestros tiene el ministro que mejorar el salario de sus empleados y mejorar el seguimiento de la formación del profesorado*" [Entr11. Ref2].

Maestros: En este caso, según podemos observar en las respuestas registradas, hay algunas diferencias de opinión acerca de la idoneidad de los cursos formativos para los maestros. Por un lado, hay quien piensa que hay poco interés en realizarlos por varias razones: no hay incentivos económicos a pesar de la obligatoriedad de los cursos, no existen infraestructuras adecuadas para implantarlos en la escuela, son incompatibles con el propio trabajo, no aportan conocimientos nuevos (nuevas tecnologías o temas extraescolares) ni son flexibles en cuanto a horarios y lugares de realización. A este propósito un profesor resalta lo siguiente: "*Mire Ud., la realidad de los formadores creo que son víctimas del sistema formativo jordano igual como nosotros, de lo que yo he visto y lo que establecen las actividades formativas los maestros no estamos satisfechos con las sesiones, pero tenemos que asistir a ellas*" [Entr13.Ref1].

Semejanzas: Del total de las entrevistas del ámbito rural sobre el campo semántico Formación permanente y según lo expuesto en los anteriores ejemplos, se puede decir que hay un gran interés en la formación permanente del profesorado, ya que es necesaria una modernización de los métodos de enseñanza tradicional y una nueva concepción del rol del maestro. Por su parte, los cursos formativos tendrían que ser prácticos, flexibles, adaptados a las necesidades del profesorado y realizados a lo largo de toda la trayectoria profesional de los docentes.

Por otro lado, hay los maestros que piensan que sí son útiles para desarrollar competencias específicas y mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Añaden que sería importante establecer lugares independientes de la escuela y permanentes, para realizar los cursos y que exista un mayor diálogo entre los formadores y los maestros, de

manera que se establezca una mayor comprensión mutua que enriquezca la formación para ambos grupos de profesionales.

Diferencias: A la luz de las entrevistas, podemos decir que algunos formadores creen que no es necesaria la obligatoriedad de los cursos formativos, aunque la mayoría sí la considera necesaria sobre todo para los maestros principiantes. Los directores piensan que el tiempo utilizado para llevar la formación a cabo es insuficiente para abordar las necesidades del profesorado. Por su parte, los maestros opinan que hay poco interés en realizar las actividades formativas por varias razones: no hay incentivos económicos a pesar de la obligatoriedad de los cursos, no existen infraestructuras adecuadas para implantarlos en la escuela, son incompatibles con el propio trabajo, no aportan conocimientos nuevos.

En el último lugar el sexto campo “**Adecuación**”, con un porcentaje ponderado del 7,4%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes del ámbito rural, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: A la luz de lo registrado en las entrevistas, los formadores consideran los cursos de formación continua son adecuados que se le imparte al profesorado, siempre y cuando, éstos los lleven a cabo formadores especialistas, abarquen las necesidades de los maestros y se centren sobre todo en los contenidos prácticos más que en los teóricos. Algunos opinan incluso, que sería fundamental aumentar la práctica dentro de la carrera de magisterio y una vez concluida, realizar dichos cursos formativos de manera obligatoria, como muestra el ejemplo:

Eso es, por que la formación que reciben ahora los maestros es teórica, porque la empresa que imparte la formación se llama CADER por cierto y está dando contenido teórico más que la práctica, eso resulta tedioso para el profesorado, antes la formación era mejor cuando estaban los colegios de formación, porque se centraban en la parte práctica [Entr.10 Ref7].

Directores: Según se desprende de las entrevistas realizadas a los directores, consideran útil y necesaria la formación continua, siempre y cuando ésta, abarque las necesidades del profesorado y se centre en los aspectos prácticos, más adecuados que los teóricos, a la hora de trasladarlos al aula. En general, también piensan que es necesaria una reestructuración y ampliación del tiempo de los cursos, ya que en la actualidad su brevedad hace casi imposible el dar respuesta a todas las necesidades de los docentes. Por otra parte, el hecho de mejorar las infraestructuras de los lugares destinados a la realización de los cursos y la utilización de las nuevas tecnologías en ellos, ofrecerían garantías de calidad a los mismos.

Los directores, también consideran adecuado el hecho de que los maestros cambien el concepto de enseñanza tradicional por el que se rigen, y acepten modificar sus patrones de actuación en el aula. Un método interesante y que podría influir de forma muy positiva en el alumno, es el de interrelacionar conocimientos entre sí, por ejemplo: temas de conocimiento del medio a través del lenguaje, o talleres donde trabajar las habilidades manuales. Como último apunte, los directores consideran una condición indispensable para la mejora del clima

en el aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación del profesorado y la ilusión por su trabajo, como muestra el ejemplo:

"El docente tradicional debe acentuar esta competencia y llevar la conversación a las redes sociales para explorar posibilidades fuera de la propia clase, en buen sentido de la palabra el Internet es la mayor fuente de conocimiento que el ser humano ha conocido, por lo que un docente moderno debe ser una persona curiosa. Alguien que esté siempre investigando y buscando datos e información novedosa que pueda usar para retar a sus alumnos" [Entr.12 Ref4].

Maestros: Según lo expresado en las entrevistas, la mayoría de los maestros opina, que la formación continua no es útil o adecuada, porque no es permanente, no se centra en las necesidades reales del profesorado y los alumnos, es poco flexible en cuanto a horarios y contenidos, se centra básicamente en el marco teórico y no es adecuado al nivel educativo al que va dirigida. En este sentido, para que los cursos formativos sean más productivos deberían actualizar la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje, utilizando recursos como cursos y talleres destinados a mejorar las habilidades del profesorado y su gestión en el aula, salidas extraescolares, uso de nuevas tecnologías y manejo de internet y las redes sociales, entre otros, como se parece en la afirmación de ellos mismos:

"A como le dije en la pregunta anterior estoy de acuerdo con la forma en cómo nos imparten los cursos, pero sería bueno que se enfocaran más en los aspectos prácticos más que los teóricos, además que apliquen las normas modernas en los cursos, por regla general enfocaría el aspecto práctico de los cursos " [Entr14. Ref1].

El hecho de que los cursos sean obligatorios, también supone un punto negativo en la percepción que de ellos tienen los docentes, aunque los recomiendan para los maestros principiantes y si obtuvieran una compensación económica o una titulación acreditativa por su realización. Por otra parte, consideran que los cursos deben tener una continuidad en el tiempo, no ser de carácter puntual o esporádico, y renovarse según las necesidades que vayan surgiendo en el ámbito escolar. Otro punto a tener en cuenta sería la importancia de que los contenidos de la formación, fueran supervisados a nivel regional y no a nivel global siguiendo los mismos criterios en todo el país.

Para finalizar, lo que consideran más adecuado con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, es la necesidad de vincular la vida escolar de los alumnos con la vida local, por eso no ven tan importante el estudio de un idioma extranjero, tanto como implicarse en la mejora de su propio entorno.

Semejanzas: Del total de las entrevistas del ámbito rural sobre el campo semántico Adecuación y según lo expuesto en los anteriores ejemplos, se evidencia un gran interés en la formación permanente, siempre y cuando ésta, se adecue a las necesidades del profesorado, destaque el contenido práctico frente al teórico, y sirva para mejorar la interacción profesor-alumno en el aula.

Diferencias: A la luz de las entrevistas, podemos decir que algunos formadores algunos opinan que sería fundamental aumentar la práctica dentro de la carrera de magisterio, los

directores consideran adecuado el hecho de que los maestros cambien el concepto de enseñanza tradicional por el que se rigen y acepten modificar sus patrones de actuación en el aula, se puede anotar que los maestros hay que tener en cuenta sería la importancia de que los contenidos de la formación, fueran supervisados a nivel regional y no a nivel global siguiendo los mismos criterios en todo el país.

Por último, el campo semántico “**colegio**” con un porcentaje ponderado del 6,9%. Podemos apreciar las afirmaciones de los agentes del ámbito rural, de sus percepciones, semejanzas y diferencias entre las mismas, sobre el mismo campo semántico y según rol:

Formadores: Respecto a los lugares donde se imparten los cursos, los formadores, según se refleja en las entrevistas, piensan que la formación debe impartirse en los colegios profesionales destinados para ellos, como muestra el ejemplo: *"Normalmente sí, la formación y lo que planificamos nace desde las necesidades de los maestros porque nosotros cuando hacemos vistas formativas de los maestros en el aula, escribimos las necesidades formativas de cada profesor en el formulario de la vista"* [Entr10. Ref2].

Directores: Los directores, a la luz de lo reflejado en las entrevistas, opinan que es necesario que se realicen actividades extraescolares, cursos de formación o talleres para fomentar y desarrollar las habilidades, tanto de los maestros como de alumnos, dentro del propio colegio, de manera que se vinculen los aprendizajes adquiridos en el recinto escolar con el entorno social de los alumnos, como muestra la siguiente afirmación:

Los aspectos del aprendizaje pueden el profesorado utilizar para mejorar la convivencia escolar y el clima de aula son los siguientes: - Trabajar en grupos que incluyan alumnos de distintos niveles de rendimiento. - Que hablen más los alumnos entre ellos que el profesor a ellos. - El maestro va a tener que pasar de una materia a otra varias veces a lo largo de una jornada, y lo tiene que hacer de forma organizada [Entr12. Ref12].

Maestros: Según las entrevistas, los maestros consideran importante la formación continua, sobre todo en los comienzos de la profesión docente, como herramienta necesaria para la adquisición de la pericia necesaria para la interacción con los alumnos en el aula y los nuevos métodos didácticos. Los maestros también van en la línea de opinión de los directores, en el sentido de fomentar dentro de los talleres, actividades y cursos impartidos dentro del colegio, el vínculo con el entorno social del alumno y extrapolar los aprendizajes adquiridos al ámbito cotidiano, de esta manera, no solo se evita la rutina y monotonía en clase, sino que se forman ciudadanos responsables con su entorno próximo, como muestra el ejemplo:

"Por regla general los que tienen interés son ligeramente mayoritarios ya que los que tienen interés enfocan su profesión desde una perspectiva competitiva, es decir quieren seguir subiendo el listón cada vez más, el profesor empieza a competir consigo mismo para mejorar el rendimiento de sus alumnos y hacer comparación con los otros alumnos de otras aulas" [Entr17. Ref1].

Semejanzas: Del total de las entrevistas del ámbito rural sobre el campo semántico colegio y según lo expuesto en los anteriores ejemplos, se puede decir que hay una opinión generalizada acerca de la idoneidad de modernizar los métodos de trabajo y de llevar a cabo actividades fuera del colegio, como por ejemplo en parques o calles del ámbito rural para enriquecer el aprendizaje de los alumnos.

Diferencias: A la luz de las entrevistas, podemos decir que algunos formadores piensan que la formación debe impartirse en los colegios profesionales destinados para ellos. Los directores opinan que es necesario que se realicen actividades extraescolares de manera que vincule los aprendizajes adquiridos en el recinto escolar con el entorno social de los alumnos. Finalmente, los maestros consideran importante la formación continua, sobre todo en los comienzos de la profesión docente, como herramienta necesaria para la adquisición de la pericia necesaria para la interacción con los alumnos en el aula y los nuevos métodos didácticos.

8.3. CATEGORIZACIÓN DEL CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las categorías más citadas en el cómputo global de todas las entrevistas. Destacando las que han tenido una mayor porción, es decir, mayor número de referencias a lo largo de los veintidós encuentros. Los datos cualitativos alcanzados por este estudio relacionados con el fin de conocer la realidad de la relación entre la formación permanente y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en aula, desde el punto de vista de los maestros, en la provincia de Irbid (Jordania), y procederá a exponer y analizar los resultados obtenidos guiándose por las hipótesis formuladas en el estudio.

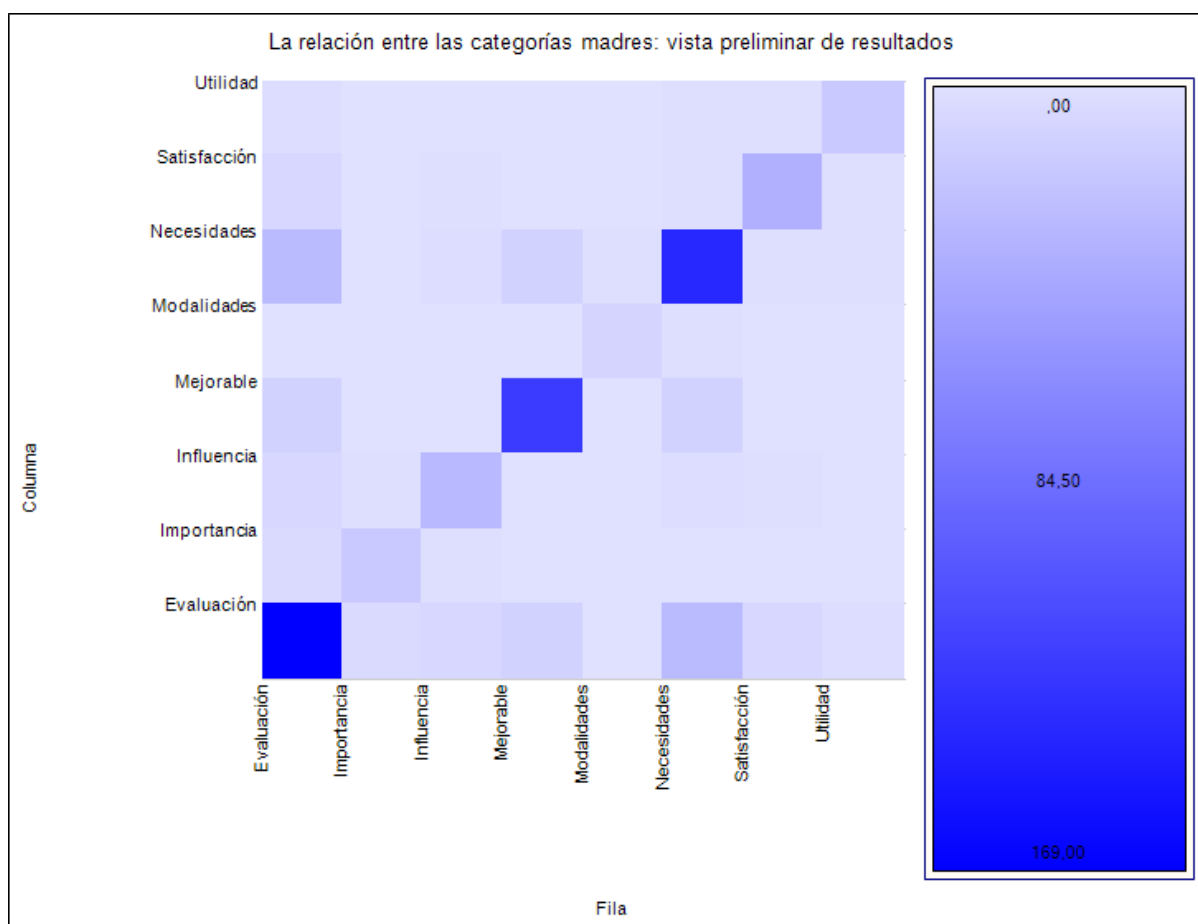
Comenzó el proceso de la categorización de los datos, el cual lleva a la localización de los indicios. Posteriormente, pasamos a agruparlos en unidades de significado en torno a cada una de las categorías y subcategorías. En nuestro caso, hemos tratado de trabajar con

este rigor, contrastando, a modo de triangulación, los datos procedentes de las entrevistas a los y las informantes, con los recogidos en los textos. Con posterioridad a cada entrevista se entregará a cada informante la transcripción literal de la misma que será debatida con él investigador para establecer las categorías de análisis. Con la ayuda del director del trabajo de tesis doctoral, poco a poco, la relación de categorías fue avanzando por el camino de hacerse más ordenada y con mayor sentido para el análisis pormenorizado de cada una de las temáticas describir que pasa en cada categoría, de forma que surgieron las categorías, subcategorías y, además, dentro de ellas, los sus apartados, hasta obtener una relación de categorías más trabajada y estructurada.

8.3.1. Interrelaciones con mayor proporción global entre las categorías

En este segundo capítulo de resultados, después de realizar análisis con las categorías madres que configuran el árbol; sin que éstas en ningún momento hayan sido relacionadas, se considera necesario comprobar hasta qué punto unas dependen o se vinculan a otras. Es decir, mecánicamente el programa de análisis permite inquirir sobre la vinculación que pueden o no tener cada una de las categorías del estudio. Con este procedimiento emergen muchos más interrogantes de los que inicialmente se plantearon en un principio, así como, se ponen en evidencia muchas explicaciones sobre las cuestiones planteadas a lo largo del trabajo.

La información que se presenta a continuación (gráfica 23), representa la matriz que el programa ha dado como resultado cuando se le ha pedido que vincule todas las categorías madres. Estos cuadros de doble entrada reflejan de manera muy visual la relación que tiene una determinada categoría con el resto de las categorías.



Gráfica 19. *Relación de las categorías madres.*

Ha sombreado el programa software aquellas relaciones en color azul gradiente de color, dependiendo de la intensidad de la relación, cuando la relación entre las categorías está fuerte, se sombrea en color azul oscuro, la oscuridad del color desciende según la intensidad de la relación entre las categorías. Para que su localización resulte más fácil se hemos sombreado aquellas relaciones más relevantes.

En este primera partidos representan acompañadas de una breve explicación. Aquellas vinculaciones que han obtenido una mayor cantidad numérica (referida al número de veces que ambas categorías coinciden). El comentario que las acompaña consiste en una interpretación de los vínculos que se han podido observar con los resultados manejados en el programa de análisis. Este puede parecer en muchas ocasiones concisas, pero para ello se ha el abogado el siguiente capítulo–Discusión–con el fin de comentar ampliamente todos los resultados obtenidos a lo largo de los capítulos 7 y 8.

I. La primera de las interrelaciones, y la más fuerte, ha sido:

La evaluación de la formación permanente, sus agentes y las necesidades que se deben cubrir en los procesos formativos (véase la gráfica 23). Desosadlas referenciasquecontienenambascategoríasporseparadohay29fragmentosenlas que coinciden. No es de extrañar que ambas–las denominadas categorías “estrella” delestudio-coincidanyesténtanrepresentadasalargodelosdistintos resultados que

se presentan.

La categoría con mayor número de referencias lo largo de todas las entrevistas ha sido **la evaluación de la formación permanente y su agente** con una total de 169 narraciones. Por lo que numéricamente se puede considerar la categoría “con más protagonismo” del análisis. En ella se pudieron conocer aspectos relevantes acerca de la formación del profesorado de educación primaria en Jordania. Los fragmentos de texto que componen esta categoría podrían englobarse en cuatro grandes aspectos: Actividades, Directores, Diseño de Formación, Formadores y Profesorado.

La categoría de **“las necesidades que se deben cubrir en los procesos formativos”** es la segunda categoría más importante del presente estudio ya que cuenta con 140 narraciones, en ella se abarcan las principales necesidades que deben ser cubiertas durante los procesos formativos.

Esta relación tan fuerte entre estas dos categorías, muestra que la formación permanente en Jordania le falta, muchos aspectos, por ejemplo, cambiar el diseño de las actividades formativas, una formación amplia y profunda, una formación práctica y una evaluación de la formación ofrecida y su agente para ofrecer formación adecuada etc. Como muestra esta afirmación de un entrevistado: *“El contenido de los cursos formativos no toca la profundidad de las necesidades que busca el maestro y la metodología que sigan los formadores es muy teórica, además la mayoría de los formadores nunca han trabajado como maestros”* [Entr18.Ref1].

II. La segunda de las relaciones con mayores vinculaciones propuestas **para mejorar la formación con evaluación de la formación permanente, su agente y las necesidades que se deben cubrir en los procesos formativos** (véase la gráfica 23). Las tres categorías representadas son que tienen más frecuencias.

La categoría de **“Propuestas para mejorar la formación”** es la tercera categoría más importante del presente estudio contando con 125 narraciones, en ella se abarcan las principales propuestas que plantean los entrevistados para mejorar la educación primaria en Jordania.

La relación entre estas tres categorías nos indica que la participación de los maestros no es suficiente al momento de preparar la formación, por eso los maestros tienen muchas propuestas y la formación le falta muchas necesidades.

III. Siguiendo el orden de frecuencia aparece de nuevo **la satisfacción del profesorado con respecto a la formación y la influencia de los organismos de formación** y relacionadas con la categoría **evaluación de la formación permanente, su agente** (véase la gráfica 23).

La categoría de **“satisfacción del profesorado con respecto a la formación”** cuenta con 37 narraciones y puede considerarse como una categoría relativamente pequeña dentro del presente estudio, en ella se describen las percepciones de los docentes con respecto a la satisfacción que sienten con los procesos formativos en los que están involucrados.

La categoría de **“la influencia de los organismos de formación”** con 30 narraciones es una categoría relativamente pequeña dentro del presente estudio en ella se describen las percepciones de los docentes con respecto al rol de las diferentes instituciones que realizan formación docente en Jordania.

Otra vez se parece la categoría evaluación relacionada con la categorías satisfacción y la influencia de los organismos de la formación, desde las bajas de las frecuencias de las narraciones de la influencia y la satisfacción, esta baja podemos evaluar que la influencia de los organismos de la formación está muy baja y la satisfacción del profesorado sobre la formación también como muestra este ejemplo: *la formación tiene que cumplir con la necesidad de los maestros, ellos se quedan satisfechos con lo que se les imparte y se ha visto mejoría en su metodología de enseñanzas lo cual se ve de manera positiva ya que lo que aprenden lo ponen en práctica.* [Entre1. Ref1]

IV. Siguiendo el orden de frecuencia aparece de nuevo **la utilidad de la formación y la importancia de la formación** relacionada con la categoría **evaluación de la formación permanente, su agente** (véase la gráfica 23).

La categoría de **“la utilidad de la formación”** cuenta con 18 narraciones, lo que la hace una de las categorías más pequeñas de este estudio. En ella se describen las percepciones de los docentes acerca de sus responsabilidades con respecto a la formación; se identifica además que la dinamización del aprendizaje surge en gran medida de que tan cómodo y motivado esté el profesor con respecto a los nuevos temas a enseñarse y métodos a implementarse. Con respecto a la gestión de la progresión del aprendizaje, los docentes mostraron que tienen un buen nivel de conocimiento acerca de este tema; sin embargo, cuando se trata el tema de “trabajo en equipo” los entrevistados mostraron un conocimiento acerca de su importancia, pero también expresaron que no estaban lo suficientemente capacitados para ello. Finalmente, se extrajo de las narraciones las concepciones que en su mayoría fueron positivas de la utilización de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Paradójicamente la categoría con uno de los menores números de referencias a lo largo de todas las entrevistas ha sido **“la importancia de la formación”** “con una total de 18 narraciones. En ella se pudieron conocer aspectos interesantes acerca de la formación del profesorado de educación primaria en Jordania. Los fragmentos de texto que componen esta categoría podrían englobarse en seis grandes aspectos como la mejora de la calidad de la educación, la práctica docente en el aula, las competencias profesionales, la mejora de los resultados escolares, la renovación del conocimiento propio y la satisfacción personal.

Estas relaciones entre estas categorías con estas frecuencias tan bajas son esperadas y lógicas, porque la evaluación de la formación desde las afirmaciones del profesorado sobre la utilidad de formación es muy baja, como muestra el ejemplo siguiente: *algunos cursos los vi como útiles y nuevos para nosotros como los cursos de “Drama”.* [Entre13. Ref1]

VI. Finalmente se presenta otra de las categorías del árbol de gran repercusión. Análogo cómo se ha presentado la gráfica 23 se muestra las diferentes interrelaciones que emergen entre **El impacto de las modalidades de**

formación y las necesidades que se deben cubrir en los procesos formativos.

La categoría menos referenciada o que podría considerarse como menos influyente dentro de este estudio es la de **“el impacto de las modalidades de formación”** con únicamente 10 narraciones. En ella se describe la preferencia de los docentes por los cursos de larga duración enfocados a aspectos específicos para su mejora profesional y su inclinación hacia los cursos de corta duración para temas puntuales. Finalmente, se pudo justificar la relación entre esta categoría y la categoría las necesidades que se deben cubrir en los procesos formativos, que una de las necesidades de que tiene la formación es una ampliación de las modalidades de la formación con más impacto.

5.3.20. 8.3.3. Interrelaciones con importancia para el estudio

En este segundo epígrafe se pretenden resaltar aquellas categorías que para la investigación son importantes, aunque la vinculación que puedan tener no sea tan llamativa en porcentaje. Se han seleccionado aquellas categorías que merecen una mención especial dado su importancia a lo largo del estudio. Algunas de ellas, ya han sido citadas más arriba como es el caso de: **Evaluación, influencia**, (por lo que se va a prescindir reiterar esta información). Pero existen otras, consideradas importantes a lo largo el trabajo que ha tenido poca representatividad. De ahí la idea de elaborar este segundo apartado, para ver qué ha podido ocurrir en tales casos.

La primera categoría es la evaluación (La evaluación de la formación y sus agentes): La categoría con mayor número de referencias lo largo de todas las entrevistas ha sido esta categoría con una total de 169 narraciones. Por lo que numéricamente se puede considerar la categoría “con más protagonismo” del análisis. En ella se pudieron conocer aspectos relevantes acerca de la formación del profesorado de educación primaria en Jordania. Los fragmentos de texto que componen esta categoría podrían englobarse en cuatro grandes aspectos: Actividades, Directores, Formadores y Profesorado, las actividades ya está tomada en las categorías que pertenecen a los factores del cuestionario en este párrafo se describen lo de más de los aspectos que pertenecen a esta categoría como en lo siguiente:

1. Profesorado: Con respecto a la subcategoría **“profesorado”**, es el tercer aspecto más importante de esta subcategoría con 33 narraciones, de estas se determinan aspectos por mejorarse o negativos y aspectos positivos.

1.1. Aspectos negativos: Los aspectos negativos tienen un total de 19 referencias y de ellos se destacan la antigüedad de las técnicas de enseñanza que utiliza el profesorado y la necesidad de la actualización de conocimientos en aspectos de tecnologías de la información:

El docente tradicional debe acentuar la competencia informática y llevar la conversación a las redes sociales para explorar posibilidades fuera de la propia clase, en buen sentido de la palabra el Internet es la mayor fuente de conocimiento que el ser humano ha conocido, por lo que un docente moderno debe ser una persona curiosa. Alguien que esté siempre investigando y buscando datos e información novedosa que

pueda usar para retar a sus alumnos [Entr12.Ref1].

Además de que se percibe que el grado de pericia de un docente está relacionado con el interés del mismo:

Algunos de los maestros sí tiene un verdadero interés en actualizar su formación, de modo que repercuta en la calidad de la educación de nuestros niños y jóvenes, los que tienen un verdadero interés en perfeccionar su trabajo. Todo depende del profesor y su verdadero interés en mejorar su rendimiento [Entr17.Ref1].

1.2. Aspectos positivos: Los aspectos positivos tienen un total de 14 referencias entre las que destacan la voluntad de mejorar de los docentes que es percibida por sí mismos y por otros agentes involucrados:

Se observa voluntad por parte del maestro de atender a estas sesiones, creo que básicamente solo falta incentivos para motivar más al maestro [Entr13.Ref1]. Algunos sí tienen un verdadero interés para actualizar su formación, porque unos trabajan a conciencia y con dedicación a su labor, otros quieren llevar a la práctica lo que estudiaron durante la carrera. Otros buscan el interés del alumno, así que yo podría decir que por regla general si hay interés (por parte del profesor) [Entr8.Ref1]. Sí tenemos interés, porque el profesor ve a las sesiones como algo nuevo para desarrollar sus habilidades en la enseñanza y así ofrecer a los estudiantes un mejor método donde ellos puedan aprender con más facilidad [Entr4.Ref1].

2. Formadores: Con respecto a la subcategoría de “formadores” tiene un número considerable de 24 narraciones en las que se describen las percepciones positivas y negativas de los mismos. Con respecto a los aspectos negativos, los más comunes que fueron: La falta de capacitación de los formadores y la falta de seguimiento a las actividades de los mismos. Y con respecto a la parte positiva se destaca que debe haber una preparación mejor de los formadores por parte del gobierno ya que la falta de actualización y pericia no es enteramente su responsabilidad.

2.1. Aspectos negativos: Los aspectos negativos o por mejorares identificados en las narraciones ascienden a un número de 22, en varias de las narraciones se puede identificar que los entrevistados tienen expectativas claras con respecto a las habilidades de los formadores: “Los formadores tienen que estar preparados y sus conocimientos deben estar actualizados” [Entr10.Ref1]. “El formador debe ser especialista y conocedor de la materia que va a impartir.” [Entr10.Ref2]. Sin embargo, la mayoría de las narraciones se centraron en la falta de preparación de los formadores:

No estoy contenta con los formadores ya que yo esperaba encontrarme con gente especializada procedente de fuera del colegio, que hiciesen las sesiones y que les den seguimiento a los maestros después de las mismas” [Entr2.Ref1]. No utilizan nuevas técnicas de enseñanza en estos cursos. (Los formadores no los veo capacitados [Entr13.Ref1].

2.2. Aspectos positivos: Los aspectos positivos identificados por el sistema son únicamente 2 en los que básicamente se explora la posibilidad de que los formadores

necesiten también un tipo de reestructuración en sus actividades de enseñanza y aprendizaje: *“creo que los formadores son víctimas del sistema formativo jordano igual que nosotros, los maestros no estamos satisfechos con las sesiones, pero tenemos que asistir a ellas”* [Entr13.Ref1].

3. Directores: Con respecto a la sub-categoría “Directores” se puede catalogar como poco referenciada con únicamente nueve narraciones. En ella se destacan los aspectos positivos y negativos de estas autoridades educativas. En general, los aspectos negativos se inclinan hacia la falta de capacitación continua de los mismos y especialmente a la falta de diálogo y seguimiento para la implementación de los conocimientos que los docentes adquirieron en la formación, mientras que los aspectos positivos describen que existe una predisposición positiva por parte de los rectores con respecto a la implementación de esos nuevos conocimientos.

3.1. Aspectos negativos: Con respecto a los aspectos negativos solo se pueden anotar 5 referencias, de las cuales las más significativas se refieren a la necesidad de las autoridades de tomar también capacitaciones continuas para mejorar su gestión en su puesto de trabajo: *“Desarrollar el potencial de los directores de escuelas a través de sesiones dirigidas a directivos educativos y llevar el contenido de dichas sesiones a la práctica”* [Entr21.Ref1]. Además, de las narraciones se pudo rescatar la percepción de los entrevistados que consideran que los directores deben sensibilizarse más acerca de abrir el diálogo con los maestros para analizar las tácticas de implementación de lo aprendido en las capacitaciones: *“La dirección del colegio no anima a aplicar lo que hemos aprendido, no te deja salir del aula con los alumnos para aplicar la temática de los cursos (deporte)”* [Entr9.Ref2].

3.2. Aspectos positivos: Con respecto a los aspectos positivos, se encuentran 4 narraciones en las que básicamente se describe la predisposición de los directores de dar mayor seguimiento a la implementación de lo aprendido en las capacitaciones: *“Algunos de los docentes de mi centro de estudios no llevan a cabo lo que aprenden en los cursos, pero nosotros como rectores tenemos la responsabilidad de motivar al profesor a cumplir lo que enseñan en los cursos.”* [Entr12.Ref1].

La segunda categoría es los nuevos recursos para promover el aprendizaje: En la categoría “nuevos recursos” que cuenta con 27 narraciones, destaca la necesidad que tienen los entrevistados por aprender nuevos métodos de enseñanza para mejorar sus técnicas de enseñanza:

Los aspectos que tienen que mejorar o cambiar en Jordania sería romper con la rutina en clase, no sólo darse clase a través de la pizarra sino con otros métodos atractivos y efectivos para que no sean así repetitivos y que los cursos sean más interactivos y llevar a cabo las mismas actividades en las aulas de clases, lo que le digo es que el alumno por naturaleza de su edad cuando ve que hay algo en clase diferente a lo que se hizo el día anterior, prestaría más atención guiado por su curiosidad innata en descubrir cómo funciona una técnica nueva, por ,ejemplo introducir el juego en el aula. [Entr15.Ref1]. Yo propondría talleres de cómo crear nuevos métodos y técnicas de aprendizaje para

que el profesorado utilice adecuadamente recursos metodológicos [Entr19.Ref2].

Por otra parte, uno de los aspectos más recurrentes en esta subcategoría es el deseo de los maestros de aprender técnicas para usar “juegos” dentro de las dinámicas de clases:

Talleres de cómo usar el juego en el proceso de aprendizaje, además se podría plantear actividades en las que el estudiante esté entretenido y los estudios no los vean como un compromiso sino como una especie de diversión y entretenimiento [Entr14.Ref2]. Los alumnos de los 3 primeros niveles de primaria aprenderían y lo harían mejor a través del juego, es algo muy positivo para el alumno, le haría variar su actividad y encauzar su energía de modo que cuando vuelve al aula lo hace de forma más tranquila [Entr9.Ref1].

Otro aspecto importante es la integración de las opiniones de los estudiantes y de la mejora del material didáctico existente: “*Deben enfocar en cómo interactuar más con los alumnos, como aceptar la opinión de los mismos y proporcionarles material didáctico adecuado*” [Entr15.Ref2].

La tercera categoría es la relación teórica práctica: Esta categoría que cuenta con 15 narraciones, destaca el deseo de los entrevistados por instruirse en aspectos prácticos de la formación, sin dejar de lado el aspecto teórico:

Considero que ambas acciones deberían estar equilibradas ya que los maestros deberían recibir práctica y teoría a la vez, pero solo sí implementáramos más prácticas para que los cursos fueran más divertidos y que el profesorado lo viera como más beneficioso para ellos y no como algo que tienen que hacer por obligación. [Entr1.Ref1]. Hay que decir que el contenido teórico de las sesiones formativas es importante y no podemos prescindir de ello durante las sesiones, eso sí hay que establecer un equilibrio entre el contenido teórico y práctico. Tengo que decir que el contenido práctico es importante a la hora de valorar el efecto que deja en el profesor que se entrena, y a través de llevar todo el proceso a la práctica podemos concluir sobre el éxito o el fracaso de las sesiones formativas. Si hablamos del caso jordano podemos decir que la formación tiene un rasgo más bien teórico basado en las sesiones de conferencias y seminarios, en cuanto a la formación en su aspecto práctico se debe realizar para enriquecer el contenido de las asignaturas científicas. [Entr21.Ref2].

La cuarta categoría es los beneficios de la formación: Esta categoría que cuenta con 13 narraciones, destacan dos aspectos, el primero de ellos es mejorar los beneficios mediante el reconocimiento de la formación recibida, entre otras cosas los entrevistados proponen la emisión de certificados que avalen dicha formación o la creación de titulaciones que se consigan con la acumulación de capacitaciones:

No hay una titulación reconocida y oficial que acredite que se haya cursado dichos cursos [Entr19.Ref1]. Que se den certificados por cada capacitación y que cada certificado entre a formar parte en el cv del profesor lo que mejoraría su prestigio laboral. Un profesor cuando va a buscar trabajo ya sea a nivel nacional o internacional iría con seguridad y confianza sabiendo que tiene cursos de formación que avalan su recorrido laboral. [Entr5.Ref1].

Por otra parte, como se ha visto en repetidas ocasiones durante este estudio, los entrevistados ven la clara necesidad de que se reconozca su formación por medio de incentivos económicos: “*Deberían de ser cursos con incentivos económicos para el maestro, incentivos que indiquen el nivel profesional del profesor, incentivos de titulación por los cursos impartidos*” [Entr9.Ref1].

La quinta categoría es la obligatoriedad: que cuenta con 23 narraciones, se divide en dos aspectos fundamentales: a favor y en contra de la misma, en esta subcategoría se detectó que hay una gran tendencia hacia la obligatoriedad para los maestros noveles, con respecto a la obligatoriedad para docentes expertos, hay una amplia variedad de opiniones.

5.1. A favor de la obligatoriedad: El aspecto “a favor de la obligatoriedad de la formación” con 14 narraciones indica que la percepción de los entrevistados es que la obligatoriedad debe existir para los maestros noveles:

La formación debe ser obligatoria ya que los recién licenciados no están preparados, ni cualificados para poner en práctica lo aprendido, tienen solo una formación teórica y no saben cómo poner en práctica lo que han aprendido en clases durante la carrera. [Entr10.Ref1]. La obligatoriedad para los principiantes y no para los expertos (con más años de experiencia) [Entr10.Ref2].

Sin embargo, se pudo identificar que existen criterios a favor de la obligatoriedad para todos, únicamente con reservas logísticas como manejo de los horarios:

Sí estoy a favor de la obligatoriedad de las sesiones, aunque con matices, como flexibilidad a la hora de elegir los días y horarios del comienzo de las sesiones [Entr21.Ref1]. Sí lo veo bien, porque no a todos les gusta asistir y actualizar sus conocimientos. Como le dije antes, tenemos que hacer unos cursos que resulten interesantes y atractivos y por supuesto en un horario que no desmotive al profesor [Entr3.Ref1].

Junto con el posicionamiento de obligatoriedad aparecen matices interesantes como la contextualización y personalización del aprendizaje:

Por supuesto que sí, todo curso de formación tiene cosas muy útiles, pero la cuestión es que hay que tomar en cuenta las circunstancias de cada profesor y su vocación por seguir aprendiendo; otro aspecto negativo por ejemplo es que algunos cursos eran obligatorios y su contenido no era importante, a lo mejor para otro profesor sí lo podría ser, por eso vuelvo a insistir en que hay que personalizar cada caso para ver si resulta negativo o no [Entr8.Ref1].

Finalmente, también se pudo identificar una tendencia hacia la obligatoriedad para todos los docentes:

Sí, Considero que el profesorado debe actualizarse y renovarse profesionalmente, de modo obligatorio, porque algunos los maestros no están preparados en términos de metodología de enseñanza y evaluación, y los

cursos deben ser obligatorios porque tienen su beneficio para el profesor y el alumno [Entr16.Ref1].

5.2. En contra de la obligatoriedad: El aspecto “en contra de la obligatoriedad de la formación” con 9 narraciones indica que la percepción de los entrevistados es que la obligatoriedad haría que los maestros que asistan a las capacitaciones no las aprovechen de una manera adecuada: *“Usted "puede llevar el caballo al río, pero no pueden obligarle a beber", por eso lo más importante no es que asista el profesor, sino incentivar su asistencia” [Entr13.Ref2].*

Por otra parte, en las narraciones se pueden identificar preocupaciones por aspectos tales los horarios, presupuesto e incentivos a los docentes: *“el aspecto obligatorio aparte, aunque si cambiamos el horario de los cursos y otros aspectos para hacerlos más atractivos para los maestros como los incentivos, títulos, etc., los maestros se apuntarían a ellos e incluso buscarían tomar más y más cursos” [Entr5.Ref1].* Finalmente, en algunas ocasiones se sugiere que exista obligatoriedad únicamente para los docentes noveles:

No, lo veo bien de forma generalizada para los maestros, pero en mi opinión creo que para algunos los maestros sí debería de ser obligatorio, porque algunos cursos son de vital importancia, hay muchos los maestros que cuando empiezan a dirigir el aula lo hacen sin ninguna base ni fundamento, yo creo que debe haber cursos antes de iniciarse en el mundo de la enseñanza, cuando se termina la carrera (la licenciatura) no se tiene ningún tipo de formación en metodología de enseñanza, por tanto los maestros o algunos de ellos no están preparados en términos metodológicos de enseñanza y evaluación; los cursos deben ser obligatorios porque dejan un beneficio patente en el profesor y en el alumno [Entr9.Ref1].

La sexta categoría es abordar las necesidades desde otra perspectiva: La subcategoría “**Abordar necesidades desde otra perspectiva**” cuenta con 14 narraciones, las cuales se dividen en dos aspectos fundamentales: a favor y en contra.

6.1. A favor: El aspecto “a favor de abordar las necesidades desde otra perspectiva” cuenta con 9 narraciones en las que varios de los entrevistados destacaron la necesidad de investigar acerca de experiencias internacionales:

Veo necesario ver experiencias de otros países porque nos enriquecen, además conoceríamos otros tipos de metodologías y aplicaríamos las que son más adecuadas, con el fin de brindarles una mejor educación a los estudiantes jordanos [Entr3.Ref1]. Está bien aceptar sugerencias para enriquecernos con otras técnicas que vengan del extranjero para abordar el diagnóstico de necesidades educativas especiales desde una perspectiva diferente a la que actualmente se está aplicando [Entr8.Ref1].

Por otra parte, algunas narraciones, contenían elementos que estaban de acuerdo con una aplicación de experiencias internacionales, pero contextualizadas a la realidad jordana:

Aunque no viene mal conocer otras experiencias y estudios que vienen del extranjero. Es una forma de enriquecer nuestros conocimientos, Pero siempre de forma parcial.” [Entr13.Ref1]. Tal vez sí, abordar el diagnóstico de las necesidades educativas especiales desde otra perspectiva que no sea la actualmente utilizada sería bueno, aunque lo principal es que la evaluación venga del profesor interesado y de su director [Entr16.Ref1].

6.2. En contra: El aspecto “en contra de abordar las necesidades desde otra perspectiva” cuenta con solamente 5 narraciones en las que se destaca la necesidad de contextualizar cualquier iniciativa que venga desde el exterior:

En la actualidad hay organismos que vienen de fuera y que nos exponen metodologías y soluciones diferentes a las nuestras; estas propuestas deben valorarse con cuidado ya que somos nosotros los que debemos establecer el diagnóstico de nuestras necesidades y valorar las carencias a través de la cooperación que pueda establecer el Ministerio de Educación con las distintas universidades del país [Entr14.Ref1]. Yo creo que cada pueblo debe establecer y reconocer sus propias necesidades y reconocer sus circunstancias, incluso en cada región en cada país hay unas necesidades diferentes, por tanto, si queremos construir una sociedad con su generación de alumnos debemos también construir una cultura y delimitar unas necesidades propias acordes con dicha sociedad y dicha generación de alumnos, hay una gran diferencia entre una sociedad que diseña su cultura y otra que la importa [Entr17.Ref1].

La última categoría es la influencia de los organismos de formación: La categoría de “**la influencia de los organismos de formación**” con 30 narraciones es una categoría relativamente pequeña dentro del presente estudio en ella se describen las percepciones de los docentes con respecto al rol de las diferentes instituciones que realizan formación docente en Jordania.

7.1. Academia de la Reina Rania: En la subcategoría “**Academia de la Reina Rania**” que cuenta con 5 narraciones, encontramos que hay básicamente criterios positivos acerca del rol de este organismo, el cual se percibe como una de las grandes iniciativas para la reforma educativa:

La academia Rania para la formación educativa ofrece diversos planes y proyectos para el desarrollo profesional de directivos, supervisores y los maestros, ello queda patente en los niveles escolares básicos y en los nuevos docentes. Por otra parte, ofrece un cambio de modelo de profesor, así como un desarrollo palpable de la estructura escolar, y fomentar el trabajo en grupo.” [Entr22. Ref4]. Las sesiones formativas establecidas en la academia se basan en trabajos científicos y estadísticos y en la búsqueda de los puntos débiles, así como en el encontrar la solución adecuada para cada problemática [Entr6. Ref1].

Es interesante que también se vea a este organismo como a un impulsor de la equidad de género en el país:

“Cambiar la perspectiva y el criterio de los maestros varones a la hora de recibir sesiones formativas.” [Entr22. Ref3]. Por otra parte, se percibe que el organismo trabaja con base a las necesidades de los docentes: “La academia Rania hace que los maestros sean partícipes en la selección de las sesiones después de haber resaltado la necesidad de recibir cada sesión.” [Entr22. Ref5].

7.2. Fundación CADER: En la subcategoría “**Fundación CADER**” que cuenta con 2 narraciones, encontramos que se percibe la formación que da esta fundación como demasiado teórica:

La formación que reciben ahora los maestros es teórica. La empresa que imparte la formación se llama CADER y está dando más contenido teórico que práctico, eso resulta tedioso para el profesorado; antes la formación era mejor cuando estaban los colegios de formación, porque se centraban en la parte práctica [Entr10.Ref1].

5.3.21. 8.3.4. Interrelación de categorías con atributos

Para terminar este resultado del capítulo octavo se ha realizado otra matriz utilizando todas las categorías del árbol, pero en este caso el cruce ha tenido lugar con los atributos generados al inicio del estudio.

La tabla 83 muestra aquellas vinculaciones entre las categorías evaluación de las actividades y la experiencia de los entrevistados, que han obtenido una mayor cantidad numérica (referida al número de veces que ambas categorías coinciden). La subcategoría “*Actividades*” es la más referenciada dentro de la categoría presente con 78 narraciones, en ella se presentan cuatro aspectos básicos de las actividades de formación, por ejemplo, si las actividades son adecuadas, coherentes, ejecutables y el seguimiento debido. El comentario que la acompaña consiste en una interpretación de los vínculos que se han podido observar con los resultados manejados en el programa de análisis. Esta tabla obtenida del programa Nvivo con los diferentes atributos de los participantes nos permite mostrar de forma codificada los distintos porcentajes agrupados por filas, tal y como, se observa en la siguiente tabla:

Tabla 84. *La relación entre la evaluación de las actividades y la experiencia de los entrevistados*

La experiencia	Adecuadas	Coherentes	Ejecutables	Seguimientos
Novel	51.66%	0%	2.42%	45.92%
Experto	64.9%	6.9%	5.17%	23.03%
Consolidado	59.7%	4.11%	14.61%	21.58%

Se puede apreciar de la observación de la tabla inmediatamente anterior que la vinculación más baja con un porcentaje 0% que corresponde a las coherencias de las actividades por parte de los maestros noveles, pero el porcentaje más alto de ellos mismos asciende al 51.6% y responde a la adecuación de las actividades. También el porcentaje más alto en las narraciones de los noveles, en particular, sobre el seguimiento de las actividades con un porcentaje 46%. Pero los expertos y los consolidados tiene una vista parecida sobre la coherencia de las actividades formativas con un porcentaje entre 4-7% de frecuencia, en total de la tabla las frecuencias de la narración de los expertos y consolidados muy parecidas sobre los aspectos de las actividades de la formación excepto en el aspecto ejecutables con un porcentaje 5,1% de total de las narraciones de los expertos por contra del 14,6% de los consolidados. Y la frecuencia de las narraciones más baja en todas las entrevistas de los entrevistados relacionada a la coherencia de las actividades, nos lleva a decir que las actividades no pueden considerarse tan coherentes.

La tabla 84 muestra aquellas vinculaciones entre las categorías la evaluación de las actividades y la cantidad de las actividades que han realizado los entrevistados, que han obtenido una mayor cantidad numérica (referida al número de veces que ambas categorías coinciden). El comentario que la acompaña consiste en una interpretación de los vínculos que se han podido observar con los resultados manejados en el programa de análisis. Esta tabla obtenida del programa Vivo con los diferentes atributos de los participantes nos permite mostrar de forma codificada los distintos porcentajes agrupados por filas, tal y como, se observa en la siguiente tabla:

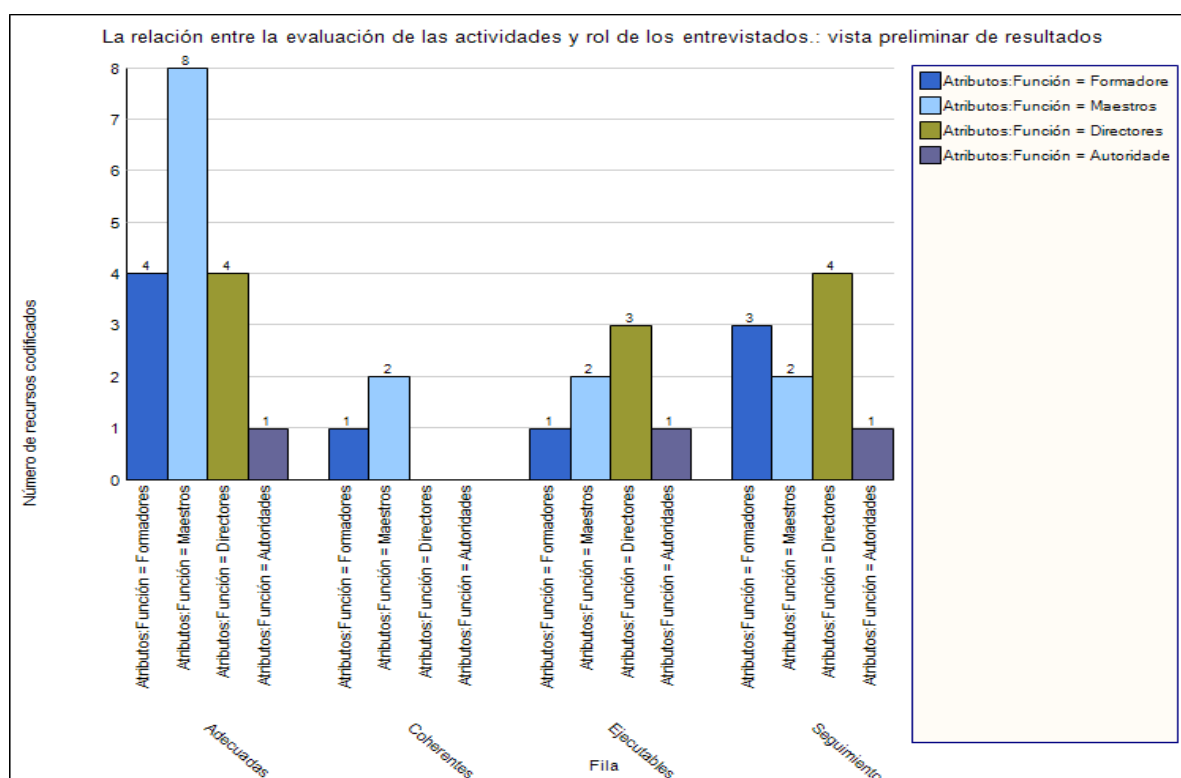
Tabla 85. *La relación entre la evaluación de las actividades y la cantidad de las actividades que han realizado los entrevistados*

La cantidad de las actividades	Adecuadas	Coherentes	Ejecutables	Seguimientos
Más de 10	69.3%	0%	30.7%	0%
6-10 Actividad	60.94%	4.64%	6.03%	28.38%
1-5 Actividad	45.27%	3.72%	2.2%	48.82%

Como muestra claramente la tabla anterior las vinculaciones de las narraciones más bajas con un porcentaje 0% corresponden a las coherencias y el seguimiento de las actividades por parte de los entrevistados que han realizado más de 10 actividades. El porcentaje más alto que vuelve a ellos mismos con 69.3% corresponde a la adecuación de las actividades, pero los que han realizado menos de cinco y 10 actividades las vinculaciones de sus narraciones, sobre la coherencia de las actividades formativas con un porcentaje entre 3-5% de vinculación entre ellas. En total de la tabla las vinculaciones de los que han realizado menos de cinco y 10 actividades durante su vida profesional son muy parecidas los aspectos de las actividades de la formación. La vinculación entre las narraciones más bajas en el contenido de todas las entrevistas está relacionada con la coherencia de las actividades. Este resultado refrenda lo explicitado en la tabla anterior, es decir, que las actividades no son tan coherentes.

La gráfica 20 muestra aquellas vinculaciones entre las categorías evaluación de las actividades y el rol de los entrevistados, que han obtenido una mayor cantidad numérica

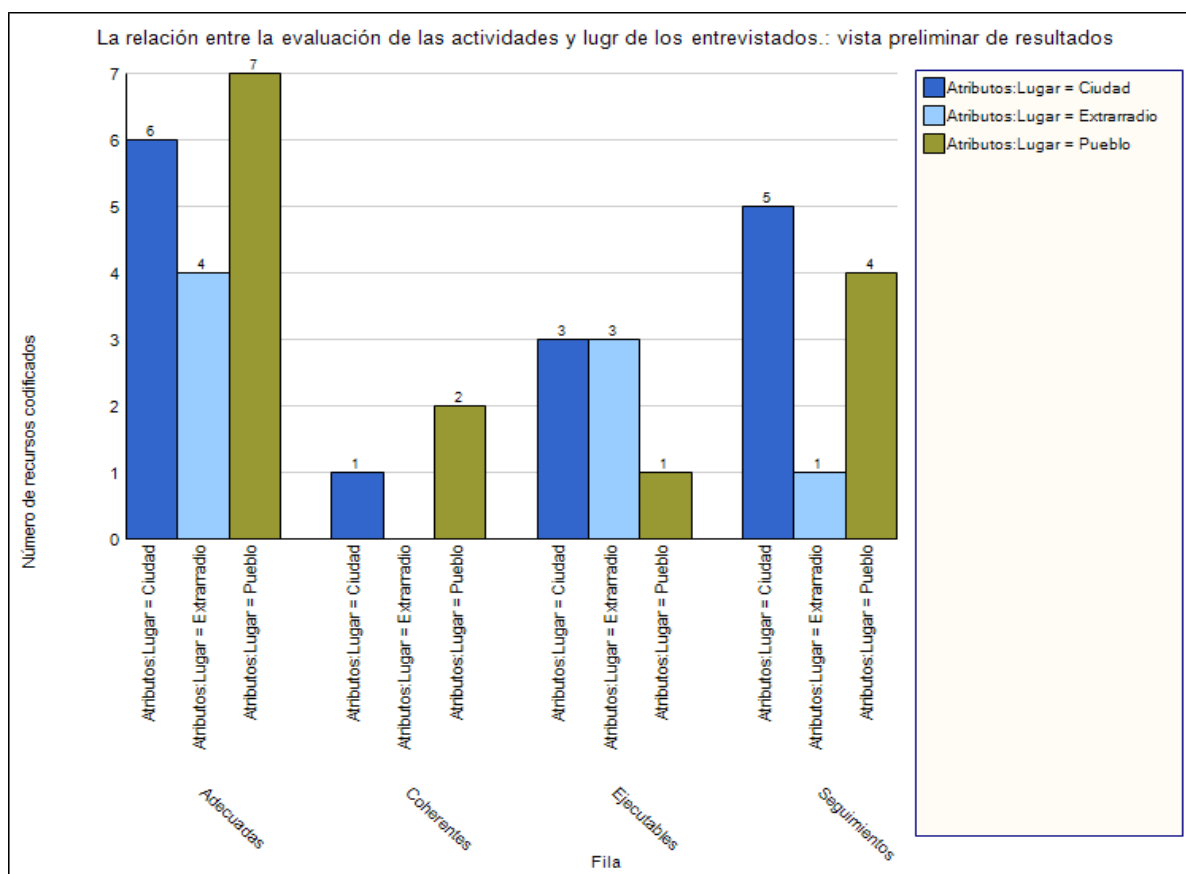
(referida al número de veces que ambas categorías coinciden). El comentario que la acompaña consisten una interpretación de los vínculos que se han podido observar con los resultados manejados en el programa de análisis. Esta gráfica obtenida del programa Nvivo con los diferentes atributos de los participantes nos permite mostrar de forma codificada las frecuencias de las narraciones agrupadas por columna, tal y como, se observa en la siguiente gráfica:



Gráfica 20. La relación entre la evaluación de las actividades y rol de los entrevistados

Como se observa en la gráfica anterior el número de las narraciones más bajas que responde a las coherencias de las actividades por parte de los entrevistados depende de su rol y, sobre todo, por parte de los directores y las autoridades no se muestra ninguna narración. Por otra parte, las vinculaciones más altas responden a la adecuación de las actividades y, sobre todo, por parte de los maestros (doble) que los directores y formadores numero de narraciones. Por otra parte, la ejecutabilidad del número de las narraciones más alto responde a los directores y con respecto al seguimiento de las actividades a los directores y a los formadores. Este resultado refrenda lo explicitado en la tabla anterior, es decir, que las actividades no son tan coherentes.

La gráfica 21 muestra aquellas vinculaciones entre las categorías la evaluación de las actividades y el lugar de los entrevistados, que han obtenido una mayor cantidad numérica (referida al número de veces que ambas categorías coinciden). El comentario que la a compañía consisten una interpretación de los vínculos que se han podido observar con los resultados manejados en el programa de análisis. Esta gráfica obtenida del programa Nvivo con los diferentes atributos de los participantes nos permite mostrar de forma codificada las frecuencias de las narraciones agrupadas por columna, tal y como, se observa en la siguiente tabla:



Gráfica 21. La relación entre la evaluación de las actividades y lugar de los entrevistados.

Las narraciones más bajas corresponden a la coherencia de las actividades, por parte de todos los entrevistados y, sobre todo, los entrevistados del área metropolitana. Por otra parte, el número de las narraciones más altas responden a la adecuación de las actividades y, sobre todo, por parte de los entrevistados del ámbito rural con 7 narraciones frente a 4 narraciones del área metropolitana. Pero respecto al coherencia de las actividades se encuentra 2 narraciones de los entrevistados del ámbito rural enfrente de 0 narraciones por parte del área metropolitana. Como se observa también los entrevistados del área metropolitana de la ciudad son lo que tienen tres narraciones cada uno frente a una narración de los entrevistados del ámbito rural correspondientes a la ejecutabilidad de las actividades. Respecto al seguimiento de las actividades formativas encontramos 5 narraciones por parte de los entrevistados de la ciudad 4 por los del ámbito rural enfrente de una narración de los entrevistados del área

metropolitana. Este resultado refrenda lo explicitado en la tabla anterior, es decir, que las actividades no son tan coherentes.

La gráfica 22 muestra aquellas vinculaciones entre la subcategoría contra la obligatoriedad y el rol de los entrevistados, que han obtenido una mayor cantidad numérica (referida al número de veces que ambas categorías coinciden). El comentario que la compañía consiste en una interpretación de los vínculos que se han podido observar con los resultados manejados en el programa de análisis. Esta gráfica obtenida del programa Nvivo con los diferentes atributos de los participantes nos permite mostrar de forma codificada las frecuencias de las narraciones agrupadas por columna, tal y como, se observa en la siguiente tabla:



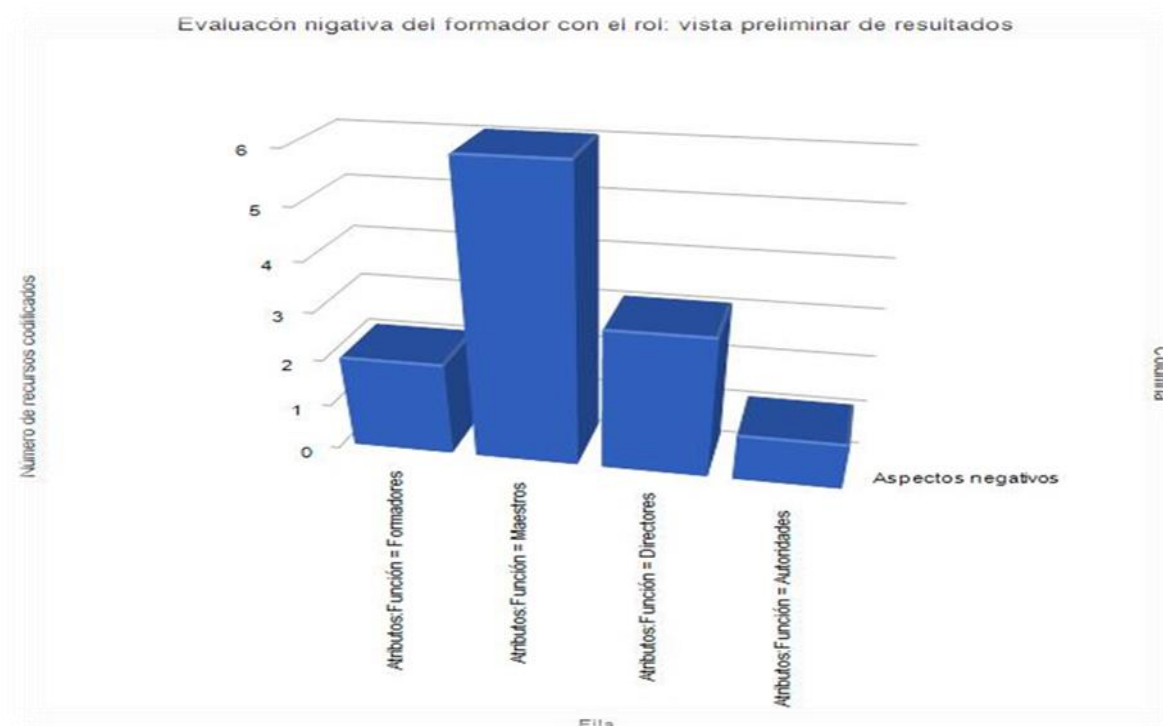
Gráfica 22. La relación entre contra la obligatoriedad de la formación y el rol de los entrevistados.

Parece claro de la observación de la gráfica inmediatamente anterior que las vinculaciones de las narraciones más altas sobre la subcategoría contra la obligatoriedad corresponden a los maestros entrevistados y las vinculaciones más bajas sobre la misma categoría a los directores y las autoridades de la formación entrevistados. El aspecto “*en contra de la obligatoriedad de la formación*” con nueve narraciones indica que la percepción de los entrevistados es que la obligatoriedad haría que los maestros que asistan a las capacitaciones no las aprovechen de una manera adecuada: “*Usted puede llevar el caballo al río, pero no pueden obligarle a beber, por eso lo más importante no es que asista el profesor, sino incentivar su asistencia*”. [Entr13.Ref2]

Finalmente, en algunas ocasiones se sugiere que exista obligatoriedad únicamente para los docentes noveles:

No, lo veo bien de forma generalizada para los maestros, pero en mi opinión creo que para algunos los maestros sí debería de ser obligatorio, porque algunos cursos son de vital importancia, hay muchos los maestros que cuando empiezan a dirigir el aula lo hacen sin ninguna base ni fundamento, yo creo que debe haber cursos antes de iniciarse en el mundo de la enseñanza, cuando se termina la carrera (la licenciatura) no se tiene ningún tipo de formación en metodología de enseñanza, por tanto los maestros o algunos de ellos no están preparados en términos metodológicos de enseñanza y evaluación; los cursos deben ser obligatorios porque dejan un beneficio patente en el profesor y en el alumno [Entr9.Ref1].

La gráfica 23 muestra aquellas vinculaciones entre la subcategoría la evaluación negativa de los formadores y el rol de los entrevistados, que han obtenido una mayor cantidad numérica (referida al número de veces que ambas categorías coinciden). El comentario que la acompaña consiste en una interpretación de los vínculos que se han podido observar con los resultados manejados en el programa de análisis. Esta gráfica obtenida del programa Nvivo con los diferentes atributos de los participantes nos permite mostrar de forma codificada las frecuencias de las narraciones agrupadas por columna, tal y como, se observa en la siguiente tabla:



Gráfica 23. La relación entre la evaluación negativa de los formadores el rol de los entrevistados.

Parece claro de la observación de la gráfica inmediatamente anterior que las narraciones más altas sobre la subcategoría la evaluación negativa de los formadores corresponde a los maestros y los directores entrevistados, y las vinculaciones más bajas sobre la misma categoría a los formadores y las autoridades de la formación entrevistados. Los

aspectos negativos o por mejoras identificados en las narraciones ascienden a un número de 22, en varias de las narraciones se puede identificar que los entrevistados tienen expectativas claras con respecto a las habilidades de los formadores: “Los formadores tienen que estar preparados y sus conocimientos deben estar actualizados” [Entr10.Ref1].

Sin embargo, la mayoría de las narraciones se centraron en la falta de preparación de los formadores: “no estoy contenta con los formadores ya que yo esperaba encontrarme con gente especializada procedente de fuera del colegio, que hiciesen las sesiones y que les den seguimiento a los maestros después de las mismas.” [Entr2.Ref1].

Como conclusión podemos decir que en el total de los entrevistados están de acuerdo en que la formación tiene sentido si sirve para mejorar la práctica docente. Si no es así, no sirve. Para que la formación cumpla el objetivo del Sistema Jordano de Formación Permanente del Profesorado, las autoridades tienen que tener en cuenta que la formación debe adecuarse a las necesidades del profesorado, destacar el contenido práctico frente al teórico, y servir para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la interacción profesor-alumno en el aula. Los cursos formativos destinados a fomentar el desarrollo profesional de los maestros, en primer lugar, deben ser continuos y permanentes, impartidos por especialistas.

Y tener en cuenta la distancia del lugar donde se llevan a cabo los cursos, horarios adecuados que respeten el descanso y los quehaceres familiares del maestro, que se adapte a sus necesidades formativas, no sean de carácter obligatorio, se impartan por especialistas, tenga unos contenidos modernos y utilicen las tecnologías, y que, por su realización, puedan obtener algún tipo de incentivo, tanto económico como de índole promocional (currículum]. Por otra parte, tienen que aprovechar el propio colegio para la realización talleres, cursos, etc., de manera que así se vincule el entorno cercano del alumno con el ámbito escolar.

Asimismo, se necesita establecer cursos para motivar y estimular a los maestros a realizar y compartir actividades formativas, que muestran la importancia y la prioridad que se debe conceder a la formación permanente. Se recomienda una mayor profesionalidad en las autoridades, los formadores y directores, además de una mejora salarial como incentivo a la formación permanente del profesorado.

Finalmente, debemos recordar que desde la experiencia docente se puede exigir a las autoridades encargadas de la formación que la mejoren en todos los aspectos, que sea permanente, diseñado en una forma científica y tener en cuenta los resultados de las investigaciones sobre la formación como esta investigación, por ejemplo.

**BLOQUE IV:
DISCUSIÓN,
CONCLUSIONS DE
LA
INVESTIGACION**

Capítulo 9.
Integración de los
resultados y
respuestas a las
cuestiones de la
investigación

Capítulo 9. Integración de los resultados y respuestas a las cuestiones de la investigación

9.1. INTERRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS DE LAS ENTREVISTAS Y LOS FACTORES DEL CUESTIONARIO

En este apartado se presentan las respuestas del cuestionario en torno a las categorías que responden a los factores del cuestionario (de la dimensión realidad). Eso es fundamental para poder hacer el cruce entre la panorámica de lo que ocurre en Irbid, en cuanto a formación permanente del profesorado, y la explicación –mediante entrevistas- de porqué puede estar pasando. De esta forma, el trabajo consistió en armar un “puzle”, llevando a cada categoría temática la información proveniente de cada uno de los y las informantes.

5.3.22. 9.1.1. Integración de resultados en torno al factor 1: formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a las demandas

La siguiente tabla muestra las categorías y subcategorías que corresponden a los ítems del factor número 1, relacionado con la formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a las demandas, tal y como éstas fueron extrayéndose de los datos.

Tabla 84. Las categorías que responden al factor 1 (formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a las demandas).

Categoría	Subcategoría/ítems	Peso	Orientación%
Utilidad	4.4. Animar el aprendizaje	7	(-) 70,1
	4.2- Gestionar la progresión de los aprendizajes.	4	(-) 70,4
	4.9- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	4	(-) 65,2
	4.8- Utilizar las nuevas tecnologías.	3	(-) 68,3
	4.5- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.	0	(-) 70,1
	4.7- Informar e implicar a los padres.	0	(-) 67,3
Modalidades	5.3- Cursos online	6	(-) 71,1
	5.1- Cursos cortos.	2	(-) 65,9
	5.2- Cursos de larga duración.	2	(-) 72,9
	5.5- Participación en proyectos de innovación.	0	(-) 73,6
	5.6- Proyectos de autorrevisión escolar y de formación en centros.	0	(-) 70,1
Necesidades	6.1- Una oferta formativa más amplia.	39	(-) 70,1
	6.3- Contenidos actualizados más prácticos.	22	(-) 67,9
	6.2- Aspectos más relacionados con la problemática docente.	17	(-) 65,7
	6.4- Realidad del aula y del centro.	17	(-) 66,4
	6.5- Accesible sin desatender mi trabajo.	0	(-) 67,4
Mejorable	8.8- Cómo generar nuevas y competencias profesionales.	21	(-) 68,9
	8.5- Cómo mejorar la convivencia escolar.	18	(-) 69,1

Categoría	Subcategoría/ítems	Peso	Orientación%
	8.2- Cómo motivar y estimular el aprendizaje de mis alumnos.	15	(-) 60,2
	8.9- Organización y gestión del aula.	15	71,1
	8.6- En integración curricular de las tecnologías de la información en el aula y centro.	9	(-) 71,6
	8.12- Evaluación la formación profesional.	8	(-) 64,7
	8.4- Cómo fomentar hábitos de estudio.	7	(-) 66,9
	8.13- Evaluación de competencias.	5	(-) 70,6
	8.3- Cómo dirigir el aprendizaje.	3	(-) 64,2
	8.10- Trabajo en equipo y por proyectos.	2	(-) 65,4
	8.14- Formación en acción tutorial.		
	8.11- Nuevos recursos, metodologías y tareas para promover el aprendizaje.	0	(-) 71,9
		0	(-) 72,1
	8.1- Actualización científica-didáctica.	0	(-) 66,7
	8.7- Cómo atender a la diversidad.	0	(-) 71,9
	8.15- Trabajo con padres y con la comunidad.	0	(-) 65,4
	8.16- Investigación el medio físico y social.	0	(-) 67,4
La tabla muestra las siguientes columnas: categoría de análisis; ítems del cuestionario directamente relacionados con ella, grado de presencia (peso/número de unidades de significado) en las entrevistas y orientación de la respuesta en el cuestionario (+ de acuerdo; - en desacuerdo), señalando además su porcentaje acumulado de respuesta.			

Como se observa en la tabla anterior, los datos cuantitativos muestran en todos los casos que entre en 64 y 71 % de los profesores han respondido que se muestran insatisfechos por la “formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a sus necesidades y las de sus centros y zonas”. Intentando comprender desde las entrevistas en profundidad esta situación, buscando a través de Nvivo las unidades de significado directamente relacionadas con este factor y sus ítems, se observa una contradicción.

Según los datos extraídos de forma cuantitativa se aprecia que los resultados en cuanto a la formación actual está valorado por los maestros han respondido que se muestran insatisfechos por la “formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a sus necesidades y las de sus centros y zonas”, sin embargo según los datos extraídos de forma cualitativa e indagando más sobre esta cuestión se detecta que realmente los maestros consideran que la formación es importante y útil para mejorar la calidad de la educación, pero no cómo lo están haciendo en actual y se sienten desmotivados para realizar la formación.

Las categorías aparecen seguidamente clasificadas según su peso (el número de las narraciones). Con ellas se describe lo que ellos piensan qué debe ser, o cómo lo valoran, no el cómo se está haciendo. Puesto que, como se ha visto en el capítulo anterior, la realidad varía bastante en función de sectores y roles en función de qué hacen y dicen.

La utilidad de la formación (4): Esta categoría cuenta con 18 narraciones, lo que la hace una de las categorías más pequeñas de este estudio, en ella se describen las percepciones de los docentes acerca de sus responsabilidades con respecto a la formación; se identifica además que la dinamización del aprendizaje surge en gran medida de que tan cómodo y motivado esté el profesor con respecto a los nuevos temas a enseñarse y métodos a implementarse. Con respecto a la gestión de la progresión del aprendizaje, los docentes mostraron que tienen un buen nivel de conocimiento acerca de este tema; sin embargo, cuando se trata el tema de

“trabajo en equipo” los entrevistados mostraron un conocimiento acerca de su importancia, pero también expresaron que no estaban lo suficientemente capacitados para ello. Finalmente, se extrajo de las narraciones las concepciones que en su mayoría fueron positivas de la utilización de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Animar el aprendizaje (4.4): Esta subcategoría cuenta con 7 narraciones, se puede detectar que existe un deseo por parte de los docentes para que las clases sean más dinámicas:

Puntos fuertes: en los 4 años que tengo como director en este colegio he visto que los maestros mejoran cada día con cada capacitación y eso ayuda para que los estudiantes tengan un mejor aprendizaje y que la educación jordana sea reconocida de manera positiva [Entr7.Ref1]. Cuando el profesor toma una sesión de formación y la aplica en la clase, le resulta bien, y otorga buenos frutos y con ello mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje [Entr10.Ref1]. Estos cursos de formación han sido útiles en los siguientes sentidos: 1. Como usar los métodos efectivos para apoyar el aprendizaje. 2. Como estimular el aprendizaje en los estudiantes y 3. Como favorecer los hábitos saludables en la vida cotidiana de los alumnos [Entr18.Ref1].

Gestionar la progresión del aprendizaje (4.2): Esta subcategoría cuenta con 4 narraciones, los entrevistados indicaron que dentro de la política educativa que se maneja en Jordania existen planes de capacitación para aprender acerca de la progresión de los aprendizajes:

La política educativa tiene sus puntos positivos y negativos, las políticas se basan en la formación permanente del profesor desde su incorporación al personal del ministerio de Educación, una vez firmado el contrato, deben someterse a sesiones dedicadas a los maestros principiantes durante un año. Dichas sesiones tienen un contenido específico: a) Cómo establecer los objetivos de la enseñanza. b) Cómo diseñar los puntos para conseguir los objetivos en la enseñanza. c) Conocer dichos niveles que se pretende alcanzar. d) Conocer los tres campos básicos: Habilidades, emociones, y conocimientos [Entr19.Ref1].

Afrontar los deberes de la formación (4.9): Esta subcategoría cuenta con 4 narraciones, se puede ver que hay una consciencia de la importancia de la formación y del rol y responsabilidad del docente para aprovechar las capacitaciones: “*Las sesiones (formativas) deben mejorar el rendimiento profesional de los docentes, porque este es su principal cometido. Por tanto, veo oportuno y adecuado recibir sesiones.*” [Entr6.Ref1].

Utilizar las tecnologías (4.8): Esta subcategoría cuenta con 3 referencias, las narraciones indican que se percibe a este aspecto colaborativo como parte del desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes:

Por otra parte, hoy en día se cuenta con ordenadores que es una herramienta valiosa para poder ayudar a los estudiantes para mejorar su ortografía y escritura en una forma amena, recreativa y lúdica aprovechando el desbordado interés de los niños por el área de informática [Entr16.Ref1].

Cursos On-line (5.3): Esta subcategoría es la de mayor aparición dentro de la categoría presente con 6 narraciones, en ella se encuentran opiniones mixtas acerca de la formación on-

line, ya que mientras algunos entrevistados lo encuentran más cómodo por cuestiones de tiempo, presupuesto para el desplazamiento y logística, otros indicaron que no tienen conocimiento de cursos que puedan tomar en esta modalidad.

De las narraciones podemos identificar una pequeña tendencia a la capacitación on-line: “Sí, he recibido cursos de formación a través de las tecnologías educativas, educación a distancia y por medio de la televisión, pero por cuenta propia y lo prefiero de esta manera, porque es más cómoda.” [Entr13.Ref1]. Por otra parte, algunos otros entrevistados comentaron que nunca habían tomado un curso on-line y que no existen cursos organizados por el estado de los que estén informados:

No he recibido cursos de formación a través de la tecnología educativa y es que no hay cursos a distancia ni tampoco a través la televisión [Entr19.Ref1]. Nunca he recibido cursos de formación a través de la tecnología educativa, educación a distancia o por medio de la televisión, aunque la verdad prefiero estas herramientas de formación ya que son más prácticas y flexibles [Entr18.Ref2].

Cursos Cortos (5.1): Esta subcategoría está referenciada únicamente en 2 ocasiones, en esta subcategoría los entrevistados destacan su posición acerca de su preferencia por cursos de corta duración para abordar temas específicos, debido a las limitantes como tiempo y falta de incentivos por parte del Estado:

Prefiero cursos cortos, variados y de gran contenido. En otras palabras, un curso de contenido prolijo y lleno de trivialidades desmotivaría al profesor. Por ejemplo, cuando se cambiaban algunos contenidos puntuales de los programas escolares teníamos que asistir a unos cursos sobre dichos cambios, pero como si fuera la primera vez, es decir, podían hablarnos de los cambios puntuales en el programa y no tener que repetir lo que se dijo en otros cursos [Entr8.Ref1]. Hay cursos que en poco espacio de tiempo pueden cumplir con su cometido, por otra parte, si hubiese incentivos económicos esto podría ser factor para alargar el horario [Entr13.Ref1].

Cursos de larga duración (teórico-práctica) (5.1): Esta subcategoría es referenciada únicamente en 2 ocasiones, en esta subcategoría hace referencia a la necesidad que tienen los maestros de capacitación continua con formadores especializados en el tema y al igual que en el apartado anterior los docentes consideran que prefieren capacitarse en cursos largos en temas relevantes como la formación que apoyen a su docencia en el aula:

Los cursos a los que asistí en la capital Amman fueron útiles, uno de ellos fue de 160 horas que nos acercó a la realidad del niño en los aspectos social, psicológico, físico, etc. Los (formadores) que nos impartieron el curso eran personas capacitadas, por lo que nos sirvieron de mucha ayuda para nuestra formación” [Entr14.Ref1]. “Sí es necesaria una ampliación en el tiempo de la formación permanente, que permita abordar todas las necesidades formativas de los docentes. Aunque tengo que matizar que la ampliación tiene que ir en sintonía con la importancia del contenido y no soltar información repetitiva y sin interés [Entr9.Ref1].

Las necesidades que se deben cubrir en los procesos formativos (6): La categoría es la segunda más importante del presente estudio ya que cuenta con 140 narraciones, en ella se abarcan las principales necesidades que deben ser cubiertas durante los procesos formativos.

Una oferta formativa más amplia (6.1): Esta subcategoría cuenta con 39 narraciones, se puede identificar opiniones dispares con respecto a la ampliación de la oferta formativa, por un lado, la principal preocupación de los entrevistados es el tiempo que se emplea en los cursos, ya algunos entrevistados lo consideran insuficiente:

(La oferta formativa) debe ser más amplia en el tiempo para que abordemos más temas, siempre y cuando sea para mejorar el sistema de educación de nuestros niños y jóvenes jordanos, si se dan cursos repetitivos o que aborden temáticas sin ninguna aplicación al sistema jordano, pues no veo motivos en ampliar el tiempo ya que el curso a impartir sería repetitivo y sin interés práctico. [Entr5.Ref1].

En otras circunstancias, se sugiere en las narraciones que el tiempo de formación depende en gran medida del tema que se trate:

El tiempo de algunos cursos formativos sobra y en algunos es insuficiente. Los formadores tienen que ampliar los temas de los cursos por lo tanto deben ampliar el tiempo para abordar todas las necesidades formativas de los docentes [Entr18.Ref1]. Hay cursos que son cortos pero muy claros y que consiguen su objetivo y no hace falta prolongarlos más, por tanto, el hecho de alargar el horario depende a su vez del contenido de los cursos y sus objetivos para que no nos resulten muy cansinos y así podemos tener tiempo para otras actividades. [Entr16.Ref1].

Una parte importante de los entrevistados declaró que perciben que la oferta de formación no cubre la demanda que existe por parte de los maestros: “*Las necesidades formativas del profesorado exceden los cursos ofrecidos*” [Entr10.Ref1]. Finalmente, entre los temas que podrían ser parte de la ampliación agenda formativa se sugieren temas como actualización de nuevas tecnologías y metodología de enseñanza y aprendizaje:

Se podrían dar talleres basados en el uso de nuevas tecnologías como el ordenador. - Talleres renovados basándose en el uso de internet, Facebook. - Uso de la teleaprendizaje desde casa. - Hacer talleres para los maestros que abordan la temática de los programas curriculares de manera que pueda ser transmitida de forma correcta en clase. - Hacer talleres que aborden la metodología de aprendizaje moderna en clase [Entr18.Ref5].

Contenidos actualizados más prácticos (6.3): Esta subcategoría cuenta con 22 narraciones, destacan dos aspectos, el primero de ellos es que las capacitaciones deben tener una fundamentación en las necesidades de los estudiantes y del currículo:

Elegiría cursos que den resultados beneficiosos al alumno y no enfocarnos al profesor y al material didáctico [Entr8.Ref1]. Debemos resaltar las razones académicas para la formación de forma objetiva y científica y exponérselas a los maestros para así tener una motivación para la formación profesional [Entr21.Ref1].

Por otra parte, varios entrevistados destacaron que las capacitaciones son demasiado teóricas y que no satisfacen enteramente las necesidades de formación que tienen: “*El contenido de los cursos formativos no toca la profundidad de las necesidades que busca el*

maestro y la metodología que sigan los formadores es muy teórica, además la mayoría de los formadores nunca han trabajado como maestros” [Entr18.Ref1].

Aspectos más relacionados con la problemática docente (6.2): En la subcategoría “**aspectos relacionados con la problemática docente**”, que cuenta con 17 narraciones, se destacan aspectos fundamentales como la confianza del docente, la formación y actualización basada en necesidades puntuales y reales de los docentes, formación en administración del aula y mejora de salarios. Uno de los aspectos más frecuentes que se mencionan en este punto es la confianza del docente: “*Las necesidades que demanda nuestro sistema educativo para generar procesos de inclusión educativa adecuados es darle más confianza al profesor en sí mismo para que elija la técnica adecuada para dar las clases*” [Entr12.Ref1].

Con respecto a los procesos de formación, los entrevistados demostraron gran interés en recibir formación basada en las necesidades de la institución y por supuesto en sus propias necesidades:

Hay que conocer a cada profesor y sus necesidades, establecer un diagnóstico de estas necesidades (personalizadas), y no mandar los maestros de forma arbitraria a hacer cursos que pueden resultar inútiles para ellos. Se debe hacer una planificación y renovación según nuestras necesidades, coyunturas y capacidades [Entr13.Ref1]. En los cursos de formación permanente debe haber intercambio de opiniones y reflexiones para conocer las distintas ideologías de los maestros y su modo de ver las cosas, así como de los criterios que varían de un profesor a otro para darnos cuenta en que nos diferenciamos con el resto, e identificar lo bueno y malo que hacemos. Además, debe haber más contacto entre formador y formado, que el formador conozca de cerca los puntos débiles del formado antes de empezar el curso [Entr15.Ref1].

Con respecto a la administración del aula, las narraciones indican que existe una gran necesidad de formación por parte de los docentes en este tema: “(Se debe) Establecer un plan trabajado por el propio profesor en cómo dirigir el aula” [Entr17.Ref1]. En algunas narraciones se dieron pautas de los temas que se debería abordar para mejorar la administración del aula:

Las necesidades formativas que tiene el profesorado respecto a la organización y gestión del aula son las siguientes: - Fomentar la habilidad de controlar el aula. A través de consolidar la personalidad del profesor, y fomentar el lenguaje activo y comprensible para el alumno, incluso hablándole en su dialecto habitual, si es posible [Entr14.Ref1].

Finalmente, se destaca la necesidad de mejorar los salarios: “*Para mejorar el desempeño de los maestros, el ministerio debe mejorar el salario de sus empleados*” [Entr2.Ref1].

Realidad del aula y del centro (6.4): En la subcategoría “**realidad**” que cuenta con 17 narraciones, se hace especial énfasis en mejorar la infraestructura y los recursos existentes:

La limpieza, ventilación e iluminación del aula son factores a tener en cuenta, y aunque parece trivial, son factores muy importantes y entran como parámetros de evaluación en muchos estudios e investigaciones. Decorar la clase con material didáctico como

pósteres y maquetas didácticas y representativas sería muy interesante [Entr3.Ref1]. Un ambiente escolar seguro y adecuado influye (en el aprendizaje) como ventilación, limpieza, iluminación...etc. [Entr19.Ref1].

Por otra parte, se destaca la necesidad de mejorar la infraestructura informática: “(Es necesario el) uso de ordenadores por parte de alumnos y los maestros. Se deben establecer necesidades en materia de infraestructura de laboratorio y otros materiales didácticos” [Entr11.Ref1]. Finalmente, se pudo detectar una preocupación con respecto a la adaptación de infraestructura y materiales didácticos para estudiantes con necesidades especiales:

Las medidas actuales no las veo completas para tratar con algún alumno con discapacidad, pero como los maestros y como director podemos ayudar para que este problema mejore, teniendo paciencia con estos alumnos, animarlos y hacerlos sentir sin ningún complejo con su discapacidad, fomentando el respeto entre compañeros [Entr6.Ref1]. Las medidas actuales no las veo las adecuadas, sobre todo en su libre movilidad dentro del colegio como el acceso a los aseos ya que no hay infraestructura para cubrir estas necesidades [Entr2.Ref1].

Propuestas para mejorar la formación (8): Esta categoría es la tercera categoría más importante del presente estudio contando con 125 narraciones, en ella se abarcan las principales propuestas que plantean los entrevistados para mejorar la educación primaria en Jordania.

Cómo generar nuevas competencias (8.8): Cuenta con 21 narraciones, en ellas se pudo detectar en las narraciones que los entrevistados perciben como conveniente el desarrollar planes de estudio para los docentes basados en sus necesidades particulares:

Establecer reuniones regulares con los maestros para ver sus necesidades personales, y según dichas necesidades personales establecería actividades, por ejemplo, hay los maestros que tienen letra ilegible, yo propondría cursos para que mejoren este aspecto. Los directores y supervisores a través de la observación, seguimiento y evaluación podrían también conocer las necesidades existentes para establecer dichos cursos [Entr13.Ref1]. Desarrollar el potencial de los directores de escuelas a través de sesiones dirigidas a directivos educativos y llevar el contenido de dichas sesiones a la práctica [Entr21.Ref1].

Por otra parte, se ve como importante el compartir conocimientos y experiencias en ídoles nacionales e internacionales: “Intercambiar experiencias con los distintos distritos educativo” [Entr21.Ref1]. “Intercambiar experiencias en con los maestros extranjeros” [Entr21.Ref2]. Además, se mencionó como importante un sistema de mentora para los docentes:

Yo buscaría actividades como asistir a clases de otros colegas con más experiencia laboral para ver la forma de impartir la clase, no solo quedarme con lo que yo hago sino aprender de mis colegas, de cómo ser mejor docente y qué hacer para que los alumnos demuestren más interés en sus actividades escolares [Entr3.Ref1].

Finalmente, el tema del uso de nuevas tecnologías se planteó como una forma de crear nuevas competencias:

El uso de los ordenadores y nuevas tecnologías e internet nos vendría bien y nos aportará beneficios en algunas actividades. Muchos de los colegas no sabe manejar un ordenador y los que lo hacen puede que sea en cosas generales y no aspectos especializados, el profesor debe manejar programas informáticos de todo tipo como listado de alumnos y su actividad académica, un colega me habló sobre un programa muy interesante que se utiliza en algunas universidades españolas, creo que se llama el SWAD, se trata de un programa interactivo que engloba muchas competencias y donde puede acceder a él tanto el alumno como el profesor [Entr5.Ref1].

Cómo mejorar la convivencia escolar y el clima en el aula (8.5): En las 18 narraciones que componen esta dimensión, se pudieron detectar tres aspectos fundamentales. El primero de ellos es cambiar los procesos de comunicación entre el profesor y el alumno en los que deben involucrarse procesos formativos para el docente:

Como decía anteriormente, a la hora de establecerse la comunicación entre el maestro y los alumnos, el profesor desempeña el papel de “emisor” en la mayor parte de los casos, pero es evidente que, para poder transmitir adecuadamente el contenido de una materia, el maestro tiene que tener la formación adecuada, lo más completa posible sobre cada una de las materias que tiene que impartir. A lo largo de sus estudios de magisterio, habrá adquirido muchos de esos conocimientos, tanto prácticos como teóricos, pero estos no siempre serán suficientes. Además, el maestro deberá tener una adecuada predisposición a continuar formándose, prácticamente de forma ininterrumpida. Con las materias habituales, en áreas como “Conocimiento del medio”, los cambios son bastante habituales, además, en cuanto a complementos educativos y uso de nuevas tecnologías en el proceso de Enseñanza-aprendizaje, no cabe duda que la época que vivimos requiere un esfuerzo permanente para estar al día [Entr7.Ref1]. Crear un ambiente de confianza interpersonal entre el alumno y el profesor, además variar la metodología didáctica en clase sería interesante [Entr8.Ref1].

El segundo aspecto que se pudo detectar es el cambio metodológico al momento de dar las clases:

Los aspectos del aprendizaje que puede utilizar el profesorado para mejorar la convivencia escolar y el clima de aula serían que dentro del aula podemos salir de la rutina a través del uso de otras técnicas de aprendizaje basadas en variar el uso sensorio del alumno, el auto aprendizaje y el uso de nuevos aparatajes. A nivel del ambiente escolar podemos hacer que los alumnos sean partícipes en ciertas actividades incluso extraescolares relacionadas con las actividades del día a día como, por ejemplo: cursos de cocina y repostería [Entr16.Ref1]. Buscar métodos atractivos de aprendizaje como el “aprender a través de los cuentos”, hacer viajes y visitas escolares a distintos lugares donde se pueda aprender. Y pulir la personalidad profesional del profesor a través de los cursos de forma acorde con las necesidades de los alumnos. [Entr13.Ref1].

Finalmente, el tercer aspecto detectado es el poder inter relacionar a estudiantes de distintos niveles que hayan pasado ya por experiencias por las que los nuevos estudiantes están pasando:

Trabajar en grupos que incluyan alumnos de distintos niveles de rendimiento. - Que hablen más los alumnos entre ellos que el profesor a ellos. - El maestro va a tener que pasar de una materia a otra varias veces a lo largo de una jornada, y lo tiene que hacer de forma organizada. Y no estoy hablando sólo del horario, que es algo bastante fácil de llevar y asimilar por los niños, sino de las adecuadas transiciones, y a veces relaciones, entre contenidos. A una determinada actividad de conocimiento del medio, con una lectura sobre un tema interesante, se le puede sacar mucho partido también desde el punto de vista del lenguaje, haciendo ver a los niños la importancia práctica de dicha relación, justificando así la conveniencia de una enseñanza globalizada en educación primaria. [Entr12.Ref1].

Cómo motivar y estimular el aprendizaje de mis alumnos (8.2): En las 15 narraciones, se indica que existe una necesidad de los docentes de tener más tiempo para su formación:

El Ministerio de Educación debe reducir la cuota laboral de cada profesor, en especial los de los primeros 3 niveles escolares ya que tienen una cuota de horario laboral muy alta que les incapacita a recibir sesiones formativas en horario post laboral debido al cansancio. Debo decir que la cuota de horario baja incentiva al profesor y mejora el proceso de Enseñanza/Aprendizaje [Entr20.Ref1].

Por otra parte, también se considera necesario hacer un vínculo entre lo aprendido en clases y el día a día de los docentes:

Establecer un vínculo entre el aprendizaje y la vida práctica. - El maestro debe enriquecer su habilidad a través de programas curriculares diferentes a los establecidos [Entr11.Ref1]. Los que proporciona el ministerio en coordinación con la empresa en la que trabajo es una enseñanza basada en la realidad y en los proyectos (contenido de aprendizaje y realidad de la sociedad), ejemplo de ello son los proyectos de granjas y jardinería escolares [Entr6.Ref1]. Pueden plantearse talleres para que el profesorado utilice adecuadamente recursos metodológicos y consiguientes tareas que favorezcan el aprendizaje para hacerlo moderno, actualizado y activo [Entr9.Ref1].

Cómo organizar y gestionar el aula (8.9): Cuenta con 15 narraciones, en ellas se pueden identificar varias técnicas y propuestas por parte de los maestros para la correcta organización de la misma, sin embargo, se puede considerar que la gestión del aula es uno de los puntos en los que los docentes solicitan más formación:

Se deben establecer talleres de cómo gestionar el aula [Entr7.Ref1]. Se deben establecer cursos que aborden la personalidad profesional del profesor y de cómo controlar el ambiente en el aula. Y el profesor debe comprender los distintos niveles del alumnado, sus necesidades psicológicas y psicopedagógicas de forma individual, eso le haría gestionar el aula de forma correcta [Entr13.Ref1]. Las necesidades formativas que tiene el profesorado respecto a la organización y gestión del aula son: - Hacer reuniones y abordar el análisis de los programas curriculares. – Desarrollar cursos que aborden el manejo de la conducta de los alumnos. Yo creo que es uno de los

datos fundamentales a tener en cuenta en el manejo del aula, estamos hablando de cómo tratar con una media de 30 alumnos por clase, y esto no es fácil ya que cada alumno tiene su aspecto psicológico y su propia personalidad y ámbito familiar. - También harían falta cursos para entrenar al profesor sobre el uso de manualidades para embellecer las paredes del aula con material didáctico, así como adornar los murales con las actividades del colegio, entre otros [Entr13.Ref1].

Otro aspecto recurrente que se relaciona con las necesidades de formación es la organización logística ya que, al parecer, en algunas ocasiones el excesivo número de alumnos es un aspecto que dificulta el manejo del aula: “*Tienen que tomar en cuenta el número de los alumnos en las aulas a la hora de plantear las actividades formativas*” [Entr.21. Ref1]. También, plantean posibles estrategias organizativas por parte del cuerpo académico y de los docentes para mejorar la situación interna del aula:

El maestro debe preparar el plan diario de actuación en el aula. En las reuniones de equipos es fundamental que a la hora de abordar un grupo que presenta una cierta conflictividad todo el profesorado que imparte clases al grupo vaya en la misma dirección. Los acuerdos a los que se lleguen deben ser consensuados y aplicados por todos los maestros. Será el tutor el que se encargará de comunicar al grupo las decisiones tomadas y a partir de ahí todos los docentes actuarán en consecuencia. Se trata de fijar normas básicas que puedan ser pertinentes a ese grupo como la puntualidad, criterios de expulsión del aula, respeto al turno de palabra, reducción de la conducta disruptiva, sanciones individuales y/o de grupo... Es fundamental que todos los alumnos de un mismo grupo sepan que todos los docentes están de acuerdo y que aplican los mismos criterios [Entr12.Ref2].

Finalmente, se sugiere que exista un acercamiento profesor-alumno de manera que se pueda entender al estudiante de una mejor manera: “*Y en el aula, el maestro debe conocer las condiciones personales de cada alumno, acercarse a ellos, y a sus problemas. Dejar de lado provisionalmente su rol como maestro y ser amigo o un segundo padre para el alumno*” [Entr2.Ref1].

Cómo integrar las tecnologías en el aula y centro (8.6): La subcategoría cuenta con 9 narraciones y se enfoca en aspectos como la modernización de la estructura de las clases y la diversificación de la enseñanza. Con respecto a la modernización, se considera que el uso de nuevas tecnologías es esencial para la diversificación, el mejoramiento de la educación y comunicación:

Sí, estoy totalmente de acuerdo con integrar las TIC dentro del aula, creo que es un modo de diversificar la enseñanza [Entr17.Ref2]. Los ordenadores son una herramienta esencial para el aprendizaje de los estudiantes, ya que el mundo se está viendo continuamente modernizado con los avances tecnológicos, por lo que saber desenvolverse en el mundo de la comunicación es cada vez más esencial para prosperar en el mundo académico y profesional [Entr6.Ref1].

Por otra parte, la idea de poder usar las nuevas tecnologías para mejorar la “atención” y por ende los procesos de aprendizaje de los estudiantes también está presente:

“El aprender a través del juego y nuevas tecnologías: ordenadores y Smart phones da resultados sobre todo para los niños ya que capta su atención. Yo creo que esto les llama la atención más que coger un libro en sí. [Entr17.Ref1].

Cómo evaluar la formación (8.12): En sus 8 narraciones se plantea la alternativa de una evaluación contextualizada, en la que se tenga en cuenta la realidad del maestro y del centro: *“Haría una evaluación externa con materias como lengua inglesa, basadas en evaluaciones de los maestros nativos. Algunas cosas pueden aplicarse de forma parcial” [Entr12.Ref2].* Por otra parte, se hace énfasis en el seguimiento más intenso y a largo plazo:

Falta un enfoque más intenso en las estrategias de seguimiento, evaluación, enseñanza, y horario [Entr2.Ref1]. No viene mal un seguimiento dimensional para conocer el grado de efectividad de las sesiones, así como hacer partícipes a los directores de escuelas en los procesos de planificación de las sesiones y que conozcan los objetivos planteados que ellos mismos van a ayudar a conseguir con las sesiones. [Entr21.Ref1].

Finalmente, varias de las narraciones mostraron la necesidad de hacer diagnósticos de las habilidades actuales de los docentes: *“Veo bien establecer un curso determinado donde se reconozcan las habilidades del maestro, sus puntos débiles, sus puntos fuertes, sus vocaciones...etc.” [Entr14.Ref1].* Se puede suponer que, entre otros motivos, el hacer un diagnóstico de los docentes nos puede servir para establecer nuevos procesos formativos y para evaluar la eficacia de los que ya hayan llevado a cabo.

Cómo fomentar hábitos de estudio (8.4): En las 7 narraciones, existen dos claras tendencias, la primera es cómo fomentar los hábitos de estudio en los docentes y estudiantes. Con respecto a los docentes, se encontró que la percepción general indica que la motivación surge de la utilidad de los cursos que reciban: *“Básicamente que los cursos sean útiles para los maestros. Por otra parte, el curso de manejo de ordenador la veo muy útil” [Entr16.Ref1].* Con respecto a los estudiantes, vuelven a surgir temas como el cambio de método de dar clases:

Que el profesor no utilice siempre el método tradicional con los alumnos, que haya más dinamismo e interacción en la participación dentro del aula en abordar cuestiones diversas, una relación paternalista aumentaría la confianza, también el hecho de repartir regalos sería interesante [Entr5.Ref1].

Además del uso de nuevas tecnologías: *“Incentivar al alumno a través de técnicas modernas, incorporar ordenadores y otras tecnologías” [Entr3.Ref1].* Finalmente, también se pudo identificar una tendencia hacia el aprendizaje empírico: *“Hacer cursos que vinculen lo escolar con lo social y lo cotidiano, además que debemos profundizar en los buenos hábitos sociales porque sería una novedad en los cursos” [Entr14.Ref1].*

Cómo evaluar las competencias profesionales (8.13): Cuenta con 5 narraciones, se plantea una evaluación primordialmente práctica en la que el docente muestre sus habilidades y competencias profesionales mediante el desarrollo normal de sus actividades en presencia de evaluadores:

El profesor debe desarrollar actividades que le obliguen a manejar todas las habilidades profesionales y así podremos observar las competencias que tienen los maestros y lo que les falta [Entr13.Ref1]. Yo invitaría a los directivos a venir a ver mi clase y evaluar mi metodología y hacer una crítica de mi forma de impartir las clases y así pueden saber qué es lo bueno y lo malo que estoy haciendo y conforme a las críticas recibidas cambiar esos aspectos negativos o incompletos que podrían destapar según la evaluación que hayan hecho y así brindarle un mejor sistema de educación a los niños y jóvenes. [Entr15.Ref1].

Cómo dirigir el aprendizaje (8.3): Sólo son 3 narraciones, y en ellas se consideran elementos para desarrollar un plan de estudios adecuado:

“Debe haber un plan establecido y por separado para cada etapa de enseñanza” [Entr21.Ref1]. Por otra parte, se hace énfasis en poseer un lenguaje adecuado y amable con los estudiantes: “El maestro debe poseer el lenguaje adecuado para comunicarse con el alumno [Entr11.Ref1]. El maestro debe alejarse de la denigración y los insultos hacia los alumnos” [Entr11.Ref2].

Trabajar en equipo y por proyectos (8.10): La subcategoría cuenta con 2 referencias, las narraciones indican que se percibe a este aspecto colaborativo como parte del desarrollo de los procesos educativos: “Por otra parte ofrece un cambio de modelo de los maestros, así como un desarrollo palpable de la estructura escolar, fomentando el trabajo en grupo” [Entr22.Ref1]. Además de esta parte del estudio pudimos extraer que existe la necesidad de hacer más capacitaciones de trabajo en equipo: “Hay que hacer cursos que abordan el trabajo en grupo” [Entr18.Ref1].

5.3.23. 9.1.2. Integración de resultados en torno al factor 2: Satisfacción por la formación recibida, disposición a la colaboración y a participar en más acciones formativas

La siguiente tabla muestra las categorías y subcategorías que corresponden a los ítems del factor número 1 relacionado con la satisfacción por la formación recibida, disposición a la colaboración y a participar en más acciones formativas, tal y como éstas fueron extrayéndose de los datos.

Como se observa en ella, los datos cuantitativos muestran en todos los casos que entre en 60 y 73 % de los profesores han respondido que se muestran insatisfechos y también en el segundo factor se manifiestan los informantes “parcialmente en desacuerdo” respecto “la satisfacción por la formación recibida, la disposición a la colaboración y a la participación en más acciones formativas”. Intentando comprender desde las entrevistas en profundidad esta situación, buscando a través de Nvivo las unidades de significado directamente relacionadas con este factor y sus ítems, se observa una contradicción.

Tabla 85. Las categorías que responden al factor 2 (Satisfacción por la formación recibida, disposición a la colaboración y a participar en más acciones formativas).

Categoría	Subcategoría/ítems	Peso	Orientación %
importancia	1.3- mejorar las competencias profesionales.	6	(-) 60,1
	1.5- mejorar la calidad de la educación.	5	(-) 64,4
	1.1- renovar el conocimiento profesional.	4	(-) 64,7
	1.2- mejorar la práctica docente en el aula.	3	(-) 63,7
	1.4- mejorar los resultados escolares.	3	(-) 65,4
	1.6- satisfacción profesional.	1	(-) 73,3
	1.7- promoción profesional.	0	(-) 63,5
Influencia	2.6- la participación en las propuestas formativas del ministerio de educación.	21	(-) 70,6
	2.1- las actividades de formación que ha emprendido por su cuenta (autoformación).	1	(-) 65,9
	2.2- la reflexión con colegas y el trabajo en equipo docente.	0	(-) 72,6
	2.3- la opinión y el debate con otros profesionales, instituciones o sectores ajenos a la educación.	0	(-) 73,8
	2.4- la participación en las propuestas formativas de variada procedencia.	0	(-) 72,6
	2.5- la participación en las propuestas formativas previas al inicio de su profesión.	0	(-) 68,6
Modalidades	5.4- asistencia a jornada y congresos de forma subvencionada.	0	(-) 72,8
La tabla muestra las siguientes columnas: categoría de análisis; ítems del cuestionario directamente relacionados con ella, grado de presencia (peso/número de unidades de significado) en las entrevistas y orientación de la respuesta en el cuestionario (+ de acuerdo; - en desacuerdo), señalando además su porcentaje acumulado de respuesta.			

Según los datos extraídos de forma cuantitativa se aprecia que los resultados en cuanto a la formación actual está valorado por los maestros han respondido que se muestran insatisfechos por la “formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a sus necesidades y las de sus centros y zonas”, sin embargo según los datos extraídos de forma cualitativa e indagando más sobre esta cuestión se detecta que realmente los maestros consideran que la formación es importante y útil para mejorar la calidad de la educación, pero no cómo lo están haciendo en actual y se sienten desmotivados para realizar la formación.

Las categorías aparecen seguidamente clasificadas según su peso (el número de las narraciones). Con ellas se describe lo que ellos piensan qué debe ser, o cómo lo valoran, no el cómo se está haciendo. Puesto que, como se ha visto en el capítulo anterior, la realidad varía bastante en función de sectores y roles en función de qué hacen y dicen.

La importancia de la formación (I): Paradójicamente la categoría con uno de los menores números de referencias a lo largo de todas las entrevistas. Sólo 18 narraciones. En ella se pudieron conocer aspectos interesantes acerca de la formación del profesorado de educación primaria en Jordania. Los fragmentos de texto que componen esta categoría podrían englobarse en seis grandes aspectos como la mejora de la calidad de la educación, la práctica

docente en el aula, las competencias profesionales, la mejora de los resultados escolares, la renovación del conocimiento propio y la satisfacción personal.

Mejorar las competencias profesionales (1.3): La subcategoría cuenta con 6 narraciones en las que se destaca la importancia del desarrollo de competencias en los docentes para la mejora de la estructura escolar:

La academia Rania para la formación educativa ofrece diversos planes y proyectos para el desarrollo profesional de directivos, supervisores y los maestros educativos, ello queda patente en los niveles escolares básicos y en los nuevos los maestros. Por otra parte, ofrece un cambio de modelo de los maestros, así como un desarrollo palpable de la estructura escolar, y fomentan el trabajo en grupo [Entr13.Ref1].

Mejorar la calidad de la educación (1.5): La subcategoría cuenta con 5 narraciones en las que se destacan tres aspectos fundamentales: la necesidad de que el profesorado cuente con las cualificaciones necesarias para la enseñanza: “*Debe haber una legislación clara y establecida para prohibir contrataciones sin la cualificación educativa adecuada*” [Entr22.Ref2]. La mejora de las capacidades del profesorado docente: “*Cuanto mejor esté preparado esté el docente, mejor*” [Entr12.Ref1]. Y la adecuación de la enseñanza pertinente para la vida cotidiana de los estudiantes: “*Se debe formar a los maestros acerca de cómo enseñar a los alumnos dentro de las aulas y en su vida cotidiana para llegar a ser buenos ciudadanos*” [Entr22.Ref1].

Renovar el conocimiento profesional (1.1): Cuenta únicamente con 4 narraciones en las que se destaca el rol de las capacitaciones en la renovación del conocimiento profesional:

La formación del profesorado debe ser continuada y permanente para estar al corriente de todo lo nuevo [Entr11.Ref1]. El contenido teórico de las sesiones refresca lo aprendido durante la carrera (evocar lo aprendido), los conocimientos se van actualizando de forma permanente, como conocer las nuevas teorías y conceptos en la didáctica moderna [Entr6.Ref1].

Mejorar la práctica docente en el aula (1.2): Cuenta únicamente con 3 narraciones en las que se destaca el proceso de inducción del profesorado novel:

Los nuevos (los maestros) reciben formación antes de incorporarse a la enseñanza, de manera que obtengan más conocimientos por lo que ellos cuando salen de su carrera no tienen ninguna experiencia y estos cursos les ayudan un poco para que no pierdan confianza a la hora de llegar a las aulas [Entr11.Ref1].

Por otra parte, hay una clara muestra de que el profesor es consciente de su rol en el aula:

Tenemos la ventaja de que como los maestros adquirimos un papel primordial para conseguir que los estudiantes muestren una disposición positiva hacia el aprendizaje, su actitud no se debe limitar a la transmisión de conocimientos, sino que debe poner énfasis en cómo lo hace, esto es, crear una interacción positiva entre profesor y alumno en el aula [Entr3.Ref1].

Mejorar los resultados escolares (1.4): La subcategoría cuenta únicamente con 3 narraciones en las que se destaca que, según la percepción de los agentes involucrados, para mejorar los resultados escolares se debe mantener el paso con la ciencia de la información y las nuevas tecnologías: *“Se debe integrar las tecnologías educativas en las clases para mejorar los resultados escolares”* [Entr10.Ref2]. Además, se puede apreciar la concepción de los entrevistados de que las capacitaciones recibidas mejorarán el rendimiento de los alumnos: *“Si, seguro que la formación que he recibido ha mejorado el rendimiento de mis alumnos.”* [Entr18.Ref1].

Satisfacción profesional (1.6): Cuenta únicamente con 1 narración que destaca que parte del mejoramiento de la situación profesorado, es aumentar los incentivos económicos: *“Por las sesiones (formativas) recibidas, el profesor debería poder mejorar su condición económica”* [Entr6.Ref1].

La influencia de los organismos de formación (2): Posee 22 narraciones es una categoría relativamente pequeña dentro del presente estudio en ella se describen las percepciones de los docentes con respecto al rol de las diferentes instituciones que realizan formación docente en Jordania.

La participación en las propuestas formativas del Ministerio de Educación (2.6): En las 21 narraciones encontramos que los docentes tienen mucho conocimiento de las actividades que realiza el Ministerio de Educación de Jordania. Uno de los puntos más sobresalientes es el conocimiento de los entrevistados acerca de la combinación de los aspectos teóricos y prácticos de los procesos de formación:

La política general del Ministerio se enfoca en la formación permanente, en las sesiones enfoca también los aspectos prácticos más que los teóricos; también hace énfasis en la flexibilidad, actualizaciones, aplicar tecnologías modernas en las sesiones y motivar a los maestros para que animen a los alumnos a tener visión de futuro, y que les tomen cariño a los estudios y que día a día mejoren como personas y estudiantes [Entr.1Ref1]. *Las actividades formativas celebradas por el Ministerio se enfocan aspectos teóricos del conocimiento y en las habilidades del profesor y así les resulta más fácil cultivarse con las nuevas técnicas de enseñanza que les brindamos, pensando siempre en que el estudiante se favorezca.* [Entr.1Ref2].

Por otra parte, las narraciones indican que existen esfuerzos del gobierno por descentralizar los procesos de formación:

Hoy por hoy el Ministerio de Educación intenta hacer un esfuerzo para descentralizar las sesiones formativas a través de un proceso privatizador para impartir dichas sesiones en el lugar físico más cercano al lugar del trabajo o de la vivienda del profesor, otros organismos gubernamentales o mixtos intentan participar en el proceso como la Academia de la Reina Rania y la empresa “CADER” para la formación del profesorado. [Entr.1Ref2].

Desafortunadamente, también existe la percepción de que incluso con la iniciativa de implementación de los procesos de descentralización, la formación para el profesorado sigue

centralizada y poco contextualizada: “los funcionarios del Ministerio son los que planifican los cursos de formación sabiendo que no tienen relación directa con la realidad de nuestros colegios” [Entr.18Ref1]. Por otra parte, se considera que las capacitaciones organizadas por el Ministerio de Educación son superficiales, teóricas y que no tienen el seguimiento adecuado, además que no impactan en el desarrollo de habilidades del docente ni están pensadas, a largo plazo, en el desarrollo de los estudiantes:

No me gusta realizar cursos formativos que ofrece el Ministerio porque veo que los cursos no son efectivos y no tratan las temáticas de forma profunda sino superficial, por otra parte, dichos cursos no tienen seguimiento ni aplicación en el aula, solo se aplican de forma teórica y protocolaria. También, veo que no incluyen ni evaluaciones ni prácticas, las cuales, podrían mejorar el rendimiento del alumnado [Entr.19Ref1]. La mayoría de las sesiones celebradas por el ministerio se enfocan en los conocimientos y no en las habilidades del profesor, haciendo énfasis únicamente en el aspecto teórico de las mismas [Entr.6Ref1]. Lamentablemente las sesiones impartidas por el Ministerio se enfocan básicamente en el maestro y sus habilidades y se olvidan del alumno” [Entr.11Ref1].

Las actividades de formación que ha emprendido por su cuenta (Autoformación) (2.1): Esta dimensión cuenta sólo con una narración. En ella encontramos que se percibe que es necesario entrenar al profesorado para que pueda administrar su autoformación y autodesarrollo: “Se debe formar y entrenar al profesorado para la auto-formación y auto- desarrollo.” [Entr22.Ref1].

Finalmente, uno de los temas recurrentes durante este estudio también ha aparecido en esta subcategoría y es el de la falta de incentivos logísticos y económicos para la realización de las capacitaciones: “Yo personalmente propongo dar incentivos económicos para inscribirse a las capacitaciones, pero el ministerio no lo hace, de allí viene el desinterés por cursarlos” [Entr.9Ref1].

5.3.24. 9.1.3. Integración de resultados en torno al factor 3: Formación bien articulada y de calidad, que capacita para la acción en el aula

Como se observa en la tabla siguiente (86), los datos cuantitativos muestran en todos los casos que entre el 66 y 80 % de los profesores han respondido que se muestran insatisfechos por el grado de articulación y calidad de la formación recibida de cara a mejorar la práctica educativa”. Intentando comprender desde las entrevistas en profundidad esta situación, buscando a través de Nvivo las unidades de significado directamente relacionadas con este factor y sus ítems, se observa una aparente contradicción. Los relatos informan de cómo debería hacerse su importancia, pero en verdad se parte de que no consideran que eso sea así en la realidad.

Según los datos extraídos de forma cuantitativa se aprecia que los resultados en cuanto a la formación actual está valorado por los maestros han respondido que se muestran insatisfechos por la “formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a sus necesidades y las de sus centros y zonas”, sin embargo según los datos extraídos de forma

cuantitativa e indagando más sobre esta cuestión se detecta que realmente los maestros consideran que la formación es importante y útil para mejorar la calidad de la educación, pero no cómo lo están haciendo en actual y se sienten desmotivados para realizar la formación.

Tabla 86. *Las categorías que responden al factor 3 (Formación bien articulada y de calidad, que capacita para la acción en el aula)*

Categoría	Subcategoría/ítems	Peso	Orientación %
Influencia	2.8- Las participaciones en programas o actividades formativa propuestas por el Banco Mundial u otros organismos internacionales	1	(-) 79,8
Utilidad	4.3- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	0	(-) 68,2
	4.10- Organizar la propia formación continua.	0	(-) 65,7
Evaluación	7.5- Está adaptada al contexto y las circunstancias de cada zona, colegio o comunidad.	49	(-) 74,1
	7.4- Es propuesta por el propio profesorado o el centro.	48	(-) 74,1
	7.3- Tienen continuidad hasta el aula, con impacto en ella y seguimiento.	27	(-) 68,4
	7.2- Las actividades se interrelacionan entre ellas y con la práctica.	9	(-) 67,7
	7.1- Tienen coherencia y están articuladas entre ellas.	4	(-) 70,6
La tabla muestra las siguientes columnas: categoría de análisis; ítems del cuestionario directamente relacionados con ella, grado de presencia (peso/número de unidades de significado) en las entrevistas y orientación de la respuesta en el cuestionario (+ de acuerdo; - en desacuerdo), señalando además su porcentaje acumulado de respuesta.			

Las categorías aparecen seguidamente clasificadas según su peso (el número de las narraciones). Con ellas se describe lo que ellos piensan qué debe ser, o cómo lo valoran, no el cómo se está haciendo. Puesto que, como se ha visto en el capítulo anterior, la realidad varía bastante en función de sectores y roles en función de qué hacen y dicen.

Las participaciones en programas o actividades formativa propuestas por el Banco Mundial u otros organismos internacionales (2.8): En la subcategoría “otros organismos internacionales” que cuenta con 1 narración, encontramos que se percibe la participación de estos organismos como positiva ya que capacitan al cuerpo docente para el desarrollo de aspectos educativos importantes como el liderazgo educativo:

“Uno de los rasgos más importantes de la política educativa es fomentar la perseverancia y el carácter continuista de la formación del profesorado, dicho carácter es todavía asignatura pendiente en Jordania, ya que casi la totalidad de dichas sesiones suelen ser financiadas por organismos internacionales donde se entrena al profesorado en sesiones de liderazgo educativo y otros temas.” [Entr20.Ref1].

Evaluación (La evaluación de la formación y sus agentes) (7): Es la categoría con mayor número de referencias lo largo de todas las entrevistas, con una total de 137 narraciones. Por

lo que numéricamente se puede considerar la categoría “con más protagonismo” del análisis. En ella se pudieron conocer aspectos relevantes acerca de la formación del profesorado de educación primaria en Jordania. Los fragmentos de texto que componen esta categoría podrían englobarse en cuatro grandes aspectos: Actividades, Directores, Diseño de Formación, Formadores y Profesorado. **Actividades:** La subcategoría “*Actividades*” es la más referenciada dentro de la categoría presente con 78 narraciones, en ella se presentan cuatro aspectos básicos de las actividades de formación, por ejemplo, si las actividades son adecuadas, coherentes, ejecutables y si se les da el seguimiento debido:

Está adaptada al contexto y las circunstancias de cada zona, colegio o comunidad (Diseño de la formación) (7.5): Es la segunda más referenciada dentro de esta categoría con 49 narraciones, en ella se describen aspectos relevantes de la formación como la contextualización, la actualización continua de los maestros y nuevamente la logística del plan de formación. Con respecto a la actualización de la formación, hay varias narraciones que exploran la posibilidad de un rediseño:

Debe haber renovaciones y actualizaciones (de los procesos formativos), porque uno de los cursos que han impartido ha sido repetitivo y rutinario, además prefiero que aborden la realidad educativa de Jordania en cuanto a la infraestructura educativa y otros aspectos” [Entr14.Ref1]. Debe desarrollarse una planificación y renovación según nuestras necesidades, coyunturales y capacidades. Yo haría una renovación anual de dichos cursos, en vez de usar las actuales que son demasiado anticuadas aquí en Jordania. Podría enfocar incluso las circunstancias particulares de cada una de las regiones en Jordania en lugar de hacerlo a nivel del país, por ejemplo, la zona norte tiene necesidades diferentes a otras zonas de Jordania. [Entr19.Ref2].

Además, se plantea una la necesidad de cambiar las actitudes de los docentes:

Cambiar las tendencias (actitudes) actuales que tiene el profesor hacia la enseñanza, hablamos de actitudes renovadas y positivas hacia la profesión de la enseñanza, esto a su vez hace mantener y conservar sus habilidades profesionales ya que de otra forma volvería a la enseñanza tradicional. [Entr6.Ref1].

Finalmente, algunos entrevistados incluso exponen algunas sugerencias para la re-estructuración:

Yo cambiaría formación continua actual del profesorado en los siguientes aspectos: - Relegaría la formación exclusivamente a los especialistas en la materia y a cada uno en su campo, sería provechoso que fueran los maestros retirados con larga experiencia, directores y supervisores. - No contrataría a formadores que vengan de fuera del ministerio, porque ellos no conocen bien las necesidades formativas reales del profesorado. [Entr10.Ref2]

Es propuesta por el propio profesorado o el centro (Adecuadas) (7.4): El aspecto “*Actividades adecuadas*” tiene 48 referencias a lo largo de las entrevistas realizadas, lo que la convierte en el aspecto más citado dentro del análisis de esta sub-categoría, esto debe tenerse en cuenta ya que estamos tratando con el punto más importante de la categoría con mayor número de narraciones dentro del presente estudio.

En este aspecto hay narraciones variadas con respecto a la adecuación de las actividades formativas; una tendencia generalizada es que la logística y organización general para las capacitaciones podría mejorarse para crear un mejor equilibrio entre el espacio y el tiempo:

Las sesiones son inadecuadas en términos de espacio y tiempo. En cuanto al tiempo de impartir las sesiones, este suele ser post-horario laboral y eso es adecuado para un profesor que está cansado y que está deseando de volver a casa; en cuanto al espacio, considero que la distancia física del trabajo o de la vivienda del profesor (al centro de capacitaciones) es inadecuada, por lo que le implica hacer un doble esfuerzo [Entr20.Ref3]. Las sesiones se deben realizar en un horario adecuado, se deben dar incentivos para las mismas y las sesiones se deben celebrar en días festivos para que no afecten al horario laboral del maestro, tampoco se deben plantear los cursos después de las horas laborales porque es cansado para el profesor [Entr7.Ref2].

Por otra parte, los entrevistados destacan la pertinencia de que los temas de las capacitaciones salgan de las propias necesidades del centro educativo: “Creo que la formación es positiva siempre y cuando cubra las necesidades de los maestros, se ejecute apropiadamente y nazca de las necesidades propias de cada uno de los maestros” [Entr10.Ref1].

Tienen continuidad hasta el aula, con impacto en ella y seguimiento (7.3): El aspecto “seguimiento” cuenta con 27 narraciones, en este apartado se describe la percepción de los entrevistados acerca del proceso de seguimiento académico y logístico de las capacitaciones realizadas. En general se puede detectar una inclinación hacia la falta de seguimiento de los planes de capacitación:

Veo que las sesiones formativas no tienen un carácter serio ya que no disponen de evaluaciones finales (exámenes), por otra parte, las sesiones no tienen en cuenta el lado humano y las circunstancias personales del profesor como, por ejemplo, los aspectos relacionados con el horario y el ámbito didáctico de dichas sesiones [Entr20.Ref1]. (Se debe) hacer un seguimiento al maestro que recibió una sesión determinada para que pueda llevar a la práctica lo aprendido y como director debo motivar al profesor para que lo lleve a cabo” [Entr7.Ref3].

Además, existe un descontento por la falta de incentivos económicos para los docentes que acuden a las capacitaciones:

Debe haber incentivos económicos, además del tiempo y espacio adecuado para desarrollar dichas sesiones, además se debe tomar en cuenta la continuidad de las mismas [Entr20.Ref2]. Para mejorar el desempeño de los maestros tiene el ministro que mejorar el salario de sus empleados y mejorar el seguimiento de la formación del profesorado [Entr11.Ref1]. No viene mal un seguimiento dimensional para conocer el grado de efectividad de las sesiones, así como hacer partícipes a los directores de escuelas en los procesos de planificación de las sesiones y que conozcan los objetivos planteados que ellos mismos van a ayudar a conseguir con las sesiones [Entr21.Ref1].

Las actividades se interrelacionan entre ellas y con la práctica (Ejecutabilidad) (7.2): El tercer aspecto más importante de esta subcategoría es: si es que las actividades “se practican” o se llevan a la práctica. Las 9 narraciones de este apartado exponen los inconvenientes en la implementación de las clases recibidas principalmente por falta de infraestructura:

La infraestructura actual disponible en las escuelas públicas jordanas no coincide con una metodología didáctica actual e innovadora por las siguientes razones: Las aulas no están adaptadas para recibir aparataje didáctico moderno. - El excesivo número de alumnos en las aulas. - Falta de instalaciones públicas donde se puedan llevar a la práctica las actividades didácticas [Entr20.Ref1].

Por otra parte, también se sugiere que la falta de revisión del currículo actual, el exceso de teoría durante las capacitaciones y la falta de descripción de actividades que se puedan realizar en el aula afectan la implementabilidad de actividades en el centro educativo: “No hay manera de aplicar en la realidad las actividades que recibimos” [Entr18.Ref2]. “(Se deben) enseñar cursos que puedan llevarse a la práctica y que cubran las necesidades existentes” [Entr6.Ref1].

Tienen coherencia y están articuladas entre ellas (Coherentes) (7.1): Es el aspecto que tiene menos protagonismo de esta sección con únicamente 4 referencias. En ella se perfila claramente la percepción que tienen los entrevistados acerca de la falta de una secuencia lógica entre las capacitaciones recibidas: “la formación no es permanente y las capacitaciones no tienen coherencia entre ellas ni tampoco con el sistema educativo” [Entr13.Ref2].

Además, los entrevistados destacan que el sistema de capacitaciones no es adecuado ya que no existe una conexión válida entre los programas de formación del profesorado, el currículo y los planes de estudio de los estudiantes: “me parece que hay muy poca coherencia entre los planes de estudio, los procesos de enseñanza, el aprendizaje y los manuales escolares” [Entr19.Ref1].

9.2. ÁRBOLES DE IDEAS CON TÉRMINOS QUE RESPONDEN A ÍTEMS PARTICULARES DEL CUESTIONARIO

En este apartado se muestran los resultados, mediante árboles de contenido que recogen las principales secuencias del contenido de las entrevistas en torno a las subcategorías coincidentes con ítems del cuestionario y que no hallaban respuesta directa en los análisis cualitativos. Se ha utilizado entonces las búsquedas de palabras concretas. Pero en este análisis estas secuencias de palabras denotan inferencias destacables.

En particular, para responder a estos ítems o subcategorías directamente relacionadas con la participación: Participar en la gestión de la escuela (4.6), Participar en proyectos de innovación (5.5), La participación en las propuestas formativas de variada procedencia (2.4), La participación en las propuestas formativas previas al inicio de su profesión (2.5), Participación en grupo de trabajo o seminarios (5.7). Que pertenecen al primer y al segundo factor. Son, entre todas, tan sólo 5 referencias.

Seguidamente aparece el árbol relativo a la participación. En él se destacan aspectos colaborativo y democrático como parte del desarrollo de los procesos formativos y educativos. En los árboles siguientes se destacan las siguientes ideas centrales:

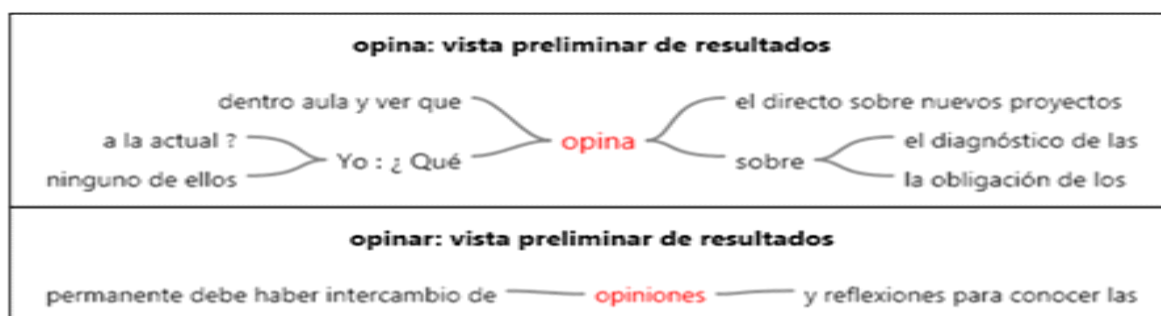
El proceso de planificación de la formación debe ser común con la participación de los maestros y la política del ministerio se basa en excluir al profesor para participar en los procesos de impartir sesiones formativas [Entr21.Ref1].

El ministerio de Educación intenta hacer un esfuerzo para descentralizar las sesiones formativas a través de un proceso privatizador para impartir dichas sesiones en el lugar físico más cercano al lugar del trabajo o de la vivienda del profesor, otros organismos gubernamentales o mixtos intentan participar en el proceso como la Academia Ranea y la empresa “CADER” para la formación del profesorado [Entr20.Ref1].

Hay que apoyar el maestro en todos los sentidos, me explico, y sobre todo económicamente: aumentar el salario para que puede asistir en las sesiones formativas y tiene que participar en la planificación la formación [Entr18.Ref1].

El profesor no utilice siempre el método tradicional con los alumnos, que haya más dinamismo e interacción en la participación dentro del aula en abordar cuestiones diversas, una relación paternalista aumentaría la confianza, también el hecho de repartir regalos sería interesante [Entr5. Ref1].

Como se puede observar en este árbol siguiente, las referencias e ideas centrales sobre la subcategoría 2.3. La opinión y el debate con otros profesionales, instituciones o sectores ajenos a la educación, viene en 2 referencias:



Establecer encuentros interpersonales Director/Maestro para reconocer sus habilidades y tratar sus puntos débiles. El maestro le enseña en este caso al director sus actuaciones dentro aula y ver qué opina el directo sobre nuevos proyectos que podría [Entr8. Ref1].

Los cursos de formación permanente deben haber intercambio de opiniones y reflexiones para conocer las distintas ideologías de los maestros y su modo de ver las cosas, así como los criterios que varían de un profesor a otro con ello nos damos cuenta en que nos diferenciamos con el resto e identificar lo bueno y malo que hacemos. Y debe haber más contacto entre formador y formado, que el formador conozca de cerca los puntos débiles del formado antes de empezar el curso [Entr15. Ref1].



Como se puede observar en el árbol anterior, las referencias e ideas centrales sobre la subcategoría “Informar e implicar a los padres” (4.7). Este resultado desde mi experiencia cómo maestro jordano, era muy esperado porque no existe ningún curso sobre este tema (padres/familia). Cuenta con sólo 6 referencias, que tratan de:

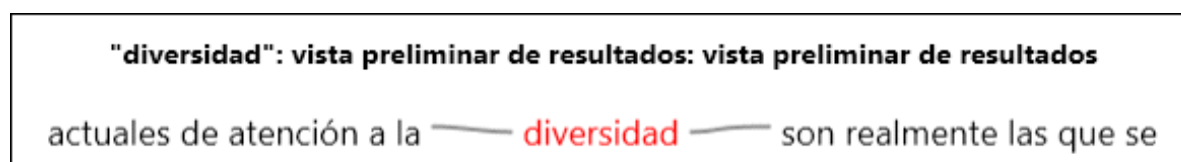
El niño va a pasar más tiempo con el maestro que con sus padres, y a veces de forma mucho más intensa y comunicativa. Dejando aparte la relación de enseñanza-aprendizaje que van a tener y a la que haremos mención cuando tratemos el perfil profesional del maestro, es fundamental “romper el hielo” en la necesaria relación humana que se va a establecer [Entr7. Ref1].

Si tuviera la oportunidad de ejercer otra profesión lo haría debido a muchos factores, ya sean económicos, laborales o factores que nacen de los alumnos, de los padres, de la dirección del colegio...etc. Es descorazonador [Entr10. Ref1].

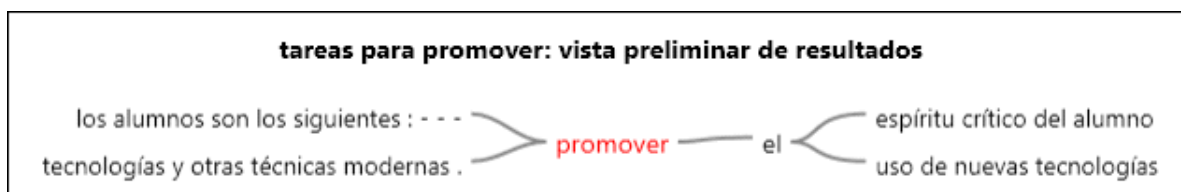
A veces los cursos abordan temática de índole extraescolar como problemas familiares, sociales, conflictos sociales de los padres como divorcio, drogas, alcohol...etc. [Entr15. Ref1].

Se encuentra una gran dificultad en cuanto tratar con los padres, dado que algunos de estos tienen un nivel académico totalmente ausente o mínima lo cual genera una problemática educativa y social para poder educar, orientar y brindar apoyo a sus hijos [Entr16. Ref1].

Hay que cuidar el aspecto estético, del aula, limpieza, variar metodología de enseñanza con colores y abordar el sensorio en todos sus aspectos, hacer visitas extra escolares, jardinería y coordinar con padres de alumnos...etc. [Entr18. Ref1].



Como se puede observar en el árbol anterior, las referencias e ideas centrales sobre cómo “atender la diversidad” (8.7), sólo tiene una referencia, que denuncia que “no hay en el colegio ascensores o rampas para las plantas de superiores” [Entr2. Ref1]. En cambio, y ello es muy destacable, utiliza reiteradamente el término de atención a la diversidad, tanto para mostrar los planes, programas y acciones que se llevan a cabo en el establecimiento de unos lineamientos básicos de zona y centro para atender a la diversidad.



Como se puede observar en el árbol anterior, las referencias e ideas centrales sobre la subcategoría 8.11- Nuevos recursos, metodologías y tareas para promover el aprendizaje, que cuenta esta subcategoría tiene una referencia, que trata con, promover el uso de nuevas tecnologías y otras técnicas modernas. “Promover el espíritu crítico del alumno en el aula” [Entr12. Ref1].

A modo de síntesis del epígrafe, los árboles de ideas sobre estos ítems del cuestionario, se puede decir que: En ellos se destacan aspectos que las autoridades de formación tienen que centrar más sobre ellos si quieren desarrollar y mejorar los procesos formativos y educativos. No debieran olvidar la participación del profesorado en la gestión de la escuela, en proyectos de innovación, en las propuestas formativas previas al inicio de su profesión, en grupos de trabajo o seminarios, la opinión y el debate con otros profesionales, instituciones o sectores ajenos a la educación, informar e implicar a los padres, cómo atender la diversidad y crear nuevos recursos, metodologías y tareas para promover el aprendizaje. Por ejemplo, la actualización científica-didáctica, como muestra esta afirmación, “lo que me gusta es que tenga una formación que sea realmente permanente, flexible, útil, práctica, adecuada y actualizada” [Entr19.Ref1].

También tienen que las autoridades de formación establecer o crear actividades formativas en el entorno de las siguientes subcategorías: Proyectos de autorrevisión escolar y de formación en centros (5.6), Formación en acción tutorial (8.14), Trabajo con padres y con la comunidad (8.15), Investigación el medio físico y social (8.1), Promoción profesional (1.7), La reflexión con colegas y el trabajo en equipo docente (2.2), Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación (4.3), Organizar la propia formación continua (4.10), tienen que tener en cuenta la subcategoría (6.5) que sea la operación formativa, accesible sin amenazar y desatender el docente y su trabajo.

9.3. RESUPESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN

Este apartado aborda los resultados y la discusión de las respuestas a las preguntas de investigación cuyo objetivo era conocer de cerca la relación entre la formación permanente y la mejora de los procesos de aprendizaje en las aulas desde la perspectiva del profesorado de enseñanza primaria en la provincia de Irbid (Jordania). Para responder a las preguntas de la investigación hemos visto la realidad percibida de los procesos formativos de los maestros de enseñanza básica, en la provincia de Irbid en los tres factores: “La realidad de la formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a las demandas”, “La satisfacción por la formación recibida, disposición a la colaboración y a participar en más acciones formativas”

y “La formación bien articulada y de calidad, que capacita para la acción en el aula”. En este apartado se integran tanto las respuestas obtenidas del análisis del cuestionario como de las entrevistas realizadas con los diferentes agentes objeto de estudio:

5.3.25. 9.3.1. ¿Cuál es la realidad y el deseo desde las percepciones de los maestros sobre los procesos formativos, en la provincia de Irbid?

Para responder a esta pregunta de la investigación hemos descubierto la realidad y cómo desean los maestros que sean los procesos formativos que recibirán en el futuro, basándonos en los tres factores.

A. La realidad y el deseo de la formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a las demandas

Atendiendo a los datos cuantitativos obtenidos, estamos ante un grupo de informantes que se manifiestan “*parcialmente en desacuerdo*” respecto a que “*La realidad de la formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a las demandas*” sea la adecuada. Al ser la mediana menor que la media, hay mayor cantidad de sujetos cuya opinión queda por debajo de la puntuación media. Siendo la diferencia de puntuación de (,3471) de la media respecto a la mediana, a favor de esta primera, se puede considerar que la asimetría de la distribución respecto a la curva normal no es muy acentuada.

Respecto al deseo del mismo factor, como se vio anteriormente, los resultados alcanzados ponen de manifiesto que el profesorado está “de acuerdo” en que la formación que debería recibir para mejorar la calidad educativa. Estamos, pues, ante un profesorado con una opinión bastante homogénea en torno a la manifestación de “acuerdo”, respecto a que la formación que debería recibir por el profesorado para garantizar una educación de calidad, en función de las demandas sociales. Y lo cualitativo nos aclara en qué sentido debería caminar esta formación.

Los datos cualitativos relacionadas con este factor, “la realidad y el deseo de la formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a las demandas desde las percepciones de los docentes acerca de sus responsabilidades con respecto a la formación”, muestran lo siguiente: La categoría “la utilidad de la formación” cuenta con 18 narraciones. Es una de las categorías más pequeñas de este estudio, lo que denota su baja presencia en los relatos. No es un factor predominante y, aunque sea el factor principal en el análisis factorial para aportar significado al cuestionario, en el fondo lo que ocurre es que como estas cuestiones realmente no se encuentran en la realidad, no están presentes en los relatos (se obvian). Cuestión ésta que puede ser explicativa de porqué la baja satisfacción del profesorado ante los procesos formativos recibidos.

Si bien, entrando en el análisis de lo que informan, se pueden encontrar otras miradas. En la subcategoría “animar el aprendizaje”, que cuenta con 7 narraciones, se puede detectar

pistas de que existe o podría existir una predisposición o deseo por parte de los docentes para que las clases sean más dinámicas. En la subcategoría “gestionar la progresión del aprendizaje” que cuenta con 4 narraciones, los entrevistados indicaron que dentro de la política educativa que se maneja en Jordania existen planes de capacitación para aprender acerca de la progresión de los aprendizajes. En la subcategoría “afrontar los deberes de la formación”, que cuenta con 4 narraciones, se puede ver que hay una clara consciencia de la importancia de la formación y del rol y responsabilidad del docente para aprovechar las capacitaciones: *“Las sesiones (formativas) deben mejorar el rendimiento profesional de los docentes, porque este es su principal cometido. Por tanto, veo oportuno y adecuado recibir sesiones.”* [Entr6.Ref1].

En la subcategoría “utilizar las tecnologías” que cuenta con 3 referencias, las narraciones indican que se percibe a este aspecto colaborativo como parte del desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La subcategoría de “Cursos on-line” es la de mayor aparición dentro de la categoría presente, con 6 narraciones. En ella se encuentran opiniones mixtas acerca de la formación on-line. Mientras algunos entrevistados lo encuentran más cómodo por cuestiones de tiempo, presupuesto para el desplazamiento y logística, otros indicaron que no tienen conocimiento de cursos que puedan tomar en esta modalidad. La subcategoría de “cursos cortos” está referenciada únicamente en 2 ocasiones, en esta subcategoría los entrevistados destacan su posición acerca de su preferencia por cursos de corta duración para abordar temas específicos, debido a las limitantes como tiempo y falta de incentivos por parte del Estado. La subcategoría de “cursos de larga duración” está referenciado únicamente en 2 ocasiones, en esta subcategoría hace referencia a la necesidad que tienen los maestros de capacitación continua con formadores especializados en el tema y al igual que en el apartado anterior los docentes consideran que prefieren capacitarse en cursos largos en temas relevantes como la formación que apoyen a su docencia en el aula.

La categoría de “las necesidades que se deben cubrir en los procesos formativos” es la segunda categoría más importante del presente estudio y cuenta con 140 narraciones. Ella, numéricamente explicará en gran medida el factor objeto de estudio. Los relatos categorizados dentro de esta categoría se ocupan de las principales necesidades que deben ser cubiertas durante los procesos formativos. En la subcategoría “una oferta formativa más amplia” que cuenta con 39 narraciones, se puede identificar opiniones dispares con respecto a la ampliación de la oferta formativa. Por un lado, la principal preocupación de los entrevistados es el tiempo que se emplea en los cursos, y algunos entrevistados lo consideran insuficiente. En la subcategoría “contenidos actualizados y más prácticos” que cuenta con 22 narraciones, destacan dos aspectos: el primero de ellos, es que las capacitaciones, deben tener una fundamentación en las necesidades de los estudiantes y del currículo. En la subcategoría “aspectos relacionados con la problemática docente”, que cuenta con 17 narraciones, se destacan aspectos fundamentales como la confianza del docente, la formación y actualización basada en necesidades puntuales y reales de los docentes, formación en administración del aula y mejora de salarios. En la subcategoría “realidad” que cuenta con 17 narraciones, se hace especial énfasis en mejorar la infraestructura y los recursos existentes.

B. La realidad y el deseo de la satisfacción por la formación recibida, disposición a la colaboración y a participar en más acciones formativas

En cuanto al segundo factor, los datos cuantitativos muestran en todos los casos que entre en 60 y 73 % de los profesores han respondido que están insatisfechos. Se comprueba que también en el segundo factor se manifiestan “*parcialmente en desacuerdo*” respecto a “*la satisfacción por la formación recibida, la disposición a la colaboración y a la participación en más acciones formativas*”. Es decir, que el profesorado no está de acuerdo en que la formación recibida es la adecuada, ni tampoco en que es una formación de calidad y, consecuentemente, no le anima a emprender muchas más acciones formativas. Atendiendo a los componentes principales, se puede comprobar que los informantes manifiestan opiniones en todos ellos en torno a “totalmente en desacuerdo”.

Con relación al deseo del mismo, se comprueba en cambio que estarían de acuerdo en la formación permanente debiera satisfacer las necesidades formativas del profesorado, la población escolar y las escuelas.

Los datos cualitativos relacionadas con el mismo factor, coinciden con los resultados del cuestionario y, paradójicamente, es una categoría con uno de los menores números de referencias a lo largo de todas las entrevistas. La “importancia de la formación” sólo tiene 18 unidades de significado. En ella se pudieron conocer aspectos interesantes acerca de la formación del profesorado de educación primaria en Jordania. *No hablar de satisfacción es todo un síntoma*: la apatía o el recelo en lo que se hace o pueda hacer en este sentido.

Entrando en el sentido de lo que se comenta, la subcategoría de “mejorar las competencias profesionales” cuenta con 6 narraciones en las que se destaca la importancia del desarrollo de competencias en los docentes para la mejora de la estructura escolar. La subcategoría de “mejora de la calidad de educación”, con 5 narraciones, muestra tres aspectos fundamentales: la necesidad de que el profesorado cuente con las cualificaciones necesarias para la enseñanza: “*Debe haber una legislación clara y establecida para prohibir contrataciones sin la cualificación educativa adecuada*” [Entr22.Ref2]. La mejora de las capacidades del profesorado docente: “*Cuanto mejor esté preparado esté el docente, mejor*” [Entr12.Ref1]. Y la adecuación de la enseñanza pertinente para la vida cotidiana de los estudiantes: “*Se debe formar a los maestros acerca de cómo enseñar a los alumnos dentro de las aulas y en su vida cotidiana para llegar a ser buenos ciudadanos*” [Entr22.Ref1]. La subcategoría “renovar el conocimiento profesional” cuenta únicamente con 4 narraciones en las que se destaca el rol de las capacitaciones en la renovación del conocimiento profesional. La subcategoría de “*mejorar la práctica docente en el aula*” cuenta únicamente con 3 narraciones en las que se destaca el proceso de inducción del profesorado novel. La subcategoría de “mejorar los resultados escolares” cuenta únicamente con 3 narraciones en las que se destaca que, según la percepción de los agentes involucrados, para mejorar los resultados escolares se debe mantener el paso con la ciencia de la información y las nuevas tecnologías. La subcategoría de “satisfacción personal” cuenta únicamente con 1 narración que destaca que parte del mejoramiento de la situación profesorado, es aumentar los

incentivos económicos: *“Por las sesiones (formativas) recibidas, el profesor debería poder mejorar su condición económica”* [Entr6.Ref1].

Los entrevistados se centraron en sus relatos a que la formación permanente -en lo relativo a la propuesta del Ministerio de Educación- debe motivar la formación y necesita de la combinación entre los aspectos teóricos y prácticos de los procesos de formación. Sobre la valoración de la oferta de la “Academia de la Reina Rania” encontramos que hay básicamente criterios positivos acerca del rol de este organismo. Se percibe como una de las grandes iniciativas para la reforma educativa. Es interesante que también se vea a este organismo como a un impulsor de la equidad de género en el país, la “Fundación CADER” encontramos que se percibe la formación que da esta fundación como demasiado teórica, “otros organismos internacionales” encontramos que se percibe la participación de estos organismos como positiva ya que capacitan al cuerpo docente para el desarrollo de aspectos educativos importantes como el liderazgo educativo.

Finalmente, consideramos que los maestros no están tan satisfechos por la formación recibida, y su baja disposición a la colaboración y a participar en más acciones formativas, es por la falta de incentivos logísticos y económicos para la realización de las capacitaciones: *“Yo personalmente propongo dar incentivos económicos para inscribirse a las capacitaciones, pero el ministerio no lo hace, de allí viene el desinterés por cursarlos”* [Entr.9Ref1].

C. La realidad y el deseo de la formación bien articulada y de calidad, que capacita para la acción en el aula

Los datos cuantitativos aportados por el tercer factor se mueven en torno al *“parcialmente en desacuerdo”*. Especialmente respecto a que la formación *“esté bien articulada, sea de calidad y capacite para la acción en el aula”*. Por tanto, se opina que no es de calidad, ni de utilidad en el aula.

Respecto al deseo, como se ha afirmado anteriormente, también las opiniones señalan que de la formación recibida debería ser relevante para ser satisfactoria. La interpretación de los análisis pone de manifiesto que la mayoría del profesorado consultado encuestado se posiciona entre el "de acuerdo" y "muy de acuerdo", respecto a que la formación permanente recibida debería ser relevante y satisfactoria para el profesorado, siendo muy significativa que la puntuación más elegida sea "muy de acuerdo".

Los datos cualitativos relacionadas con el mismo factor denotan que, *la evaluación de la formación permanente*, con una total de 137 narraciones, es una categoría importante en la opinión del profesorado. No en vano, lo que hacen en la entrevista es valorar la formación recibida. Numéricamente se puede considerar la categoría “con más protagonismo” del análisis. La opinión sobre y el resaltar algunos aspectos y dimensiones serán, pues, indicativo claro de los elementos que hacen que la opinión varíe del favorable o la insatisfacción. Son pues pistas importantes para “analizar-repensar” y “mejorar” en el futuro.

La subcategoría “*Actividades*” es la más referenciada dentro de la categoría presente con 78 narraciones. En ella se presentan cuatro aspectos básicos de las actividades de formación, por ejemplo, si las actividades son adecuadas, coherentes, ejecutables y si se les da el seguimiento debido. La subcategoría “*diseño de la formación*” es la segunda más referenciada dentro de esta categoría con 49 narraciones, en ella se describen aspectos relevantes de la formación como la contextualización, la actualización continua de los maestros y nuevamente la logística del plan de formación. El aspecto “*Actividades adecuadas*” tiene 48 referencias a lo largo de las entrevistas realizadas, lo que la convierte en el aspecto más citado dentro del análisis de esta sub-categoría, esto debe tenerse en cuenta ya que estamos tratando con el punto más importante de la categoría con mayor número de narraciones dentro del presente estudio. El aspecto “seguimiento” cuenta con 27 narraciones, en este apartado se describe la percepción de los entrevistados acerca del proceso de seguimiento académico y logístico de las capacitaciones realizadas. El tercer aspecto más importante de esta subcategoría es: si es que las actividades “se practican” con 9 narraciones, en este apartado los entrevistados exponen los inconvenientes en la implementación de las clases recibidas principalmente por falta de infraestructura. El aspecto “Coherencia” es el que tiene menos protagonismo de esta sección con únicamente 4 referencias. En ella se perfila claramente la percepción que tienen los entrevistados acerca de la falta de una secuencia lógica entre las capacitaciones recibidas: “*la formación no es permanente y las capacitaciones no tienen coherencia entre ellas ni tampoco con el Sistema Educativo*” [Entr13.Ref2].

Además, los entrevistados destacan que el sistema de capacitaciones no es adecuado ya que no existe una conexión válida entre los programas de formación del profesorado, la formación no está bien articulada y de calidad, que capacita para la acción en el aula, el currículo y los planes de estudio de los estudiantes: “*me parece que hay muy poca coherencia entre los planes de estudio, los procesos de enseñanza, el aprendizaje y los manuales escolares*” [Entr19.Ref1].

Cabe destacar que los resultados de este estudio concuerdan con los resultados del estudio realizados por (Zahir, 2001) que reflejaron la realidad de estos programas de formación. En este estudio se determinó que era necesario especificar las necesidades de formación basándose, Planificar los programas de formación, evaluación y seguimiento de los programas de formación basado en la variabilidad de los métodos de evaluación antes, durante, y después de finalizar el programa de formación de forma directa, por otra parte, hacer un seguimiento de los resultados de la formación después de la vuelta al trabajo del Alumno/Profesor.

La respuesta de los maestros sobre la realidad de la formación del profesorado muestra grandes similitudes con las visiones negativas en el conjunto de los países árabes.

5.3.26. 9.3.2. ¿Qué tipo de contrastes hallamos a la hora de evaluar al profesorado en su formación profesional, basándonos en diferentes variables, tales como el sexo o los años de experiencia?

Para responder a esta pregunta de la investigación hemos descubierto los contrastes hallamos a la hora de evaluar los maestros en su formación profesional, basándonos en diferentes variables como el sexo y los años de experiencia, en los tres factores. Los resultados y la discusión de los resultados se exponen a continuación:

No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado, sobre la realidad de la formación permanente recibida, en los tres factores, de modo que el hecho de ser hombre o mujer.

En cambio, sí parece muy claro, en cuanto al análisis de los campos semánticos según el sexo, que hay diferencias en función del sexo. Son a favor de las mujeres porque los primeros campos de más aparición son educar, el desarrollo profesional y las actividades formativas. En cambio, entre los hombres, son educar y el profesorado. Eso que nos indica que los maestros se preocupan más sobre ellos mismos. Las maestras se interesan más sobre la adecuación de la formación, están más motivadas sobre su trabajo como maestra y tienen más conciencia en la eficacia de la formación permanente de los maestros.

En algunas ocasiones se sugiere que existe deferencia entre el hecho de ser hombre o mujer respecto a las opiniones que tienen los formadores como aparece claramente en este ejemplo: *Cambiar la perspectiva y el criterio de los maestros varones a la hora de recibir sesiones formativas*. [Entr22.Ref2]. Podría concluirse que las causas de los resultados radican en lo siguiente:

- Las escuelas femeninas son más disciplinadas y metódicas que sus correspondientes masculinas.
- La motivación y el carácter vocacional de las maestras dentro de la formación y fuera de ella es más patente.
- La satisfacción y el contentamiento de las maestras por las sesiones formativas es bastante destacado.
- La conducta negativa de las alumnas en clase es mínima debido a su naturaleza idiosincrásica.

Cabe destacar que los resultados de este estudio coincidieron con los resultados del estudio de Alimat (2015).

El contraste de hipótesis para este primer factor, en función del CARGO DIRECTIVO, hay diferencias significativas en las opiniones del profesorado que no tiene cargo directivo, con respecto a los que sí lo tienen, concretándose de modo mucho más acentuado la consideración de la formación permanente recibida como no adecuada, concretándose en este caso en que la formación recibida no mejora la calidad ni responde a las demandas. También

hay diferencias estadísticamente significativas sobre la satisfacción por la formación recibida, disposición a la colaboración y a participar en más acciones formativas, en función de si tiene, o no, un cargo directivo, en el caso que nos ocupa, son los maestros que no tienen cargo los que manifiestan posicionamientos más negativos hacia dicha formación; en tercer factor hay diferencias significativas entre las dos poblaciones que integran la variable independiente “tiene, o no de cargo”; por lo tanto, los maestros que no tienen un cargo directivo, tienen una percepción más acentuadamente negativa, que aquellos que no lo tienen cargo, respecto a sí la formación recibida está bien articulada, y capacita para la intervención en el aula.

Respecto a los tres factores, relativos a sí “la realidad de la formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a las demandas”; sí dicha “formación genera la satisfacción por la formación recibida, disposición a la colaboración y a participar en más acciones formativas” y a la opinión del profesorado sobre sí “la formación recibida bien articulada y de calidad, que capacita para la acción en el aula”. En estos tres factores se manifiestan diferencias significativas en relación a la opinión de los subgrupos que integran la variable independiente “años de experiencia profesional”, ($p = ,000 < ,05$), diferencias que se evidencian en la siguiente distribución: los grupos comprendido entre (1-3) y (4-6) años de edad están “en desacuerdo”; los grupos comprendidos entre (7-10) y (11-20) se manifiestan “parcialmente en desacuerdo” y el grupo con más de (20) años de experiencia opina en torno a “parcialmente de acuerdo”.

La vinculación más baja con un porcentaje 0% que responde a las coherencias de las actividades por parte de los maestros noveles, pero el porcentaje más alta que vuelve a ellos mismos con 51.6%. Responde a la adecuación de las actividades, también la frecuencia más alta en las narraciones de los noveles en particular sobre el seguimiento de las actividades con un porcentaje 46%. Pero los expertos y los consolidados tiene una vista parecida sobre la coherencia de las actividades formativas con un porcentaje entre 4-7% de frecuencia, en total de la tabla las frecuencias de las narraciones de los expertos y consolidados muy parecidas sobre los aspectos de las actividades de la formación excepto en el aspecto ejecutables con un porcentaje 5,1% de total de las narraciones de los expertos en frente de 14,6% de los consolidados.

Cabe destacar que los resultados de este estudio coincidieron con los resultados, Alimat (2015) y El estudio de Ababnih (2011) y defiere con Magableh (1998). Se puede apreciar de este resultado que los maestros con más experiencia y edad aceptan más la formación, eso porque durante su prestación sus servicios enfrentan actitudes educativas sobre su profesión necesitan formación para frutarles y para actualizar sus conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También hay diferencias estadísticamente significativas, respecto al primer factor “la realidad de la formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a las demandas” en función del NIVEL ACADÉMICO, que hay diferencias significativas entre la variable independiente y los ítems que se estructuran en torno al mencionado factor ($p = ,000 < ,05$), por lo que hay diferencias significativas al 5% entre el nivel académico de la titulación del profesorado y si la formación recibida mejora la calidad educativa e integra a los miembros

de la comunidad educativa en un proyecto común. Estas diferencias, atendiendo al test HSD de Tukey coinciden con la distribución referenciada respecto a la totalidad, es decir, los “licenciados” se agrupan en torno a “en desacuerdo” y los “diplomados y expertos”, en torno a “parcialmente en desacuerdo”.

Cabe destacar que los resultados de este estudio coincidieron con los resultados, Alimat (2015) y Al-khatib (1992). Podría concluirse que las causas de los resultados radican en lo siguiente, los maestros que tienen más nivel académico tienen más conocimiento en evaluar la formación y tiene una visión más global y profunda que los licenciados sobre los aspectos de la formación.

Los resultados del ANOVA sobre la percepción del profesorado sobre la realidad de la formación permanente recibida en Jordania, no hay diferencias estadísticamente significativas respecto al primer factor “la realidad de la formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a las demandas” ($p = ,085 > ,05$), al segundo factor “la satisfacción por la formación recibida, disposición a la colaboración y a participar en más acciones formativas” ($p = ,170 > ,05$) y al tercer factor “la formación recibida bien articulada y de calidad, que capacita para la acción en el aula” ($p = ,181 > ,05$); en función del GRADO QUE IMPARTE DOCENCIA.

Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado jordano consultado en los tres factores, en función de la UBICACIÓN DONDE TRABAJAN los maestros. Con relación a los tres factores que se integran en las variables, siempre ($p = ,000 < ,05$), y también, como en la totalidad, los maestros que trabajan en ciudades y pueblos orientan su opinión hacia “en desacuerdo”, mientras que los docentes que trabajan en zonas periféricas, lo hacen hacia “parcialmente en desacuerdo”.

Del total de las entrevistas de la ciudad sobre el campo semántico Actividades formativas, hablan de la necesidad de recibir cursos dirigidos a estimular la enseñanza y el aprendizaje, y de talleres que vinculen la vida social de la localidad con el ámbito escolar. El del extrarradio, extraemos que en general, hay disconformidades con la duración de los cursos y con la temática de los mismos, financiadas y gestionadas desde el extranjero, y que no cubren las necesidades reales del profesorado jordano. Como aspectos a mejorar en la realización de dichas actividades, los maestros apuntan los siguientes: tener en cuenta la distancia al lugar donde se llevan a cabo los cursos, horarios adecuados que respeten el descanso y los quehaceres familiares del maestro, los incentivos económicos, la expedición de títulos tras completar la formación y la actualización de los contenidos (poner el énfasis en la práctica, implantación de técnicas de aprendizaje nuevas, trabajo en grupo y el uso de nuevas tecnologías en el aula). Los del pueblo, las actividades formativas son útiles y necesarias para la mejora de las competencias profesionales del docente, aunque no debe olvidarse, que para que realmente logren sus objetivos, deben estar adaptadas a las necesidades reales del sistema educativo del país, y estar dirigidas a mejorar la interrelación profesor-alumno en el aula.

La relación entre la EVALUACIÓN Y LA CANTIDAD DE LAS ACTIVIDADES que han realizado los entrevistados. Se muestra que las vinculaciones de las narraciones más bajas con un porcentaje 0% que responde a las coherencias y el seguimiento de las actividades por parte de los entrevistados que han realizado más de 10 actividad, el porcentaje más alta que vuelve a ellos mismos con 69.3%. Responde a la adecuación de las actividades, pero los que han realizado menos de cinco y 10 actividades las vinculaciones de sus narraciones, sobre la coherencia de las actividades formativas con un porcentaje entre 3-5% de vinculación entre ellas, en total de los resultados las vinculaciones de los que han realizado menos de cinco y 10 actividades durante su vida profesional muy parecidas sobre los aspectos de las actividades de la formación.

Podría concluirse que las causas de los resultados radican en lo siguiente, los maestros que han realizados más de diez actividades formativas durante su vida profesional están más cercos a la realidad de los cursos de la formación, tiene una visión más global y profunda sobre el efecto positivo de la formación permanente a mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y los resultados escolares, que los maestros que han realizado menos que diez sesiones formativas.

5.3.27. 9.3.3. *¿Contrastes hallados a la hora de evaluar al profesorado en su formación profesional, en comparación con lo esperado según la evaluación hecha por los supervisores docentes de dicha formación?*

Según los datos extraídos de forma cuantitativa se aprecia que los resultados en cuanto a la formación actual están valorados por los maestros han respondido que se muestran insatisfechos por la “formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a sus necesidades y las de sus centros y zonas”. Sin embargo, según los datos extraídos de forma cualitativa e indagando más sobre esta cuestión se detecta que realmente los maestros consideran que la formación es importante y útil para mejorar la calidad de la educación, pero no cómo lo están haciendo en actual y se sienten desmotivados para realizar la formación.

Los datos cuantitativos muestran en todos los ítems que pertenecen a la evaluación de la formación, que entre el 68 % y el 74 % de los maestros han respondido que la formación que han recibido no está propuesta por el propio profesorado o el centro; no tiene continuidad hasta el aula, con impacto en ella, no tienen seguimiento; las actividades no se interrelacionan entre ellas y con la práctica; y no tienen coherencia ni están articuladas entre ellas. Se muestran insatisfechos por la “formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a sus necesidades y las de sus centros y zonas”. Y lo cualitativo nos aclara en qué sentido debería ser esta formación.

La categoría con mayor número de referencias lo largo de todas las entrevistas ha sido la evaluación de la formación permanente con una total de 169 narraciones. Por lo que numéricamente se puede considerar la categoría “con más protagonismo” del análisis para comprender -desde las entrevistas en profundidad- la valoración docente de dicha formación.

En primer lugar, desde *los maestros*, hemos descubierto el contraste de la valoración de ellos sobre la formación permanente en general y después sobre las actividades formativas, la adecuación y la eficacia para el desarrollo profesional de los maestros en particular.

Tal y como se desprende de las respuestas ofrecidas por *los supervisores*, éstos piensan que la formación permanente ofrecida es útil para los maestros ya que sirve para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque para ello, debe ser permanente, adaptarse a las necesidades de los maestros, estar impartida por especialistas, centrarse en los aspectos prácticos del conocimiento más que en los teóricos y que éstos sean variados y novedosos. Aunque "*al final el profesor acaba transmitiendo su conocimiento como experto por años de experiencia*" [Entr10. Ref8]. También podemos observar en las respuestas registradas, hay algunas diferencias de opinión acerca de la idoneidad de los cursos formativos para los maestros. Por un lado, hay quien piensa que hay poco interés en realizarlos por varias razones: no hay incentivos económicos a pesar de la obligatoriedad de los cursos, no existen infraestructuras adecuadas para implantarlos en la escuela, son incompatibles con el propio trabajo, no aportan conocimientos nuevos (por ejemplo: nuevas tecnologías o temas extraescolares) "*ni son flexibles en cuanto a horarios y lugares de realización*" [Entr13.Ref1].

Según se desprende de las entrevistas realizadas a *los supervisores*, estos piensan que, si bien, las actividades de la formación continua son adecuadas, también deben ser mejoradas en algunos aspectos como son: mayor adecuación a las necesidades reales del profesorado, actualización de los contenidos evitando que sean tan repetitivos, beneficios económicos al profesorado que las realiza y una mejora de la infraestructura de los lugares donde se lleven a cabo las sesiones formativas, como muestra el ejemplo:

"Normalmente sí, la formación y lo que planificamos nace desde las necesidades de los maestros porque nosotros cuando hacemos vistas formativas de los maestros en el aula, escribimos las necesidades formativas de cada profesor en el formulario de la vista" [Entr10. Ref2].

Los *maestros* piensan que estos cursos no son útiles ni necesarios y que sólo acuden a ellos porque son obligatorios y para evitar la multa si faltan, no porque tengan interés. Tampoco se les ofrecen incentivos económicos ni la posibilidad de obtener una titulación al finalizar las actividades, como muestra la afirmación:

Las razones en que los maestros no tienen interés para asistir en las sesiones formativas optativamente son: - Es incompatible con nuestro horario, salir del trabajo e incorporarse a los cursos. - No aportan contenido nuevo a dichos cursos, todo es repetido. - No utilizan nuevas técnicas de enseñanza en estos cursos. (Los formadores no los veo capacitados) [Entr3. Ref5].

A la luz de lo registrado en las entrevistas, los supervisores consideran los cursos de formación continua son adecuados que se le imparte al profesorado, siempre y cuando, éstos los lleven a cabo formadores especialistas, abarquen las necesidades de los maestros y se centren sobre todo en los contenidos prácticos más que en los teóricos. Algunos opinan incluso, que sería fundamental aumentar la práctica dentro de la carrera de magisterio y una

vez concluida, realizar dichos cursos formativos de manera obligatoria, como muestra el ejemplo:

Eso es, por que la formación que reciben ahora los maestros es teórica, porque la empresa que imparte la formación se llama CADER por cierto y está dando contenido teórico más que la práctica, eso resulta tedioso para el profesorado, antes la formación era mejor cuando estaban los colegios de formación, porque se centraban en la parte práctica [Entr.10 Ref7].

Los maestros opinan, que la formación continua no es tan útil o adecuada, porque no es permanente, no se centra en las necesidades reales del profesorado y los alumnos, es poco flexible en cuanto a horarios y contenidos, se centra básicamente en el marco teórico y no es adecuado al nivel educativo al que va dirigida. En este sentido para que los cursos formativos sean más productivos deberían actualizar la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje, utilizando recursos como cursos y talleres destinados a mejorar las habilidades del profesorado y su gestión en el aula, salidas extraescolares, uso de nuevas tecnologías, manejo de internet y las redes sociales, entre otros, como se parece en la afirmación de ellos mismos:

“A como le dije en la pregunta anterior estoy de acuerdo con la forma en cómo nos imparten los cursos, pero sería bueno que se enfocaran más en los aspectos prácticos más que los teóricos, además que apliquen las normas modernas en los cursos, por regla general enfocaría el aspecto práctico de los cursos ” [Entr14. Ref1].

Los supervisores piensan, en general, que los cursos formativos destinados a fomentar el desarrollo profesional de los maestros, en primer lugar, deben ser continuos y permanentes, impartidos por especialistas, de carácter obligatorio, especialmente para los principiantes y aplicados a las nuevas tecnologías, uno de los formadores cita lo siguiente: *“Relegar la formación exclusivamente a los especialistas en la materia y cada uno en su campo, no viene mal que fueran hasta los maestros retirados con larga experiencia, también directores y supervisores” [Entr10. Ref6].*

Los maestros opinan que los cursos formativos no influyen positivamente en su mejora como profesionales, ya que piensan que no son tan útiles y se centran sólo en conocimientos teóricos, otros opinan que realmente son necesarios a lo largo de la vida profesional del maestro, y no sólo en su etapa como principiante como cita uno de los Maestros: *“Las actividades formativas se podrían preparar y configurar para reconocer y desarrollar las competencias profesionales específicas del docente, celebrar reuniones con el profesor sería buena actividad para reconocer sus habilidades, sus aficiones, vocaciones” [Entr16. Ref2].*

5.3.28. 9.3.4. ¿Los procesos formativos que sigue el maestro jordano de enseñanza primaria básica antes y durante la vida profesional tienen incidencia en el desempeño y a los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase desde el punto de vista de ellos?

El profesorado jordano se muestra insatisfecho por la formación recibida de cara a mejorar la calidad educativa y no atiende a sus necesidades ni a las de sus centros y zonas.

Los datos cuantitativos muestran en todos los ítems que pertenecen a la incidencia de la formación, que entre en 65 y 70 % de los maestros han respondido que la formación que han recibido no tiene incidencia en animar el aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, utilizar las nuevas tecnologías, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo e informar e implicar a los padres.

La categoría es respondida en 18 narraciones. Es una de las categorías más pequeñas de este estudio. En ella se describen las percepciones de los docentes acerca de sus responsabilidades con respecto a la formación; se identifica además que la dinamización del aprendizaje surge en gran medida de que tan cómodo y motivado esté el profesor con respecto a los nuevos temas a enseñarse y métodos a implementarse. Con respecto a la gestión de la progresión del aprendizaje, los docentes mostraron que tienen un buen nivel de conocimiento acerca de este tema. Sin embargo, cuando se trata el tema de “trabajo en equipo”, los entrevistados mostraron un conocimiento acerca de su importancia, pero también expresaron que no estaban lo suficientemente capacitados para ello. Finalmente, se extrajo de las narraciones las concepciones que en su mayoría fueron positivas de la utilización de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

En la subcategoría “animar el aprendizaje” que cuenta con 7 narraciones, se puede detectar que existe una fuerte predisposición o deseo por parte de los docentes para que las clases sean más dinámicas:

Puntos fuertes: en los 4 años que tengo como director en este colegio he visto que los maestros mejoran cada día con cada capacitación y eso ayuda para que los estudiantes tengan un mejor aprendizaje y que la educación jordana sea reconocida de manera positiva [Entr7.Ref1]. Cuando el profesor toma una sesión de formación y la aplica en la clase, le resulta bien, y otorga buenos frutos y con ello mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje [Entr10.Ref1]. Estos cursos de formación han sido útiles en los siguientes sentidos: 1. Como usar los métodos efectivos para apoyar el aprendizaje. 2. Como estimular el aprendizaje en los estudiantes y 3. Como favorecer los hábitos saludables en la vida cotidiana de los alumnos [Entr18.Ref1].

En la subcategoría “gestionar la progresión del aprendizaje” que cuenta con 4 narraciones, los entrevistados indicaron que dentro de la política educativa que se maneja en Jordania existen planes de capacitación para aprender acerca de la progresión de los aprendizajes:

La política educativa tiene sus puntos positivos y negativos, las políticas se basan en la formación permanente del profesor desde su incorporación al personal del ministerio de Educación, una vez firmado el contrato, deben someterse a sesiones dedicadas a los maestros principiantes durante un año. Dichas sesiones tienen un contenido específico: a) Cómo establecer los objetivos de la enseñanza. b) Cómo diseñar los puntos para conseguir los objetivos en la enseñanza. c) Conocer dichos niveles que se pretende alcanzar. d) Conocer los tres campos básicos: Habilidades, emociones, y conocimientos [Entr19.Ref1].

En la subcategoría “afrentar los deberes de la formación”, que cuenta con 4 narraciones, se puede ver que hay una clara consciencia de la importancia de la formación y del rol y responsabilidad del docente para aprovechar las capacitaciones: “*Las sesiones (formativas) deben mejorar el rendimiento profesional de los docentes, porque este es su principal cometido. Por tanto, veo oportuno y adecuado recibir sesiones.*” [Entr6.Ref1].

En la subcategoría “utilizar las tecnologías” que cuenta con 3 referencias, las narraciones indican que se percibe a este aspecto colaborativo como parte del desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes:

Por otra parte, hoy en día se cuenta con ordenadores que es una herramienta valiosa para poder ayudar a los estudiantes para mejorar su ortografía y escritura en una forma amena, recreativa y lúdica aprovechando el desbordado interés de los niños por el área de informática [Entr16.Ref1].

Cabe destacar que los resultados de este estudio coincidieron con los resultados de Alimat (2015), Al-khatib (1992), Gibbs y Coffey, (2004), Sánchez (2008), Balta y Duru (2015) y Aljaazi (2015).

5.3.29. 9.3.5. ¿Cuáles son –a juicio del profesorado- las vías, los modelos y las actividades formativas mejor valoradas por su grado de satisfacción personal y su impacto, tanto en la mejora de la práctica docente, como en los resultados escolares?

Los datos cuantitativos muestran en todos los ítems que pertenecen a las modalidades de la formación, que entre en 66 y 74 % de los maestros han respondido que no estén satisfechos por las modalidades de la formación que han recibido como los cursos online, cursos cortos, cursos de larga duración, participación en proyectos de innovación, proyectos de autorrevisión escolar y de formación en centros, en sus impactos, tanto en la mejora de la práctica docente, como en los resultados escolares. Se muestran insatisfechos por la “formación para mejorar la calidad educativa atendiendo a sus necesidades y las de sus centros y zonas”.

La categoría menos referenciada o que podría considerarse como menos influyente dentro de este estudio es la de “*el impacto de las modalidades de formación*” con únicamente 10 narraciones, en ella se describe la preferencia de los docentes por los cursos de larga

duración enfocados a aspectos específicos para su mejora profesional y su inclinación hacia los cursos de corta duración para temas puntuales. La subcategoría de “Cursos on-line” es la de mayor aparición dentro de la categoría presente con 6 narraciones, en ella se encuentran opiniones mixtas acerca de la formación on-line, ya que mientras algunos entrevistados lo encuentran más cómodo por cuestiones de tiempo, presupuesto para el desplazamiento y logística, otros indicaron que no tienen conocimiento de cursos que puedan tomar en esta modalidad.

- Cursos Cortos:

Prefiero cursos cortos, variados y de gran contenido. En otras palabras, un curso de contenido prolijo y lleno de trivialidades desmotivaría al profesor. Por ejemplo, cuando se cambiaban algunos contenidos puntuales de los programas escolares teníamos que asistir a unos cursos sobre dichos cambios, pero como si fuera la primera vez, es decir, podían hablarnos de los cambios puntuales en el programa y no tener que repetir lo que se dijo en otros cursos [Entr8.Ref1]. Hay cursos que en poco espacio de tiempo pueden cumplir con su cometido, por otra parte, si hubiese incentivos económicos esto podría ser factor para alargar el horario [Entr13.Ref1].

- Cursos de larga duración (teórico-práctica):

Los cursos a los que asistí en la capital Amman fueron útiles, uno de ellos fue de 160 horas que nos acercó a la realidad del niño en los aspectos social, psicológico, físico, etc. Los (formadores) que nos impartieron el curso eran personas capacitadas, por lo que nos sirvieron de mucha ayuda para nuestra formación.” [Entr14.Ref1]. “Sí es necesaria una ampliación en el tiempo de la formación permanente, que permita abordar todas las necesidades formativas de los docentes. Aunque tengo que matizar que la ampliación tiene que ir en sintonía con la importancia del contenido y no soltar información repetitiva y sin interés [Entr9.Ref1].

Cursos On-line: De las narraciones podemos identificar una pequeña tendencia a la capacitación on-line: “Sí, he recibido cursos de formación a través de las tecnologías educativas, educación a distancia y por medio de la televisión, pero por cuenta propia y lo prefiero de esta manera, porque es más cómoda.” [Entr13.Ref1]. Por otra parte, algunos otros entrevistados comentaron que nunca habían tomado un curso on-line y que no existen cursos organizados por el estado de los que estén informados:

No he recibido cursos de formación a través de la tecnología educativa y es que no hay cursos a distancia ni tampoco a través la televisión [Entr19.Ref1]. Nunca he recibido cursos de formación a través de la tecnología educativa, educación a distancia o por medio de la televisión, aunque la verdad prefiero estas herramientas de formación ya que son más prácticas y flexibles [Entr18.Ref2].

Podría concluirse que los maestros dan importancia a los cursos online y los sitios de Internet por la facilidad a llegar a la información que necesitan, el ahorro de tiempo y esfuerzo. Cabe destacar que los resultados de esta pregunta coincidieron con los resultados, Alimat (2015). En general los maestros consideran adecuadas las actividades formativas propuestas, siempre y cuando no sean de tipo obligatorio, se adapten a sus necesidades

formativas, los conocimientos aprendidos sean modernos y adaptables al trabajo con los alumnos en el aula, y se reciba por su realización algún incentivo económico o social (mejora del currículum).

5.3.30. 9.3.6. *¿Qué cambios o mejoras cabría acometer en los procesos de formación continua y desarrollo profesional para que de verdad éstos incidan en la mejora escolar y en los resultados educativos?*

Los datos cuantitativos muestran que entre en 60 y 72 % de los maestros han respondido que los cambios o mejoras cabría acometer en los procesos de formación continua son los siguiente: Cómo generar nuevas y competencias profesionales, cómo mejorar la convivencia escolar, cómo motivar y estimular el aprendizaje de mis alumnos, organización y gestión del aula, en integración curricular de las tecnologías de la información en el aula y centro, evaluación la formación profesional, cómo fomentar hábitos de estudio, evaluación de competencias, cómo dirigir el aprendizaje, trabajo en equipo y por proyectos, formación en acción tutorial, nuevos recursos, metodologías y tareas para promover el aprendizaje, actualización científica-didáctica, cómo atender a la diversidad, trabajo con padres y con la comunidad e investigación el medio físico y social.

La categoría de “Propuestas para mejorar la formación” es la tercera categoría más importante del presente estudio contando con 125 narraciones, en ella se abarcan las principales propuestas que plantean los entrevistados para mejorar la educación primaria en Jordania.

La subcategoría “Cómo generar nuevas competencias”, cuenta con 21 narraciones, en ellas se pudo detectar en las narraciones que los entrevistados perciben como conveniente el desarrollar planes de estudio para los docentes basados en sus necesidades particulares. En la subcategoría “Cómo mejorar la convivencia escolar y el clima en el aula” que cuenta con 18 narraciones, se pudieron detectar tres aspectos fundamentales.

El primero de ellos es cambiar los procesos de comunicación entre el profesor y el alumno en los que deben involucrarse procesos formativos para el docente. En la subcategoría “cómo motivar el aprendizaje” que cuenta con 15 narraciones, se indica que existe una necesidad de los docentes de tener más tiempo para su formación. La subcategoría “Cómo organiza y gestionar el aula” cuenta con 15 narraciones, en ellas se pueden identificar varias técnicas y propuestas por parte de los maestros para la correcta organización de la misma, sin embargo, se puede considerar que la gestión del aula es uno de los puntos en los que los docentes solicitan más formación. La subcategoría “Cómo integrar las tecnologías en el aula y centro” cuenta con 9 narraciones y se enfoca en aspectos como la modernización de la estructura de las clases y la diversificación de la enseñanza.

El resto de las dimensiones son más minoritarias. Con respecto a la modernización, se considera que el uso de nuevas tecnologías es esencial para la diversificación, el mejoramiento de la educación y comunicación. Se plantea la alternativa de una evaluación contextualizada,

en la que se tenga en cuenta la realidad del maestro y del centro: *“Haría una evaluación externa con materias como lengua inglesa, basadas en evaluaciones de los maestros nativos. Algunas cosas pueden aplicarse de forma parcial”* [Entr12.Ref2]. Se deberían fomentar los hábitos de estudio en los docentes y estudiantes. Se plantea una formación para que la evaluación sea primordialmente práctica, en la que el docente muestre sus habilidades y competencias profesionales mediante el desarrollo normal de sus actividades en presencia de evaluadores.

En la subcategoría “trabajar en equipo y por proyectos”, que es de especial interés para la formación, aunque cuenta sólo con 2 referencias, las narraciones indican que se percibe a este aspecto colaborativo como parte del desarrollo de los procesos educativos: *“Por otra parte ofrece un cambio de modelo de los maestros, así como un desarrollo palpable de la estructura escolar, fomentando el trabajo en grupo”* [Entr22.Ref1]. Además de esta parte del estudio pudimos extraer que existe la necesidad de hacer más capacitaciones de trabajo en equipo: *“Hay que hacer cursos que abordan el trabajo en grupo”* [Entr18.Ref1].

Los cambios o mejoras cabría acometer en los procesos de formación continua y desarrollo profesional para que de verdad éstos incidan en la mejora escolar y en los resultados educativos, deberían ser:

- Cómo motivar el aprendizaje:

El Ministerio de Educación debe reducir la cuota laboral de cada profesor, en especial los de los primeros 3 niveles escolares ya que tienen una cuota de horario laboral muy alta que les incapacita a recibir sesiones formativas en horario post laboral debido al cansancio. Debo decir que la cuota de horario baja incentiva al profesor y mejora el proceso de Enseñanza/Aprendizaje [Entr20.Ref1].

- Cómo dirigir el aprendizaje:

“Debe haber un plan establecido y por separado para cada etapa de enseñanza” [Entr21.Ref1]. Por otra parte, se hace énfasis en poseer un lenguaje adecuado y amable con los estudiantes: *“El maestro debe poseer el lenguaje adecuado para comunicarse con el alumno* [Entr11.Ref1]. *El maestro debe alejarse de la denigración y los insultos hacia los alumnos”* [Entr11.Ref2].

- Cómo fomentar hábitos de estudio:

Que el profesor no utilice siempre el método tradicional con los alumnos, que haya más dinamismo e interacción en la participación dentro del aula en abordar cuestiones diversas, una relación paternalista aumentaría la confianza, también el hecho de repartir regalos sería interesante [Entr5.Ref1].

- Además del uso de nuevas tecnologías:

“Incentivar al alumno a través de técnicas modernas, incorporar ordenadores y otras tecnologías” [Entr3.Ref1]. Finalmente, también se pudo identificar una tendencia hacia el aprendizaje empírico: *“Hacer cursos que vinculen lo escolar con lo social y lo cotidiano, además que debemos profundizar en los buenos hábitos sociales porque sería una novedad en los cursos”* [Entr14.Ref1].

- Cómo mejorar la convivencia escolar y el clima en el aula:

Como decía anteriormente, a la hora de establecerse la comunicación entre el maestro y los alumnos, el profesor desempeña el papel de “emisor” en la mayor parte de los casos, pero es evidente que, para poder transmitir adecuadamente el contenido de una materia, el maestro tiene que tener la formación adecuada, lo más completa posible sobre cada una de las materias que tiene que impartir. A lo largo de sus estudios de magisterio, habrá adquirido muchos de esos conocimientos, tanto prácticos como teóricos, pero estos no siempre serán suficientes. Además, el maestro deberá tener una adecuada predisposición a continuar formándose, prácticamente de forma ininterrumpida. Con las materias habituales, en áreas como “Conocimiento del medio”, los cambios son bastante habituales, además, en cuanto a complementos educativos y uso de nuevas tecnologías en el proceso de Enseñanza-aprendizaje, no cabe duda que la época que vivimos requiere un esfuerzo permanente para estar al día [Entr7.Ref1].

- Cómo integrar las tecnologías en el aula y centro:

Sí, estoy totalmente de acuerdo con integrar las TIC dentro del aula, creo que es un modo de diversificar la enseñanza [Entr17.Ref2]. Los ordenadores son una herramienta esencial para el aprendizaje de los estudiantes, ya que el mundo se está viendo continuamente modernizado con los avances tecnológicos, por lo que saber desenvolverse en el mundo de la comunicación es cada vez más esencial para prosperar en el mundo académico y profesional [Entr6.Ref1].

- Cómo generar nuevas competencias:

Establecer reuniones regulares con los maestros para ver sus necesidades personales, y según dichas necesidades personales establecería actividades, por ejemplo, hay los maestros que tienen letra ilegible, yo propondría cursos para que mejoren este aspecto. Los directores y supervisores a través de la observación, seguimiento y evaluación podrían también conocer las necesidades existentes para establecer dichos cursos [Entr13.Ref1].

Desarrollar el potencial de los directores de escuelas a través de sesiones dirigidas a directivos educativos y llevar el contenido de dichas sesiones a la práctica [Entr21.Ref1].

- Cómo organizar y gestionar el aula:

Se deben establecer talleres de cómo gestionar el aula [Entr7.Ref1]. Se deben establecer cursos que aborden la personalidad profesional del profesor y de cómo controlar el ambiente en el aula. Y el profesor debe comprender los distintos niveles del alumnado, sus necesidades psicológicas y psicopedagógicas de forma individual, eso le haría gestionar el aula de forma correcta [Entr13.Ref1].

- Trabajar en equipo y por proyectos: Además de esta parte del estudio pudimos extraer que existe la necesidad de hacer más capacitaciones de trabajo en equipo:

“Hay que hacer cursos que abordan el trabajo en grupo” [Entr18.Ref1].

- Cómo evaluar la formación:

Falta un enfoque más intenso en las estrategias de seguimiento, evaluación, enseñanza, y horario [Entr2.Ref1]. No viene mal un seguimiento dimensional para conocer el grado de efectividad de las sesiones, así como hacer partícipes a los directores de escuelas en los procesos de planificación de las sesiones y que conozcan los objetivos planteados que ellos mismos van a ayudar a conseguir con las sesiones. [Entr21.Ref1].

- **Cómo evaluar las competencias profesionales:**

El profesor debe desarrollar actividades que le obliguen a manejar todas las habilidades profesionales y así podremos observar las competencias que tienen los maestros y lo que les falta [Entr13.Ref1].

Yo invitaría a los directivos a venir a ver mi clase y evaluar mi metodología y hacer una crítica de mi forma de impartir las clases y así pueden saber qué es lo bueno y lo malo que estoy haciendo y conforme a las críticas recibidas cambiar esos aspectos negativos o incompletos que podrían destapar según la evaluación que hayan hecho y así brindarle un mejor sistema de educación a los niños y jóvenes [Entr15.Ref1].

5.3.31. 9.3.7. ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles en los procesos formativos de los maestros de enseñanza primaria básica en la provincia de Irbid, desde la perspectiva del profesorado jordano?

La respuesta de esta pregunta tiene dos partes, fortalezas y debilidades. Ambas se muestran a continuación.

a) Los puntos fuertes de los procesos formativos de los maestros:

Los datos cuantitativos muestran en todos los ítems que pertenecen a evolución de la formación sobre los puntos fuertes en los procesos formativos de los maestros de enseñanza primaria básica en la provincia de Irbid, desde la perspectiva de los maestros, que 67% de los maestros han respondido que las actividades no se interrelacionan entre ellas y con la práctica, 68% no tienen continuidad hasta el aula, con impacto en ella y seguimiento, y 70% de ellos mismos, han respondido que las actividades no tienen coherencia y están articuladas entre ellas. Se muestran insatisfechos por la “Formación bien articulada y de calidad, que capacita para la acción en el aula”.

Los datos cualitativos muestran los puntos fuertes de los procesos formativos de los maestros:

- **Renovar el conocimiento profesional:**

El contenido teórico de las sesiones refresca lo aprendido durante la carrera (evocar lo aprendido), los conocimientos se van actualizando de forma permanente, como conocer las nuevas teorías y conceptos en la didáctica moderna [Entr6.Ref1].

- Mejorar la práctica docente en el aula:

Los nuevos (los maestros) reciben formación antes de incorporarse a la enseñanza, de manera que obtengan más conocimientos por lo que ellos cuando salen de su carrera no tienen ninguna experiencia y estos cursos les ayudan un poco para que no pierdan confianza a la hora de llegar a las aulas [Entr11.Ref1].

- Mejorar las competencias profesionales:

La formación educativa ofrece diversos planes y proyectos para el desarrollo profesional de directivos, supervisores y los maestros educativos, ello queda patente en los niveles escolares básicos y en los nuevos los maestros. Por otra parte, ofrece un cambio de modelo de los maestros, así como un desarrollo palpable de la estructura escolar, y fomentan el trabajo en grupo” [Entr13.Ref1].

- Mejorar los resultados escolares:

Si, seguro que la formación que he recibido ha mejorado el rendimiento de mis alumnos [Entr18.Ref1].

- Mejorar la calidad de la educación:

Formar los maestros acerca de cómo enseñar a los alumnos dentro de las aulas y en su vida cotidiana nos lleva a la educación de calidad a ser buenos ciudadanos” [Entr22.Ref1].

- Satisfacción profesional:

Las sesiones (formativas) recibidas, el profesor debería poder mejorar su condición económica [Entr6.Ref1].

b) Los puntos débiles de los procesos formativos de los maestros:

Se muestran insatisfechos por la “Formación bien articulada y de calidad, que capacita para la acción en el aula”. Los datos cuantitativos muestran en todos los ítems que pertenecen a evolución de la formación sobre los puntos débiles en los procesos formativos de los maestros de enseñanza primaria básica en la provincia de Irbid, desde la perspectiva de los maestros, que 74% de los maestros han respondido que la formación no está adaptada al contexto y las circunstancias de propuesta por el propio profesorado o el centro.

Los datos cualitativos muestran, que puntos fuertes de los procesos formativos de los maestros son los siguientes: *Los procesos formativos no son amplios:*

(La oferta formativa) debe ser más amplia en el tiempo para que abordemos más temas, siempre y cuando sea para mejorar el sistema de educación de nuestros niños y jóvenes jordanos, si se dan cursos repetitivos o que aborden temáticas sin ninguna aplicación al sistema jordano, pues no veo motivos en ampliar el tiempo ya que el curso a impartir sería repetitivo y sin interés práctico. [Entr5.Ref1].

Una parte importante de los entrevistados declaró que perciben que la oferta de formación no cubre la demanda que existe por parte de los maestros: “*Las necesidades formativas del profesorado exceden los cursos ofrecidos*” [Entr10.Ref1]. Finalmente, entre los temas que podrían ser parte de la ampliación agenda formativa se sugieren temas como actualización de nuevas tecnologías y metodología de enseñanza y aprendizaje:

Se podrían dar talleres basados en el uso de nuevas tecnologías como el ordenador. - Talleres renovados basándose en el uso de internet, Facebook. - Uso de la tele-aprendizaje desde casa. - Hacer talleres para los maestros que abordan la temática de los programas curriculares de manera que pueda ser transmitida de forma correcta en clase. - Hacer talleres que aborden la metodología de aprendizaje moderna en clase [Entr18.Ref5].

Los procesos formativos no son relacionados con la problemática docente: Hay que conocer a cada profesor y sus necesidades, establecer un diagnóstico de estas necesidades (personalizadas), y no mandar los maestros de forma arbitraria a hacer cursos que pueden resultar inútiles para ellos. Se debe hacer una planificación y renovación según nuestras necesidades, coyunturas y capacidades [Entr13.Ref1].

En los cursos de formación permanente debe haber intercambio de opiniones y reflexiones para conocer las distintas ideologías de los maestros y su modo de ver las cosas, así como de los criterios que varían de un profesor a otro para darnos cuenta en que nos diferenciamos con el resto, e identificar lo bueno y malo que hacemos. Además, debe haber más contacto entre formador y formado, que el formador conozca de cerca los puntos débiles del formado antes de empezar el curso [Entr15.Ref1].

Con respecto a la administración del aula, las narraciones indican que existe una gran necesidad de formación por parte de los docentes en este tema: “*(Se debe) Establecer un plan trabajado por el propio profesor en cómo dirigir el aula*” [Entr17.Ref1]. En algunas narraciones se dieron pautas de los temas que se debería abordar para mejorar la administración del aula:

Las necesidades formativas que tiene el profesorado respecto a la organización y gestión del aula son las siguientes: - Fomentar la habilidad de controlar el aula. A través de consolidar la personalidad del profesor, y fomentar el lenguaje activo y comprensible para el alumno, incluso hablándole en su dialecto habitual, si es posible [Entr14.Ref1].

Los contenidos de los procesos formativos no son actualizados y prácticos: El contenido de los cursos formativos no toca la profundidad de las necesidades que busca el maestro y la metodología que sigan los formadores es muy teórica, además la mayoría de los formadores nunca han trabajado como maestros [Entr18.Ref1].

Los procesos formativos estén lejanos de la realidad del aula y del centro: La infraestructura actual disponible en las escuelas públicas jordanas no coincide con una metodología didáctica actual e innovadora por las siguientes razones: Las aulas no están adaptadas para recibir aparataje didáctico moderno. - El

excesivo número de alumnos en las aulas. - Falta de instalaciones públicas donde se puedan llevar a la práctica las actividades didácticas [Entr20.Ref1].

Esta relación tan fuerte entre estas dos categorías, muestra que la formación permanente en Jordania le falta, muchos aspectos, por ejemplo, cambiar el diseño de las actividades formativas, una formación amplia y profunda, una formación práctica y una evaluación de la formación ofrecida y su agente para ofrecer formación adecuada. Como muestra esta afirmación de un entrevistado: *“El contenido de los cursos formativos no toca la profundidad de las necesidades que busca el maestro y la metodología que sigan los formadores es muy teórica, además la mayoría de los formadores nunca han trabajado como maestros” [Entr18.Ref1].*

Finalmente, se destaca la necesidad de mejorar los salarios: *“Para mejorar el desempeño de los maestros, el ministerio debe mejorar el salario de sus empleados” [Entr2.Ref1].*

Capítulo 10.
CONCLUSIONES E
IMPLICACIONES

Capítulo 10. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

10.1. CONCLUSIONES EN ESPAÑOL

En este capítulo, estableceremos las conclusiones del estudio. Tanto las globales como las que se extraen de las cuestiones de investigación. Finalmente, en función de ellas, plantearemos una serie de propuestas de mejora. Se partía del siguiente objetivo general: “Conocer el estado actual y obtener una panorámica descriptiva de cómo es la formación permanente y su relación con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase, desde el punto de vista del maestro de Educación Primaria en Irbid (Jordania)”. En torno a él y los objetivos específicos que lo desarrollan se concluye lo siguiente:

1. **Obtener una panorámica, desde la perspectiva del profesorado sobre la formación permanente en Jordania, de los siguientes aspectos:**

a) *Conocer la valoración y la satisfacción de los maestros ante la formación permanente recibida y las entidades formativas que la organizan.*

El profesorado de Irbid opina que las acciones formativas que han recibido les son útiles o adecuadas, porque no son permanentes, no se centran en las necesidades reales del profesorado y el alumnado, son poco flexibles en cuanto a horarios y los contenidos se centran básicamente en el marco teórico y no responden a la realidad de mejora del aula y la enseñanza. En este sentido para que los cursos formativos sean más productivos deberían actualizar la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje, desde planteamientos alternativos y lo que informa el conocimiento científico acumulado como útil para promover una mejora real de la enseñanza y el aprendizaje. Para ello debe utilizar recursos como cursos y talleres destinados a mejorar las habilidades del profesorado y su gestión en el aula, salidas extraescolares, uso de nuevas tecnologías y manejo de internet y las redes sociales.

Sobre la satisfacción y la valoración de los maestros por la formación recibida, podemos decir que los maestros en general no están satisfechos y no valoran la formación permanente recibida por los organismos de formación, por los motivos anteriores. Los entrevistados insisten en este punto en centrar su opinión en la necesidad de la combinación entre los aspectos teóricos y prácticos de los procesos de formación. Principalmente en formación ofertada por el Ministerio de Educación. Mientras que la valoración de la “Academia de la Reina Rania” es básicamente más positiva acerca del rol de este organismo. En la “Fundación CADER” encontramos que es demasiado teórica. En cuanto a “otros organismos internacionales” encontramos una percepción positiva de la participación de estos organismos, ya que capacitan al cuerpo docente para el desarrollo de aspectos educativos importantes como el liderazgo educativo.

Por otro lado, los maestros, cuando reciben formación permanente, están más satisfechos y valoran positivamente la formación siempre que las sesiones formativas incidan

en la mejora del rendimiento y su habilidad, ofrezcan más conocimientos en técnicas de enseñanza modernas, renueven su conocimiento profesional, mejoraran la práctica docente en el aula y en las competencias profesionales.

b) *Identificar los contenidos de las acciones formativas que han recibido, para desarrollar y aplicar las competencias de enseñanza.*

Los contenidos de las acciones formativas que han recibido los maestros, aunque existen planes de capacitación para aprender acerca de la progresión de los aprendizajes en la política educativa que se maneja en Jordania, no son pertinentes. *No utilizan nuevas técnicas de enseñanza en estos cursos. (Los formadores no los veo capacitados).* [Entr13. Ref3]. *La formación recibida en algunos cursos los vi útiles y nuevos para nosotros como los cursos de “Drama” y los cursos de Metodología de enseñanza.* [Entr13. Ref4]. Los resultados también son negativos en cuanto al grado de impacto de formación en perfeccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas desde el punto de vista de los maestros de enseñanza primaria en Irbid. Informan en este sentido que *“Los métodos de enseñanza no son los adecuados. -Los métodos de evaluación no son los adecuados. -El trato con los alumnos no es el correcto. -El trato con la sociedad es deficiente. -La metodología didáctica en general es deficiente”.* [Entr2. Ref1].

c) *Conocer la opinión sobre futuros ofertas formativas (el deseo).*

La mayoría de los maestros, de acuerdo con las frecuencias de la variable de la “escalas del deseo”, esperan una formación más amplia, adecuada a sus necesidades, optativa, flexible en cuanto a horarios, que se realice cerca del sitio donde trabajan, con contenidos más prácticos... De este modo, esperan mejorar la infraestructura de la formación (centros y formadores especiales muy bien preparados), más beneficios (económicos y títulos) y que los cursos formativos sean más productivos. Para ello, deberían actualizar la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje, utilizando recursos como cursos de larga duración y talleres destinados a mejorar las habilidades del profesorado y su gestión en el aula, salidas extraescolares, uso de nuevas tecnologías y manejo de internet y las redes sociales.

d) *Formular las necesidades de formación que los maestros demandan.*

La formación permanente debe incrementarse y mejorarse, superando la oferta de la actualidad, si de verdad se quiere la mejora de su desempeño profesional y de los resultados escolares. Las medidas de la formación permanente en el conjunto de los aspectos objeto de estudio, tiene un nivel bajo de valoración. Informan al respecto que, para mejorar el desempeño de su trabajo docente, necesitarían recibir formación adaptada al contexto y a las circunstancias de propuesta por el propio profesorado o el centro. Demandan una mayor formación que incida en las siguientes gestiones ordenadas por su grado de importancias: cómo generar nuevas competencias profesionales, cómo mejorar la convivencia escolar; cómo motivar y estimular el aprendizaje del alumnado; cómo organizar y gestionar el aula; la integración curricular de las tecnologías de la información en el aula y centro; herramientas

de evaluación de la formación profesional; cómo fomentar hábitos de estudio; evaluación de competencias; cómo dirigir el aprendizaje; técnicas de trabajo en equipo y de trabajo por proyectos; formación en acción tutorial; conocimiento de nuevos recursos, metodologías y tareas para promover el aprendizaje; actualización científica-didáctica en cómo atender a la diversidad, el trabajo con padres y con la comunidad, y, por último, para la investigación del medio físico y social.

2. Determinar si existen diferencias significativas en la percepción del profesorado en cuanto a formación permanente en función de variables independientes (sexo, edad, antigüedad, etc.).

En función de los datos obtenidos, parece que no hay diferencia entre el hecho de ser hombre o mujer respecto a las opiniones que tienen respecto a si la formación recibida mejora realmente la calidad educativa. Pero en algunas ocasiones se sugiere que existe diferencia. En este sentido, se podría concluir que:

- Las escuelas femeninas son más disciplinadas y metódicas que sus correspondientes masculinas.
- La motivación y el carácter vocacional de las maestras dentro de la formación y fuera de ella es más patente.
- La satisfacción de las maestras por las sesiones formativas es bastante considerable.
- La conducta negativa de las alumnas en clase es mínima debido a su naturaleza idiosincrásica.

Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado que no tiene cargo directivo, con respecto a los que sí lo tienen, en relación con que la formación permanente recibida como no es adecuada en el sentido de que la formación recibida no mejora la calidad educativa ni, responde a las demandas sociales. La razón de esto se debe a la preocupación de los maestros en las tareas administrativas en detrimento de la formación. Del mismo modo, se reflexiona negativamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. También hay diferencias estadísticamente significativas entre los niveles que integran la variable de la experiencia docente. Los grupos de docentes comprendidos entre (1-3) y (4-6) años de experiencia están “en desacuerdo”; los grupos comprendidos entre (7-10) y (11-20) se manifiestan “parcialmente en desacuerdo” y el grupo con más de 20 años de experiencia están parcialmente de acuerdo.

Hay diferencias estadísticamente significativas al 5% entre el nivel académico de la titulación del profesorado en cuanto a la percepción de si la formación recibida mejora la calidad educativa e integra a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común. Es decir, los “licenciados” se agrupan en torno al nivel de respuesta “en desacuerdo” y los “diplomados superiores y másteres”, en torno a “parcialmente en desacuerdo”. Las posibles causas que pueden explicar esto es que los maestros que tienen más nivel académico tienen

también más conocimiento en evaluar la formación y, además, una visión más global y profunda que los licenciados sobre los aspectos de la formación.

Hay dos subconjuntos homogéneos. El primero de ellos integrado por el profesorado que trabaja en el área metropolitana y en los pueblos. Un segundo subconjunto integra al profesorado que trabaja en la ciudad. Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado que trabajo en la ciudad, respecto a los que desempeñan su labor profesional en el área metropolitana y en zonas rurales. Podría concluirse que ello es así porque el contenido de los cursos de formación es más fácil de llevar a cabo en la ciudad por dos motivos. El primero responde a la infraestructura en los colegios de la ciudad; el segundo que los centros de formación están más cerca de los maestros que trabajan en la ciudad.

No hay diferencias estadísticamente significativas entre la variable independiente, grado que imparte el profesorado y la percepción que tiene sobre la formación permanente recibida en Jordania. En cuanto la evaluación de los aspectos de las actividades de la formación de la evaluación de las actividades formativas, los maestros que han realizado menos de 5 y 10 actividades durante su vida profesional es muy parecida a los que han realizado más de 10 actividades. No parece ser que lo relevante aquí sea la cantidad de actividades, sino más bien el contenido y otros factores como la metodología, la proximidad, etc.

La coherencia de las actividades por parte de los entrevistados depende de su rol. Las vinculaciones más altas responden al grado de adecuación de las actividades y, sobre todo, en contra la obligatoriedad, por parte de los maestros entrevistados, mientras que las vinculaciones más bajas sobre la misma categoría se encuentran, por parte de los directores y las autoridades de formación.

3. Establecer una serie de indicadores y valores desde los que conocer el grado de impacto que tiene la formación continua en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase, los resultados escolares y la práctica docente.

El primer campo semántico es “El desarrollo profesional”, con una presencia muy alta de menciones directas. Los maestros se muestran de acuerdo con una formación continua para la enseñanza-aprendizaje y la mejora de su desempeño profesional. Además, ven necesaria la utilización de nuevas tecnologías en el aula, ya que harían más fluida la transmisión de conocimientos en el aula y sirven para modificar la metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje, de manera que beneficie a los alumnos.

Mientras algunos maestros opinan que los cursos formativos no influyen positivamente en su mejora como profesionales y los procesos de aprendizaje-enseñanza, porque piensan que no son útiles y se centran sólo en conocimientos teóricos. Otros opinan que realmente son necesarios a lo largo de la vida profesional del maestro, y no sólo en su etapa como principiante, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

No utilizan nuevas técnicas de enseñanza en estos cursos. (Los formadores no los veo capacitados). [Entr13. Ref3]. Aspectos positivos de la formación recibida: algunos cursos los vi como útiles y nuevos para nosotros como los cursos de “Drama”. Yo: ¿No hay más aspectos positivos de la formación recibida? El maestro: Si algunos cursos sobre todo los cursos de Metodología de enseñanza. [Entr13. Ref4].

Los resultados concluyeron que no existen tantas diferencias estadísticas entre todas las variables poblacionales sobre el impacto de formación en perfeccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas desde el punto de vista de los maestros de enseñanza primaria en Irbid. Encontramos también relación entre el impacto de las actividades formativas a la hora de mejorar el rendimiento profesional y los resultados escolares de los maestros y alumnos respectivamente. Apreciando cómo deberían ser las actividades formativas, opinan que el desarrollo del rendimiento profesional se basa en la necesidad de estar al tanto en lo último de las nuevas tecnologías de enseñanza. Aseguran, además, que todo ello se consigue a través de sesiones de formación que busquen siempre la actualización permanente del contenido de la actividad formativa para responder a las necesidades curriculares modernas y su metodología de aplicación. La formación permanente debería tener su impacto tanto en el maestro como en el alumnado, como muestra el ejemplo: *Los métodos de enseñanza no son los adecuados. -Los métodos de evaluación no son los adecuados. -El trato con los alumnos no es el correcto. -El trato con la sociedad es deficiente. -La metodología didáctica en general es deficiente. [Entr2. Ref1].*

En líneas generales los maestros coinciden en destacar la importancia de los cursos de formación continua a la hora de adquirir nuevas habilidades docentes que repercutan en una relación positiva entre su desarrollo profesional y el trabajo con los alumnos en el aula, así como entre ella y la promoción de una reflexión sobre a los resultados escolares y el rendimiento de los alumnos.

4. Determinar cuáles son –a juicio del profesorado- las vías, los modelos y las actividades formativas mejor valoradas por su grado de satisfacción personal y su impacto, tanto en la mejora de la práctica docente, como en los resultados escolares.

Los maestros no están satisfechos con las modalidades de la formación que han recibido. Tanto sean cursos *online*, cursos cortos, cursos de larga duración, participación en proyectos de innovación, proyectos de autorrevisión escolar y de formación en centros. No han tenido impacto visible tanto, en la mejora de la práctica docente, como en los resultados escolares. Se muestran insatisfechos por la formación recibida para mejorar la calidad educativa por no atender a sus necesidades y las de sus centros y zonas.

Los docentes prefieren las modalidades de formación mediante cursos de larga duración enfocados a aspectos específicos, mientras que para su mejora profesional en temas

puntuales se inclinan hacia los cursos de corta duración. La formación “Cursos *on-line*” muestra opiniones diferentes acerca de dicha formación. Unos (los más jóvenes) la encuentran más cómoda por cuestiones de tiempo, presupuesto para el desplazamiento y logística. En cambio, otros (los mayores) no quieren esta modalidad.

A juicio del profesorado, las vías, los modelos y las actividades formativas mejor valoradas por su grado de satisfacción personal y su impacto, tanto en la mejora de la práctica docente, como en los resultados escolares, son los cursos de larga duración, los cursos *online* y los sitios de Internet para los maestros. Ello es así por la facilidad para llegar a la información que necesitan, el ahorro de tiempo y esfuerzo. Los maestros consideran que las actividades formativas tienen que ser optativas, y adaptarse a sus necesidades formativas, que los conocimientos aprendidos sean modernos y adaptables al trabajo con los alumnos en el aula, y se reciba por su realización algún incentivo económico o social (mejora del currículum).

5. Establecer una perspectiva de mejora posible de la formación permanente en Jordania.

Los maestros han respondido que los cambios o mejoras que cabría acometer en los procesos de formación continua son los siguientes: cómo generar nuevas competencias profesionales, cómo mejorar la convivencia escolar, cómo motivar y estimular el aprendizaje de mis alumnos, organización y gestión del aula, en integración curricular de las tecnologías de la información en el aula y centro, evaluación de la formación profesional, cómo fomentar hábitos de estudio, evaluación de competencias, cómo dirigir el aprendizaje, trabajo en equipo y por proyectos, formación en acción tutorial, nuevos recursos, metodologías y tareas para promover el aprendizaje, actualización científica-didáctica, cómo atender a la diversidad, trabajo con padres y con la comunidad e investigación del medio físico y social.

En definitiva, ofrecer una formación más amplia. Los maestros necesitan una formación en las cuestiones relacionadas con la metodología de la enseñanza moderna, así como acercarse al experto que establece los principios de la asignatura formativa y explicarles cómo se establece la enseñanza e interpretación didáctica y explicarles algo sobre la naturaleza del aula escolar.

La formación permanente en Jordania tiene que mejorar en los siguientes aspectos: el diseño de las actividades formativas debe ser más amplia, profunda y práctica, le falta una evaluación de la formación ofrecida; oyendo al profesorado, sus necesidades reales y las demandas de las zonas y realidades educativas. Como muestra esta afirmación de un entrevistado: “*El contenido de los cursos formativos no toca la profundidad de las necesidades que busca el maestro y la metodología que sigan los formadores es muy teórica, además la mayoría de los formadores nunca han trabajado como maestros*” [Entr18.Ref1].

10.2. CONCLUSIONS IN ENGLISH

These conclusions have been established starting from the main goal of the study. Knowing the current state and get a descriptive overview of the ongoing training and its relationship with the improving of teaching and learning processes in classroom, according to the point of view of elementary teacher in Irbid city (Jordan). So according to him and to all these specific goals surrounding the main issue we conclude:

1. Try to get a panoramic overview according to teacher's perspective in Jordan focusing in the following features:

A) *Get an idea about the teacher's assessment and satisfaction regarding the received ongoing training and all these training issues incorporated.*

The teacher staff of Irbid suggest almostly that the received training activities are not useful nor appropriate for them for many reasons like: Not abiding, doesn't focus teachers and student's needs, not so flexible in school schedule and the content of these activities is basically focusing on the theoretical issues without no interaction with the reality of the classroom and teaching reality.

In this sense the methodology of learning/Teaching should be updated from an alternative approach so that training courses would have been effective and productive. We would say that the accumulated scientific knowledge is a serious issue in the improvement of the Learning/teaching methodology. All in all, sources like courses, workshops, out-school tours, technology using and internet applications must be considered in improving teacher staff abilities and classroom management. On the other side regarding the satisfaction and appreciation of the training received by teachers, we would say that teachers are generally not satisfied and do not assess satisfactorily the training processes received by the pertinent educational associations, for the reasons above mentioned. Questionnaire respondents insist on this point to focus their opinions on the need for the combination of theoretical and practical aspects of the training process, especially in the sessions offered by the ministry of education. Meanwhile the assessment of teachers over the "Academy of Queen Rania" task is basically more positive. On the other hand, the "Cader foundation" task in training is mainly theoretical, they concluded.

As for "other international bodies" we would find a positive perception of the involvement of these agencies insomuch that they enable the teaching staff to improve important educational issues such as educational leadership aspect. On the other hand, we would say that teachers, are more satisfied when they receive ongoing training with the condition that training sessions would have positive impact in improving the performance, skill and knowledge and offering more modern teaching techniques, as well as renewing their professional knowledge, improve the teaching practice in the classroom and professional skills.

B) *Identify the contents of the training activities they have received, to improve and implement teaching skills.*

The contents of the training activities that teachers have received are not so pertinent, although there are training plans to know about the progression of learning in educational policy handled in Jordan. *No new teaching techniques are used in these courses. (The trainers are not qualified according to my point of view).* [Entr13. Ref3].

I noticed that training sessions received in some courses as useful and some thing new for us for instance courses in "Drama" and teaching methodology courses. [Entr13. Ref4].

The outcomes are also negative in the impact degree of training to improve the process of teaching and learning in classrooms from the point of view of primary school teachers in Irbid.

C) *Realizing opinions on future training offers (The Will).*

According to the variable frequency of "scales of willing", most teachers are willing to have more extensive training that should be adequate to their needs, this extensive training needs should be optional, with flexibility scheduling, and close to where they work, with more practical content.

For that purpose, they are willing to improve the training infrastructure (good facilities and qualified trainers), plus advantages with benefits (economic and titles) and more productive training courses. Likewise, the methodology of the teaching-learning process must be updated, using resources such as long-term courses, workshops to enhance the skills of teachers in classroom management, out-school touring, use of new technologies and management of internet and social networks.

D) *Set up training needs demanded by teachers.*

Ongoing training must be increased and improved, outbidding the nowadays offer, especially if there is a real intention to improve their professional performance and school results as will. Ongoing training measurements have low score in all the aspects focused in this study.

Reportedly, teachers declare that, to improve the performance of their teaching task, they need to receive training adapted to the context and circumstances of proposal by the teachers themselves or teaching center. They demanded more training that affects the following steps ordered by their degree of importances: How to generate skills and updated ones, to improve school coexistence, to motivate and stimulate my students learning; to organize and manage the classroom; curriculum integration of the data technology in the classroom and school as well; assessment tools for professional training; how to encourage study habits; skills assessment; How to manage the learning process; teamwork and project

techniques; tutorial activities trainings; knowledge of new resources, Methods and tasks to promote learning; scientific-didactic updating on how to deal with diversity, dealing work with parents and the community, y and, finally, how to investigate the physical and social environment.

2. Shape whether there are significant differences in the perception of teachers in terms of ongoing training based on independent variables (sex, age, seniority, etc.).

According to the obtained data, it seems that there is no difference between being a man or woman regarding the views they have about whether the training certainly improves the quality of education. But sometimes it is suggested that there are some differences, in this sense, it could be concluded that:

- Girls' schools are more disciplined and methodical than their male counterpart.
- Motivation and vocational nature of the feminine teachers within or out of training sessions is more evident.
- Satisfaction and contentment of the feminine teachers for the training sessions is quite outstanding.
- The negative behavior of the feminine students in classroom is minimal due to their idiosyncratic nature.

There are differences about the opinions of teachers who have no managerial position with respect to the few who do, materializing so much more accentuated the consideration about the received ongoing training as inadequate, justifying in this case that the training received does not improve the quality of education nor respond to social demands. The reason for this justification is due to the concern of teachers in administrative tasks instead on focusing on training. Likewise, there is a negative thinking over on the processes of teaching and learning, there are also differences between these groups that make up the variables of experience. Groups of teachers ranging between (1-3) and (4-6) years of experience are "disapproving"; Groups ranging from (7-10) and (11-20) are "partially disapproving" while the group with over 20 years of experience are partially approving.

There are significant differences at 5% level **Hay diferencias significativas al 5% entre el nivel académico de la titulación del profesorado en cuanto a la percepción de si la formación recibida mejora la calidad educativa e integra a los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común.** In other words, "graduates" are grouped under "disapproval" and "higher diploma and master's graduates," around "partially disapproval". The causes of the results are basically: that the teachers who have more academic knowledge are more capable to assess training and also have more comprehensive and profound perspective than graduates do on training aspects.

There are two homogeneous subsets; The first one consists of teachers working in the periphery of the city and in the villages, with a lower critical level of ($\alpha = 0.05$).

A second subset integrates the teachers working in the city. Significant differences are found between teachers who work in the city compared to those who carry out their professional work in the periphery or in villages. Our conclusion is that the causes of the results are the content of the training courses is easier to carry out in the city for two reasons:

- The first responds to the infrastructure in the schools of the city.
- The second training centers are closer physically to teachers in the city.

No statistically significant differences between the independent variable: “Teachers school grade scope” and “perception on ongoing training received in Jordan”. On the other hand, and according to the assessment of the “aspects of the training activities” related to the assessment of “training activities”, teachers who have done less than five to 10 activities during their professional life is very similar to those who have made more than 10 activities. It is not the number of activities that should be considered, but it is the content and other factors like methodology, physical proximity, etc.

The coherence of activities by the questionnaire respondents depends on their role. Higher links are connected to the adequacy of the activities and especially related to the mandatory feature as the interviewed teachers alleged. On the other hand, lower links on the same category are found by directors and training authorities.

3- Establish a set of indicators recognizing the degree of impact of ongoing training to improve teaching/learning process in classroom, school performance and teaching.

The first semantic field is "Professional development", with very high figures of direct mentions. Teachers are in agreement with ongoing training sessions to improve their teaching/learning process and their professional performance. Furthermore, teachers always appreciate the needful to use new technologies in the classroom insomuch that they would make transmission of knowledge in the classroom more fluid as well as to serve to modify the methodology in the teaching/learning process, so that it would benefits students.

Meanwhile some teachers believe that training courses not positively influence their improvement as professionals and in teaching/learning processes, because they think they are not profitable and they focus exclusively on theoretical knowledge, others say they are needed throughout teacher professional life and not only in his time as a beginner, the following examples bear out this thought:

No updated teaching techniques are used in these courses. (I don't consider the trainers as qualified). [Entr13. Ref3]. Positive features of the training: I saw some courses as useful and innovated for us as these courses in "Drama". Me: don't you find more positive features of the received training? The teacher: Yes, some courses like Methodology of teaching courses. [Entr13. Ref4].

The results concluded that there are not many statistical differences among all population variables on the impact of training to perfect the process of teaching and learning in classrooms from the point of view of primary school teachers in Irbid. We also found a relationship between the impact of the training in improving professional performance and outcomes of the activities of teachers and students respectively.

Taking a look at how training activities should be, they believe that the development of professional performance is based on the need to be aware of the latest updated in new technologies teaching techniques. All in all, to ensure that all this is achieved through training sessions looking for the continuous updating of the content of the training sessions to meet modern curriculum requirements and application methodology. Ongoing training should have its impact on both, teacher and students, as the next example shows:

“Teaching methods are not appropriate. -The Assessment methods are not adequate. -Dealing with students is not correct. -Dealing with society is deficient. -The Teaching methodology in general is poor”. [Entr2. Ref1].

Teachers generally agree on the importance of ongoing training courses in acquiring new teaching skills that impact a positive relationship between the professional development of them and their work with students in the classroom as well as between it and promoting reflection on the school results and student performance.

4- Identify –according to teachers- mainlines, models and training activities best valued for their degree of personal satisfaction and its impact, both in improving teaching practice and school results as well.

Teachers are not satisfied with modalities of the training sessions they have received whether they are online courses, short courses, long term courses, participation in innovation projects, school projects or training in self review centers. They have had no visible impact on both, improving teaching practice and school outcomes. Teachers also not satisfied with the training received to improve the quality of education because it doesn't fulfill their needs and those of their centers and areas.

Teachers consider with more degree of impact and prefer forms of training through long-term courses focusing on specific aspects, while for professional improvement on specific topics they are inclined towards short courses. About On-line training courses they show mixed opinions. Younger teachers find it more comfortable because of time affair, taking into account budget for travel and logistics. Otherwise, others (older teachers) do not approve this modality.

We would conclude that the causes of the results of this question in the opinion of teachers- pathways, models and better training activities assessed by their degree of personal satisfaction and its impact, both in improving teaching practice, and the results school, are the long-term courses, online courses and internet websites for teachers to get easily to the information they need, saving time and effort. Teachers consider that training activities should

be optional, meet their training needs, the knowledge learned are modern and adaptable to work with students in the classroom, and to be earned by its realization economically or with social incentive (improving curriculum).

5- Establish an overview of possible improvement of ongoing training in Jordan.

Teachers have responded that changes or improvements that could be undertaken in the process of ongoing training are the following: How to generate new skills? improving school life coexistence. How to motivate and stimulate the learning of my students, classroom organization and management, curriculum integration of technology datas in the classroom and school, professional training evaluation, how to encourage study habits, skills assessment. How to guide learning process, teamwork and projects, tutorial training, new resources. Methodologies and tasks to promote learning, Scientific-educational updating, how to deal with diversity, working with parents and the community y and investigating the physical and social environment.

All in all, extensive training should be provided. Teachers need training on issues related to modern teaching methodology and to contact with the expert who could establish the principles of the training course and also explain how to teaching and to use didactic interpretation and finally explain something about the nature of the classroom. Ongoing training in Jordan has to improve on the following aspects:

- The design of training activities should be broader and deeper, also practical.
- an assessment must be considered of the training sessions offered to the teachers,
- listening to teacher's suggestions, their real needs and demands of the areas and educational realities as shown in this statement of one respondent:

"The content of training courses does not tackle the very deep of the teacher needs, on the other hand the trainer methodology is very theoretical, plus most of the trainers have never worked as teachers" [Entr18.Ref1].

10.4. PROPUESTA DE MEJORA

Por los motivos mencionados anteriormente, el maestro no valora la utilidad de la formación permanente recibida. Intentamos establecer una perspectiva de mejora posible de la formación permanente en Jordania mediante estas recomendaciones que, según nuestro criterio, serían garantes para encontrar soluciones que podrían ser necesarias en dichos programas. Por otra parte, cabe destacar que se tuvo en cuenta en estas recomendaciones tener un contenido mensurable, aplicable y extrapolable a los resultados expuestos en los diferentes estudios en dicho terreno para perfeccionar así estos programas dirigidos como hemos dicho a los maestros de educación primaria. El investigador espera que el Ministerio de Educación y los responsables de la formación en Jordania tengan en cuenta estos resultados y empiecen a ofrecer actividades de desarrollo profesional más eficaces para los profesores. Con este medio de crecimiento en curso de desarrollo profesional de los docentes jordanos se verá reforzada y los estudiantes estarán mejor preparados para competir en un entorno global del siglo XXI. A la luz de los resultados de la investigación, se recomienda lo siguiente:

1. El Ministerio de Educación debe tener en cuenta el lugar de residencia de los maestros, así como el horario, a la hora de fijar los centros de formación, para que los cursos formativos no se realicen en días festivos ni fines de semanas.
2. El Ministerio debe ofrecer un programa formativo acorde con la realidad práctica en las escuelas.
3. Tener en cuenta la necesidad de abordar los requerimientos prácticos de los maestros principiantes antes de diseñarles los programas formativos.
4. Poner más interés en el desarrollo de los formadores, su preparación y adquisición de conocimientos; debe ser actualizado y continuado.
5. Enfocarse en el desarrollo de los programas formativos ofrecidos a los maestros teniendo en cuenta las actualizaciones y los cambios que se dan en los programas curriculares y la realidad educativa.
6. Los formadores deben tener en cuenta, en lo posible, las diferencias individuales que se darían entre los distintos maestros principiantes dentro del marco que permite las circunstancias de la formación.
7. Desarrollar y mejorar los lugares donde se celebran las sesiones formativas, así como aumentar su número. Por otra parte, equipar dentro de lo posible las sesiones con todo el material necesario para conseguir sus objetivos.
8. Tener en cuenta la necesidad de la participación del profesorado y supervisores a la hora de planificar los programas de formación.
9. Que los que se encargan de la formación sean eficientes y que conozcan a fondo la problemática del nivel educativo, así como conocer al maestro y sus necesidades.

10. Que los programas de formación sean más amplios, variados y diversificados para así cumplir con las necesidades educativas.
11. Ofrecer más incentivos económicos y morales para los maestros de educación básica, para motivarlos a asistir a las sesiones formativas.
12. Afianzar la relación entre los centros de formación educativa de la enseñanza universitaria, por una parte, y los centros de formación educativa en la enseñanza general por otra a través del provecho que se podría sacar de las experiencias del personal académico especializado perteneciente a la enseñanza superior universitaria en forma de sesiones formativas que abordan las necesidades profesionales para los maestros de educación primaria. Para que los maestros tuvieran la oportunidad de formarse de forma práctica y adquirir así experiencias directas.
13. La necesidad de reducir los cargos que llevan los maestros y la cantidad de clases que imparten los maestros durante la jornada.
14. La necesidad de establecer cursos a modo de charlas entre los maestros, los directores y entre los formadores de distintas organizaciones y lugares para trabajar como grupo unido e intercambiar experiencias entre ellos; para motivar a los maestros a realizar cursos formativos y para que la formación tenga más éxito.
15. La necesidad de establecer un seguimiento continuado de los resultados de estas actividades formativas a través de visitas periódicas por parte de los supervisores educativos a los maestros aprendices en sus escuelas.

10.5. IMPLICACIONES

- A. Fundar un centro formacional especializado con una biblioteca adjunta en cada distrito educativo con el objetivo del desarrollo profesional del profesorado de modo independiente y descentralizado.
- B. Establecer evaluación y seguimiento a las actividades formativas acordes con sus diferentes especialidades.
- C. Hacer más estudios paralelos a este estudio o parecidos aunque con carácter más especializado.
- D. La necesidad de establecer un plan biformal para los maestros, uno enfocado a los que serán contratados en el futuro y otro a los que trabajan actualmente en los distintos colegios.
- E. Establecer un departamento independiente en el Ministerio de Educación que se responsabilice de programar y planificar cursos formativos, actualizar todo lo nuevo y ver los resultados de las investigaciones que se hacen tanto a nivel internacional como a nivel nacional.

10.6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El actual estudio recomienda:

- a) Hacer estudios paralelos al actual, pero sobre otras Administraciones educativas regionales.
- b) Diseñar un estudio que establezca una relación entre el grado de satisfacción en el trabajo y la formación durante el trabajo.
- c) Diseñar un estudio que aborde las tendencias vocacionales de la juventud hacia la profesión docente y la relación que podría tener con la formación durante el trabajo prestado.
- d) Realizar más estudios e investigaciones sobre el impacto que produciría la formación de los maestros en los distintos niveles de enseñanza, así como abordar más cuestionarios de otras muestras de estudios en esta temática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abu Atwan, M. (2008). Obstacles of training in-service teachers and ways to overcome them in the provinces of Gaza. *University of Gaza Journal Science of Education*, 6 (2), 176-194.
- Altaani, H. A. (2007). *The contemporary Management training*. Amman: Al-Maysara house.
- Ababneh, I. (2011). Evaluation study of the program of teacher training on the curriculum developed and assessment strategies in Jordan. *University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences*, 8 (3), 87-109.
- Abdul Aziz, S., & Abdul Azim, S. (2007). *The chapter and the instructor*. Cairo: New University Publishing House.
- Abdul Ghani, I. M. (2005). *The teaching methods*, Al Khartum: Open University of Sudan.
- Abdul Ghani, I. M. (2000). The Comparative Education and the third millennium: The ideology, education, and the new world order, *Journal of Al-Maraji' series of references in education and psychology*, 7 (13), 57-89.
- Abril, G. (1994). *Metodología y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Abu Nasr, M. (2008). *Managing the training process: theory and Practical*. Cairo: Ediciones de la Universidad de Helwan.
- Aguerrondo, I. (2004). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. Santiago de Chile: BID-PREAL.
- Aída, S. H. (2006). The real investment in the training of human resources, an Institute of Public Administration. *Journal the Riyadh Saudi Arabia*, 4 (63), 125-141.
- Alajiz, F. (2010). La realidad de la formación de los maestros/as del área Secundaria durante el servicio en la Franja de Gaza. *Revista electrónica de la Universidad Islámica*, 18 (2), 1-59. Obtenido el 21/10/2012 en <http://www.iugaza.edu.ps/ara/rescearch/>.
- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.
- Alimat, L. (2015). The reality of the training offered by the Ministry of Education for teachers in the province of Al-Mafraq Jordan. *Journal for University of Al Albait*, 3 (15), 78-94.
- Aljaazi, M. (2015). Evaluación de los programas de formación ofrecidos a los Maestros de Ciencias del tercer grado Intermedio en Medina. *Revista de la universidad de Um Al Qura de las ciencias educativas y psicológicas*, 1 (1), 160-185.
- Alkaabi, N., & Al-Samurai, M. (1990). *The management of individuals: an application introduction*. Baghdad: Workers Central Press.

- Al khatib, M., & Al Khatib, R. (2001). *New trends in training*. Riyadh: Al-Farazdaq Press.
- Alkhatib, A., & AlKhatib, R. (1992). *The Recent trends in training*. Riyadh: Al-Farazdaq Press.
- Alkhatib, A. (1990). The reality of the training of teachers in service in the State of Kuwait. *Journal for university of Alexandria*, 1 (1), 15-18 May.
- Al leqani, A., & Abu Sunaina, A. (1999). *Methods of teaching social studies*. Amman: Al-Maysara house.
- Al Momani, A. (1994). *Identificación de la efectividad de los programas formación de profesorado en servicio para la adquisición de habilidades didácticas de enseñanza*. Nablus: Editorial de la Universidad de Nablus.
- Al sakarneh, B. (2011). *Innovative methods in training*. Amman: Al-Masira House.
- Al Salmi, A. (2001). *The Human Resources Management*. Cairo: Al-Gharib house.
- Al sarairah, Kh., & Alsaf, L. (2008). The Total Quality Management in the Higher Education Institutions between theory and practice. *The Arab Journal of ensuring the quality of university education*, 1 (1), 143-176.
- Al Taani, H. A. (2007). The contemporary management training. Amman: Al-Maysara house.
- Al Taani, H. A. (2002). *Training: concept, effectiveness, and building and evaluating the training programs*. Amman: Al-Shurouq House.
- Al Tawalbeh, I. (2005). The training needs of the knowledge and skills of the electricity technicians working in the Jordanian universities. *Journal for Amman Arab University*, 1 (1), 76-132.
- Royo, V. Á., & Rodríguez, S. R. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10 (1). 15-37. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/viewFile/295/251>
- Alzoubi, S., & Bani, M. (2011). The Effects of a Training Program in Improving Instructional Competencies for Special Education Teachers in Jordan. *Educational Research*, 2 (3). 1021-1030.
- Anderson, D. S., & Piazza, J. A. (1996). Changing beliefs: Teaching and learning mathematics in constructivist preservice classrooms. *Action in Teacher Education*, 17 (2), 51-62.
- Angulo, A. J., & Bruce, M. (1999). Student perceptions of supplemental Web-based instruction. *Innovative Higher Education*, 24 (2), 105-125.
- Angulo, F., & Vázquez, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Málaga: Aljibe.
- Assaf, A. (2003). *Training and the development of human resource: bases and operations*. Amman: Al-Zahran house.

- Avalos, B. (2008). Entrevista, inédita, en el marco del proyecto Fondecyt N° 11060128.
- Badilla, M. G. (2011). Análisis y evaluación de un modelo socioconstructivo de formación permanente del profesorado para la incorporación de las tecnologías de información y comunicación. *Estudio del caso" CETEI" del proceso de integración pedagógica de la Pizarra Digital*.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20 (6), 533-548.
- Balta, N., Arslan, M., & Duru, H. (2015). The Effect of In-Service Training Courses on Teacher Achievement: A Meta-Analysis Study. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (5), 254-263.
- Bansal, H. (2009). *Teacher training Concepts*. New Delhi: S. B. Nangia.
- Barakat, Z. (2010). The training requirements necessary for the classroom teachers of the primary level from the perspective of the teachers of the public schools in Tulkarem, Palestine, *Journal Al-Quds open University*, 10 (6), 124-157.
- Barkley, M. P., Monks, P. S., & Engelen, R. J. (2006). Comparison of SCIAMACHY and AIRS CO₂ measurements over North America during the summer and autumn of 2003. *Geophysical research letters*, 33 (20) 78-142.
- Bascia, N. (2000). The other side of the equation: Professional development and the organizational capacity of teacher unions. *Educational Policy*, 14 (3), 385-404.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Bazán, A.; Castellano, D.; Galván, G. y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* reice, 4 (8). 83-100.
- Berliner, D. C. (1987). *Expert and novice interpretations of classroom data*. Washington: In annual meeting of the American Educational Research Association.
- Birgin, A. (2006). *Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: OSDE-Siglo XXI Editores.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Guía Práctica. Barcelona: Ceac.
- Blanco, P. (2007). La formación permanente del profesorado una competencia práctica de futuro. *Investigación en la escuela*, 62, 87-96.

- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación*. Madrid: La Muralla, Aula Abierta.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Fórum: Cualitativa Social Research*, 7, (4), 12. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/index>
- Boostrom, R. (2005). *The foundation of critical and creative learning in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Journal for Educational Researcher*, 33 (8), 3-15.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Ediciones Ákal.
- Boydak, O. M., & Dikici, A. (2001). The evaluation of the effectiveness of in-service training programs. *Firat Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 225-240.
- Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15(1), 45-68.
- Bucat, R.B. (2004). Pedagogical Content Knowledge as a Way Forward: Applied Research in Chemistry Education. *Chemistry Education Research and Practice*, 5 (3), 215-228. Disponible en: http://www.uoi.gr/ceerp/2004_October/pdf/04Bucat.pdf
- Buenda, L. Colás, P; & Hernández, F. (2004). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- CADE. (2015). *Change Agent for Arabic Development and Education Reform*. Retrieved from. <http://www.cader.jo/>
- Calderhead, J., Denicolo, P., & Day, C. (2012). *Research on Teacher Thinking Understanding Professional Development*. Boston: Routledge.
- Caldern, A; & Martínez, D. (2014). La formación permanente del profesorado de educación física. Propuesta de enseñanza del modelo de Educación Deportiva. *Revista de educación*, (363), 128-153.
- Camacho Martí, M. (2006). *Teacher training in ICT-based learning settings: Design and implementation of an on-line instructional model for English language teachers*. Spain: Tarragona. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8919/tesiMarCamacho.pdf?sequence=1>
- Campbell, A., McNamara, O., & Gilroy, P. (2004). Professional identity: Who am I? What kind of practitioner am I. *Practitioner research and professional development in education*, 1 (1), 28-48?

- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38 (4), 929-940.
- Capps, K., Crawford, A., & Conatas, A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23 (3), 291-318.
- Carver, C. L. & Katz, D. S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice: What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 449- 462. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/0022487104269524>
- Cheng, Y. C. (2001). *New teacher education for the future: International perspectives*. The Hong Kong: Institute of Education.
- Clarke, M. (1995). *Thoughtful Teaching*. London: Cassell.
- Coffey A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Cohan, A., & Honigsfeld, A. (2011). *Breaking the mold of preservice and in-service teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century*. Plymouth, UK: Rowman & Littleton
- Cohen, L. & Manion, L. (1993). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P., & Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, P., Buendía, L., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw.
- Conlon, J. M., Kolodziejwski, J., & Newton, N. (2004). Antimicrobial peptides from ranid frogs: taxonomic and phylogenetic markers and a potential source of new therapeutic agents. *Biochimica et Biophysica Acta (BBA)-Proteins and Proteomics*, 1696 (1), 1-14.
- Cook, T. D., & Richard, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Correnti, C. (2007). An Empirical Investigation of Professional Development Effects on Literacy Instruction Using Daily Logs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29 (4), 262-295.
- Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage, K. Hammerness, and H. Duffy, eds. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What new teachers need to know and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-42.

- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2015). Accountability for resources and outcomes: An introduction. *Education policy analysis archives*, 23 (20), 1-5.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Bellis, M. W. (2009). *School-based coaching: An interpretive study of one model of professional development*. USA: ETD Collection for University of Texas.
- Dede, C., Jass Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. (2006). *Research agenda for online teacher professional development*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Delannoy, F. (2000): *Education Reforms in Chile, 1980-98: Lesson of Pragmatism*, Washington: D.C, Worde of Bank.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana /UNESCO.
- Denzin N. (1989). *Interpretative Biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Desine, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24 (2), 81-112.
- Desimone, L. M., Smith, T. M., & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational administration quarterly*, 42(2), 179-215.
- Díaz Álvarez, A; & Pons, E. (2011). La adaptación del sistema universitario español a las nuevas demandas sociales: desde los objetivos a las reformas. *Revista de Innovación docente universitaria*, 7 (3), 374-386.
- Domingo, J. (2003). Dimensiones-clave para el desarrollo profesional del educador social. *Revista de Ciencias de la Educación*, (196), 503-522.
- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Domingo.pdf>
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta Kappan*, 89 (10), 755-761.
- El Ministro de Educación. (2015). *El encuentro de las habilidades docentes*. El mar muerto, Jordania. Recuperado de http://www.alrai.com/article_m/685260.html

- El rey de Jordania. (2015). *Discurso de la Corona en la apertura de la tercera sesión ordinaria del Consejo de la Nación XVII*. Amman, Jordania. Recuperado de http://www.kingabdullah.jo/index.php/ar_JO/speeches/view/id/571/videoDisplay/0.html
- Escudero, J. M. (1998). Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas. In *V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*, 201-216.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Revista de Pedagogía, Bordón* 56 (1), 95-113.
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-137.
- Evgueni, K & Patru, M. (2002). Marco conceptual y contexto mundial. *En Information and Communication Technologies in Education*, 1 (1), 12-16.
- Fernández Enguita, M. (2007). *Educación es cosa de todos: escuela, familia y comunidad*. Madrid: Garreta, J. Ediciones.
- Flick, U. (1992). Triangulation revisited: strategy of validation or alternative? *Journal for the theory of social behavior*, 22 (2), 175-197.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. Thousand Oaks, Ca. / Nueva Delhi/ London: Sage Publishers.
- Fox, C. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Madrid: Ensusa.
- Fraile, A., Aguado, P; Díez, M., & Fernández, M. (2007). La Educación Física en la sociedad del conocimiento: Valoraciones desde un seminario permanente de los maestros. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23 (1), 38-50.
- Fullan, M., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't, *Phi Delta Kappan*, 73 (1), 745-56.
- Fullan, M. G. (1999) *Change Forces: the sequel*. Bristol: PA, Falmer Press.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- García Gómez, S. (2003). Hacia el desarrollo profesional mediante la formación permanente: el punto de vista de los docentes. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 55 (2), 205-215.
- García Jiménez, E.; Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (2000). *Análisis Factorial*. Madrid: La Muralla / Salamanca: Hespérides.
- García Llamas, J. L. (1998). La Formación Permanente del Profesorado: Motivaciones, Realizaciones y Necesidades. *La revista de Educación XXI*, 1 (1), 129-158.

- García, R. & Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Universidad de Cantabria Educatio Siglo XXI*, 30 (1) 297-322. Disponible en <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149251/132231>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915–945.
- Gatt, I. (2009). Changing Perceptions, Practice and Pedagogy Challenges for and Ways Into Teacher Change. *Journal of Transformative Education*, 7 (2), 164-184.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.
- Glatthorn, A. (1995). *Teacher Development International encyclopedia of teacher and teaching education*. London: Pergamon Press.
- Goetz, J. P., & Le Compete, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldstin, A. P. (1999). *The prepare curriculum: teaching prosocial competencies*. USA: Arnold P. Goldstein.
- Gordo, Á. J., & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall.
- Guerra, M. Á. S. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, (20), 23-38.
- Guilford, J. P. (1986). *Creative talents: Their nature, uses and development*. Barely: limited.
- Gutiérrez, J. (2005). La formación permanente del profesorado su incidencia en la mejora de la calidad educativa: la realidad en ámbito del centro del profesorado de Granada2. *Universidad de Granada*. [Http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/724/1/15512101.pdf](http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/724/1/15512101.pdf)
- Gutiérrez-Martín, A. (2009). Formación del profesorado y tecnologías de la información y la comunicación. Renovación y convergencia para la educación 2.0 en el (ciber) espacio europeo de educación superior. *Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (1).
- Halsey, P. A. (2005). Parent involvement in junior high schools: A failure to communicate. *American Secondary Education*, 1 (1), 57-69.
- Hambleton, R. K. (1989). *Principles and selected applications of item response theory*. USA: Arnold P. Goldstein.

- Hargreaves, L., & Hislam, J. (2002). Pedagogical dilemmas in the National Literacy Strategy: primary teachers' perceptions, reflections and classroom behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 32 (1), 9-26.
- Hasunih, N. (2014). Studied the reality of training programs for newly hired teachers belonging to the Jordanian Ministry of Education and Teaching. *Journal for University of Jordanian*, 1 (7) 124-145.
- Hawk, K., & Hill, J. (2003). *Coaching teachers: Effective professional development but difficult to achieve*. Auckland: AARE/NZARE Conference. Retrieved from <http://www.aare.edu.au/03pap/haw03086.pdf>.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P., & Lingard, B. (2006). *Teachers and schooling making a difference: productive pedagogies, assessment and performance*. Australia: Allen & Unwin.
- Hijazi, J. (2002). Identifican las necesidades de formación de los maestros de matemáticas en las escuelas públicas en las provincias Norte de Palestina, *Revista de la Universidad Nacional An Najah*, 1, (1), 84-110.
- Hirsh, S. (2001). We're growing and changing. *Journal of Staff Development*, 22 (3), 255-258.
- Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. *Effective leadership for school improvement*, 4 (3), 55-71.
- Huberman, B. A., Loch, C. H., & Öncüler, A. (2004). Status as a valued resource. *Social Psychology Quarterly*, 67 (1), 103-114.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. *Ensayos de descripción y previsión de currículum*, (1), 136-190.
- Huffman, D., Thomas, K., & Lawrenz, F. (2003). Relationship between Professional Development, Teachers' Instructional Practices and the Achievement of Students in Science and Mathematics. *School Science and Mathematics*, 103 (8), 378-387.
- Imbernón, F. (1999). *De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español*. Madrid: Akal.
- Imbernón, F. (2005). ¿Qué formación permanente? *Cuadernos de Pedagogía*, 1 (348), 70-73.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista Edu cacao Skepsis*, 1 (2), 154-176.
- Ingvaron, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors Affecting the impact of Professional Development programs on Teachers Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10). Retrieved from [http://research.acer.edu.au/professional_dev/1\(21.1.2011\)](http://research.acer.edu.au/professional_dev/1(21.1.2011)).

- Moir, E., & Gless, J. (2001). Quality induction: An investment in teachers. *Teacher Education Quarterly*, (1), 109-114.
- Iwaniki, E. F. (1983). Toward Understanding and Alleviating Teacher Burnout. *Theory into Practice*, 22 (1), 27-32.
- Johnson, H. A. (2013). Initial and Ongoing Teacher Preparation and Support: Current Problems and Possible Solutions. *American Annals of the Deaf*, 157 (5), 439-449.
- Jones, C. (1992). *Cities Diversity and Education on Colby*. London: World Year book of Education.
- Jones, C. Heilbron, R. (1997). *New teachers in an urban comprehensive school: Learning in partnership*. London: Trentham Books.
- Jonson, K. F. (2002). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jornet, J. M. (2007). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (1997). Learning through simulations. *Models of Learning—Tools for Teaching*, 2 (7), 120-205.
- Jubany i Villa, J. (2009). Menús culturales en el ámbito tecnológico doméstico: el consumo de pantallas. *Primeras Noticias: Comunicación y Pedagogía*, 1 (234), 8-11.
- Kamel, M. (1994). *Human Resources Management*. Cairo: The Arab Company for publication and distribution.
- Kanan, M. (2002). The impact of training programs in directing the classroom in the first 3 years of primary education in the province of Almafraq, from the point of view of supervisors, principals and teachers. *University of Yarmouk*. Retrieved from <http://repository.yu.edu.jo/bitstream/handle/123456789/553107/428204.pdf?sequence=1>
- Kane, M. T. (1992). *An argument-based approach to validity*. *Psychological Bulletin*. Washington, DC: American Council on Education/Praeger.
- Kaplan, L., & Edelfelt, R. A. (1996). *Teachers for the New Millennium: Aligning Teacher Development, National Goals, and High Standards for All Students*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2006). Teacher professional development in Cyprus: Reflections on current trends and challenges in policy and practices. *Journal of in-service education*, 32 (1), 47-61.

- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micro political literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006.
- Knapp, M. S. (2003). *Professional development as a policy pathway*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22 (8), 1020-1041.
- Kumar Singh, V., 2010. *Teaching competency of primary school teachers*. India: Frog Books.
- Kunter, M., Klusmann, U., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., et al. (2007).
- Kwakman, K. (2001). Work stress and work-based learning in secondary education: Testing the Karasek model. *Human resource development international*, 4 (4), 487-501.
- Latorre, A.; Rincón, D. del; Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- LEE, (2013). nº 6 las Obligaciones del Ministerio. § 6 (2013). Disponible en: <http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentsMenuDetails.aspx?MenuID=324> HYPERLINK [consultado el 15/02/2013].
- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion*. San Francisco: Enhanced Edition, John Wiley & Sons.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo, publicada en el BOE 106, 4 de mayo de 2006.
- Lieberman, A. & Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*, 98 (1), 7-45.
- LOE. (2013). nº 170 publicada en el B.O.E. BOJA nº 170 de (2013). Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/1>
- Lozano, L. M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Journal for Methodology*, 4 (2), 73-79.
- Luquin, A. C., de Ojeda Pérez, D. M., & Giménez, A. M. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (23), 33-38.

- Madbouly, A. (2002). *Las nuevas tendencias para mejorar y activar los colegios, y su relación con la evolución profesional del profesorado, Estudio analítico*. El-Cairo: Ediciones de la Universidad de Helwan.
- Madera, M. (2002). *El principio de precaución en medio ambiente y salud pública: de las definiciones a la práctica*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Magableh, M. (1999). *The effectiveness of teacher's training en (Irbid jordan.1993-1998)*. (Doctoral dissertation. University of Yarmouk. Retrieved from http://dspace.ju.edu.jo/xmlui/bitstream/handle/123456789/32666/UJ2013_9725.pdf?sequence=1)
- Majdi, A. I. (2001). *Future Visions in the modernization of the education system*. Cairo: The Anglo- Egyptian Library.
- McCaughtry, N., Martin, J., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2006). What makes teacher professional development work? The influence of instructional resources on change in physical education. *Journal of In-service Education*, 32 (2), 221-235
- McLaughlin. M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher College Press.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-Based Inquiry*. New York: Pearson Education, Inc.
- Merrim, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. An expanded sourcebook. Thousand Oaks. *Public Administration Review*, 57 (6) , 543-550
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- Moon, J. A. (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge.
- Morabt, A. (2011). Problemas en la formación continua en competencias para los maestros de primaria. *Revista de la Universidad de Ourgla /Argelia*. 5 (13), 127-167.
- Morae, M.C & Torre, S. (2006). Pesquisando a partir do pensamento complexo – elementos para una metodología de desenvolvimiento eco-sistémico. *Revista de Educacao XXIX*, 1(58), 145-172.
- Morals, E. E. (2000). A contextual understanding of the process of educational resilience: High achieving Dominican American students and the “resilience cycle”. *Innovative Higher Education*, 25 (1), 7-22.

- Moya, A. M., & Galván-Bovaira, M. J. (2012). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, (359), 431-455.
- Nabil, A. (2008). *Una revolución social basada en la educación*. Amman: Al Manar.
- Nicoletti, J. (2006). *Formación docente. Estrategias actualizadas*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- OCDE. (2006). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/47101613.pdf>
- OEI (2010). *Postgrado Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje*. Buenos Aires: Virtual Educa. Recuperado de <http://www.oei.es/posgradoEntorno/fundamentacion.htm>.
- Ozer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4928-4932.
- Paredes, J. y Herán, A. (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid. Ed. Pirámide.
- Peñalver, J. (2005). La formación docente en Venezuela, estudio diagnóstico. Caracas: Venezuela. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/1>
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, I. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921–958.
- Perrenoud, P. (2001). The key to social fields: Competencies of an autonomous actor. *Defining and selecting key competencies*, 121-150.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. Disponible en <http://www.zona-bajio.com/10competenciasdocentes.pdf>
- Serrano, G. P. (Ed.). (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Narcea Ediciones.
- Rendón, A. B. P. (2003). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).
- QRTA, (2013). Las pruebas nacionales e internacionales: Indicadores hacia la mejora de la calidad de la educación. Recuperado de [http://www.qrta.edu.jo/sites/default/files/Conference%20Proceedings%20\[AR\]_0.pdf](http://www.qrta.edu.jo/sites/default/files/Conference%20Proceedings%20[AR]_0.pdf)
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 1 (14), 5-40.

- Quezada-Calvillo, R., Robayo-Torres, C. C., Opekun, A. R., Sen, P., Ao, Z., Hamaker, B. R., & Nichols, B. L. (2007). Contribution of mucosal maltase-glucoamylase activities to mouse small intestinal starch α -glucogenesis. *The Journal of nutrition*, 137 (7), 1725-1733.
- Rae, C. M. F., & Reed, R. C. (2010). The precipitation of topologically close-packed phases in rhenium-containing superalloys. *The Journal of Acta Materialia*, 49 (19), 4113-4125.
- Rean, A. A., & Baranov, A. A. (1998). Factors in teachers' tolerance of stress. *The Journal of Russian Education & Society*, 40 (5), 52-68.
- Richardson, L. E (1998). Creating Value with Training Program. *Employee Benefits Journal*, (23) 123-154.
- Rida, H. (2009). *The administrative Training and rehabilitation*. Amman: Al-Raya House for Publishing and Distribution.
- Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. (2005). Un modelo de validación de estudios empíricos en Investigación Educativa mediante procedimientos de triangulación. Aplicación a un estudio de caso sobre disfunciones y desajustes asociados a la reforma de un plan de estudios universitario. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 1 (39), 135-157.
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12 (2), 1-18.
- Rogers, M. P., Abell, S., Lannin, J., Wang, C-Y, Musikul, K., Barker, D., & Dingman, S. (2007). Effective professional development in science and mathematics education: Teachers' and facilitators' views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1 (5), 507-532.
- Rosales, J., Orrantia, J., Vicente, S., & Chamoso, J. M. (2008). Studying mathematics problem-solving classrooms. A comparison between the discourse of in-service teachers and student teachers. *European journal of psychology of education*, 23 (3), 275-294.
- Sánchez, R. J. 2004. *Manual del Formador Ocupacional*. Murcia: Editorial Mausícaa.
- Ruiz Olabuènega, J.I. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salem, A. (2010). Desarrollo de la educación árabe según las directrices mundiales. El-Cairo: Dar Alnashr.
- Salem, M & Hassan, A. (1990). Problemas del profesor en el primer año para desarrollar un programa creado en la Universidad de Bahreïn, *Revista de Estudios educativos*, 1 (27) 134-156.

- Moncada, O. C., & Meza, J. R. (2015). Docencia e investigación en la universidad. *Revista Educación, 10*(2), 87-98.
- Sandholtz, J.H., Ringstaff, C., & Dwyer, D.C. (1997). *Teaching with Technology: Creating Student-Centered Classrooms*, New York: Teachers College.
- Scheckler, R. (2009). Case studies from the inquiry learning forum: Stories reaching beyond the edges. *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery, (7)*. 42-59.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *neue praxis, 13* (3), 283-293.
- Scriven, M. (1998). Minimalist theory: The least theory that practice requires. *American Journal of Evaluation, 19* (1), 57-70.
- Serbanescu, L. (2013). The Relationship between the Motivation to Attend the Teacher Education Programme and the Acquisition of Professional Competences. The Case of Romanian Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences. (76)*, 770-774.
- Sansano Perea, A. (2014). Detección de las necesidades de formación sobre dificultades de aprendizaje en los docentes de Educación Primaria.
- Smith, C & Gillespie, M. (2007). Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. *Review of Adult Learning and Literacy, (1)*, 205-244.
- Sobh, M. (2006). La formación durante el servicio prestado sobre los nuevos programas académicos palestinos para la profesión de la enseñanza básica en la franja de Gaza. *Journal of the Islamic University of Gaza. 13. (7)* 122-187.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development, 10* (4), 40-57.
- Starkey, L., Yates, A., Meyer, L. H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S., & Toia R. (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and Teacher Education, (25)*, 181-189.
- Straesser, R. (2002). Mathematical means and models from vocational contexts. *In Education for mathematics in the workplace, (1)*, 65-80.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS Editorial Universidad de Antioquia.
- Sultan, M. (2003). *Human Resources Management*. Alexandria: The new University House.

- Supovitz, J. A & Turner, H. M. (2000). The Effects of Professional Development on Science Teaching Practices and Classroom Culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (9), 963-980.
- Tagua M., Litjens I, Malkowiecki K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care*. Finland: OECD.
- Talanquer, V. (2004). *Formación docente: Qué conocimiento distingue a los buenos maestros de químicas*. Madrid: Educación Química.
- Tartouti, M. A. (2006). Cualificación y formación del docente para la escuela moderna. *Revista Electrónica de la Universidad Jordania*, obtenido el 30/03/2013 en <http://www.minshawi.com/other/tartury3.htm>.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, (1), 3-7.
- Tello, J., & Aguaded, J. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y comunicación en los centros educativos. *Revista de Medios y Educación*, 1 (34), 31-47.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Brussels: International Academy.
- Torff, B., Sessions, D., & Byrnes, K. (2005). Assessment of teachers' attitudes about professional development. *Educational and Psychological*
- Torrado, S., Prada, P., Paloma, M., & Torrado, S. (2004). Chitosan-poly (acrylic) acid polyionic complex: in vivo study to demonstrate prolonged gastric retention. *Biomaterials*, 25 (5), 917-923.
- Úcar, X., Belvis, D. E., Pineda, P. Y Moreno, M.V. (2007). *Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil*. *Revista Iberoamericana de Educación*, Edición digital, 44 (4). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1990ucar.pdf> [consultado 21/01/2013].
- UNESCO (2004). *Las Tecnologías de Información y Comunicación en la formación docente*. Paris: Informe UNESCO.
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres: Informe UNESCO.
- UNICEF, (2010). *El marco indicativo para los estándares de desempeño de los maestros árabes*. Las políticas y programas. UNICEF.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

- Vaillat, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar*. Barcelona: Narcea Ediciones.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving Teacher Feedback During Active Learning Effects of a Professional Development Program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772-809.
- Van Dijk, T. A. (2003). *La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2011). *Sociedad y discurso. Cómo confluyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Van Driel, J. H., Meirink, J. A., Van Veen, K., & Zwart, R. C. (2012). Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: a review of design features and quality of research. *Studies in science education*, 48 (2), 129-160.
- Velthuis, C., Fisser, P., & Pieters, J. (2014). Teacher training and pre-service primary teachers' self-efficacy for science teaching. *Journal of science teacher education*, 25 (4), 445-464.
- Verloop, N., Driel, J. van, & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International journal of educational research*, 35 (5), 441-461.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(1), 2.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Villar Ángulo, L.M. (1996). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo*. Barcelona: Oikos-tau.
- Villegas- Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Yaghi, M. (1986). *The Management training between theory and practice*. Riyadh: King Saud University Press.
- Yang, Cheng., Shan-Hua; Hsuan-Fu Ho; Wang; & Li-Ping. (2013). A Matter of Experience and Practice Revamping the Pre-service Training of Secondary School Teachers in Taiwan. *Asia-Pacific Education Research*, (22), 101–109.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*, Applied Social Research Methods (5.), Newbury Park, CA, Sage.

- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033). Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/%20edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf
- Zahir, M. (2001). *The reality of training units within basic schools, Scanning study*. El-Cairo: Helwan for Publishing and Distribution.
- Zuweilif, M. (2003). *The management of individuals*. Amman: Al-Safa House for Publishing and Distribution.

