

# REALIDAD Y NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO EN EJERCICIO EN LA PROVINCIA AUTÓNOMA DE IRBID (JORDANIA)

---

---

*Jesús Domingo Segovia<sup>a</sup> y Qassim Shboul<sup>b</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 8 de septiembre de 2015 y 13 de octubre de 2015

*Resumen:* El presente estudio ofrece una panorámica de las necesidades formativas del profesorado en ejercicio en la provincia autónoma de Irbid (Jordania). Esta formación constituye un elemento fundamental de la política educativa jordana para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual y para la mejora de la educación en este país. Los estudios sobre el tema en este contexto señalan que existen problemas en la organización y el diseño de estas acciones formativas, por lo que interesa preguntar al profesorado sobre sus necesidades y en qué medida están y pueden ser atendidas.

Opta por un enfoque metodológico exploratorio descriptivo no experimental, que emplea la investigación por encuesta y la investigación inferencial y correlacional. Emplea un cuestionario para una muestra representativa de esta región. Analiza tanto la percepción de la realidad de la formación permanente, como el deseo de los docentes en cuanto a cómo creen que debería desarrollarse esta formación, estableciendo las necesidades formativas basándose en las diferencias significativas entre realidad y deseo.

Los resultados muestran claramente que el profesorado no está satisfecho y no valora la formación permanente recibida. Pero cree, en cambio, que esta es muy importante para el desarrollo de la profesión y para desempeñar su función docente. Demandan su

<sup>a</sup> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

Correspondencia: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de la Cartuja. 18071 Granada. España.

E-mail: [jdomingo@ugr.es](mailto:jdomingo@ugr.es)

<sup>b</sup> Doctorando, docente en Irbid, Jordania.



participación en el diseño, el aumento de tiempo de dedicación y la mejora de los contenidos y las estrategias formativas.

*Palabras clave:* formación del profesorado, necesidades formativas, desarrollo profesional, educación primaria.

*Abstract:* This study provides an overview of the training needs of practicing teachers in the autonomous province of Irbid (Jordan). This training is an essential element of the Jordanian educational policy to meet the new educational challenges of today's society and for the improvement of education in this country. Studies about the subject in this context indicate that there are problems in the organization and design of these training activities. So it interested to ask teachers about their needs and how much they are and can be addressed.

It opts for an exploratory descriptive non experimental methodological approach, which uses survey study and inferential research. It used a questionnaire to a representative sample of this region. It analyzes both the perception of reality of lifelong learning, the desire to believe how teachers should develop. Establishing training needs based on the significant differences between reality and desire.

The results show clearly that teachers are not satisfied and they do not value the continuing education received. But they believes, however, that this is very important for the development of profession and to fulfil their educational function. It demand their participation in the design, increased time commitment and improving the contents and training strategies.

*Keywords:* teacher training, training needs, career development, primary education.

## 1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual y es el factor clave para conseguir la mejora y el desarrollo de la competencia profesional de los docentes, lo que contribuye, por consiguiente, al desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad. Numerosos estudios ven que “el factor docente” es el elemento clave de la transformación educativa, así como el protagonista de la innovación y la renovación del sistema educativo (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant, 2005; Vezub, 2007).

El profesorado en general y el maestro de primaria en particular son elementos muy importantes en el desarrollo y las posibilidades de éxito en el proceso educativo. Son el punto de contacto humano con los alumnos y constituyen un factor determinante para



promover la mejora de la educación. Todas las influencias sobre la calidad de 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. 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 profesores determinan la calidad de la educación (Clark, 1995). A esto cabe añadir el siguiente dilema: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo, el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan, 2002: 122).

Los resultados de varios estudios (Garet, Porter, Desimone, Birman y Yoon, 2001; Huffman, Thomas y Lawrence, 2003; Ingvarson, Meyers y Beavis, 2005; Smith y Gillespie, 2007; Supovitz y Turner, 2000; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss y Shapley, 2007) muestran que cuando los maestros tienen un conocimiento más profesional, los logros de los estudiantes son más altos. 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 (Marcelo, 2009; Villegas-Reimers, 2003; Pérez Ferra, 2013). Un factor importante que afecta a si la capacitación profesional de los maestros tendrá un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes es la participación de los profesores en la formación profesional. Los profesores tienen que entender el vínculo entre las actividades formativas y el aprendizaje en el aula, las reacciones de sus alumnos y el material didáctico que los estudiantes utilizan en su aprendizaje (Timperley, 2008).

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. Morabit (2011) destaca, en este sentido, que el maestro de primaria en particular debe actualizar sus conocimientos, métodos didácticos y competencias profesionales de acuerdo con los nuevos tiempos (Perrenoud, 2004).

De este modo, Taguma, Litjens y Makowiecki (2012) señalan que para favorecer la formación permanente del profesorado y aumentar su importancia para este colectivo, las autoridades deben considerar lo siguiente:

- Hacer de la formación continua un requisito educativo.
- Centrarse en el desarrollo profesional para mejorar la calidad.
- Hacer hincapié en la importancia de la formación continua entre los docentes y los administradores.



- Fomentar el diseño de la formación basada en la necesidad.
- Reconocer la necesidad de formación para la diversidad.
- Ofrecer capacitación para la implementación curricular.
- Establecer asociaciones entre el docente y los padres.

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 definen 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 aparece la necesidad de hacer cambios en el trabajo ya realizado; por otra parte, hay autores que se atreven a decir que estos programas formativos forman parte de unas tácticas para romper con la monotonía mortal 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, para estar al tanto en las últimas innovaciones didácticas y curriculares (Ismail, Al-Zoubi, Bani Abdel Rahman y Al-Shabat, 2009). Pero un claro requisito es que de verdad lleguen a toda la población docente y se apliquen en ámbitos contextualizados con posibilidades reales de éxito.

## 2. LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS EN EL MUNDO ÁRABE Y JORDANIA

En la clasificación de los países árabes elaborada por el Banco Mundial (The World Bank, s. f.), Jordania y Kuwait son los estados que poseen un mejor sistema educativo, mientras que Marruecos, Irak, Yemen y Yibuti figuran en los últimos lugares. El sistema educativo jordano, aunque es el más efectivo y avanzado de la región, también se enfrenta a importantes problemas, entre ellos el reto de la formación permanente de los docentes. En general, y en las sociedades árabes en particular, para *una revolución basada en la educación* (Nabil, 2008; UNICEF, 2010) se considera la formación docente como un factor clave.

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 y Enseñanza jordano (MEE) promulgó la Ley Ministerial de Formación y Cualificación 50/1970, ley que dio lugar a la fundación de 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. A raíz del Congreso Nacional de Desarrollo Educativo, se fundó en 1987 la Escuela Superior de Magisterio en Amman e Irbid, que prestó sus servicios hasta 1992. En el curso escolar 1988-1989, se introdujeron tres nuevos programas de formación de docentes: la diplomatura, la licenciatura y el máster.

A partir del interés de la UNESCO, mediante el desarrollo de planes y recomendaciones desde la EPM de la oficina de Beirut para mejorar los procesos de aprendizaje, la Liga Árabe, en su plena convicción en el rol que juega el maestro en el proceso de aprendizaje, su perfeccionamiento y sus resultados, consideró necesario revisar su preparación y formación dentro de un plan integral de cambios, modificaciones e innovaciones en sus habilidades didácticas 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.

El Ministerio de Educación jordano, 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. Desde esta perspectiva, señala en 1994 que esta formación continua pretende fundamentalmente:

- Mejorar el nivel académico y educativo de los docentes con diplomatura en Sociología o similar a la licenciatura.
- Mejorar 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.
- Mejorar el nivel académico y educativo de los supervisores y asesores educativos del grado de máster.

Se ofrecen, a la vez, cursos de actualización de conocimientos y competencias para aumentar la eficiencia y satisfacción de los docentes y mejorar la experiencia de los alumnos, lo que deriva en una mejora sustancial del proceso educativo (Al-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 vean la necesidad de aplicarlos a su práctica diaria. Este abismo entre los programas de formación y la práctica se debe a dos causas principales (Madbouli, 2002): *a*) los docentes son obligados en ocasiones a realizar cursos que pueden no responder a las dificultades y retos que encuentran en clase; *b*) las pautas y propuestas para la aplicación de los nuevos conocimientos en el aula no quedan del todo claras durante los cursos de formación.



En efecto, se han realizado en Jordania destacados estudios en este campo, como el de Alajiz *et al.* (2010) sobre la realidad de los cursos de formación en servicio, que recomienda que estos cursos sean de carácter especializado.

En 2013, la Academia de la Reina Rania (ARR), de formación del profesorado, celebró el tercer congreso anual del profesorado en el que se establecieron dos grandes recomendaciones: 1) cambiar el concepto de enseñanza y estrategias de aprendizaje, y 2) apostar decididamente por formar al profesorado (antes y durante su trabajo). Si bien los resultados de pruebas nacionales e internacionales en los primeros dos ciclos de primaria indican contundentemente que 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 han recibido formación antes de comenzar su carrera profesional (ARR, 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-aprendizaje del profesorado de educación primaria 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 ello hemos querido realizar este estudio para analizarla e intentar buscarle solución.

Atendiendo a todo ello, el estudio se centra en la percepción de los docentes de educación primaria en la ciudad de Irbid (Jordania) sobre la realidad y expectativas de formación permanente en relación con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, con lo que pretende detectar desde las necesidades expresadas por los docentes hasta los principales problemas a los que se enfrenta el sistema de formación jordano en esta provincia autónoma, con objeto de enfrentarse a ellos proponiendo soluciones adecuadas y evitarlos en futuros programas de formación.

### 3. METODOLOGÍA

Como interesa obtener una panorámica de la situación, se opta por un enfoque metodológico exploratorio descriptivo no experimental, que emplea la investigación por encuesta (*surveystudy*) y la investigación inferencial y correlacional (McMillan y Schumacher, 2010).



### 3.1. Población y muestra

El estudio incluye a todos los docentes de enseñanza básica en los colegios públicos en la provincia autónoma de Irbid (Jordania), por lo que los resultados solo muestran una panorámica aplicable a esta región.

Según las estadísticas del Ministerio de Educación y Enseñanza del Reino de Jordania, el número de docentes de educación infantil y primaria en esta provincia autónoma en el curso académico 2012-2013 era de 13.641. Esta población se distribuía del siguiente modo:

Tabla 1  
*Distribución de la población del estudio*

<i>Ciudad</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>Total</i>	<i>Extrarradio</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>Total</i>	<i>Pueblo</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>Total</i>
Irbid-1	1.716	3.368	5.084	Irbid-2	724	1.313	2.039	N Ghur	564	706	1.270
								Ramtha	566	1.045	1.611
				Irbid-3	317	536	853	Alkoura	524	992	1.516
								Kenana	532	736	1.268
Total	1.716	3.368	5.084	Total	1.041	1.849	2.892	Total	2.186	6.958	5.665

Total de la población de la investigación: (13.641)

Una vez conocida la población, hemos calculado el tamaño muestral mediante una aplicación *on line* (*Sample size calculator for a propotionna bsolut margin*) con los siguientes parámetros de cálculo:

Población: 13.641

Nivel de confianza  $(1-\alpha) = 0,95$

Error muestral =  $\pm 5\%$

Proporciones  $p = q = 0,5$

Por tanto, el tamaño muestral mínimo asciende a 374 participantes, por lo que al haber respondido en este caso 405 participantes, se supera esta cifra. Si se aplican los estadísticos de distribución por estratos a esta muestra resultante, se obtiene la siguiente distribución de la muestra según región y su sexo.



Tabla 2  
*Distribución de la muestra del estudio, por sexo y ubicación*

<i>Ciudad</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>Extrarradio</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>Pueblo</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>T</i>
Irbid-1	51	100	151	Irbid-2	20	38	58	N Ghur	17	21	38
								Ramtha	17	31	48
				Irbid-3	10	18	27	Alkoura	16	29	45
								Kenana	16	21	37
Total	51	100	151	Total	30	56	86	Total	66	102	168

Total de la muestra significativa de la investigación: (374)

Total de la muestra real de la investigación: (405)

### 3.2. *Instrumentos de recogida y análisis de información*

El cuestionario tendrá unas variables independientes que abordan todas las variaciones significativas del profesorado jordano (sexo, edad, experiencia, lugar de trabajo, nivel, etc.), mientras que el bloque de variables dependientes se estructura en torno a ocho dimensiones de estudio: 1) grado de importancia de la formación permanente para desempeñar su trabajo docente; 2) influencia en su desempeño profesional de la formación permanente recibida organizada; 3) satisfacción para su desempeño profesional; 4) utilidad para el desarrollo y mejora de sus competencias docentes; 5) valor de las modalidades formativas en cuanto a impacto en la mejora de la práctica profesional y de los resultados escolares en su alumnado; 6) aspectos para contemplar en las actividades formativas; 7) organización y desarrollo de las actividades formativas, y 8) contenidos de la formación.

El cuestionario en sí tiene dos versiones que interesa contrastar: la realidad que percibe el profesorado y el deseo de lo que este colectivo considera que sería lo más eficiente, productivo, valioso, etc., de cara a incrementar los resultados escolares de su alumnado. Utiliza una escala Líker de seis valores, en la que el 1 significa que usted está totalmente en desacuerdo con ese ítem o que no es en absoluto importante, mientras que el 6 será todo lo contrario, que está totalmente de acuerdo o que es muy importante.

Se utiliza el programa SPSS 20 para realizar los diferentes tipos de análisis requeridos: fiabilidad, descriptivos básicos, correlacionales (correlación bilateral entre las diferentes dimensiones y subdimensiones emergentes del estudio).



También se aplica el análisis de contraste triple ANOVA para detectar las diferencias entre las variables desde las medias aritméticas y las desviaciones estándar para valorar el grado de la importancia de la formación permanente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas desde la perspectiva de los maestros de enseñanza primaria en la provincia de Irbid (Jordania).

### 3.3. *Fiabilidad y validez*

#### A. *Validez del instrumento*

Para comprobar la validez de contenido del instrumento del estudio, lo expusimos en su forma básica a catorce 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 escolar y dos en didáctica y formación de currículo. A estos catorce miembros del tribunal se les pidió su opinión sobre el grado de 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, se introdujeron las modificaciones pertinentes sobre los ítems cuando se obtenía un nivel de acuerdo inferior al 80% de los jueces.

#### B. *La fiabilidad*

Con el objetivo de averiguar el grado de la fiabilidad de este cuestionario, fue aplicado el coeficiente (Cronbach Alfa) sobre todas las dimensiones de la realidad del cuestionario de nuestro estudio como figura en la tabla 3, y denotó una alta fiabilidad.

Tabla 3  
*Alfa de Cronbach de las dimensiones de estudio, realidad y deseo*

<i>N.º</i>	<i>El nombre de la dimensión</i>	<i>Alfa Cronbach realidad</i>	<i>Alfa Cronbach expectativas</i>
1	Importancia para el desempeño docente	0,955	0,970
2	Influencia en el desempeño profesional	0,924	0,940
3	Satisfacción para su desempeño profesional	0,970	0,962



N.º	El nombre de la dimensión	Alfa Cronbach realidad	Alfa Cronbach expectativas
4	Utilidad para mejora de las competencias docentes	0,970	0,977
5	Impacto de las modalidades formativas	0,955	0,946
6	Aspectos para tomar en consideración	0,963	0,957
7	Organización y desarrollo de actividades formativas	0,965	0,958
8	Contenidos	0,984	0,985
Total		0,992	0,992

#### 4. RESULTADOS

En un primer término, se muestra un descriptivo básico por otras variables que ayudan a ubicar las opiniones del profesorado, así como las modalidades formativas, los tiempos y los lugares en los que son implementadas.

En cuanto a los datos obtenidos de los encuestados, de acuerdo con la variable *actividades que han realizado antes de comenzar a trabajar*, reflejan que la inmensa mayoría de los docentes de los centros de educación primaria de Jordania no han asistido a actividades formativas (92%) o solo lo han hecho en menos de dos ocasiones (8%) antes de comenzar a trabajar, lo cual es un dato negativo y es especialmente significativo si se tiene en cuenta que los docentes jordanos han de esperar varios años desde que obtienen su título hasta que encuentran trabajo.

Este dato se torna más significativo, si cabe, cuando se toma en consideración el número de actividades formativas en las que han participado los encuestados tras empezar a trabajar. Este dato tampoco es demasiado esperanzador. Como muestra la tabla 4, se aprecia un dato tremendo: el 19,4% del profesorado que responde al cuestionario no ha realizado nunca una actividad formativa desde que trabaja como docente. A lo que hay que unir que el porcentaje de los docentes que han realizado menos de seis actividades formativas durante su trabajo como maestro de educación primaria (79,8%) representa un porcentaje más elevado que el de los docentes que han realizado más de seis actividades formativas. Los primeros representan un porcentaje tres veces mayor que los segundos, lo que no deja de ser todo un síntoma del calado y la presencia de estas actividades en la provincia autónoma de Irbid.



Tabla 4  
*Número de actividades formativas realizadas durante esta fase*

<i>Rango de actividades realizadas</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
Ninguna	19,4
Una	23,8
Entre 2 y 5	40,8
Entre 6 y 10	10,6
Entre 11 y 19	3,0
20 o más	3,2

En cuanto a *la duración de la actividad*, cabe señalar que el porcentaje más alto de la distribución de los encuestados corresponde a la duración de una semana con un 32%, mientras que el porcentaje más bajo (4%) corresponde a la duración de la actividad de un año. Ello indica que los maestros de educación primaria necesitan muchas actividades y cursos formativos de duración más larga de una semana para mejorar sus didácticas en las aulas e implementarlas. En cuanto a *la importancia de la duración de la actividad*, la mayoría de los docentes de educación primaria prefieren las actividades formativas de más de una semana, especialmente las de un mes de duración, para obtener un mayor aprovechamiento.

Tabla 5  
*Porcentajes de respuesta de duración de las actividades por dimensiones*

<i>Duración actividad</i>	<i>Realidad (%)</i>	<i>Deseo (%)</i>
1 día	13	3
2-3 días	14	1
1 semana	<b>32</b>	14
Más de una semana	9	11
Un mes	12	<b>45</b>
2 o 3 meses	10	11
Más de tres meses	6	9
Un año	4	6



Un claro aprendizaje de estos resultados consiste en reconocer la necesidad que tiene el profesorado de dejar de participar en actividades formativas de muy corta duración (puntuales) y participar, en cambio, en actividades de un mes de formación. Esto denota que necesitan tiempo para esta formación y para poder asimilar los contenidos formativos.

En cuanto a la frecuencia de la distribución de la muestra según el *lugar de la actividad*, se observa que el porcentaje más alto de la distribución de los encuestados corresponde a las actividades que han desarrollado en las escuelas, con un 40%, mientras que el porcentaje más bajo (1%) corresponde al sector que ha señalado que no es posible asistir a las actividades formativas. Estos datos reflejan que la mayoría de los docentes han participado en actividades formativas que están en los colegios, lo cual es un dato positivo que se ajusta a la tendencia internacional, y que facilita la posibilidad de que los docentes puedan asistir a estas actividades formativas. Además, cabe considerar que también se aprecia claramente que los docentes ven que esta opción es la mayoritaria, coincidiendo porcentualmente entre realidad y deseo en las dimensiones más valoradas (41%).

Tabla 6  
*Porcentajes de respuesta de duración de las actividades por dimensiones*

<i>Lugar de la actividad</i>	<i>Realidad (%)</i>	<i>Deseo (%)</i>
Imposible asistir	1	1
<b>En su trabajo</b>	<b>41</b>	<b>41</b>
En su escuela	14,3	18
En su localidad	13,3	17
En localidad cercana	4,9	6
En la ciudad	1,7	2
En la red	4,9	6
En centro específico	6,9	9

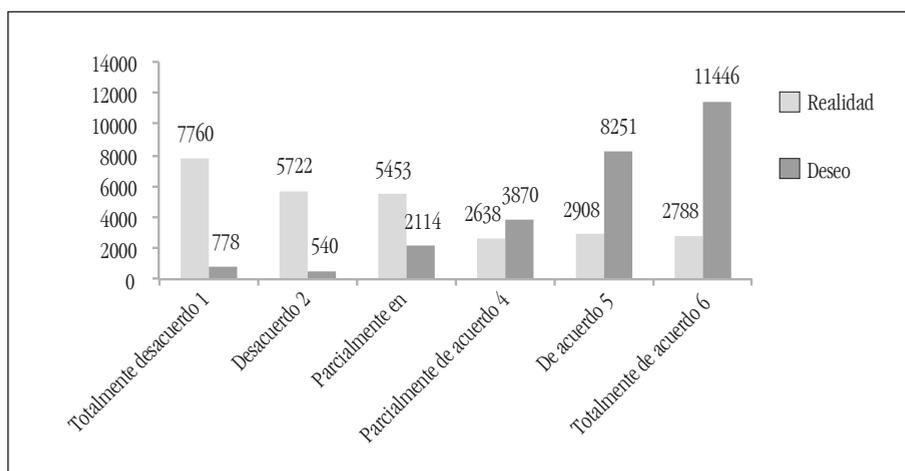
A continuación se pasa a analizar cómo se comporta la media de puntuaciones por dimensiones en las dos vertientes: realidad y deseo. De ello se desprenden tres análisis complementarios: uno sobre el grado de opinión sobre la realidad; un segundo sobre qué expectativas y demandas se tienen, y, por último, un tercer elemento, en cuanto a la comparativa entre la primera y la segunda, que delimita el grado y foco de necesidad



percibida/sentida. Se entiende en este caso la necesidad como la distancia entre el deseo y la percepción de la realidad. A mayor distancia, más necesidad, mientras que a menor, la necesidad no es sentida como tal, aunque estas percepciones no se ajusten a otros criterios más fiables.

En la figura 1 se observa la distribución de la muestra en cuanto a puntuación media global en el conjunto de los ítems del cuestionario en las escalas de la realidad y el deseo. Los resultados muestran que casi el 80% de las respuestas de los encuestados, que concuerdan con las frecuencias de la variable de la *escala del deseo*, corresponden a las valoraciones 5 y 6 (de acuerdo y totalmente de acuerdo), mientras que la valoración 1 y 2 (totalmente desacuerdo y desacuerdo) se concentra en la escala de la realidad. A la luz de estos resultados tan diferenciados entre realidad y deseo, se observa claramente que, si bien el profesorado no está satisfecho y no valora la formación permanente recibida, sí cree en cambio que esta es importante y debería desarrollarse, pero no como se está haciendo en la actualidad.

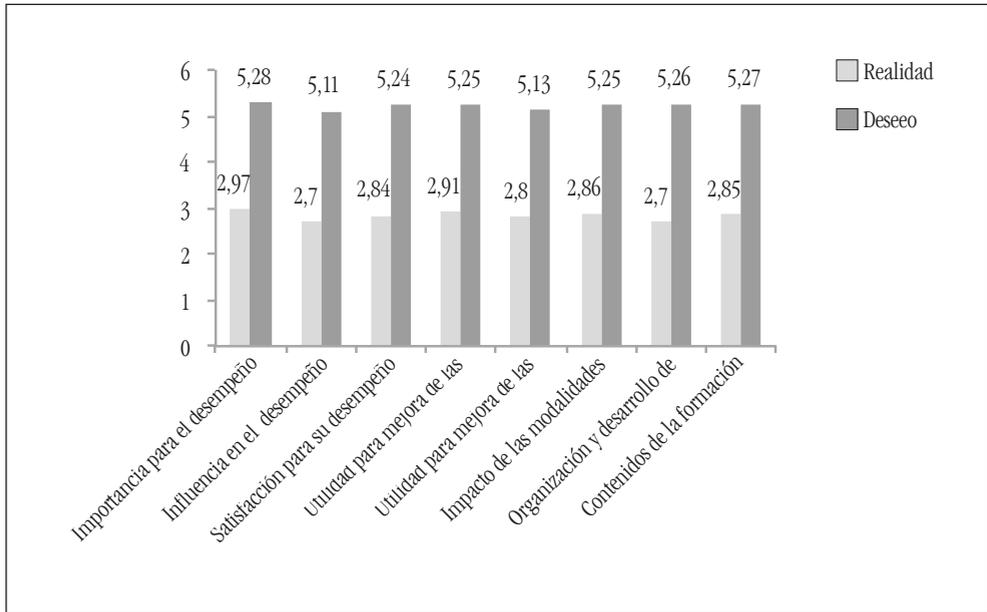
Figura 1  
*Distribución de las repuestas en el global del cuestionario en función de las dimensiones de la realidad y el deseo*



En un análisis más pormenorizado por dimensiones (véase figura 2), también se aprecia claramente que las medias de las respuestas de los encuestados sobre la realidad de todas las dimensiones están entre 2 y 3, lo que significa que están totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. En cambio, las medias de las respuestas en todas las dimensiones están entre 5 y 6 (bastante de acuerdo).



Figura 2  
 Resultados de las medias del apartado de todas las dimensiones de la realidad  
 y el deseo del cuestionario



A la luz de los resultados de las frecuencias de las respuestas del profesorado, llama la atención la radical polarización de respuestas entre realidad y deseo. Se da 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 esta es importante y debería desarrollarse, pero no como se está haciendo en la actualidad. Esto denota una clara necesidad de formación permanente o de cambio de rumbo del actual sistema formativo que, al ser tan uniforme por dimensiones, señala que esta opinión es generalizada y sin matices. Dado estos resultados, no procede entrar en otros análisis más pormenorizados por dimensiones.

En la tabla 7 se muestran las correlaciones bivariadas entre las dimensiones del cuestionario en la escala de la realidad.

Tabla 7  
Correlaciones bivariadas entre las dimensiones de la realidad

Ítems de la realidad	mean REAL1	mean REAL2	mean REAL3	mean REAL4	mean REAL5	mean REAL6	mean REAL7	mean REAL8
Importancia de la formación permanente	1	,796**	,812**	,818**	,790**	,781**	,676**	,774**
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Influencia en su desempeño profesional	,796**	1	,774**	,781**	,750**	,730**	,678**	,714**
	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Grado de satisfacción	,812**	,774**	1	,896**	,792**	,774**	,812**	,832**
	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Utilidad para mejorar competencias	,818**	,781**	,896**	1	,856**	,845**	,822**	,879**
	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Valoración de medidas por su impacto en la mejora	,790**	,750**	,792**	,856**	1	,796**	,722**	,821**
	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Aspectos para incluir	,781**	,730**	,774**	,845**	,796**	1	,787**	,850**
	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Organización y desarrollo de actividades formativas	,676**	,678**	,812**	,822**	,722**	,787**	1	,789**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Contenidos de formación	,774**	,714**	,832**	,879**	,821**	,850**	,789**	1
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	405	405	405	405	405	405	405	405

En la matriz de correlaciones recogida en la tabla 7, se aprecia cómo todas las dimensiones se encuentran alta y positivamente correlacionadas. Esto significa que la opinión sobre la realidad y la importancia están directamente relacionadas, de manera que a mayor consideración de realidad, mayor importancia. Por otra parte, tenemos que destacar



el hecho de que todas las correlaciones calculadas están asociadas a niveles de significación  $p \leq 0,01$ , o sea, todas las correlaciones son estadísticamente significativas y no se deben al azar (rechazo de  $H_0: r = 0$ ).

Las correlaciones bivariadas implementadas entre las dimensiones de la escala en cuanto al deseo han arrojado los resultados que se exponen en la tabla 8.

Tabla 8  
*Correlaciones bivariadas entre las dimensiones del deseo*

Ítems del deseo	Mean deseo 1	Mean deseo 2	Mean deseo 3	Mean deseo 4	Mean deseo 5	Mean deseo 6	Mean deseo 7	Mean deseo 8
Importancia de la formación permanente	1	,720**	,747**	,752**	,738**	,727**	,729**	,773**
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Influencia en su desempeño profesional	,720**	1	,798**	,799**	,802**	,753**	,771**	,788**
	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Grado de satisfacción	,747**	,798**	1	,838**	,808**	,790**	,847**	,857**
	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Utilidad para mejorar competencias	,752**	,799**	,838**	1	,800**	,832**	,842**	,873**
	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Valoración de medidas por su impacto en la mejora	,738**	,802**	,808**	,800**	1	,797**	,805**	,801**
	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Aspectos para incluir	,727**	,753**	,790**	,832**	,797**	1	,908**	,829**
	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Organización y desarrollo de actividades formativas	,729**	,771**	,847**	,842**	,805**	,908**	1	,843**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Contenidos de formación	,773**	,788**	,857**	,873**	,801**	,829**	,843**	1
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	405	405	405	405	405	405	405	405



En la matriz de correlaciones recogida en la tabla 8, se aprecia que todas las dimensiones se encuentran alta y positivamente correlacionadas. Esto significa que deseo e importancia están directamente relacionados, de manera que a una mayor consideración de deseo, también se le concede mayor importancia. Por otra parte, y al igual que en el caso anterior, todas las correlaciones son estadísticamente significativas ( $p \leq 0,01$ ).

Las correlaciones bivariadas implementadas entre las dimensiones del deseo y la realidad del cuestionario han arrojado los resultados que se recogen en la tabla 9.

Tabla 9  
Correlaciones bivariadas entre las dimensiones de la realidad y del deseo

<i>Ítems del deseo</i> <i>Ítems de la realidad</i>	<i>Mean deseo1</i>	<i>Mean deseo2</i>	<i>Mean deseo3</i>	<i>Mean deseo4</i>	<i>Mean deseo5</i>	<i>Mean deseo6</i>	<i>Mean deseo7</i>	<i>Mean deseo8</i>
Importancia de la formación permanente	-,130**	-,270**	-,191**	-,162**	-,277**	-,150**	-,132**	-,205**
	,009	,000	,000	,001	,000	,002	,008	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Influencia en su desempeño profesional	-,248**	-,278**	-,329**	-,264**	-,331**	-,232**	-,236**	-,293**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Grado de satisfacción	-,207**	-,361**	-,268**	-,236**	-,390**	-,226**	-,202**	-,254**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Utilidad para mejorar competencias	-,184**	-,296**	-,219**	-,163**	-,330**	-,148**	-,138**	-,193**
	,000	,000	,000	,001	,000	,003	,005	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Valoración de medidas por su impacto en la mejora	-,252**	-,305**	-,299**	-,221**	-,325**	-,194**	-,185**	-,279**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Aspectos para incluir	-,209**	-,248**	-,223**	-,168**	-,275**	-,147**	-,139**	-,222**
	,000	,000	,000	,001	,000	,003	,005	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405



<i>Ítems del deseo</i> <i>Ítems de la realidad</i>	<i>Mean deseo1</i>	<i>Mean deseo2</i>	<i>Mean deseo3</i>	<i>Mean deseo4</i>	<i>Mean deseo5</i>	<i>Mean deseo6</i>	<i>Mean deseo7</i>	<i>Mean deseo8</i>
Organización y desarrollo de actividades formativas	-,247**	-,289**	-,244**	-,194**	-,346**	-,223**	-,188**	-,226**
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	405	405	405	405	405	405	405	405
Contenidos de formación	-,144**	-,312**	-,214**	-,136**	-,284**	-,142**	-,121*	-,161**
	,004	,000	,000	,006	,000	,004	,014	,001
	405	405	405	405	405	405	405	405

En el caso de la matriz de correlaciones recogida en la tabla 9, se aprecia que casi todas las dimensiones se encuentran alta y negativamente correlacionadas entre sí. Esto significa que ambas dimensiones (realidad y deseo) están inversamente correlacionadas, de manera que a mayor consideración de deseo, menor grado de presencia en la realidad tiene y viceversa. Por otra parte, en este caso las correlaciones son también estadísticamente significativas ( $p \leq 0,01$  y  $p \leq 0,05$ ), a excepción de la dimensión del deseo sobre la medida de la formación permanente, que tiene una moderada correlación negativa con la dimensión de la realidad sobre la medida, por lo que para desempeñar su trabajo docente, necesitaría recibir una mayor formación.

Las correlaciones bivariadas implementadas entre el global de las escalas de realidad y deseo del cuestionario han arrojado una correlación negativa estadísticamente muy significativa ( $p \leq 0,01$ ), con una correlación de Pearson que asciende a  $R_{xy} = -0,215$ .

Tabla 10  
*Correlaciones bivariadas entre el global de las escalas de realidad y deseo*

MedianaREALglobal	MedianaREALglobal	MedianaDESEOglobal
Correlación de Pearson	1	-,215**
Sig. (bilateral)		,000
N	405	405
Correlación de Pearson	-,215**	1
Sig. (bilateral)	,000	
N	405	405

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).



A continuación se exponen los resultados del análisis de contraste triple ANOVA para detectar las diferencias entre las mencionadas variables (véase tabla 11).

Tabla 11  
*Resultados del análisis de contraste triple ANOVA sobre el grado de valorar la importancia de la formación permanente para desempeñar su trabajo docente según todas las variables*

<i>Fuente de variación</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Media de cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Significación estadística</i>
Sexo	0,000	1	0,00	0,000	0,997
Edad	8,239	2	4,120	1,307	0,294
Años de experiencia	7,394	4	1,849	0,587	0,676
Nivel académico	0,363	2	0,181	0,058	0,944
Años de graduación	6,958	1	6,958	2,208	0,154
Año de inicio laboral	3,364	1	3,364	1,067	0,315
N.º sesiones realizadas	0,311	1	0,311	0,099	0,757
Error	59,874	19	3,15		
Depurador total	93,072	32			

Según la tabla 11, no existe una influencia de las variables sexo, edad, años de experiencia, nivel académico, años de graduación, años de inicio laboral y número de sesiones realizadas sobre el grado de la importancia de la formación permanente, para mejorar el desarrollo profesional del maestro ( $\alpha \leq 0,05$ ); es decir, se constata una idea generalizada entre el profesorado respecto al hecho de que la formación es deficiente, hecho que no afecta a las opiniones del profesorado por ciclo vital, cultural, profesional, etc., lo que significa que se trata de una evidencia muy acentuada en este sentido.

## 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y PRIMERAS CONCLUSIONES

Los resultados del estudio coinciden con las tesis del congreso de la ARR (2013) en cuanto a la denuncia de que el profesorado jordano no ha recibido formación permanente. Además, informan de que la formación permanente diseñada e implementada en la provincia autónoma de Irbid no llega al profesorado o lo hace de manera testimonial, en número de actividades y en tiempos de dedicación. Esto es claramente una debilidad importante de su sistema educativo, ya detectada por Al-Tartouri y Jweihan (2006) en



el ámbito universitario, o en primaria por Al-Momani (1994) y Tartouti (2006) y que debe responderse con cambios tanto estructurales como técnico-profesionales y de contenido. Y, pese a que existe una tenue tendencia a la cercanía de la formación, coinciden con Salem y Hassan (1990) en que tampoco tiene en cuenta el entorno escolar donde se va a aplicar esta formación. Lo que no entra en contradicción con la propuesta de Alajiz *et al.* (2010) cuando afirmaban que los cursos de formación en servicio fueran de carácter especializado y que coincide, además, con ciertas iniciativas auspiciadas por el Banco Mundial, UNICEF (2010) o la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), fomentando la traducción al árabe del libro de Lemov Doug (2010) titulado *Teach like a Champion* (Enseña como un campeón) y de la organización de una serie de congresos del profesorado en el mundo árabe (como el celebrado en El Cairo en noviembre de 2010), con el firme propósito de inculcar al docente una serie de aptitudes y habilidades basadas en la competencia y la confianza para el desempeño de su profesión.

Junto a ello, destaca que los resultados de la relación entre la realidad y el deseo de todos los ítems muestra una clara diferencia de opinión a favor del deseo, lo que quiere decir claramente dos cosas. La primera, que el profesorado no está satisfecho y no valora la formación permanente recibida, independientemente de por quién ha sido organizada (Ministerio, Academia de la Reina Rania u otros organismos). La segunda, que tiene y muestra una clara necesidad de formación sin entrar a especificar más detalles con una variabilidad significativa de respuesta, salvo la del tiempo de dedicación, la cercanía al puesto de trabajo y que sean contenidos para aplicar en clase.

Si se unen estos dos resultados, el profesorado sí cree en cambio que la formación permanente es muy importante para el desarrollo de la profesión y para desempeñar su trabajo docente, y demanda que debería desarrollarse pero no como se está haciendo en la actualidad. Esto coincide con las apreciaciones que unen formación y desempeño docente en el aula (Al-Zoubi y Bani, 2011; Timperley, 2008) y contrasta con el trabajo de Majali (2004) en cuanto a que el profesorado solo demandaba la formación como vía para progresar en el escalafón, especialmente si se considera que los principales motivos alegados en el estudio por el profesorado para no valorar la utilidad de la formación permanente recibida versan sobre:

- Que la duración de las actividades no es suficiente y que estas deberían durar más de un mes e impartirse en el mismo centro donde trabajan o cerca de este.
- La formación permanente tiene que incluir más de lo que tiene en la actualidad para la mejora de su desempeño profesional, de los resultados escolares.
- Las modalidades formativas no tienen buen impacto en la mejora de la práctica profesional y la mejora de los resultados escolares en su alumnado.



- Las medidas de la formación permanente en todos los aspectos, en general, tienen un nivel muy bajo, tienen que superarla para desempeñar su trabajo docente, necesitarían recibir una mayor formación en diversas competencias docentes y en formación académica y técnico-profesional.

Como el estudio presenta la debilidad de ofrecer una imagen demasiado rígida y uniforme, procede retomar este problema de investigación bajo otras miradas más comprensivas desde perspectivas cualitativas (biográfico-narrativas), o incluso mediante estudios de caso para poder entrar en el fondo y en el sentido de lo que hay tras esta contundente realidad.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABU ALRUSOS, F. (2001) *Necesidades de capacitación del maestro primeros cuatro básicos en la provincia Nablus*. Nablus, An-Najah National University. (TFM no publicado).
- AGUERRONDO, I. (2004) “Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente” en Pearlman, M. y otros (eds.) *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile, BID-PREAL.
- ALAJIZ, F. y otros (2010) “La realidad de la formación de los profesores/as del área Secundaria durante el servicio en la Franja de Gaza” en *Revista electrónica de la Universidad Islámica*, 18 (2): 1-59. Disponible en: <http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/> (consulta 21/10/2014).
- AL-MOMANI, A. (1994) *Identificación de la efectividad de los programas formación de profesorado en servicio para la adquisición de habilidades didácticas de enseñanza*. Nablús (Palestina), Editorial de la Universidad de Nablús.
- AL-TARTOURI, M. y JWEIHAN, A. (2006) *Comprehensive Quality Management at Higher Education Institutions*. Amman, Jordan, Dar Al-Maseira / Libraries and Information Centres.
- AL-ZOUBI, S. y BANI, M. (2011) “The Effects of a Training Program in Improving Instructional Competencies for Special Education Teachers in Jordan” en *Educational Research*, 2 (3): 1.021-1.030.
- ARR (2013) “Las pruebas nacionales e internacionales: Indicadores hacia la mejora de la calidad de la educación” en *Amman*. Disponible en: [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) [consultado 01/10/2013].
- CLARK, C. M. (1995) *Thoughtful Teaching*. Londres, Castell.
- COMPETENCIAS EN LOS DOCENTES (septiembre-diciembre) *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (3): 57-72.



- FULLAN, M. (2002) *Las fuerzas del cambio* (vol. 5). Madrid, Ediciones Akal.
- GARET, M. S.; PORTER, A. C.; DESIMONE, L.; BIRMAN, B. F. y YOON, K. S. (2001) "What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers" en *American Educational Research Journal*, 38 (4): 915-945.
- HUFFMAN, D.; THOMAS, K. y LAWRENZ, F. (2003) "Relationship between Professional Development, Teachers' Instructional Practices and the Achievement of Students in Science and Mathematics" en *School Science and Mathematics*, 103 (8): 378-387.
- INFORME TALIS (2013) *Principales conclusiones del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS)*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo.
- INGVARSON, L., MEIERS, M., y BEAVIS, A. (2005) "Factors Affecting the impact of Professional Development programs on Teachers Knowledge, Practice, Student Outcomes y Efficacy" en *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10). [http://research.acer.edu.au/professional\\_dev/1](http://research.acer.edu.au/professional_dev/1) (consulta 21/01/2014).
- ISMAIL, H.; AL-ZOUBI, S.; BANI ABDEL RAHMAN, M. y AL-SHABATAT A (2009) "Competency Based Teacher Education (CBTE): A Training Module for Improving Knowledge Competencies for Resource Room Teachers in Jordan" en *Eur. J. Soc. Sci.* 10: 166-178.
- MADBOULI, 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.
- MAJALI, M. (2004) "La eficacia de los cursos de formación relacionada en el uso del programa de (action pack) en enseñar la materia de la lengua Inglesa, desde el punto de vista de los profesores formados en provincia del Karak (Jordania)" en *Revista de la Universidad de umAlqura de las Ciencias Educativas y Psicológicas*, 16 (1): 246-293.
- MARCELO, C. (2009) "Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro" en *Sísi-fo. Revista de Ciências da Educação*, 8: 7-22.
- MCMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2010) *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston, Brown & Company.
- MORABIT, A. (2011) "Problemas en la formación continua en competencias para los maestros de primaria" en *Revista de las Ciencias Humanísticas y Sociales*. Argelia, Universidad de Ourgla. Disponible en: <http://www.univ-ouargla.dz/Pagesweb/PressUniversitaire/doc/05%20Sciences%20sociales%20et%20Humaines/SSP/SSP01/03/SSP0117.pdf> (consultado el 15/04/2014).
- NABIL, A. (2008) *Una revolución social basada en la educación*. Amman, Al Manar.
- PÉREZ FERRA, M. (2013) *La actitud indagadora del profesor: Un proceso para desarrollar*. Granada, Universidad de Granada.
- PERRENOUD, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.



- SALEM, M. y HASSAN, A. (1990) "Problemas del profesor en el primer año para desarrollar un programa creado en la Universidad de Bahrein" en *la Revista de Estudios educativos*, 27.
- SMITH, C. y GILLESPIE, M. (2007) "Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education" en Comings, J.; Garnerm, B. y Smith, C. (eds.) *Review of Adult Learning and Literacy*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates: 205-244.
- SUPOVITZ, J. A. y TURNER, H. M. (2000) "The Effects of Professional Development on Science Teaching Practices and Classroom Culture" en *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (9): 963-980.
- TAGUMA, M.; LITJENS, I. y MAKOWIECKI, K. (2012) *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: United Kingdom (England)*. London, OECD.
- TARTOUTI, M. A. (2006) "Cualificación y formación del docente para la escuela moderna" en *Revista Electrónica de la Universidad de Amman*. Jordania. Disponible en <http://www.minshawi.com/other/tartury3.htm> (consulta 30/03/2015).
- THE WORLD BANK (s. f.) *Arab World*. Web disponible en: <http://data.worldbank.org/region/ARB>
- TIMPERLEY, H. (2008) *Teacher professional learning and development*. Bruselas, International Academy of Education in International Bureau of Education.
- UNICEF, (2010) *Marco indicativo para los estándares de desempeño de los maestros árabes: Las políticas y programas*. El Cairo, UNICEF.
- VAILLANT, D. (2005) *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona, Octaedro.
- VEZUB, F. (2007) "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad" en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11 (1): 431-454. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf> (consulta 08/04/2015).
- VILLEGAS- REIMERS, E. (2003) *Teacher professional development: an international review of literature*. París, International Institute for Educational Planning. [http://www.cnd-webzine.hcp.ma/cnd\\_sii/IMG/pdf/HTTP\\_\\_-4.PDF](http://www.cnd-webzine.hcp.ma/cnd_sii/IMG/pdf/HTTP__-4.PDF) (consultado 16/7/2014).
- YOON, K. S.; DUNCAN, T.; LEE WEN-YU, S.; SCARLOSS, B. y SHAPLEY, K. L. (2007) *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington, Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> (consulta 12/05/2015).



