



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

**LA INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y
DE LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGELINO
SOBRE EL NIVEL DEL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN
PRIMARIA**

(1962 - 2014)

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

KHEIRA OTHMANI LARBICHERIF

DIRIGIDA POR:

Dr. JOAN M. SENENT SÁNCHEZ

Dra. MARÍA JESÚS MARTÍNEZ USARRALDE

VALENCIA, 2023

A mi familia,
a mis honorables padres,
a mi querida madre que Dios la proteja,
a mi padre que Dios lo tenga en Su Misericordia,
a mis hermanos, a mi marido y a mis hijos,
y a todos los miembros de mi familia Othmani – Larbicherif - Boussaid

وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا

{y di: “¡Señor mío! Acrecienta mi conocimiento”}
[Corán 20:114]

قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ

{“¿Acaso son iguales los que tienen conocimiento y los que no tienen conocimiento?”}
[Corán 39:9]

فَمَنْ لِلْمُعَلِّمِ ، وَفِيهِ التَّبَجِيلَا كَادَ الْمُعَلِّمُ أَنْ يَكُونَ رَسُولًا .
أَعْلِمْتَ أَشْرَفَ أَوْ أَجَلَّ مِنَ الَّذِي يَبْنِي وَيُنْشِئُ أَنْفُسًا وَعُقُولًا ؟

الشاعر أحمد شوقي

Levántese ante su maestro y bríndele reverencia y respeto,
ya que el estatus de un maestro es casi tan alto como el de un mensajero.

¿Acaso has visto alguien más honorable que aquel que
edifica y construye seres y mentes?

El poeta Ahmed Shawqi

‘EL QUE ABRE LA PUERTA DE UNA ESCUELA, CIERRA UNA PRISIÓN’

Víctor Hugo

Agradecimientos

Me siento honrada y complacida de extender mi más sincero agradecimiento, aprecio y gratitud a todos los que me tendieron una mano, ya sea de cerca o de lejos, para llevar a cabo esta modesta investigación, y menciono especialmente a mis distinguidos profesores, Dr. Joan Maria Senent y Dra. María Jesús Usarralde, los cuales me brindaron apoyo y me ayudaron con su orientación científica, valiosas sugerencias y consejos, y fueron pacientes conmigo durante todo el período de investigación.

También extiendo mi agradecimiento y reconocimiento a los honorables profesores del comité de arbitraje que aceptaron supervisar esta tesis, así como el Comité Científico de la Universitat de València, que supervisó la corrección y evaluación del formulario de investigación.

Por otro lado, dedico mi agradecimiento y gratitud a todos mis profesores que me acompañaron durante mi trayectoria académica en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Comparada, Universidad de Valencia. Así como a todos los empleados de la administración universitaria de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, y a todo el personal de administración y secretaria del Departamento de Educación Comparada y del Rectorado de la Universidad de Valencia.

También expreso agradecimiento, aprecio y gratitud a mi prima, Bakhta Larbicherif, inspectora educativa en la provincia de Relizane, quien me ayudó mucho con su valiosa orientación y asesoramiento, así como por tenderme una mano en la aplicación del cuestionario de investigación en varias escuelas primarias de la provincia de Relizane que ella supervisa, así como a todos los docentes que conformaron la muestra de la investigación, y a la dirección y administración de las escuelas en las que se aplicó el cuestionario.

Agradecimiento y reconocimiento especial a mi honorable familia.

Extiendo mi más sincero agradecimiento, aprecio y gratitud a mis honorables padres que me criaron, me enseñaron, me aconsejaron, me guiaron y me guiaron a lo largo de mi vida.

Mi querida madre, Fatma Larbicherif, que Dios la proteja y la cuide.

Mi querido padre, Ahmed Missoum Othmani, que Dios tenga piedad de él.

Gracias, aprecio y gratitud a mis queridos hermanos: Abdelkader, Othman Jillali, Hadj y Noureddine, aquellos que me alentaron mucho y fueron todos de apoyo y ayuda para mí a lo largo de mi vida y a lo largo de mi carrera académica.

Aprecio, reconocimiento y gratitud a mi esposo y compañero de vida, Alí Boussaid, quien me animó mucho a estudiar y me tendió una mano amiga y me apoyó durante toda mi carrera académica.

Agradecimiento especial y aprecio por mi querida hija, Ahlam Nourelhouda, quien me ayudó a completar esta investigación. Ella fue un gran apoyo para mí durante todo el período de investigación. Mil gracias.

Y a todos mis queridos hijos Mostefa Ilyess, Anes Salaheddine y Omar Farok Abdelaziz, que Dios los proteja y los cuide y les facilite el camino del conocimiento y beneficie a la nación a través de ellos.

A la familia de mi padre (Othmani) y a la familia de mi madre (Larbicherif) y a la familia de mi esposo (Boussaid)

A todos mis maestros desde primaria hasta bachillerato.

A todos mis profesores de la Universidad Senia de Orán, Argelia, quienes me acompañaron durante mis estudios de pregrado, y en especial a quienes me ayudaron con sus valiosos consejos, orientación y guía.

A todos los administradores y personal de las bibliotecas universitarias en cada una de las provincias de Relizane, Mostaganem, Orán y Argel, así como a la dirección del Centro Nacional de Investigación y Antropología Social y Cultural (Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle - CRASC) en la provincia de Orán, Argelia, los cuales me facilitaron el proceso de búsqueda bibliográfica, me ayudaron a conseguir los libros y referencias para completar esta modesta investigación.

A todo estudiante de ciencias que quiera beneficiar a la humanidad.

A todos los estudiosos, investigadores, educadores y pensadores que velan por la orientación, educación y formación de las generaciones.

A todos los que siembran las semillas del conocimiento, el amor y el bien para la humanidad.

A todos ellos dedico esta modesta investigación, que espero haya aportado algo en el campo de la educación.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: El pasado de la enseñanza en Argelia antes de la independencia

1. Descripción general del desarrollo del sistema educativo en Argelia durante la colonización francesa (1830 - 1962)
2. Las circunstancias del establecimiento de la Asociación de Eruditos Musulmanes

CAPÍTULO II: El desarrollo del sistema educativo en Argelia después de la independencia

1. Las etapas del desarrollo del sistema educativo argelino después de la independencia
 1. La primera fase: (1962 - 1976)
 2. La segunda fase: (1976 - 1985)
 3. La tercera fase: (1985 - 2003)
 - 1.3.1. Las razones y motivos del surgimiento de la escuela básica argelina
 4. La cuarta etapa: (2003 - 2018)

CAPÍTULO III: Los componentes del sistema educativo

1. La figura del educador y maestro
2. El alumno
3. La metodología
4. La relación entre los componentes del sistema educativo

CAPÍTULO IV: La escuela

1. La escuela en la actualidad
 1. Definiciones
 2. Características de la escuela
 3. Funciones de la escuela
 4. Objetivos de la escuela
 5. El papel de la escuela en la salud mental de los estudiantes
2. La escuela argelina
 1. Circunstancias del nacimiento de la escuela argelina
 2. Función de la escuela argelina
 3. Características de la escuela argelina
 4. Pilares de la escuela argelina
 5. Disposiciones especiales para el funcionamiento de la institución
 6. Política educativa

7. Número de alumnos matriculados y número de profesores y docentes en las escuelas argelinas
8. Problemática de la escuela argelina
 - a) La deserción escolar

CAPÍTULO V: La Formación del profesorado en Argelia

1. La formación en los textos legislativos
2. La formación inicial
3. La formación durante el ejercicio
4. Los procesos formativos
5. El surgimiento del sistema formador
6. Refuerzo de las estructuras básicas (1980-1990)
7. Cambios y transformaciones (1990-2000)
8. Etapa de profundas reformas (2000-2012)
9. Ejemplos ilustrativos
10. Sistemas de referencia para la formación del profesorado y sus efectos en los dispositivos de formación

CAPÍTULO VI: Reforma del sistema educativo argelino

1. Las etapas de la reforma educativa de la escuela argelina
2. El contexto político y técnico para la reforma del sistema educativo
3. La importancia de la reforma educativa

CAPÍTULO VII: METODOLOGÍA Y RESULTADOS: Análisis de cuestionarios

CAPÍTULO VIII: Discusión y conclusiones

CAPÍTULO IX: Bibliografía

CAPÍTULO X: ANEXOS

- 10.1. Cuestionario
10. 2. Mapa de Argelia
- 10.3. Datos demográficos sobre Argelia

INTRODUCCIÓN

La educación constituye la base de la construcción de la sociedad y una herramienta para renovar el futuro de la nación. Esto es comprendido por las grandes naciones, en las que se invierte generosamente en este ámbito, debido a que invierten en recursos humanos inagotables. En este contexto, el Dr. Ghiath Boufeldja dice que “la nación solamente progresará a través del cuidado de su sistema educativo, y el éxito de la educación solo se alcanzará al honrar a educadores y científicos y al colocarlos en el puesto que se merecen” (Boufeldja, 1984:16).

El sistema educativo en cualquier sociedad se considera la piedra angular del desarrollo social y económico e incluso de otras áreas vitales, por lo que , además de los datos tecnológicos y materiales en los que se basa este desarrollo, se fundamenta en el ser humano, que es el elemento más importante en este proceso (Bin Bouzid, 2009). Y, lo anterior, dando por supuesto que los recursos humanos en cada proceso de desarrollo realmente son lo primero, y quizás la ingeniería básica de este desarrollo comienza desde la escuela como una institución oficial que prepara a las generaciones adecuadamente para desempeñar su papel efectivo en la sociedad.

La escuela no es solo un edificio para llenar los pasillos de un cierto número de estudiantes para enseñarles algunas lecciones, sino que es un medio que produce individuos que son progresivos para el desarrollo de la vida y lo que cambia de los aspectos sociales y psicológicos del individuo.

La educación y la formación son considerados de los pilares más importantes sobre los que se construye el avance de cualquier nación, debido a que, por medio de ellas, se educa a la sociedad y se transmiten de padres a hijos las tradiciones, las costumbres, las técnicas artesanales e industriales. Además, son consideradas como la base de la continuidad de la civilización y la comunicación entre el pasado y el presente de los pueblos. Teniendo en cuenta la importancia de este tema, es para mí un honor presentar a los interesados en este ámbito educativo este trabajo de investigación que me dispongo a dividir en bloques:

1. El pasado de la enseñanza en Argelia, las etapas más importantes por las que ha pasado la educación y sus instituciones hasta lo que son hoy en día. En primer lugar, se hablará del surgimiento de la enseñanza árabe e islámica en Argelia. El segundo capítulo hará referencia a la educación y enseñanza durante la era turca. Mientras que el tercer capítulo tratará sobre la educación y enseñanza durante la colonización francesa.
2. El segundo bloque se referirá al sector educativo nacional, en concreto, a la etapa de la educación primaria y las dificultades del sector educativo nacional. El primer capítulo en él hará referencia a la realidad de la educación después de la Independencia (1962). Por otro lado, el segundo capítulo tratará sobre las etapas por las que ha pasado el Sistema educativo durante esta época y los obstáculos y retos a los que se ha enfrentado la educación primaria o básica.
3. El tercer bloque cuenta con cuatro puntos relacionados con los componentes educativos. El primer capítulo habla acerca del componente más importante del sistema, la figura del educador. El segundo capítulo se encaminará a

tratar sobre un elemento sustancial, , el alumno. El tercero tendrá como meta abordar la metodología educativa. Finalmente, el cuarto capítulo se centrará en establecer la relación entre estos componentes educativos.

4. El cuarto bloque se enfoca en la institución escolar, y engloba tres capítulos. El primero de ellos hablará sobre la escuela actual. El segundo, la escuela primaria o esencial en Argelia. Mientras el tercero abarcará disposiciones para la actuación de la institución.
5. El quinto bloque girará en torno a las dificultades en la Reforma educativa y los retos de la globalización, bloque en el que sus tres capítulos tratarán respectivamente sobre los problemas de la Reforma educativa en Argelia, la experiencia del Consejo Supremo de Educación en la Reforma educativa y, finalmente, la realidad del sistema educativo argelino y cómo afronta los retos.

CAPÍTULO I:

El pasado de la enseñanza en Argelia antes de la Independencia

El sistema educativo argelino ha pasado por varias transformaciones y ha cambiado durante y después de la independencia y la liberación de Argelia de la tiranía colonial, tras heredar un sistema educativo construido principalmente para ser una extensión de la política francesa destinada a integrar a nuestros niños de todas las formas y medios en un sistema educativo occidental, lejos de su cultura, religión y arabismo.

El estado, mientras libraba batallas de construcción en varios frentes, tuvo que hacer de la posición y situación educativa una que fuese independiente y darle suficiente atención para continuar su progreso y abrir sus puertas para contar con el mayor número posible de niños argelinos.

1. El nacimiento de la enseñanza árabe e islámica en Argelia.
2. La educación y la enseñanza durante la era turca.
3. La educación y la enseñanza durante la era de la colonización francesa.

Antes de hacer referencia al estado de la enseñanza en Argelia durante la colonización francesa, hablaremos sobre el pasado de la enseñanza en el país y sobre las etapas más importantes por las que había pasado la educación en su momento.

La educación y la formación son consideradas de los pilares más importantes sobre los que se construye el avance de cualquier nación, debido a que por medio de ellas se educa a la sociedad y se transmiten de padres a hijos las tradiciones, las costumbres, las técnicas artesanales e industriales. Además, son consideradas como la base de la continuidad de la civilización y la comunicación entre el pasado y el presente de los pueblos.

Teniendo en cuenta la importancia de este tema, me dispongo a dividir en bloques este marco teórico:

- El pasado de la enseñanza en Argelia, las etapas más importantes por las que ha pasado la educación y sus instituciones hasta lo que son hoy en día. En primer lugar, se hablará del surgimiento de la enseñanza árabe e islámica en Argelia. El segundo punto hará referencia a la educación y enseñanza durante la era turca. Mientras que el tercer punto tratará sobre la educación y enseñanza durante la colonización francesa.
- El segundo bloque se referirá al sector educativo nacional, en concreto, a la etapa de la educación primaria y las dificultades del sector educativo nacional.
- Las dificultades en la Reforma educativa y los retos de la globalización, bloque en el que sus tres puntos tratarán respectivamente sobre los problemas de la Reforma educativa en Argelia, la experiencia del Consejo Supremo de Educación en la Reforma educativa y, finalmente, la realidad del sistema educativo argelino y cómo afronta las dificultades.

“La realidad de la enseñanza antes y durante la colonización”

La enseñanza antes de la colonización francesa, aunque no fuera de gran prosperidad, era una responsabilidad social, debido a que el pueblo argelino continuó llevando a cabo la misión, construyendo mezquitas, escuelas (*Kuttab*) y monasterios religiosos islámicos (*Zawiya*) y buscando individuos que puedan mantener en marcha dichas instituciones que funcionaban con financiación popular, o que podían ser convertidas en un activo fijo mediante la dotación (*Waqf*) para poder servir las necesidades de las instituciones y mantener su subvención. Un gran número de ciudadanos frecuentaba dichos lugares para formarse y educarse, a pesar de que el débil gobierno local que había no apoyara la educación ni la enseñanza.

Con todo ello, hay que tener en cuenta que el primer paso que dio la colonización en su momento fue perseguir a los científicos y sabios, puesto que eran ellos los que incitaban al pueblo a luchar y a levantarse contra los invasores, así que muchos de ellos acabaron siendo mártires, y otros tantos emigraron, y gran cantidad de las instituciones educativas mencionadas anteriormente fueron destruidas, pero el mayor golpe que recibió la educación y la enseñanza en Argelia fue la confiscación de los bienes religiosos y las dotaciones por orden del oficial francés Bertrand Clauzel el día 7 de diciembre de 1830, lo cual supuso un hundimiento de la educación islámica en cuanto a financiación y subvención se refería. Por otro lado, y antes de hacer referencia a la evolución de la enseñanza durante esta época, presentamos a continuación algunos testimonios de individuos que vivieron la realidad de la vida cultural en Argelia con la llegada del ejército francés a sus tierras, sabiendo que dicho progreso fue relativo con su colonización.

Son testimonios de la expansión de la enseñanza antes de la llegada de Francia. Entre ellos encontramos ilustres franceses testificando sobre ello, como menciona Bouafia (2018) en su estudio, cabe mencionar a Vyalar, quien dijo en este tema, en 1836, que la educación inicial estaba extendida entre los argelinos al igual que lo estaba en Francia, ya que en la mayoría de los pueblos y zonas rurales había escuelas que enseñaban la lectura y la escritura (Bouafia, 2018). La confiscación de los edificios que constituían mezquitas provocó y afectó de forma especial a los recursos educativos que eran utilizados en los colegios y a los que pertenecían entre dos mil y tres mil estudiantes que llegaban a estudiar ciencias de la jurisprudencia y ciencias islámicas y que conseguían el título de sabios (Bencheneb, 1915).

También encontramos el testimonio del general Walsin Esterhazy, quien menciona que los argelinos que leían y escribían eran en aquellos momentos más que los franceses que sabían leer y escribir. Decía que el 45% de los franceses por aquel entonces eran iletrados, que el ejército que había colonizado el país estaba compuesto, en su mayoría, por soldados del estrato analfabeto de la sociedad, y que había que reconocer, por respeto a la verdad, que los musulmanes en el Norte de África, y a pesar del bajo nivel de las ciencias y la escasez de libros en la zona en aquella época, le daban importancia y valor a la educación y a la enseñanza (Ageron, 1979).

Yvonne Turin, por su parte, y en su libro “El enfrentamiento cultural en la Argelia colonizada”, menciona el dicho de Dammas en el que hace referencia a que la enseñanza primaria en Argelia estaba más extendida de lo que se creía. Gracias a su relación con individuos de la población de los tres condados se ha podido constatar que la media en los varones que sabían leer y escribir era, según Yvonne Turin, en torno al 40%, y añade que los niños habían pasado por

la escuela, donde podían rezar y leer algunos capítulos coránicos, además, menciona también que en todas las tribus y barrios civilizados había escuelas y maestros antes de la colonización francesa (Turin, 1983).

De todo ello podemos concluir que, de alguna manera, el retroceso que sufrió la educación, así como la expansión del analfabetismo entre la población fueron resultado de la presencia de los colonos franceses y debidos a su empleo de políticas subversivas, con el fin de difundir la ignorancia entre los individuos del pueblo y empobrecerlo, consiguiendo de esta forma esclavizarlo con mayor facilidad y así poder utilizarlo a favor de sus intereses.

La formación y educación de los hijos de los argelinos se había convertido en un derecho y deber en el que no cabía discusión, así que se empezaron a abrir escuelas en línea con la proliferación y el aumento del número de centenarios. Por otra parte, en lo que a la educación de los hijos de los argelinos y su formación se refiere, ha pasado por distintas etapas de demolición, cierre y asedio, seguidas de una etapa vacilante y cohibida en la que se construyeron algunas escuelas contra las cuales se alzó el pueblo argelino.

Finalmente, se encontraba también la petición de algunos argelinos, especialmente los cultos, de abrir camino y posibilitar el ámbito de la formación de sus hijos, y así fue cómo se convirtió la formación de los argelinos en una realidad impuesta por los acontecimientos políticos y económicos regionales.

Teniendo todo esto en cuenta, podemos dividir el proceso de la evolución de la enseñanza en tres etapas principales: retracción, recesión y fase de recuperación.

La primera etapa tiene sus inicios en 1830 desde la llegada del ente colonizador con la deformación y la eliminación de la identidad argelina con la introducción y construcción de escuelas francesas, plan que se empezó a llevar a cabo con la aplicación de las leyes educativas francesas por decreto el 13 de febrero de 1883 en la época de la tercera república francesa. En este tema se ha pronunciado Mohamed Amara aludiendo a que Francia empezó a invadir Argelia en 1830 y comenzó a consolidar su colonización, la cual no fue como el resto de colonizaciones de las que habían sido testigos y objetos otros países en Asia y África, no fue como tal puesto que dicha colonización no se detuvo únicamente tras la usurpación del estado, la administración, la libertad, la tierra y la riqueza que los argelinos tenían en su tierra natal, sino que el colonialista francés quería aplastar la identidad nacional del pueblo y abolir su arabismo, porque era un símbolo de su contraste con los franceses, quienes querían que el pueblo llegara a ser francés, que su tierra no fuera solo una colonia francesa, sino una extensión africana de la patria francesa a través del mar Mediterráneo.

Por otra parte, el colonizador también concurrió a la supresión del islam para eliminar su carácter nacional árabe en el ambiente argelino árabe, con el fin de anular los factores de resistencia que proporcionaba, pasando de una espina en la garganta del colonialismo a una restricción que daba peso a la línea de militantes por la libertad y la independencia (Amara, 1982).

Si buscamos palabras que definen este objetivo del colonialismo, encontramos mucho en las citas de los pensadores del colonialismo francés, como menciona Saoudi Ahmed en su estudio sobre el escritor sionista Max Nordau: "El norte de África será un lugar a donde emigrar y un asentamiento para los pueblos europeos, y sus pueblos indígenas serán empujados al sur hacia el Gran desierto del Sahara donde quedarán hasta que se extingan allí"

(Saoudi, 2014:56). Y Amara nos describe los peligros y los retos que quería imponer la colonización francesa sobre el pueblo argelino:

Para lograr esta colonización francesa en Argelia, la persecución árabe fue violenta y aplastante con el fin de abatir el nacionalismo árabe de los argelinos y eliminar su identidad distintiva, el arabismo y el islam, siempre que este islam conserve su arabismo y su discordancia con la identidad francesa. Intentaron afrancesar Argelia lingüísticamente, estableciendo el francés en el lugar del árabe, y escribieron en uno de los informes redactados en 1847 que Argelia solo llegaría a ser realmente francesa cuando el francés se convirtiese en una lengua nacional, aludían a que el tremendo trabajo que debían realizar era tratar de hacer del francés el idioma popular entre la gente ocupando el estatus del árabe, y de esta manera cooptarlos y representarse, integrarlos en ellos y hacerlos franceses. (Amara, 1966:153)

Los franceses llevaron a cabo todo lo que le vino a la mente de un brutal colonialista para lograr estos objetivos. El día en que el país fue ocupado cerraron más de mil escuelas, y después de un siglo y cuarto de su invasión, en 1954, cuando se desencadenó la revolución armada contra ellos, hasta el 91% de la población en Argelia era analfabeta, pero los que leían árabe no llegaban, en su mayoría, a más de 200000 personas que lo aprendieron en las escuelas establecidas por el movimiento nacionalista árabe que organizó una corriente y movimiento de renovación y reforma para resistir y hacer frente a los objetivos del colonialismo. (Amara, 1982:87)

Entre tanto, además del sabotaje, la demolición, la injusticia y la agresión durante la implementación de la política de tierra arrasada organizada por el colono francés contra el pueblo argelino, se decidió eliminar las actividades educativas y culturales que florecían antes de 1830, algo reconocido por algunos escritores e historiadores franceses, incluidos Emerit (1960) y Dumas y Turin (1971). La educación en ese momento era un instrumento prestigioso que el colonialismo intentó destruir para establecer una nueva educación para la población del país, pero las dificultades se encontraron en su camino por razones como las siguientes: los colonos se negaron a establecer cualquier tipo de educación en beneficio del pueblo de Argelia porque consideraban que la educación era uno de los factores que empujarían a la población a reclamar sus derechos legítimos y el arma más poderosa. Asimismo, encontramos también la falta de confianza de los argelinos en todos los procesos que provenían de la autoridad francesa, así como debido a las opiniones contradictorias de los funcionarios franceses y los conflictos entre ellos sobre la educación de los argelinos.

Los colonos llegaron a preguntarse si había algún beneficio en que los hijos de los autóctonos fueran educados bajo su sombra, si se obtendrían frutos a raíz de proporcionarles educación, también se preguntaban a quién debían proveer de dicha educación, si a todos ellos o solamente a algunos de ellos, y todo a favor del ente colonial. Además, también existía la duda de la lengua que debían utilizar, si exclusivamente el francés, o en conjunto con el árabe debía ser la enseñanza. Todos estos temas rondaban por las mentes de los responsables políticos franceses en Argelia y en Francia.

Este período de tiempo se resumió en operaciones militares organizadas por el ejército francés contra el pueblo argelino y la resistencia de este último bajo el mando del Emir Abdelqader, líder de la resistencia frente a la ocupación francesa:

- Política de integración.
- Ley de “*Code de l'indigénat*”, 1881.
- Las escuelas coránicas y los monasterios de los que se hicieron recuento en 1871 de 2000 instituciones repartidas por todo el territorio argelino de norte a sur.
- Las escuelas religiosas cristianas fueron fundadas en 1878 y abrieron sus puertas en las ciudades tribales grandes, y en Al-Bayyed, Awlad Sidi-Al-Sheikh, Wargla, con el fin de modificar y eliminar parte de la identidad árabo-islámica.
- Los colegios árabo-franceses se fundaron el 14 de julio de 1850.

La Autoridad Francesa sólo consideró establecer una política que a veces se encargaba de integración, oficinas árabes, espionaje, pasando otras veces por la política de la “Monarquía árabe”, luego por otra política de fusión. Más tarde, una ley que es específica para el pueblo del país, “*Code de l'indigénat*”(1881). En este contexto, la autoridad decidió hacer entender al pueblo que no veía ninguna objeción a la enseñanza del árabe en las escuelas primarias llamadas árabo-francesas. No funcionó como se esperaba esta decisión adoptada por la autoridad francesa en la época de la “Monarquía árabe” en la era de Napoleón III 1808-1873, y se mantuvo dicha decisión como tinta sobre papel. Llegó la era de la tercera República Francesa, que declaraba la integración de los hijos de los argelinos en los sistemas educativos y políticos dedicados al pueblo francés en nombre de la integración política y la ocupación impuesta sobre el pueblo argelino.

Es aconsejable hacerse una idea sobre las estructuras educativas puestas a disposición de los musulmanes argelinos antes de 1880. La educación se impartió en instituciones como las escuelas coránicas (*Kuttab*), los monasterios (*Zawiyas*), las escuelas magrebíes-francesas desde 1836 a 1850, las tres escuelas oficiales y las llamadas escuelas árabo-francesas.

1. Escuelas Coránicas (*Kuttab*) y los monasterios (*Zawiyas*)

Los monasterios estaban abiertos a que los más jóvenes recibieran lecciones sobre temas religiosos y no religiosos en ciudades y áreas rurales, contribuían en la formación de las nuevas generaciones y en la preparación de los jóvenes con el fin de que pudiesen continuar y finalizar sus estudios en Túnez o en Marruecos.

Por su parte, las escuelas coránicas se dedicaban a la enseñanza de la lectura y la escritura, así como la enseñanza del Corán, y eran consideradas también como centros de promoción de la resistencia contra la ocupación. Estas instituciones, de las que se hicieron recuento en 1871, eran en torno a 2000 instituciones repartidas por todo el territorio argelino de norte a sur, y se dedicaron a la enseñanza y educación de aproximadamente 28000 alumnos. En Constantina, por ejemplo, el número de escuelas rondaba 90 escuelas que acogieron 1400 alumnos en el año 1883, siendo el número de los habitantes de la ciudad de 24000, según el censo oficial. En Tlemsen, por otro lado, había 40 monasterios, y en Argel, la capital, 100 escuelas para la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo.

1. Descripción general del desarrollo del sistema educativo en Argelia durante la colonización francesa (1830 - 1962)

La ocupación francesa de Argelia no fue solo una ocupación de la tierra, sino que el motivo principal fue golpear Argelia en su esencia al borrar la identidad nacional de este pueblo, pues la educación y la enseñanza en Argelia fue próspera durante el Imperio Otomano y fue financiada con donaciones y caridad de Zakat o las dotaciones islámicas (*Al-waqf*), y ese dinero se proporcionó al papel del conocimiento en las pequeñas escuelas (*Kuttab*), monasterios religiosos islámicos (*Zawiya*), madrasas y las mezquitas, siendo el objetivo principal el desarrollo del conocimiento, y esto es una prueba de que el pueblo argelino antes del periodo colonial mostraba interés y apego a la ciencia. (Saadallah, 1991: 325)

La política educativa colonial se caracterizó por dos métodos desde el principio: En un primer lugar, la lucha contra la lengua árabe y el establecimiento de escuelas francesas para eliminar escuelas y monasterios, así como la lucha contra los eruditos y sabios por todos los medios y métodos, y que el mayor golpe al que se enfrentaron los argelinos, o mejor dicho, la educación en Argelia fue la confiscación francesa de bienes y dotaciones religiosas por decisión del gobernador militar francés Clauzel el 7 de diciembre de 1830 (Boufeldja, 2002:20).

El primer período de la colonización francesa de Argelia estuvo asociado con las operaciones de guerra que el ejército francés organizó contra el pueblo argelino, y lo que distinguió a estas operaciones fue el carácter político que contenía esta política colonial destinada a integrar a los argelinos, por todos los medios y métodos a Francia, a través de períodos consecutivos en los que se anunciaba la integración de nuestros niños en los sistemas educativos franceses (Zerhouni, 1994:8).

El período comprendido entre 1830 y 1880 fue testigo de la actividad de las escuelas coránicas (*Al-Katatib*) y los monasterios islámicos (*Zawiya*) que jugaban un gran papel abriendo sus puertas a los niños argelinos para recibir materia religiosa del Libro de Dios y la Sunnah de Su Profeta "que Dios lo bendiga y le conceda paz" y también material didáctico no religioso, con el objetivo de establecer los pilares de la religión y formar las nuevas generaciones que se adhieren a su patria, y el número de estas escuelas en el año 1871 se valoraba de unas 2000 distribuidas por todo el país argelino de norte a sur, llegando a educar aproximadamente a 28000 estudiantes, por ejemplo, en Constantina había aproximadamente 90 escuelas contienen 1400 alumnos en el año 1873, y en la provincia de Tlemcen aproximadamente 90; en cuanto a Argel, había alrededor de 100 escuelas de lectura y escritura y aritmética (Zerhouni, 1994:14-15).

Se considera que las escuelas (*Zawiya*) tienen un papel importante en el establecimiento de los pilares de la religión y la preservación del idioma árabe, siendo el centro de atención de académicos y estudiantes de todo el país argelino gracias a los roles que desempeñaba, ya sea a nivel reformista o político (Rakik, 2014-2015).

Las autoridades francesas consideraron al profesor como un gran peligro que debía ser eliminado por todos los medios y métodos, con lo que emitieron la sentencia 18.10.1882 que promulgaba que no era posible abrir ninguna escuela excepto con una licencia de las autoridades francesas, para que Francia pudiera acabar con esas escuelas y excluir de ellas a los argelinos.

Se establecieron escuelas públicas que se distribuyeron entre Tlemcen, Constantina y Medea al principio, luego fueron trasladadas a la capital en 1859, pero el colonialismo francés a pesar de todos los intentos de establecer estas escuelas públicas, obtuvo resultados opuestos pues los hijos de los argelinos abandonaban o no se unían a estas escuelas dejándolas para incorporarse al ejército nacional tras el estallido de la revolución militar.

Esta época (1882-1892) también fue testigo del surgimiento de movimientos políticos expansionistas encabezados por Jules Ferry (1893-1832) con el objetivo de estudiar cuestiones políticas y educativas argelinas.

2. Las circunstancias del establecimiento de la Asociación de Eruditos Musulmanes:

El período de la aparición de la asociación fue un período que fue testigo de una lucha cultural y civilizatoria, pues la política francesa través de sus decisiones, propagó deliberadamente la ignorancia, el analfabetismo y la pobreza, y cerró instituciones religiosas y educativas, considerando el idioma árabe como un idioma extranjero, prohibiendo enseñarlo excepto con una licencia del Ministerio (08-03-1938) y la aparición de movimientos misioneros para alejar a los hijos de argelinos de la religión islámica y animándoles a unirse a la educación francesa (Boufeldja, 2002).

Las escuelas islámicas (*zawiyas*) eran elevadas metas religiosas y educativas, pero con la propagación de la superstición, la herejía y con la muerte de los primeros sabios, todo esto provocó un estancamiento intelectual y cultural y todos estos aspectos que impregnaron el país requiriendo la presencia de asociaciones y movimientos religiosos y científicos para hacer avanzar el sector educativo y resistir resistencia contra el colonizador.

El surgimiento de la asociación y sus objetivos:

El centenario de la ocupación francesa de Argelia fue un factor fundamental en el surgimiento de la asociación de eruditos musulmanes argelinos, ya que incluía un grupo de eruditos, incluido los sabios Al-Ibrahimi, Al-Uqbi y el erudito Abdul Hamid Bin Badis, y el lema de la asociación era: "El Islam es nuestra religión, Argelia es nuestro país y el árabe es nuestro idioma" (Boufeldja, 2002:28-29). La asociación tiene objetivos, que incluyen:

- Defender la libertad de la educación árabe.
- Trabajar para unificar a los musulmanes en la religión y en la vida.
- Trabajar para revivir el idioma árabe.
- Exigir la independencia y expulsar al colonizador.

Actividades de la asociación:

Las instituciones educativas, mezquitas, *zawiyas* y *kuttabbs* son la naturaleza administrativa de la asociación. La asociación llevó a cabo varias operaciones y actividades, que incluyen las siguientes:

- Preparar a los docentes para las tareas de educación y formación generacional.
- Exponer las políticas coloniales perdidas.
- Establecimiento de un grupo de escuelas islámicas, la más importante de las cuales es la escuela Dar al-Hadith en Tlemcen y la escuela de Al-Ikhlās en Djelfa, que era el mayor oponente de la escuela francesa, ¿y cómo no? Siendo la que estaba proporcionando todas las lecciones en árabe con métodos pedagógicos modernos exitosos, además de ser una fábrica de patriotismo (Rakik, 2016:14).

La Asociación de Eruditos Musulmanes fue la que logró y preservó para el ciudadano argelino su linaje árabe lejos de las impurezas de la insignificancia y el dialecto, reviviendo en él un sentimiento de orgullo en sí mismo y en su lengua, un sentimiento de dignidad, y desarrolló en su conciencia un sentimiento de conexión entre los tres componentes del nacionalismo, la lengua y la patria (Al-Sahili, 1995:141).

Estalló la gloriosa revolución de liberación, la Revolución de noviembre de 1954, y el porcentaje de los niños argelinos que están matriculados en escuelas gubernamentales era del 15% (293117 de 1990000) a pesar de todas las leyes francesas para evitar la propagación de la enseñanza y la educación de los hijos de los argelinos (Zerhouni, 1994:41).

El período comprendido entre 1957 y 1962 y con el gobierno del general De Gaulle, fue testigo de una política de tipo especial que tenía como objetivo difundir la cultura francesa después de asegurarse de la determinación de este pueblo de resistir y lograr la independencia frente al colonialismo para recuperar la soberanía y la libertad, y el trabajo de De Gaulle estaba decidido a que el estado independiente de Argelia permaneciera siempre impreso con la cultura francesa y, por lo tanto, eliminar el idioma árabe nacional, que se consideraba una lengua no oficial desde el punto de vista de los colonizados políticamente y administrativamente (Saadi, 1992-1993:41).

CAPÍTULO II:

El desarrollo del sistema educativo en Argelia después de la independencia

1. Las etapas del desarrollo del sistema educativo argelino después de la independencia

Para familiarizarnos con la realidad del sistema educativo argelino en vísperas de la independencia, intentaremos brevemente conocer sus fases y los periodos por los que ha atravesado.

1.1. La primera fase: (1962 - 1976)

La primera etapa del sistema educativo argelino es una etapa difícil, especialmente con condiciones sociales miserables tras salir de un largo período colonial en la que la ocupación francesa practicó todo tipo de opresión e impulsó la ignorancia del pueblo autóctono, tratando de borrar la identidad y el idioma árabe. Y no es posible hablar en esta etapa sin mencionar (Fodil, 2009:21):

Las circunstancias desde las que se inició la escuela argelina:

1. La falta de una base educativa y cultural en el país.
2. La prevalencia del analfabetismo entre jóvenes y ancianos, cuyo porcentaje se estimó en un 80%.
3. Una vacante vertiginosa en el campo de los académicos, especialmente después de salir diez mil franceses de los puestos educativos.
4. Condiciones económicas nefastas, desempleo público, instituciones arruinadas, propiedades destrozadas, pueblos destruidos y bibliotecas dañadas.
5. Requisitos para organizar el país, restaurar instituciones arruinadas y construir un estado democrático, según lo estipulado en el comunicado del uno de noviembre.

El sistema educativo argelino en esta etapa estaba muy relacionado en términos de estructura y organización y dirección con el sistema educativo francés antes de la independencia (Instituto Nacional de Formación del Personal de Educación, Sistema educativo y planes de estudios educativos, 2004:17).

El primer ingreso a la escuela fue en el otoño de octubre de 1962, debido a las condiciones de un estado recién independizado y así lo dictaminó la primera comisión nacional para la reforma educativa el 15-09-1962. Publicó su primer informe a finales de 1964 y se tomaron medidas inmediatas al respecto (Fodil, 2009:27):

- Oficializar la enseñanza de la lengua árabe y la religión islámica en los planes de estudio educativos.
- Presta atención a las lecciones de historia y corregir el curso de la enseñanza de esta asignatura.
- Derogar la aplicación de leyes y procedimientos escolares que estén en conflicto con la soberanía nacional.

Las condiciones materiales y humanas fueron muy difíciles al inicio del primer curso escolar 1962/1963, y estos obstáculos se pueden resumir de la siguiente manera (Foro de Wadi Al-Arab. S.F.):

- El número duplicó el número de estudiantes matriculados en el primer año académico pasando de 353853 estudiantes durante la temporada pasada a 777636 estudiantes registrados, ya que esto representa un aumento que supera el 100%, con lo que las necesidades de este enorme número excedían lo que podía proporcionar un país recién independizado, pues la misma mañana de la independencia la mayoría de los profesores franceses abandonaron la patria y solo quedaron los profesores argelinos que no superaban los 2600, de entre ellos 100 profesores de origen francés. Dado este número, no había suficientes profesores para cubrir las necesidades de la escuela argelina, por lo que el gobierno argelino recurrió a soluciones excepcionales para resolver esta situación, por lo que procedió a la contratación directa para quienes tenían un nivel aceptable para enseñar árabe y francés.
- Además, se obtuvo la cooperación cultural con Francia y se adquirieron 7700 profesores franceses y se cubrieron 2500 puestos por otros profesores de países árabes.
- Debido a la falta de estructuras e instituciones de recepción, se recurrió a la utilización y conversión de los cuarteles militares y los campamentos y mezquitas a instituciones educativas.

La primera etapa se conoce como la fase de adopción y orientación, es decir, adoptar el status quo después de la introducción de enmiendas menores, siendo la primera decisión política que toma el estado en el campo de la gestión de asuntos educativos la adopción de las condiciones escolares heredadas con el objetivo de asegurar el progreso de la educación en las escuelas al tiempo que se brindan oportunidades de aprendizaje para el mayor número de niños posible, por lo que las puertas estaban abiertas al 100% para los niños argelinos (Fodil, 2009:26).

En esta etapa de transición y sensibilidad, Argelia también heredó una falta de estructuras de recepción y una falta de personal, así como el problema del dominio de la lengua francesa y la restricción de la educación en unas regiones y clases más que en otras, por lo tanto, las autoridades argelinas introdujeron varias modificaciones en el período de 1962, y de entre los procedimientos llevados a cabo por el Comité Nacional, la cual celebró su primera reunión el 15/03/1962, la aplicación del principio de no atentar contra la educación, su democratización, arabización y formación científica y tecnológica, y continuó la aplicación del número total de procedimientos, año tras año, en octubre 1967, se implementó la decisión definitiva de arabizar completamente el segundo año de la escuela primaria y enseñar todas las materias programadas en árabe con un promedio de 20 horas semanales (Instituto Nacional de Usuarios de la Educación, el sistema educativo y los planes de estudios educativos, 2004:15).

La educación estaba en la primera etapa: en términos de estructuración, se dividió en tres niveles cada nivel independiente del otro de la siguiente forma:

a) **Educación primaria:** se organizó de la siguiente manera:

La duración del estudio en la etapa primaria es de 6 años y los años son los siguientes:

- Primer preparatorio.
- El segundo preparatorio.
- La primera primaria.
- La segunda primaria.
- Primer nivel promedio.
- Segundo nivel promedio.
- Final.

Finaliza el sexto año de educación primaria, es decir, el segundo nivel promedio con una prueba o competición para la entrada al primer año de educación intermedia (educación secundaria) (Boufeldja, 2002:39).

El Ministerio de Educación tomó la decisión antes de ingresar al primer curso escolar en la era de la Argelia independiente de introducir el idioma árabe en todas las escuelas primarias con un promedio de 7 horas completas, y las puertas estaban abiertas a todos los alumnos argelinos, por lo que el ministerio tuvo que emplear aprendices inicialmente sin capacitación, y entre las medidas tomadas durante este período se encuentran la recuperación de la importancia de la lengua árabe nacional (Zerhouni, 1994:11).

También se llevó a cabo por parte del Ministerio de Educación la introducción de formadores en la educación sin experiencia y formación, con lo que se distribuyeron siete mil practicantes a las escuelas primarias para enseñar el idioma árabe (Saadi,1992/1993:54).

La corrección de la situación lingüística en la educación fue uno de los objetivos básicos y determinados, y de entre las demandas más importantes que siguió planteando la política educativa en el campo de la reconsideración de la lengua árabe, que es la base para transmitir conocimientos y ciencia, transmitir la historia y comunicarla a las generaciones futuras y el inicio de hacer del idioma árabe el idioma de instrucción, tomándose la primera acción al respecto con la arabización del primer año de educación primaria en 1965 y la extensión de este procedimiento al segundo año. Luego se extendió al tercer año y al cuarto año, por lo que estos primeros cuatro grados se convirtieron, gracias a este paso, en arabizados y unificados (Fodil, 2009:27).

Supervisión de estadísticas durante el primer año de independencia 1962/63

Tabla 1: La educación primaria en cifras

Tipo	Puesto	Argelinos	Extranjeros	Total
Lengua árabe	• Profesores	161	04	165
	• Ayudantes	1547	83	1630
	• Aprendices	1643	23	1657
Total		3342	110	3452
Lengua árabe	• Profesores	856	2265	3121
	• Ayudantes	3643	4093	7736
	• Aprendices	4855	744	5599
Total 2		9354	7102	16456
Total		12696	7212	19908

Fuente: Zerhouni(1994):15).

Este período también fue testigo de varias leyes y procedimientos oficiales inmediatos debido a las circunstancias del estado, y entre estos procedimientos:

- Derogación de leyes y procedimientos incompatibles con la soberanía nacional de Argelia (Lahzel, 2015/2016:42).

b) **Educación intermedia:** Incluye tres tipos, que son los siguientes:

- i) **Educación general:** tiene una duración de cuatro años y se realiza en las escuelas de educación secundaria general o en los institutos. Esta etapa termina con la finalización exitosa del certificado de elegibilidad y ha sido reemplazada por el certificado de educación general.
- ii) **Educación técnica:** tiene una duración de tres años y se realiza en las escuelas de educación agrícola y finaliza con el certificado de competencia agrícola. (Instituto Nacional de Formación del Personal de Educación, Sistema educativo y planes de estudios educativos, 2004:19)
- iii) **Educación secundaria general:** tiene una duración de 3 años y es atendida por las diversas ramas del bachillerato lo que ofrece la oportunidad para que los estudiantes ingresen a la universidad. Las escuelas secundarias de educación general preparan a los estudiantes para preparar el bachillerato de todas las ramas.

c) **Educación industrial y comercial:**

Prepara a los estudiantes para aprobar el certificado de elegibilidad en estudios industriales y civiles y en estudios comerciales, esta etapa tiene una duración de 5 años, y ha sido dividida antes del final de la primera fase en las Divisiones de Tecnología Industrial y Tecnología Contable que otorga el Bachillerato técnico.

El enfoque en esta etapa estaba en universalizar la instrucción en lugar de ocuparse de los programas educativos y en la reforma educativa, pues la educación técnica y la educación agrícola complementaria mantuvieron la misma

estructura del programa francés con la arabización de materiales que contenían una dimensión cultural e ideológica, como historia, educación cívica y religiosa, geografía y filosofía (Boufeldja, 2002:10).

1.2. La segunda fase: (1976 - 1985)

Esta etapa se enmarca en los planes de trabajo, desarrollo y preparación, y se define esta etapa se llama reforma parcial y corrección necesaria, y entre los cambios fundamentales que tuvieron lugar en esta etapa fue la independencia de la educación intermedia, pues en el año 1971 se empezó a trabajar en el procedimiento de arabización de un tercio de las clases existentes en las etapas educativas, después de la dualidad lingüística en el sistema educativo (Fodil, 2009:28), teniendo en cuenta que la educación se impartía en árabe y también en francés dentro de una misma escuela.

Este período también fue testigo de la arabización completa de la educación primaria (Instituto Nacional de Formación del Personal de Educación, Sistema educativo y planes de estudios educativos, 2004), la educación vivió un desarrollo importante para el que se diseñó sobre la base del principio de educación universal: el plan del primer cuatrienio 1970-1973, cuyo objetivo principal fue registrar 2600000 durante el curso académico 1973/1974, alcanzando el porcentaje 15% a nivel nacional, como se atestiguó durante este período la finalización de 4000 departamentos y 2000 viviendas laborales, y la formación de 48000 maestros, aumentando a 12000 maestros para cubrir puestos vacantes de profesores extranjeros (Zerhouni, 1994:47).

Entre los procedimientos pedagógicos aplicados en el ámbito destacan: Los procedimientos correspondientes a los planes de estudio y programas educativos y administrativos incluyendo la renovación de los contenidos y métodos y medios educativos, compatibilizándolos y armonizándolos con el entorno y la situación social y económica, y también la renovación de la educación en todas las etapas, y este período fue testigo de la emisión de un decreto 73-131 en fecha de 17-06-1973, que prevé la renovación de las instituciones y el establecimiento de los marcos intermedios necesarios para el desarrollo de la economía nacional y social (Instituto Nacional de Formación del Personal de Educación, Sistema educativo y planes de estudios educativos, 2004:47).

En esta etapa encontramos aumento en el número de clases arabizadas y decrecimiento en el número de clases con dualidad lingüística, como podemos observar en la siguiente tabla:

Tabla 2: Número de alumnos arabizados 1976/1977

Enseñanza	Total	Arabizados	Porcentaje
Intermedia	480646	225314	49.9%
Secundaria	108581	61590	56.7%
Técnica	11806	1000	8.5%
Escuelas tecnológicas/ Primaria	8230	7217	87.7%
Escuelas tecnológicas/ intermedia	2966	2276	76.7%

Fuente: Al-Ibrahimi, (2007): 136)

La tabla muestra el aumento del número de alumnos arabizados en la escuela argelina en 1976/1977. Vemos que en todos los niveles de la enseñanza la arabización muestra un gran aumento, a excepción de la enseñanza técnica, ya que la naturaleza de esta ofrece una dificultad en su traducción.

También se empezó a fomentar y a trabajar en las actividades complementarias al ejercicio escolar para implementar al ámbito educativo con los documentos y los materiales necesarios, como los libros, las metodologías y las publicaciones, teniendo en cuenta que previamente había una gran carencia en el terreno, con lo que el nuevo sistema educativo se enfrentaba a un gran reto. En la etapa secundaria se encuentra el título de bachillerato en las siguientes ramas: matemáticas, ciencias y humanidades.

El nivel secundario no estaba al alcance de todos los argelinos, pues el ente colonizador deparaba obstáculos en el camino de los argelinos que querían continuar sus estudios. En esta etapa se ha visto un avance notable en este sentido, ya que en el año 1970 el número de registrados era de 232000 alumnos, pero a principios del curso 1973/1974 el número de registrados era de 420000.

1.3. La tercera fase: (1985 - 2003)

Esta etapa estuvo definida por la instalación de la nueva reforma representada por la educación básica a principios de los años ochenta según la orden 76/35 en fecha de 16-04-1976, según la cual se organiza la educación y la formación y el mantenimiento del ritmo de la civilización y el desarrollo tecnológico mediante el desarrollo de un esquema ilustrativo con el fin llevar a cabo la estructuración del sistema educativo (Boletín oficial, 1992:21).

1.3.1. Las razones y motivos del surgimiento de la escuela básica argelina: Defectos de las etapas de educación primaria:

Entre los defectos de la etapa primaria heredada, se pueden identificar los siguientes (Boufeldja, 2002:42):

1. La presencia de una barrera para ingresar al primer año de educación intermedia, ya que se considera la prueba de selectividad de sexto curso un verdadero obstáculo para los estudiantes menos preparados o con mayores dificultades, y esto es lo que llevó a la exclusión de muchos del sistema educativo a una edad muy temprana.
2. La debilidad de la base científica y profesional de los estudiantes expulsados.
3. La posibilidad de delincuencia para los niños expulsados de la escuela a temprana edad como consecuencia de su negligencia y abandono al cuidado de la calle en una edad en la que necesitan la atención de la comunidad y la escuela.

Defectos de la educación intermedia:

Un sistema educativo heredado con los siguientes defectos (Boufeldja, 2002:42):

1. Una dualidad en la naturaleza de la formación.
2. Dualidad en la lengua de formación: existen dos divisiones en el marco de la educación media: arabizados y afrancesados.
3. La no inclusión de la educación intermedia: la educación intermedia no era obligatoria ni estaba disponible para todos niños que quieran ingresar a esta etapa educativa.

Objetivos de la escuela primaria:

La escuela primaria es un intento de cambio en consonancia con los avances en la profundización de la arabización y en consonancia con el cambio social y económico en Argelia, y la consolidación de principios políticos por el estado y las aspiraciones de las masas.

1. Educar a los jóvenes sobre la ética socialista, el amor al trabajo y la adhesión a los valores de la civilización árabe islámica.
2. Educar a los niños para que amen el país y defiendan los logros de la revolución.
3. Adquirir los conocimientos científicos y técnicos necesarios para el avance cultural y el crecimiento social de la nación y la economía de la patria.

Por su parte, las características más importantes de la escuela básica son (Boufeldja, 2002:46):

- Duración de nueve años para cada niño: la educación básica obligatoria dura nueve años, que es una combinación de educación primaria (6 años) y educación intermedia abreviada de 4 a 3 años (en una sola etapa básica de educación).
- Garantizar la misma cantidad de información para todos los niños: la educación primaria se considera una etapa obligatoria con programas de formación estandarizados.
- Estandarización del idioma de la educación: donde se llevó a cabo la eliminación del bilingüismo en la educación básica y el idioma francés se convirtió en solo un segundo idioma extranjero.
- Vincular los programas educativos con los valores árabes e islámicos.
- Habituarse a los alumnos al trabajo manual, ya que la escuela primaria pretende vincular el estudio al trabajo.

Tabla 3. Fases de educación básica

Fases	Edad y etapa
Primera fase	Etapa básica 6-9 años
Segunda fase	Etapa de estimulación 10-12 años
Tercera fase	Etapa de orientación 13-15 años

Fuente: Ben Imran, Ben Atiah, (2016/2017):53)

1.4 La cuarta etapa: (2003 - 2017)

Esta etapa fue testigo de varios intentos de mejorar las distintas etapas mediante la introducción de modificaciones en los distintos programas intensivos que eran incompatibles con las habilidades de los estudiantes en las etapas anteriores, especialmente con los diversos desarrollos y logros que tuvieron lugar en otras sociedades, teniendo en cuenta que los programas y enfoques utilizados anteriormente eran incompatibles con el entorno socioeconómico del país.

Luego llegó el proceso de cambio de programas y contenidos en el año 1993/1994 con la reformulación de los programas de la educación básica, siendo el procedimiento más importante en esta etapa la introducción del idioma inglés en la segunda fase de aprendizaje de las mencionadas anteriormente, como segunda lengua extranjera, y también tratando de materializar la escuela básica integrada en los campos pedagógico, organizacional, administrativo y financiero, implementando los principios que organizan la escuela básica.

La estructura de la educación básica pasó a dividirse en dos fases complementarias: las dos primeras primaria hasta sexto año - tercera fase desde séptimo hasta noveno curso.

En cuanto a la educación secundaria: Después de realizar los procedimientos de reorganización que se incluyeron en los años ochenta, que fueron rápidamente abandonados, las ramas que se han llegado a conservar a partir del curso 1993/1994 y en las que consiste la educación secundaria son las siguientes (Instituto Nacional de Formación del Personal de Educación, sistema educativo y planes de estudios educativos, 2004:26-27):

- Tronco común de ciencias humanísticas.
- Tronco común de ciencias.
- Tronco común de Tecnología.

Luego a finales de 1993 la educación secundaria se estructuró de la siguiente manera:

- Tronco común de literatura.
- Tronco común de ciencias.
- Tronco común de Tecnología.

Y a partir del segundo año de secundaria, encontramos:

- 1) División ramas literarias:
 - Literatura y Humanidades.
 - Literatura y Ciencias Islámicas.
 - Literatura y lenguas extranjeras.
- 2) División científica:
 - Ciencias de la vida y la naturaleza
 - Ciencias Exactas
- 3) Rama de Tecnología, Gestión y Economía:
 - Ingeniería mecánica.
 - Ingeniería Eléctrica.
 - Ingeniería civil.
 - Gestión y economía.

En cuanto a la educación técnica, incluye:

- Electrotécnica.
- Electrónica.
- Fabricación mecánica.
- Construcción y obras.
- Química y técnicas de contabilidad.

También se ha modificado el método de transferencia y orientación a la educación secundaria teniendo en cuenta los resultados del certificado de educación básica.

Programas:

La historia de los programas que se aplican actualmente en las tres etapas de la educación básica se remonta a los años ochenta al embarcarse en la instalación paulatina de la escuela primaria. Estos programas se han elaborado durante un corto período, con lo que no se llevó a cabo una revisión profunda de ellos, excepto por algunas enmiendas parciales de los programas de las materias sociales el año 1989 como resultado de las transformaciones políticas y económicas de Argelia en ese período, y más tarde, se realizó con el resto de materias en el año 1993 en el contexto del proceso de verificación de los contenidos. La emisión de una nueva edición (reformulación) se realizó en el año 1996 a nivel de educación secundaria y de la programación a fin de adaptarse a los nuevos objetivos formulados.

Para ello, se llevó a cabo un nuevo proceso de formulación de los programas que abarcó gradualmente todos los cursos de la fase secundaria.

También se estableció el Consejo de Educación Superior para coordinar la reforma educativa en el año 1996. En cuanto al tema de la formación de los educadores, a partir de 1999, se asignó la tarea de formar docentes y profesores de las distintas etapas a las instituciones universitarias, y a partir del curso 2003/2004 se le asignó la misión de formación, cuya duración era de 3 años después del bachillerato, a institutos de formación especializada (Instituto Nacional de Formación del Personal de Educación, sistema educativo y planes de estudios educativos, 2004:28).

El número especial del Boletín Oficial de Educación Cívica incluye la recopilación de textos normativos sobre la reforma del sistema educativo emitida desde la creación del Comité Nacional de Reforma con el Decreto presidencial en fecha de 09-05-2000 y el nombramiento de sus miembros por parte del Presidente de la República (Reforma del sistema educativo, 2009).

Esta reforma, que se preparó intensamente, antes de comenzar a implementarse sobre el terreno a principios del curso académico 2003/2004 a nivel de primer curso de primaria y primer curso de intermedio, se distinguió también por la efectuación del Comité Nacional de programación y metodología educativa de su nueva versión, que fue renovada en noviembre de 2002, la cual desarrolló los resultados de su primer trabajo representados en los nuevos planes de estudio educativos para los dos niveles mencionados. El proceso de reforma curricular y de metodología continuó para el resto de niveles, hasta que en el curso 2006/2007 se consiguió para todo el nivel intermedio y en 2007/2008 para todo el nivel primario.

En cuanto a la educación secundaria, la estructuración de esta etapa y la elaboración de sus propios programas, la reforma se extiende para incluir todos los demás componentes interactuantes para el sistema educativo.

Esta reforma es la segunda de este tipo después de la profunda reforma que conoce la escuela argelina en el año 1976. Sin embargo, la reforma de los setenta estuvo dictada por un período posterior a la independencia es por ello que se dio prioridad al enraizamiento de la escuela con sus contenidos, marco y programas, más que a la democratización de la escuela y su apertura a las ciencias tecnológicas.

La nueva reforma viene dictada por otras circunstancias principalmente relacionadas con los cambios que atraviesa el país en el ámbito económico, político y social, la creación del Comité Nacional de Reforma del Sistema educativo y la designación de sus miembros mediante el Decreto Presidencial 2000.101 en fecha de 09-05-2009, el cual incluye la creación del Comité Nacional para la Reforma del Sistema Educativo e incluye el nombramiento de los miembros de dicho comité.

CAPÍTULO III:

Los componentes del sistema educativo

No hay duda de que el proceso educativo es uno de los procesos más importantes que no se puede implementar sin tener un plan y contexto claro para ello. Se basa en un conjunto de bases rodeadas de condiciones y reglas que no se pueden prescindir. En última instancia, todos tienen como objetivo lograr un conjunto de objetivos para enseñar y transmitir mensajes a los estudiantes de acuerdo con el plan establecido.

Hay un conjunto especial de mensajes y valores que el proceso educativo está tratando de inculcar en los estudiantes, incluidos los valores de la democracia, los valores del amor al conocimiento y todos los valores humanos sin los cuales el proceso educativo se volverá vacío, sin contexto y sin sentido.

Pero ¿cuáles son los componentes que conforman el proceso educativo? Existen unos determinados sin los cuales no podría llevarse a cabo este proceso, entre los que enumeramos los siguientes:

1. La figura del educador y maestro

El docente es considerado el elemento básico e importante: el proceso educativo no puede tener éxito sino a través de él, ya que no solo se le considera el puente que enseña a los estudiantes diversas informaciones y conocimientos, sino que es el primer influyente en la formación de las personalidades de los estudiantes desde la infancia, debiendo ser plenamente consciente de los fundamentos de la educación y del trato de alumnos de los diferentes grupos de edad.

Es el responsable de distribuir el conocimiento, dotarlo a los alumnos, facilitarles y simplificarles la información. El rol del docente no se limita a aportar conocimientos como ya hemos mencionado, sino que se trata de líderes intelectuales que crean oportunidades para que los estudiantes consoliden lo aprendido y lo apliquen en su vida práctica.

El maestro constituye el vínculo entre el alumnado y la comunidad, por lo que es importante para él implicarse con todas sus capacidades mentales y físicas, para lograr que trabajen juntos de acuerdo en armonía, y todo esto, por supuesto, requiere que tenga los ingredientes para pensar correctamente (Magdy, 2006:223).

El maestro también sabe que actúa como comunicador y es responsable de establecer la metodología en algunos casos o de su reorganización y presentación acorde con las capacidades de los estudiantes y los medios a su disposición. Un profesor experimentado y con altas habilidades comunicativas sabe cómo elevar la motivación de sus alumnos hacia el aprendizaje y cómo desarrollar esta motivación a lo largo de su vida educativa (Abboud, 2009: 219).

1.1. Sociología del maestro en la escuela argelina

El docente es uno de los focos principales del proceso educativo que determina el grado de éxito o fracaso del sistema educativo, y el maestro está

asociado con su entorno social con un conjunto de relaciones que se entrelazan en sus interacciones diarias en su ámbito laboral (Akishi, 2013:47).

La función de la educación ha sido testigo de un cambio a nivel social, ya que el rol del docente en la actualidad difiere del que solía tener en el pasado, pues el cometido de la educación en el mundo árabe se limitaba a memorizar y enseñar a vivir de manera sencilla, teniendo en cuenta que este proceso no necesitaba mano de obra cualificada y programas de estudio reconocidos que estuvieran al día con el desarrollo científico y tecnológico, y con el paso del tiempo, los intereses científicos se diversificaron y la profesión docente se convirtió en un proceso de adaptación individual en todos los aspectos, como dice Muhammad Kamal Al-Nahhas:

La percepción de la profesión docente ha cambiado dependiendo de la importancia de la preparación docente y su dificultad, y se ha vuelto necesaria la posesión de calificaciones especiales por parte de los docentes para poder llevar a cabo esta gran responsabilidad, y no podría llevarla a cabo cualquier persona. (Al-Nahhas, 1956:78)

El papel del docente se ha diversificado, ya que ya no se limita a imbuir de conocimientos e ideas a los alumnos a través de las materias científicas y literarias que imparte, y las escuelas por su parte se han ido adaptando a los avances tecnológicos y metodológicos que enfrenta el mundo en educación, pues es necesario que el docente esté familiarizado con el mundo social, y tiene un rol importante en cuanto a su desarrollo, para complementar el aspecto de la educación social y la implantación de los valores, las tradiciones y el conocimiento y patrimonio cultural de la sociedad en el corazón de los estudiantes. Estudios en este campo han demostrado que el 60% del éxito del proceso educativo recae sobre los hombros del docente, mientras que el 40% depende de la posición y condiciones de la institución educativa. Sobre el resto, el éxito de la administración y la familia del alumno, por tanto, el estudio mostró el claro impacto que deja el docente en el rendimiento de los alumnos (Raziqa, 2000: 55).

1.2. Cualidades del maestro

Existen numerosas cualidades capaces de transformar la figura del maestro en una figura influyente y activa, entre las que encontramos (Fodil, 2009: 32-34):

a) Cualidades cognitivas

Son aquellas capacidades científicas sobre las que se apoya el docente para llevar a cabo su función, como estar formado en la materia y los métodos pedagógicos.

b) Formación en la materia

Se trata de la preparación de la materia de tal forma que el docente la domine y pueda transmitirla de forma simplificada al alumnado, y que sea una persona constante en la búsqueda del conocimiento y en la formación relacionada con su ámbito con los medios más avanzados que se encuentren a su disposición, con el fin de que esté al día con las novedades.

c) Conocer la naturaleza del alumno

El maestro ha de tratar de conocer al alumno tanto en el aula como en los descansos, pudiendo de esta forma relacionarse con su naturaleza en todos sus aspectos: psicológico, mental, físico y familiar, y observar para poder analizar su comportamiento en las diferentes etapas. De esta forma, llegará a desarrollar un vínculo más cercano con él para poder hacerlo receptor del conocimiento y la educación que se le quiere transmitir, utilizando los medios adecuados para conseguir la formación en valores y la madurez intelectual.

d) Conocer los métodos pedagógicos

Teniendo en cuenta la complejidad del proceso de enseñanza, el docente ha de ser una figura que goce de habilidades, energía y vitalidad para emprender la búsqueda constante de nuevas y diversas formas pedagógicas para transmitir el conocimiento de forma eficaz, aprendiendo de sus experiencias anteriores.

e) Cualidades psicológicas

El docente ha de contar con las siguientes cualidades para que pueda llevar a cabo su función de la mejor de las maneras:

f) La preparación psicológica

El docente ha de estar abierto al diálogo y preparado ante las críticas, ya sean constructivas o destructivas, por parte de los alumnos, la familia, la dirección o los responsables educativos, pues su profesión lo predispone al trato con otras personas con diferentes personalidades y aspectos sociales, con lo que el docente ha de cuidar y alimentar el aspecto psicológico.

g) La vocación

Para ser docente se requiere de una alta dosis de vocación. Se trata del profundo amor que siente el maestro por eso que hace y que lo impulsa a llevar a cabo su profesión de la mejor de las maneras, que lo empuja a ayudar a sus alumnos a sacar lo mejor que llevan dentro, cumpliendo así su mensaje.

h) Autoestima

El docente debería contar con una serie de cualidades que componen la autoestima, entre las que encontramos las buenas formas, el sentido de seguridad y motivación, así como de competencia, con el fin de conformar así y asegurar la confianza en sí mismo y con su entorno laboral, con sus alumnos y con el medio en el que vive. Además, debería alejarse del aislamiento y la introversión, tratando de integrarse en su medio, estableciendo buenas relaciones a su alrededor, y facilitar de esta forma su función. El docente desarrollará así buenas cualidades y modales que fortalecerán el vínculo y la cercanía con el alumno, como se menciona en el siguiente versículo del Corán: "Ciertamente eres de una naturaleza y moral grandiosas" (Corán, 68:4).

1.3. El papel del docente en el proceso educativo

La importancia concedida al docente se sustenta sobre las siguientes funciones atribuidas (Al-Khatabiah, 2002: 134-135):

- Contribuir a construir la personalidad integrada de los estudiantes desde los aspectos físico, mental, social y ético.
- Animar a los estudiantes a estudiar y amar la ciencia.
- Actuar como experto para los estudiantes.
- Estimular la motivación y el deseo de los estudiantes.
- Facilitar el proceso de aprendizaje
- Ser competente en el curso.
- Elección del material educativo adecuado a las capacidades de los alumnos.
- Desarrollar el lado del conocimiento de los estudiantes.
- La capacidad de tener en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes.
- La capacidad de presentar la lección de manera adecuada.
- Capacidad de planificación, para que la lección no sea aleatoria.
- Habilidades de hablar en un idioma correcto.
- Respete las normativas, instrucciones y vibraciones.
- Ser consciente y consciente de las condiciones y problemas sociales de los estudiantes.
- Inculcar el espíritu físico entre los estudiantes.
- Inculcar un espíritu religioso en los estudiantes.

Y como dijo el poeta egipcio, Ahmad Shawki, *“defiende y otorga el debido respeto a tu maestro, ya que el estatus de un maestro es similar al de un mensajero o es casi tan alto como él”*.

Shawky no es el único que elogió al maestro o al profesor, porque es profundamente consciente de que la nación que busca el conocimiento y se glorifica en su solicitud es una nación digna de excelencia y capaz de crear vida, asegurar el presente y el futuro, proteger a las generaciones de la desviación y satisfacer las necesidades de las personas.

La nación que se basa en el conocimiento y la investigación es una nación destinada a la supervivencia y la eternidad porque su capital real no es la riqueza superficial, ni la riqueza interior que está destinada a la desaparición. Y por ello el maestro es considerado el consejero, el padre cariñoso y justo tanto a ojos de los mayores como de los más jóvenes (Jardat, 2008:121).

2. El alumno

El alumno es el protagonista del proceso educativo, ya que es el componente por el que tiene lugar todo el proceso en su globalidad. Necesita un trato especial conforme a sus capacidades mentales e intelectuales, con lo que el educador ha de ser una figura orientadora y guía (Abu Hilal, 1979:15), que intente simular situaciones educativas que despierten el interés del alumno y lo incentive y estimule en el marco de los objetivos educativos de la metodología, con el fin de que logren el aprendizaje:

El alumno es el eje del proceso educativo, y parece ser el pilar más débil de este proceso, y es él quien finalmente soporta todos los esfuerzos de los planificadores de este proceso, ya sean positivos o negativos, pero al mismo tiempo, es el más fuerte de todos estos pilares, ya que su éxito significa el éxito de todo el proceso educativo, y su fracaso significa el fracaso del proceso. (Al-Aboudi 2003:113)

El alumno competente es aquel que no está satisfecho con comprender el significado de los conceptos, sino que sabe cómo poder emplear la información y las diversas habilidades adquiridas en situaciones específicas y en diferentes momentos, es decir, es aquel que puede resolver situaciones problemáticas en la vida diaria.

a) El papel del alumno en el proceso educativo

Se trata de un rol activo, ya que se deben brindar oportunidades a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, de modo que sea un actor activo durante dicho proceso, y así el alumno ya no sea visto como un adulto en miniatura, como en la antigüedad, y ya no haya un enfoque en su individualidad, descuidando su personalidad a expensas del interés en el grupo, pero es visto como un organismo en desarrollo con características propias, un individuo importante en la sociedad a través de las cualidades que lo caracterizan y que hacen que la sociedad como tal se eleve (Attia, 2007:22):

- Que los alumnos tengan buenas formas y modales, ya que una mala actitud mantiene al alumno alejado del conocimiento real y beneficioso.
- Humildad con el maestro, y escuchar sus consejos, indicaciones y orientaciones.
- Exigir el método del profesor para adquirir conocimientos y comprender la ciencia.
- Dominar y comprender lecciones y aplicaciones antes de pasar a otras lecciones.
- Madurez: ser maduro en todos los aspectos, mental, emocional, cognitivo y social.
- Preparación: Estaba dispuesto a aceptar lecciones para cosechar conocimientos.
- Motivación: debe tener motivos, ideas y hechos sobre las lecciones.
- El deseo de hacer un cambio en su comportamiento y conocimiento de lo peor a lo mejor para que ocurra un cambio en su personalidad.

3. La metodología

Es una planificación del trabajo pedagógico y es más extenso que el currículo educativo. Incluye no solo las decisiones de la asignatura, sino también los objetivos pedagógicos y las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como la forma en que se evaluarán las anteriores (D'Hainaut, 1985).

Indica la suma de las distintas asignaturas que se especifican para el estudio en cada asignatura, y el currículo es un conjunto de asignaturas decididas por los alumnos, y cada asignatura tiene su propio currículo que se relaciona con su propio nivel académico (Abdelnabi, 2016:45).

En otras palabras, la metodología es el estándar en el que se basa el proceso educativo, ya que incluye los conocimientos, información y habilidades que el alumno debe adquirir en la etapa educativa.

3.1. El papel de la metodología

La educación moderna ha facilitado las herramientas para enseñar al alumno cómo aprender. Las metodologías en la actualidad tienen en cuenta las diferencias entre los alumnos a la hora de seleccionar el temario y el programa educativo, y en cuanto a la elección de los métodos pedagógicos y los medios utilizados en el proceso de docencia se refiere. Dentro de este podemos distinguir (Fodil, 2009:48-50):

a) Temario de estudio

La organización del estudio en forma de temarios que elige el alumno según su inclinación y capacidades, así como predisposición, pero lo que realmente se lleva a cabo hoy en día, es la implementación obligatoria de un conjunto de materias educativas a todo el alumnado sin distinciones en un mismo tiempo y que son examinados a la vez.

b) Pequeños libros

Libros que acompañan al escolar con un estilo simplificado, sencillo y llamativo con el contenido del libro académico, según el nivel educativo de este, conteniendo imágenes y dibujos que esquematizan el temario. Lo que caracteriza a estos pequeños libros es que incentivan al alumno a la lectura y al aprendizaje, facilitando el proceso y animándolo a frecuentar la biblioteca escolar, lo que aligera, además, la carga del docente en parte.

c) Libros académicos

Son considerados el mejor amigo del alumno, pues se caracterizan por cualidades que hacen que este no pueda prescindir de ellos, debido a que contienen diversas imágenes, esquemas y cuestionarios.

d) Métodos pedagógicos

El docente ha de ser capaz de utilizar métodos pedagógicos que sean acordes a los diferentes niveles que tienen los alumnos presentes en el aula, teniendo en cuenta las diferencias en sus capacidades y predisposición al aprendizaje, además de tener en consideración también la naturaleza de la materia y la situación económica de estos en cuanto a medios didácticos se refiere. Pues el docente también ha de tener conocimientos sobre los diversos métodos y medios didácticos existentes con el fin de facilitar el proceso del aprendizaje.

e) Actividades

El ambiente creado en el aula es muy importante, así como el intentar llevar a cabo diferentes actividades teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a formas de ser o inclinaciones de los alumnos. Por ejemplo, el alumno poco trabajador podría animarse si el maestro le transfiere alguna responsabilidad, como recoger las libretas de sus compañeros o escribir en la pizarra, mientras el alumno introvertido, podría ser animado por su docente si este intenta integrarlo

en actividades más sociales con el fin de que salga progresivamente de su aislamiento.

f) Evaluación

Se han de intentar utilizar métodos de evaluación distintos e innovadores en cada ocasión, como realizar exámenes al final de cada tema, cuyo contenido ha de ser variado, incluyendo preguntas directas, preguntas para relacionar conceptos, algunas tipo test, otras orales etc.

3.2. Los objetivos de la metodología

Entre los más significativos, encontramos (Fodil, 2009:48):

- Desarrollar las capacidades de los alumnos y enseñarles y transmitirles el concepto de ciudadanía con el fin de prepararlos para el trabajo y la vida.
- Transmitir conocimientos generales científicos y tecnológicos.
- Responder a los deseos del pueblo por la justicia y el avance.
- Educar a las generaciones en el amor a la patria.
- Enseñar a los alumnos los principios de justicia e igualdad entre los ciudadanos y los pueblos, preparándolos para afrontar y levantar la voz ante todo tipo de intolerancia y discriminación.
- Educar a los alumnos en los derechos universales del ser humano y sus libertades básicas.
- Enseñarles la lengua árabe hasta que puedan dominar su expresión oral y escrita, pues esto es considerado uno de los pilares sobre los que se construye su identidad nacional, y de esta forma poder recibir y comprender los conocimientos y asimilarlos, así como las diferentes actividades, lo que les permitirá interactuar de mejor forma con su entorno cultural. Por otro lado, los alumnos también son enseñados lenguas extranjeras, como el francés, el inglés, el español, etc.
- Así como enseñarles otras materias como las matemáticas, las diversas ciencias y la tecnología con el fin de que adquieran técnicas de análisis y argumentación, la comprensión de lo general y lo específico, de los seres vivos y de los inertes.
- Educarlos en valores de tal forma que puedan comprender y cooperar con los otros pueblos para construir la paz en el mundo sobre los pilares del respeto entre las naciones.
- Estudiar los planes de producción y educar a los alumnos en el amor al trabajo, a través de la organización de talleres y actividades de formación.

4. Relación entre los componentes del sistema educativo

Para lograr los objetivos y visiones que se plantean en el proceso educativo, debemos recalcar la importancia de la relación establecida entre los distintos componentes que conforman dicho proceso y sistema, los tres ejes, el docente, el alumno y la metodología, que deben actuar en armonía e interactuar de forma constante con el fin de alcanzar los resultados.

En primer lugar, cabe mencionar la relación entre alumnos y docente. Con el fin de que el maestro pueda lograr el objetivo más importante, que se define por

llegar a formar una generación educada en valores, culta y abierta, este tipo de relación debe ser consolidada, y ser él conocedor del alumno y de su estado psicológico y del entorno en el que se mueve, de su situación familiar, económica y social, así como de sus capacidades y predisposición para aprender; dicha relación debe estar dominada por la simpatía y el respeto mutuo.

El vínculo entre el maestro y el alumno se podría definir por lo siguiente: debería ser una relación en la que el alumno siente que es un ser querido y gracias a la cual puede expresar el sentimiento de pertenencia a un grupo, evitando de esta forma sentimientos de prepotencia o introversión. Por otro lado, debería ser una relación que fortalezca la autoestima en el alumno y en sus capacidades y logros, además de ser una relación construida sobre el amor y no sobre el miedo o la intimidación. El docente conoce su rol de líder que designa a sus estudiantes para alcanzar metas claras y específicas, brindándoles la oportunidad de contribuir con el trabajo y apreciarlos con elogios, aumentar la integración y fomentar el estilo de diálogo.

En lo que a la relación entre los alumnos se refiere, la escuela trabaja para adaptar y armonizar el ambiente de estos entre sí y su aceptación y sentido de pertenencia a la escuela, a través de concursos y diversas actividades, así como trata de llevar a cabo la distribución de en las clases sobre la base de la homogeneidad entre ellos (Al-Nayal, 2007:157).

Las relaciones entre los maestros dependen del lenguaje, la armonía y la cooperación entre ellos, intercambiando opiniones para formular planes futuros y distribución de responsabilidades y deberes entre ellos (Muayda, 2007:258).

La relación entre la metodología y los programas de estudio se establece en que la metodología es la medida en la que se basa el proceso educativo. Los conocimientos, información y habilidades que el alumno debe adquirir en la etapa educativa, mientras se destina el programa escolar a las actividades y servicios sociales, de salud, nutricionales, psicológicos, económicos y recreativos que practican los alumnos o que pueden beneficiarse de ellos.

La relación establecida entre el alumno y la metodología educativa empleada se explica con que el primero es la base sobre la que se construye dicha metodología, en lugar de adaptarlo a esta como se hacía previamente. Se trata de formar al individuo en todos los aspectos con el fin de construir un ciudadano sano y leal, tras haber aplicado los métodos, medios y actividades necesarias, y esto es lo conocido como el desarrollo equilibrado del alumno. La metodología trabaja por la continuidad de la adquisición de experiencias por parte del escolar y la progresión en ellas de menor a mayor dificultad, de lo más simple a lo más complejo y de lo conocido a lo desconocido, alcanzando la madurez necesaria en todos los sentidos, principalmente el intelectual.

CAPÍTULO IV:

La escuela

1. La escuela en la actualidad

La escuela es considerada uno de los órganos oficiales de la sociedad, que asume la función de criar a los hijos y velar por elevar sus capacidades y habilidades en diversos campos, ya que trabaja junto a la familia en la socialización del individuo e implantando valores humanos en él (Bin Bouzid, 2009).

Se trata de una institución educativa en la que los estudiantes aprenden lecciones de diversas ciencias. El estudio se encuentra dividido en varias etapas: primaria, intermedia y secundaria, y se denomina estudio primario obligatorio en muchos países. Podemos encontrar escuelas públicas y escuelas privadas.

Dependiendo de los países, la modalidad presencial de la escuela es obligatoria, aunque algunos países, como por ejemplo Reino Unido, los padres tienen el derecho de educar a sus hijos en casa e impartirles las distintas materias, desde la educación primaria hasta la secundaria (*Homeschooling*) durante diferentes períodos de tiempo, y realizan los exámenes oficiales pudiendo optar a la educación postobligatoria (Hopwood et. al., 2007). Además, se les realiza un seguimiento por parte del sistema educativo, con el fin de evaluar el progreso de los alumnos y la adquisición de conocimientos lograda por parte de estos. Existen diversos ejemplos de alumnos que han recibido la educación mediante el método de "*Homeschooling*" y han destacado en sus estudios.

Por otra parte, cabe mencionar que la edad de educación obligatoria comienza a partir del sexto o séptimo año de vida del niño (5 años en Alemania, Grecia, Chipre y otros países europeos, 6 años en los países árabes, Francia y Canadá, 7 años en Finlandia). Durante esta etapa, el niño adquiere las bases del aprendizaje de lectoescritura y aritmética. La etapa elemental es importante, ya que guía al niño y construye su personalidad. Y es muy importante en este período que el niño construya personal y moralmente. La educación obligatoria finaliza entre los quince y los diecisiete años, dieciocho en Bélgica y diecinueve en Alemania. Por tanto, la etapa universitaria no se clasifica como educación obligatoria.

a) Definiciones:

Existen numerosas definiciones que muestran qué es la escuela y sus funciones más importantes, y entre estas se encuentran las siguientes (Othman y Sobti, 2013:56-57):

Se trata de una institución creada por la sociedad con el fin de preparar a los miembros de la nueva generación, enseñarles a participar en las actividades humanas que abundan en la vida de grupo, integrar a esta generación en la sociedad y trabajar para adaptarla a ella en términos de ideas, filosofía y metas. Por otro lado, es una institución social, educativa y sistemática establecida por

el gobierno o la sociedad, para trabajar en la educación y preparación de las personas dentro de un marco específico de programas y planes de estudio específicos. Además, es vista como una organización que trabaja para orientar el proceso educativo en la dirección correcta y esta es la base de su fortaleza.

Su papel primordial ya no es exclusivamente como se conocía anteriormente, es decir, preservar el patrimonio cultural de la comunidad y sus valores, y transmitirlo de una generación a otra, y enseñar a los estudiantes a leer y escribir utilizando métodos ancestrales como el adoctrinamiento. La escuela es el lugar educativo que se preocupa por la adecuada crianza del niño en términos físicos, mentales y emocionales, con el objetivo de formar una personalidad equilibrada. Cabe mencionar también que es considerada como una institución oficial, creada para la necesidad de la sociedad, mediante la formación de relaciones sociales dentro de ella, para llevar a cabo las funciones educativas que le sean asignadas, que tiene como objetivo educar al alumno en todos los aspectos necesarios, a fin de preservar y sobrevivir a la sociedad.

En cuanto a otros académicos en educación, Maliki (2018:348) compiló varias definiciones sobre la escuela:

Ferdinand Buisson la consideró como una institución social necesaria cuya importancia radica en mantener el proceso de comunicación entre la familia y el Estado, con el objetivo de preparar una nueva generación que se integre a la vida social.

Por su parte, Frederick Hasten afirmó que se trataba de un sistema complejo basado en un comportamiento organizado que cumple un conjunto de funciones y tareas dentro de un marco específico del sistema social.

Raymond Dawn, a su vez, la definió como un sistema social que realiza un conjunto de funciones como la de inclusión y la de movilidad social, y este sistema educativo incluye un grupo de personas que se distinguen por el conocimiento, y su objetivo es producir una nueva generación con alta eficiencia y trabajar en la continuidad de este sistema

b) Características de la escuela

La escuela tiene ciertas características considerando que es una institución social, entre estas se encuentran las siguientes (Othman y Sobti, 2013:57-59):

La escuela es la institución social y educativa que trabaja para preparar al alumno para que sea una persona positiva en la sociedad. En la Escuela se desarrolla una comunidad educativa y esta tiene varios componentes: la gestión, la administración, el profesorado, el alumnado y las familias, con diferentes roles, cada uno actúa en la escuela. En este punto, nos centramos en dos de los componentes principales: docentes y alumnos, donde los docentes se distinguen por un grado de cultura, conocimientos y fundamentos académicos, y son ellos quienes llevan a cabo el proceso educativo, mientras que el segundo grupo son los estudiantes que reciben educación, y esta categoría está sujeta a muchas pruebas, ya que el resto de las personas de esta institución como administradores y otros, son los medios auxiliares para que dicho proceso en sus aspectos más organizativos se lleve a cabo adecuadamente.

El trabajo de la escuela se basa en la interacción social, enfocándose en el proceso educativo, y en la necesidad de incitar al alumno a adherirse a lo que la metodología ha dictado al aplicar un conjunto de hechos, habilidades y valores morales. Cabe hacer referencia a que esta también inculca una cultura específica que es un aspecto esencial de la moral y el comportamiento de los estudiantes y profesores.

La escuela es el punto central de muchas de las relaciones sociales, como aquellas establecidas entre los estudiantes, los maestros y la sociedad en la que viven, y tiene un papel destacado en el fortalecimiento de los lazos entre ellos. Además, se desarrolla y nace en aquellos que forman parte de la institución educativa un sentimiento de orgullo y pertenencia hacia ella, teniendo en cuenta que el período que pasan en la escuela es el período más importante de sus vidas, y este sentimiento se manifiesta en las competiciones con otras entidades.

c) Funciones de la escuela

La función de la escuela no se limita a enseñar a los estudiantes determinadas materias y conocimientos científicos, sino que se extiende a “más que eso” (Al-Fayez, 2007:19-24):

En primer lugar, se encarga de la transmisión cultural, ya que la escuela trabaja para trasladar el patrimonio cultural heredado a la nueva generación de manera fácil y accesible, tras haber sido revisado y depurado de los mitos que estaban relacionados con él. También tiene un papel fundamental en la integración social, porque la sociedad contiene muchos grupos diversos, por lo que el papel de la escuela viene a eliminar las diferencias que puedan existir, y lograr la integración y armonía entre ellos.

Por otro lado, vela por el crecimiento personal del alumno, puesto que trabaja para nutrirlo dentro y fuera de sus fronteras, formando su personalidad fuerte y cohesionada. Así como también trata de desarrollar nuevos patrones de comportamiento y sociales para el individuo, y trabajar en su desarrollo sobre bases científicas y cognitivas, para que el alumno pueda adaptarse a la sociedad en la que vive. Entre estas podemos encontrar las habilidades creativas, ya que, a medida que la escuela trabaja para desarrollar capacidades científicas, nutre ideas creativas y desarrolla en el alumno la curiosidad cognitiva que lo impulsa al éxito.

Finalmente, esta institución intenta brindar un clima adecuado que estimule al alumno a ejercer su derecho democrático y a sentir su humanidad dentro y fuera de la escuela.

d) Objetivos de la escuela

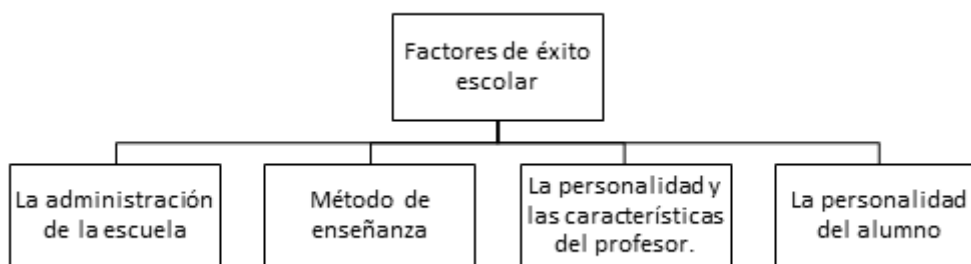
Entre los objetivos de la escuela básica encontramos los siguientes (Fodil, 2009:60-63):

- Estar satisfecho con el rol básico y el logro de las metas generales y específicas en la implementación de los programas establecidos.
- Vincular la escuela a la vida social desde un punto de vista económico, comercial, cultural y otros para que el alumno no quede ajeno a la sociedad que lo rodea.
- Preparar al individuo para que contribuya al grupo.
- La formación de un buen ciudadano que se distingue por los valores morales.
- Que la escuela esté siempre en relación con el hogar y otros medios y organismos educativos.
- Que el alumno logre en la escuela un desarrollo integral de sus talentos e inclinaciones a través de las oportunidades que se le presenten.
- La escuela debe ser una representación en miniatura de la vida social.

Factores de éxito escolar

El éxito de cualquier escuela depende de los siguientes cuatro factores:

Fig. 1 - Factores del éxito escolar



Fuente: elaboración propia

. La dirección de la escuela:

La dirección exitosa es aquella administración que sigue el camino democrático realista, ya que le da al estudiante su valor en sí mismo porque es el foco del proceso educativo, y todos los esfuerzos realizados por los individuos están unidos en el interés supremo de la escuela, que está dominada por el espíritu de cooperación, intercambio de confianza y respeto bajo el sistema en el que todos los miembros de la comunidad escolar son iguales en el ejercicio de sus derechos, empleando la autocrítica y un método científico en la resolución de problemas.

Entre las relaciones más importantes que la administración escolar desea establecer se encuentran:

- Buena relación con los demás estudiantes.
- Maestros buena relación entre ellos
- Buenas relaciones entre profesores y director

b. Método de enseñanza

Los métodos modernos de enseñanza pueden ser un problema en lugar de ser la mejor solución si tomamos los métodos modernos solo porque son modernos e importados, como suele ocurrir cuando se importan bienes extranjeros, pues son muy costosos porque son extranjeros y únicos. Es por ello

que los especialistas en educación están trabajando para formular los métodos que sean adecuados a la naturaleza de nuestros hijos y nuestras costumbres y tradiciones, así como adecuados también al objetivo de aprendizaje que se propongan, teniendo en consideración los horarios, el material escolar y las capacidades, con el fin de proporcionar los medios educativos apropiados y valorando las habilidades y la disposición de los estudiantes para aprender.

c. La personalidad del profesor y sus características

En la personalidad del docente y sus características, McDavid (1970) indica que siempre que la personalidad del docente sea normal, equilibrada y con un alto grado de competencia y buenos modales, esperábamos que tuviera un efecto beneficioso en sus alumnos que constituirán la generación futura y su pilar.

d. La personalidad del alumno

Además de los factores antes mencionados que deben estar disponibles en la personalidad del alumno, hay dos factores importantes que son:

1- La capacidad de aprender:

Y radica en la salud mental y física del estudiante, según el Dr. Simon en un artículo publicado en 1959: "los estudiantes que reprobaban en el primer año de la escuela primaria, eran físicamente menos maduros que el grupo de estudiantes exitosos" (p. 19).

Además de eso, el profesor no es capaz de rebajar su nivel al nivel de todos los alumnos de la sección, especialmente los que no lo siguen, por mucho esfuerzo y tiempo que dedique, porque será a expensas del tiempo de los alumnos que siguen el nivel, y para evitar este problema, el profesor puede asignarles una clase excepcional, que es la clase de recuperación que está fuera de ella en horario de clase, y esto es para compensar las lecciones que no han sido completamente comprendidas, y así el maestro podrá lograr el equilibrio requerido en su clase. Otra de las opciones sería establecer un trabajo por grupos diferenciados y mantener a todos los alumnos en la misma clase.

2- Motivación:

Es la voluntad fuerte la que eleva el entusiasmo del alumno por aprender y continuar para alcanzar el éxito, invirtiendo en él sus diversas habilidades. Esta voluntad se puede plantear entre los alumnos creando buenas e íntimas relaciones entre ellos y los profesores, con la provisión de condiciones adecuadas en el estudio, especialmente dentro del departamento, como ventilación, iluminación y la temperatura adecuada.

e. El papel de la escuela en la salud mental de los estudiantes

La escuela es la sólida estructura educativa y social para los niños, que ocupa el segundo lugar después de la familia, porque proporciona un entorno que contribuye a apoyar la salud psicológica y social de los estudiantes. Esto es así debido a que tiene una gran importancia en su atención, sobre todo porque el papel de la familia en estos días ya no es el mismo que antes, teniendo en cuenta la gran cantidad de preocupaciones que mantienen ocupada a esta

última, como la preocupación por el trabajo, la falta de tiempo y la gran carga de responsabilidades que asumen los educadores. En el pasado la vida se caracterizaba por la facilidad y la sencillez, y los requisitos y recursos de la vida eran limitados. De ahí la importancia de la escuela en la actualidad, y el papel que juega en el cuidado y crianza de los hijos, ellos pasan la mayor parte de su día.

Así, el rol de la escuela ya no se limita a la educación académica, como medio para recibir información científica y diversas habilidades, sino que se ha convertido en una pequeña comunidad segura en la que los miembros interactúan entre sí, y la personalidad del estudiante se forma como resultado de ser afectado por otros a su alrededor, ya que encuentra cuidado y atención física, mental y psicológica y social, al mismo tiempo (Haroun, 2013).

En la escuela, el alumno adquiere muchas habilidades, como la capacidad de pensamiento que se genera como resultado del trabajo en equipo entre los alumnos, la formación de amistades y la realización de muchas actividades diferentes dentro de la institución, todo lo cual trabaja para afinar la personalidad del alumno, y participa en el desarrollo de su capacidad para resolver los problemas que enfrenta y asumir la responsabilidad que le corresponde. Es su responsabilidad, pues la escuela juega su rol que complementa el papel del primer entorno del alumno, que es la familia, ya que tiene como objetivo formar una generación fuerte y sana que aprenda a luchar por el éxito, a afrontar el fracaso que se interpone en su camino y a adaptarse psicológicamente a las circunstancias, para que acepte la vida con esperanza, optimismo y entusiasmo (Haroun, 2013).

2. La escuela argelina

La educación es uno de los aspectos de la vida intelectual y un elemento de ella, pero es la base y fundamento de su prosperidad porque es el camino para que la nación se construya, mejore su existencia y desarrolle la conciencia de sus miembros en la búsqueda del progreso intelectual, material y social.

Por ello, toda nación que es consciente de su responsabilidad está dispuesta a hacer del cuidado de la educación el centro de toda su atención y a darle a la escuela, que es el entorno legítimo para la práctica de la educación, la difusión de conocimientos y la construcción de mentes, la alta posición que merece para seguir siendo la fuerza activa y capaz de liderar la comunidad y caminar en la dirección que le garantiza fortaleza y la inmunidad, y que le ayuda a prevenir la debilidad, el retraso y el estancamiento.

Este relevante rol constructivo adscrito a la escuela proporciona a la sociedad que la rodea aquello que potencia sus capacidades y desarrolla sus esfuerzos para que no quede separada de su entorno ni lejos de los intereses de las personas que la atienden y esté atada a rígidos patrones educativos que no satisfacen las necesidades de los individuos ni las demandas de la sociedad.

Este es el papel que tuvo que jugar la escuela en Argelia después de que se liberó del dominio de la administración colonial y quedó sujeta a la administración argelina en virtud de la nueva independencia *de facto*, pero las

condiciones que enfrentó el país en las etapas posteriores no permitieron que esta escuela cambiara de rostro y se apartara de su pasado reciente, el doloroso pasado que siguió atormentándola aún después de que los funcionarios anunciaran su intención de deshacerse de los remanentes y el deseo de construir un nuevo presente. Incluso mientras tanto, el jurista del pasado incide en todos los esfuerzos realizados para liberar a la escuela de la situación que se facilita con su trazado de pasos según los cuales se controlan las primeras decisiones con el fin de establecer la política nacional de educación (Turki, 1981).

La escuela argelina es una institución educativa compuesta por empleados para la enseñanza, la monitorización, los servicios y los comités consejeros, así como las estructuras, preparativos y los medios económicos y materiales habilitados todos ellos para servir y atender a los alumnos, considerándose esta escuela como el culmen de todos los procesos previos que han tenido lugar desde la Independencia que habían sido encaminados para establecer un sistema educativo congruente y afín a la realidad de la sociedad argelina. Esta institución, por tanto, es considerada un punto de partida para garantizar la construcción de un sistema educativo argelino de producción autóctona, con una metodología científica relacionada de forma estrecha con el entorno económico y social, como una infraestructura que otorga una educación compartida, obligatoria y gratuita, siendo parte de un tronco que prepara al alumno para las sucesivas y posteriores etapas de formación (Mehri, 2009).

1. Circunstancias del nacimiento de la escuela argelina

Para poner de relieve la situación, es necesario hacer referencia a algunas de las circunstancias culturales, sociales y políticas que caracterizaron la realidad del país en los primeros años de la independencia y bajo las cuales surgieron los intentos discrecionales y las soluciones coyunturales transitorias que allanaron el camino para dar forma al futuro de la política escolar argelina. Estas condiciones están plasmadas en los siguientes hechos (Turki, 1981):

- La falta de una base académica y cultural del país sobre la que construir su nueva vida en los campos científico, educativo y cultural
- El espantoso vacío en el campo de los académicos operando en diversos campos administrativos, educativos y sanitarios, en el que el desplazamiento de trabajadores dejó un vacío en el país por el abandono de los profesionales franceses.
- Condiciones económicas miserables y desempleo generalizado porque la riqueza del país se exportaba a Francia como materia prima para ser fabricada allí, y luego se importaban los productos como bienes de consumo para los autóctonos, con lo que los ingresos iban a Francia y a su tesorería.
- Parte de instituciones, propiedades y bibliotecas destruidas durante la época colonial.
- Todo ello resultó en grandes restos de los años de guerra. Las viudas de los mártires, sus menores, las familias y ellos son los que necesitan atención.
- El regreso de los refugiados de Túnez y Marruecos, y los requisitos para cuidarlos a ellos, a sus hijos y a los funcionarios estatales al respecto.
- Los requerimientos y organización del país, la restauración de las instituciones arruinadas, el funcionamiento de administraciones vacías, y

la construcción de un estado democrático como se estipula en el comunicado del primero de noviembre de 1954 está disponible a la luz de seguridad, justicia, prosperidad, salud, educación y trabajo para todos los ciudadanos, y construir un estado con estas especificaciones no es un asunto fácil, especialmente en este difícil período.

Estas son las condiciones en las que se encontraba Argelia al inicio de la independencia, y son las circunstancias que afectaron el curso de la educación y su organización. Además, son las demandas que enfrentó la dirigencia política durante ese período, por lo que el Estado tuvo que esforzarse por mejorar la miserable situación y atender los problemas de atraso, ignorancia y pobreza con el fin de que el pueblo goce de una vida digna bajo la independencia por la que luchó y sacrificó a parte importante de sus hijos. El país enfrentó estas condiciones de deterioro en las áreas mencionadas e inmediatamente se embarcó, con sus capacidades, para librar las batallas decisivas con las que lleva a cabo la construcción del Estado y la corrección de la situación, y la batalla de la educación fue una de esas batallas que se impuso en la lucha de la nación, marcando el camino para lograr la independencia total (Fodil, 2009:21-22).

2. Función de la escuela argelina

La escuela argelina trabaja para ser la transmisora de los principios, normas, controles e instrucciones emitidos por los órganos interesados que ayudan a los componentes activos de la escuela a desempeñar su papel en un marco organizado y garantizar áreas específicas sobre la base de relaciones armónicas e integradas en un ambiente de diálogo, consulta y cooperación. La administración de la institución también se designa como un medio para controlar la gestión de la consecución de los objetivos establecidos para la escuela de una manera que sirva al interés supremo de los alumnos y consagra el carácter del servicio público de la escuela como propiedad común para todos (Belhushat, 1982:90).

Además, la escuela actúa de forma pionera y positiva, participando en las transformaciones e interacciones que la sociedad está presenciando y la nación en cuanto a su idea y cultura, pero siempre manteniendo los denominadores comunes que unen a la sociedad y no la dividen, fortaleciendo su unidad y solidaridad.

Desde esta perspectiva, la escuela debería ser inmune a todos los conflictos que impiden la creación de un clima propicio que haga que los estudiantes aprendan a despojarse del mecenazgo y las plantillas prefabricadas e implantar los valores originales por los que se fundó la escuela, que está criando a los jóvenes en el amor a la patria y el orgullo de pertenencia en aras del progreso y la prosperidad de la sociedad y la realización de las esperanzas en un mañana brillante y un futuro próspero en el que las generaciones de Argelia aprenderán sobre las causas del conocimiento y el progreso científico y tecnológico y seguirán el ritmo de la marcha del desarrollo global en todos los campos (Belhushat, 1982:90).

3. Características de la escuela argelina

Es una escuela democrática unificada que garantiza a todos los niños argelinos una educación que ayude al desarrollo integral de la personalidad de los niños desde sus diversos aspectos, y una educación obligatoria que dura nueve años.

Se trata de una escuela nacional que imparte educación en idioma árabe y se basa en los valores islámicos árabes y el patrimonio cultural y se encarga de los intereses de su desarrollo nacional. Cuenta con múltiples tecnologías, conectando conocimientos teóricos y aplicaciones prácticas. Entonces, la escuela primaria es un conjunto indivisible, salvo que la preocupación por cuidar las características y aspectos psicológicos y biológicos del desarrollo del niño llevó a la división de la trayectoria académica en tres etapas (Al-aloui, 1982:10-23):

Fig. 2 - Fases de la trayectoria académica

Fase basal	Fase del despertar	Fase de orientación
El objetivo del niño es adquirir los medios básicos de expresión, incluidos el dibujo y la música.	Su objetivo es además de apoyar el descubrimiento por parte del niño del medio con sus diferentes dimensiones a través del trabajo práctico y el aprendizaje de una primera lengua extranjera.	Su objetivo es consolidar y profundizar adquisiciones y plasmar conceptos y conocimientos a través de situaciones reales, y aprender una segunda lengua extranjera.

Fuente: elaboración propia

4. Pilares de la escuela argelina

La escuela se basa en lograr investigaciones paramétricas sobre los siguientes principios educativos (Fodil, 2009: 66):

- Integración de materiales y coordinación entre profesores en diferentes claustros.
- Una pedagogía activa que contribuya al proceso educativo del alumno.
- Alcanzar y fijar metas educativas continuamente.
- Evaluación continua que permite, especialmente con tratamiento educativo, que el alumno se beneficie de ella en las clases de recuperación, y quienes padecen dificultades en los medios de expresión, y en el marco de la educación adaptada en aquellos en quienes se observe una discapacidad integral.

5. Disposiciones especiales para el funcionamiento de la institución

La primera de ellas es la Decisión del Ministerio de Educación Nacional No. 778:

Esta decisión sobre las instituciones educativas y de formación vino a establecer el sistema relacionado con la forma de controlar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa que consiste en estudiantes, empleados y padres de los estudiantes y entre la escuela y el entorno, y esto es para lograr los siguientes objetivos:

- a. Proporcionar el ambiente adecuado y las condiciones de trabajo necesarias que permitan a la escuela cumplir con las tareas asignadas.
- b. Organizar la vida grupal dentro de la institución y controlar las relaciones entre los miembros de la familia de la educación en sus diversas partes.
- c. El compromiso de todas las partes con las reglas de orden y disciplina y su difusión en un espíritu de cooperación y respeto por los demás y la dedicación del principio de diálogo y consulta.
- d. Controlar las relaciones entre la escuela y su entorno
- e. Inmunizar la escuela de los conflictos partidistas y sus efectos, y reafirmar el principio de ser una instalación pública al servicio de toda la comunidad.
- f. Adhesión a la realización de actividades educativas y educativas con programas, horarios, directivas e instrucciones oficiales.
- g. Fomentar la práctica de actividades culturales y de entretenimiento y desarrollarlas con el objetivo de desarrollar la personalidad del alumno y capacitarlo para asumir responsabilidades.
- h. Consolidación del amor a la patria, orgullo de pertenencia a ella, glorificación de los valores civilizados de las naciones, respeto de los símbolos y constantes nacionales, y la adhesión a ellos, fomentando la cooperación entre naciones en el ámbito científico y tecnológico.

6. Política educativa

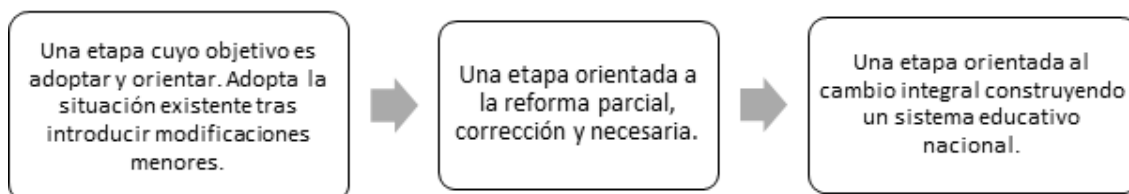
El sistema educativo es la herramienta y medio a través de las cuales la sociedad busca desarrollar sus capacidades, su destino real y el número de quienes contribuyen a la realización de este destino, que es a la vez una de las áreas vitales a las que se dirigen los esfuerzos de cambio y desarrollo para que pueda continuar la tarea que se le ha encomendado y convertirlo en un sistema en armonía con otros sistemas sociales en todo el mundo y capaz de contribuir. En el proceso de desarrollo, cualquier cambio que afecte aspectos de la vida social debe extenderse al sistema educativo, y cualquier esfuerzo dirigido al desarrollo del sistema educativo debe ir acompañado de otros esfuerzos similares relacionados con el desarrollo de la realidad social (Ghoulamallah, 1982:6-8).

Todo porque la interconexión entre los diferentes sistemas sociales hace que mirar a uno de ellos de forma aislada e ignorarlo de manera inapropiada, pero este enfoque no tocó entre los que manejaban los asuntos de la educación, que lo que notamos fueron movimientos aleatorios y decisiones no estudiantiles.

Pero tampoco es posible tratar con todos estos sistemas a la vez, por lo que se esperaba que se recurriera al análisis científico y al diagnóstico objetivo para categorizar las necesidades y definir las prioridades, y luego proceder a los procesos de reforma y corrección, pero las deconstrucciones de los funcionarios tomaron una dirección diferente, hacia un método que les interesaba. Combinar la preservación del statu quo con la búsqueda de posibles cambios que allanen el camino para el establecimiento de un sistema educativo nacional que reemplace el sistema heredado o modifique algunos de sus componentes.

De acuerdo con este pensamiento, nuestro trato oficial con la situación educativa fue un trato al que podemos fechar a través de las tres etapas que han definido el transcurso del período transitorio (Fodil, 2009:26-34):

Fig. 3 - Etapas del periodo transitorio



Fuente: elaboración propia

La primera etapa: la adopción y la tutoría

Adoptar la escuela heredada es el primer paso en el que el sistema educativo se ha vuelto nocivo para la administración argelina luego de estar subordinada a la administración colonial. La primera decisión política que toma el estado en el campo de los asuntos educativos es adoptar las condiciones escolares heredadas para asegurar que el maestro en las escuelas existentes esté dispuesto a explotar todas sus energías con el fin de brindar oportunidades de aprendizaje para el mayor número posible de niños e información sobre el sistema de estas escuelas. Aunque, este no respondía a las aspiraciones de nuestro pueblo y no armonizaba con la Nueva Era, y es por ello por lo que la comunidad exigió desde el principio, hacer los posibles cambios que librarán a la escuela de su alienación y reconocerla como parte de la sociedad. Se esperan los fundamentos y principios que garanticen el establecimiento de la escuela argelina, y como el deseo de cambio y corrección era fuerte, los funcionarios se sintieron impulsados a cambiar, por lo que comenzaron a tomar algunas medidas urgentes que tuvieron el efecto de orientar el sistema educativo y darle una imagen diferente a la que tenía antes. De entre estos procedimientos encontramos (Turki, 1983:105-108):

- Delimitación de la enseñanza del idioma árabe y la religión islámica en los planes de estudios educativos
- Dirigir la atención a las lecciones de historia y corregir el rumbo de la enseñanza de esta asignatura

- Intensificación de los esfuerzos encaminados a dotar de marcos educativos que suponían una pesada carga para el Estado por el vacío dejado por los profesores franceses deportados.
- Abolir la aplicación de leyes y procedimientos escolares que contradigan su soberanía. Observamos que la escuela durante este período no conoció un cambio en los programas ni en la organización.

La segunda etapa: una reforma parcial y una corrección necesaria

La corrección de la situación lingüística en la educación estuvo a la vanguardia de los objetivos marcados en el núcleo de una política educativa teórica, y luego fue una de las demandas más importantes en las que insistieron las masas en el campo de rehabilitar la lengua árabe y permitirle ejercer su función básica de transferir conocimiento y ciencia y transmitirla a las generaciones, pero las decisiones administrativas no seguían estas demandas con el mismo fervor, pues se procedió con retraso.

Sin embargo, a pesar de todo eso, algunos funcionarios sinceros vieron la necesidad de una marcha lógica en el manejo del idioma, por lo que decidieron superar las barreras psicológicas y proceder a hacer de la lengua árabe la lengua de educación y la primera acción tomada al respecto fue la arabización del primer curso de educación en la escuela primaria en 1965. Este procedimiento se extendió al segundo año y se detuvo un poco, para luego extenderse al tercer año y luego al cuarto posterior, por lo que los primeros cuatro cursos de educación se volvieron, gracias a este paso, arabizados y estandarizados, a diferencia de lo que conoceremos a continuación. Este procedimiento no continuó, y fue reemplazado por la graduación en la arabización de asignaturas científicas en las etapas de educación pública, pero de una forma limitada.

A partir de 1971 se decide trabajar en la arabización de un tercio de las clases, y este procedimiento da como resultado la división de los estudiantes ante la aparición de una dualidad lingüística en el sistema educativo: la enseñanza se imparte en el idioma árabe, por un lado, y en idioma francés se enseña, por otro, dentro de una escuela. Esto fue debido, según las declaraciones de los funcionarios de la época, a la falta de profesionales formados en la lengua árabe en estas materias y la incapacidad del sistema de cooperación árabe para brindarnos lo que necesitamos, y lo que hay que mencionar aquí es que esta medida fue originalmente una solución excepcional y temporal porque el plan tomado fue ampliar gradualmente la tasa de generalización de las secciones arabizadas y reducir la proporción de secciones duales lingüísticamente para unificar el idioma de la educación, eliminando el estado de división después de eso, para que el sistema escolar se convierta en un sistema y no en dos, pero la implementación no fue en esta dirección.

La esperanza era que este trámite no se prolongara por mucho tiempo con el fin de salvar a los hijos de la situación conflictiva que generaba el sistema de dualidad en la educación, pero los encargados de la educación no se mostraron molestos por esta situación, pues consideraron que era algo normal que podía seguir sin cesar porque respondía y satisfacía a las diferentes tendencias presentes en la sociedad, debido a que los que preferían la educación francesa eran muchos, se siguió lidiando con ella incluso después del inicio de

la generalización de la arabización del sistema educativo básico y la entrada en vigor del proyecto de reforma integral.

La historia de tomar la decisión de unificar el lenguaje de la educación resultó en la continuación del conflicto intergeneracional y en la expansión de la brecha de desacuerdo entre los funcionarios que apoyaban la arabización y los que apoyaban la dualidad. Cuando seguimos el tema, nos encontramos con que la base sobre la que se construyó este procedimiento era una base lógica, porque se basó en la realidad, pero continuar lidiando con ella mostró una intención indebida entre algunos de los gerentes y un trasfondo cultural que reveló la posición desalentadora hacia la educación en lengua árabe y hacia las clases llamadas secciones arabizadas.

El trato con las generaciones escolares se ha basado en la diferenciación entre estas y aquellas, ya que las clases llamadas secciones duales se convirtieron en el modelo preferido en todo, en la interacción administrativa y educativa, y en la evaluación social. De este modo, esta diferenciación resultó en una fluctuación en el funcionamiento escolar, y un agudo conflicto incluso entre miembros de una misma familia, lo que se reflejó en el seguimiento del estudio, en el ámbito del empleo y en la perspectiva social.

El paso del interés por enseñar la lengua a enseñar con ella fue un comienzo histórico de valor, ya que cambió muchas de las características existentes de la escuela, que son las condiciones necesarias para el establecimiento de una escuela nacional, pero este paso, a pesar de su importancia, no recibió suficiente estímulo, sino un retroceso después de que el funcionamiento de la escuela en el campo lingüístico vaciló.

En particular, la vacilación pasó a dominar el pensamiento de quienes tenían la decisión de cambiar - los esfuerzos no continuaron según lo esperado y con la misma determinación mostrada por el discurso político, por lo que la lengua francesa se mantuvo en control de la educación y la dirección cultural, a pesar del tono del discurso oficial que aún se confirma en cada ocasión, la lengua árabe debía recuperar su función de educación y formación, pero seguía siendo una retórica teórica a la que los responsables no se adhirieron, por lo que la gente se dividió en dos grupos: el equipo que apoyaba la arabización, y un equipo que abogaba en la dirección opuesta.

Sea lo que sea, los procesos de corrección y reforma han continuado, pero de una manera que cumple con la precisión de la planificación y la claridad en la visión, que mantuvo la dirección ambigua y el objetivo claro en la preservación de los componentes de la escuela heredada y la introducción de nuevos elementos en el curso de su sistema educativo, haciendo que la institución educativa se enfrente a dos sistemas paralelos que viven bajo un mismo techo administrativo. Un sistema que se distingue por las características de la escuela francesa, y un sistema que simboliza las características de la escuela nacional, pero el propósito de esta organización no fue lo suficientemente claro, y los procesos de reforma y corrección que tuvieron lugar durante este período lograron los siguientes resultados:

- Una arabización integral de los primeros cuatro cursos de educación.
- Arabización de las materias sociales (historia, geografía, filosofía) en diversas etapas.

- Arabización total de un tercio de las secciones de las materias científicas.
- Ajuste de la visión legal integral para la construcción de un sistema educativo nacional.

Entre las cosas que se han logrado en este período, destacan (Boufeldja, 2005):

- La finalización de los procesos más importantes que acompañan a la corrección, que es el desarrollo de planes de estudio educativos para todas las etapas.
- Escribir libros y diseñar los medios educativos. Los primeros años de este período fueron testigos de un movimiento activo en el campo de la escritura de libros y continuó hasta cubrir todas las necesidades.
- Realización de esfuerzos similares a nivel de educación superior con el objetivo de crear los académicos que necesita el campo, ya que la universidad y los institutos superiores que eran exclusivos de la élite se convirtieron, después de la independencia, en abiertos a todos los argelinos, y en un principio se pusieron en marcha instalaciones administrativas que permitieron a muchos de los que deseaban adquirir conocimientos y seguir aprendiendo a unirse y disfrutar de sus recursos, para acabar formando parte luego de su equipo de académicos.

La tercera etapa: cambio integral y construcción del sistema educativo nacional

La reformulación del sistema educativo heredado, considerada como una nueva enunciación, fue el objetivo de los cambios parciales y reformas que se dieron en períodos sucesivos, que allanaron el camino para este cambio integral que condujo a la construcción del sistema educativo nacional, a partir de estas condiciones, experiencias y las transformaciones que vive la sociedad, expresando las orientaciones y aspiraciones de las generaciones, fundamentadas según la dirección intelectual e ideológica que vive el país política y socialmente. Se trata del sistema por el cual se coronan las reformas parciales y finalizamos la fase de transición que definió la escuela, y según el cual se estableció la escuela argelina cuyos textos fundacionales se emitieron en 1976 y se empezó a generalizar el trabajo con ellos en el año 1980, y es oportuno señalar algunas de las tendencias por las se caracteriza este sistema (Boufeldja, 2002):

- Adopción del sistema de educación básica que reemplaza la educación primaria e intermedia, extiende la etapa obligatoria a nueve años, e integra el trabajo intelectual y el trabajo manual en sus planes de estudio, y vincula la escuela con el entorno social y económico y busca desarrollar el amor por el trabajo y la formación por él.
- Hacer de la lengua árabe la lengua de enseñanza de todas las asignaturas en todas las etapas, con el fin de lograr el objetivo primordial de renovar el sistema, que es unificar la educación, enraizarla y vincularla con los valores de la sociedad.
- Énfasis en la educación científica y tecnológica que permite a los alumnos emplear conocimientos teóricos en áreas de trabajo aplicado.
- Organizar la enseñanza de las lenguas extranjeras como afluentes contribuyendo a abrirse al mundo y beneficiarse de las experiencias

ajenas, definiendo el papel que se les asigna en el marco de nuestros intereses científicos.

- Renovar el sistema de educación secundaria y diversificar las trayectorias académicas sobre las que se organizan las especializaciones a partir de las cuales se desarrollan los métodos de orientación y de abordaje del conocimiento.

Así, se ha abordado la escuela heredada que ha durado mucho tiempo, y con estos pasos lentos y a veces vacilantes, se cambia el rumbo de la escuela, y se marcan los parámetros, y en ese sentido se recolectan ideas y experiencias avanzadas inspiradas en las inquietudes de la comunidad, por lo que llevó a desarrollar una visión integral de lo que debe ser la educación, y al trazo, de acuerdo con esta visión, de los cimientos sobre los que se asienta el sistema educativo nacional, que es el aspecto práctico de la política educativa definida por la Orden Reguladora de Educación y Capacitación emitida en 1976 que decide cambiar de manera integral la situación educativa en nuestro país.

Se observa aquí que el diseño de este sistema se ha retrasado mucho, y se suponía que desde un principio se debía prestar atención a él, porque es la base de todo proceso de reforma y de todo cambio orientado al desarrollo y la renovación. Se esperaba que los funcionarios que asumieron la dirección del país desde el inicio de la independencia presentaran el tema de la educación como una propuesta estratégica integral, y abordaran el tema de educación en la forma en que abordaron otros temas, por lo que debían pensar en corregir las condiciones del sistema heredado en primer lugar dentro de la estrategia de construcción de una nueva sociedad.

El deber era imponerles desarrollar un plan integral en sus dimensiones, gradual en el curso de su implementación, según el cual se controlen las operaciones que se realizan en el corto plazo, las operaciones que se realizan en el mediano plazo, y las operaciones que requieren un largo plazo. Fue posible que la atención (desde el inicio, desde el anuncio del cese de hostilidades) se dirigiera al diseño de un anteproyecto a través del cual los lineamientos plantean las medidas necesarias más importantes que atiendan los problemas educativos derivados del paso de la escuela de una situación a otra, y al mismo tiempo determinen los principios y reglas en las que se basa. El proyecto educativo nacional que la comunidad esperaba construir.

Entre los problemas que fue necesario abordar en un inicio se hallan las siguientes (Ghoulamallah, 1982:8-10):

- Cambiar las metas que la escuela colonial francesa estaba adoptando en el ámbito cultural y social y, a cambio, establecer las metas y tendencias que la educación busca alcanzar bajo la soberanía nacional.
- Eliminar los privilegios que solía gozar la lengua francesa en el ámbito educativo para que la institución educativa no se separe de sus raíces culturales, y eso supone sustituir la lengua árabe por la lengua francesa y considerar esta última como una lengua extranjera que no debe seguir siendo dominante en la vida escolar y en el ámbito educativo en general.
- Descifrar las restricciones impuestas a la cultura árabe islámica y al idioma que porta esta cultura, e incluirla en el sistema educativo en sus

distintas etapas, y adoptarla como lengua de trabajo y cultural de la educación.

- Romper las barreras que separan a los argelinos de sus hermanos en el Magreb y el Levante, para facilitar la comunicación mediática y cultural, y promover libros, revistas y asuntos culturales que contribuyan a acercar los entornos árabes.
- Difundir la educación en la escala más amplia proporcionando condiciones que permitan a las generaciones beneficiarse de su derecho a saber y permitir que la sociedad se eleve y supere las condiciones de atraso cultural y científico.
- Esfuerzos por crear los marcos que el país necesita en diversos campos con el contenido intelectual, ideológico y cultural que atrae estos académicos en su entorno y gana la capacidad para la construcción.

Estas son algunas de las tareas que se le asignaron a la educación en la época de la independencia, y este es el marco intelectual y político al que la escuela tuvo que adherirse y proceder de acuerdo a él, pero cuando analizamos la realidad de la escuela en el primer período, encontramos que la mayoría de estas tareas quedaron postergadas, marginadas o congeladas durante todo el período de transición que precedió a la implementación de la educación básica, y la provocación de un cambio integral en el sistema educativo, que se inició en 1980 (Mehri, 2009).

7. Número de alumnos matriculados y número de profesores y docentes en las escuelas argelinas

En una entrevista realizada con la inspectora de educación primaria en la Comunidad autónoma de Relizane, Argelia, Bakhta Larbicherif, el número de alumnos matriculados en las aulas oscila entre 22 y 42 en las zonas urbanas y rurales dependiendo de la localización geográfica; en las zonas donde hay numerosas escuelas, el número de alumnos por aula es menor, y viceversa.

Según la agencia de noticias, Al-Ain Al-Akhbariya, más de 9 millones de estudiantes argelinos están matriculados en medio de los desafíos educativos y de salud que aquejan a los padres y al Ministerio en las distintas escuelas de las 48 comunidades autónomas de Argelia, de las cuales hay más de 27.000 escuelas en diversas etapas: preparatoria, intermedia y secundaria, bajo el lema "Hagamos de la convivencia en paz una ganancia y un principio educativo", en medio de desafíos antiguos y nuevos, según el sector educativo.

"Al-Ain News" obtuvo cifras detalladas del Ministerio de Educación argelino sobre la realidad del ingreso escolar 2018/2019, que fue testigo de un aumento en el número de estudiantes y escuelas, ya que el número de estudiantes argelinos en el nuevo ingreso escolar alcanzó los 9 millones, 269.000 y 892 alumnos en diversas etapas, distribuidos entre 27.000 y 351 instituciones educativas (primaria, secundaria y secundaria).

El número de alumnos y alumnas de primaria representa el mayor porcentaje entre los y las estudiantes de Argelia, con más de 4 millones de alumnos, que representan el 48,8% del número total de alumnado, y el alumnado de educación intermedia, cuyo número supera los dos millones de alumnos y

alumnas, que constituyen el 31,7% del total de alumnado, mientras que su proporción de la fase secundaria ha alcanzado el 13,7 % de más de un millón de estudiantes. Al mismo tiempo, el número de maestros y profesores para el curso académico 2018/2019 en el sector educativo argelino alcanzó los 749.232 profesores y docentes.

Entre las cifras obtenidas por Al-Ain Al-Akhbariya así como del Ministerio de Educación argelino, las relacionadas con el desarrollo registrado en el número de estudiantes argelinos en las últimas dos décadas, vemos un aumento de 1 millón 270.000 estudiantes de 2000 a 2018, un incremento del 6,8%.

La ministra de Educación de Argelia, Nouria Ben Ghabrit, describió el curso académico 2017/2018 en Argelia como "crucial y difícil" y pidió "intensificar la cooperación entre la gente del sector". Y la ministra argelina consideró que su sector "avanza por el buen camino y hemos avanzado en más de un ámbito a pesar de algunas dificultades", como dijo.

El Ministerio de Educación argelino confiaba en que dicho curso escolar fuera un "año formativo con distinción" para más de 80.000 maestros, profesores, inspectores, administradores y trabajadores, como dijo el Ministro de Educación Nacional en comunicados de prensa. Nouria Bin Ghobrit reveló que el objetivo era apostar por la formación continua del sector de los académicos "para mejorar su nivel y lograr la profesionalidad en la formación" (Agencia de Noticias de Argelia, 2018).

Respecto a la reducción del número de alumnos en los departamentos de la escuela primaria, la ministra de Educación Nacional, Nouria Ben Ghabrit, afirmó que era necesario que el número de estudiantes en los departamentos de la escuela primaria se redujera para mejorar la capacidad de absorción de los estudiantes. Además, la ministra explicó en un comunicado al finalizar los trabajos de un taller de capacitación de los inspectores educativos de las tres etapas educativas, confirmó que "dio instrucciones a varios directores de escuelas primarias para tomar medidas para reducir el número de estudiantes a nivel departamental".

Nuria Bin Ghabrit reveló que, en el futuro, las funciones de docencia de los departamentos de primer y segundo año de primaria serán asignadas a profesores que tengan una extendida experiencia y no a profesores recién graduados a pesar de que se benefician de una formación introductoria. Por otro lado, la ministra destacó el papel fundamental que juega la figura de la inspección educativa en la formación del profesorado recién graduado, destacando la gran importancia que el ministerio concede al ámbito de la formación para elevar el nivel de la escuela argelina, que es la estrategia que sus intereses han emprendido desde 2014.

Cabe destacar que este taller de formación, que se enmarca dentro de las reformas iniciadas por el sector educativo en el ámbito de la educación y la formación, que benefició a cerca de 80 inspectores educativos de diferentes estados del país, abordó durante una semana entera varios ejes que se resumieron sobre las técnicas de construcción de competencias profesionales para profesores en los campos de la docencia y en cuanto a conocimientos, práctica y compromiso profesional (Algérie Presse Service, 2018).

8. Problemática de la escuela argelina

a) La deserción escolar

- **Panorama histórico de la deserción escolar:**

La deserción escolar es un hecho social de gran relevancia, debido a que se ha convertido en una realidad que sigue tendencias peligrosas que afectan la integridad del sistema general de la sociedad, por lo que se ha hecho importante abordar este problema social con seriedad. El fenómeno de la deserción se remonta al comienzo de la historia de la escuela argelina, pero este concepto no apareció hasta finales de la década de los setenta y principios de la de los ochenta. En la década de 1980 se convirtió en un problema educativo que tuvo mucho impacto en la sociedad argelina, a juzgar por la literatura generada al respecto. Antes, en las décadas de 1960 y 1970, muchos jóvenes abandonaban la escuela a temprana edad, pero por aquel entonces esto no fue problemático ya que el trabajo manual en ese momento tenía un significado social importante para ganarse la vida.

- **Definición de deserción escolar:**

Según la UNESCO: "Se refiere a los alumnos que no asisten a sus estudios dentro del número de años especificado para ellos, ya sea porque los abandonan de forma definitiva o porque repiten uno o varios cursos" (Khayeri, Bosanboura Abdel Hamid, 2008:17).

Muhammad Mounir Morsi lo definió "como un alumno que abandona la escuela antes de llegar a la etapa educativa en la que él se encuentra." (Morsi, 1973:26)

Por otra parte, lo define Saeed Ismail "como si el estudiante dejara de asistir a la escuela de forma permanente, el hecho de que el sistema fuera incapaz de retener a sus clientes y estos no lograr el propósito de unirse a él, indica su fracaso para lograr su objetivo y función" (Saeed, 1979:56).

- Para Mayada Muhammad Fawzi (2004): "Todo estudiante que abandona la enseñanza en una institución educativa sin completarla exitosamente" (p.59)

La deserción escolar, según el concepto del documento ministerial, "es el abandono automático de los estudios por motivos sociales y económicos, además esto incluye a los estudiantes que son rechazados por el sistema educativo antes de finalizar alguna etapa escolar. Entonces nos encontramos con dos casos: "El caso de abandono automático de estudios y el caso de despido definitivo, expulsión o exclusión" (Bin Hamouda, 2008:312).

Estudios previos sobre la deserción escolar:

El estudio realizado por Burkan (1991) titulado "Abandono escolar y sus factores, sus resultados y métodos de tratamiento", se limitó al alumnado de educación intermedia y cubrió el período extendido de la temporada académica de 1973/1974 hasta el curso académico 1982/1983 de la educación en Argelia y se basó en datos estadísticos emitidos por el Ministerio de Educación para revelar las numerosas temporadas en las que se incrementó la deserción escolar. A través de este estudio se ha concluido que los factores más

importantes que condujeron al fracaso y a la deserción de los alumnos eran los siguientes:

- Maltrato a los estudiantes por parte de la administración de la escuela y algunos profesores/as.
- Dificultad en los planes de estudio y su inadecuación a la capacidad mental y a la edad de los y las estudiantes.
- La deficiencia del sistema de examen que depende de la memorización y la repetición, descuidando la comprensión, análisis, síntesis, etc.
- Deficientes métodos de enseñanza utilizados por algunos profesores.
- El abarrotamiento de las aulas de estudiantes.
- La mala situación económica de los padres, que los obliga a buscar ayuda en sus hijos para trabajar y dejar la escuela.

Por otro lado, el estudio de Al-Daoud (2010) titulado "El problema de la pérdida educativa, sus causas y métodos de tratamiento" y llevó a cabo su aplicación a la educación técnica secundaria con el objetivo de detectar la magnitud del fenómeno del desperdicio educativo en la educación secundaria técnica en los países árabes, basándose en datos y estadísticas oficiales para alcanzar su objetivo, y llegó a lo siguiente:

- La tasa de aprobados era del 62.60% y la tasa de suspensos, de 37.40%.

Factores que conducen al fracaso y al abandono, la mayoría estuvo de acuerdo en lo siguiente, según Abu Kalila (2001):

- El frecuente absentismo del alumno de la escuela.
- La visión pesimista de los estudiantes sobre su futuro científico y profesional.
- Debilidad de la relación entre la familia y la escuela.
- Alumnos que pasen por trastornos psicológicos y sociales resultantes, por ejemplo, de disputas con los padres.
- El débil nivel económico de la familia.
- Factores escolares como el bajo nivel del plan de estudios escolar, las condiciones ambientales de la escuela.

Por su parte, el estudio realizado por Arbah y Al-Saleh (1998) sobre las razones del fracaso escolar entre los estudiantes de secundaria desde el punto de vista de los profesores con el fin de revelar las causas del fracaso escolar entre los alumnos de educación secundaria, incluía una muestra de 111 profesores, y concluyeron que existe un grupo de razones detrás del fracaso de los estudiantes que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Razones del fracaso escolar

Razones menos importantes	Razones más importantes
Discapacidad física	Abarrotamiento de las aulas
Orfandad	Orientación escolar deficiente
Malas condiciones de salud	La extensión de la debilidad escolar a etapas educativas previas
Pérdida de un progenitor	Falta de incentivos para el profesorado
Falta de preparación de las clases por parte del profesorado	Problemas sociales de los profesores

La mayor tendencia al ocio	El paso de curso automático
Dificultad para la adaptación	Falta de comunicación de los padres con los profesores
La privación emocional	Falta de preparación cultural
Absentismo de los profesores	Gestión deficiente de las instituciones educativas
La naturaleza de las preguntas de las tareas y los exámenes	La disposición de las aulas

Fuente: elaboración propia

Tipos de deserción escolar:

Según lo visto hasta el momento, es evidente que existen distintas definiciones y tipos de deserción escolar (Al-Nasser, 2014):

1. Deserción temporal: es aquel que ocurre de forma temporal pero repetida en el tiempo, hasta que se convierte en un abandono progresivo y continua de esta forma hasta llegar, como consecuencia, a la expulsión del alumno de la institución educativa.
2. Deserción definitiva: el alumno abandona la enseñanza y educación de forma definitiva.

La deserción escolar en Argelia después de la Independencia

Si bien Argelia aprobó una serie de programas para reformar su sistema educativo, estas reformas no lograron acabar con el fenómeno de la deserción escolar que, según las organizaciones de bienestar infantil, adquirió dimensiones extremadamente preocupantes.

Estadísticas del Observatorio Nacional para la Protección de la Infancia (una organización no gubernamental) anunciadas en vísperas de la celebración del Día de la Infancia del Magreb, que se publican el 17 de febrero de cada año, indican que Argelia registra anualmente más de 200.000 abandonos escolares, mientras que hay más de medio millón de niños fuera de la escuela. El observatorio indica que los centros de formación profesional absorben cerca de trescientos mil de estos, mientras que 200.000 de ellos permanecen sin futuro conocido.

Según los datos de la temporada escolar 2014-2015, el Ministerio de Educación cuenta con más de 8,5 millones de alumnos en diversas etapas, que son supervisados por cerca de 668.000 trabajadores repartidos en 25.496 instituciones escolares. Los niños representan el 30% de la población total de Argelia, con un número de 12 millones ochocientos mil niños, y los menores de edad (entre seis y 18 años) representan el 63%, mientras que la proporción de menores de cinco años supera el 20%.

Según Mostafa Khayati, presidente del Observatorio Nacional para la Protección de la Infancia, Argelia es testigo de 200.000 abandonos escolares al año (Kayati, 2016). Khayati citó tres razones por las que dijo que están detrás de la exacerbación del fenómeno, la primera de las cuales es que "muchos padres debido a sus ingresos limitados están empujando a sus hijos al mercado laboral

que atrae a medio millón de niños". El segundo motivo está relacionado con la pérdida de la motivación familiar resultante del divorcio o abandono de la familia, por lo que el niño se encuentra sin apoyo y deja de estudiar, y el tercer motivo está relacionado con la conducta agresiva del niño, que lo remite a la junta disciplinaria, y su destino es la expulsión de la institución escolar como castigo para él. Khayati afirmó que "la categoría de niños discapacitados no está incluida en las estadísticas porque su número es muy reducido y las escuelas argelinas se abstienen de recibirlos y registrarlos". También reveló que el observatorio presentó una solicitud al Ministerio de Educación para establecer departamentos especiales para acoger a niños con comportamiento agresivo, o para establecer escuelas especializadas para estos niños porque su número es muy grande, pero su solicitud no ha sido atendida (Al-Jazeera).

Por su parte, el director de la Oficina Nacional de la Asociación de Padres de Estudiantes, Ahmed Khaled, reconoció que la deserción escolar es un problema que preocupa seriamente a los padres, dada la gran cantidad de registros de Argelia. Las estadísticas de UNICEF contabilizan a medio millón de niños sin escolarizar, y el Ministerio de Educación no tiene estadísticas precisas sobre el número de abandonos (Khaled, 2017).

Con respecto a la protección que brinda la ley a la infancia, el director de la Red "NADA" por los Derechos del Niño (una organización no gubernamental), Abd al-Rahman Arar, enfatizó que "estudiar en derecho argelino es obligatorio, y otorga al fiscal o al alcalde la autoridad para presentar una demanda contra los padres para resolver la privación deliberada de sus hijos de los asientos escolares"(Taleb, 2010).

Durante los próximos cuatro años, se espera registrar casi un millón de niños y niñas fuera de la escuela, e indicó que una gran parte de estos niños están expuestos a la violencia por parte de la sociedad, y algunos de ellos están involucrados en el crimen y el abuso de drogas, lo que según él alimenta otras violencias cuyos efectos se extienden a toda la sociedad (Boudhan, 2016).

Según Abd al-Razzaq bin Abdullah en la Agencia de Anadolu, la Liga Argelina por la Defensa de los Derechos Humanos (independiente) anunció que 400.000 niños abandonan las instituciones educativas en el país a una edad temprana por varios motivos, a pesar de las cuantiosas sumas asignadas por el estado al sector (Bin Abdullah, 2018).

Según la Revista de "La Sociedad", la exministra de educación, Nouriah Benghabrit, afirmaba que, según el Informe de la ONU – UNICEF, el porcentaje de deserción escolar en Argelia era menor que otras zonas de Oriente Medio y el Norte de África, haciendo referencia a que el número de desertores era mayor entre el género masculino en comparación con el femenino (Agencia de Noticias de Argelia, 2016).

Esta jornada escolar fue una oportunidad para presentar los resultados del trabajo de campo que realiza el Observatorio Nacional de Educación y Formación desde abril de 2015, que se apoya en un enfoque cualitativo a través del diálogo y entrevistas con jóvenes de hasta 22 años para conocer su trayectoria y experiencia escolar y las razones que los llevaron a abandonar estudiando. El estudio incluyó, según una presentación realizada por el director del Observatorio Nacional de Educación y Formación, Mustafa Mujahide, de tres

estados: Argelia, Orán y Sidi Bel Abbas, y permitió sacar una serie de conclusiones.

Se representa en el hecho de que la deserción escolar se debe principalmente al "conflicto relacional entre el alumno y el docente" así como a "la promoción negativa de la imagen escolar y la ausencia del rol del orientador y consejero escolar", cuyo rol se ha tornado "administrativo" así como la situación social del alumno, que es una de las causas de la deserción Escolar.

Según el ministro, los resultados de este estudio de campo fueron complementarios al estudio cuantitativo realizado por UNICEF, que fue presentado en enero de 2016 en Adrar. Entre las razones que se mencionan están la incapacidad para controlar las luchas del alumno en la escuela y en la familia, así como el no atender las dificultades en las lecciones que reciben los alumnos. Durante su recorrido académico en tiempo real, confirmando que el Ministerio trabajaría para activar el rol de los asesores de orientación y consejería escolar. Según la Sra. Ben Ghobrit, el análisis de los errores que puedan cometer los estudiantes y que están siendo estudiados por expertos en educación permitirá que los errores más importantes sean presentados y resueltos con precisión (Radio argelina, 2016).

Según la Agencia de noticias argelina y la Revista de Al-Hiwar, 200 mil estudiantes están destinados a la calle. En el contexto, el director de la Organización Nacional de Padres de Alumnos, Ali Bin Zina, afirmó que el Ministerio de Educación Nacional contribuye a exacerbar el fenómeno de la deserción escolar, y alienta a los estudiantes a dejar las plazas escolares, explicando que un gran número de alumnos que no superan los 16 años son expulsados, especialmente en el nivel de las dos etapas: Intermedio y secundario (Hantabli, 2017).

La infancia representa dos tercios de la población de Argelia, y este grupo necesita cuidados y apadrinamiento. Sin embargo, ha habido un aumento significativo del fenómeno de la deserción escolar entre los estudiantes, y este comportamiento resulta en la mayoría de los casos de desviación, delincuencia y violencia. A pesar de un aumento en las estadísticas de tasa de ingreso a la escuela en los últimos años en Argelia, este aumento no limitó el fenómeno de la deserción escolar, que tiene un impacto negativo en este grupo. Al respecto, el profesor de sociología, Youssef Hantabli, explicó en un comunicado a Radio 1, que el suspenso y el fracaso conduce a la deserción escolar, ya que los niños experimentan una especie de venganza y no aceptan la escuela que los rechazó, llevando a desarrollar comportamientos agresivos que desembocan en el incremento de la violencia en la sociedad (Hantabli, 2017).

A su vez, la presidenta de la Asociación de Padres de Estudiantes, Jamila Khayar, afirma que la función de la asociación es tener especial cuidado y seguimiento del estudiante trabajador, cuya condición académica se está deteriorando y su absentismo, aumentando. Entonces todos los socios implicados en la educación del alumnado deben buscar el motivo y escudriñarlo para ayudarlo y salvarlo de la deserción.

Por su parte, la Primera Decana de Policía, Jefa de la Oficina de Protección Infantil de la Dirección General de Seguridad Nacional, Khaira Masoudan, confirmó que de enero a abril de 2017 de 2018, los niños desertores estuvieron

involucrados en diversos tipos de delitos, entre ellos 85 niñas. Khaira Masoudan agregó que la edad de los involucrados en los hechos oscila entre menos de 10 y 18 años, y señaló que las últimas estadísticas registradas en los primeros cuatro meses de 2017 confirman que 1280 niños y niñas están en peligro como resultado de la deserción escolar (Burnan, 2018).

CAPÍTULO V:

La formación del profesorado en Argelia

Si el concepto lingüístico del término “formación” significa construcción y creación, entonces puede estar relacionado con otros términos del ámbito educativo como “calificación”, “preparación laboral”... Incluso a nivel global encontramos esta multiplicidad terminológica: podemos hallar el concepto de “cualificación”, el de “preparación” y el concepto de “formación”.

Muchos educadores insisten en prestar atención al desarrollo de la metodología, el libro y el docente, considerando que la metodología y programas representan la sustancia nutritiva del pensamiento y el espíritu, y el libro es la herramienta que organiza estos o los presenta de forma coordinada, y el maestro es quien introduce esta materia y es quien la maneja adecuadamente.

Por tanto, estos educadores han hecho del docente el centro de gravitación del movimiento en el campo de la reforma y renovación, porque es fácil brindar estructuras adecuadas, metodologías y programas pertinentes y métodos avanzados, pero no es fácil formar un docente que, además de la capacidad para trabajar, esté convencido de su importancia. De la misma manera que tampoco lo es crear condiciones sociales que hagan que el docente sea consciente de la importancia del rol que se le asigna, sintiendo su propio valor y su posición en la sociedad, por lo que debemos elogiar la decisión tomada por el ministerio en cuanto al interés por formar docentes, decisión que hace de la formación no solo un derecho, sino una obligación en cuanto a obligar a los docentes a seguir un período formativo en distintas ocasiones.

También se han de elogiar algunas orientaciones políticas formativas destinadas a ser realizadas durante el ejercicio de la profesión, que prevén un período sabático remunerado para los trabajadores con el objetivo de permitirles estudiar y hacer un seguimiento de los programas de formación y animarles a investigar y renovar sus conocimientos (Idar, 2014).

El objetivo de implementar la reforma educativa es mejorar la calidad de la educación. La formación del profesorado es la piedra angular de esta reforma, pues se erige en una apuesta fundamental para educar a los jóvenes que se convertirán en los ciudadanos del mañana. En este sentido, cabe señalar que el nivel académico de los docentes contratados ha ido aumentando paulatinamente, ya que hoy ha alcanzado el nivel universitario. Sin embargo, se sabe que el docente que tiene el nivel académico requerido también sufre dificultades para transmitir los diversos conocimientos a sus alumnos si no sabe cómo controlar las técnicas y métodos, y si no conoce las teorías pedagógicas y no se integra en la era de la digitalización que se impone en nuestra realidad a diario.

Además de su cultura académica, el docente debe recibir una formación que le permita enriquecer su profesión, ser capaz de desempeñarse como actor social y cultural, como miembro activo de una cohorte pedagógica y socio para la acción educativa, destacando así su identidad profesional. El fruto del trabajo del docente sobre sus alumnos no debe ser únicamente los resultados de las observaciones escolares, las cuales deben expandirse para llegar al medio de la

institución, así como a los efectos internos del sistema educativo dentro de esta. Su papel es ayudar a sus estudiantes a convertirse en miembros moralmente responsables de la sociedad y equiparlos con los conocimientos y competencias necesarios para la vida.

Los mejores programas dedicados a la educación puestos en manos de un maestro que no recibió formación profesional pueden estar condenados al fracaso. En ese caso, la institución educativa tiene derecho a proponer un programa de formación docente que tome en cuenta los requerimientos del desarrollo de la sociedad, y apoye las metas del sistema educativo, las tareas de formación y la calificación de los estudiantes, tal como se define en la Directiva Ley No. 08-04 del 23 de enero de 2008.

El Instituto Nacional de Investigaciones en Educación organizó en las fechas de 08-09-10/10/2012 un foro que abordó el tema de la formación de los docentes, y que contó con la presencia de eminentes especialistas y expertos en este campo, quienes contribuyeron con sus aportes para enriquecer el debate. Cabe señalar que el Instituto Nacional de Investigaciones en Educación ha establecido un sistema especial para la realización de conferencias a través de un sistema a distancia, que permite que las distintas direcciones de educación se beneficien de todos los foros y discusiones, pues se trata de una forma de facilitar la formación del profesorado.

1. La formación en los textos legislativos

Para demostrar la importancia de la formación en el sistema educativo argelino, su necesidad y su compulsión, la Directiva Ley No. 08-04 asigna dos artículos legislativos, cuyo texto es el siguiente:

Artículo 77: Los empleados de la educación reciben una formación destinada a proporcionarles los conocimientos y habilidades necesarios para el ejercicio de su profesión. La formación inicial de los distintos cuerpos educativos es de nivel universitario y se desarrolla en instituciones especializadas adscritas al Ministerio encargado de la Educación Nacional o al Ministerio encargado de la Educación Superior, según los hilos a los que pertenezcan y los niveles a los que estén adscritos. Los profesores contratados a través de un concurso externo se benefician de una formación educativa previa a su nombramiento en una institución escolar. Esta formación pedagógica se imparte en las instituciones de formación adscritas al Ministerio encargado de la educación nacional. Las modalidades de aplicación de las disposiciones del presente artículo se determinarán mediante reglamento.

Artículo 78: Todo tipo de empleados se preocupan por los procesos de formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. La formación continua tiene como objetivo fundamentalmente actualizar los conocimientos de los usuarios beneficiarios, mejorar su nivel y renovar sus conocimientos. La formación continua se realiza en instituciones escolares, en las instituciones de formación del Ministerio a cargo de la educación nacional y/o en instituciones especializadas del sector de educación

superior. El Ministerio encargado de la educación nacional determina las modalidades de organización de la formación continua.

De los dos textos podemos deducir la conclusión de que la formación que se otorga a los docentes tiene como objetivo proporcionarles los conocimientos científicos y pedagógicos que garanticen un desempeño educativo exitoso. Por otro lado, la formación es de dos tipos: una formación inicial que brinda a los docentes, antes del inicio de la labor educativa, y una formación continua para el desarrollo del desempeño de la profesión docente. Cabe mencionar, por tanto, que el proceso de formación es una tarea compartida por los Ministerios de Educación Nacional y Educación Superior, y se desarrolla en las instituciones establecidas para el propósito de esta formación (Baba Ahmed, 2014).

2. La formación inicial

Se refiere a la formación académica universitaria que reciben los estudiantes matriculados en las escuelas superiores para profesores especializados en la graduación de recursos humanos destinados a la profesión docente luego de una formación universitaria de Bachillerato + 4 y Bachillerato + 5. Esta formación depende de la formación especializada de acuerdo con la futura asignatura de enseñanza del estudiante futuro profesor, además de la formación relacionada con la profesión, es decir, la que se relaciona con el aspecto educativo, pedagógico, psicológico y sociológico de la relación con el mundo infantil y adolescente, esto es, el entorno de los educandos.

Hay seis escuelas superiores dedicadas a la formación de profesores en Argelia: la escuela superior para profesores en Bouzareah, la escuela superior para profesores en Al-qubah, la escuela superior para profesores en El-Aghwat, la escuela superior de profesores Constantine, la escuela superior de profesores en Skikda y la escuela superior de profesores en Orán. Estas escuelas permiten a los profesores enseñar en varias disciplinas como docentes en la educación primaria, intermedia y secundaria.

Exigen para la matrícula en ellas expedientes con puntuaciones de más de 12 y 13 sobre 20, y cada año tiene una alta demanda, distinguiéndose por un estricto sistema relacionado con el método de repetición, pues la repetición de dos años lleva a la exclusión del estudiante y a su transferencia a otra entidad universitaria diferente. Las escuelas superiores de profesores son un modelo para quienes desean seguir una carrera en la enseñanza (Baba Ahmed, 2014).

3. La formación durante el ejercicio

Con ella nos referimos a lo que se conoce como formación continua, es decir, que el docente, en su trayectoria profesional, se beneficia de cursos de formación destinados a rehabilitarlo, promoverlo, apoyar sus logros o dotarlo de nuevos recursos o medios que debe controlar para garantizar la eficiencia en su impacto educativo. Estos cursos se realizan ya sea en institutos especializados, o en el marco de jornadas de formación, seminarios o foros, o mediante la digitalización y la formación a distancia. Los profesores que no recibieron la formación inicial también reciben esta modalidad. La formación puede finalizar con exámenes tras los cuales se entregan certificados a los participantes (Ferhani, 2020).

Esta formación se encomienda a los inspectores de todos los niveles de la docencia y se organiza en forma de jornadas educativas, cuyos temas contienen ejes relacionados con la educación general y especial, se imparten lecciones modelo y se discuten bajo la supervisión del inspector, incluyendo todas las especializaciones.

Entre las justificaciones para la formación durante el ejercicio se encuentra un cambio en las tendencias educativas o nuevas tecnologías que pueden beneficiar al mundo de la educación, o enfoques pedagógicos innovadores. La formación también es necesaria en caso de que surjan nuevos planes de estudio y nuevas estrategias de enseñanza y evaluación. La necesidad de capacitación puede ser requerida en caso de deficiencia en el desempeño, necesidades de los maestros o por razones relacionadas con la trayectoria profesional.

En virtud de su variedad, estas justificaciones requieren una diversidad en el patrón de formación, y entre estos tipos alguno tiene relación con el desarrollo profesional en aras de la rehabilitación, y algunas de ellas se basan en comportamientos y desempeños educativos o incluso en tendencias y valores pedagógicos cambiantes. También puede centrarse en la preparación para nuevos trabajos y tareas.

4. Los procesos formativos

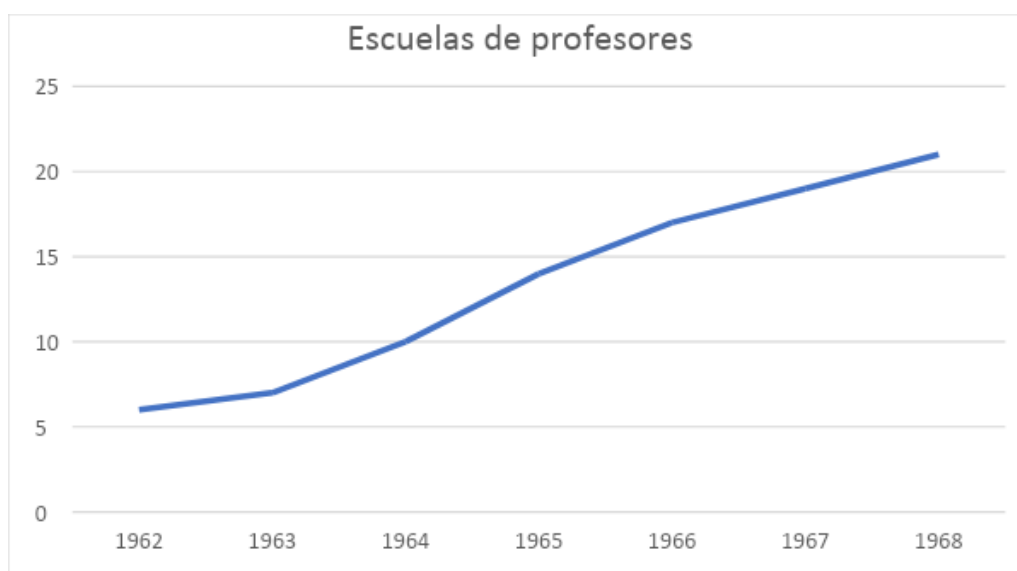
Los procesos formativos pasan principalmente por cuatro etapas:

- a) Determinar las necesidades mediante la colocación de una ficha técnica sobre las distintas relacionadas ya sea con el contexto educativo general o con las trayectorias individuales de los docentes y se relaciona con las justificaciones mencionadas en el párrafo anterior.
- b) Definiendo metas, producto de la ficha técnica, se determinan los objetivos de los procesos formativos, como mejorar el desempeño del docente y desarrollarlo, aportar nuevos conocimientos pedagógicos y habilidades modernas, y controlar cómo aplicar las nuevas ideas y controlar los métodos en el marco de la formación cooperativa y mediante la creación de foros virtuales, por ejemplo, seguido de la fase de implementación y luego de evaluación. Los métodos de formación varían desde los clásicos como conferencias, debates guiados, visitas de campo, talleres de formación, estudios de casos, seminarios a métodos modernos como el autoaprendizaje virtual o el aprendizaje a distancia.
- c) El desarrollo del curso de formación en Argelia: El estado argelino ha realizado enormes esfuerzos en el campo de la contratación y formación de profesores y sus formadores para responder a la creciente demanda del alumno de la escuela tras su democratización y generalización desde la independencia hasta ahora. El abandono en la época colonial del sistema educativo fue marcado, ya que se contaba en ese momento con 19908 profesores de todos los niveles educativos, de los cuales el 70% eran profesores extranjeros, el 26% eran argelinos y el 4% eran nuevos empleados en todos los niveles. En la actualidad, el número ha llegado a 162.122 docentes de educación primaria, 14.362 profesores de educación media y 77.278 docentes de educación secundaria.
- d) 1962 a 1971: la fase de relleno del vacío: la salida masiva de profesores franceses provocó la creación de un vacío terrible en el sistema educativo al borde de la independencia, especialmente si sabemos que la demanda

de escolarización era delirante para compensar los años de abandono colonial. El estado ha enfrentado este problema con la contratación cuantitativa de formadores que posean un diploma de educación primaria o tengan diferentes niveles, incluido el tercero de bachillerato, ayudantes con un diploma para estudios de la primera etapa de la educación complementaria o el nivel de primer y segundo año de bachillerato.

Como era preciso cubrir el déficit que caracteriza la etapa posterior a la restauración de la soberanía nacional, fue necesario pensar en adoptar una política formativa orientada a desarrollar y aumentar el número de empleados del sector, especialmente con la presencia de docentes que carecían de la competencia necesaria: el número de escuelas de profesores aumentó de 6 a 21 en los años 1969-1970, lo que permitió mejorar relativamente la calidad de la formación. Sin embargo, la necesidad de empleo sigue siendo urgente, lo que obliga a recurrir a la cooperación exterior de países árabes y países aliados, la cual cubre el 36% de los puestos.

Tabla 2. Número de escuelas de profesores a lo largo de las diferentes etapas



Fuente: Instituto Nacional de investigación en Educación (2014)

En la etapa de educación intermedia, por ejemplo, algunos centenares de docentes que se beneficiaron de los procesos de formación junto con los profesionales extranjeros que conformaron un porcentaje que oscilaba entre el 50 y el 55 % del total de empleados de la etapa. En cuanto a la educación secundaria, la estimación de colaboradores extranjeros alcanzó el 65 al 70% para esta etapa educativa.

Si bien este período se caracterizó por la inestabilidad, la falta de recursos y la difícil situación de la economía y las condiciones sociales, la voluntad política y social fue fuerte para desafiar las dificultades de una educación que incluyera a todos los argelinos, y se desarrollaron programas educativos acordes con la identidad de la comunidad. Se estableció:

- Un comité supremo para la reforma el 12/15/1962.
- El Comité Nacional de Calendarios y Programas, que publicó su informe en 1964.

- El Comité Nacional para la Reforma del Sistema Educativo en 1969.

En lo que respecta únicamente a la formación a distancia, los centros de formación cultural y profesional continuaron funcionando y sustituyeron al Centro Nacional de Generalización de la Educación, que se estableció en virtud del Decreto 37/69 del 22/05/1969 (Baba Ahmed, 2014).

Tabla 3: Número (en miles) de maestros y ayudantes que se gradúan al final de la formación inicial de los hogares de docentes desde junio de 1963 a junio de 1970

Total	Ayudantes			Maestros			Año de graduación
	Total	Lengua francesa	Lengua árabe	Total	Lengua francesa	Lengua árabe	
98	0			98	98		1963
95	0			95	95		1964
105	0			105	105		1965
520	397	194	203	123	123		1966
651	519	295	224	132	132		1967
973	800	440	360	173	113	66	1968
1374	1200	705	495	174	119	55	1969
1390	1289	779	510	101	47	54	1970
5206	4205	2413	1792	1001	832	169	Total

Fuente: Instituto Nacional de investigación en Educación (2014)

5. El surgimiento del sistema formador

El primer plan cuatrienal (1970-1973) del organismo nacional de formación docente fijó nuevas metas ante la necesidad de cubrir necesidades en términos de cantidad como consecuencia del aumento del número de alumnos, por lo que no era necesario que el organismo formador preparara docentes con nuevas características y especializaciones, y los institutos tecnológicos de educación han sustituido el rol de las instituciones de profesores.

Ante la falta de cobertura de todos los puestos por parte de los egresados de instituciones formadoras, se ha recurrido a la sucesión y contratación, siempre que estén capacitados para el control de la práctica pedagógica a través de foros de formación y universidades de verano que se organizan anualmente con este fin.

En consecuencia, el producto formativo siguió siendo insuficiente para cubrir las necesidades en materia de académicos, que se han incrementado considerablemente en este período, y esto a pesar de la apertura de nuevas academias para la formación de docentes y su incorporación a las estructuras existentes en ese momento.

Dado que existe una gran necesidad de emplear a los docentes empleen por los factores antes mencionados, además de la política existente en ese momento de implementación de una educación para todos, se planificó cubrir un déficit de aproximadamente 25.000 docentes de primaria, 7.000 de secundaria y 2000 de bachillerato. Era necesario que una política dedicada a hacer esfuerzos,

en especial los relacionados con la nacionalización de los académicos, esto es que todos los académicos fueran argelinos.

Esta etapa también es definida por la publicación de dos textos legales separados en la historia de la educación en Argelia:

- Proyecto de documento de la reforma educativa, 1974
- Decreto 76-71 con fecha de 16/4/1976

La implementación de esta política arrojó varios resultados que se pueden resumir en que consistió en la sustitución por parte de los institutos tecnológicos de educación el rol de las instituciones de profesores según el Decreto N° 70/115 del 01/08/1970 para emprender la misión formativa con el fin de cubrir las necesidades urgentes de los docentes, ya que se encargará de la formación de profesores asistentes del nivel de 4º curso de educación media y docentes con nivel de 3º curso de bachillerato durante un año (Idar, 2014).

Lo anterior quedó demostrado sobre el terreno mediante la difusión de los dos institutos según la siguiente tabla:

Tabla 4: Formación de profesores y maestros 1970-1980

Total	Categorías			Número de centros formativos	Años de formación
	Profesores (Educación secundaria)	Maestros	Ayudantes		
5268	575	995	3698	26	1970-1971
7128	1520	606	5002	26	1972-1973
1119 6	2966	2806	5424	36	1976-1977
1221 5	6155	3823	2237	36+6 anexos	1979-1980

Fuente: Instituto Nacional de investigación en Educación, (2014)

Además, se suprime el requisito del título de bachillerato para matricularse en las escuelas superiores de profesores. Por otro lado, se limita el período de formación de los profesores de las escuelas superiores a tres años. Se lleva a cabo también la arabización de la lengua de formación para profesores de educación secundaria y bachillerato con especialización en materias científicas y su expansión progresiva, con la implementación para los profesores de educación secundaria de un programa de formación en institutos tecnológicos de educación durante un año.

Tabla 5: Número (en miles) de los profesores de educación secundaria que se gradúan al final de la formación inicial de los institutos tecnológicos educativos desde junio de 1971 a junio de 1980

Total	Ayudantes		Maestros		Año de graduación
	Lengua francesa	Lengua árabe	Lengua francesa	Lengua árabe	
2973	1089	1524	274	86	1971
3467	321	2335	524	287	1972
4379	803	3149	188	239	1973
3224	64	3144		16	1974

3249	276	2531	90	352	1975
4033	78	3883	18	54	1976
5670	771	2351	35	2513	1977
6236	941	2811	558	1926	1978
6016	1123	1869	921	2103	1979
6023		2677		3346	1980
45270	5466	26274	2608	10922	Total

Fuente: Instituto Nacional de investigación en Educación, (2014)

Tabla 6: Número (en miles) de los profesores de educación secundaria que se gradúan al final de la formación inicial de los institutos tecnológicos educativos desde junio de 1971 a junio de 1980

Total	Lengua española	Lengua alemana	Lengua inglesa	Lengua francesa	Lengua árabe	Ciencias sociales	Ciencias naturales		Física		Matemáticas		Año de graduación
							Lengua francesa	Lengua árabe	Lengua francesa	Lengua árabe	Lengua francesa	Lengua árabe	
709			64	213	85	65	63	10			95	114	1971
1198			129	265	34	189	241	59			224	57	1972
1555			185	313	224	175	273	105			214	66	1973
1888	23	12	171	330	536	270	202	107			178	59	1974
2301	27	16	190	444	632	310	199	193			163	127	1975
1973	25	23	193	392	496	241	152	271			33	147	1976
2592	15	14	208	471	938	298	101	250			52	245	1977
4544	19	23	338	712	1360	417	320	537		8	360	450	1978
4255	13	13	267	635	1426	370	268	425	9	14	370	445	1979
5991	21	13	332	1071	1906	424	417	530			531	746	1980
27006	143	114	2077	4846	7637	2759	2236	2487	9	22	2220	2456	Total

Fuente: Instituto Nacional de investigación en Educación, (2014)

Tabla 7: Evolución de los institutos formativos entre 1970-1980

Nombre de la institución formativa	Recuento de instituciones	Años
Institutos tecnológicos educativos	22	1970
	22	1971
	26	1972
	26	1973
	26	1974
	26	1975
	29	1976
	36	1977
	36	1978
	40	1979
	40	1980

Fuente: Instituto Nacional de investigación en Educación, (2014)

6. Refuerzo de las estructuras básicas (1980-1990)

Esta etapa se caracterizó por varios cambios en el sector educativo, por lo que se evaluó el sistema educativo, y se emitió un documento de sesión del 21 al 22 de junio de 1988 por parte del Comité Central, cuyas recomendaciones relacionadas con la capacitación incluyeron las siguientes:

- Renovar el conocimiento de docentes y profesores, mejorarlo continuamente, reconsiderar la formación de este cuerpo y organizar el trabajo de manera que se asegure la calidad y la superación de nivel.
- Ampliar las capacidades de los docentes de las escuelas superiores y fortalecer su rol para proporcionar un número suficiente de docentes, especialmente los especializados en materias científicas y técnicas.

A través del primer plan quinquenal de 1980-1984, se fortalecieron las estructuras básicas y la consolidación de la escuela primaria y sus extensiones en la educación secundaria y el posterior empleo de docentes, y se extendió la escolaridad obligatoria de 6 a 16 años, lo que derivó en la necesidad de generalización adicional entre los docentes.

En consecuencia, 44.500 nuevos maestros de educación primaria se beneficiaron de cursos de capacitación que llevaron a una transformación positiva en la estructura del profesorado. En cuanto a la educación secundaria, el número de profesores de educación secundaria y básica aumentó entre 1979 y 1990 en aproximadamente un 200%.

El Centro Nacional para la Universalización de la Educación (el Centro Nacional de Educación y Capacitación a Distancia en la actualidad) también ha contribuido a asegurar la capacitación a distancia, esta capacitación que tuvo como objetivo - entre lo que estaba focalizado - la formación de personal con fines de promoción, por lo que se capacitaron 12.720 docentes en los años 1983-1984 y 8.932 docentes en los años 1990-1991 (Idar, 2014).

Tabla 8: Número (en miles) de los profesores de educación secundaria que se gradúan al final de la formación inicial de los institutos tecnológicos educativos desde junio de 1981 a junio de 1990

Total	Ayudantes técnicos de laboratorio y mantenimiento	Total de maestros	Maestros de la Escuela Primaria						Año de graduación
			Especialistas		2º Nivel		3º Nivel		
			Educación preparatoria	Educación adaptada	Lengua francesa	Lengua árabe	Lengua francesa	Lengua árabe	
6174		6174			558	1659	1092	2865	1981
6104	48	6056		35	264	1511	648	3598	1982
7519	87	7432		30	87	2348	490	4477	1983
6962	52	6910		30	124	1903	447	4406	1984
7385	47	7338		10	205	2095	510	4518	1985
5812	46	5766		20	125	1528	454	3639	1986
5257	48	5209		10	41	886	469	3803	1987
3359	30	3329		10	127	250	427	2515	1988

5084	32	5052					962	4090	1989
3896	50	3846	8				667	3171	1990
5755 2	440	57112	8	145	1531	12180	6166	37082	Total

Fuente: Instituto Nacional de investigación en Educación, (2014)

Tabla 9: Evolución de los institutos formativos entre 1980-1989

Nombre de la institución formativa	Recuento de instituciones	Años
Institutos tecnológicos educativos	45	1981
	45	1982
	48	1983
	52	1984
	61	1985
	61	1986
	61	1987
	57	1988
	57	1989

Fuente: Instituto Nacional de investigación en Educación, (2014)

7. Cambios y transformaciones (1990-2000)

Esta etapa se inicia tras el establecimiento de un comité nacional para reformar el sistema de educación y formación en educación superior el 15/01/1989, cuyas recomendaciones más importantes fueron:

- Adoptar el enfoque de las competencias.
- Este período fue testigo de una disminución de la oferta de formación inicial y la falta de una estrategia eficaz y coherente de formación durante el ejercicio, lo que provocó una disminución en el número de institutos tecnológicos para la educación que fueron trasladados a las escuelas secundarias o puestos a disposición del Ministerio de Educación Superior, y también se cerraron los centros regionales de formación de los académicos.

También advirtió la contratación de los licenciados para impartir docencia en la primera y segunda etapa primaria, así como en la tercera etapa. Con el surgimiento de nuevas necesidades de la sociedad, fue necesario llevar a cabo reformas educativas integrales para el sistema educativo, que solo se pueden lograr asegurando la formación cualitativa de los docentes y mejorando la calidad de la educación y el desempeño educativo.

Tabla 10: Recuento maestros y profesores 1990-2000

Total	Maestros de la Educación Primaria		Años
	Extranjeros	Argelinos	
151262	345	150917	1990-1991
170562	84	170478	1999-2000
Profesores de la Educación Secundaria			
82741	596	82145	1990-1991
101261	131	101130	1999-2000
Profesores de Bachillerato			
44283	1774	42509	1990-1991
54761	127	54634	1999-2000

Fuente: Instituto Nacional de investigación en Educación, (2014)

Tabla 11: Número (en miles) de los profesores de educación secundaria que se gradúan al final de la formación inicial de los institutos tecnológicos educativos desde junio de 1991 a junio de 2000

Total	Total 2	Directores de los anexos	Ayudantes técnicos de laboratorio y manutención	Total 1	Maestros de la Educación Primaria				Año de graduación
					Educación preparatoria	Educación adaptada	Lengua francesa	Lengua árabe	
5051	1973	1894	79	3078			444	2634	1991
4344	1044	896	148	3300	33	12	142	3113	1992
8846	1346	928	418	7500	34	11	369	7086	1993
7468	1047	814	233	6421	31	51	1280	5059	1994
1561	1013	751	262	548		28	123	397	1995
5140	940	725	215	4200			904	3296	1996
557	557	442	115	0					1997
680	680	610	70	0					1998
1026	1026	1026		0					1999
945	945	945		0					2000
35618	10571	9031	1540	25047	98	102	3262	21585	Total

Fuente: Instituto Nacional de investigación en Educación, (2014)

Tabla 12: Evolución de los institutos formativos entre 1990-1999

Nombre de la institución formativa	Recuento de instituciones	Años
Institutos tecnológicos educativos	56	1990
	56	1991
	52	1992
	52	1993
	52	1994
	50	1995
	36	1996
	29	1997
	29	1998
	22	1999

Fuente: Instituto Nacional de investigación en Educación, (2014)

8. Etapa de profundas reformas (2000-2014)

Para el control de estos procedimientos se aprobó el conjunto de los siguientes textos legislativos:

- a) Decreto Ejecutivo No. 04-343 del 21 de Ramadán de 1425, correspondiente al 4 de noviembre de 2004, que contiene la Ley Básica Modelo del Instituto de Formación de Maestros de Escuela Básica y Perfeccionamiento de su Nivel, que deroga el decreto ejecutivo de los institutos de formación durante el servicio.
- b) La decisión ministerial conjunta entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Educación Superior e Investigaciones Científicas que define las condiciones para ingresar al Instituto de Formación de Docentes de Educación Básica y las modalidades de evaluación y transferencia.
- c) Dotar a los institutos de medios físicos, laboratorios de medios automatizados, laboratorios de idiomas, además del aula de la biblioteca, y preparar todas las condiciones necesarias para otorgar una formación cualitativa.
- d) Elaboración de los primeros programas de formación con la participación de profesores de secundaria para profesores.

En cuanto a la contratación de docentes de educación básica, bachillerato y seguimiento de la formación académica y pedagógica se realiza por un período de tres años en el Instituto de formación docente. La formación inicial en los institutos de formación docente y la mejora de su nivel se inició en enero de 2004 para el primer lote de egresados de los institutos en septiembre de 2006 hasta 2009, cuando la formación pasó a ser en las escuelas. El Consejo Supremo de Profesores ha realizado empleo en todos de conformidad con las disposiciones de la Ley Directiva de Educación Nacional 04/08.

Así, se graduaron entre 2002 y 2011 del Instituto de Formación Docente y perfeccionamiento de nivel, como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 13: Número de maestros graduados por lengua

Año de graduación	Maestros de lengua árabe	Maestros de lengua francesa	Maestros de lengua amazigh	Total
2005/2006	88			88
2006/2007	279		29	308
2007/2008	243		13	256
2008/2009	266		13	279
2009/2010	184	322	35	541
2010/2011	206	310	18	534
Total	1266	632	108	2006

Fuente: Instituto Nacional de investigación en Educación, (2014)

Tabla 14: Número (en miles) de los maestros graduados de las Escuelas superiores del profesorado entre 2001-2011

Año de graduación	Maestros de Educación Primaria	Profesores de Educación secundaria	Profesores de Bachillerato	Profesores de Bachillerato técnico	Total
2001/2002	195				195
2002/2003	274	227			501
2003/2004	208	505	423	59	1195
2004/2005		659	778	92	1529
2005/2006		801	725	172	1698
2006/2007		608	808	213	1629
2007/2008		867	787	198	1852
2008/2009		90	1152	219	2306
2009/2010		1026	1191	197	2414
2010/2011		1008	1853	0	2861
Total		6631	7722	1150	16180

Fuente: Instituto Nacional de investigación en Educación, (2014)

Tabla 15: Evolución de los institutos formativos entre 2000-2011

Nombre de la institución formativa	Recuento de instituciones	Años
Institutos formativos durante el ejercicio	19	2000
	8	2001
	8	2002
	8	2003
Institutos formativos para la mejora del nivel de los maestros	8	2004
	8	2005
	8	2006
	8	2007
	8	2008
	8	2009
	8	2010
	9	2011

Fuente: Instituto Nacional de investigación en Educación, (2014)

9. Ejemplos ilustrativos

Entre los aportes más destacados representados en presencia de los principales expertos internacionales en el campo de la formación, la evaluación educativa y la pedagogía, entre los cuales encontramos a Jean-Marie de Ketel y Marcel Lebrun, a través de la organización del foro internacional que se realiza durante los tres días 8, 9 y 10 del año 2012 y el tema del foro fueron los aportes de los componentes de la formación para mejorar la eficacia del sistema educativo. El Instituto Nacional de Investigaciones en Educación lo había organizado en cooperación con las Direcciones de Capacitación del Ministerio de Educación Nacional, todo lo cual tenía como objetivo estimular a la familia educativa a encontrarse e intercambiar experiencias para trabajar en conjunto y

transformar experiencias individuales exitosas en acciones colectivas que beneficien al mayor número posible de receptores.

En relación a cuáles son los dispositivos más importantes dedicados a la formación de los docentes, en opinión del profesor Jean-Marie (De Ketele, 2014), es útil para Argelia prometer un sistema de referencia de competencias, siempre que se adapte a la realidad argelina, siendo importante establecer como valores básicos aquellos que encontramos en el sistema de referencia finlandés, por ejemplo:

La formación de los docentes debe basarse en estrategias para reconocer el mejor trabajo que pueden realizar, los esfuerzos que pueden llevar a cabo en este campo y los requisitos de excelencia que poseen.

La necesidad de que la evaluación se centre en el progreso de los alumnos en sus adquisiciones y en su capacidad de evolución, no para evaluar los conocimientos y las ganancias cognitivas que son idénticas para todos. El asunto aquí es que la evaluación sea por el bien del aprendizaje. En esta perspectiva, la formación debe adoptar un modelo teórico aplicado, y esto requiere:

- Que el docente parta de sus experiencias de campo relacionadas con su profesión docente, hasta el análisis colectivo gracias a su pensamiento sólido antes de volver a los conocimientos teóricos de las distintas materias, utilizando estos conocimientos como redes de análisis para un tratamiento más profundo de sus vivencias y trabajar para encontrar formas de soluciones que sirvan de sueldo para otras experiencias.
- Que ellos mismos posean un balance de experiencias profesionales para complementarlo con lo que ya poseen los alumnos (una red de comunicación digital no solo para el almacenamiento, sino para el intercambio de experiencias en un marco interactivo entre los propios estudiantes y entre el docente y los estudiantes).
- Que ellos mismos adopten una forma de reconocimiento hacia los estudiantes para que puedan invertirlo en su futura formación y actividad profesional.
- Participación en los talleres de reflexión a los que asisten al menos dos profesores instructores formados en dos materias distintas sobre prácticas durante los encuentros, con el fin de demostrar la necesidad de los enfoques transversales entre las materias.
- Enfatizar la función esencial del docente en el autodesarrollo de sus alumnos y el desarrollo socioeconómico del país... y así, contribuir a la mejora de la condición social de los docentes.
- Contribuir a hacer de la institución de formación una organización educativa donde se intercambien las instrucciones entre los formadores y los estudiantes.

Por otro lado, Lebrun hace referencia al modelo de red que se debería establecer, TPACK (el conocimiento del contenido pedagógico y tecnológico) desarrollado y distribuido por M.J. Koehler de la Universidad de Michigan. Esta red permite asignar los múltiples conocimientos que deben estar disponibles en la figura del docente para utilizar las tecnologías de manera efectiva en su aparato formativo: conocimiento de los contenidos de las unidades escolares, conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico,

conocimiento del contenido pedagógico, conocimiento de la tecnología o tecnologías pedagógicas y su uso en pedagogía, conocimiento de la tecnología a utilizar según el contenido y conocimiento de la tecnología como vehículo o medio adaptado al contenido del profesor. Esta red es útil para analizar los aspectos tecnológicos y pedagógicos de la formación docente y para visualizar sus posibles y relevantes escenarios (Lebrun, 2014).

10. Sistemas de referencia para la formación del profesorado y sus efectos en los dispositivos de formación

1. Sistema de referencia francés:

En cuanto a mostrar las competencias profesionales del docente, se acordó y explicó cada competencia: conocimientos, habilidades y destrezas. Estas competencias son (De Ketele y Lebrun, 2014):

- Actuar de manera ética o responsable como funcionario del estado que es.
- Controlar el francés como lengua de instrucción y comunicación. Dominar las materias y adquirir una buena cultura general.
- Preparar e implementar el contenido que se le asigna.
- Organización del trabajo dentro de la clase.
- Tener en cuenta la diversidad de los alumnos.
- Manejar las tecnologías de la información y la comunicación.
- Trabajar en equipo y cooperar con los padres y empleados dentro de la escuela.
- Autoformación e innovación.

2. Sistema de referencia belga

Se hace referencia a este sistema, que incluye nueve competencias profesionales del docente (desde preescolar hasta bachillerato) distribuidas en forma de competencias generales, competencias especiales y conocimientos de referencia y un conjunto de habilidades y destrezas ocasionales. Estas competencias son:

- La formación de la experiencia en contenidos educativos, metodologías de enseñanza y autoformación a lo largo de la vida profesional.
- Organizar, liderar y acompañar cada etapa de aprendizaje y autodesarrollo del alumno.
- Educación durante la enseñanza y focalización en la formación de la persona de cada alumno, teniendo en cuenta todas las dimensiones de la personalidad.
- Las interrelaciones en interés del aprendizaje de forma democrática.
- Organizar relaciones dentro del proceso de aprendizaje.
- Actuar como miembro activo dentro del equipo docente.
- Actuar como socio en el acto educativo.
- Actuar como miembro profesional dentro del comité educativo.
- Actuar como actor social y cultural.

3. El sistema de referencia para la región de Valais, Suiza

Este sistema contiene un conjunto de competencias para el docente de varios niveles basadas en un conjunto de recursos que el actor sabe cómo aplicar en el contexto de la vida profesional. Estas competencias surgen a través de una actividad profesional exitosa y repetitiva, ubicada en una secuencia que parte de lo simple a lo complejo, ligada a la implementación de lo pretendido, y va más allá del tiempo de la formación inicial para establecer un proyecto. Estas competencias son:

- Actuar de forma profesional, crítica en la transmisión de conocimientos.
- Compromiso con una trayectoria de desarrollo profesional individual y grupal.
- Actuar con ética y responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
- Preparar y activar situaciones de enseñanza y aprendizaje en función del alumno y el esquema de estudios.
- Evaluar el progreso de las ganancias y el grado de adquisición de conocimientos y competencias de los estudiantes.
- Planificar la organización y asegurar el funcionamiento de la clase, dando preferencia al aprendizaje de los alumnos y su integración en el espíritu colectivo.
- Adaptación de las intervenciones a las necesidades y características de los alumnos con problemas de aprendizaje y afrontamiento o con discapacidad.
- Integración de las tecnologías de la información y la comunicación con el fin de preparar el liderazgo en actividades educativas y de aprendizaje profesional.
- Trabajar para lograr los objetivos educativos de la escuela con todos los socios interesados.
- Cooperar con los miembros del equipo educativo para lograr las tareas que incentiven el desarrollo y evaluación de las competencias objetivo.
- Comunicarse de forma clara y adecuada en los diferentes contextos relacionados con la profesión docente.

4. Sistema central finlandés

Aquí, además de este sistema de referencia, se aludió a los procedimientos de formación y registro, el contenido de esta formación y su sistema.

Tabla 15: Sistema finlandés

Formación de profesores	Nivel	Final de la progresión (maitrise)
	Inscripción	Por candidatura
	Expediente de aceptación	carta de motivación y curriculum vitae, motivación a la profesión, experiencia (sumada a todo aquel que tenga al menos un año de ayudante de educación), se acepta cada 15 candidatos y esto significa que hay un gran atractivo hacia la profesión.
	Entrevista con el comité	El contenido de la entrevista es una discusión sobre un tema relacionado con la educación. Habilidades y su estándar: <ul style="list-style-type: none"> - La capacidad de escuchar - La capacidad de hacer que los demás escuchen - El método basado en la inclusión en el equipo - Ideas defendidas
	Ubicación	Facultad de Educación
	Contenidos formativos: Clases:	pedagogía, psicología infantil, teorías del aprendizaje, diversos materiales didácticos y sus instructivos, posibilidades para otras especialidades en la asignatura.
	Cursos de formación:	la integración de todos dentro del curso bajo la supervisión de un profesor experimentado desde la observación al acompañamiento y la aplicación, la transición continua entre la teoría y la práctica.
	Nota o tesis profesional:	sobre un tema especial para desarrollar una visión crítica y una habilidad de pensamiento (investigación en beneficio de la educación) dejando espacio para la posibilidad de completar un doctorado.
	Reclutamiento:	donde los candidatos graduados se emplean en las escuelas a través de él, y se realiza una entrevista con un comité (profesores con experiencia, padres de los estudiantes, autoridad local) encabezado por el presidente o director de la institución. En cuanto al contenido de la entrevista, se trata de lo siguiente: el recorrido, motivación y presentación del proyecto de la institución y el funcionamiento de la escuela (la institución escolar tiene gran independencia).
	Situación jurídica o legal de los formados tras la formación:	un primer contrato por un período de dos años (no hay diferencia entre la primera y la segunda contratación).

Fuente: elaboración propia

Como elementos básicos del sistema de referencia, se encuentran: ayudar a los estudiantes a crecer en un ambiente humano para convertirse en miembros de la responsabilidad moral de la sociedad y proporcionarles los conocimientos y competencias necesarios para la vida. La formación y la educación son inseparables. Por otro lado, se tiene en cuenta la formación de una personalidad completa, definiendo sus límites, responsable de sus

sentimientos, consciente de su percepción de la naturaleza humana y capaz de sentir por los demás.

5. Competencias profesionales en Quebec (Canadá):

Donde el docente presenta su base, el acto educativo que habla, su contexto sociocultural, y la identidad de los profesionales dentro de estas competencias. Cimientos:

- Actuar como heredero profesional, criticar y traducir conocimientos y cuestiones culturales en el desempeño de sus funciones.
- Comunicarse de forma clara y correcta en el idioma de instrucción, de forma verbal y escrita, en los distintos contextos relacionados con la profesión docente.

Acto didáctico:

- Preparar situaciones de enseñanza y aprendizaje relacionadas con los contenidos en base a los estudiantes interesados y las equivalencias específicas en los programas de formación.
- Situaciones de enseñanza principales: aprendizaje basado en los estudiantes interesados y las competencias que se buscan en los programas de formación,
- Evaluar el progreso de los estudiantes y el grado de adquisición de conocimientos relacionados con los contenidos de aprendizaje.
- Planificar, organizar y supervisar el patrón de gestión del equipo de la clase para favorecer el aprendizaje y la integración grupal.

Contexto social y cultural:

- Adaptar sus intervenciones según las necesidades y características de los alumnos con dificultades.
- Integración de la tecnología de la información y la comunicación para preparar y liderar situaciones educativas: aprender y conducir la educación y el desarrollo profesional.
- Cooperar con el equipo de la escuela, los padres, los diversos interlocutores sociales y los estudiantes para lograr los objetivos educativos de esta.
- Trabajar en consulta con los miembros del equipo pedagógico para completar las tareas que permitan el desarrollo y la evaluación de las competencias objetivo en el programa de formación, y esto es sobre la base de los estudiantes interesados.

Identidad profesional: Compromiso con un camino individual y colectivo de desarrollo profesional, para actuar de manera ética y responsable en el desempeño de sus funciones.

Competencia profesional: actuar como heredero profesional criticando y traduciendo conocimientos y temas culturales en el desempeño de sus funciones.

Elementos compuestos para la eficiencia:

- Determinar los parámetros básicos y los ejes inteligentes (percepciones, principios y métodos) del conocimiento de su materia con el fin de facilitar la instrucción básica y profunda entre los estudiantes.
- Adoptar una actitud crítica hacia el material escolar.
- Vincular las relaciones entre la cultura secundaria registrada en los programas de formación y la de los estudiantes.
- Hacer de la clase un ambiente cultural abierto.
- La diversidad de los puntos de vista en el espacio de convivencia,
- Transferir un punto de vista crítico sobre sus orígenes, práctica cultural y rol social.

Nivel final de progresión esperado:

- Comprender los diversos conocimientos enseñados (las materias) de una manera que le permita la producción de vínculos significativos para el alumno,
- Demostrar una comprensión crítica de su trayectoria cultural y una apreciación de las capacidades y los límites.
- Demostrar una comprensión crítica del conocimiento que es el tema de la enseñanza de una manera que permita la producción de vínculos significativos para el estudiante.
- Establecer vínculos en las actividades educativas propuestas con las culturas de los alumnos.

CAPÍTULO VI:

La reforma educativa

Las metas educativas son consideradas uno de los temas importantes que han ocupado los intereses de los educadores y atraído la atención de estudiosos y pensadores desde la antigüedad, y los expertos en pedagogía a lo largo de la historia. Y esta importancia fue aumentando de manera constante con el desarrollo de la ciencia y el aumento de las aspiraciones de las sociedades y el cambio, pues supone un bien mayor para el individuo y para estas últimas.

Los conceptos y percepciones sociales, así como las filosofías individuales y generales se han vuelto más conscientes que nunca de las naciones, del hecho de que el resurgimiento cultural, el desarrollo social y el crecimiento económico están vinculados a los sistemas educativos y sus objetivos. Desde esta realidad, los planes de estudio educativos logran en el desarrollo de las capacidades de los educandos y les brindan experiencias de creatividad e innovación para enfrentar los grandes cambios de la civilización, teniendo en cuenta la contribución positiva a la construcción de la civilización requerida y al logro de las perspectivas de futuro deseadas no solo a nivel local, sino también a nivel mundial (Bin Bouzid, 2009).

Con el desarrollo del pensamiento educativo influenciado por el desarrollo de las ciencias biológicas, técnicas, aplicadas e incluso militares y la apertura de las filosofías educativas entre sí en el diálogo, el debate e incluso la contradicción, el interés por implementar leyes en el campo de la educación y la enseñanza se ha convertido en una necesidad global, y los currículos educativos y sus objetivos se han erigido en preocupación de educadores y pensadores pedagógicos, más que de políticos y sociólogos.

Hasta la Segunda Guerra Mundial, los objetivos educativos y los planes de estudio seguían girando en torno a formulaciones generales imprecisas. Como menciona Falooqi (1997) en su estudio, Tyler (1929) y Bobitt (1918) tuvieron una gran influencia en la dirección de los movimientos para investigar los métodos de construcción de planes de estudio, los pilares para determinar las metas educativas, trazar bases técnicas y marcos de referencia para llevar a cabo reformas educativas y definir métodos para su implementación. Sin embargo, las Ciencias de la Educación pronto se integraron con otras ciencias, se fusionaron con ellas y tomaron de ellas técnicas, principios científicos y reglas prácticas en la producción de la educación con el fin de aprovechar la educación para servir. El individuo, la sociedad y el servicio de los sistemas políticos y sociales están influenciados por muchos movimientos filosóficos educativos, el más importante de los cuales es el movimiento pragmático dirigido por Charles Pierce, George Mead, John Dewey, William James y W. Kilpatrick (Falooqi, 1997:26).

El siglo XX, especialmente la segunda mitad y principios del siglo XXI, fue testigo de una movilidad sin fin en el proceso de reforma de los sistemas educativos, reformulando sus objetivos educativos, desplegando sus contenidos de conocimiento y creando herramientas, fomentando el desarrollo educativo y tecnológico con el fin de lograr los mejores resultados deseados y los más altos

niveles de educación y aprendizaje, con los menores costos y los más sencillos esfuerzos. Por otro lado, se trabajó en diversificar las políticas y métodos de medición del avance en el logro de resultados y la medida de su compatibilidad y consistencia con lo esperado. Argelia tiene el mismo enfoque, basado en su convicción de que lo que está en juego en los proyectos de reforma educativa se refieren a todas las formas de cambios implícitos, incluidos aquellos que requieren transformaciones significativas en el comportamiento y las actitudes de cada usuario en el campo educativo con respecto a sus tareas y funciones esperadas, y de ahí el patrón de percepciones tradicionales hacia los valores educativos y los objetivos de la formación, poco a poco va asistiendo a cambios cualitativos.

Las reformas educativas argelinas que se pusieron en marcha a principios del curso 2003/2004 como un acto -según el proyecto teórico- para dotar de las condiciones y controles necesarios con el fin de que todos los actores educativos adquieran las máximas competencias educativas posibles. Entre estas competencias, se encuentra el control de la planificación de lotes de profesores, la formación continua de grupos de docentes y la introducción de tecnologías de la información y comunicación moderna, así como la reestructuración integral de métodos pedagógicos y programas educativos, con el objetivo de la mejora cualitativa de la enseñanza, y la generalización paulatina de un proceso de evaluación integral de los elementos de la metodología y sus requerimientos.

Cabe mencionar que, dentro de esta nueva perspectiva, el alumno será el protagonista principal del proceso educativo, el que ocupará el acto educativo, al tiempo que se concede mayor libertad e independencia al docente en la iniciativa educativa en cuanto a la formulación del proceso educativo y la aplicación de los mecanismos de evaluación de los logros, siempre que todo ello se haga en el marco de crear las condiciones óptimas para la conciliación de la sociedad con su historia y restablecer los cimientos de su personalidad, presentando la reconsideración de valores científicos y comportamentales comunes.

En consecuencia, la política de reforma educativa constituye parte de un camino a largo plazo e incluye varias correcciones y ajustes, que son seguidos por el dispositivo de evaluación efectivo, y en este contexto se encuentra el capítulo que está en nuestras manos, ya que se trata de una revisión de las distintas enmiendas y correcciones adoptadas por el sistema educativo argelino.

Definición lingüística:

En el diccionario de lengua, literatura y ciencia argelino (2009) aparece la definición de “reforma” como “arreglar una cosa, sacar lo mejor de ella, y corregirla, cambiar a lo mejor”. El diccionario de la lengua francesa, “Reforme de l'enseignement” es “cambiar la educación con el fin de mejorarla”. Además, se dice en el Diccionario Enciclopédico de Educación y Formación que la reforma educativa es un cambio amplio, importante y deseable de un estado inicial a un estado declarado y planificado, y que el “desarrollo” hace referencia a una expresión continua y profunda, que es la renovación, que es también un cambio cuyos resultados son inciertos. Por otra parte, la modificación constituye un cambio parcial que mejora cierto elemento que no conduce al conjunto de elementos al que pertenece, es decir, no le sirve. Mientras que la transformación es un cambio total con la diversificación de la propiedad superficial del cambio,

por lo que, en todos los casos, “reforma” significa “cambio”, y “reforma de la educación y enseñanza” significa “cambio hacia lo mejor”.

Definición idiomática:

Y Réforme tradujo en el Diccionario de Ciencias de la Educación (términos de pedagogía y pedagogía) el término "tratamiento", que es un proyecto para cambiar y desarrollar el sistema educativo en el marco del proceso de innovación, para que cada sistema se desarrolle desde un nivel más bajo de relaciones entre sus componentes hasta el nivel de integración, luego coherencia (organización), y luego integración. La reforma educativa, según LeLièvre (1990), se efectúa en un escenario donde leyes y proyectos institucionales, y cualquiera que sea el desacuerdo sobre el concepto, al final indica el cambio integral deseado, Y la transición de un estado o situación que ya no es correcta a una situación o situación más saludable y acorde con los nuevos datos.

“En lugar de buscar las mejores reformas para imponerlas en un sistema educativo, debemos pensar en la relación del conocimiento con la sociedad, la relación del docente con el alumno y la relación de la escuela con la sociedad”, sostiene Said Kettani (1999:155), “que devuelve la idea de educación y el contrato social, es decir, que la base de toda educación y de toda reforma en educación es el contrato social”. Nathalie Paul señala que el desarrollo de los sistemas educativos en el siglo XX, especialmente en los Estados Unidos de América y Francia, ha dado lugar a transformaciones que no responden ni al dinamismo de la modernización ni a la lógica de preservar las peculiaridades sociales, porque partieron de la racionalización de las decisiones individuales de un grupo limitado de tomadores de decisiones, lo que llevó a la descomposición y desaparición paulatina del modelo educativo que produjo la civilización occidental (Koutani, 1999).

La reforma educativa constituye una guía para la movilidad social y la conciencia de la necesidad de adaptarse, integrándose con los nuevos desarrollos que se imponen a todas las sociedades, y frente a la globalización económica, cultural y educativa. Estas sociedades no encuentran más remedio que reformar, renovar y adaptar sus sistemas en respuesta a desafíos internos y externos, pues una sociedad renovada está en el centro de los desafíos existentes sin estar anclada en el pasado de los grandes antepasados, ni en el presente no avanzado, y en consecuencia, si la reforma educativa se basa en la importación de experiencias educativas ya hechas desde fuera de su entorno local, entonces resulta en alienación en la educación y la cultura y un sentido de no pertenencia, y este es el comienzo de la crisis de identidad (Al-Kilani, 1997:89).

1. Las etapas de la reforma educativa de la escuela argelina

Argelia heredó del poder colonial francés un sistema educativo integrado diseñado para ser una extensión de la política que considera a Argelia como una provincia francesa y quiere que la escuela sea una herramienta para sus intereses. A esta realidad heredada que contradice la lógica de la independencia

se ha planteado, y se sigue planteando de alguna manera, el siguiente problema complejo: ¿Cómo se puede cambiar esta realidad sin perjudicar el futuro de los estudiantes argelinos y de los estudiantes que son abrazados por esta escuela heredada, sin que esto se haga a costa del nivel científico de formación de académicos en cantidad y tipo buscado y necesario para el desarrollo del país? (Mehri, 1976:255).

Antes de hablar de las últimas reformas que ha hecho el sistema educativo, resulta conveniente que revisemos brevemente la historia de las fases de la reforma educativa, identificando los hitos más importantes. Argelia tuvo que hacer frente al independizarse de los últimos vestigios del colonialismo francés, incluida la construcción de un estado argelino fuerte capaz de gestionar sus asuntos y reconstruir sus sistemas político, económico y social, especialmente educativo. Dadas las difíciles condiciones y la complejidad de los problemas, no se conocieron rastros de nuevas reformas hasta siete años después de la independencia. A continuación se presenta un resumen de las fases de la reforma educativa más importantes (Turki, 1990:149).

- a) **La primera etapa 1967-1970:** como se mencionó anteriormente, el desarrollo en Argelia no tuvo un comienzo real, excepto a través del plan tripartito integral de desarrollo económico, social y educativo. Una de las prioridades de este plan era abordar los problemas de la educación. Aunque el peso de los remanentes coloniales y los conflictos políticos y la falta de recursos materiales y humanos enmarcado que la educación avanzara modestamente y solo ha habido ligeros aumentos cuantitativos en el número de estudiantes, maestros e instalaciones. El año 1970 fue el verdadero inicio de la educación, con el anuncio de la Revolución Cultural, bajo el lema educativo en la formación del ciudadano: “ser él mismo, ser de su pueblo y ser de su época”, como lo expresó Ahmed Taleb Ibrahim, ministro de Educación en ese momento “être soi –même, être de son peuple, être de son temps” (Balta y Rulleau, 1981:174). Las características más importantes de esta etapa son el establecimiento de institutos tecnológicos educativos para la formación de docentes, el establecimiento del Centro Nacional de Formación de Inspectores de Educación Primaria e Intermedia y la Administración de Hogares de Docentes, el establecimiento de la Escuela Nacional de Educación Técnica y de un cuerpo de asesores educativos para supervisar la formación en servicio de alumnos no calificados.
- b) **La segunda etapa (1971-1979):** El avance de las reformas educativas fue un proceso lento, aunque, sin embargo, se dio un aumento del número de docentes por un lado, y la aparición del fenómeno de la deserción escolar, por otro,, cuyas causas se desconocían en su momento por la ausencia de información al respecto, e incluso el desinterés por el mismo, pero lo más importante fue la organización de un concurso o examen (BEG) con la culminación de la etapa intermedia por primera vez, lo que distinguió esta etapa. Por otra parte, se implantó la obtención del certificado de elegibilidad y un examen con el fin de poder realizar la matrícula del primer curso de bachillerato (*seconde*), y al final del segundo año de secundaria se lleva a cabo otro examen, que consiste en la primera parte del examen de final de bachillerato (*probatoire*) con el

que se transfiera al tercer año para prepararse para el examen de bachillerato, que permitirá al alumno la matriculación en la educación universitaria y superior.

- c) **La tercera etapa (1980-1987):** la cual fue testigo de la organización de textos legislativos y normativas teóricas para las reformas del sector con detalles muy precisos, y en la que se emitió el decreto del 16 de abril de 1976, que fue una orden presidencial N° 35-76, la cual contenía todos los detalles de organización, equipamiento y funcionamiento de la escuela básica que compusieron la característica principal e importante de la reforma educativa en aquel momento, ya que el sistema escolar básico se generalizó a partir del curso escolar de 1980-1981 con sus principios y características conocidas. Por primera vez, la educación preparatoria (*preescolar*) es vista como una estructura básica para el aprendizaje, pero no es obligatoria, y lo que distinguió este período fue la arabización del primer año de educación secundaria técnica (bachillerato) durante el curso académico de 1986/1987 (Issa Boussam, 2005: 24).

A nivel universitario, se ha establecido una red de centros universitarios en todo el país y se ha llevado a cabo la configuración del mapa universitario para poder controlar la organización del flujo de estudiantes en su distribución, dirección y supervisión. Finalmente, se estableció la Universidad de Formación Continua. A pesar de los muchos aspectos positivos que aparecieron en este período como una generalización de la escolarización y el aumento del número de alumnos en todas las etapas, y la nacionalización de la supervisión y la definición completa, aparecieron muchos defectos que hicieron que las escuelas básicas fueran objeto de duras críticas y el tema de objeción por diversas partes.

- d) **La cuarta etapa (1988-1999):** durante el proceso de evaluación integral que se inició a partir del año 1987, con la participación de la amplia base educativa, se revelaron todas las diferencias, se elaboró el expediente de diagnóstico y evaluación el cual fue presentado al Comité Central en su vigésima sesión los días 21 y 22 de junio de 1988, donde fue aprobado y se emitieron recomendaciones sobre los principios básicos de la reforma.

Por otro lado, el 15 de enero de 1989 se fundó un comité nacional para la reforma de la educación, la formación y la educación superior. Durante el curso escolar 1990/1991, el Ministerio de Educación inició una serie de procedimientos y enmiendas necesarias para mejorar la calidad de la educación y elevar el nivel de desempeño y los resultados educativos. Los focos más importantes de las reformas de esta fase fueron:

- Adoptar la lógica de la formación en lugar de la lógica de la enseñanza.
- Adopción del enfoque de objetivos en la docencia y la construcción de la metodología.
- Desarrollar la relación entre profesor y alumno.
- La distinción entre educación secundaria general, educación técnica y educación habilitadora.
- Considerar la etapa secundaria (bachillerato) como un eslabón importante en la cadena del sistema educativo y formativo.
- La fundación del dispositivo permanente de seguimiento y evaluación para la implementación de las reformas y el establecimiento de las dos

instituciones nacionales, donde la primera fue designada para consulta, representada por el Consejo Nacional de Educación y Formación, mientras que la segunda se especializó en el control, representada por el Observatorio Nacional de Educación y Formación, cuya tarea era elaborar indicadores para medir los resultados del sistema educativo.

e) **La quinta etapa (1999-2003):** se trata de la fase de reforma integral que se comenzó a implementar en 2003. El establecimiento de la estructura educativa del ciclo secundario (bachillerato) durante el curso de 1991/1992, la cual fue modificada en el curso 1993/1994, arrojó algunos resultados cuantitativos que podrían ser utilizados en la implementación de reformas integrales con base en lo aprobado por el gobierno y aprobado por el Ministerio de Educación Nacional en sus programas de trabajo. Sin embargo, antes de iniciar la implementación de reformas integrales, fue necesario tomar un conjunto de medidas preparatorias, de entre las que destacan:

- Desarrollar estructuras y aumentar el número de instalaciones educativas para recibir un mayor número de estudiantes en todos los niveles, porque se esperaba que las tasas de éxito fueran más altas que antes de las reformas integrales.
- Aumentar el presupuesto asignado al sector de educación, porque las nuevas reformas requerirían la provisión de numerosos equipos y métodos educativos modernos, especialmente los medios informáticos (Benarab, 2005:33).
- La evolución de los resultados de los exámenes generales de bachillerato y educación básica, donde la tasa de aprobado del título de bachillerato en 1999 alcanzó el 64,24% a nivel nacional, frente al 26,23% en 1996, alcanzando el 52,42% con el inicio de la implementación de reformas en 2004.
- Acelerar la modificación del reglamento de transferencia y orientación, y se comenzaron a implementar circulares ministeriales que hacían referencia a la necesidad de obtener el promedio para el paso de un año a otro y aprobar la prueba con el fin de poder pasar a otra etapa de la educación básica, y luego el paso del noveno curso a la rama común y de ahí a la educación secundaria (bachillerato), y eso según el certificado de educación básica junto con el promedio de puntos resultantes de la evaluación continua del noveno curso.
- Iniciar la inclusión de la dimensión tecnológica en los contenidos de la educación básica de tercer nivel para facilitar la matrícula de los estudiantes en la educación técnica y profesional.
- Iniciar la implementación de medidas para mejorar la calidad de los libros y los planes de estudio y la provisión de equipo científico, todo lo cual fue efectivo a partir de mayo de 1998.
- Iniciar la reforma de la administración escolar adoptando los nuevos mecanismos de gestión mediante la revisión del sistema de orientación del sector educativo para los alumnos graduados de bachillerato.
- Hacer un llamamiento a la universidad para que se adapte lo suficientemente rápido como para preparar el terreno para una reforma integral y profunda de la educación superior.

- El inicio de la implementación de dispositivos de seguimiento y evaluación permanente del proceso de reforma, así como el establecimiento del Consejo Nacional de Educación y Formación y del Observatorio Nacional de Educación y Capacitación.
- Establecer e implementar el nuevo plan de formación para la promoción y cualificación de profesores y directivos en el sector del aprendizaje (Boussam, 2005:30).

f) Etapa de reforma integral argelina:

Quienes siguen la senda del sistema educativo argelino saben sin duda que tras la generalización de la escuela básica y la aplicación de la educación gratuita, y garantizando nueve cursos académicos por cada alumno sin expulsión, sean cuales sean sus resultados, ha habido un incremento en educación básica que alcanzó el 2,7% y se acercó al 4,46% en la educación secundaria (bachillerato), mientras que superó el 18% en la educación universitaria. El resultado de este aumento fue la ocurrencia de una detonación escolar que refleja una explosión demográfica. El sistema educativo no pudo satisfacer sus necesidades de educación y proporcionar un número suficiente de docentes, pues cabe mencionar que en 1982, el 50% de los profesores de educación secundaria eran extranjeros, de 47 nacionalidades y existía el mismo número de métodos pedagógicos y antecedentes culturales e ideológicos (Ben Achenhou, 2000).

Además de todo lo anterior previamente expuesto, encontramos la ausencia de organización de programas académicos, la alta tasa de repetición y el creciente número de personas expulsadas que no pudieron integrarse profesionalmente debido a la falta de cumplimientos de requisitos por su educación básica. Y en cuanto a la presión creciente hacia los recursos materiales y humanos y la aparente deficiencia produjeron una mala calidad de la educación otorgada para los estudiantes, así como una peor calidad de los resultados educativos.

El sistema educativo enfrentó duras críticas por parte de profesores y padres de familia dada la grave preocupación por el futuro de sus hijos, que amenazaba con mermar la calidad de su aprendizaje, y su incapacidad para ponerse al día con los puestos de trabajo, completar sus estudios u obtener la oportunidad de seguir una formación profesional acorde con el mercado laboral (Bin Bouzid, 2009:23).

Ante la creciente demanda social y económica de educación y la mejora de su calidad, aparecieron muchos intentos de reformar el sistema educativo, bajo el nombre de "proceso de mejora del sistema educativo" por invitación de todos los componentes activos, entre ellos docentes, inspectores, gerentes, jefes de departamento y padres de alumnos, con el fin de presentar proyectos locales para el desarrollo de la educación básica y secundaria, diagnosticando deficiencias en las metas y sus resultados, métodos, medios y contenidos, y proponiendo soluciones acordes con las posibilidades de lograrlas. Sin embargo, los profundos cambios que el mundo ha presenciado, por un lado, y el testimonio de Argelia en los planos social, económico y político, por otro, es demasiado amplio para ser cubierto por estos intentos superficiales de enriquecer la escuela

básica que ya no responde a las nuevas aspiraciones producidas por la nueva mentalidad (Circular ministerio 489:2003).

2. El contexto político y técnico para la reforma del sistema educativo

a) Contexto político:

Las reformas educativas argelinas fueron el resultado de una decisión política del jefe de Estado, y debido a todas las consideraciones que mencionamos anteriormente, además de la presión internacional, la globalización de la educación y el mercado laboral, el presidente de Argelia inició el establecimiento del Comité Nacional para la Reforma del Sistema Educativo en mayo del año 2000. Este comité estaba compuesto por 157 miembros, que fueron seleccionados entre las figuras nacionales destacadas, además de sus probadas competencias y experiencias en el mundo de la educación y la formación, quienes fueron encomendados de realizar un diagnóstico integral de las diversas deficiencias, identificación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, y un análisis de las causas del bajo desempeño que padecía la escuela primaria. El trabajo de la comisión duró nueve meses, luego de los cuales presentó su informe en marzo de 2001 al Presidente de la República, con propuestas para un nuevo e integral proyecto de política educativa.

El Consejo de Gobierno estudió el contenido del informe a lo largo de cinco reuniones, durante las cuales se debatieron los temas incluidos, que fueron los siguientes:

- El primer eje: Se relaciona con el diagnóstico de las deficiencias de la situación educativa actual, y los desafíos que debe enfrentar el nuevo sistema.
- El segundo eje: relacionado con las formas de renovar el acto pedagógico y los materiales de estudio.
- El tercer eje: incluye establecer las reglas para la nueva formación y docencia.
- El cuarto eje: examina el marco general para implementar reformas.
- El quinto eje: se dedicó a examinar los procedimientos para la educación superior y la investigación científica (Bin Bouzid, 2009: 26).

El gabinete celebró reuniones de forma continua desde el 3 de febrero de 2002 hasta el 19 de marzo de 2002. La última reunión estuvo dedicada a examinar el plan elaborado por el grupo de trabajo, que fue instalado el 6 de marzo de 2002. El 30 de abril de 2002 se presentó al Consejo de Ministros el expediente de reforma del sistema educativo, el cual tomó una serie de decisiones que fueron incluidas en el programa de gobierno. Estas decisiones se relacionaron con tres grandes ejes, que presentaremos como se indica en el Informe de Gabinete.

El primer eje: reformar el campo de la pedagogía.

- Reforma de la metodología y programas educativos.
- Preparar una nueva generación de libros de texto.
- El uso de la terminología y simbología internacional en las ciencias exactas y experimentales y la introducción de términos científicos en

ambos idiomas (árabe y francés), a partir de la etapa de educación intermedia.

- Rehabilitación de las clases de excelencia en matemáticas básicas, técnicas de matemáticas y filosofía.
- Modificar los programas de educación cívica e islámica.
- Rehabilitación de la enseñanza de la historia a todos los niveles.
- Difundir la educación artística en todos los niveles.
- Rehabilitación de la educación física y el deporte y la consagración de su carácter obligatorio para todos los alumnos.
- Fortalecimiento de la enseñanza de la lengua árabe.
- Promover y desarrollar la enseñanza tamazight.
- La introducción de la enseñanza de la lengua francesa en el segundo año de la escuela primaria.
- Introducción a la enseñanza del inglés en el primer curso intermedio.
- Elaborar e implementar una estrategia de alfabetización de adultos.
- Difundir el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El segundo eje: establecer un sistema renovable de formación y mejorar la supervisión pedagógica y administrativa:

- La formación de profesores de educación primaria durante un período de tres años después del título de bachillerato en los Institutos de formación y mejora del nivel de profesores.
- Formación de profesores de educación secundaria tecnológica a nivel de la Escuela Superior de Educación Técnica.
- La resurrección de la competición de excelencias.
- Elaborar un plan nacional para mejorar el nivel de supervisión.
- Rehabilitación de las ramas educativas.

El tercer eje: la reorganización integral del sistema educativo.

- Generalizar la educación preescolar progresiva de los niños de 5 años.
- Reducir la duración de la educación primaria de 6 a 5 años.
- Ampliación de la duración de la educación intermedia de 3 a 4 años.
- Reorganización de la etapa de educación postobligatoria en tres ramas: educación secundaria general y tecnológica, educación y formación técnica y profesional, y por último, educación superior.
- Legalizar las escuelas de educación pertenecientes al sector privado (Bin Bouzid, 2009:28).

Este proyecto de ley fue presentado a la Asamblea Nacional Popular el 27 de julio de 2002 y aprobado en 2004, y de hecho entró en vigor a principios del curso académico 2003/2004, con las siguientes órdenes ministeriales: la primera, Decisión Nº 007 en fecha de 14/04/2003, y la segunda, Decisión Nº 023 de 13/04/2004 relacionadas con la preparación educativa para el ingreso a la escuela para el año 2003/2004 (Circular ministerial 245, 2003).

b) Contexto técnico:

Como resultado de las medidas políticas, se decidió tomar un conjunto de medidas técnicas operativas que requerían el establecimiento de una nueva estructura especializada que se colocaría bajo la supervisión directa del

Ministerio de Educación Nacional, que se encargaría de las tareas de diseño de las metodologías, constituyéndose el Comité Nacional de metodología educativa, y grupos especializados en las materias.

El Comité Nacional de metodologías educativas:

Se trata de un órgano asesor que se encarga de la preparación de informes científicos y pedagógicos. Actualmente consta de 24 miembros encabezado por una figura destacada en el mundo de la educación nacional, sus miembros son designados ya sea por su puesto oficial (directores centrales en el Ministerio de Educación), o en vista de su probada experiencia en el campo de la educación, la formación o la investigación educativa (inspectores de educación y formación a nivel del Ministerio de Educación, y profesores investigadores del sector educativo superior). El Comité Nacional de metodologías educativas fue ascendido a Consejo Nacional de metodologías educativas, de acuerdo con lo estipulado en la ley emitida el 8 de enero de 2008, que incluye la ley directiva sobre educación. Dicho comité se compromete a estudiar las diversas opiniones y elaborar propuestas sobre todos los temas relacionados con los programas académicos, especialmente:

- El rediseño integral del sistema escolar.
- Formular los objetivos generales de la educación a partir de las metas educativas.
- Elaboración de un esquema de referencia general para los planes de estudio.
- Determinar las características de la graduación de los alumnos al final de cada etapa.
- Elaborar notas metodológicas y guías de referencia para diseñar y construir programas para cada materia o conjunto de materias.
- Certificación de proyectos de programas enumerados por grupos de materias especializadas (GSD), asegurando que se apliquen con el esquema general de referencia de los planes de estudio, por un lado, y con el nivel de conocimientos y desarrollos tecnológicos, por otro.
- Determinar las modalidades de evaluación de las instrucciones y realizar la sensibilización y acompañamiento psicológico y pedagógico a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje.

Con el fin de que el Comité Nacional de metodologías educativas cumpliera plenamente sus funciones, este trabajó en coordinación con la Inspección General del Ministerio de Educación para implementar grupos de materias especializadas.

3. La importancia de la reforma educativa

El tema de la reforma educativa y su desarrollo han ocupado la mayor parte de la atención de los políticos y educadores de los países del mundo para enfrentar los desafíos y problemas que encaran las sociedades humanas a través de su trayectoria civilizatoria en la reforma educativa. Esta parte de una filosofía educativa que es destinada a ser encarnada en el terreno de la realidad

para lograr metas específicas que tengan sus puntos de partida y metas que sean acordes con la naturaleza de cada sociedad. La palabra “reforma” se mencionó en el Sagrado Corán en muchos versículos: “Y no corrompáis las cosas en la tierra después del orden que se ha puesto en ella” [Corán 7:56]. Esto es, reformar y alcanzar la mejor imagen en el estado y la sociedad eliminando errores, transgresiones, defectos y negligencias, así como llevando al ser humano a la etapa de buena conducta y seguridad.

La emergencia de la reforma educativa surge por las siguientes consideraciones:

1. El deseo de alcanzar el progreso integral del país, desarrollar la sociedad y asegurar una generación consciente de sus tareas y roles, respondiendo a los distintos cambios que se están produciendo en el mundo contemporáneo.
2. Afrontar buena parte de las crisis a las que algunas sociedades humanas se enfrentan en periodos específicos, a través de la educación como punto de inicio para reformarse y desarrollarse, con el fin de alcanzar las metas y objetivos pactados.
3. Invitar al cambio para desarrollar la teoría educativa y su aplicación: cambiar la estructura del sistema, política, metodología educativa, etc., con el fin de lograr los objetivos perseguidos por la sociedad.
4. La reforma educativa representa una visión que refleja una filosofía y una ideología que se pretende materializar sobre el terreno.

Condiciones para el éxito de la reforma educativa

Entre las condiciones necesarias para lograr el éxito de la reforma educativa encontramos las siguientes:

- Precisión en la identificación del problema principal y por adelantado.
- La existencia de alternativas a las soluciones disponibles y la necesidad de elegir entre ellas.
- Especificidad en la determinación de la renovación requerida.
- Elaboración de un calendario apropiado.
- La presencia de recursos y competencias humanas calificadas, capaces de expresarse y creer en ella.
- Disponibilidad de recursos financieros adecuados.

Razones del fracaso de la reforma educativa

En cuanto a los motivos que llevarían al fracaso de la implementación de la reforma educativa hallamos:

- Débil estrategia de reforma educativa
- Falta de apoyo y asistencia financiera.
- Subestimar el estatus del maestro.
- Formalismo y marginalidad de la reforma.
- Deficiencias en la elección y composición de la plantilla y del personal educativo.
- Ambigüedad de las metas, los medios y métodos de evaluación asociados con su consecución.

a. Etapas de la reforma educativa

Las etapas con las que debería contar la reforma educativa, empezando por una primera de análisis preliminar que abarca las siguientes tareas:

1. Diagnosticar las debilidades e identificar sus prioridades y los factores responsables de una deficiencia que necesita ser cambiada.
2. Evaluar la realidad educativa.
3. Investigación sobre el impacto del entorno público en la escuela.
4. Investigar los problemas sociales de los estudiantes.
5. Investigación sobre la adecuación de la metodología educativa.
6. Investigar la disponibilidad de educadores y su motivación para trabajar.
7. Investigación sobre la competencia de los educadores.

La segunda etapa: elegir una estrategia.

Durante esta etapa se determinan los objetivos deseados del proceso de reforma. ¿Qué tipo de reformas se seguirán? ¿Y quién dibujará el plan de implementación? ¿Cuáles son las condiciones de implementación y sus condiciones ambientales?

La tercera etapa: procedimientos.

- 1 - Analizar los requisitos para implementar la reforma educativa, incluida la capacitación de maestros y trabajadores, proporcionar materiales educativos y requisitos materiales.
- 2 - Facilitación de un estímulo material y moral para trabajadores y reformadores.
- 3 - Probar la estrategia de reforma educativa seleccionada a pequeña escala antes de llevarla a gran escala.
- 4- Elaborar un sistema preciso para dar seguimiento al experimento exploratorio de la reforma educativa.
- 5 - Difundir y generalizar la reforma, apoyarla y dar seguimiento a su implementación a través de una agencia especial para su evaluación.

b. Tendencias recientes en la reforma educativa en Argelia:

Las tendencias que encontramos en las reformas educativas más recientes que ha experimentado el sistema educativo argelino incluyen las siguientes:

1. La tendencia al empleo de tecnología

Se planteó en Japón en 1950, y luego fue adoptado por Inglaterra y (W.M.) en 1986 bajo el título *City Colleges of Technology*. El objetivo es graduar personas que estén equipadas con las habilidades para manejar productos tecnológicos y emplearlos para lograr el crecimiento económico.

2. La tendencia hacia la democracia en la educación y los derechos humanos

Proporcionar el principio de igualdad de oportunidades educativas para todos en términos de distribución educativa y en términos de logros cualitativos, independientemente de los ingresos, el sexo, el idioma o la afiliación de los padres (que es lo que defiende la UNESCO).

3. La tendencia hacia la calidad total

Fomentado en América por Malcolm Baldrige. Todos los países buscan implementar esta tendencia en cada reforma educativa deseada, con el fin de mejorar los resultados educativos para lograr su éxito en el sistema educativo.

4. La tendencia hacia el desarrollo integral

Es adecuado para países que sufren problemas agravantes a todos los niveles, y en ocasiones es difícil localizar desde dónde iniciar la reforma, por lo que la orientación en este caso es hacia la reforma y el desarrollo integral como salida del estado de crisis.

5. La tendencia al fortalecimiento cultural del individuo

La preocupación por la cultura como una de las direcciones de la reforma educativa conlleva varias connotaciones, incluidas la personal y la exclusiva. El orgullo por el patriotismo y el sentimiento de libertad y liberación de la dependencia ha llevado a resaltar la identidad personal y cultural.

6. La tendencia hacia la satisfacción del mercado laboral

Dotar al mercado de trabajadores capacitados para realizar diversas labores de servicio comunitario, por lo que la educación técnica fue uno de los resultados más importantes de las nuevas reformas, que colocan entre sus prioridades que el alumno aprenda un oficio, para que pueda desarrollar las habilidades que ha elegido según sus deseos.

7. La tendencia hacia la educación ambiental

El cambio en el nivel de avance tecnológico y la capacidad de medir y predecir fenómenos naturales y analizar sus causas y resultados, abre un amplio campo para que los investigadores determinen las causas de la degradación ambiental, y la escuela siempre está en el centro de atención, con lo que era necesario implementar el amor hacia el medio ambiente y su importancia en el espíritu del alumnado desde las etapas educativas iniciales en el momento en que empiezan a acudir al centro escolar.

c. Razones de la reforma educativa:

Tras todo lo mencionado en la introducción y en los capítulos previos, se hace evidente que es necesaria una reforma educativa, incluyendo también las siguientes razones:

- El acaparamiento del lado ideológico en el lado pedagógico.
- La ausencia de armonía entre las diferentes etapas educativas, especialmente entre la educación básica y secundaria.
- La aparición del pluralismo político en Argelia y la consiguiente necesidad de incluir el concepto de democracia en los planes de estudio escolares.
- Abandonar la economía dirigida y los métodos de gestión centralizada y el establecimiento gradual de una economía de mercado.
- La globalización de la economía y lo que requiere de una adecuada preparación de los individuos y la sociedad, para enfrentar una intensa competencia.
- El rápido desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, los medios y la comunicación modernos lo está imponiendo en el rediseño de las características de las profesiones.

d. Los objetivos de la reforma

La reforma educativa argelina se ha planteado sobre los siguientes objetivos:

- Reestructurar la educación básica y limitarla a dos fases en lugar de tres: primaria (5 años), secundaria (4 años).

- Reforzar el papel de la escuela en la cristalización de la personalidad argelina y consolidación de la unidad del pueblo argelino. Garantizar la formación para la ciudadanía (inclusión de la educación bereber).
- La apertura de la escuela a otras civilizaciones y culturas y su integración en el movimiento de progreso global (cambiando metodologías y programas, introduciendo la codificación internacional, abriendo el espacio a la educación privada ...), reafirmando el principio de democracia en la educación en general y la educación básica obligatoria.

CAPÍTULO VII:

METODOLOGÍA Y RESULTADOS.

ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

Una muestra de investigación científica se define como un grupo de individuos elegidos de la población de estudio al azar o estándar y que posean las mismas características que la comunidad original con el objetivo de facilitar una gran cantidad de información sobre el tema que se está estudiando para el análisis y proporcionar resultados más precisos sobre la comunidad, ya que la muestra de estudio ayuda al investigador a resolver la hipótesis y los objetivos de investigación propuestos (International Journals - Arab Journals of Sciences & Research Publishing).

La muestra de estudio constituye una parte de las partes más importantes de la investigación científica que lleva a cabo el investigador, y se ha definido como un grupo de personas a las que el investigador elige con gran precisión de la comunidad de estudio, siguiendo varios métodos, y debe poder representar a la comunidad, y ser una copia en miniatura de ella, para poder proporcionar la información que el investigador necesita, siempre que tenga las características de la comunidad original, para poder generalizar los resultados a los que llega. En el caso de que la muestra del estudio no aporte la información correcta, los resultados del estudio serán contrarios a la realidad y, por tanto, el estudio no aportará ningún beneficio de la misma (Khedr, 2013).

Para que la muestra de estudio realice correctamente su trabajo en la investigación científica, el investigador debe diseñar las herramientas de estudio apropiadas para ella, teniendo cuidado por tanto al elegir las.

Volumen de la muestra

Los estudios estadísticos indican que un tamaño de muestra inferior a 30 no refleja bien las características de la población a estudiar. De ahí que la diferencia entre los promedios sea estadísticamente significativa si se obtiene de una muestra grande y que el tamaño de la muestra depende del tipo de investigación a aplicar.

Hoy en día se considera, desde la ciencia estadística, que el tamaño de la muestra no debe ser menor de 30 en la investigación correlacional, pero en la investigación experimental no debe ser menor de 15 por cada grupo, y en los estudios descriptivos alcanza entre el 10 y el 20 % de la población de estudio (Pineda et al 1994:112).

La naturaleza y el propósito del estudio, como se mencionó anteriormente, es lo que determina el tamaño de muestra apropiado que representa a la comunidad, y en nuestro caso, hemos elegido una muestra de 50 profesores y profesoras de Educación Primaria.

Características de la muestra:

1. *Representación*: es decir, representar a la comunidad de estudio.
2. *Precisión*: no debe existir un sesgo desprovisto de cualquier influencia que provoque diferencias entre los valores de la comunidad y los valores de la muestra.
3. *Control*: este rasgo se juzga por el error estándar y la desviación estándar, ya que cuanto menor sea el error estándar, mejor será la precisión.

4. *Tamaño*: la muestra debe tener un tamaño suficiente para representar a la población de estudio.

El objetivo de seleccionar la muestra es obtener de ella información sobre la comunidad de origen de la investigación, por lo que resulta necesario que la muestra sea representativa de la comunidad de origen y de tamaño suficiente, y que el investigador evite posibles fuentes de error en su selección. A través del estudio de la muestra, los resultados se obtienen y luego se extrapolan a la comunidad de estudio, debido a que resulta difícil estudiar todos los elementos de la sociedad por varias razones, que incluyen: la sociedad es tan grande que es difícil estudiar el fenómeno en todos los miembros de la sociedad; es muy costoso estudiar a todos los miembros de la comunidad y requiere tiempo y esfuerzo; es difícil acceder a todos los elementos de la sociedad. A veces es necesario tomar una decisión rápida sobre un fenómeno particular, lo que imposibilita el estudio de todos los elementos de la sociedad.

Selección de la muestra:

Significa elegir una cantidad de individuos para un estudio en particular de manera que los haga representantes de un grupo más grande del cual fueron elegidos: estos individuos constituyen por tanto la muestra y el grupo más grande es la población de estudio (Twissi, 2001).

De acuerdo a ello, hemos seleccionado la muestra de esta investigación que estoy realizando, conformada por un grupo constituido por 50 docentes, 25 maestros y 25 maestras, de un grupo de escuelas primarias de la comunidad autónoma de Relizane (Argelia).

El cuestionario comienza con las siguientes casillas para completar con información de los maestros:

Género

Edad

Años

de

trabajo

Nivel de estudios (tachar) :

1. Primaria 2. Secundaria 3. Formación Profesorado no univ. 4. Universidad

Especialidad/Grado universitario:

Curso/s

que

tienes

a

cargo

Número de alumnos en el aula total:

Número de alumnos

Número de alumnas

Número de alumnos repetidores

Número de alumnas repetidoras

El cuestionario se conforma de cuatro apartados diferentes:

- El maestro
- Métodos o formas de enseñanza
- Metodologías de enseñanza
- Entornos de enseñanza

Cada uno de los apartados consta de un número de preguntas cuyas respuestas siguen una escala de 1-2-3-4-5, en la que 5 señala el grado de mayor satisfacción y 1 el de menor. Y además, también consta de dos preguntas abiertas distribuidas en dos apartados diferentes. El apartado más extenso es el de métodos o formas de enseñanza. Además, el cuestionario cuenta con una última sección abierta para sugerencias de mejora, con el fin de que los maestros expresen sus opiniones o información que no han podido compartir a lo largo del cuestionario.

RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

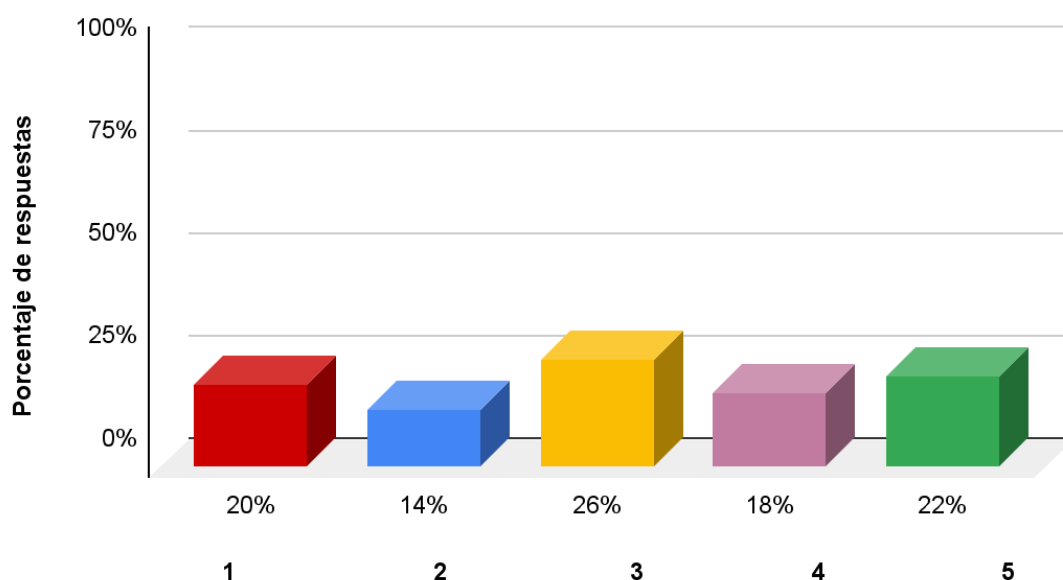
A continuación, presentamos el desglose de las preguntas del cuestionario:

I - El maestro:

En este primer apartado desarrollamos 14 preguntas dirigidas a conocer el contentamiento y la satisfacción de los maestros con su situación laboral y las condiciones de trabajo, así como las cualidades con las que debería contar un maestro exitoso desde su punto de vista.

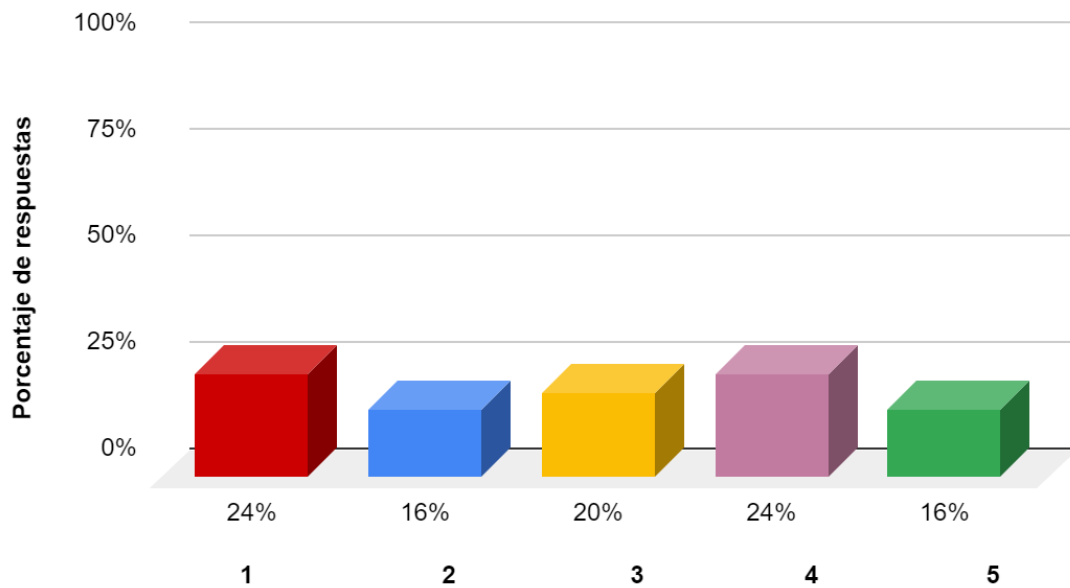
1- ¿Siente satisfacción laboral?

Fig. 1 Satisfacción laboral



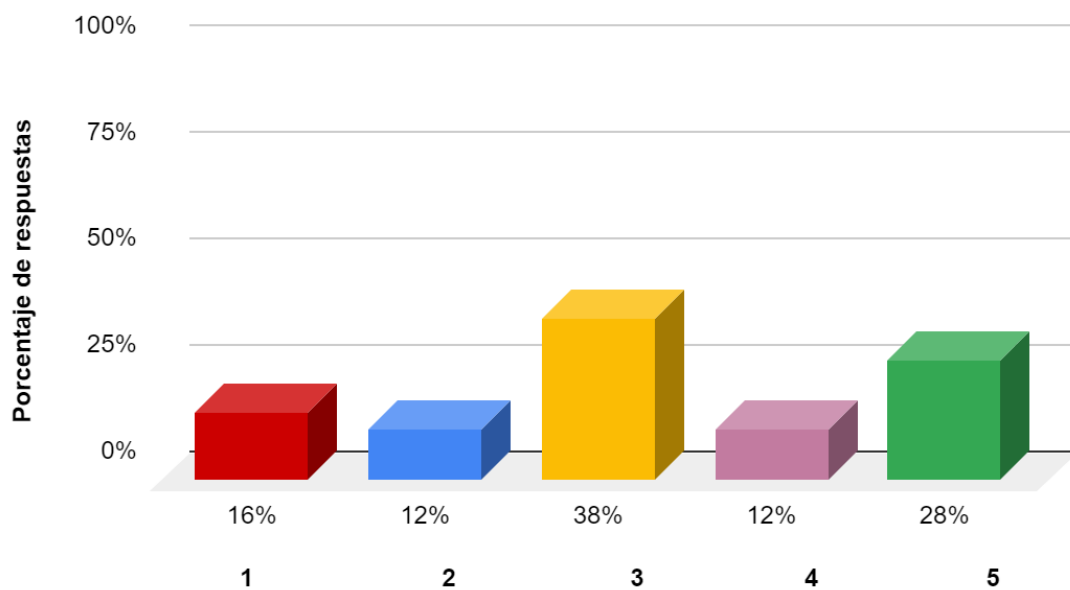
Como podemos observar, la satisfacción laboral es un concepto que varía mucho según la percepción individual, pues encontramos resultados en ambos extremos, pero el mayor número de respuestas hace referencia a una satisfacción intermedia (respuesta 3 en la escala).

Fig. 1.1 Satisfacción laboral (maestros)



En cuanto a la satisfacción laboral entre los maestros (Fig. 1.1), encontramos que esta está muy distribuida entre las respuestas y oscila desde escasa satisfacción a elevada satisfacción.

Fig. 1.2 Satisfacción laboral (maestras)



Entre las maestras (Fig. 1.2), podemos observar que la satisfacción laboral es generalmente intermedia, pues la mayoría de las respuestas se encuentran en el número 3, pero también vemos que hay diversidad de respuestas distribuidas por toda la gráfica.

2- ¿Es satisfactorio para usted el salario que recibe comparado con el tamaño de sus tareas y responsabilidades en el contexto de su trabajo?

Fig. 2 Satisfacción salarial (1)

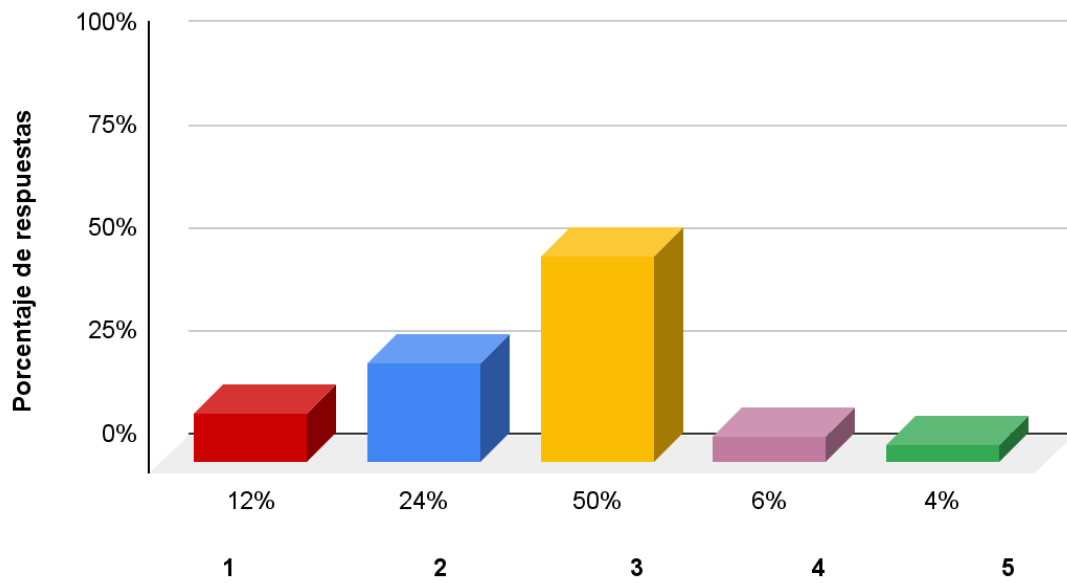


Fig. 2.1 Satisfacción salarial (1) (maestros)

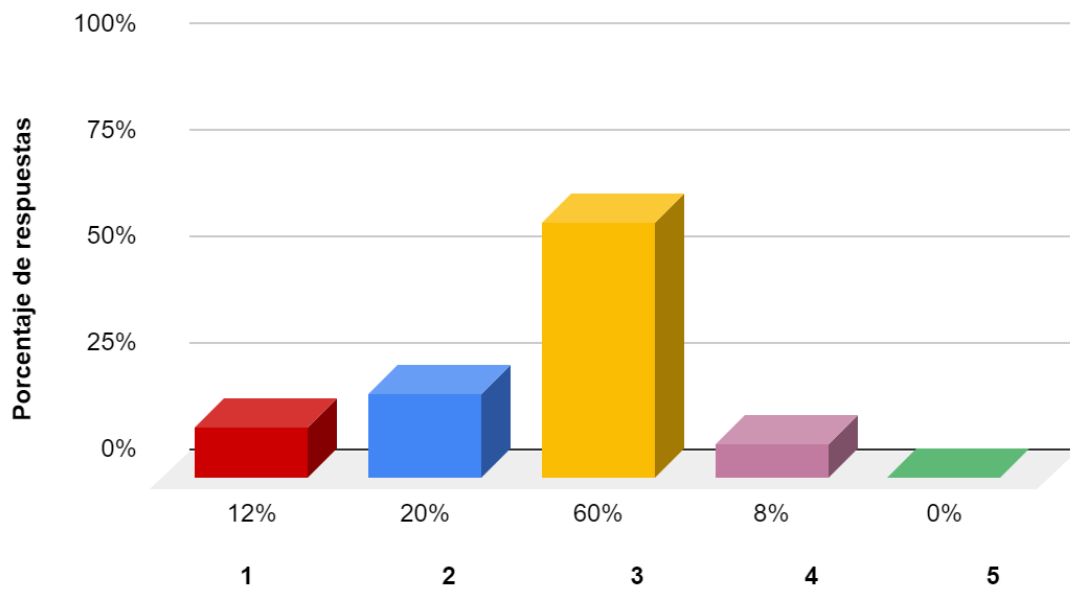
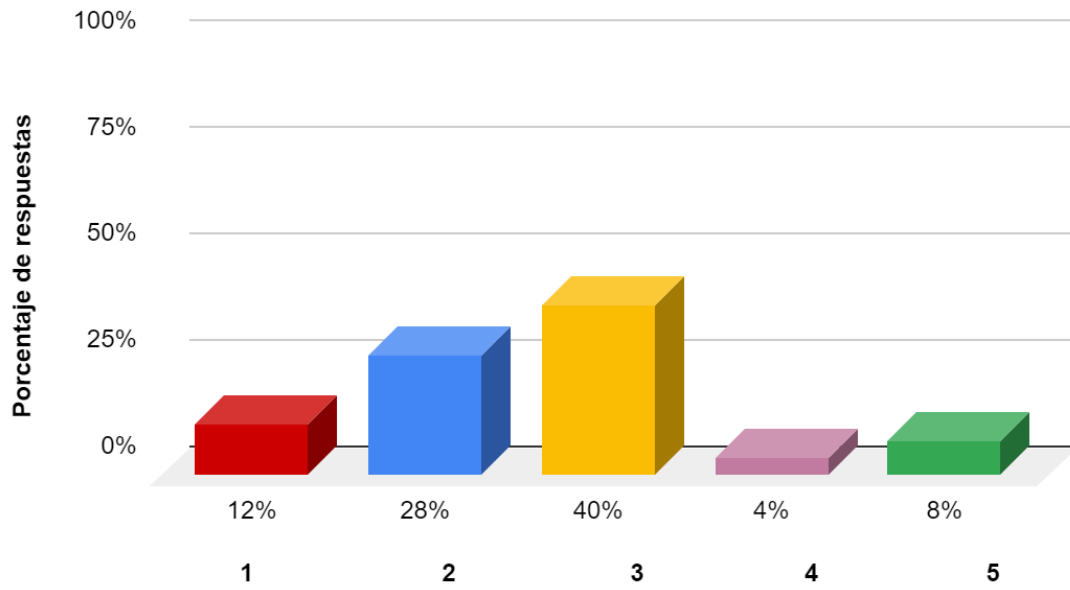


Fig. 2.2 Satisfacción salarial (1) (maestras)



3- ¿Considera satisfactorio el salario que percibe en comparación con el mercado laboral?

Fig. 3 Satisfacción salarial (2)

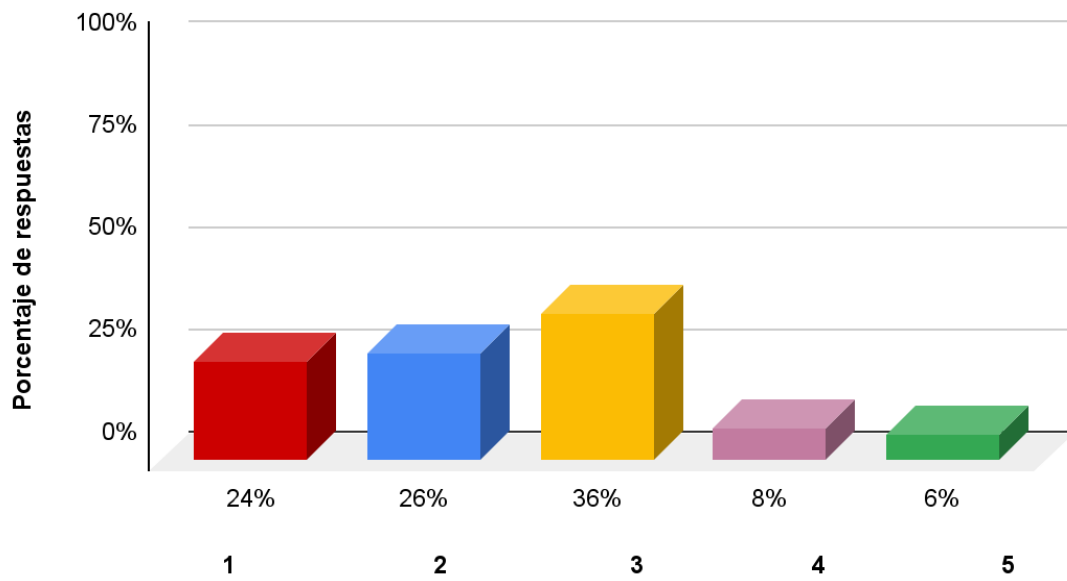


Fig. 3.1 Satisfacción salarial (2) (maestros)

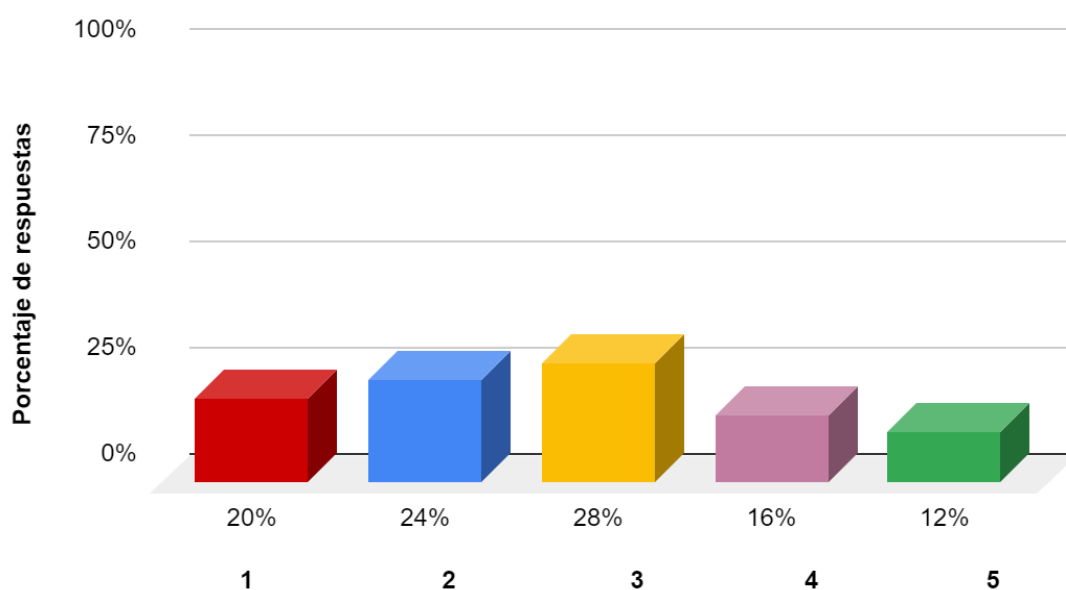
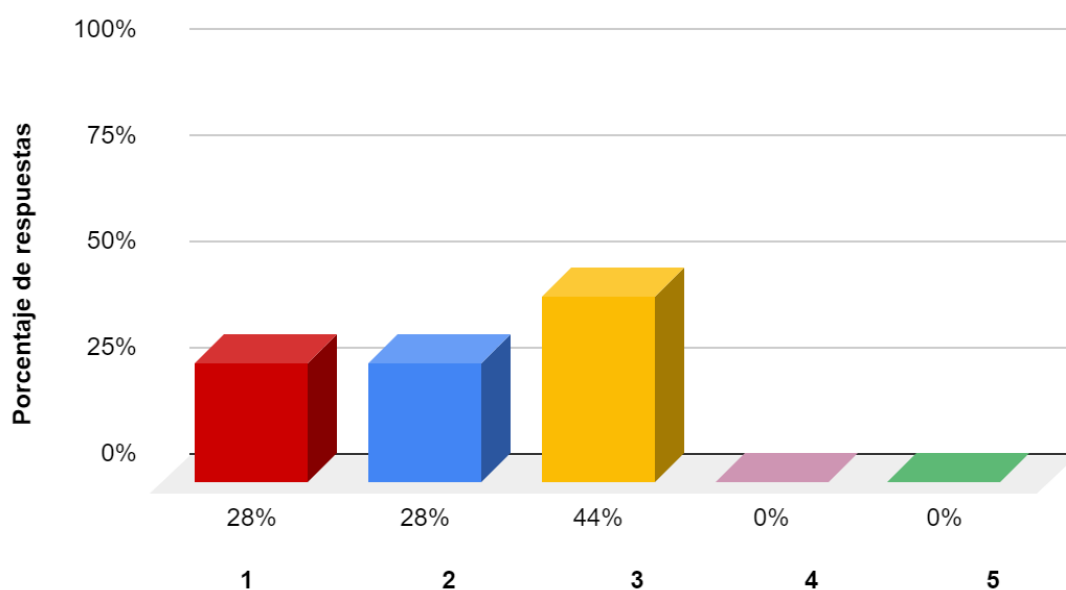


Fig. 3.2 Satisfacción salarial (2) (maestras)



En general, podemos ver que existe entre los maestros una satisfacción intermedia en cuanto al salario laboral, tanto a nivel de su profesión (valorando la carga de trabajo y responsabilidades) (Fig. 2, 2.1, 2.2), como a nivel comparativo con el mercado laboral (Fig. 3, 3.1, 3.2).

4 - ¿El incentivo anual que recibe se considera una motivación para mejorar su desempeño en sus tareas?

Fig. 4 Incentivo anual

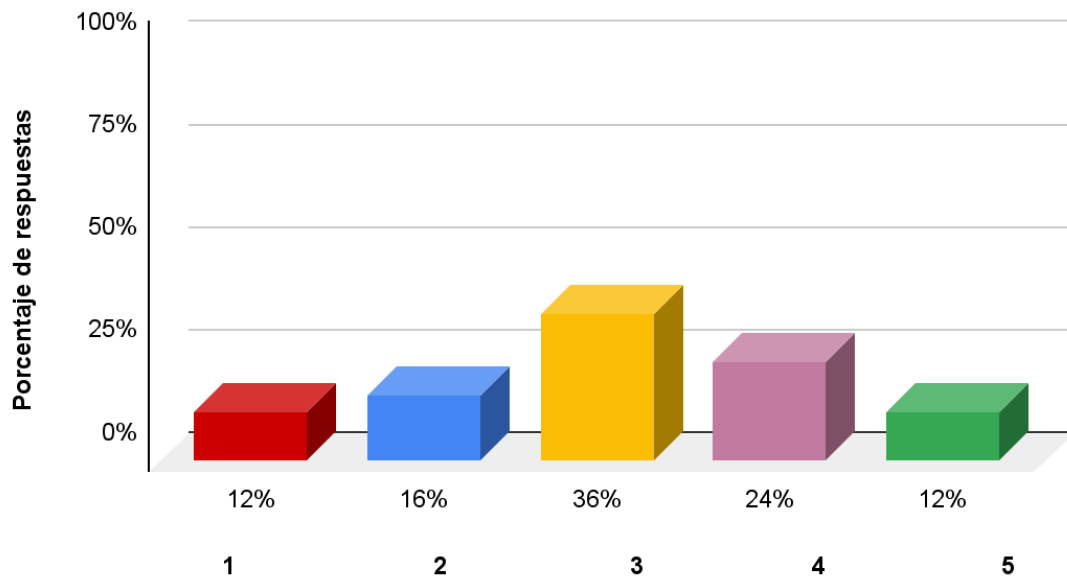


Fig. 4.1 Incentivo anual (maestros)

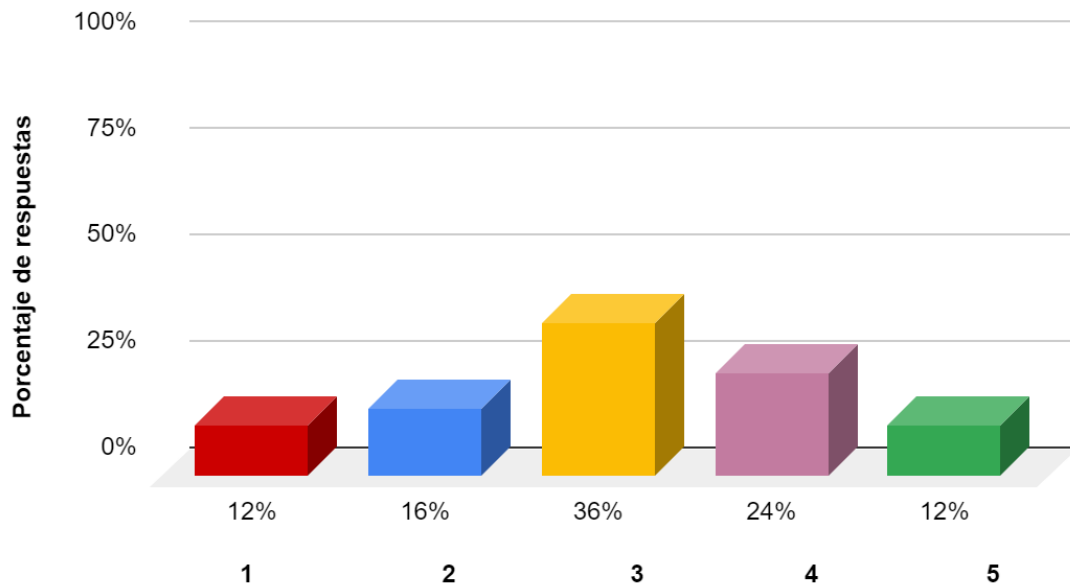
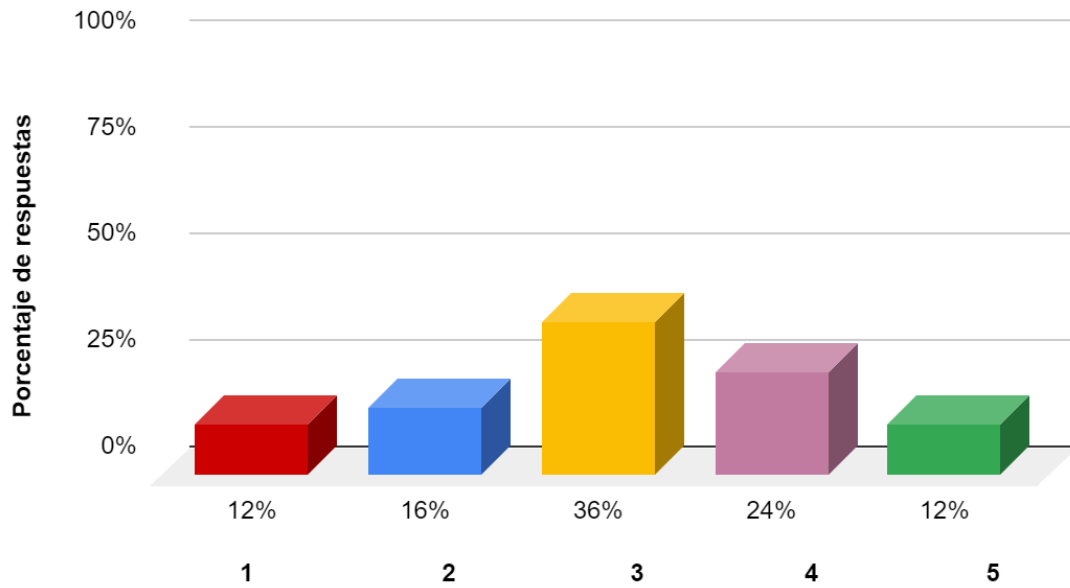


Fig. 4.2 Incentivo anual (maestras)



En lo que a los incentivos anuales se refiere (Fig.4, 4.1, 4.2), vemos que los maestros consideran moderadamente que suponga una motivación para la mejora del desempeño de sus tareas, señalando además que por sexos es muy semejante, puntuación intermedia en ambos casos.

5- ¿Considera que el sistema de evaluación del profesorado es apropiado para su desempeño laboral?

Fig. 5 Sistema de evaluación del profesorado

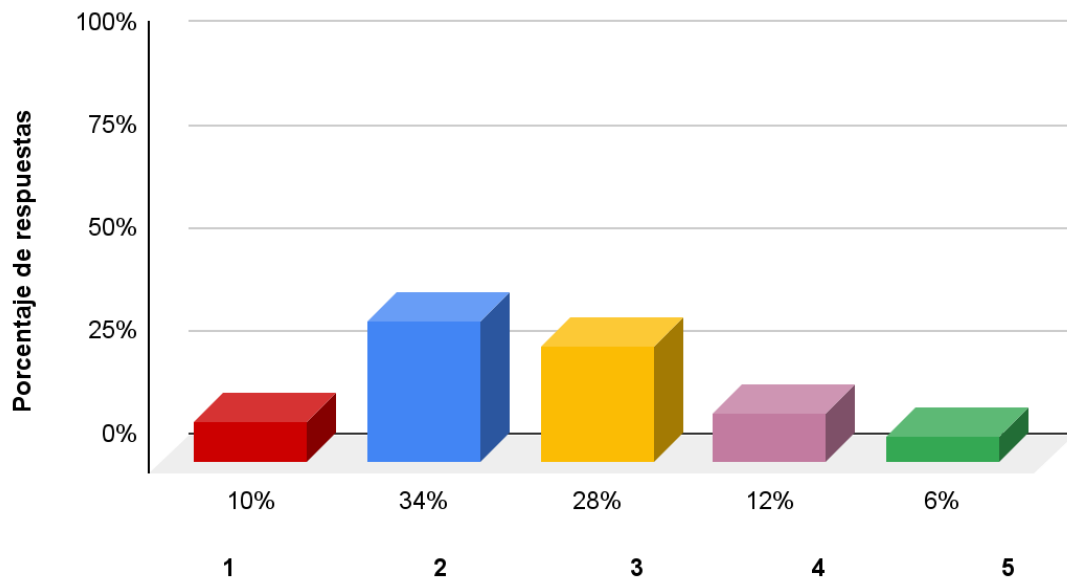


Fig. 5.1 Sistema de evaluación del profesorado (maestros)

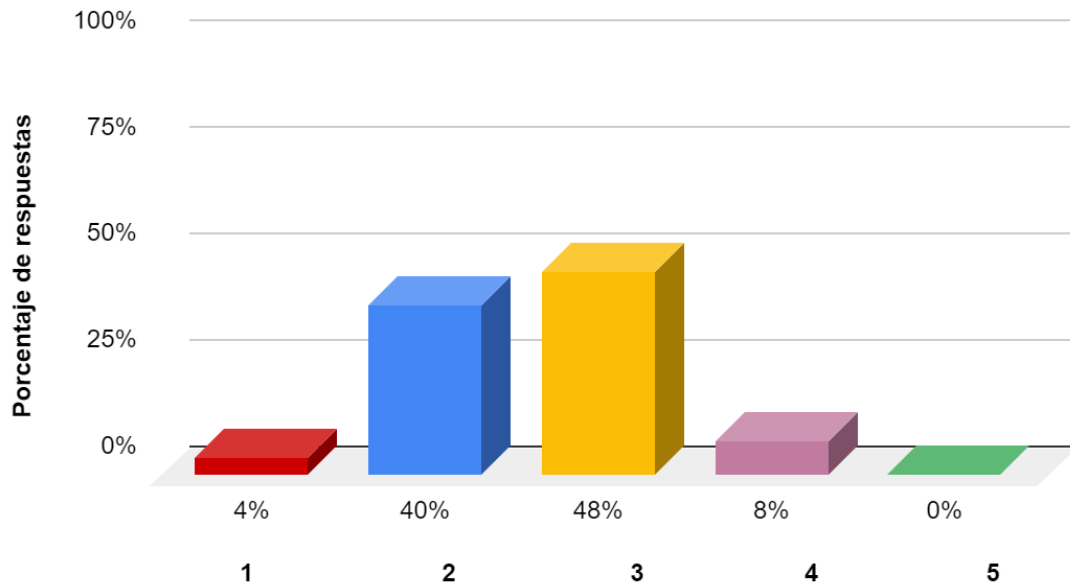
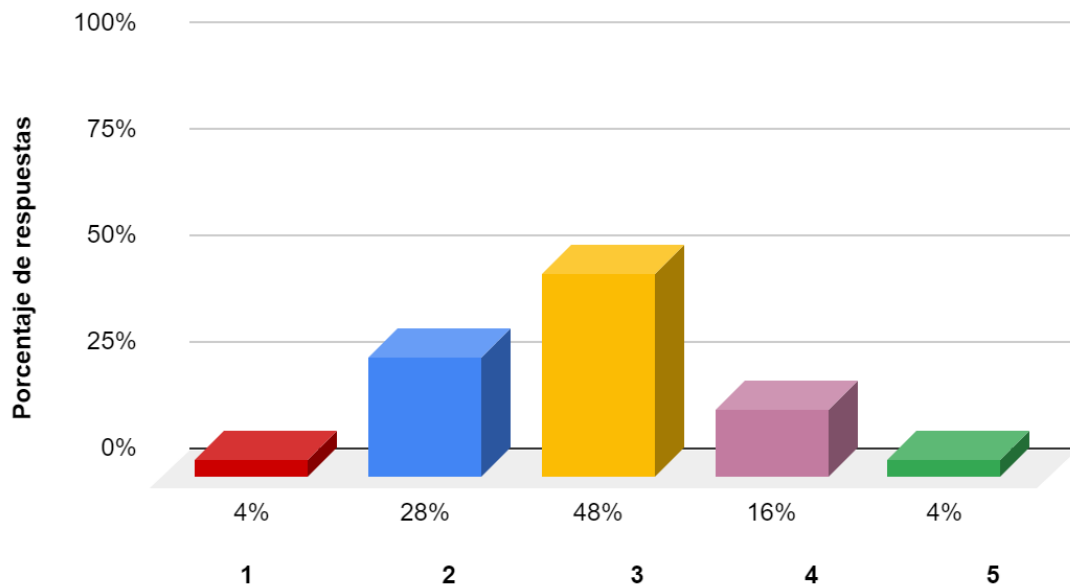


Fig. 5.2 Sistema de evaluación del profesorado (maestras)



La valoración del sistema de evaluación del profesorado actual por parte de los maestros (Fig. 5, 5.1, 5.2) demuestra una satisfacción intermedia, pues los mayores porcentajes en las tres gráficas, tanto la general como las de los maestros y maestras por separado, se encuentran en una posición intermedia.

6. Si el docente está insatisfecho laboralmente, ¿considera que ello influye negativamente en su desempeño laboral y en su relación con el alumnado?

Fig. 6 Influencia de la insatisfacción laboral

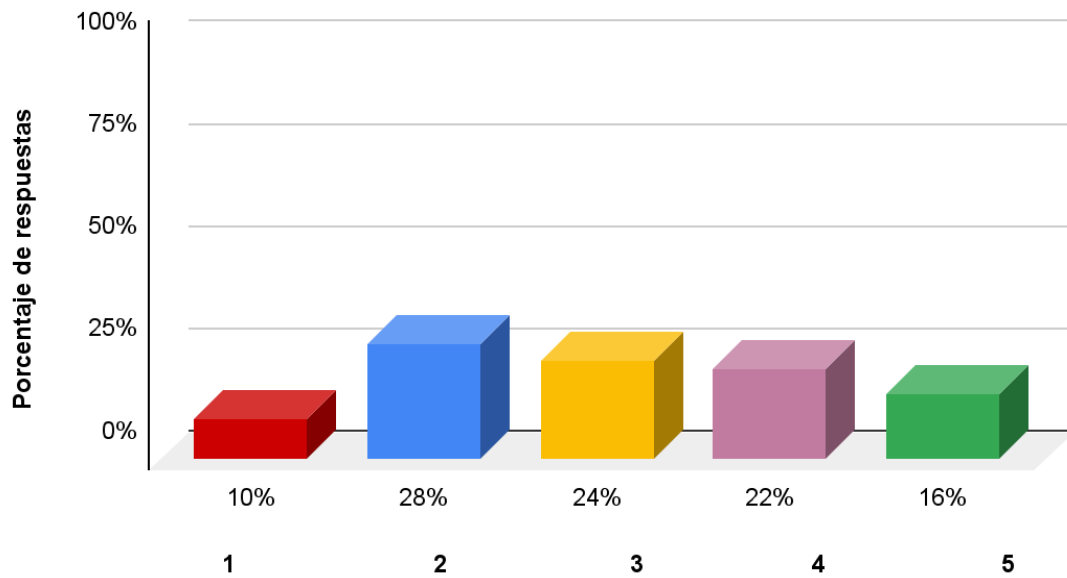


Fig. 6.1 Influencia de la insatisfacción laboral (maestros)

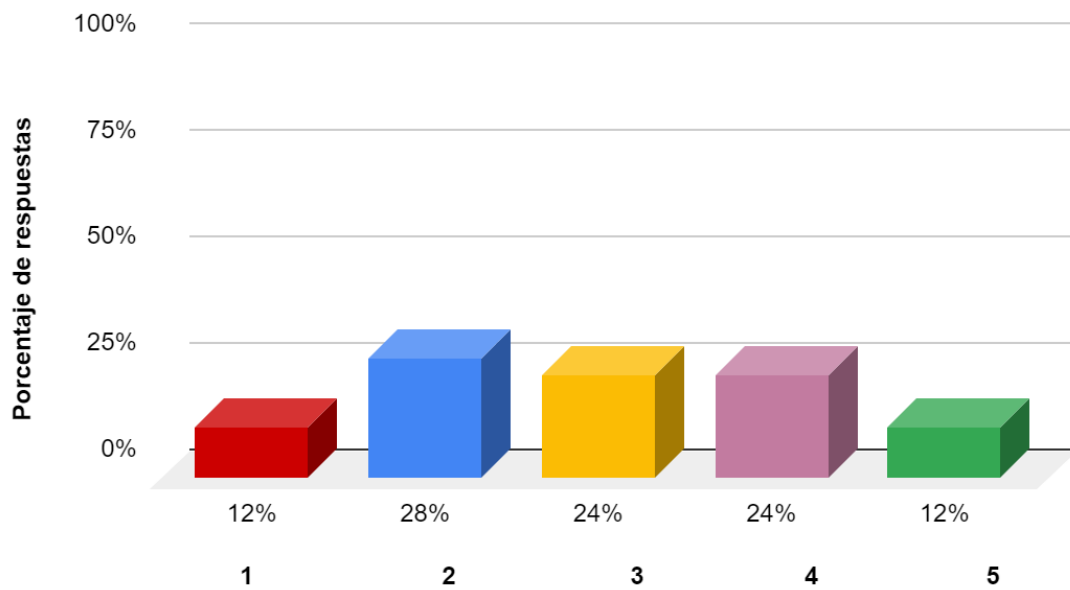
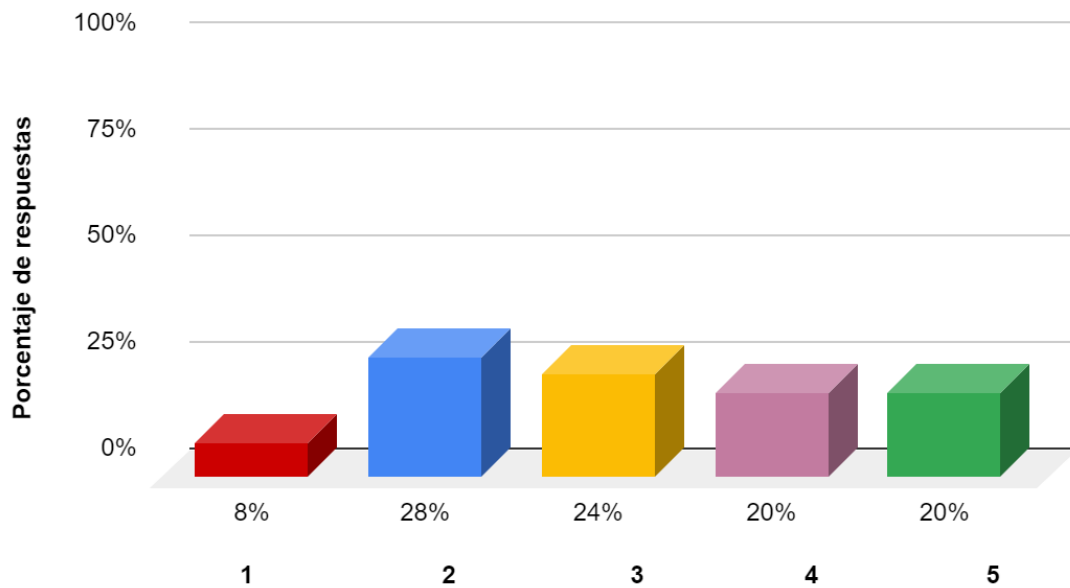


Fig. 6.2 Influencia de la insatisfacción laboral (maestras)



Las respuestas recibidas sobre la influencia de la insatisfacción laboral (Fig. 6, 6.1, 6.2) en el desempeño del trabajo de los maestros y maestras se encuentran distribuidas por toda la gráfica, y resulta llamativo comprobar cómo la mayor frecuencia se halla en la poca relación que existe entre la insatisfacción laboral y la relación con el alumnado.

7- ¿La evaluación de su desempeño refleja realmente la realidad de su desempeño en el trabajo?

Fig. 7 Evaluación del desempeño laboral y la realidad

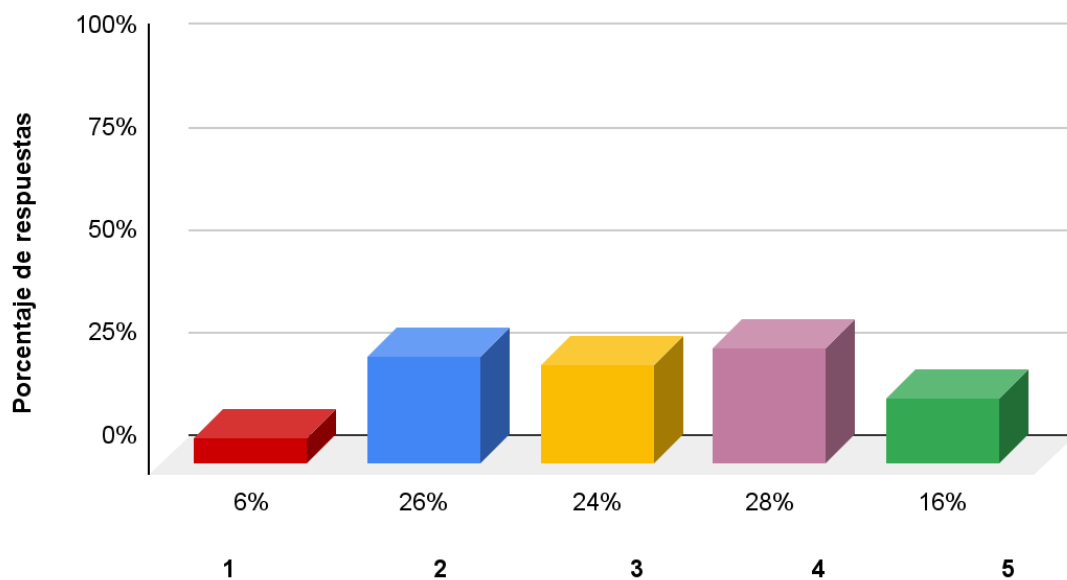


Fig. 7.1 Evaluación del desempeño laboral y la realidad (maestros)

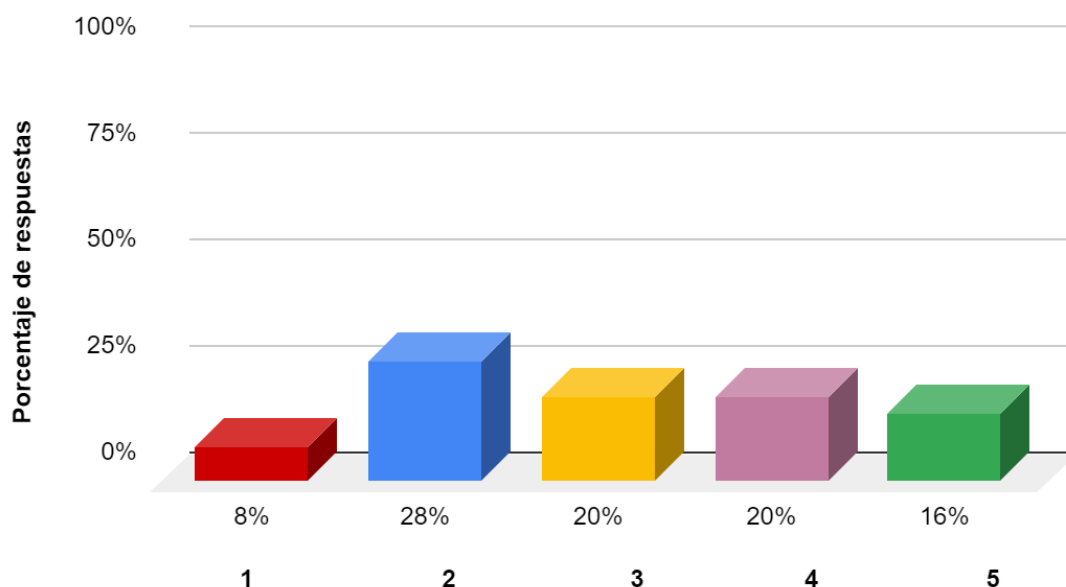
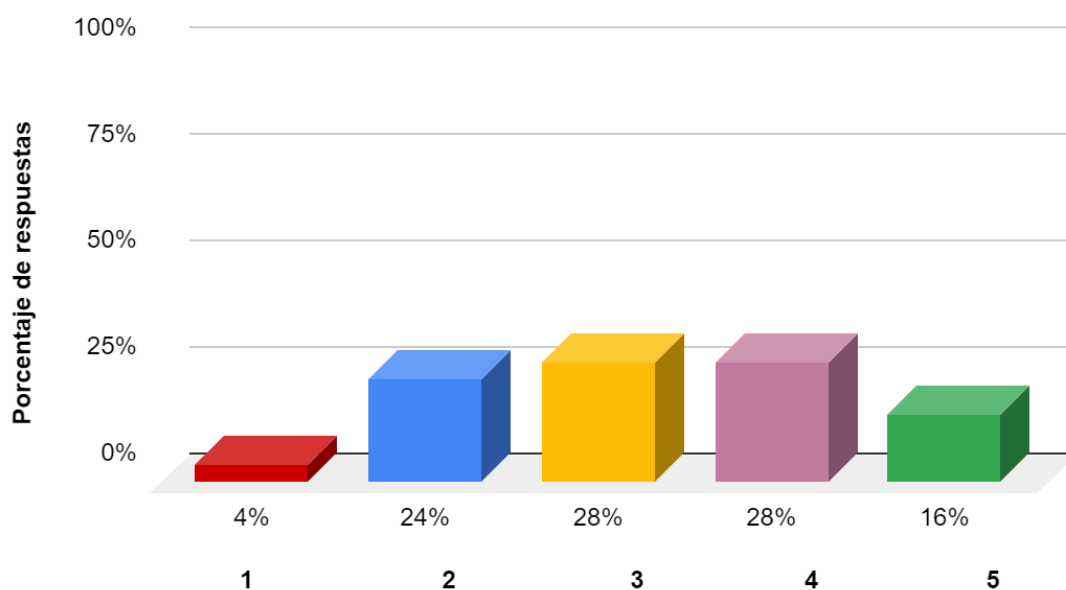


Fig. 7.2 Evaluación del desempeño laboral y la realidad (maestras)



La valoración de la evaluación del desempeño laboral y la realidad (Fig. 7, 7.1, 7.2) desde el punto de vista de los maestros se resume en lo siguiente: En la primera gráfica (Fig. 7) se reflejan percepciones muy distribuidas en todos los parámetros, desde los que reconocen estar muy de acuerdo con ambos parámetros hasta los que, bien al contrario, sostienen que la evaluación no está recogiendo su desempeño laboral. Pero es cuando se desagrega por sexo cuando se encuentran las diferencias más notables: mientras que los maestros (Fig. 7.1) se centran en un mayoritario 2, reflejando que está muy poco relacionado, las maestras (Fig. 7.2) se centran en los puntajes 3 y 4, mostrando con ello una visión más conforme con las evaluaciones del profesorado y su desempeño laboral.

8- ¿El director de la escuela interviene durante el proceso de evaluación?

Fig. 8 Intervención del director en la evaluación

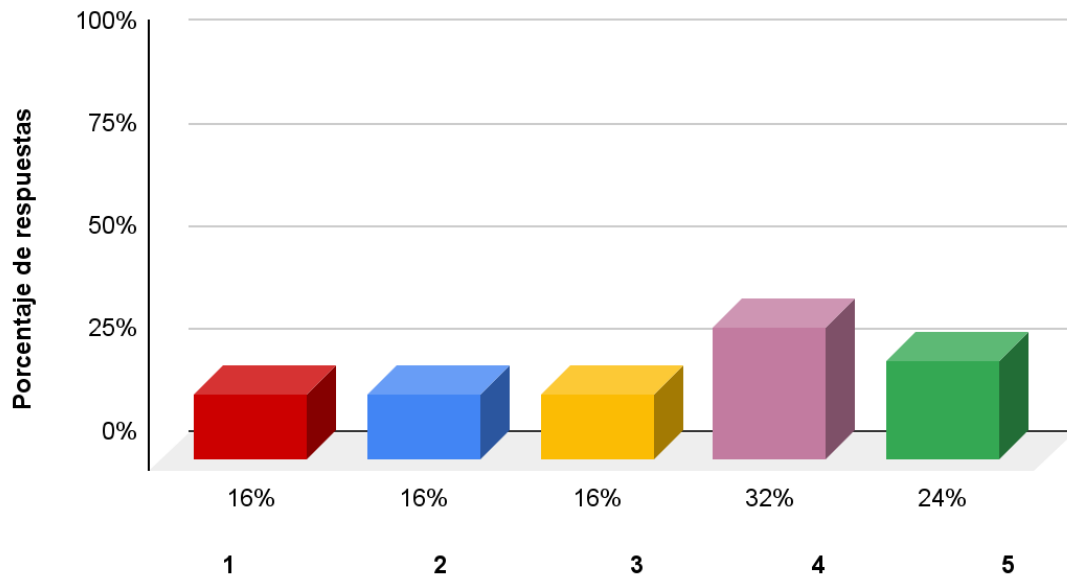


Fig. 8.1 Intervención del director en la evaluación (maestros)

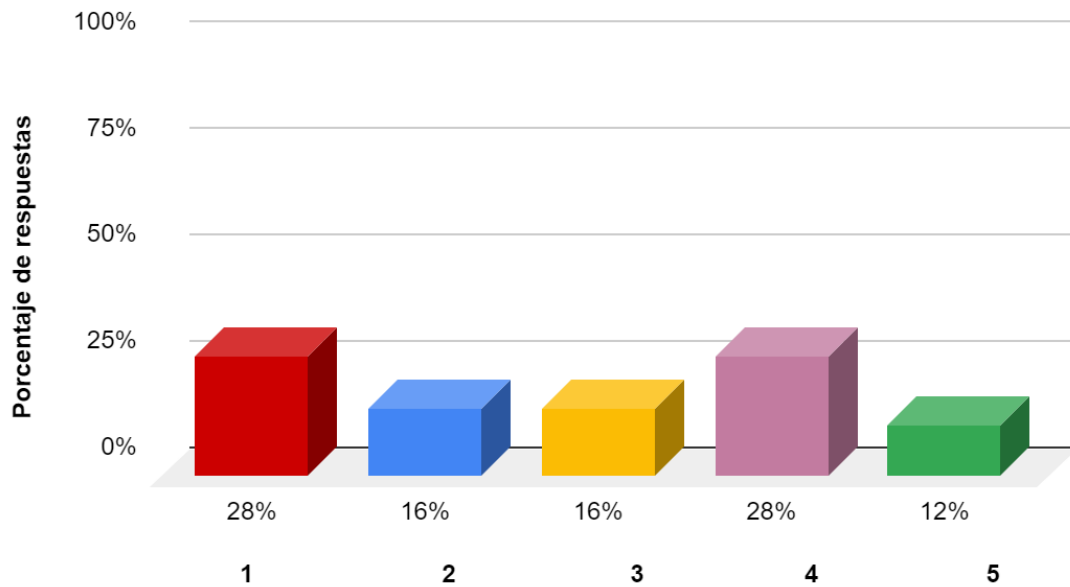
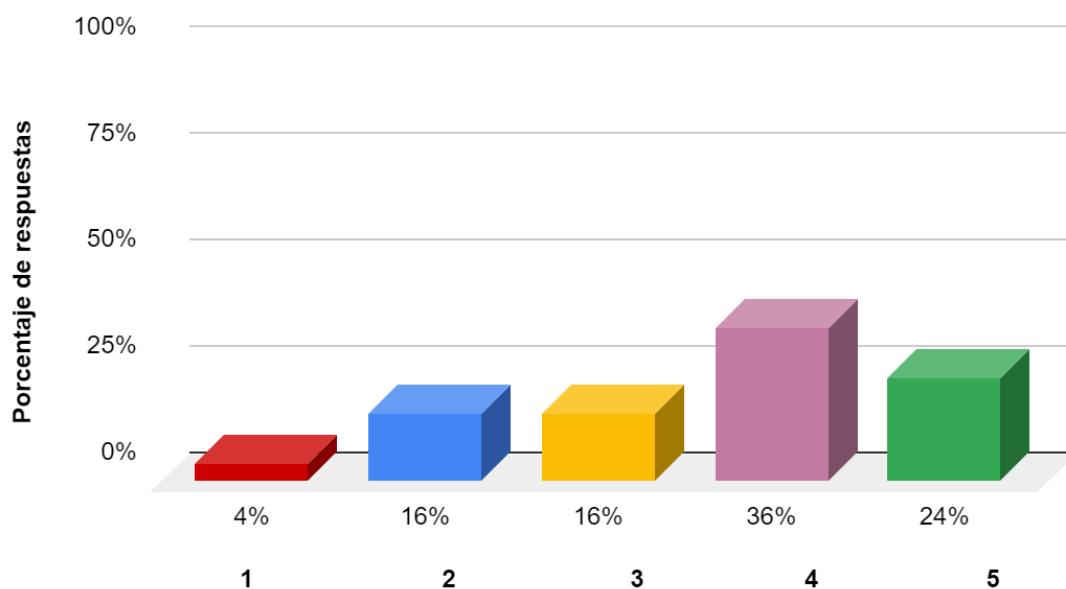


Fig. 8.2 Intervención del director en la evaluación (maestras)



En general, los maestros y las maestras consideran que la intervención del director de la escuela en el proceso de evaluación (Fig. 8) es escasa, pues vemos las respuestas distribuidas por toda la gráfica, aunque en general haya una mayor concentración en la puntuación 4-5. De nuevo, en la percepción del papel del director existen diferencias significativas entre sexos. Si bien a nivel general encontramos percepciones mayoritarias en los puntajes 1 y 4 lo que viene a significar que no existen criterios uniformes, entre los maestros (Fig.8.1), la mayoría de las respuestas se distribuyen entre el número 1 y el número 4, con lo que algunos consideran que la intervención del director en la evaluación es escasa, y otros consideran que es elevada, lo que resulta muy significativo. Sin embargo, entre las maestras (Fig.8.2), la mayoría de las respuestas se concentran en los números 4 y 5, con lo que consideran que la intervención del director en la evaluación es generalmente elevada.

9- ¿Le satisfacen los servicios prestados por la dirección?

Fig. 9 Servicios de la dirección

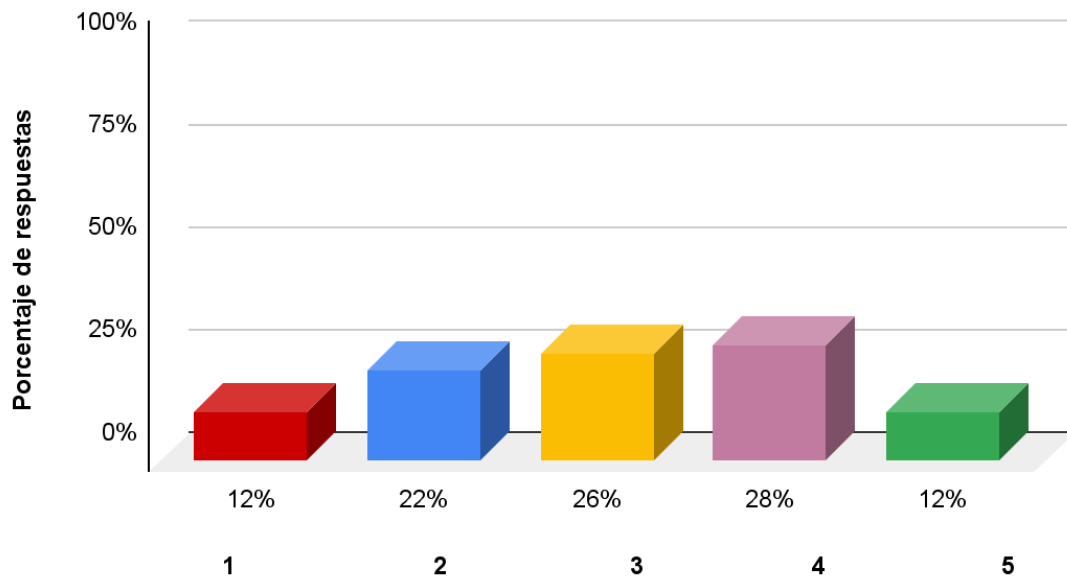


Fig. 9.1 Servicios de la dirección (maestros)

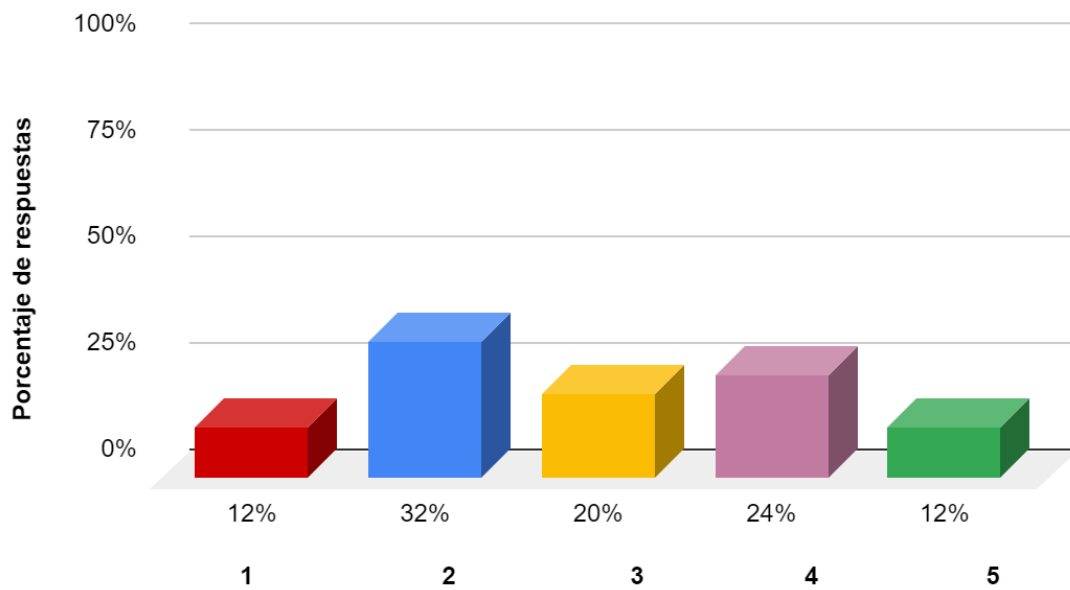
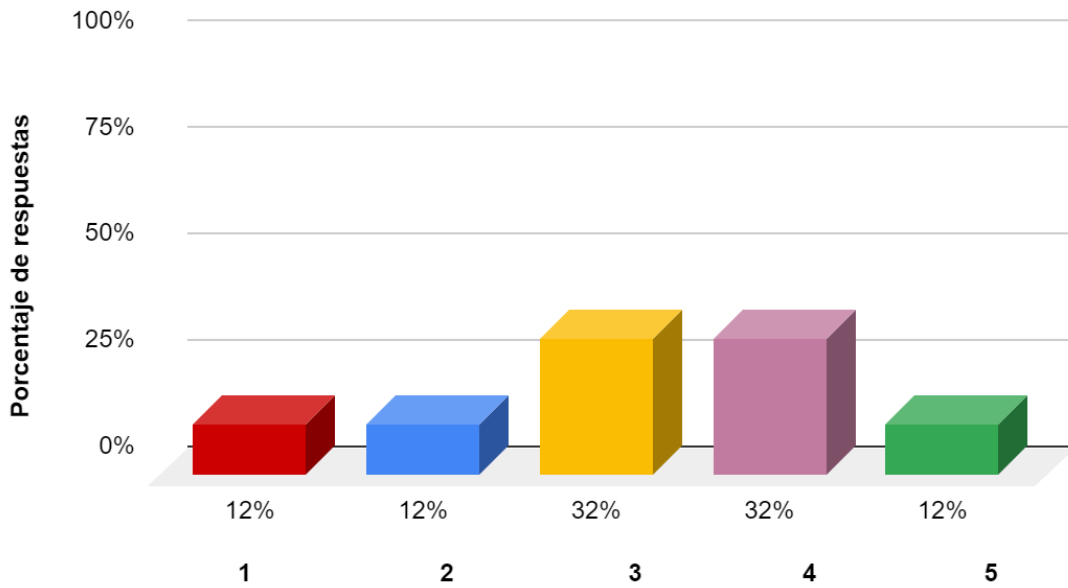


Fig. 9.2 Servicios de la dirección (maestras)



La satisfacción de los maestros y las maestras con los servicios de la dirección (Fig. 9, 9.1, 9.2) es alta cuando se consideran conjuntamente, siendo de 4, pero desagregada se muestra una mayor satisfacción en las maestras que en los maestros, en los que el puntaje de 2 ha sido ahí mayoritario..

10- ¿Tiene competencias suficientes para tomar una decisión en caso de que la situación docente lo requiera?

Fig. 10 Competencias suficientes

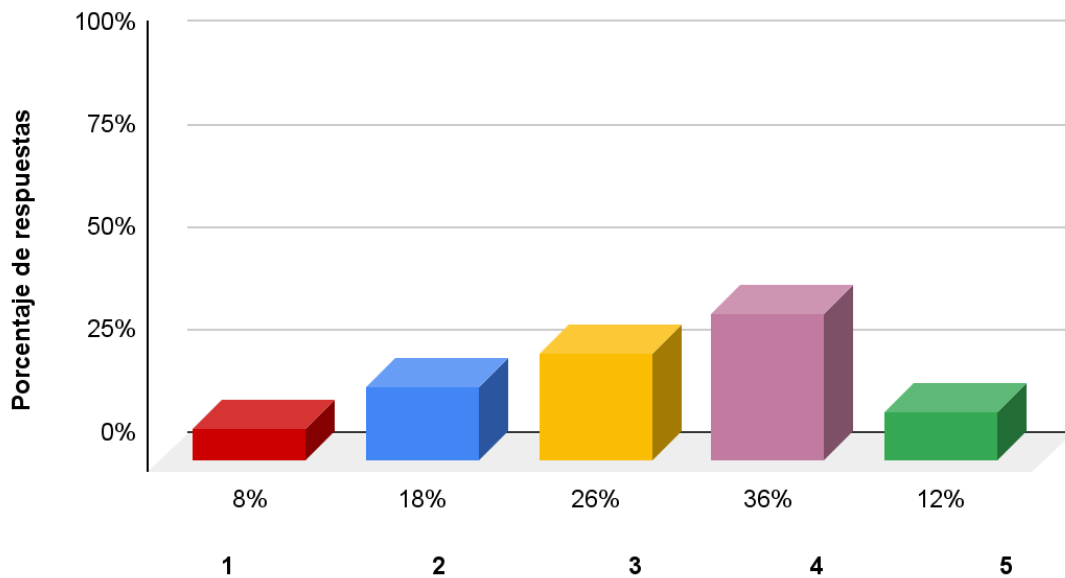


Fig. 10.1 Competencias suficientes (maestros)

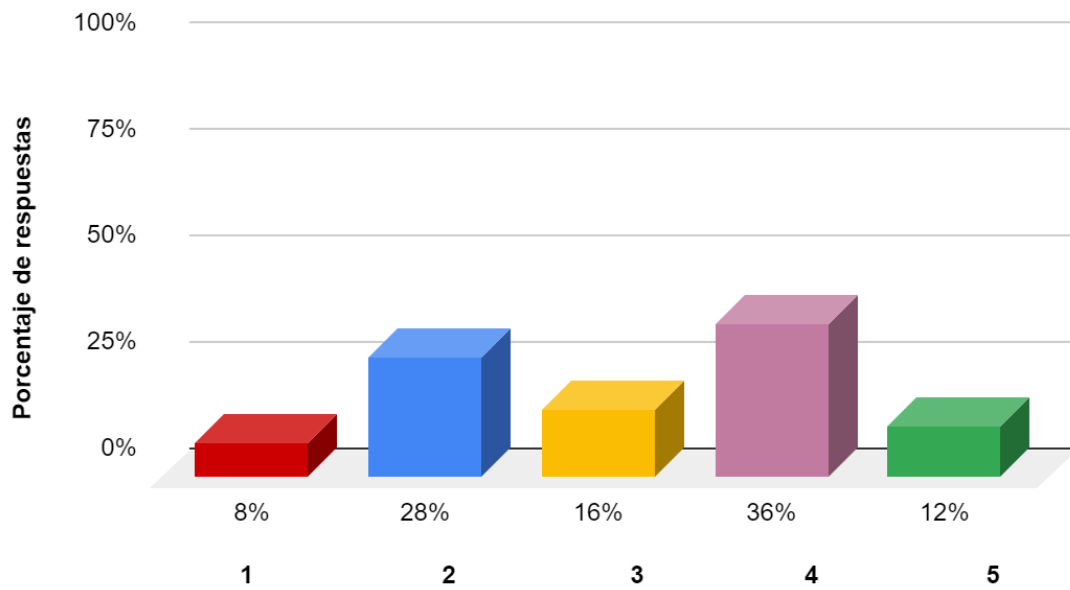
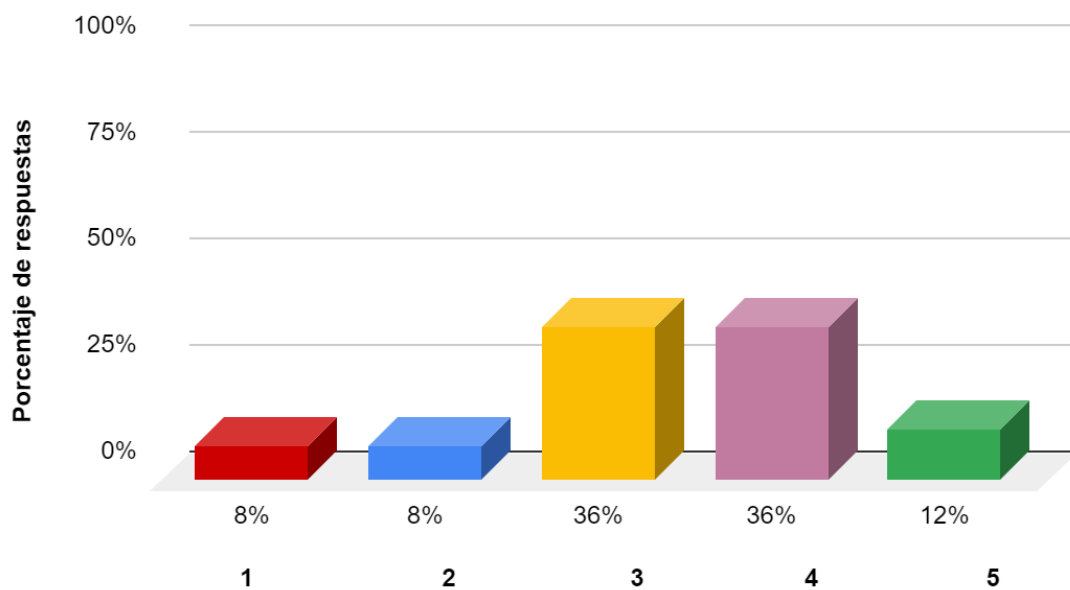


Fig. 10.2 Competencias suficientes (maestras)



Si bien cuando se miden conjuntamente las competencias resultan bien valoradas, reflejando cómo la mayoría de los maestros y maestras consideran que tienen las competencias suficientes para tomar una decisión en caso de que la situación docente lo requiera (Fig. 10, 10.1, 10.2) y aunque el mayor porcentaje de respuestas se encuentra en el número 4 en las diferentes gráficas, cabe destacar la percepción más negativa en los profesores (con puntajes también significativos en la puntuación 2) que en las profesoras.

11- En su opinión, ¿dar más competencias directivas o de toma de decisiones aumenta más la calidad de la enseñanza?

Fig. 11 ¿Más competencias?

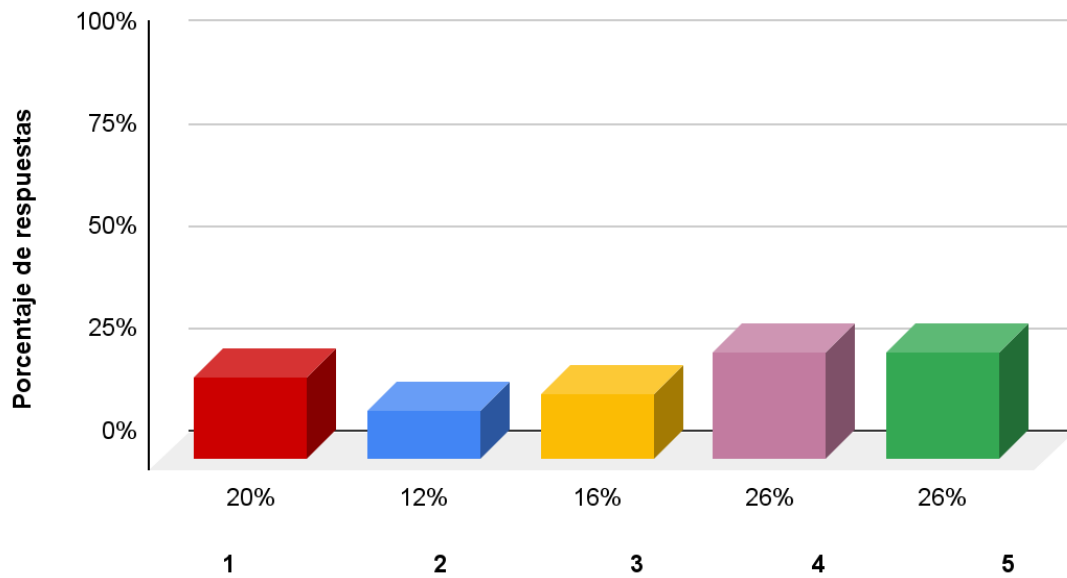


Fig. 11.1 ¿Más competencias? (maestros)

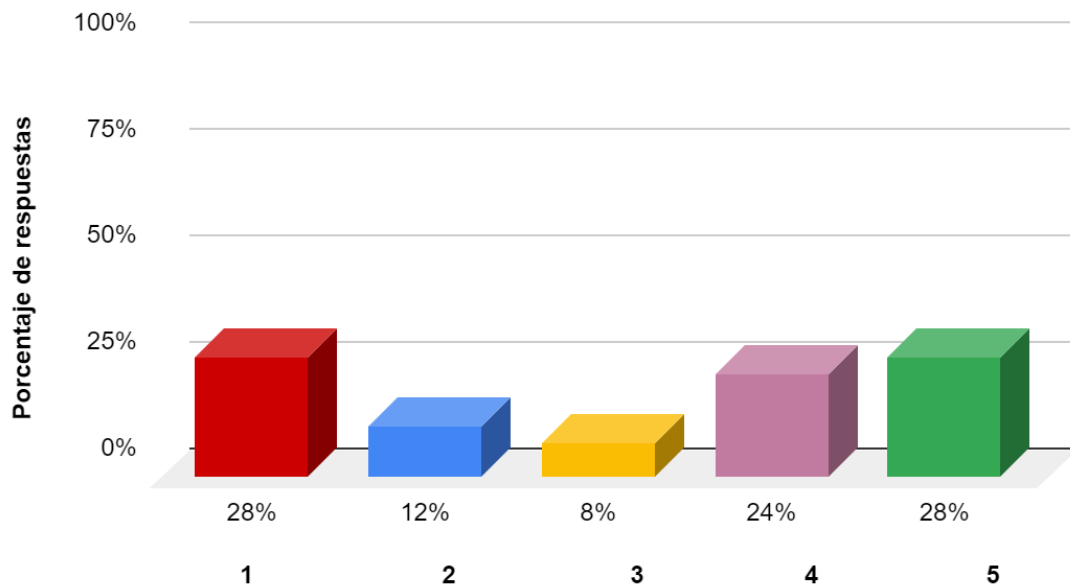
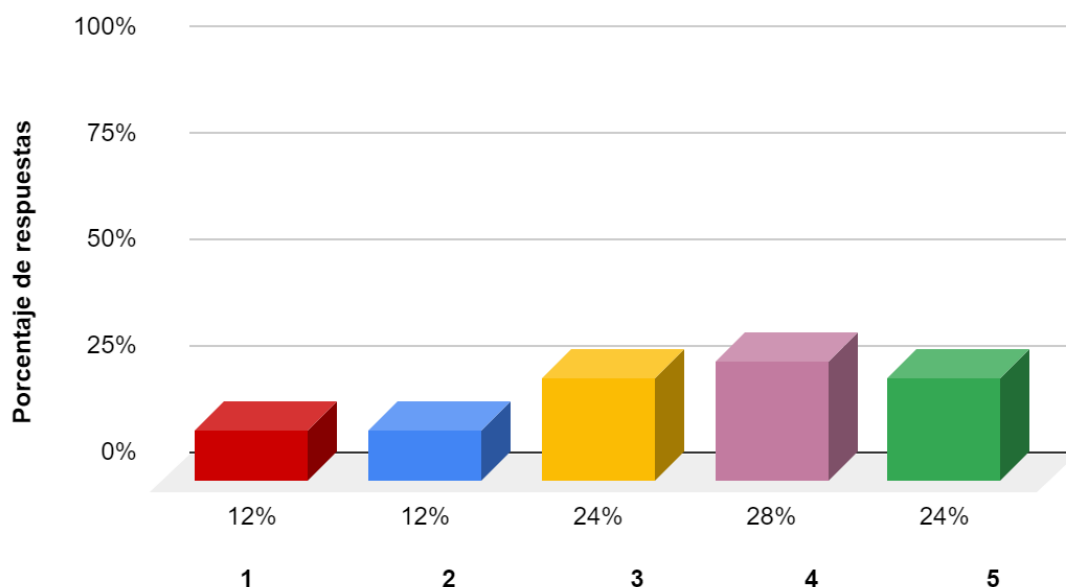


Fig. 11.2 ¿Más competencias? (maestras)



En este caso, respecto a la opinión de los maestros en si dar más competencias directivas o de toma de decisiones aumenta más la calidad de la enseñanza, vemos que la tendencia de la mayoría de las respuestas es intermedia-alta, lo cual significa que en general los maestros consideran que proporcionar más competencias para la toma de decisiones influye en la calidad de la enseñanza (Fig.11, 11.1, 11.2). Aun así, cabe destacar el hecho de que los hombres (Fig. 11.1) han llegado a valorar en un 28% la respuesta 1 (poco o nada de acuerdo), con lo que este dato tiene que ser tenido en cuenta.

12- ¿Tiene la información y los datos necesarios para llevar a cabo su trabajo de forma completa?

Fig. 12 Información y datos necesarios para tu desempeño

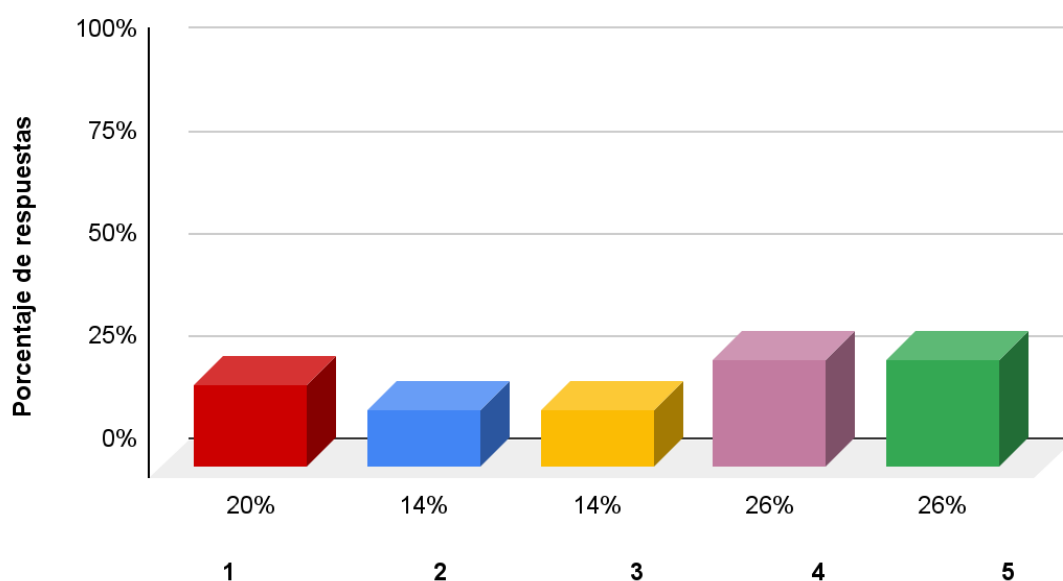


Fig. 12.1 Información y datos necesarios para tu desempeño (maestros)

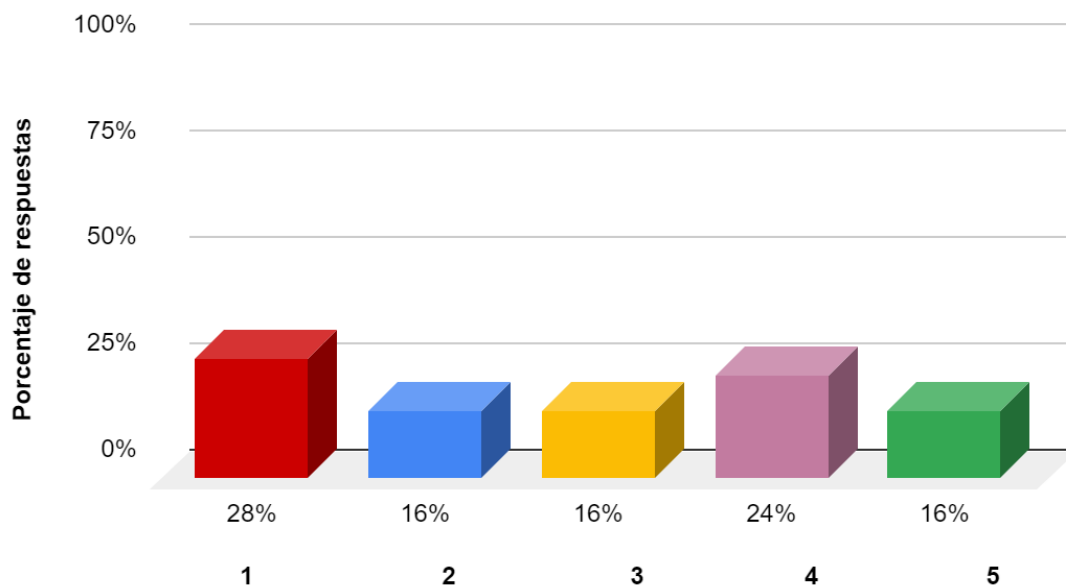
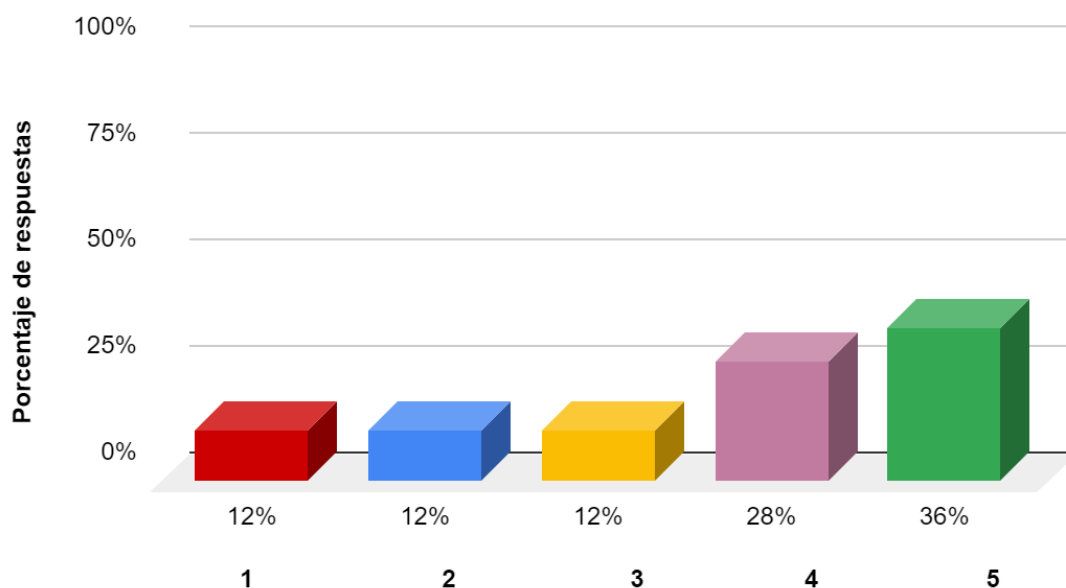


Fig. 12.2 Información y datos necesarios para tu desempeño (maestras)



En general, los maestros y las maestras consideran que tienen la información y los datos necesarios para llevar a cabo su trabajo de forma completa (Fig. 12), pues la mayoría de las respuestas se encuentran en el número 5.

Entre los maestros únicamente (Fig. 12.1), las respuestas se encuentran más distribuidas, pues algunos consideran que tienen la información y los datos necesarios para llevar a cabo su trabajo de forma completa, respuestas en el número 1, y otros que no tienen la información y los datos necesarios para llevar a cabo su trabajo de forma completa, como vemos en el porcentaje de las respuestas en el número 4.

En cuanto a las maestras, por su parte, consideran que tienen la información y los datos necesarios para llevar a cabo su trabajo de forma completa (Fig. 12.2), pues vemos una tendencia alta y la mayoría de las respuestas se encuentran en el número 5.

13- ¿Siente seguridad laboral en su trabajo?

Fig. 13 Seguridad laboral

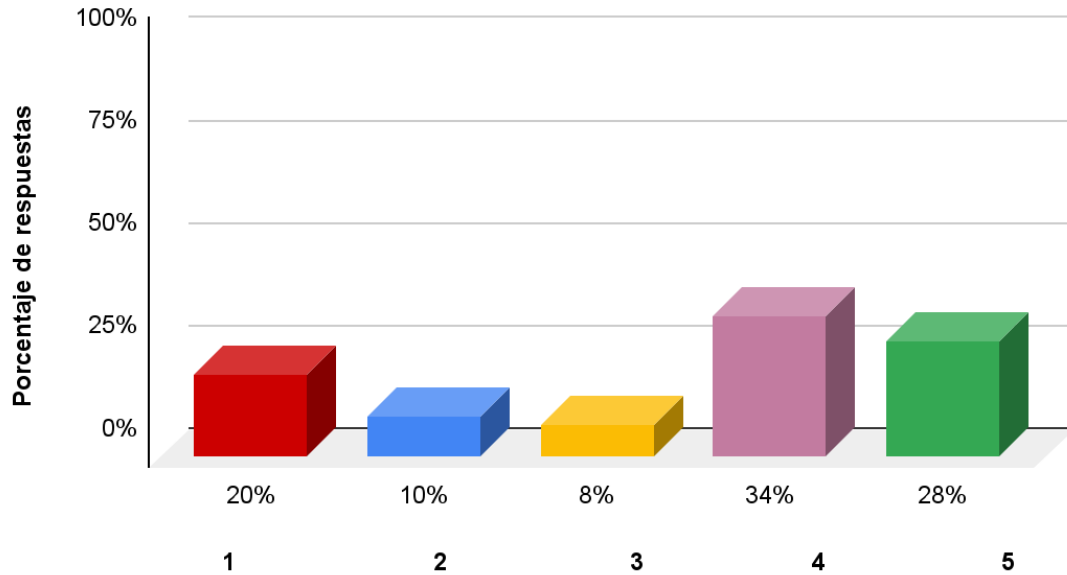


Fig. 13.1 Seguridad laboral (maestros)

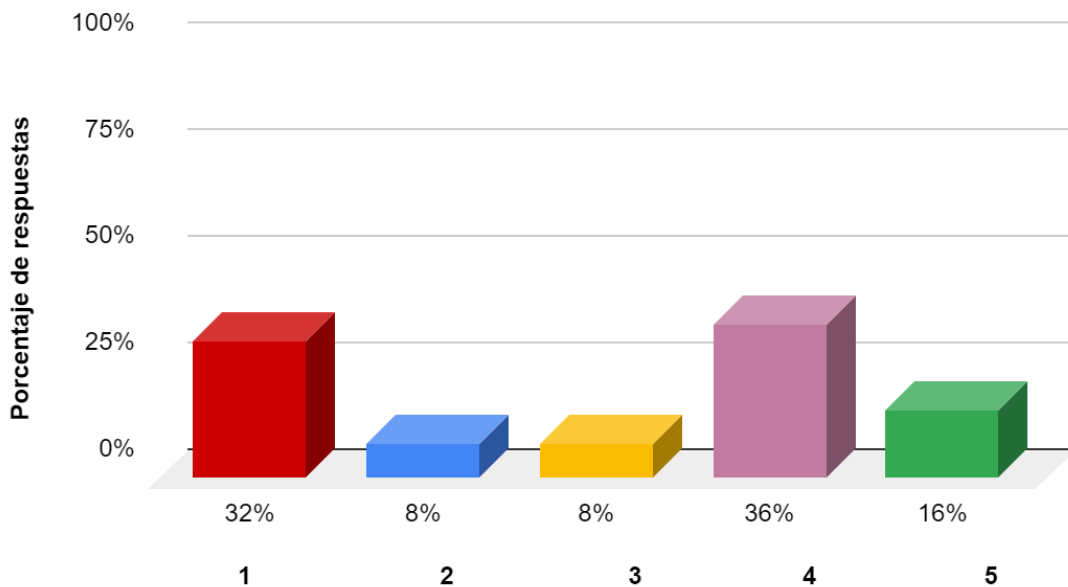
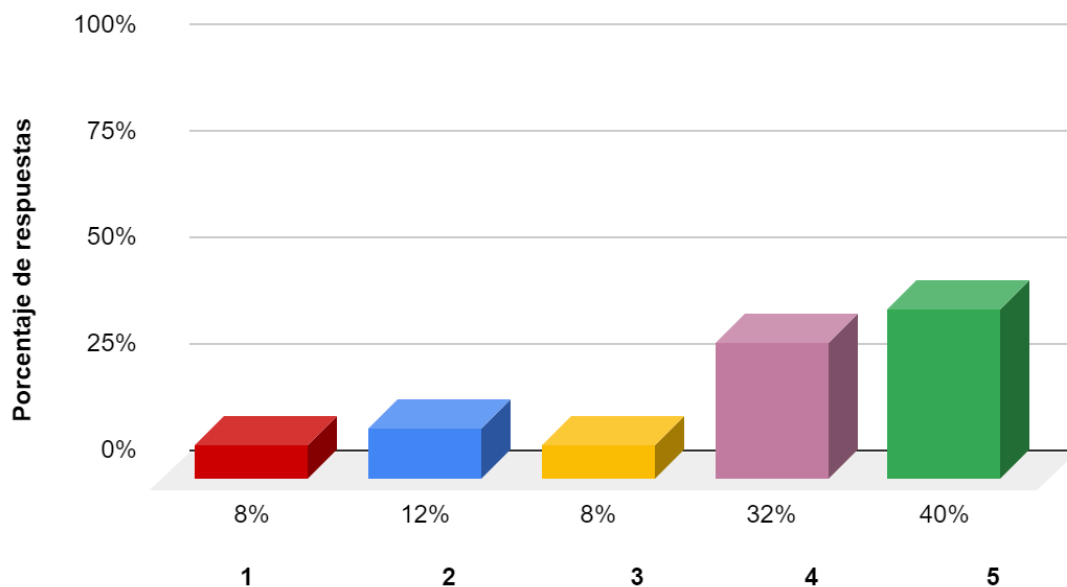


Fig. 13.2 Seguridad laboral (maestras)



La seguridad laboral entre los maestros y maestras (Fig. 13, 13.1, 13.2), en general es considerada por la mayoría de los encuestados como elevada, según los porcentajes en los números 4 y 5. Sin embargo, resulta llamativo el porcentaje mostrado por los maestros (Fig. 13.1), que un 32% valoran con un 1. Entre las maestras (Fig.13.2), vemos que la mayoría se encuentra en las puntuaciones 4 y 5, lo que refleja que se sienten seguras en su lugar de trabajo, lo cual indica que desde las instituciones se está haciendo una gran labor para conseguir el bienestar y seguridad de los maestros en su entorno laboral.

14- ¿Cuáles son las cualidades de un maestro exitoso desde su punto de vista?

A- Motivación

Fig. 14 Motivación

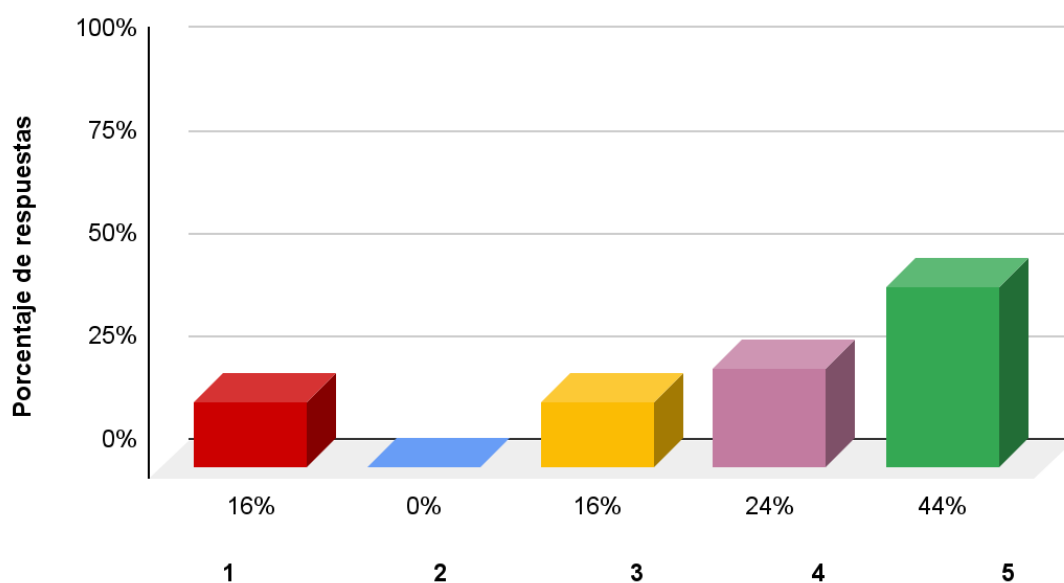


Fig. 14.1 Motivación (maestros)

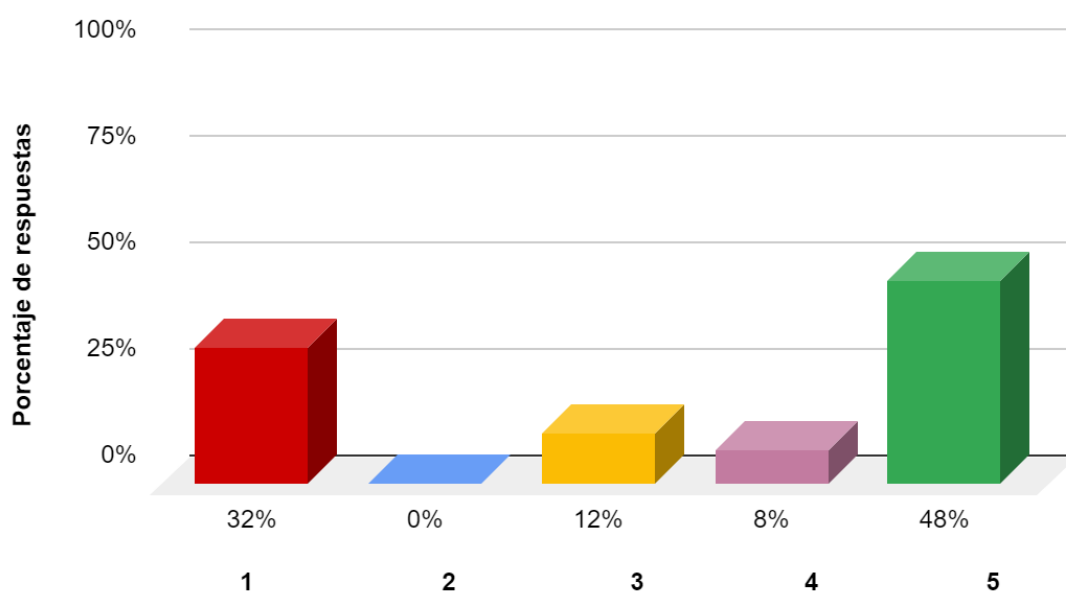
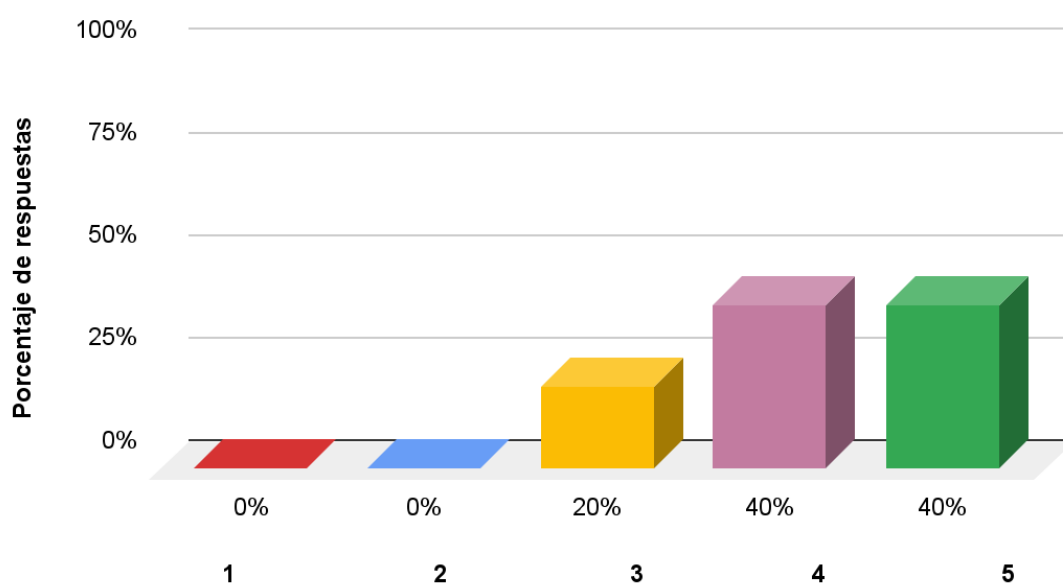


Fig. 14.2 Motivación (maestras)



Como vemos en las gráficas, los maestros en general (Fig. 14) consideran que la motivación es una de las cualidades necesarias del maestro exitoso, pues la mayoría de puntajes se encuentran entre 4 y 5. Cuando separamos por sexos, vemos que las maestras (Fig. 14.2) siguen considerando que así es, pues encontramos un porcentaje del 80% distribuido equitativamente entre las puntuaciones altas de 4 y 5, mientras que en los maestros (Fig. 14.1) tienen mayores diferencias en las opiniones, debido a que encontramos un alto porcentaje en el 4 (48%), considerándola muy importante, pero también un porcentaje considerable (32%) en el 1.

B-

Paciencia

Fig. 15 Paciencia

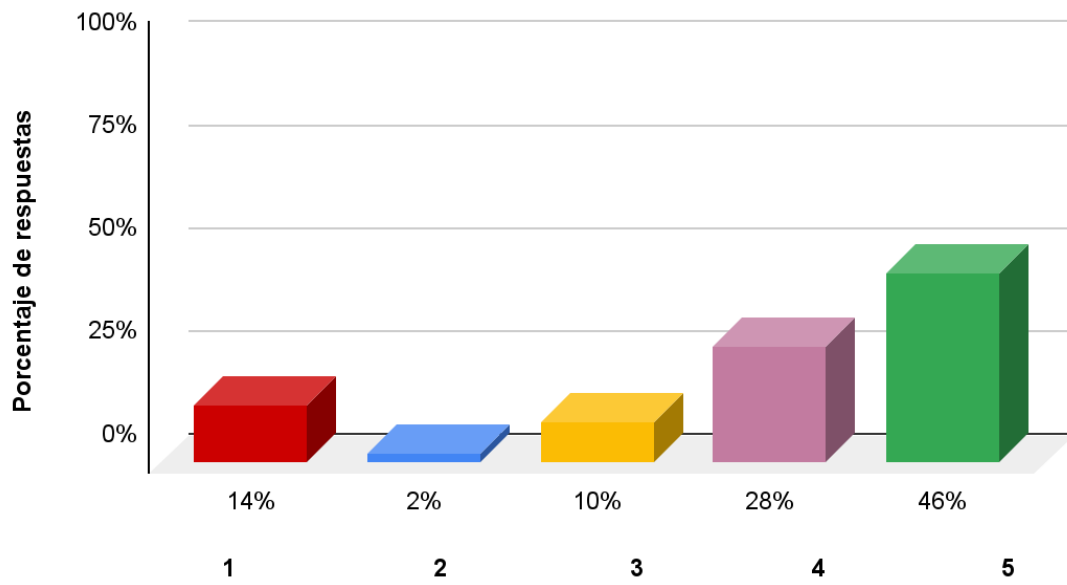


Fig. 15.1 Paciencia (maestros)

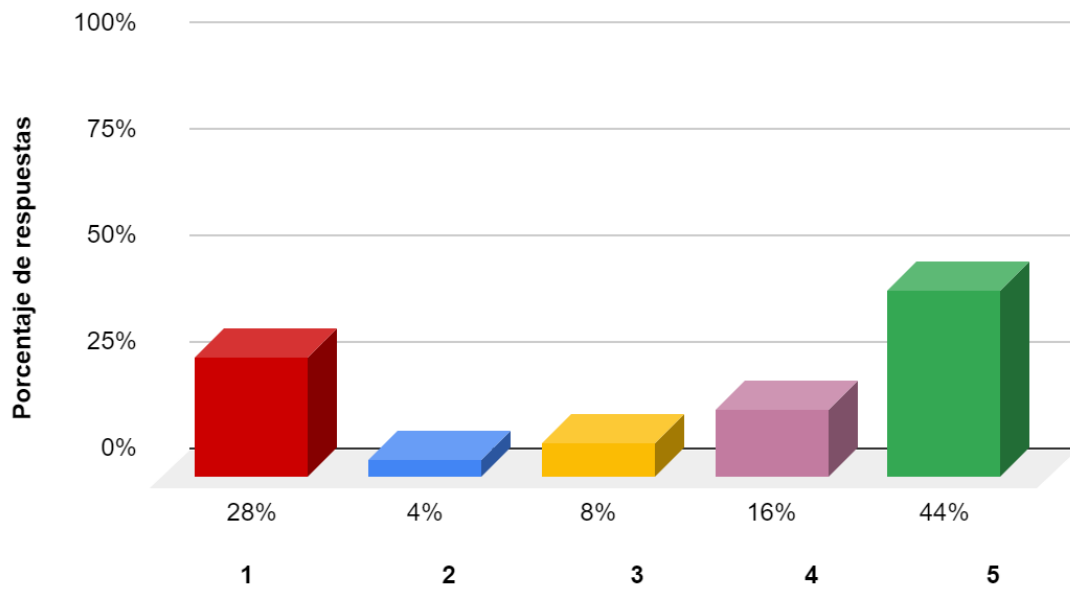
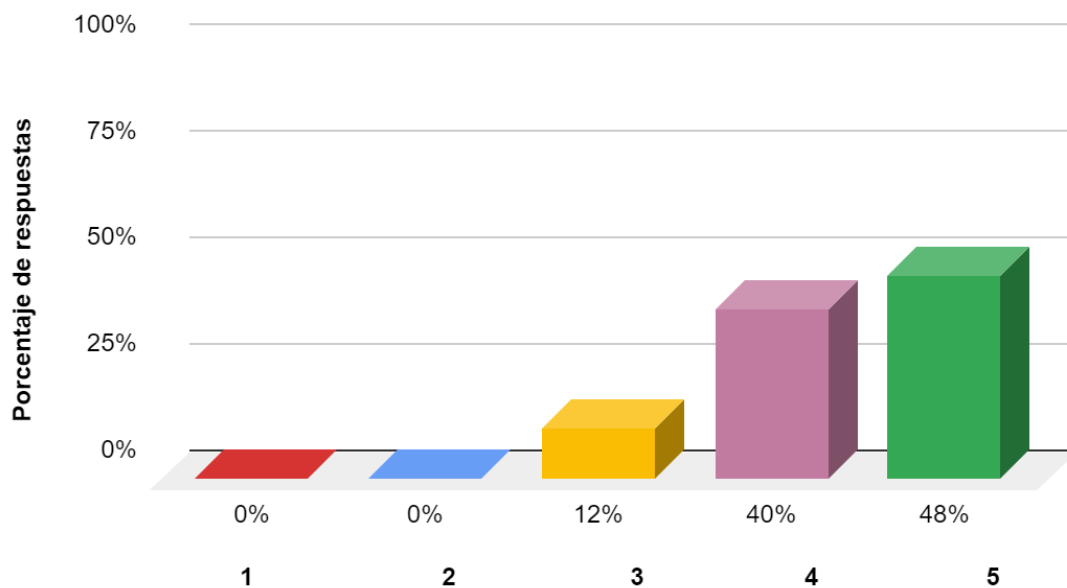


Fig. 15.2 Paciencia (maestras)



La paciencia también es considerada como una de las cualidades más importantes para el maestro exitoso, ya que a nivel general (Fig. 15), encontramos la mayoría de opiniones en las puntuaciones de 4 y 5, pero sobre todo en 5 con un 46%. Al disgregar por sexos, podemos observar que en el caso de los maestros (Fig. 15.1), un alto porcentaje (44%) en la puntuación 4 piensa que la paciencia sigue siendo una cualidad importante para el éxito, pero un porcentaje considerable (28%) se encuentra en la puntuación de 1, lo cual indica que la paciencia no es considerada tan necesaria. Sin embargo, en el caso de las maestras (Fig. 15.2), vemos que la mayoría de porcentajes (40% y 48%) se encuentran en las puntuaciones 4 y 5, haciendo referencia a que la paciencia es primordial para el éxito de las maestras.

C- Habilidades comunicativas

Fig. 16 Habilidades comunicativas

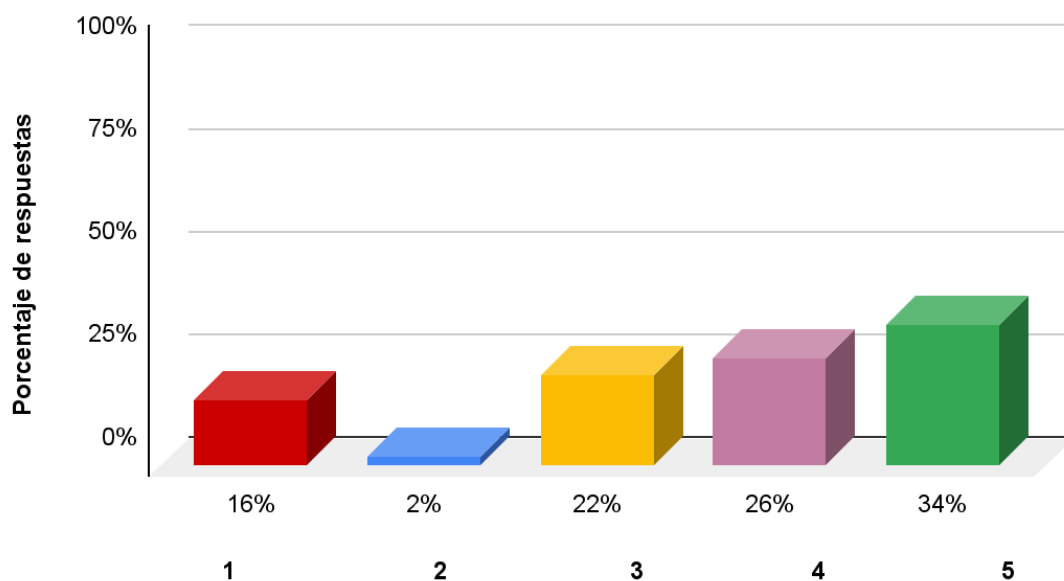


Fig. 16.1 Habilidades comunicativas (maestros)

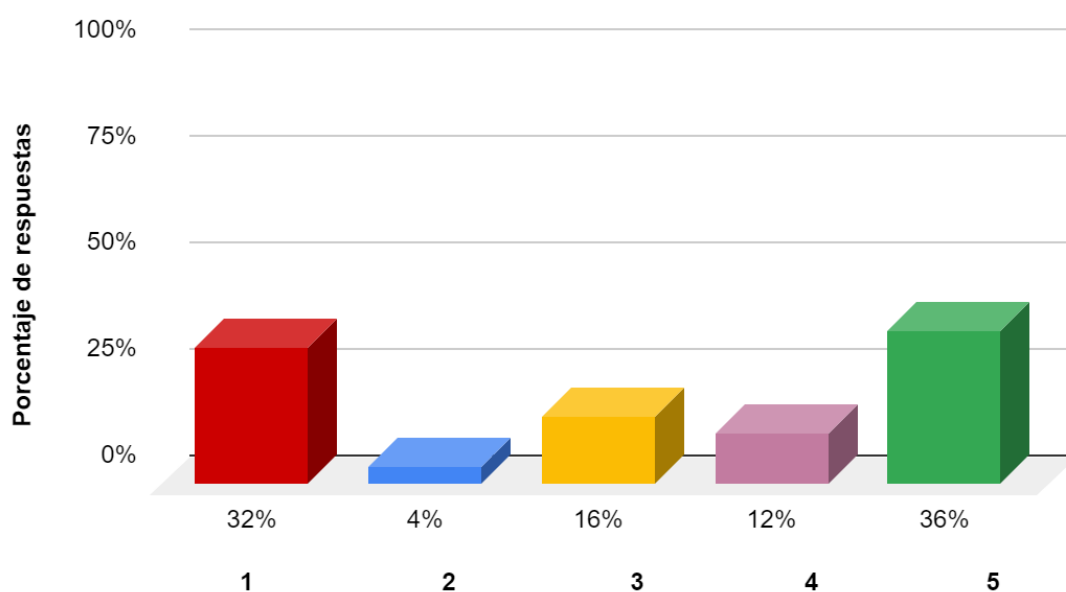
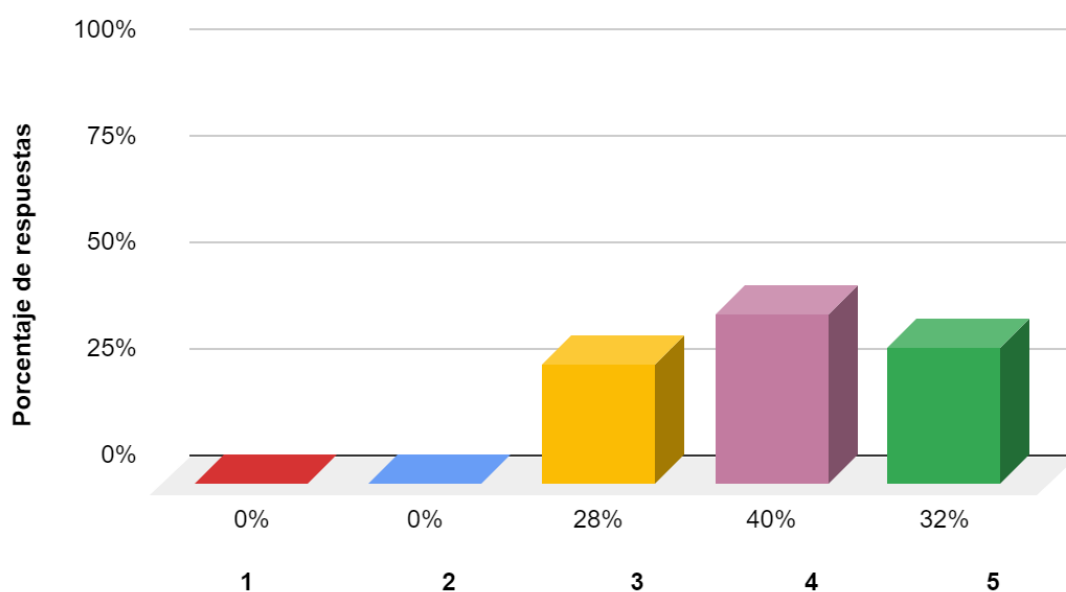


Fig. 16.2 Habilidades comunicativas (maestras)



En cuanto a las habilidades comunicativas (Fig. 16), observamos que las respuestas se encuentran distribuidas por toda la gráfica, concentrándose en las puntuaciones más altas. Al separar los sexos, vemos que los maestros (Fig. 16.1), tienen respuestas distribuidas por toda la gráfica y los mayores porcentajes (32 y 36%) casi equitativamente distribuidos entre la puntuación más baja (1) y la más alta (5), lo que indica que las opiniones son dispares: algunos consideran que esta cualidad es poco importante, y otros, que es muy importante. Mientras que las maestras (Fig. 16.2) siguen manteniendo un alto porcentaje de las respuestas en las puntuaciones más altas (sobre todo, 4 y 5), considerando así las habilidades comunicativas como cualidades importantes para el maestro exitoso.

D – Creatividad

Fig. 17 Creatividad

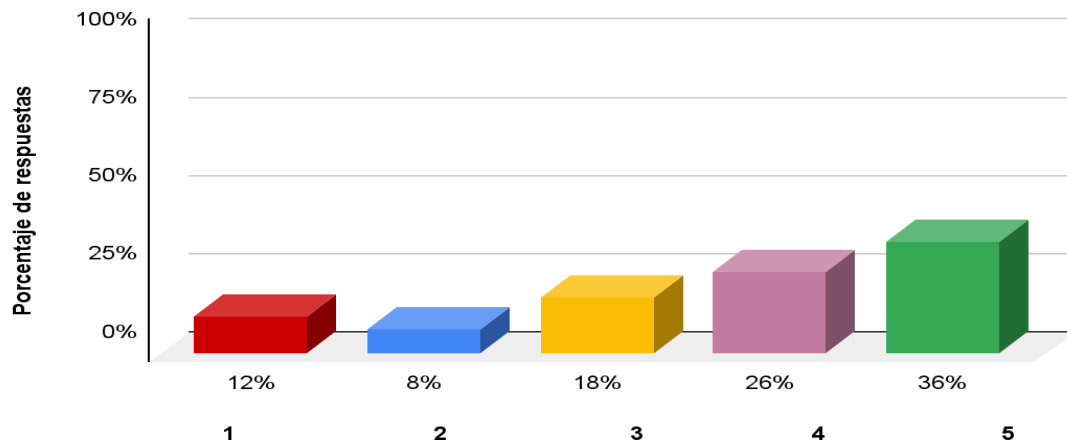


Fig. 17.1 Creatividad (maestros)

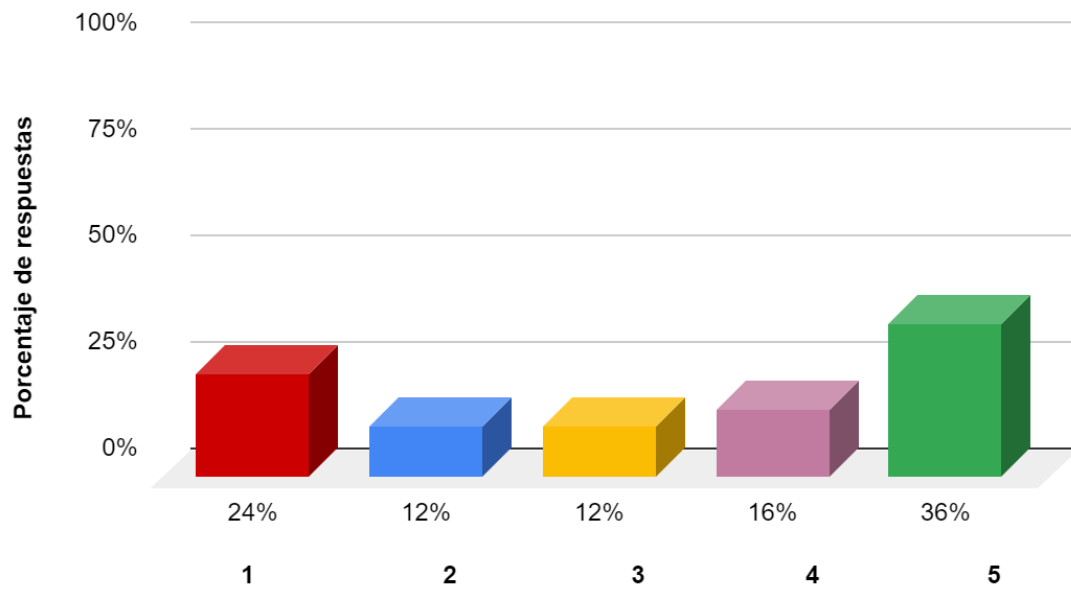
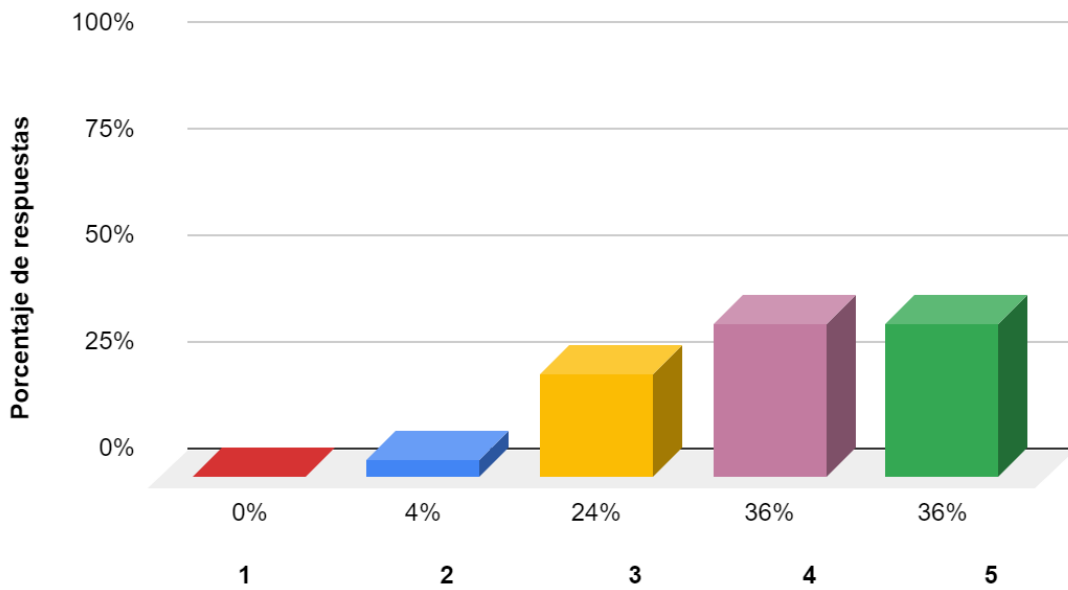


Fig. 17.2 Creatividad (maestras)



La creatividad (Fig. 17), se ve representada por respuestas distribuidas por toda la gráfica, y se concentra en las puntuaciones más altas. Al separar por sexos, vemos que los maestros (Fig. 17.1), tienen también respuestas distribuidas por toda la gráfica y los mayores porcentajes están repartidos entre la puntuación más baja (1) y la más alta (5), lo que indica que las opiniones se dividen entre los que consideran que esta cualidad es poco importante (24%), y otros, que es muy importante (36%). Las maestras (Fig. 17.2) por su parte siguen manteniendo un alto porcentaje de las respuestas (72%) equitativamente distribuido en las puntuaciones más altas (4 y 5), además de un 24% en el 3, considerando así la creatividad como cualidad necesaria para el éxito como maestros.

E- Escucha

Fig. 18 Escucha

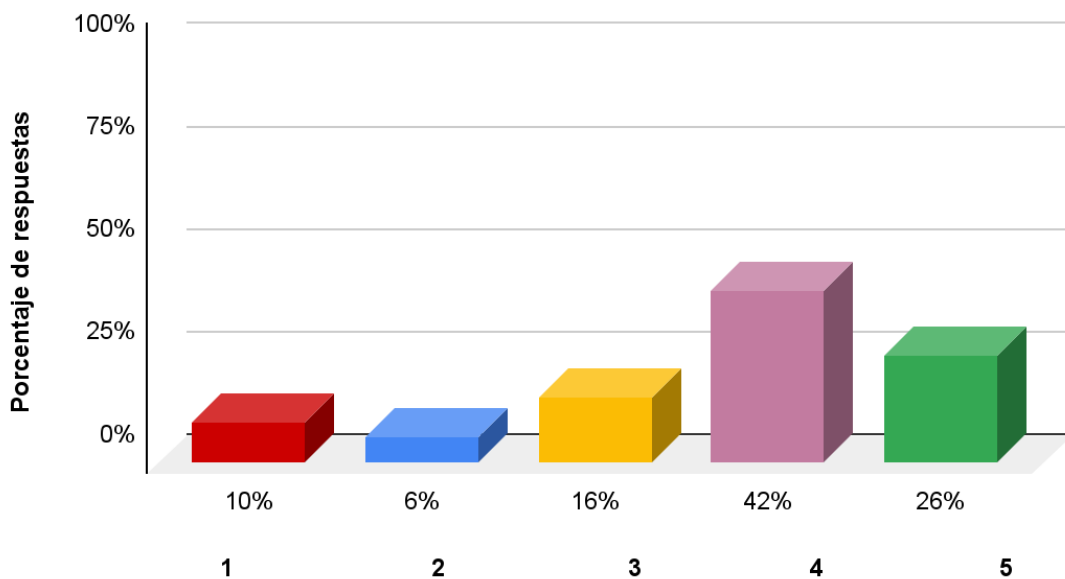


Fig. 18.1 Escucha (maestros)

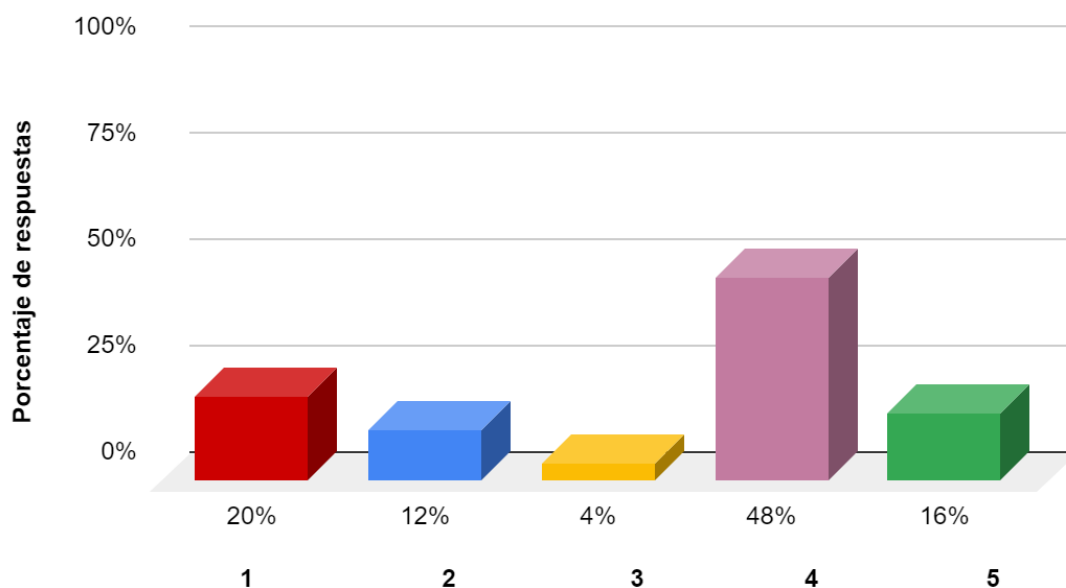
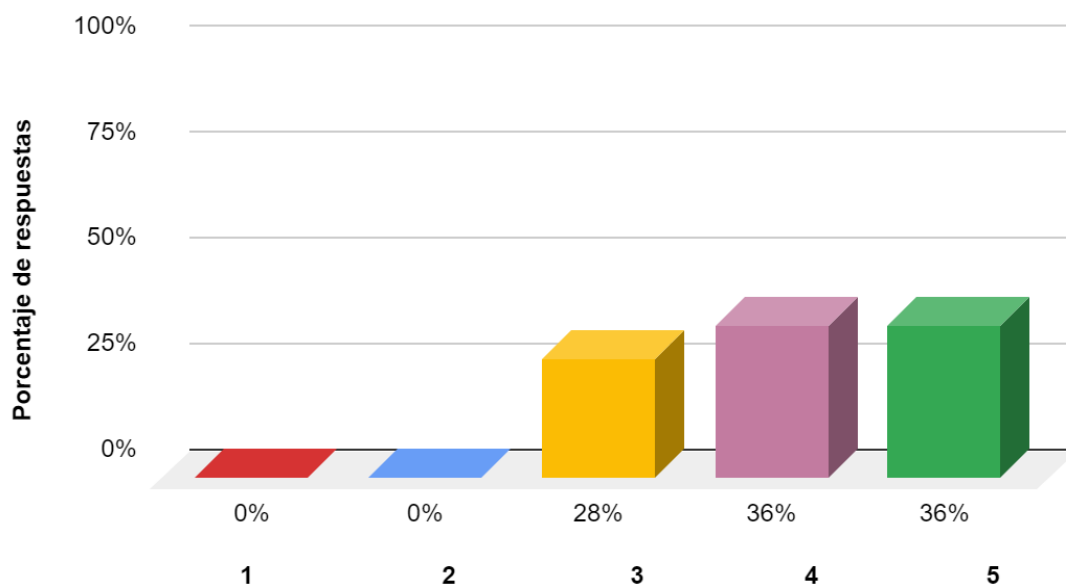


Fig. 18.2 Escucha (maestras)



En cuanto a la calidad de la escucha (Fig. 18), observamos que las respuestas se encuentran distribuidas por toda la gráfica, concentrándose el mayor porcentaje (42%) en el 4. Vemos que los maestros (Fig. 18.1), tienen respuestas distribuidas por toda la gráfica, pero el mayor porcentaje, un 48%, se encuentra en el número 4., lo que indica que la mayoría que la escucha es muy importante. Mientras que las maestras (Fig. 18.2) encontramos los altos porcentajes de las respuestas distribuidos entre las puntuaciones más altas (3 y, sobre todo, 4 y 5), considerando así la escucha como calidad importante entre las cualidades del maestro exitoso.

F- Convicción

Fig. 19 Convicción

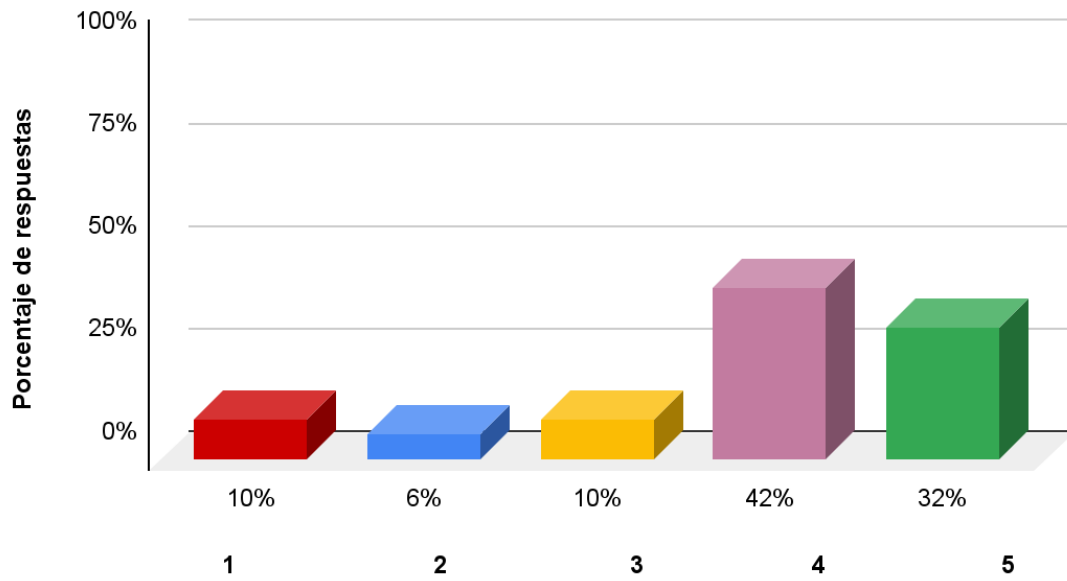


Fig. 19.1 Convicción (maestros)

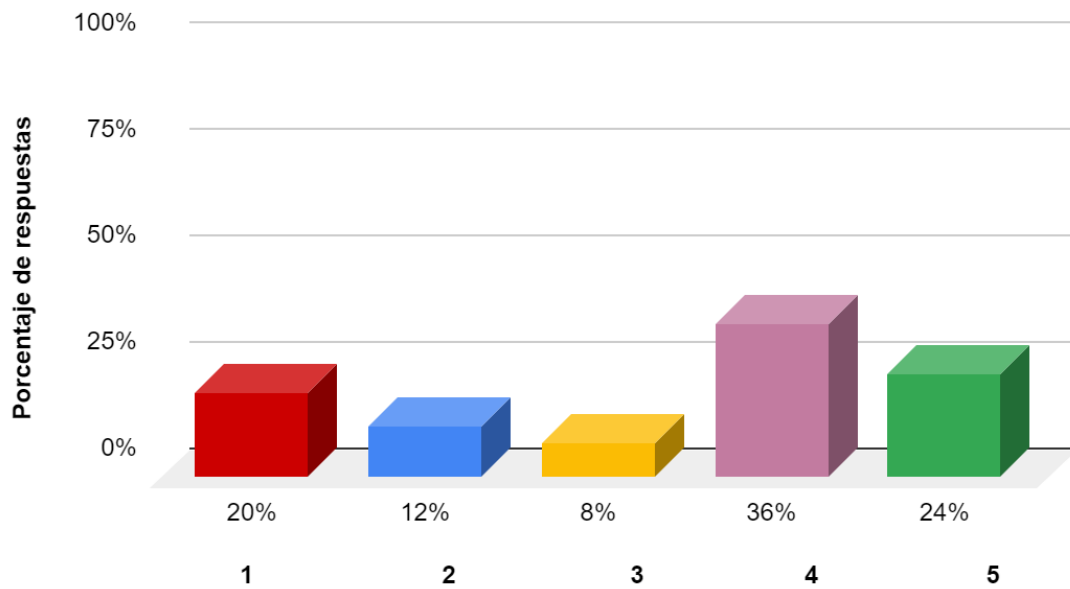
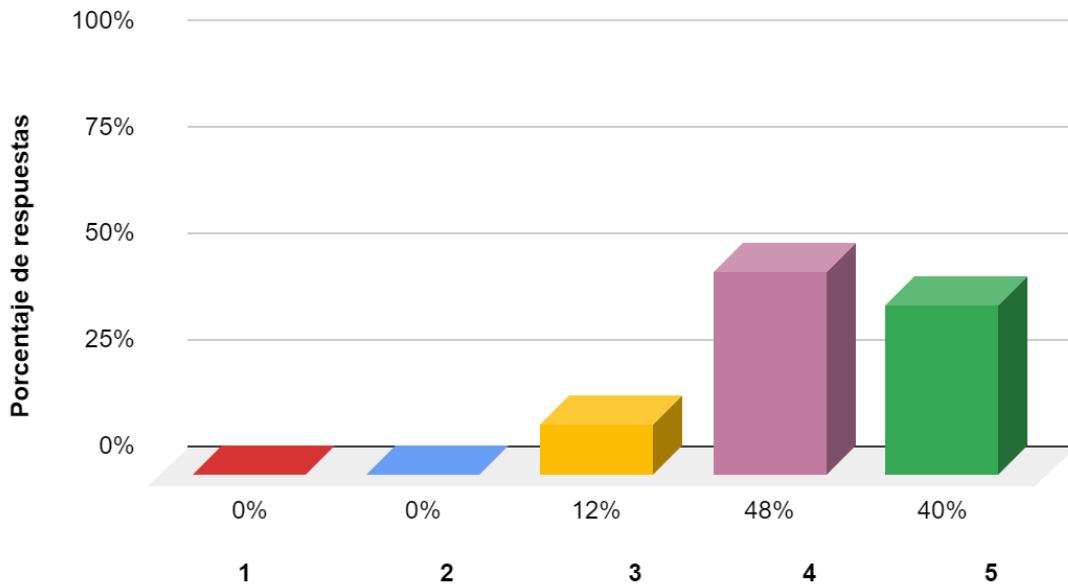


Fig. 19.2 Convicción (maestras)



La convicción es considerada como cualidad necesaria para el éxito del maestro, según la opinión general (Fig. 19), pues un alto porcentaje se concentra en el número 4 (42%). La gráfica de las respuestas de las maestras (Fig. 19.2) sigue la misma línea, y vemos un 48% en el 4 y un 40% en el 5, indicando que la mayoría de las respuestas se dirigen a que la convicción es una cualidad clave. Sin embargo, las respuestas de los maestros se encuentran más distribuidas por la gráfica (Fig. 19.1), aunque el mayor porcentaje (36 y 24%) sigue estando en las puntuaciones más altas.

G- Asimilación

Fig. 20 Asimilación

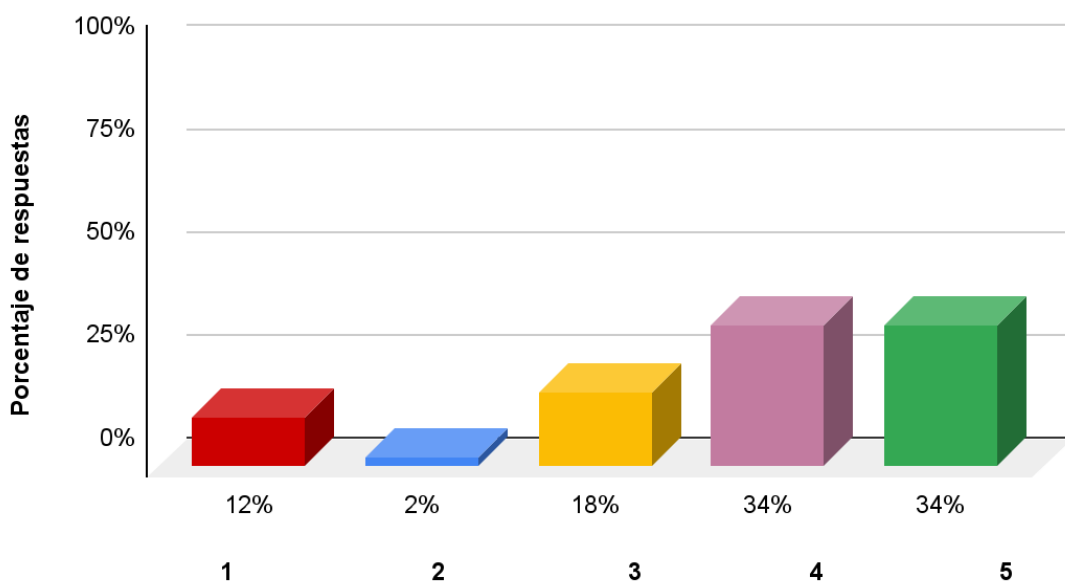


Fig. 20.1 Asimilación (maestros)

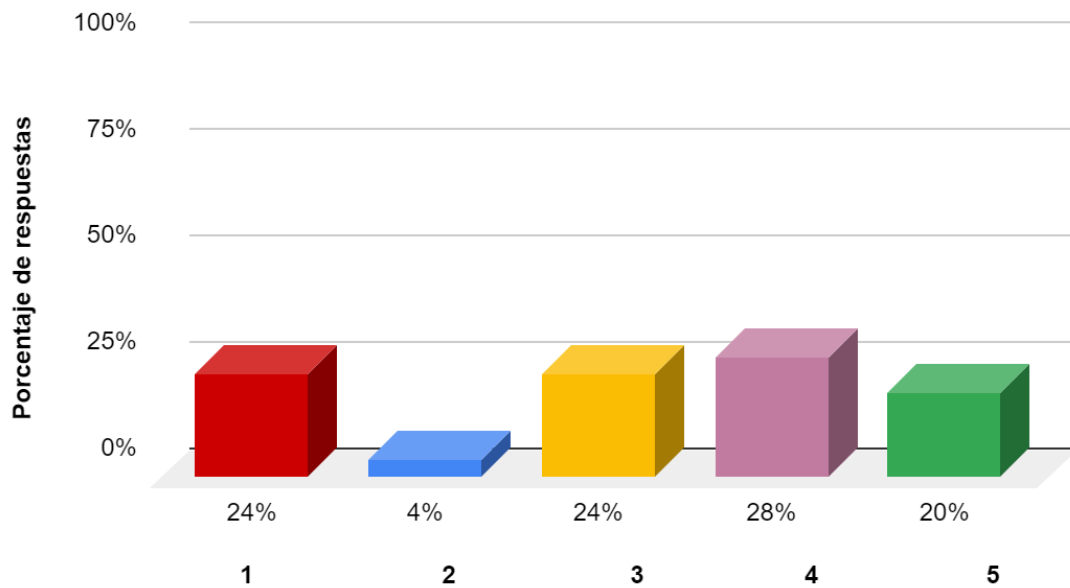
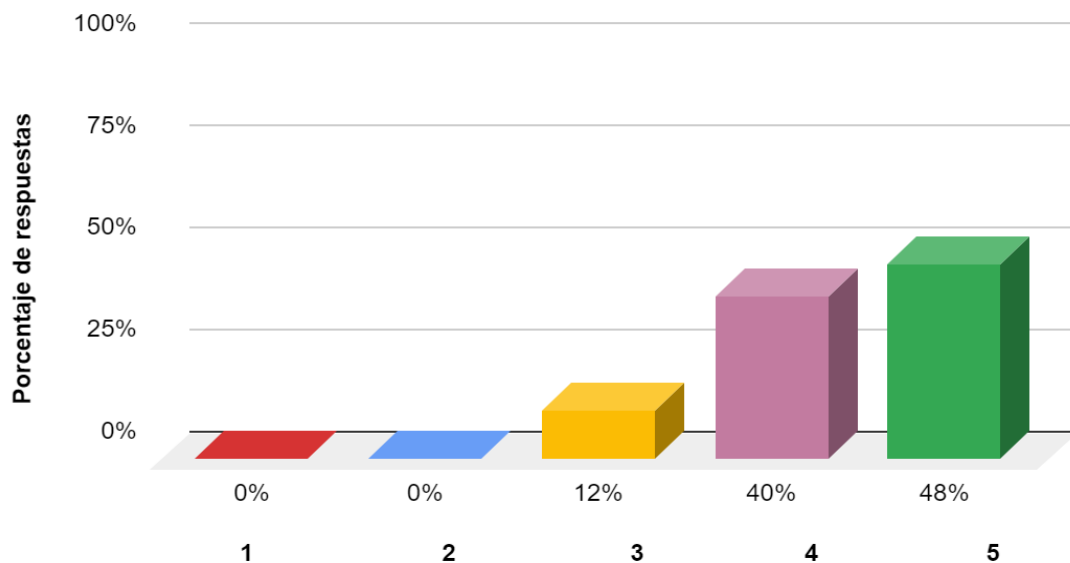


Fig. 20.2 Asimilación (maestras)



En cuanto a la asimilación se refiere (Fig. 20), observamos que las respuestas se encuentran distribuidas por toda la gráfica, concentrándose el mayor porcentaje (68%) en el 4 y el 5, dividido equitativamente. La gráfica de los maestros (Fig. 20.1), muestra respuestas distribuidas por toda ella, lo que indica que hay disparidad en las opiniones en lo que a la importancia de la cualidad de la asimilación se refiere. Mientras que las maestras (Fig. 20.2) encontramos los altos porcentajes de las respuestas (40 y 48%) distribuidos entre las puntuaciones más altas (4 y 5), considerando así la asimilación como cualidad imprescindible entre las cualidades del maestro exitoso.

En general, todas las habilidades mencionadas (motivación, paciencia, habilidades comunicativas, creatividad, escucha, convicción, asimilación) han recibido mayoritariamente números altos en la escala (4 y 5), siendo

consideradas importantes y necesarias para el desarrollo de un maestro exitoso (Fig. 14 - Fig. 20.2), aunque hemos visto y comentado en cada uno de los apartados los matices y las diferencias presentes al disgregar por sexos, viendo que en el caso de los maestros (Fig.14.1 - 20.1), en general hay más disparidad en las opiniones, pues las respuestas suelen distribuirse por toda la gráfica y concentrarse en los dos extremos.

II - Métodos o formas de enseñanza:

En este segundo apartado desarrollamos 20 preguntas, que incluyen una pregunta abierta, dirigidas a conocer los métodos de enseñanza utilizados y la satisfacción de los maestros con ellos, así como la dificultad que estos encuentran en la formulación de las competencias de base y los indicadores de competencia, además de preguntas relacionadas con la pedagogía de la integración.

1- ¿Los métodos de enseñanza brindan al docente las condiciones y capacidades requeridas para un puesto docente específico?

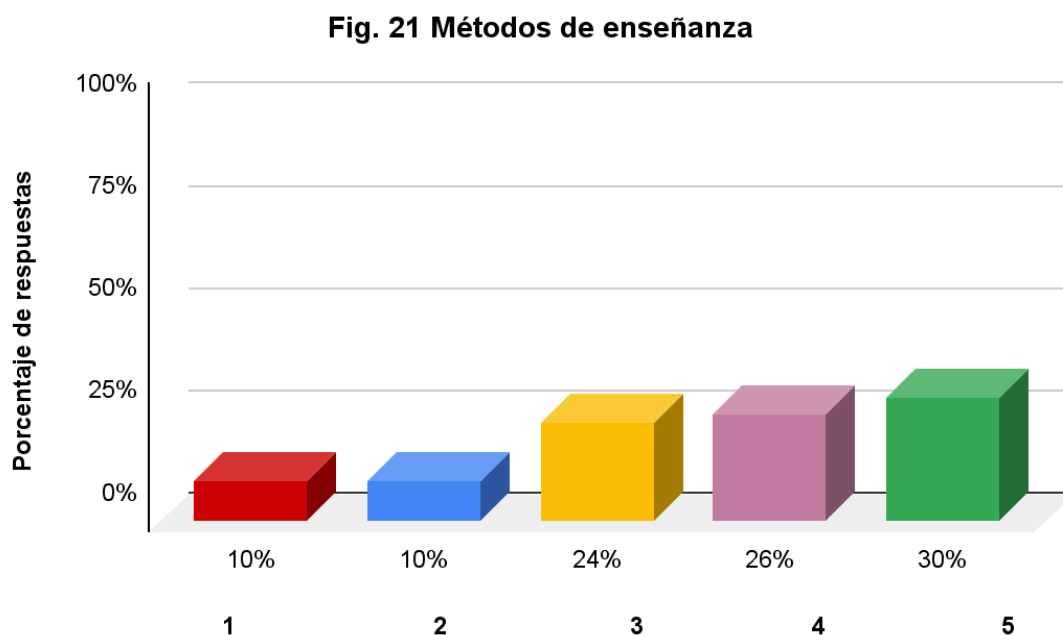


Fig. 21.1 Métodos de enseñanza (maestros)

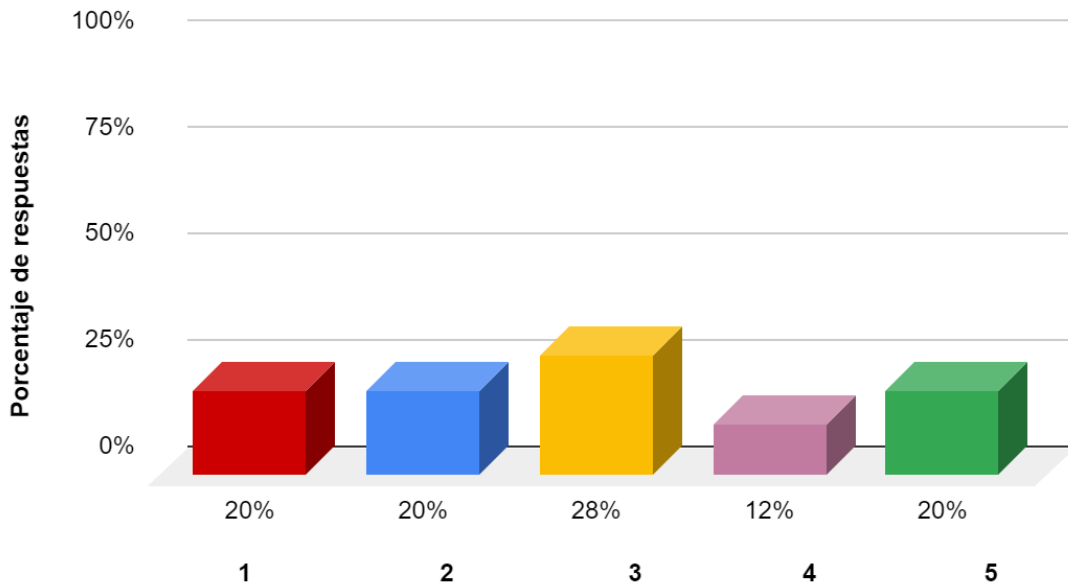
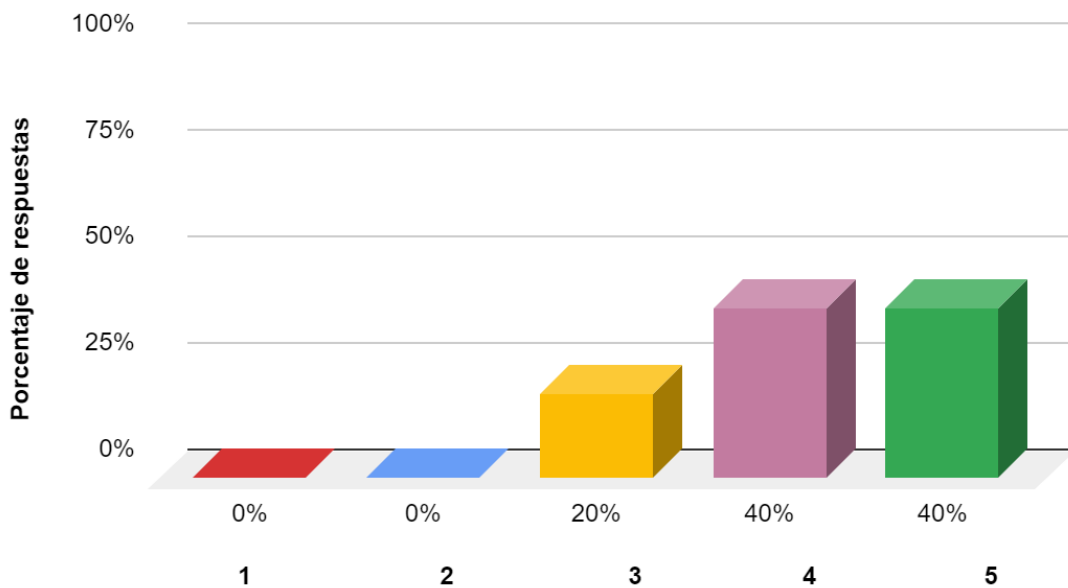


Fig. 21.2 Métodos de enseñanza (maestras)



Respecto a los métodos de enseñanza (Fig. 21, 21.1), los maestros y maestras consideran que estos medianamente brindan al docente las condiciones y capacidades requeridas para un puesto docente específico. Las maestras por su parte, específicamente (Fig. 21.2), valoran que lo ofrecen en medida elevada e importante.

2- ¿Qué determina el uso de un determinado método de enseñanza sobre otros? En su opinión, es:

A- Objetivos

Fig. 22 Objetivos

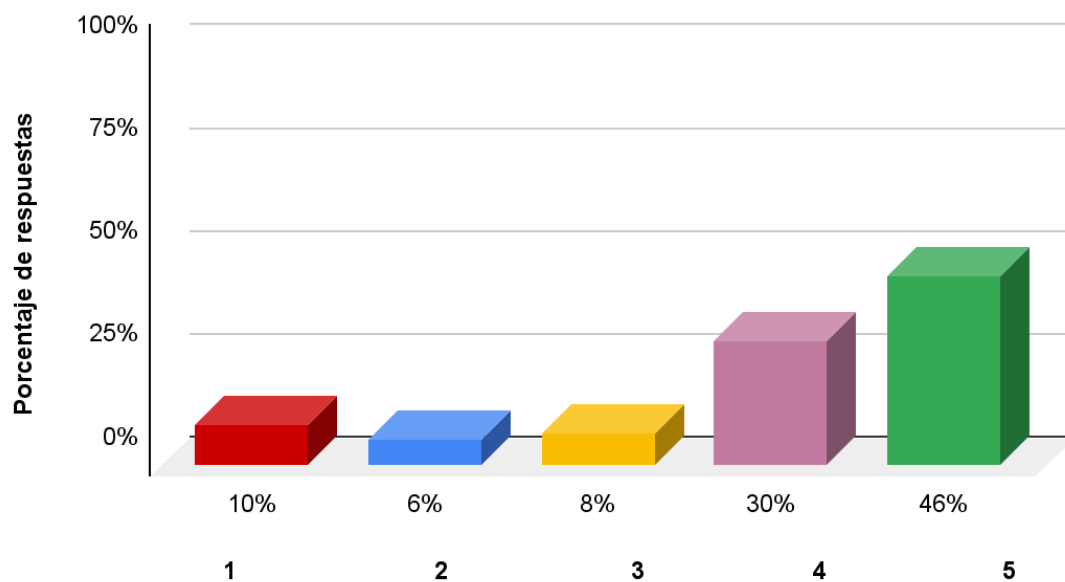


Fig. 22.1 Objetivos (maestros)

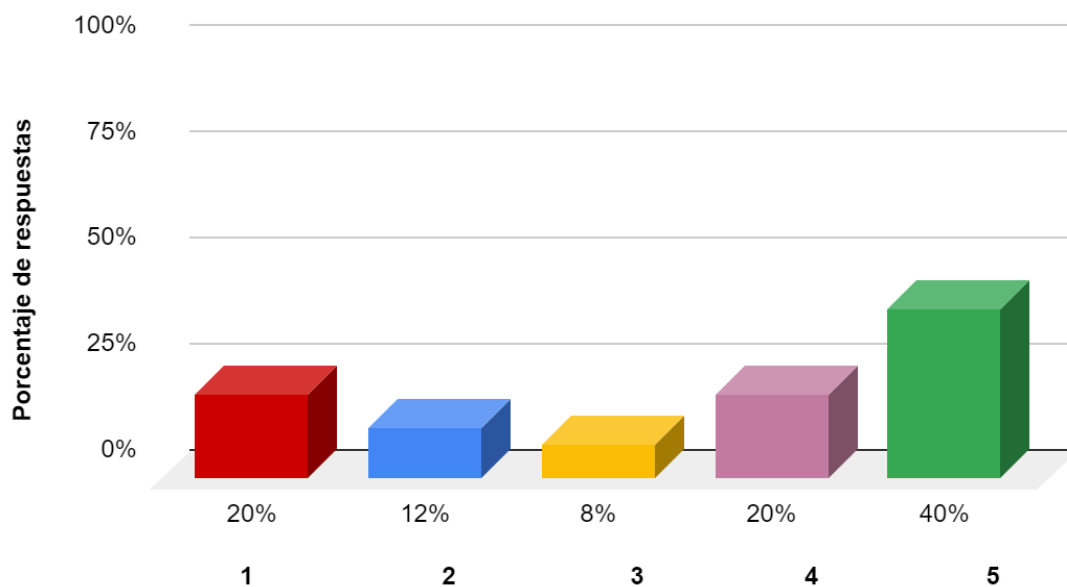
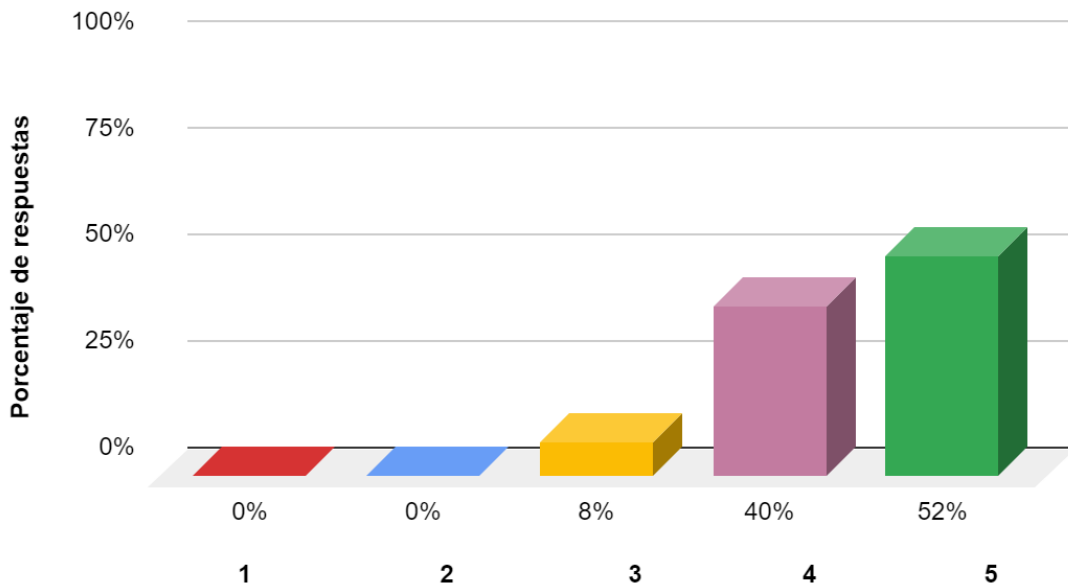


Fig. 22.2 Objetivos (maestras)



En cuanto a los objetivos, vemos que en general (Fig. 22), los maestros y maestras consideran que son de gran importancia a la hora de elegir un método de enseñanza sobre otro, pues vemos que un 30% de las respuestas se encuentra en el 4, y un 46% en el 5, lo que suma una mayoría de 76%. Los maestros (Fig. 22.1) siguen la misma línea con un 40% de las respuestas en el 5, un 20% en el 4, pero sorprendentemente, también un 20% en la respuesta 1. Mientras las maestras (Fig. 22.2) acumulan una mayoría en las respuestas de mayor número (sobre todo, un 52% en 5, y un 40% en 4, sumando un 92%), indicando que los objetivos son claves para elegir un método de enseñanza determinado.

B- Contenido

Fig. 23 Contenido

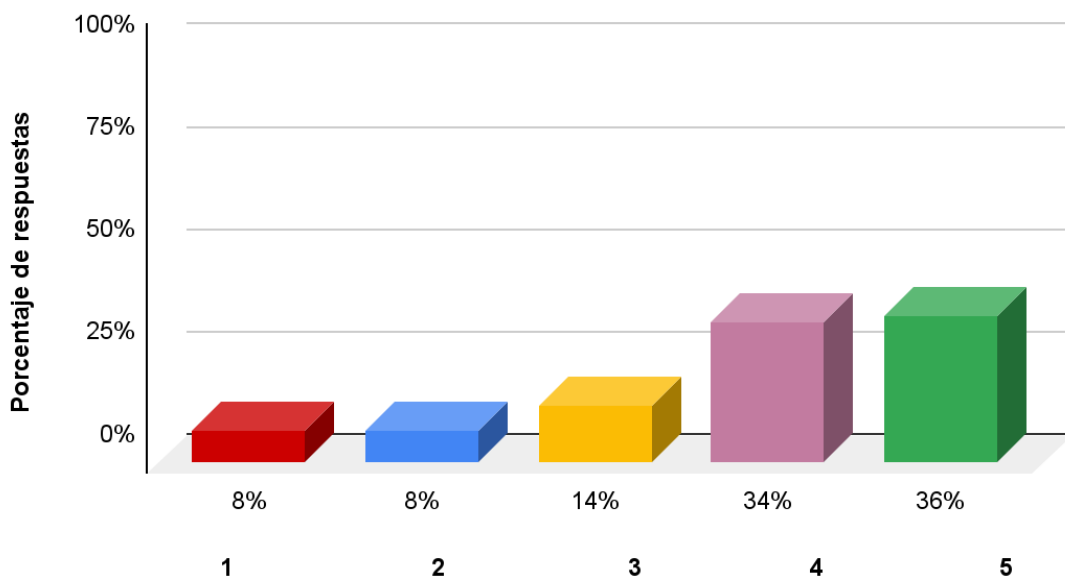


Fig. 23.1 Contenido (maestros)

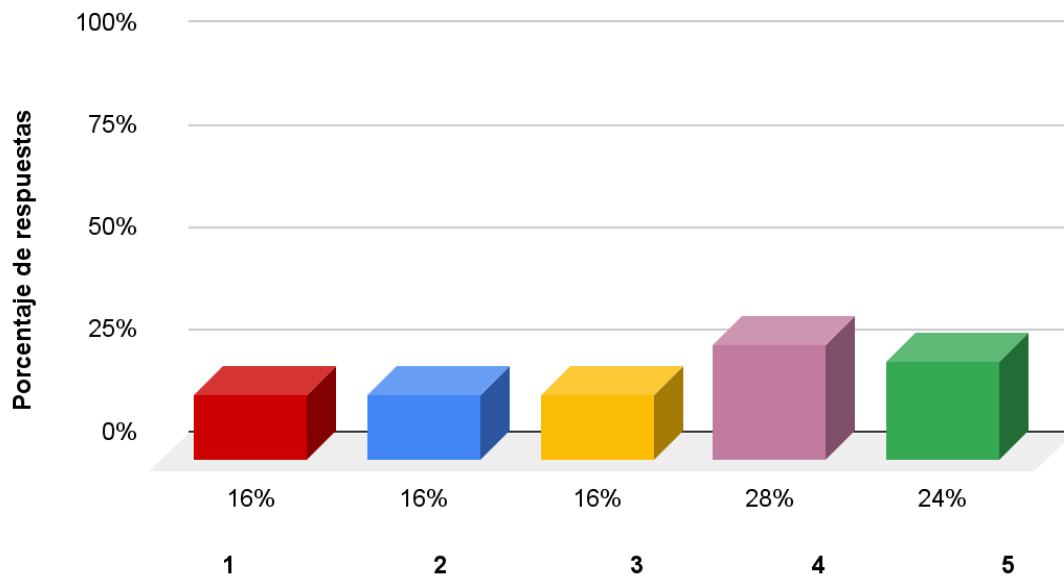
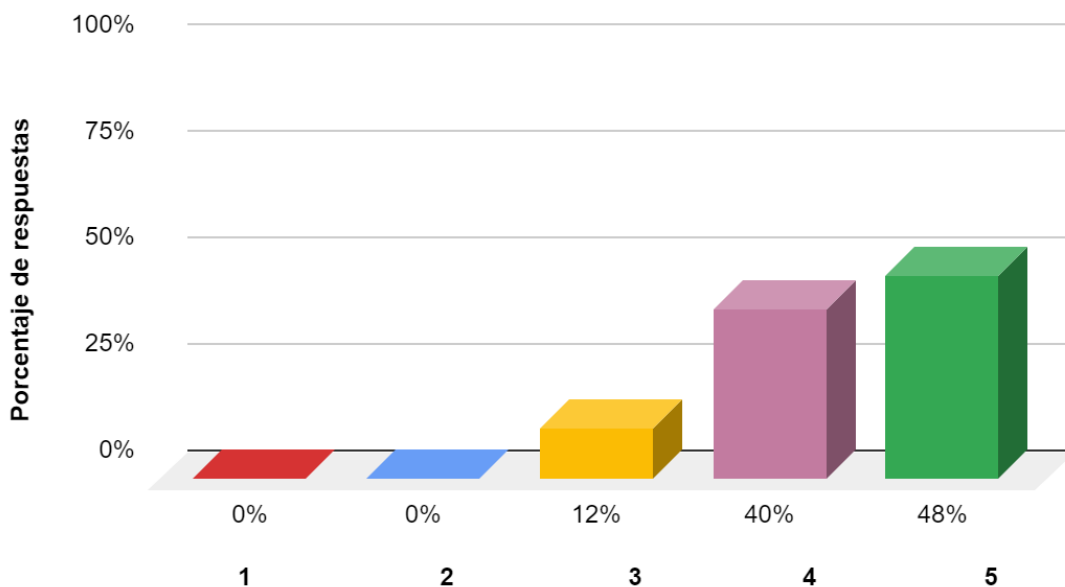


Fig. 23.2 Contenido (maestras)



En general, Los maestros y maestras (Fig. 23) consideran que el contenido es relevante a la hora de seleccionar el método de enseñanza (70% distribuido en 4 y 5). Los maestros (Fig. 23.1) lo consideran relativamente importante, pues las respuestas están distribuidas por toda la gráfica, aunque un 52% de las respuestas se concentra en las respuestas altas (4 y 5). Sin embargo, las maestras (Fig. 23.2) consideran que el contenido es de suma importancia para determinar el método de enseñanza, con un 98% en 4 (40%) y 5 (48%).

C- Nivel de estudiantes

Fig. 24 Nivel de estudiantes

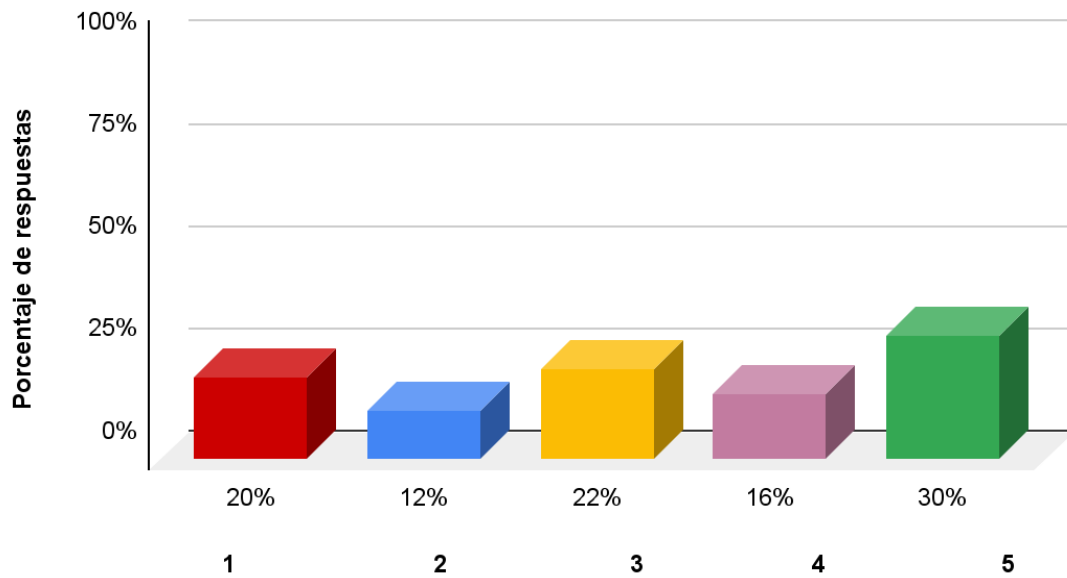


Fig. 24.1 Nivel de estudiantes (maestros)

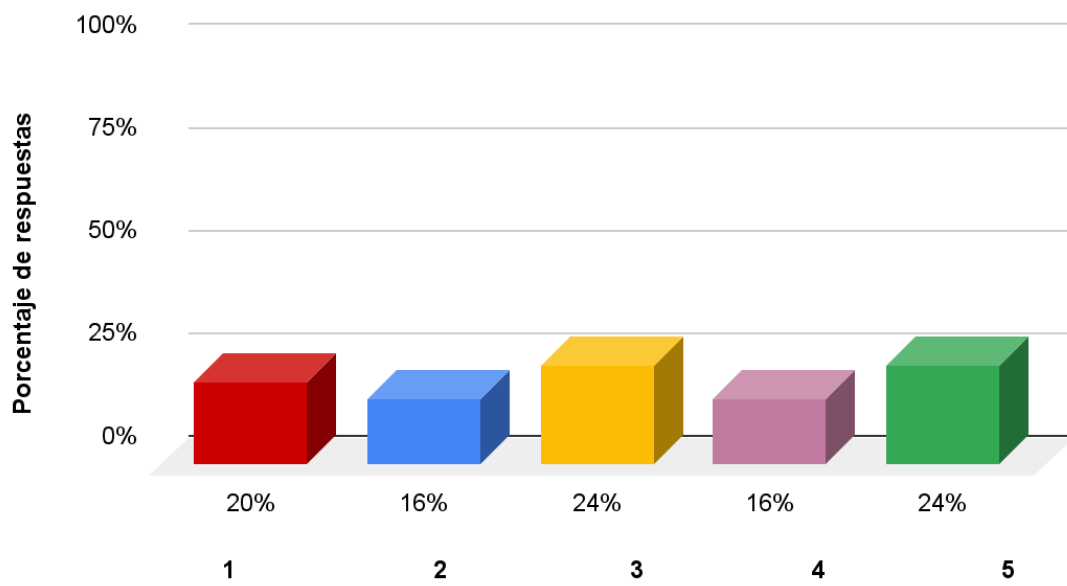
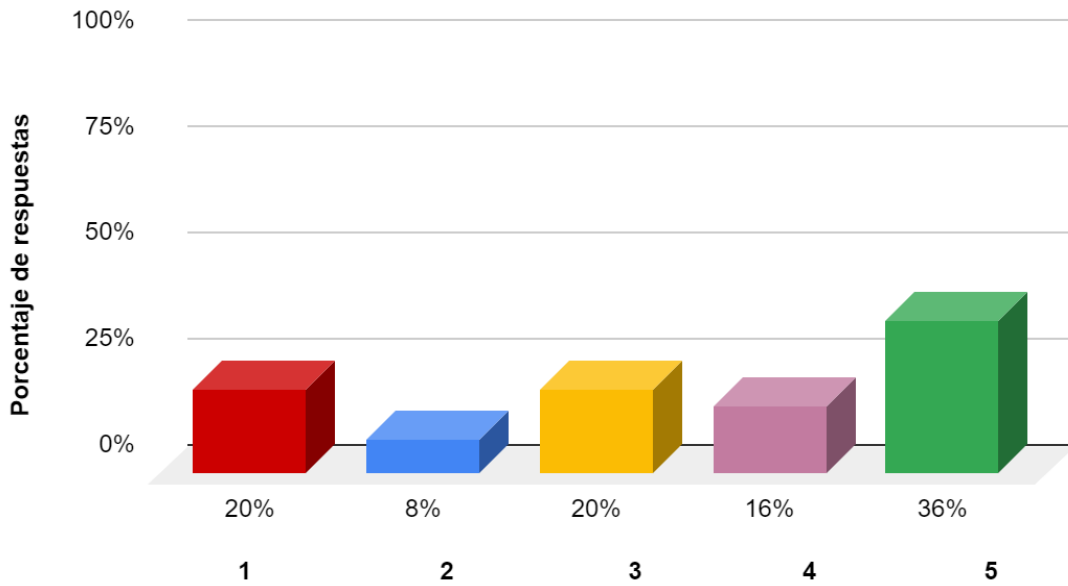


Fig. 24.2 Nivel de estudiantes (maestras)



En cuanto al nivel de los estudiantes (Fig. 24), se distribuyen las respuestas por toda la gráfica y se concentran en respuestas dispares, pues vemos un 20% en 1, un 22% en 3 y un 30% en 5. La gráfica de los maestros (Fig. 24.1) sigue la misma línea, con un 20% en 1, un 24% en 3 y un 24% en 5. Las maestras (Fig. 24.2) también, pues vemos un 20% en 1, un 20% en 3 y un 36% en 5. Con lo que podemos concluir que, según los maestros, la importancia del nivel de los estudiantes para determinar el método de enseñanza es variable.

D- Recursos disponibles

Fig. 25 Recursos disponibles

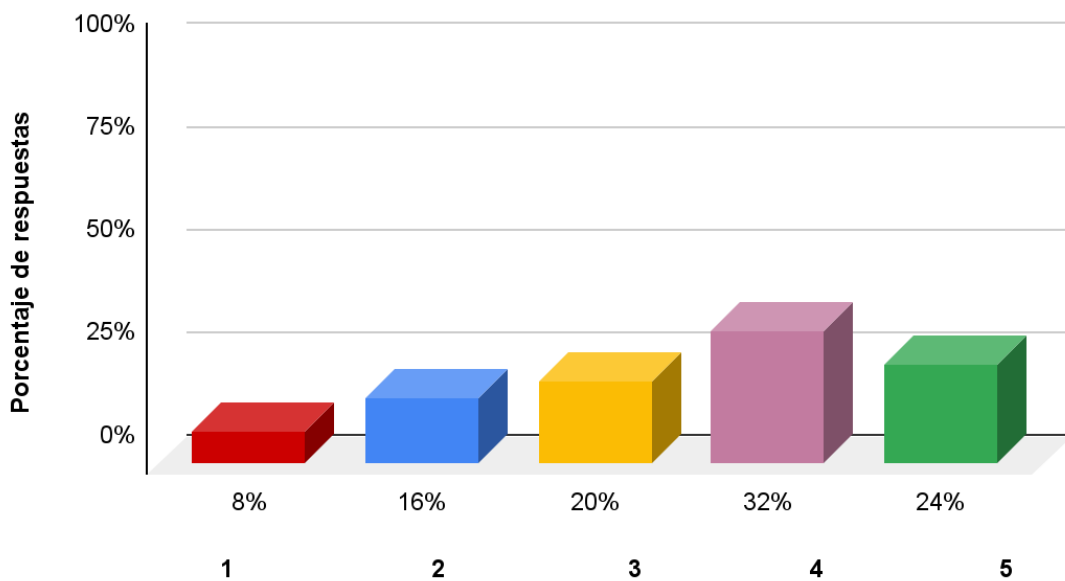


Fig. 25.1 Recursos disponibles (maestros)

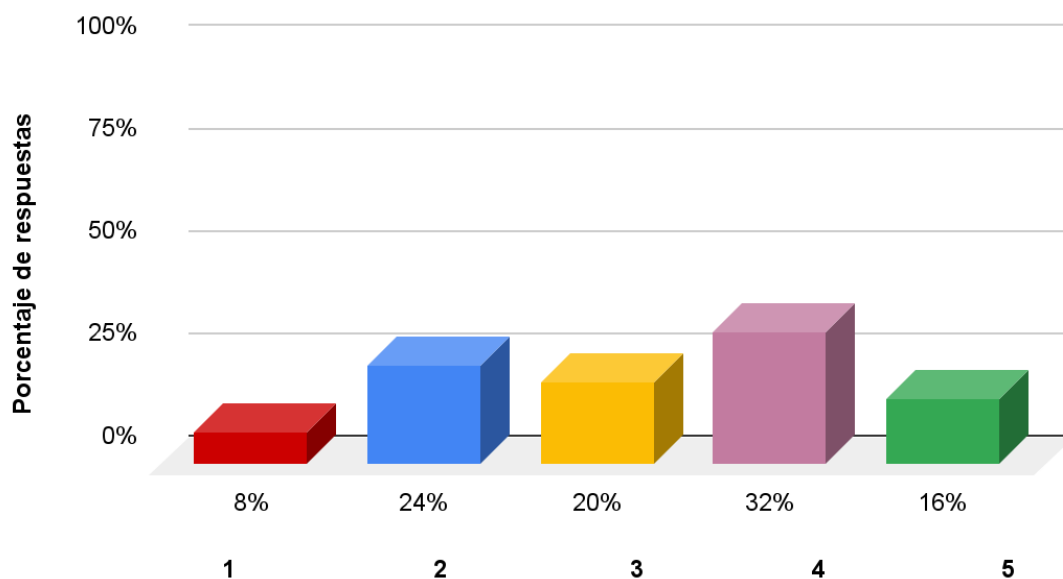
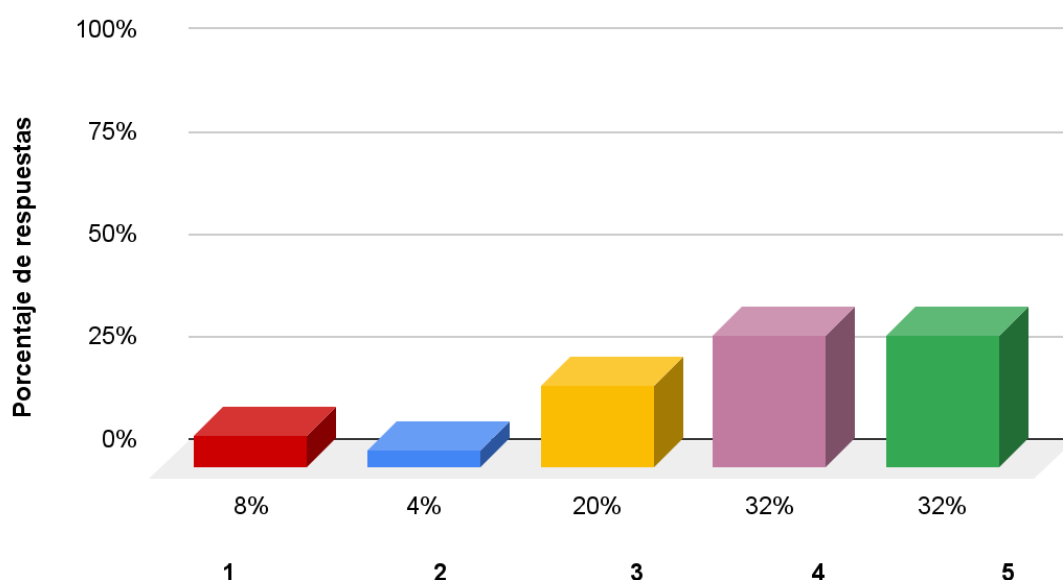


Fig. 25.2 Recursos disponibles (maestras)



Respecto a los recursos disponibles (Fig.25), un 32% de las respuestas se encuentran en el número 4 y un 24% en el 5, es decir, un 56% de las respuestas en las dos puntuaciones más altas, pero el resto, un 44% se distribuye por el resto de respuestas, con lo que vemos diferencia de opiniones en cuanto a la relevancia de los recursos disponibles para la determinación del método de enseñanza. Las respuestas de los maestros (Fig. 25.1) se encuentran todavía más distribuidas por toda la gráfica, concentrándose los porcentajes más altos en 2 (24%), 3 (20%) y 4 (32%), sugiriendo que los maestros tienen diferentes opiniones al respecto. Las maestras (25.2) sin embargo, tienen opiniones más unificadas al respecto, pues la mayoría de respuestas y porcentajes más altos se encuentran en 3 (20%), 4 (32%) y 5 (32%), concluyendo que los recursos disponibles son relevantes a la hora de seleccionar el método de enseñanza por su parte.

Como conclusión a estos apartados anteriores, los objetivos de enseñanza y el nivel de los estudiantes (Fig. 22, 22.1, 22.2 y 24, 24.1, 24.2) han

sido los factores más considerados para la elección de un determinado método de enseñanza sobre otros, seguidos del contenido de la enseñanza (Fig. 23, 23.1, 23.2). Si nos atenemos a continuación a los resultados por sexos, mientras los maestros valoran más los objetivos para determinar y elegir un método sobre otros, las maestras consideran no solo los objetivos para dicha selección, sino también el contenido y en determinada medida, los recursos disponibles.

3- ¿Le resulta difícil formular las competencias de base?

Fig. 26 ¿Difícil formular competencias de base?

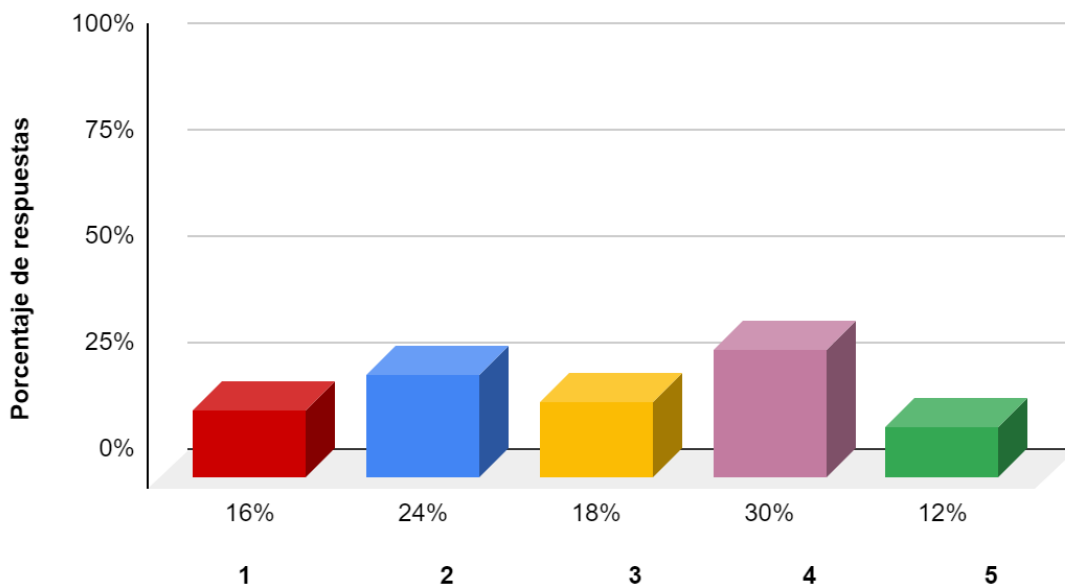


Fig. 26.1 ¿Difícil formular competencias de base? (maestros)

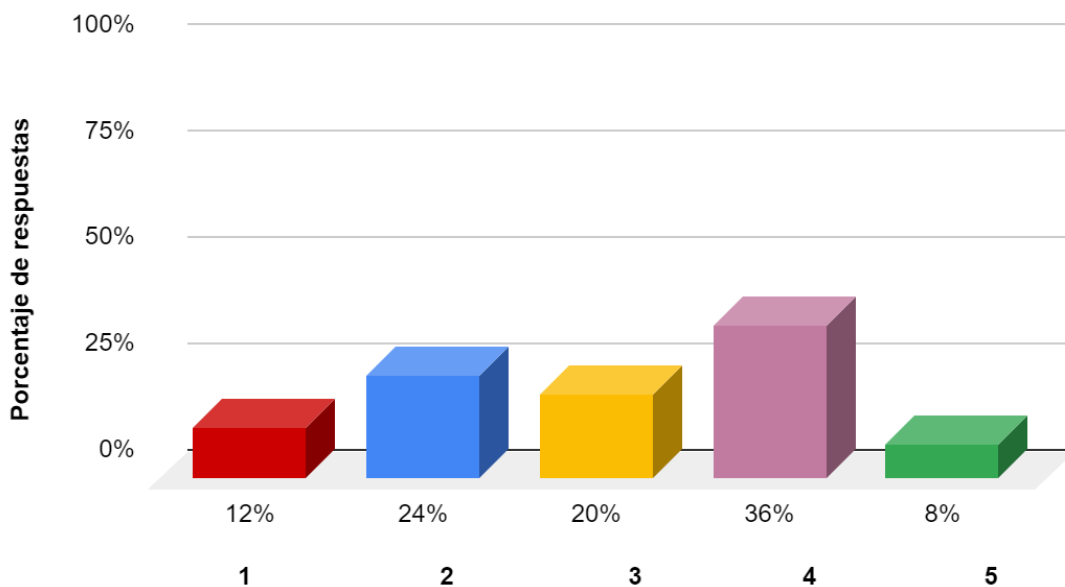
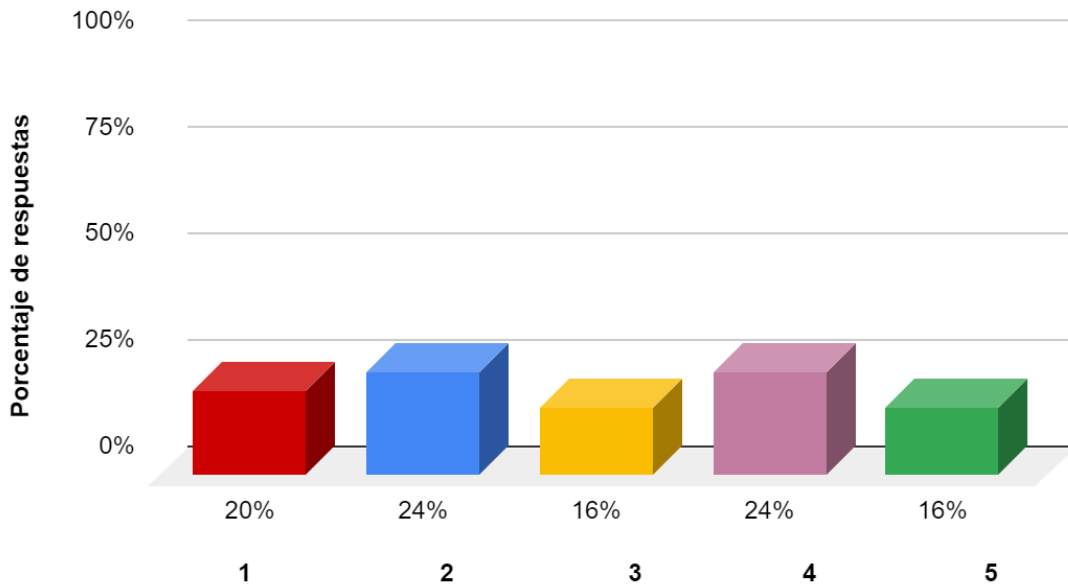


Fig. 26.2 ¿Difícil formular competencias de base? (maestras)



En cuanto a la dificultad en la formulación de las competencias de base (Fig. 26), encontramos las respuestas distribuidas por toda la gráfica, destacando un 30% en la puntuación 4 y un 12% en 5, como puntuaciones altas, indicando que es difícil, y un 24% en el 2 y un 16% en 1, como puntuaciones bajas, indicando facilidad en la formulación de dichas competencias. Las respuestas de los maestros (Fig. 26.1) se asemejan a las respuestas generales. Las respuestas varían entre las maestras (Fig. 26.2) y se encuentran distribuidas por toda la gráfica, lo que indica disparidad en las opiniones en cuanto a la dificultad en la formulación de las competencias de base, pues algunas consideran que es fácil, un 44% (20% y 24% en 1 y 2), y otras, que es difícil, un 40% (24% y 16% en 4 y 5).

4.- ¿Le resulta difícil elegir el método apropiado para la lección?

Fig. 27 ¿Difícil elegir el método apropiado?

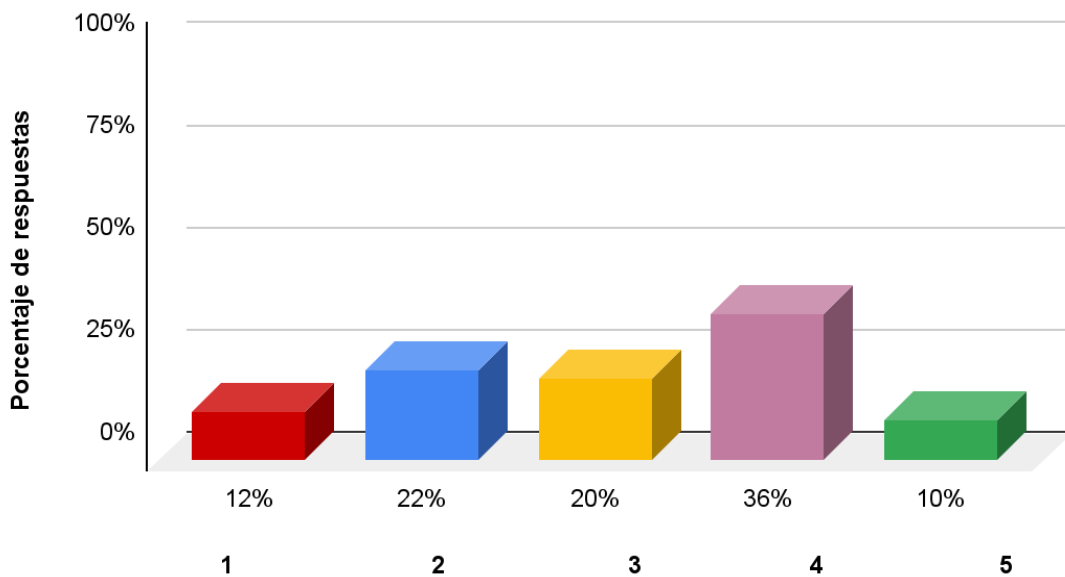


Fig. 27.1 ¿Difícil elegir el método apropiado? (maestros)

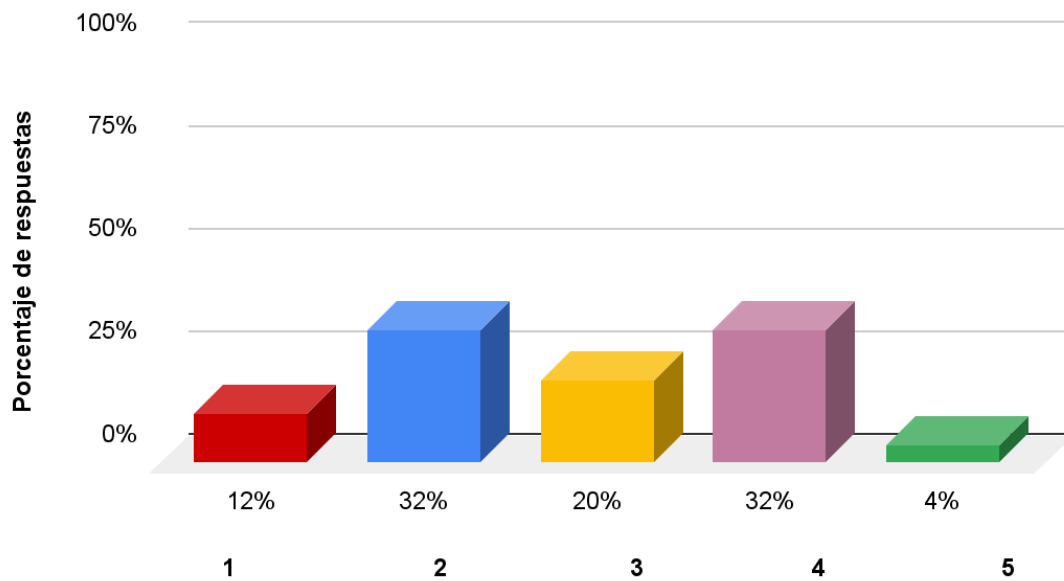
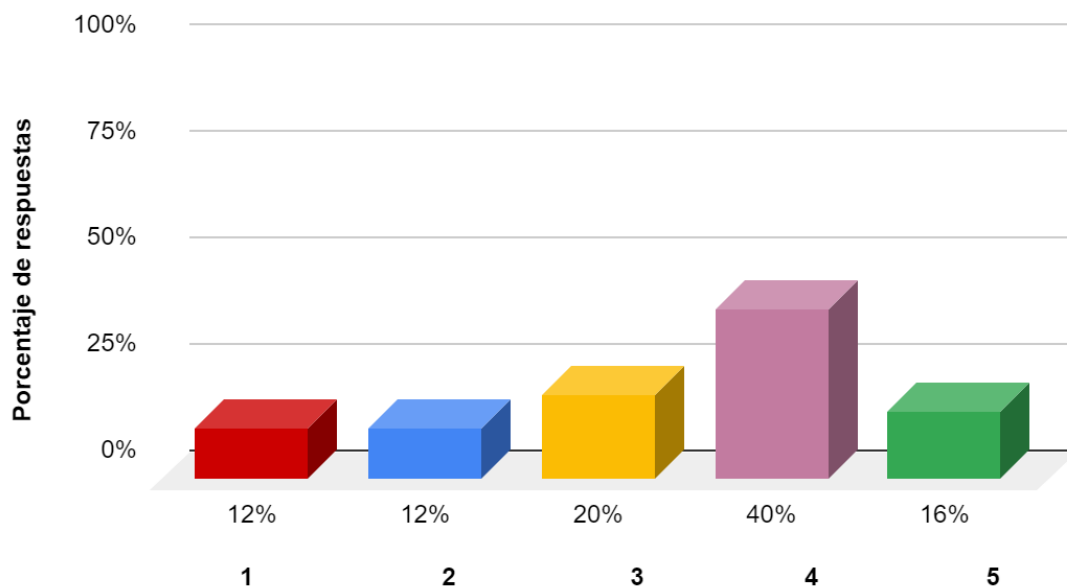


Fig. 27.2 ¿Difícil elegir el método apropiado? (maestras)



Elegir el método apropiado (Fig. 27) es difícil para un 46% (un 36% en 4 y un 10% en 5) de los maestros, y moderadamente fácil o fácil para el resto, un 54% distribuido en 3, 2 y 1. Las respuestas de los maestros (Fig. 27.1) se asemejan a las anteriores. Sin embargo, las opiniones de las maestras (Fig. 27.2) están más concentradas, encontrando un 40% en 4 y un 16% en 5, puntuaciones altas, lo que indica que un 56% de las maestras considera que es difícil elegir un método de enseñanza apropiado, mientras el resto de respuestas se distribuyen entre las puntuaciones bajas, indicando que un 44% (distribuido en 3, 2 y 1) considera que es fácil o moderadamente fácil elegirlo.

5.- ¿Le resulta difícil formular un indicador de competencia?

Fig. 28 ¿Difícil formular indicador de competencias?

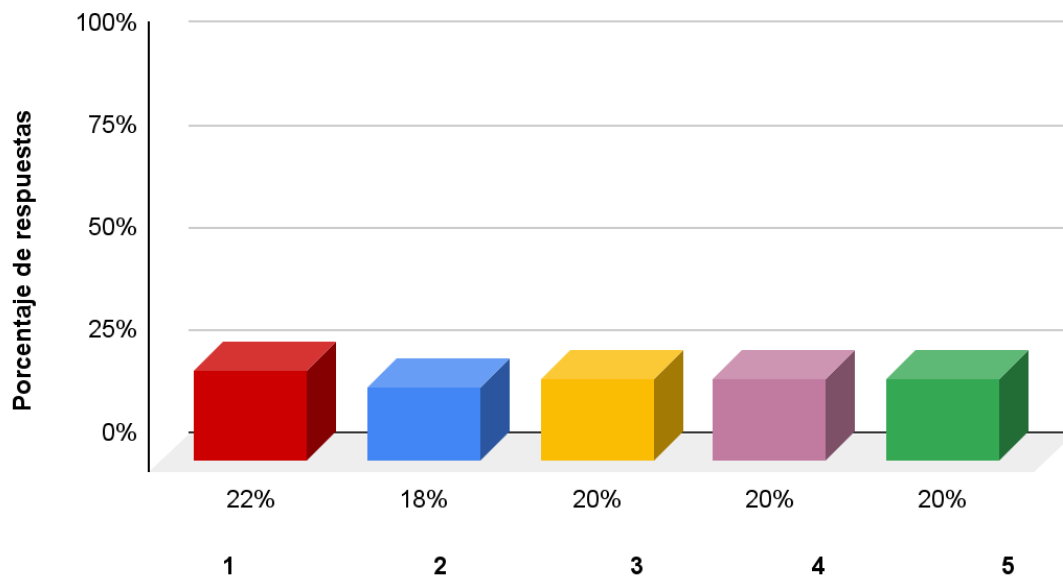


Fig. 28.1 ¿Difícil formular indicador de competencias? (maestros)

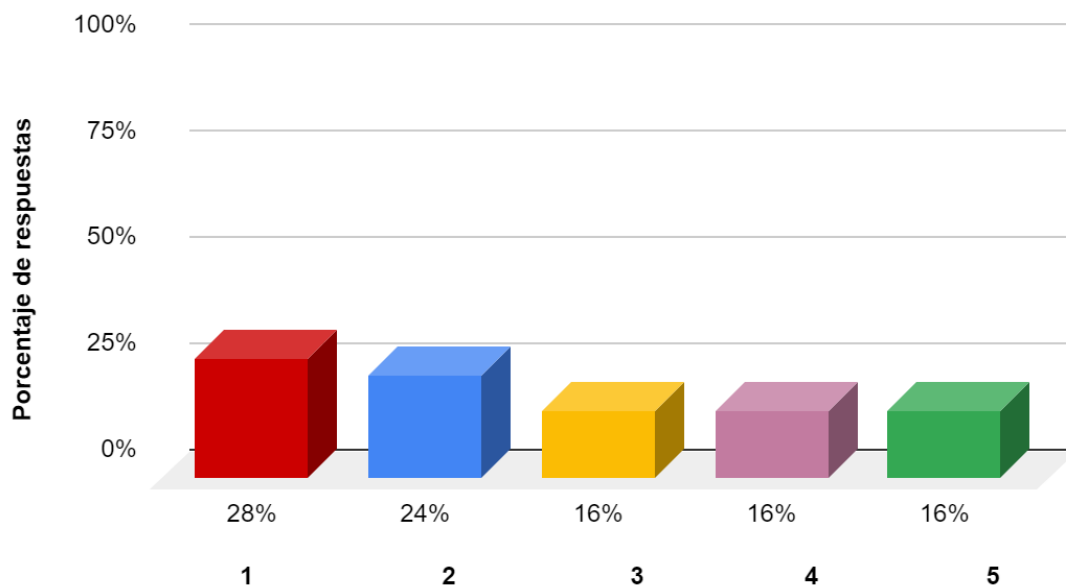
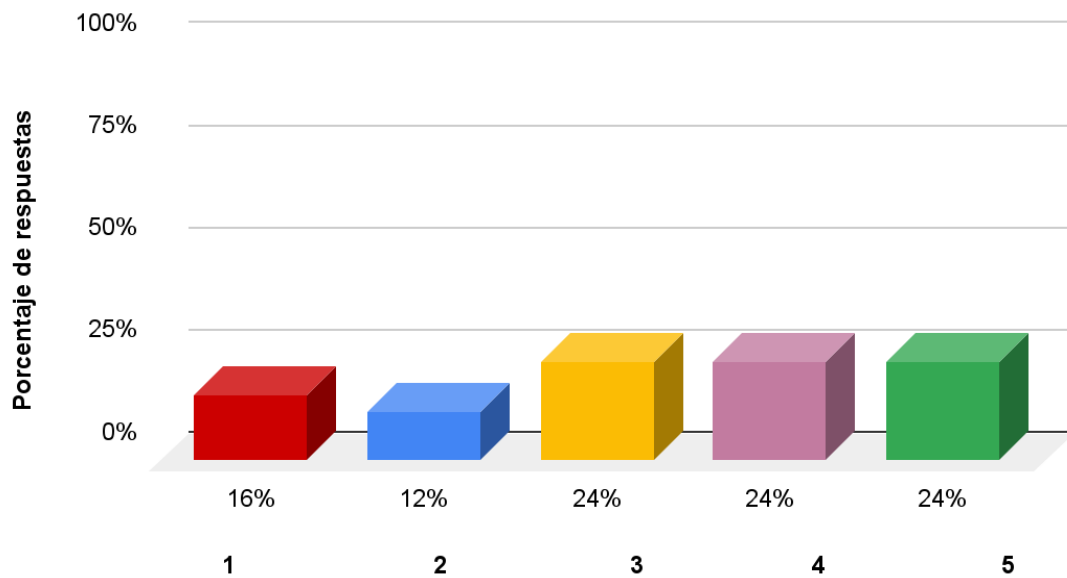


Fig. 28.2 ¿Difícil formular indicador de competencias? (maestras)



En suma, respecto a la dificultad de formulación de un indicador de competencia (Fig.28), vemos que hay variedad en las respuestas, pues están distribuidas por todos los números de la gráfica de manera casi equitativa. Las respuestas de los maestros (Fig. 28.1) se encuentran también distribuidas, pero se concentran en las puntuaciones bajas de 1 y 2 (28% y 24% respectivamente), sumando un 52% que opina que es fácil formular un indicador de competencias. Las respuestas de las maestras (Fig. 28.2) también están distribuidas, pero los porcentajes que suman una mayoría de un 72% se encuentran equitativamente distribuidas en 3, 4 y 5, indicando que formular un indicador de competencias es moderadamente difícil (3) o difícil (4 y 5).

6. - ¿Le resulta difícil desarrollar o utilizar herramientas didácticas que ayuden a comprender la lección por falta de ellas?

Fig. 29 ¿Difícil desarrollar herramientas didácticas?

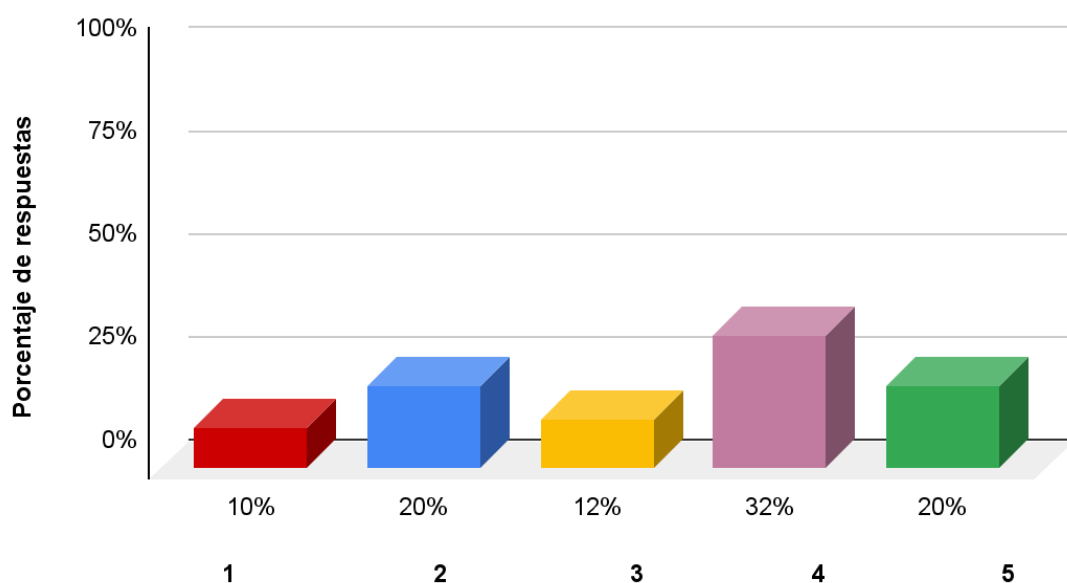


Fig. 29.1 ¿Difícil desarrollar herramientas didácticas? (maestros)

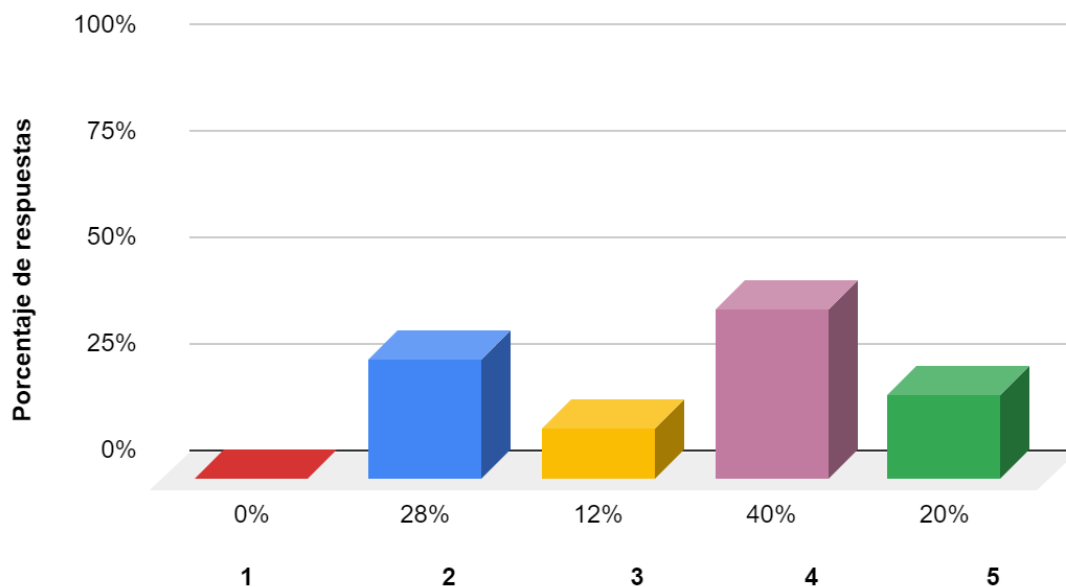
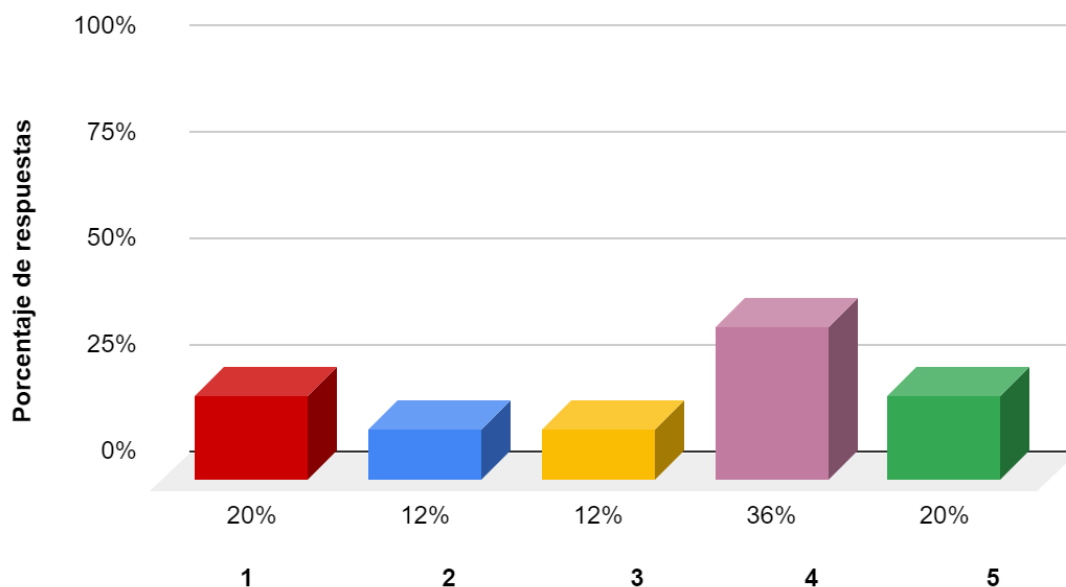


Fig. 29.2 ¿Difícil desarrollar herramientas didácticas? (maestras)



Se comprueba que existe un 32% y un 20% de respuestas (4 y 5 en la escala), un 52%, que hace referencia a que es difícil desarrollar o utilizar herramientas didácticas en el proceso de enseñanza por falta de ellas (Fig. 29), manteniéndose esta tendencia para los dos sexos. En la gráfica de los maestros (Fig. 29.1) un 40% y un 20% se concentran en las puntuaciones altas de 4 y 5, sumando una mayoría de un 60% que considera que es difícil desarrollar dichas herramientas o utilizarlas por falta de ellas. En el caso de las maestras, un porcentaje similar, 56% (36% en 4 y 20% en 5) consideran que es difícil.

7.- ¿Le resulta difícil elegir el tipo de prueba de rendimiento adecuado para evaluar a los estudiantes?

Fig. 30 ¿Difícil elegir tipo de evaluación?

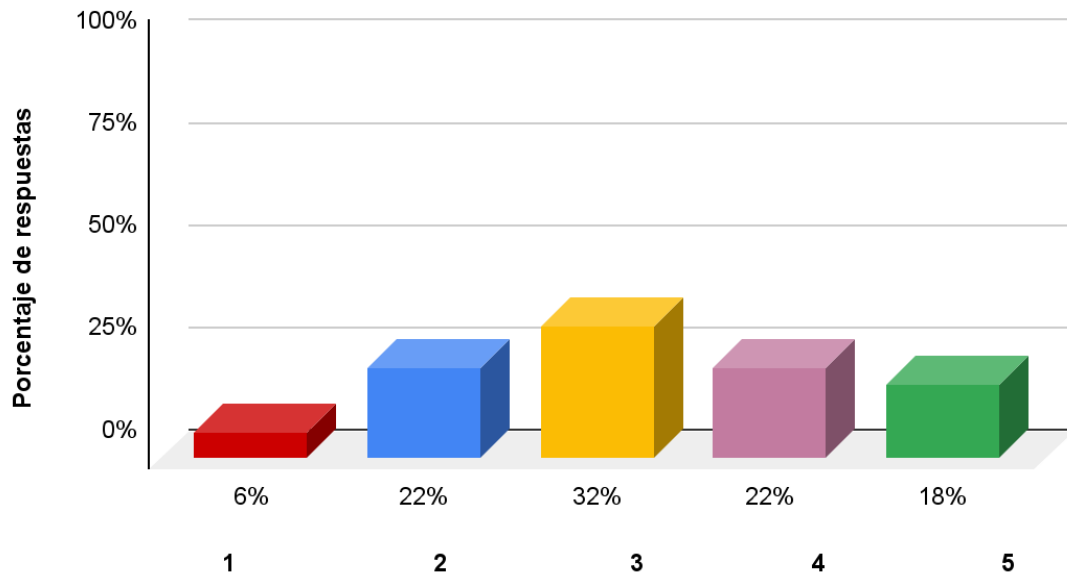


Fig. 30.1 ¿Difícil elegir tipo de evaluación? (maestros)

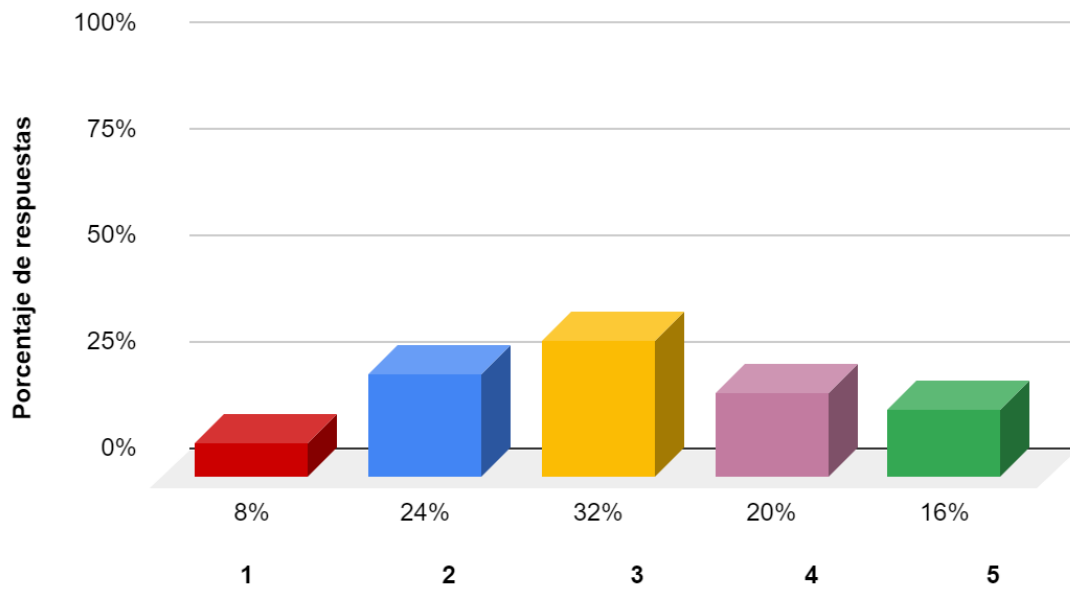
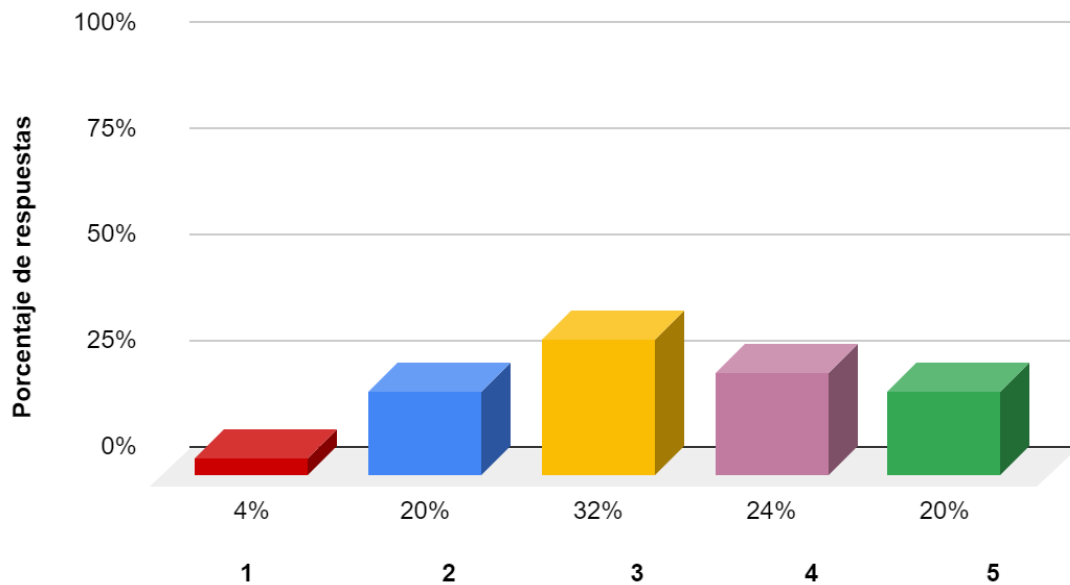


Fig. 30.2 ¿Difícil elegir tipo de evaluación? (maestras)



En lo que a la elección del tipo de evaluación adecuada para los alumnos, vemos que la mayoría de los maestros han elegido las respuestas 2, 3 y 4 de la escala (22, 32 y 20%), (Fig. 30). Los maestros siguen la misma tendencia (Fig. 30.1). Las maestras también (Fig. 30.2), variando ligeramente los porcentajes en ambos casos. Dicha tendencia demuestra que las opiniones en cuanto a la dificultad a la hora de seleccionar el tipo de prueba adecuado para evaluar el rendimiento de los estudiantes varía, pues algunos consideran que es fácil (2), otros que es moderadamente difícil (3) y hay quienes consideran que existe dificultad (4) en este proceso.

8. - ¿Le cuesta estimular la motivación de algunos alumnos?

Fig. 31 ¿Difícil estimular la atención de alumnos?

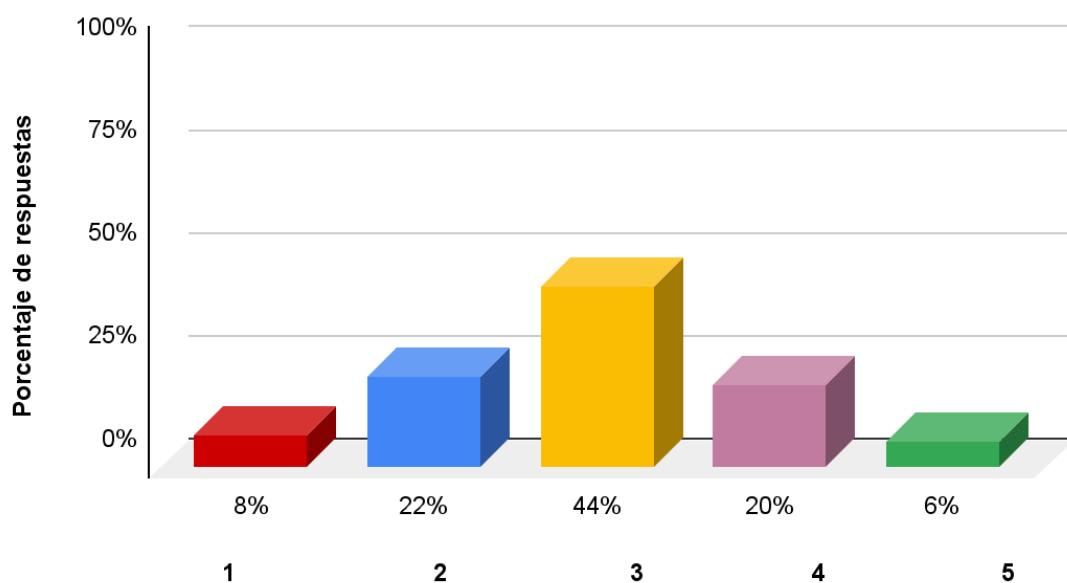


Fig. 31.1 ¿Difícil estimular la atención de alumnos? (maestros)

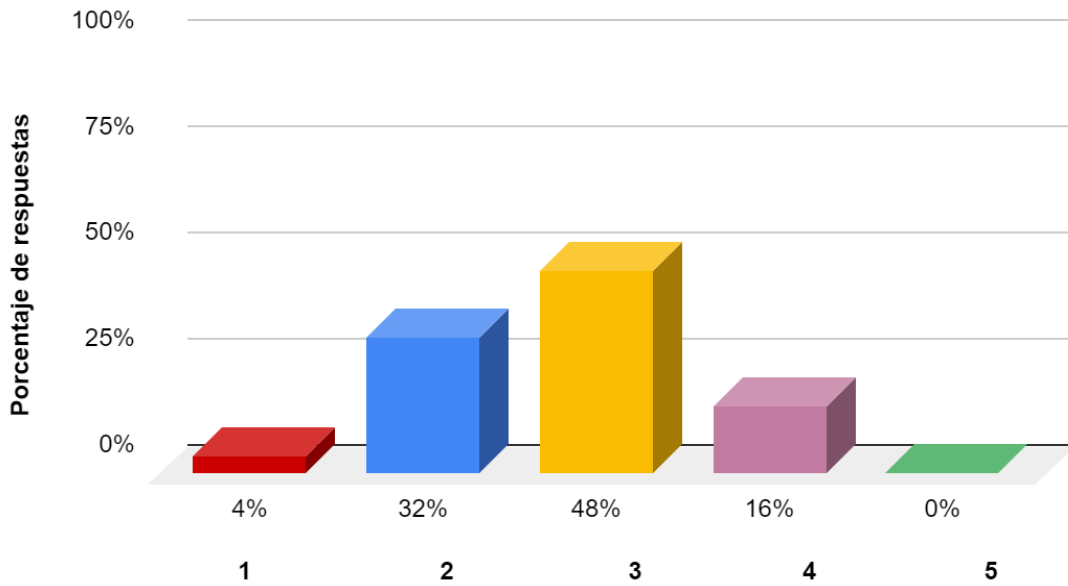
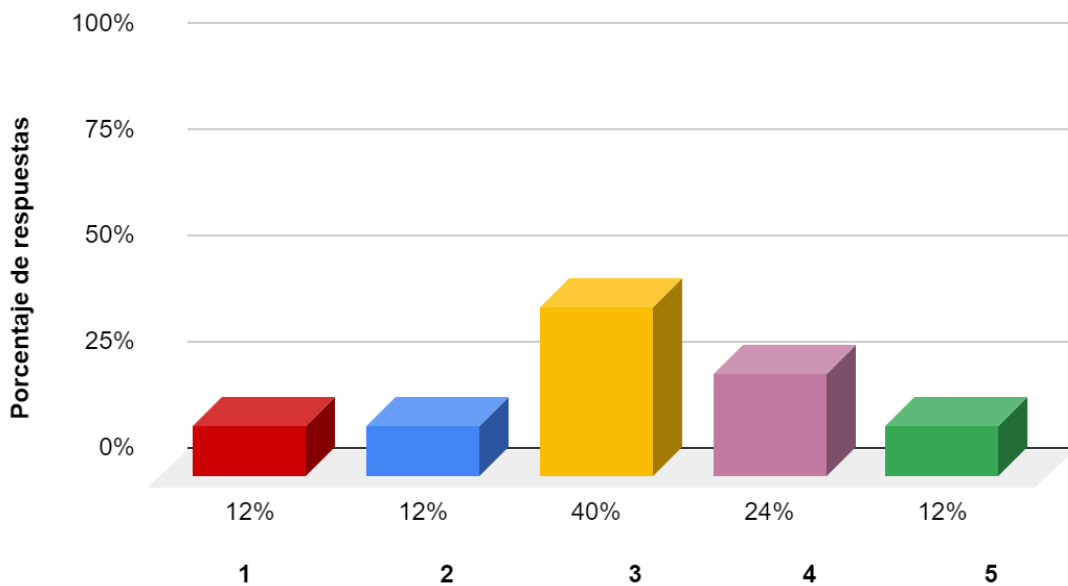


Fig. 31.2 ¿Difícil estimular la atención de alumnos? (maestras)



Encontramos variedad en las respuestas, cuya mayoría oscila entre 2 y 4 en la escala, con lo que deducimos que algunos consideran que existe dificultad en la estimulación de la atención de los alumnos, y otros, que no existe (Fig. 31). Entre los maestros en específico (Fig. 31.1), la mayoría piensan que existe una dificultad intermedia con un 48% en el número 3, seguidos del 32% en el número 2 que consideran que dicha dificultad es más baja. Las maestras (Fig. 31.2) consideran que la dificultad es generalmente intermedia (un 40% en 3), y un 24% en 4, y un 12% en 5, sumando un 36% que considera que es difícil dicha estimulación.

9.- ¿Le resulta difícil hacer que todos los estudiantes participen activamente en la lección?

Fig. 32 ¿Difícil conseguir participación de todos los alumnos?

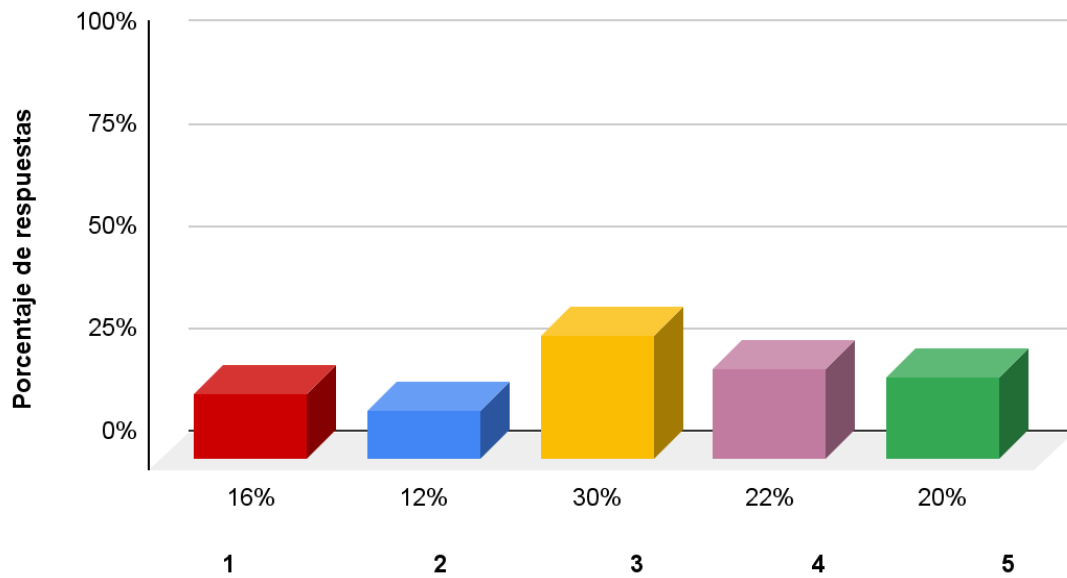


Fig. 32.1 ¿Difícil conseguir participación de todos los alumnos? (maest

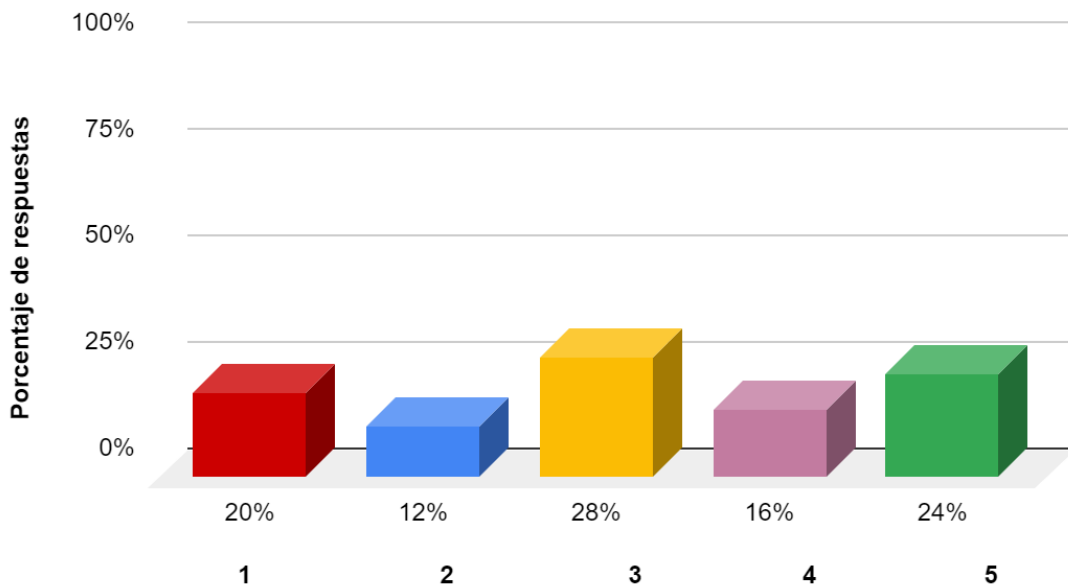
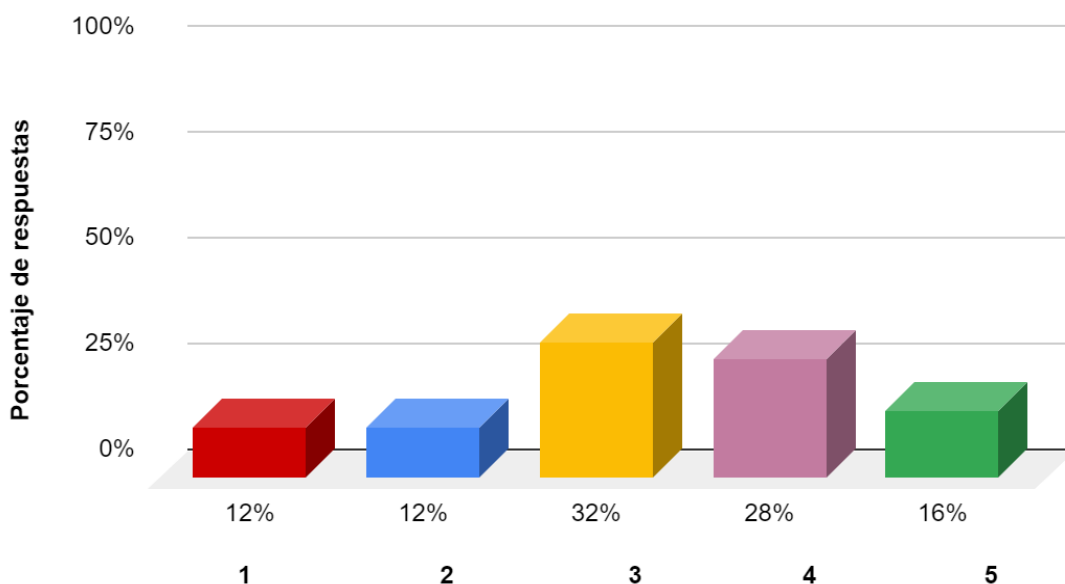


Fig. 32.2 ¿Difícil conseguir participación de todos los alumnos? (maestras)



Al preguntar a los maestros si es difícil hacer que todos los estudiantes participen activamente en la lección (Fig. 32), vemos respuestas distribuidas por toda la gráfica, concentrándose un 30% en la puntuación intermedia de 3, un 22% en 4 y un 20% en 5, sumando un 42% en las puntuaciones altas, con lo que una mayoría considera que es relativamente difícil o difícil conseguir la participación de todos los alumnos en la lección. Los maestros (Fig. 32.1) tienen opiniones más repartidas por toda la gráfica, indicando que algunos consideran que es fácil y otros difícil. Las respuestas de las maestras (Fig. 32.2) son parecidas a la tendencia general (32% en 3, 28% en 4 y un 16% en 5) sumando un 76% que piensa que es moderadamente difícil o difícil conseguir dicha participación.

10.- ¿Le cuesta comunicar o impartir alguna información a los alumnos porque está por encima de su nivel?

Fig. 33 ¿Difícil explicar a los alumnos a veces?

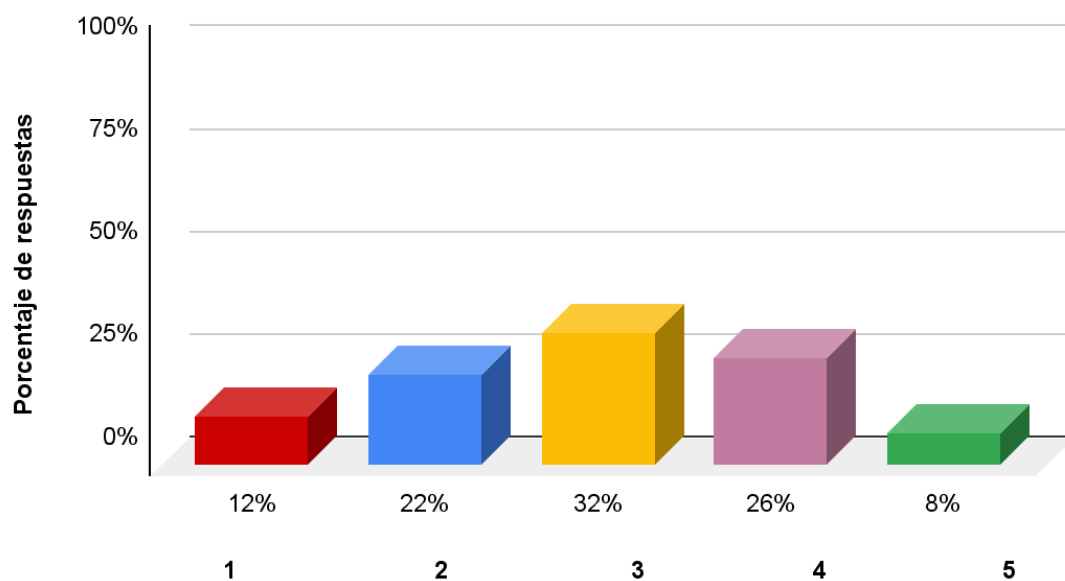


Fig. 33.1 ¿Difícil explicar a los alumnos a veces? (maestros)

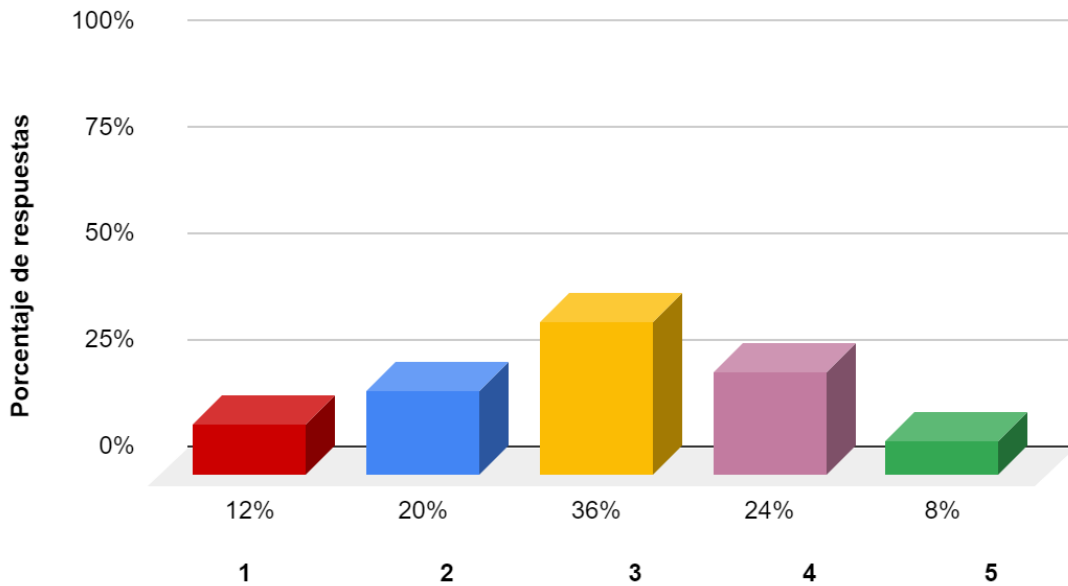
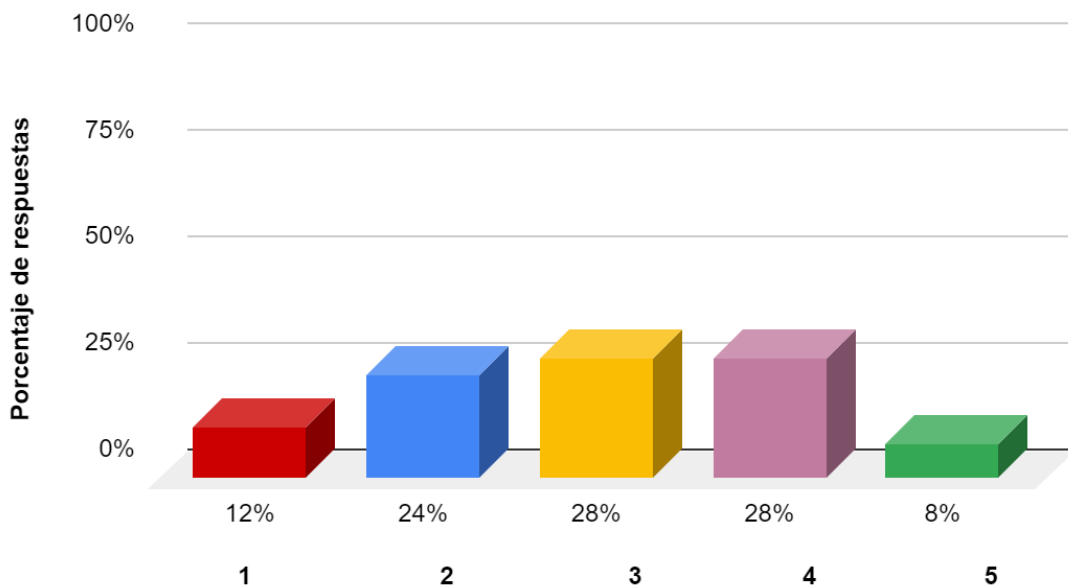


Fig. 33.2 ¿Difícil explicar a los alumnos a veces? (maestras)



Encontramos variedad en las respuestas, cuya mayoría oscila entre 2 y 4 en la escala, con lo que deducimos que algunos consideran que encuentran dificultad en comunicar o impartir alguna información a los alumnos porque está por encima de su nivel, y otros, que no encuentran (Fig. 33). Entre los maestros en específico (Fig. 33.1), un gran número piensa que existe una dificultad intermedia con un 36% en el número 3, seguidos del 24% en el número 4, consideran que la dificultad es alta, y un 20% en 2, que consideran que dicha dificultad es más baja. Las respuestas de las maestras (Fig. 33.2) oscilan entre 2 y 4, con lo que siguen la misma tendencia general.

11.- ¿Le resulta difícil atraer la atención de los alumnos a lo largo de la lección?

Fig. 34 ¿Difícil mantener la atención de los alumnos toda la lección?

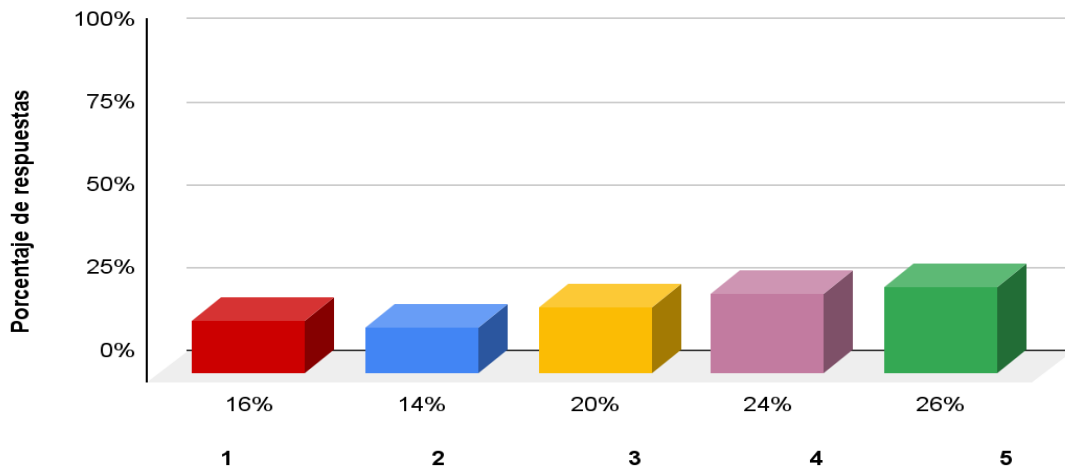


Fig. 34.1 ¿Difícil mantener la atención de los alumnos toda la lección? (maestros)

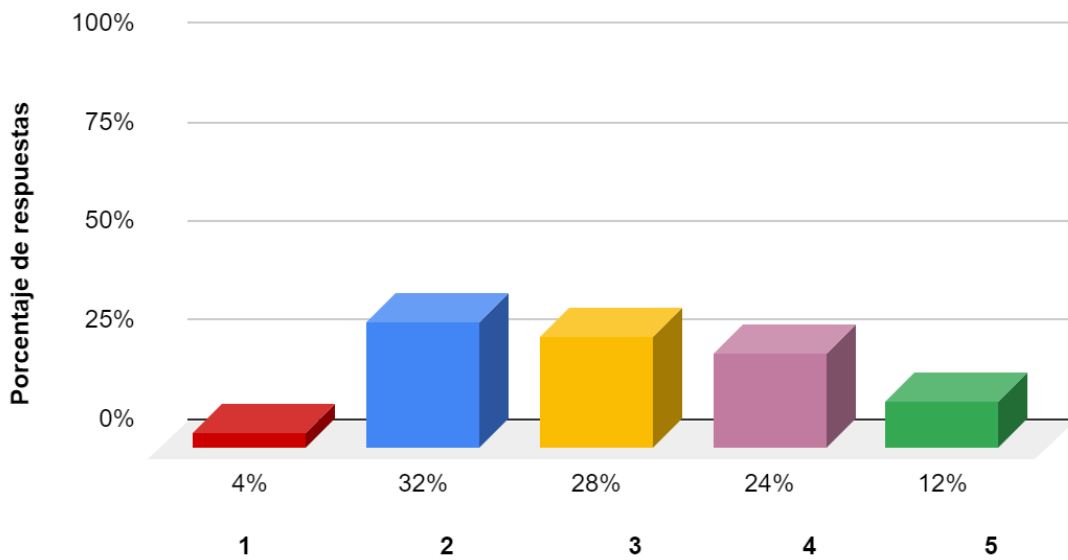
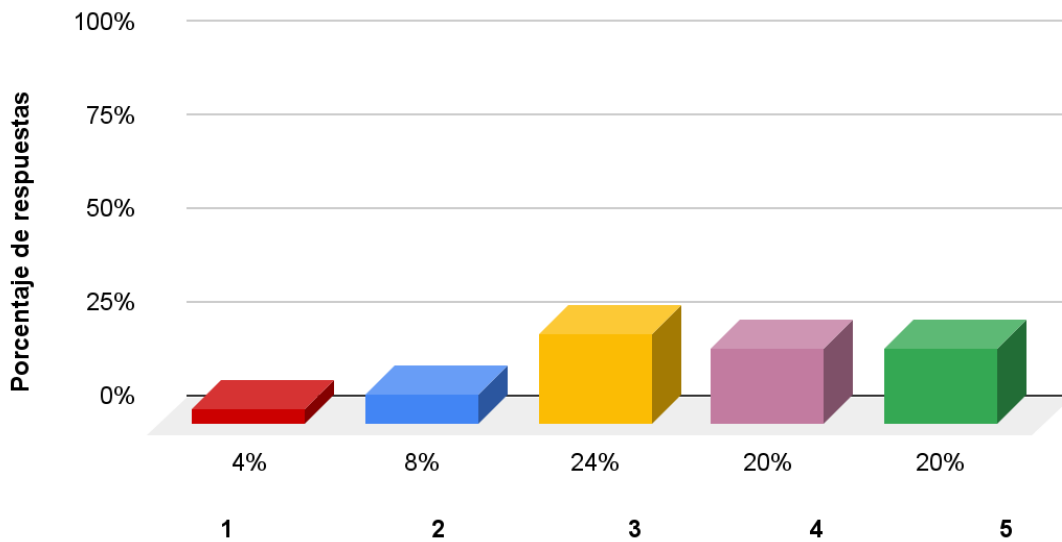


Fig. 34.2 ¿Difícil mantener la atención de los alumnos toda la lección? (maestras)



La mayoría de respuestas se encuentra en el 2-3 en la escala (Fig. 34, 34.1, 34.2), lo que puede indicarnos que, en general, los maestros consideran que existe una dificultad intermedia en mantener la atención de los alumnos a lo largo de toda la lección. Es aquí especialmente interesante que narres la diferencia entre las respuestas de las profesoras respecto a los profesores, dado que es muy llamativo,

12.- ¿Le resulta difícil distribuir las preguntas según el nivel de inteligencia de los alumnos?

Fig. 35 ¿Difícil distribuir preguntas según inteligencia?

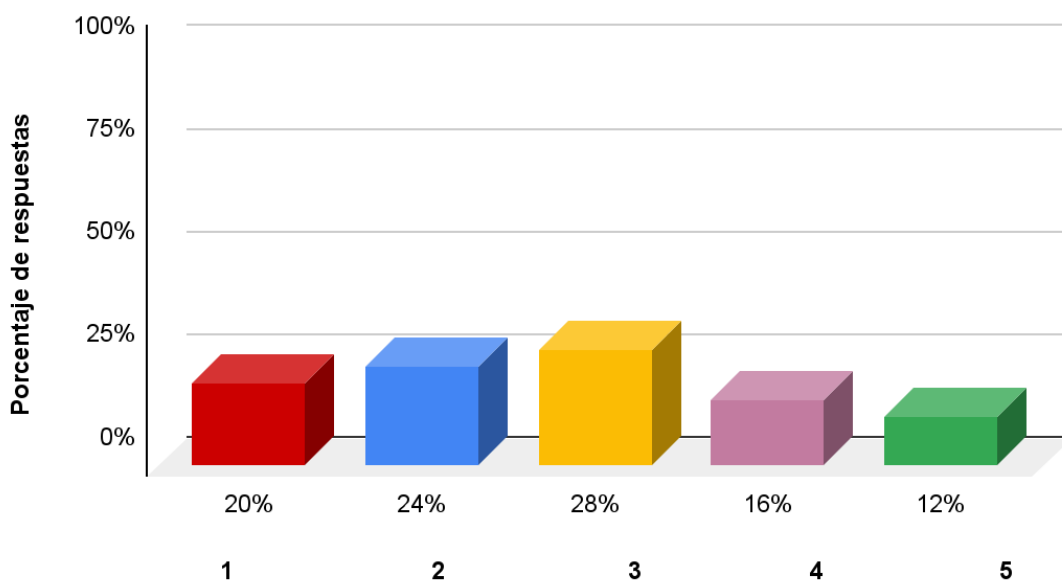


Fig. 35.1 ¿Difícil distribuir preguntas según inteligencia? (maestros)

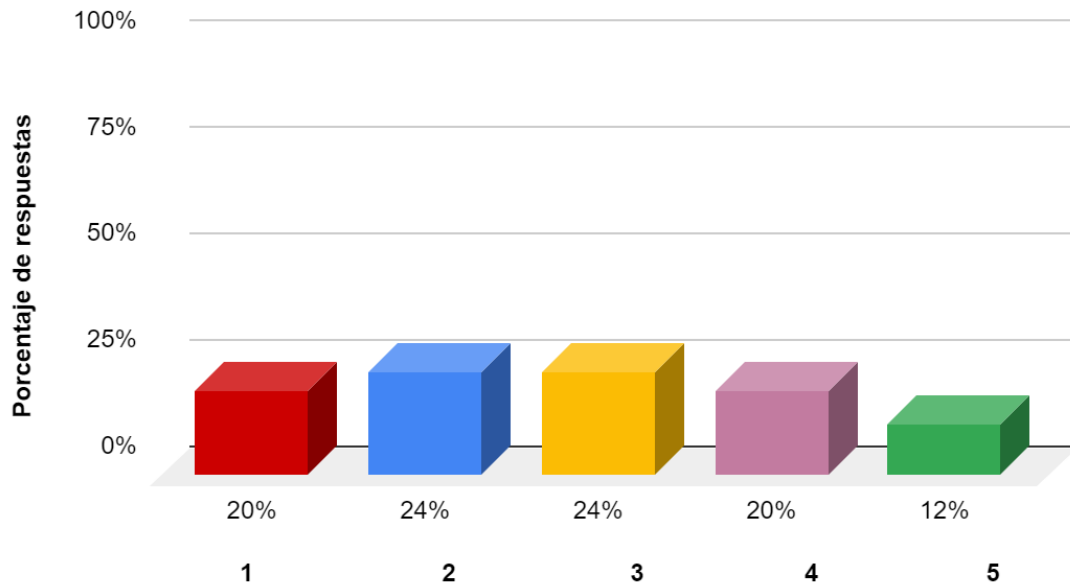
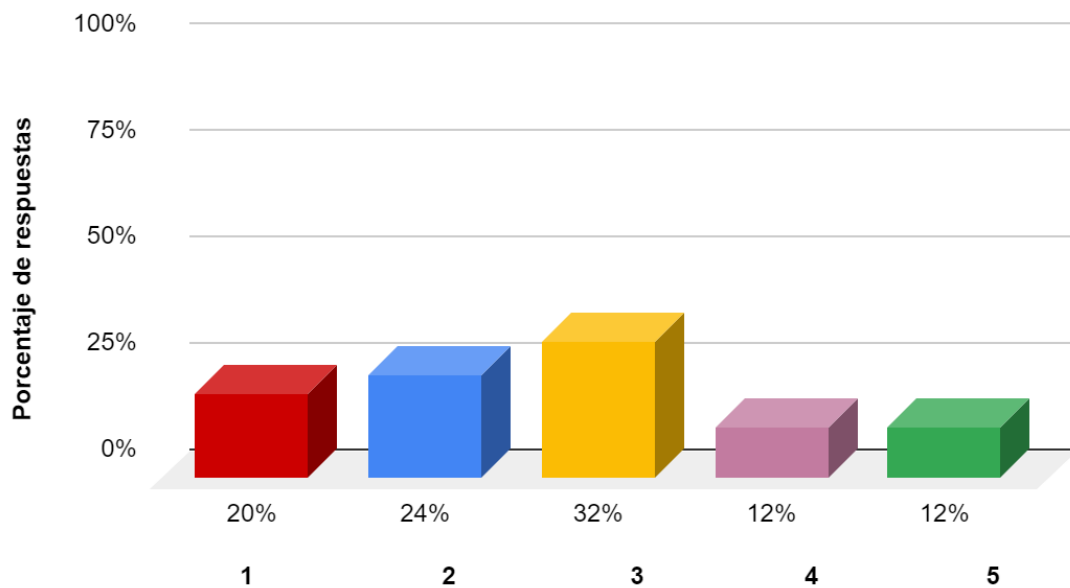


Fig. 35.2 ¿Difícil distribuir preguntas según inteligencia? (maestras)



Cuando les hemos preguntado a los maestros y maestras si es difícil distribuir las preguntas según el nivel de inteligencia, vemos que hay variedad de respuestas (Fig. 35), pues se encuentran distribuidos por toda la gráfica. En cuanto a los maestros (Fig. 35.1), vemos que la distribución sigue la misma línea, así como en el caso de las maestras (Fig. 35.2). Aunque la suma de los mayores porcentajes se distribuye entre los puntajes 1, 2 y 3, sumando más del 60% en las diferentes gráficas, lo que indica que tanto a los maestros como a las maestras les parece que no existe dificultad en el proceso de distribución de preguntas según la inteligencia de los alumnos o que existe dificultad intermedia (1,2,3 en la escala).

13.- ¿Le cuesta adaptar la lección según el nivel de inteligencia de los alumnos?

Fig. 36 ¿Difícil adaptar la lección según inteligencia?

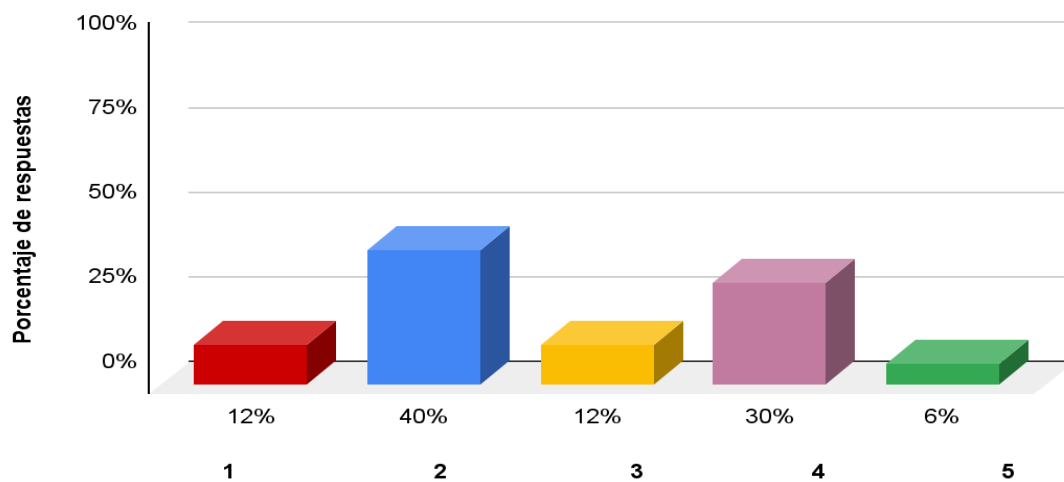


Fig. 36.1 ¿Difícil adaptar la lección según inteligencia? (maestros)

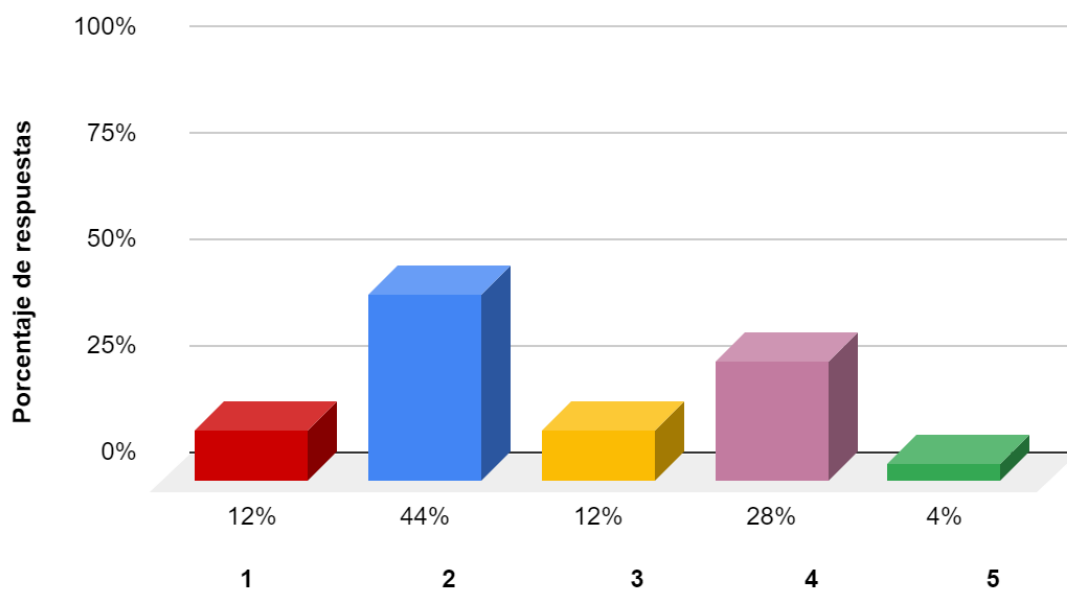
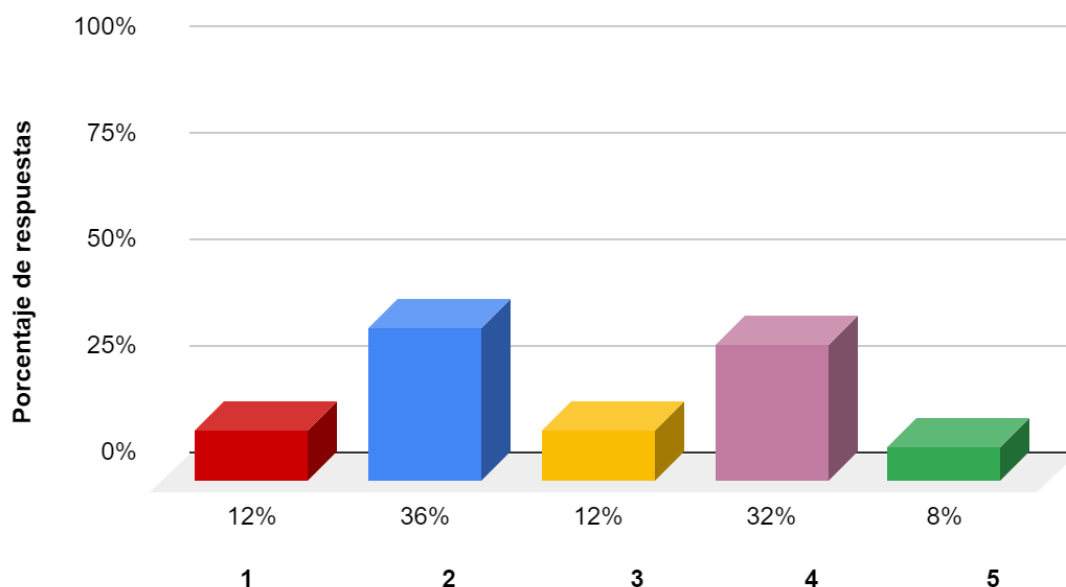


Fig. 36.2 ¿Difícil adaptar la lección según inteligencia? (maestras)



A la hora de valorar si existe dificultad para adaptar la lección según el nivel de inteligencia de los alumnos, vemos que existe disparidad en las respuestas, ya que la mayoría de maestras y maestros han señalado los números 2 y 4 en la escala (Fig. 36, 36.1, 36.2), pues vemos, en el caso de los maestros (Fig. 36.1) un 44% en el puntaje número 2 y un 28% en el 4; y en el caso de las maestras, un 36% en el 2, y un 32% en el 4, con lo que algunos consideran que existe mucha dificultad en ello, y otros, poca.

14.- ¿Le resulta difícil trabajar con los estudiantes con problemas de aprendizaje?

Fig. 37 ¿Difícil trabajar con alumnos con dificultades?

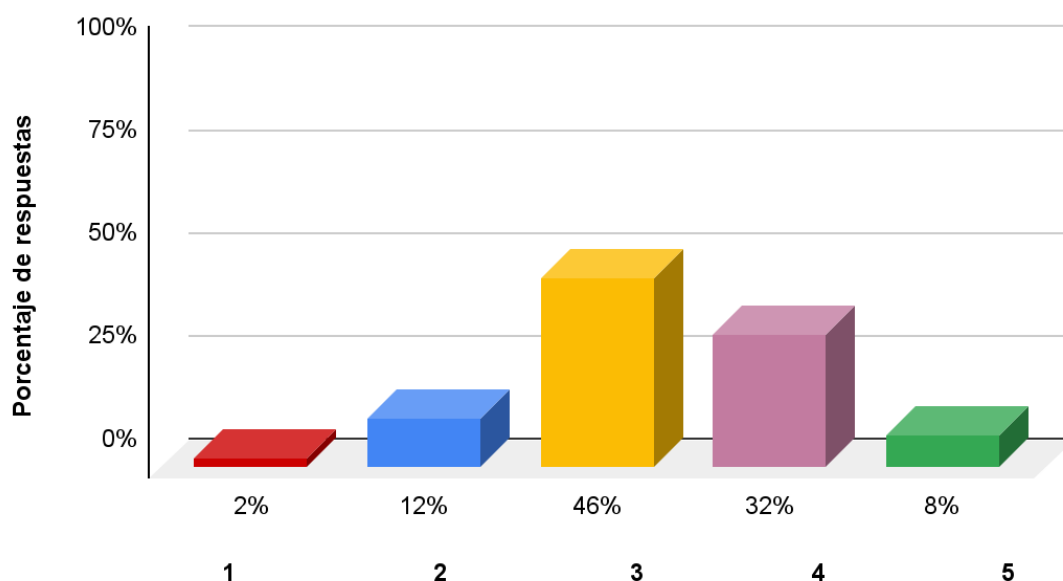


Fig. 37.1 ¿Difícil trabajar con alumnos con dificultades? (maestros)

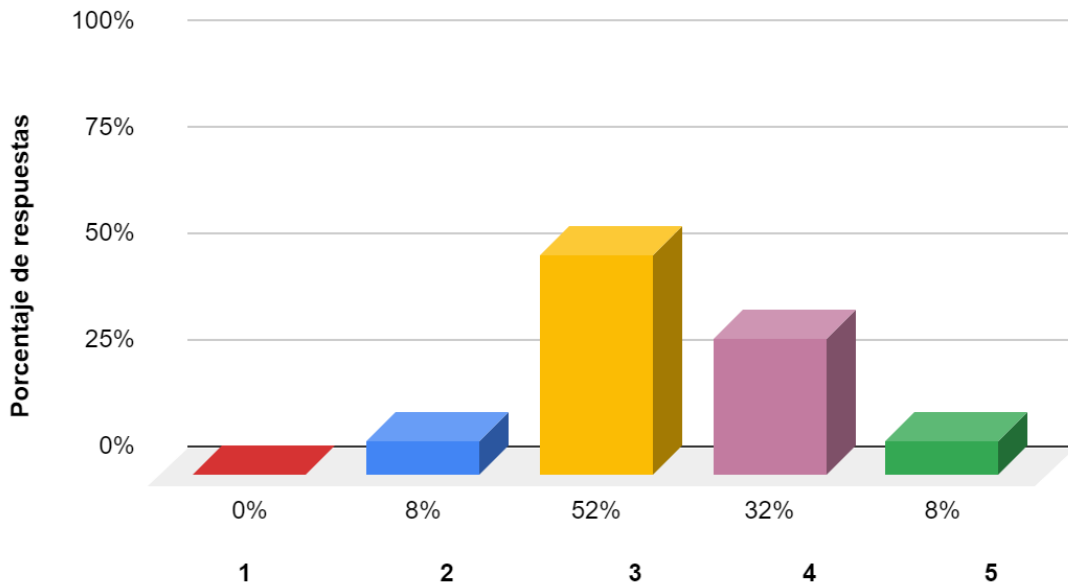
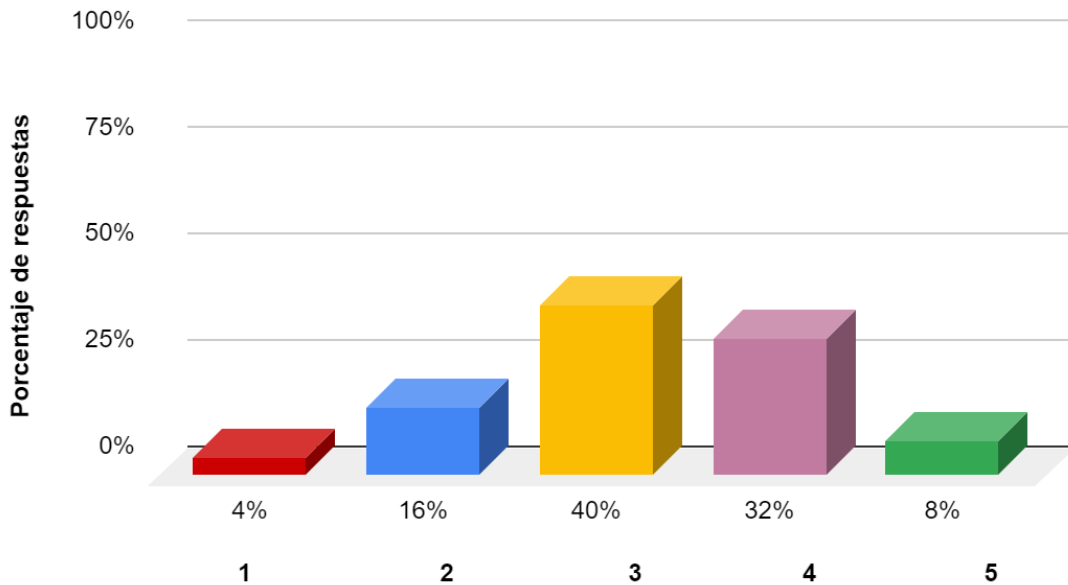


Fig. 37.2 ¿Difícil trabajar con alumnos con dificultades? (maestras)



Se comprueba que, generalmente, los maestros y las maestras consideran que existe dificultad para trabajar con los alumnos que tienen problemas de aprendizaje, pues las respuestas tienen una tendencia intermedia-alta (Fig. 37). El 52% de los maestros ha respondido con el número 3 (dificultad intermedia), y un 32% en el 4 (dificultad alta), sumando un 84%. En el caso de las maestras, vemos un 40% en el 3 (dificultad intermedia) y un 32% en el 4 (dificultad alta), sumando un 72%, lo cual sigue demostrando que la dificultad en el trabajo con los estudiantes con problemas de aprendizaje es intermedia-alta.

15.- ¿Le cuesta conseguir que los alumnos cumplan con todos los deberes propuestos por falta de tiempo?

Fig. 38 ¿Difícil cumplir por la falta de tiempo?

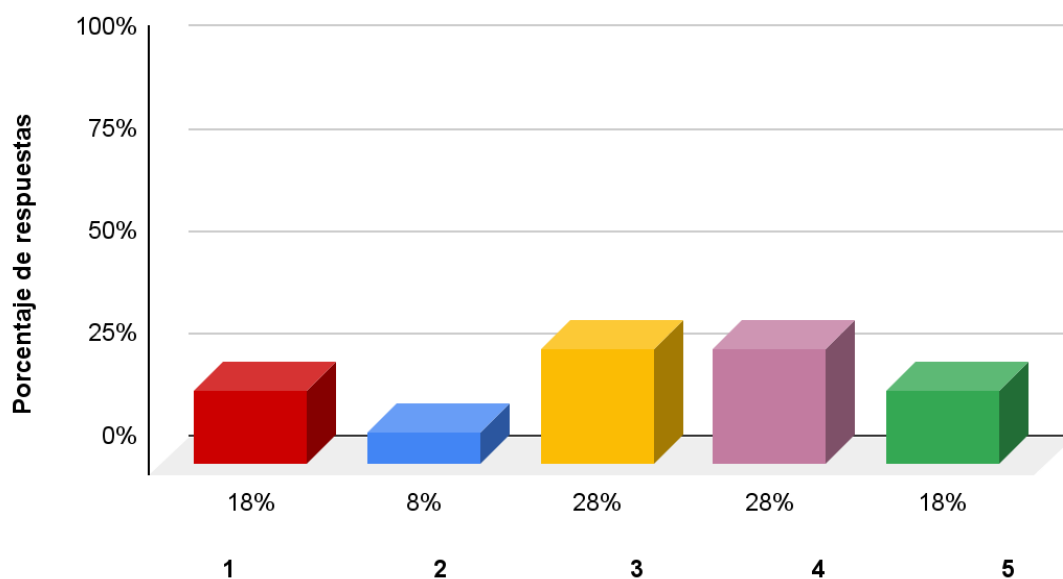


Fig. 38.1 ¿Difícil cumplir por la falta de tiempo? (maestros)

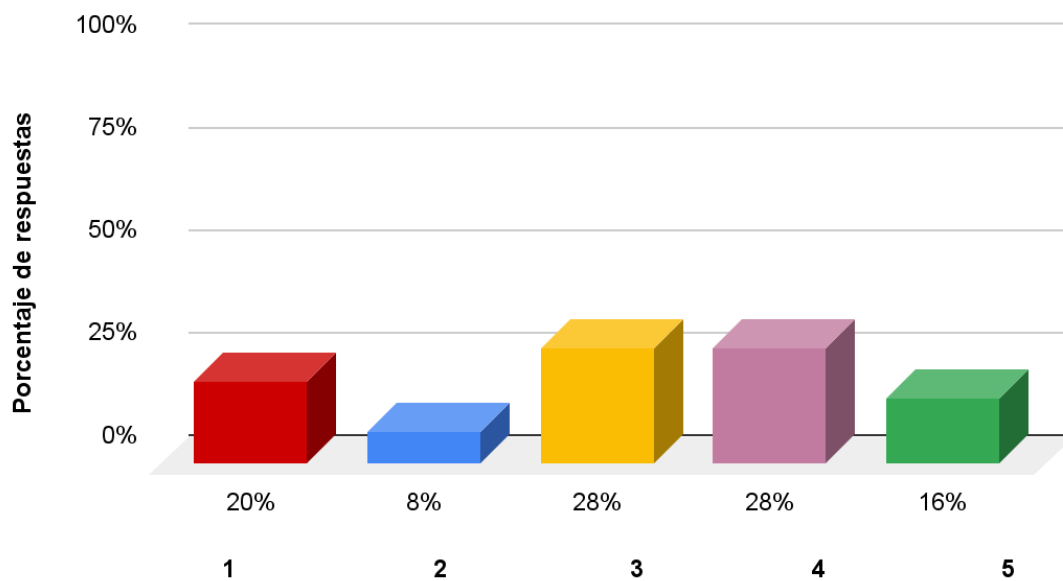
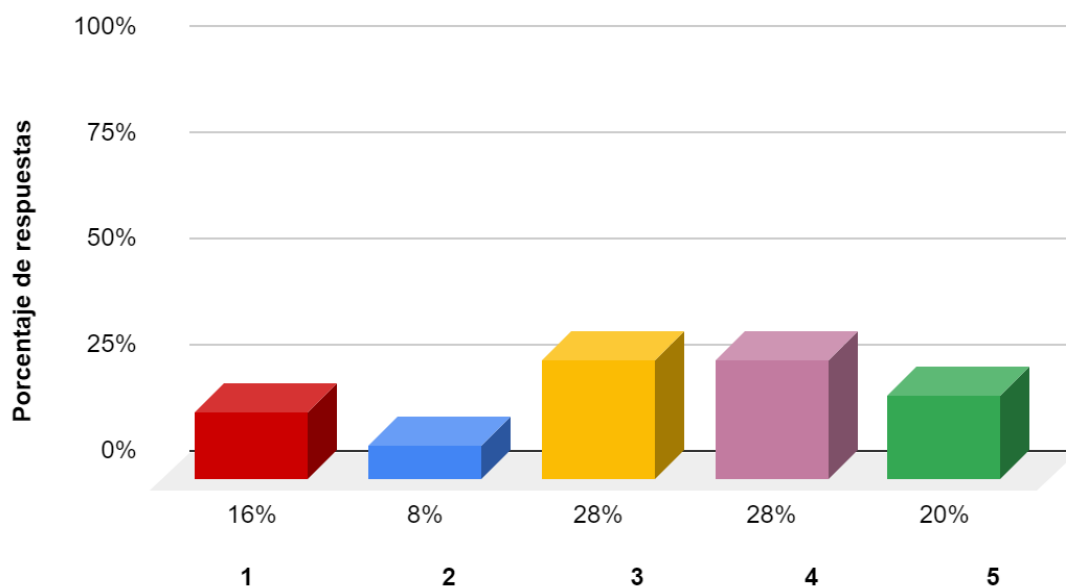


Fig. 38.2 ¿Difícil cumplir por la falta de tiempo? (maestras)



Las respuestas se encuentran distribuidas por toda la gráfica general al preguntar si cuesta conseguir que los alumnos cumplan con todos los deberes propuestos por falta de tiempo (Fig. 38). Del mismo modo, se encuentran distribuidas en la gráfica de los maestros (Fig. 38.1) y en la de las maestras (Fig. 38.2), con porcentajes ligeramente mayores en los puntajes de 3 y 4 (28% en cada uno) tanto en el caso de las maestras como los maestros, sumando un 56% que indica que la dificultad es intermedia-alta. Un 20% (en la puntuación 1) de los maestros considera que la dificultad es baja, en contraposición con un 16% (en la puntuación 1) de las maestras. De lo contrario, un 16% (en la puntuación 5) de los maestros considera que la dificultad es muy alta, en contraste con un 20% (en la puntuación 5) de las maestras, que así lo consideran.

16.- ¿Utiliza estímulos para incentivar a los alumnos?

Fig. 39 Estímulos para incentivar los alumnos

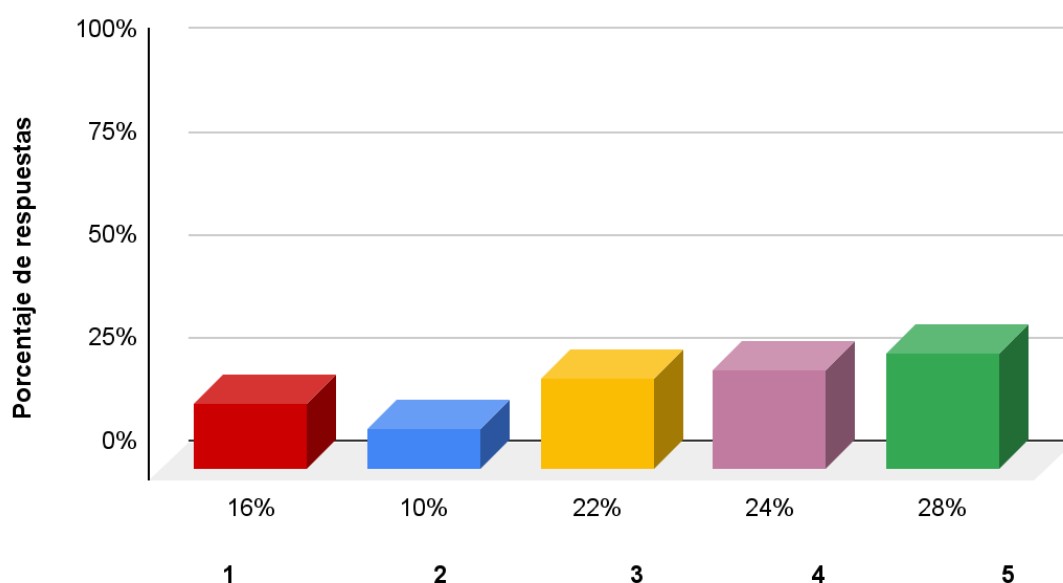


Fig. 39.1 Estímulos para incentivar los alumnos (maestros)

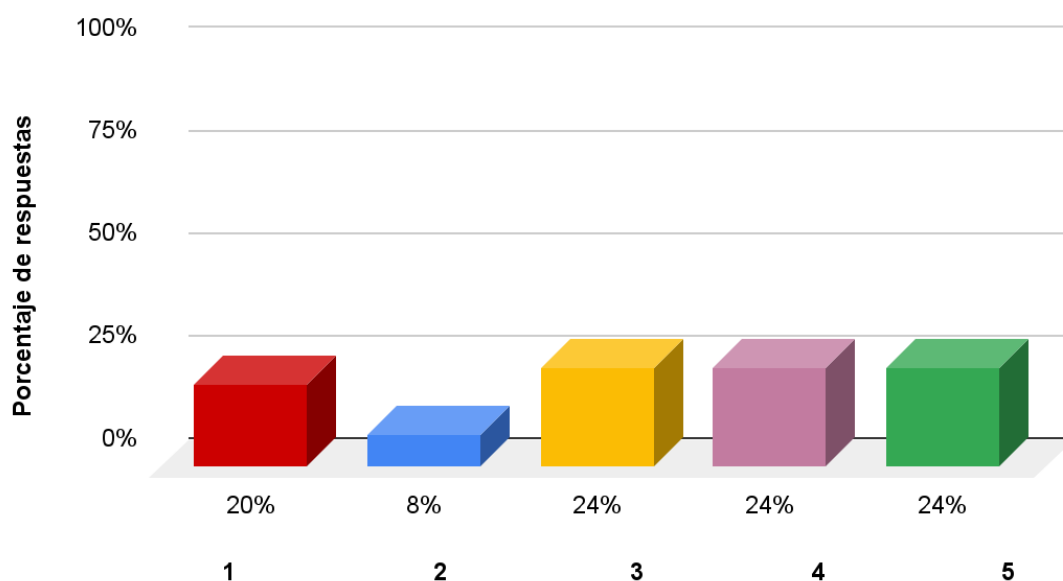
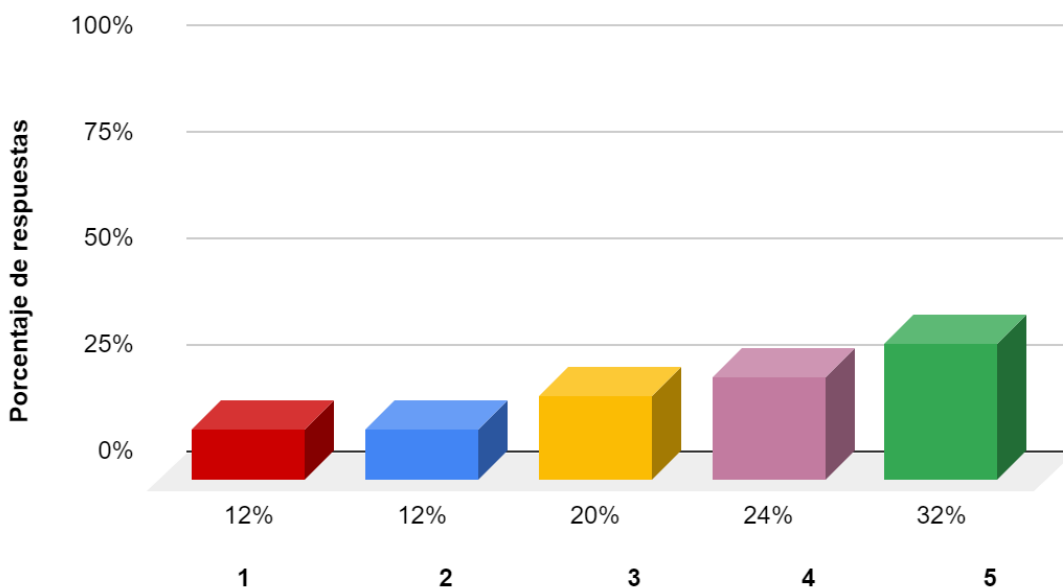


Fig.39.2 Estímulos para incentivar los alumnos (maestras)



Un gran número de maestros y maestras utiliza estímulos para incentivar a los alumnos (Fig. 39, 39.1, 39.2), a pesar de la variedad en la distribución de las respuestas, pues vemos mayor concentración en los puntajes de 3, 4 y 5 en las tres gráficas. En el caso de los maestros (Fig. 39.1), vemos un 24% repetido en las tres mayores puntuaciones, sumando un 72% que indica que utilizan estímulos para incentivar a los alumnos de manera moderada (24% en 3), elevada (24% en 4) o muy elevada (24% en 5). Las maestras, a su vez, siguen la misma línea (Fig. 39.2), aunque con ligeras diferencias; vemos una suma de un 76% en las mayores puntuaciones (3, 4 y 5) que indica que utilizan estímulos para incentivar a los alumnos de manera moderada (20% en 3), elevada (24% en 4) o muy elevada (32% en 5).

17.- ¿Utiliza la pizarra inteligente para escribir notas?

Fig. 40 Uso de pizarra inteligente

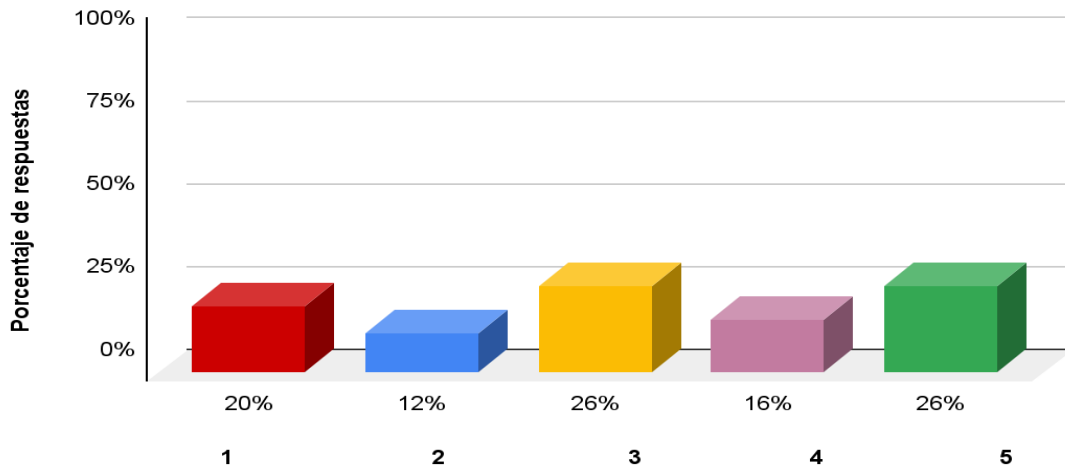


Fig. 40.1 Uso de pizarra inteligente (maestros)

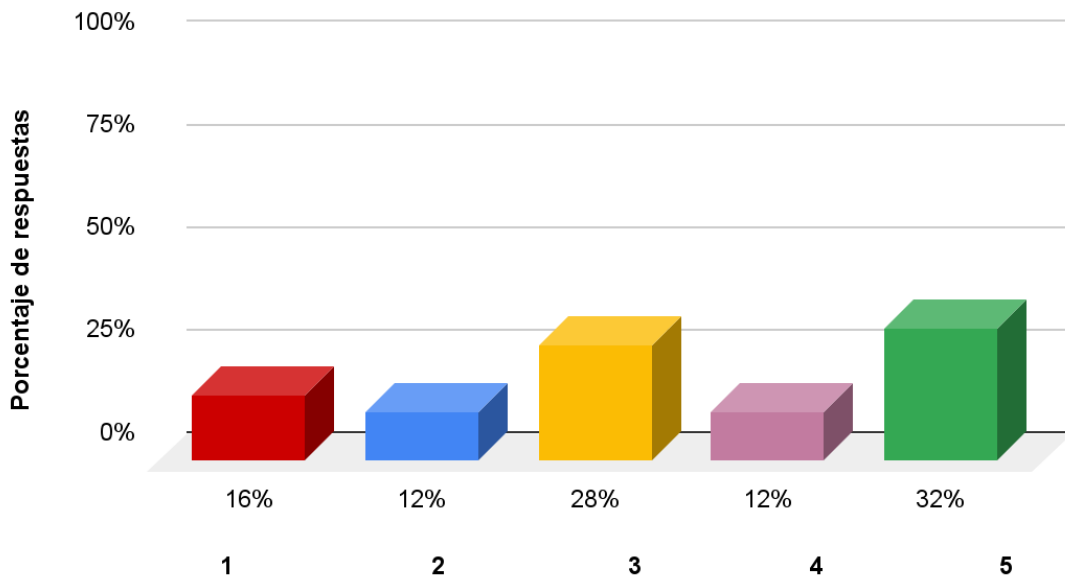
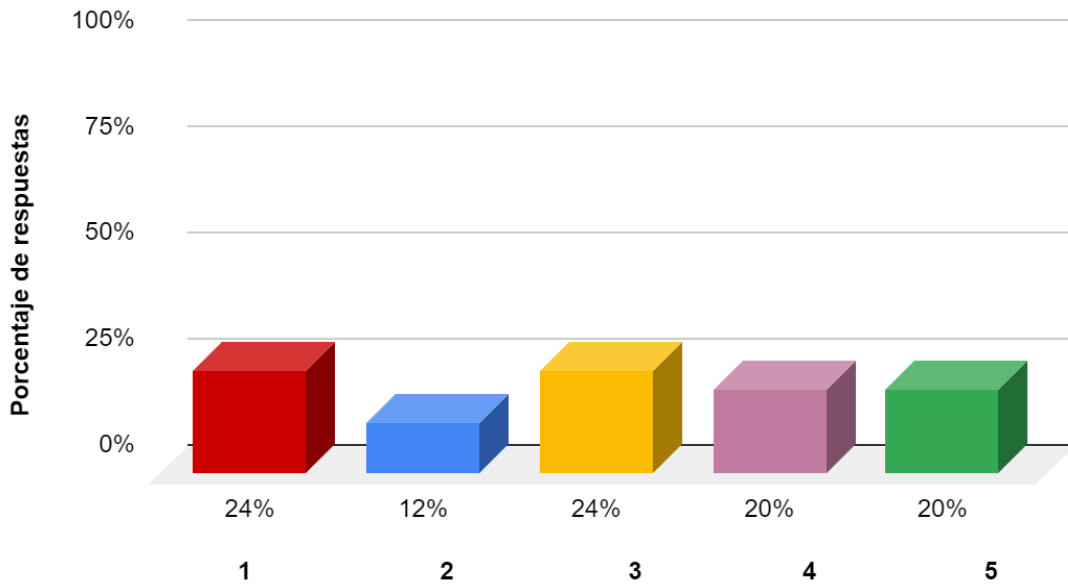


Fig. 40.2 Uso de pizarra inteligente (maestras)



Encontramos variedad de respuestas en cuanto al uso de la pizarra inteligente entre los maestros y las maestras, desde el uso al no uso de esta (Fig. 40, 40.1, 40.2). Un 32% (en puntaje 5) de los maestros (Fig. 40.1), indica que hace un uso importante de la pizarra inteligente para escribir notas, en contraste con un 20% (en puntuación 5) de las maestras. El resto de porcentajes se encuentran distribuidos por toda la gráfica en ambos casos, que oscilan entre el uso elevado de la pizarra inteligente hasta el hecho de que prácticamente no se use en un 24% (puntuación en 1) de las maestras en contraposición con un 16% (en 1) de los maestros, lo que indica que se establece una brecha digital respecto a los maestros.

18.- ¿Está satisfecho con la enseñanza mediante la pedagogía de la integración?

Fig. 41 Satisfacción con la pedagogía de la integración

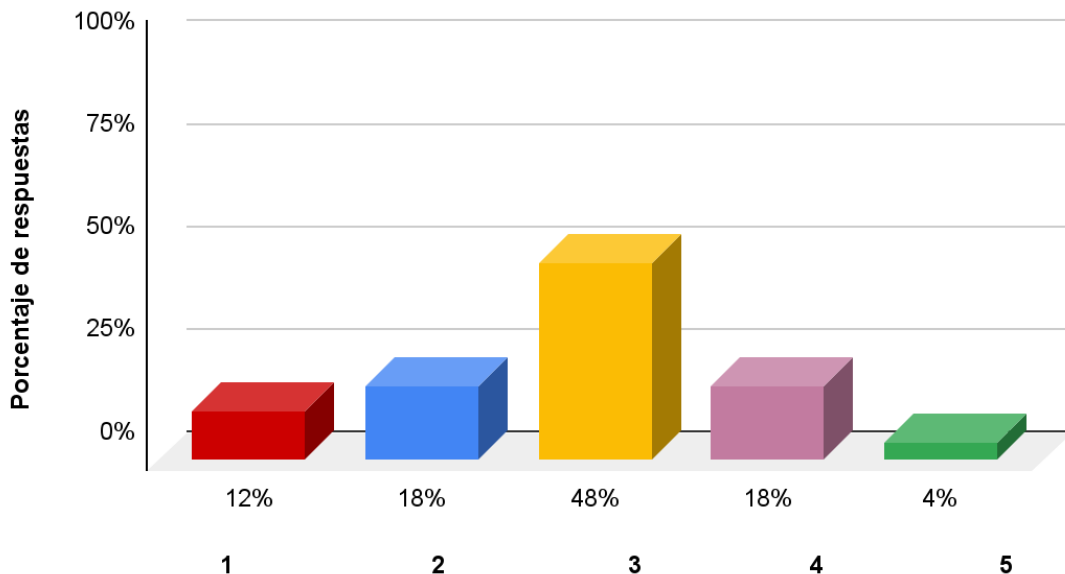


Fig. 41.1 Satisfacción con la pedagogía de la integración (maestros)

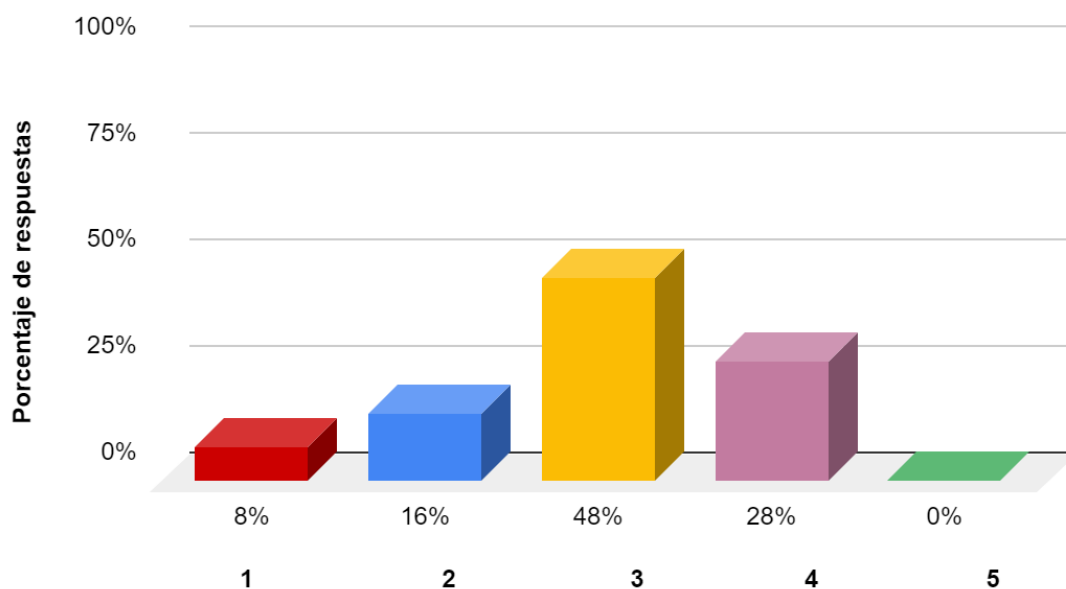
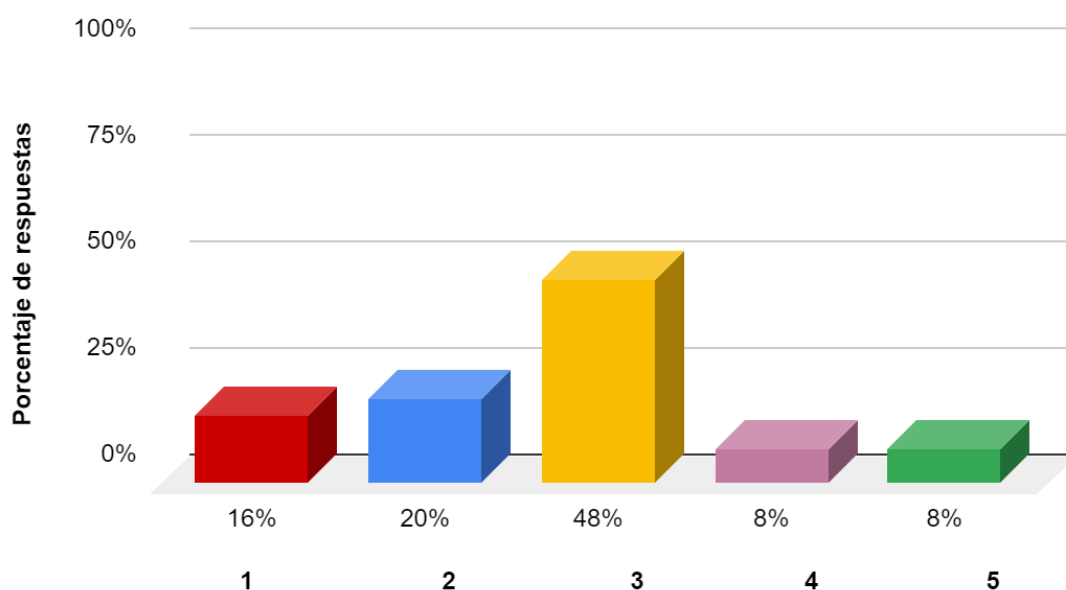


Fig.41.2 Satisfacción con la pedagogía de la integración (maestras)



Hallamos una satisfacción intermedia respecto a la pedagogía de la integración, según se observa con la mayoría de respuestas en la gráfica general (Fig. 41). Esta se muestra uniforme con los datos desagregados, tanto en el caso de los maestros como las maestras (Fig. 41.1 y Fig. 41.2).

19.- Enseñar aplicando una pedagogía de la integración ¿supone dificultades para el docente? Si su respuesta es sí, justifique:

Fig. 42 ¿Difícil aplicar la pedagogía de la integración?
Porcentaje de respuestas

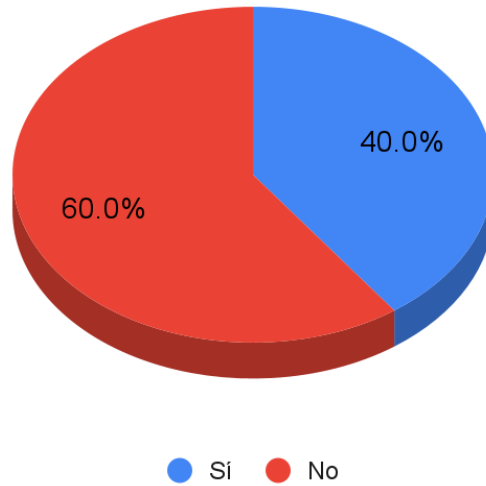


Fig. 42.1 ¿Difícil aplicar la pedagogía de la integración? (maestros)

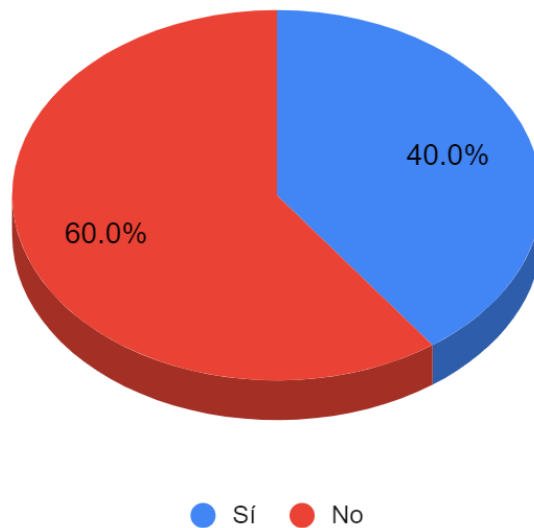
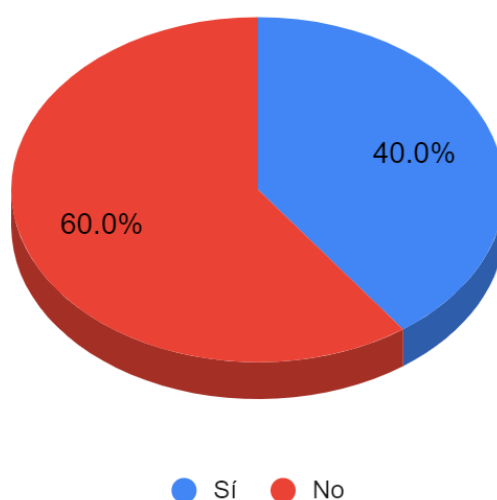


Fig. 42.2 ¿Difícil aplicar la pedagogía de la integración? (maestras)
Porcentaje de respuestas



En este ítem, se comprueba que existe una uniformidad en la respuesta, dado que es muy equilibrada, distribuida entre el sí y el no, también desagregada por sexos: vemos que la mayoría de respuestas de los maestros y maestras, un 60%, hace referencia a que no consideran que exista dificultad en la aplicación de la pedagogía de la integración (Fig. 42, 42.1, 42.2). Si bien no debemos dejar de nombrar que algo menos de la mitad, un 40%, hombres y mujeres, están pensando negativamente ante este ítem. Estos resultados pueden deberse a que hoy en día existe una formación creciente de los docentes en materia de la pedagogía de la integración, lo que ayuda a conseguir una mayor facilidad a la hora de aplicar esta en las aulas.

A continuación, encontramos un resumen de las justificaciones que han dado los docentes a las respuestas afirmativas. A continuación se muestran diferentes testimonios al respecto:

- “Enseñar aplicando las competencias de base es difícil porque el objetivo es llegar a la competencia y solo se puede lograr con algunos alumnos, es decir, los alumnos distinguidos y con altas capacidades, sin tener en cuenta las diferencias individuales y tendencias personales”, lo que ha sido señalado por varios de los docentes, los cuales ven que no se ajusta al nivel de los estudiantes y sus diferencias individuales.
- Por otra parte, “la pedagogía de la integración es compleja en cuanto a la formulación de los tipos de competencias e indicadores, así como los estándares, que son difíciles de determinar para el docente de forma rápida y en poco tiempo, con lo que la falta de tiempo es una de las razones más importantes que influyen en la aplicación de la pedagogía de la integración, a lo que habría que añadir como otro motivo la masificación y el hacinamiento en las aulas. Otra de las complicaciones es que requiere reducir el tamaño del programa y su contenido, así como limitarse a materias básicas como matemáticas, idiomas y educación técnica y física en la etapa primaria para facilitar la aplicación de las competencias de base.”

La práctica del enfoque de competencias de base o pedagogía de la integración entre los docentes de primaria en Argelia se ha elevado al nivel requerido, pues como observamos en las gráficas, vemos un número creciente de docentes que han podido seguir el ritmo de la reforma del sistema educativo, a pesar de los obstáculos y limitaciones mencionados. Por lo tanto, esta estrategia requiere un docente que esté familiarizado con el método de enseñar con el enfoque de competencias de base para utilizar y emplear los métodos y medios que sean consistentes con los elementos de innovación de los currículos, así como fomentar la autonomía y elevar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes.

20- ¿Y busca métodos de enseñanza alternativos? Mencione algunos de ellos

Entre las respuestas de los docentes, encontramos que algunos prefieren confiar en los métodos tradicionales, así como apoyarse en su propia experiencia y en las estrategias y métodos que han utilizado y con las que han tenido éxito a lo largo de su trayectoria profesional. Cabe destacar que, entre los docentes que han hecho referencia a lo anterior, hallamos algunos que lo justifican con la falta de tiempo y la intensidad y magnitud del programa y contenido de estudio. Otros emplean juegos didácticos, físicos y juegos de rol, así como lluvias de ideas y trabajos en grupo, además de incitar a la enseñanza de los alumnos entre ellos, consiguiendo de esta forma que tengan un papel activo durante las lecciones y fomentando la interacción en las aulas.

Por otro lado, una de las formas que ayudan al maestro es trabajar con un mapa de palabras, red de vocabulario, familia de palabras y otros, según la naturaleza de la lección y las estrategias apropiadas. Algunos maestros optan por el aprendizaje cooperativo, actividades extraescolares, medios tecnológicos, así como buscar en Internet métodos útiles modernos. El uso de imágenes, vídeos, películas de dibujos animados y material audiovisual en general ha sido mencionado por varios de los docentes como herramienta para facilitar la comprensión y simplificar la materia durante sus lecciones y para el aprendizaje a distancia, una vez el alumno vuelva a casa, como material de apoyo.

El uso de la pizarra electrónica ha sido también mencionado como un método exitoso en el proceso educativo, así como las visitas de campo y excursiones a algunas instalaciones que son objeto y parte del proceso y materia educativos, con el fin de simplificar la idea y facilitar la absorción de los estudiantes.

III.- Metodologías de enseñanza:

En este apartado encontramos 11 preguntas, que incluyen una pregunta abierta, dirigidas a conocer las metodologías de enseñanza utilizadas, los criterios para la selección de una determinada metodología, la organización, el contenido y los componentes de estas, así como los factores que influyen en el cambio de los planes de estudio.

1- ¿El plan de estudios de la escuela tiene en cuenta los intereses, necesidades y preferencias de los estudiantes?

Fig. 43 Plan de estudios



Fig. 43.1 Plan de estudios (maestros)

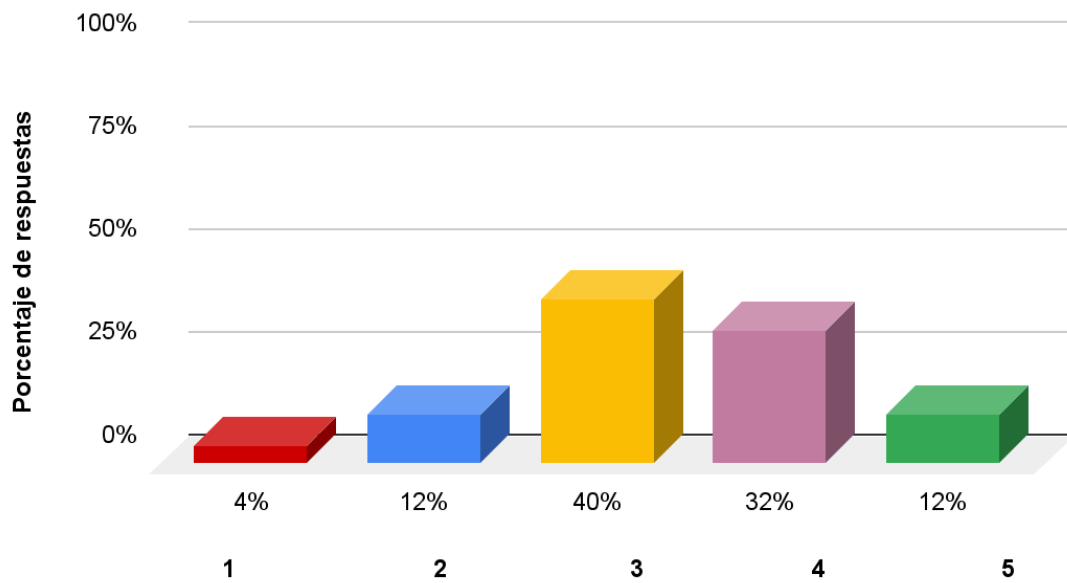
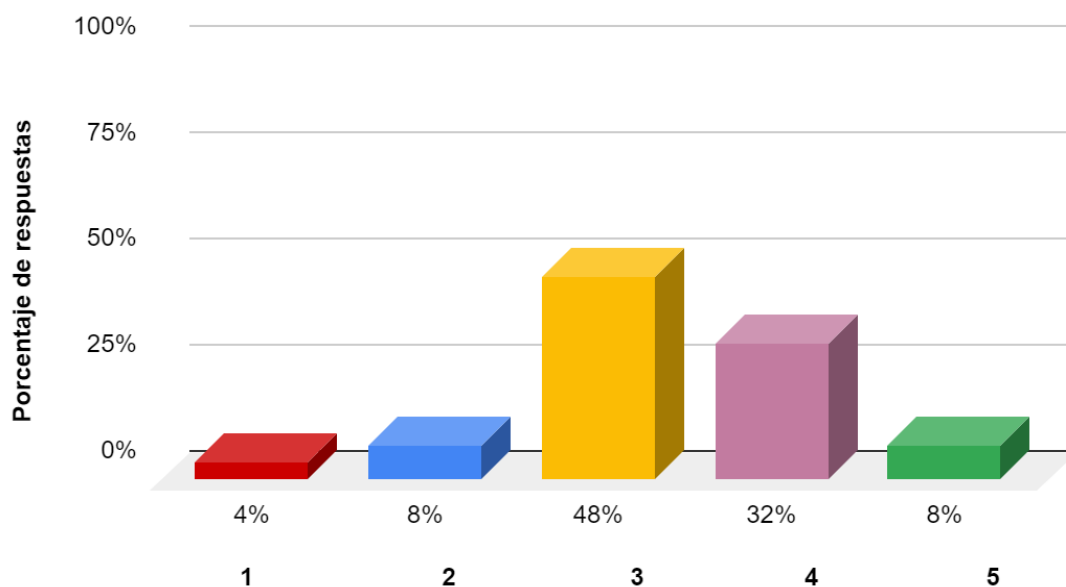


Fig. 43.2 Plan de estudios (maestras)



Los maestros y las maestras valoran que el plan de estudios de la escuela tiene en cuenta los intereses, necesidades y preferencias de los estudiantes en medida moderada-elevada, según las respuestas agrupadas mayoritariamente en 3-4 en las tres gráficas (Fig. 43, 43.1, 43.2).

2- ¿Cuáles son los factores que propician el desarrollo y cambio del plan de estudios?

A- La diferencia en la visión humana

Fig. 44 Diferencia en la visión humana

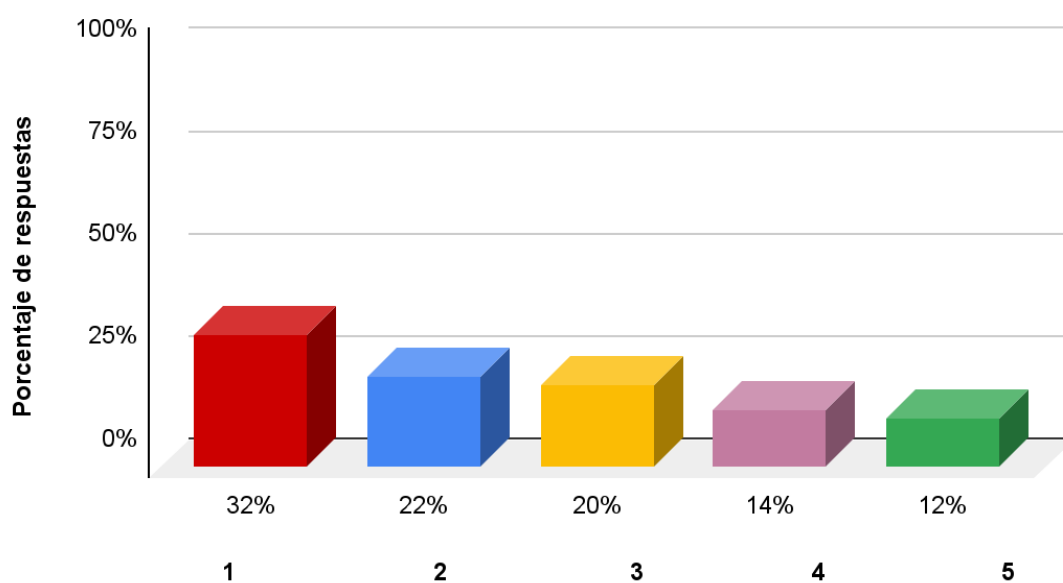


Fig. 44.1 Diferencia en la visión humana (maestros)

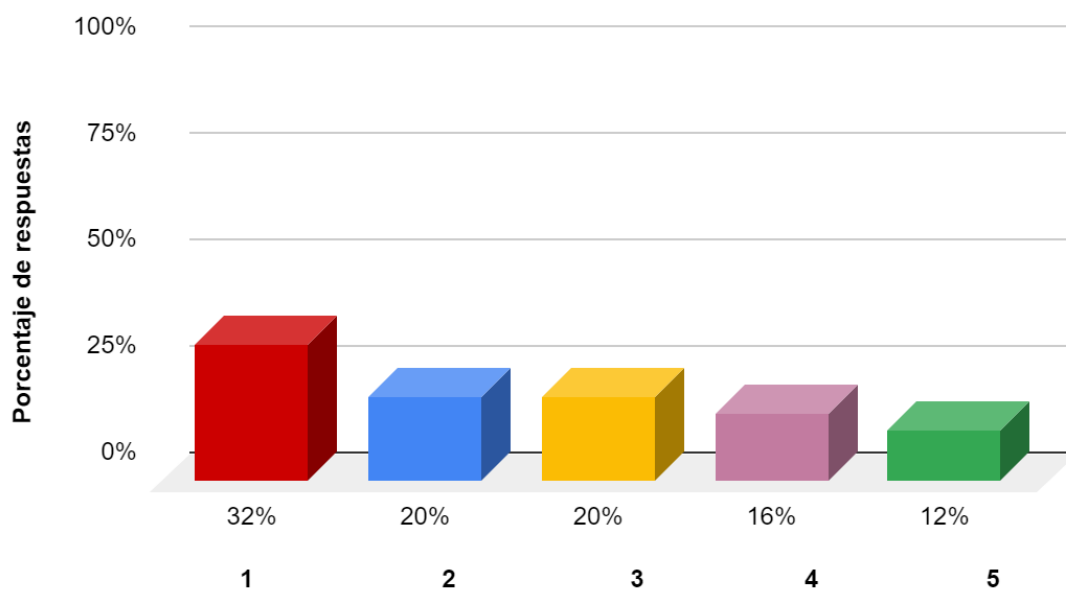
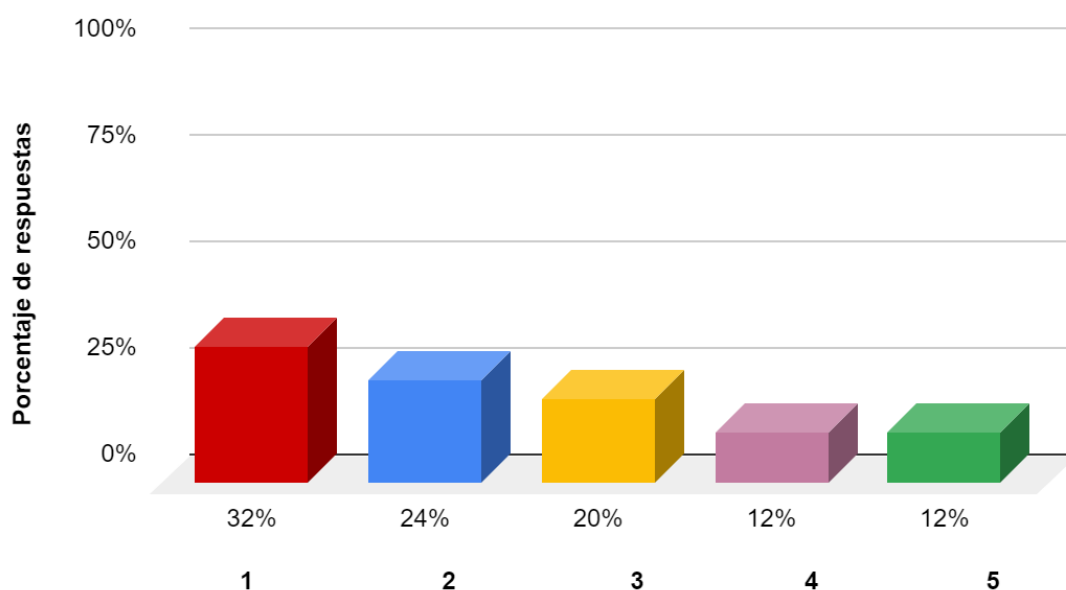


Fig. 44.2 Diferencia en la visión humana (maestras)



Al preguntar sobre los factores que propician el desarrollo y cambio del plan de estudios, vemos que en las tres gráficas las respuestas se encuentran distribuidas, pero existe un 32% tanto en maestros como maestras en el puntaje número 1 (Fig. 44, fig 44.1, fig. 44.2). Un 20% en maestros en 2 y un 20% en 3 (Fig. 44.1). En el caso de las maestras (Fig. 44.2) un 24% en 2 y un 20% en 3, sumando en ambos casos más del 70%, que considera que la diferencia en la visión influye o propicia muy poco (1), poco (2) o en moderada medida (3) el desarrollo o cambio del plan de estudios.

B- Desarrollo cognitivo

Fig. 45 Desarrollo cognitivo

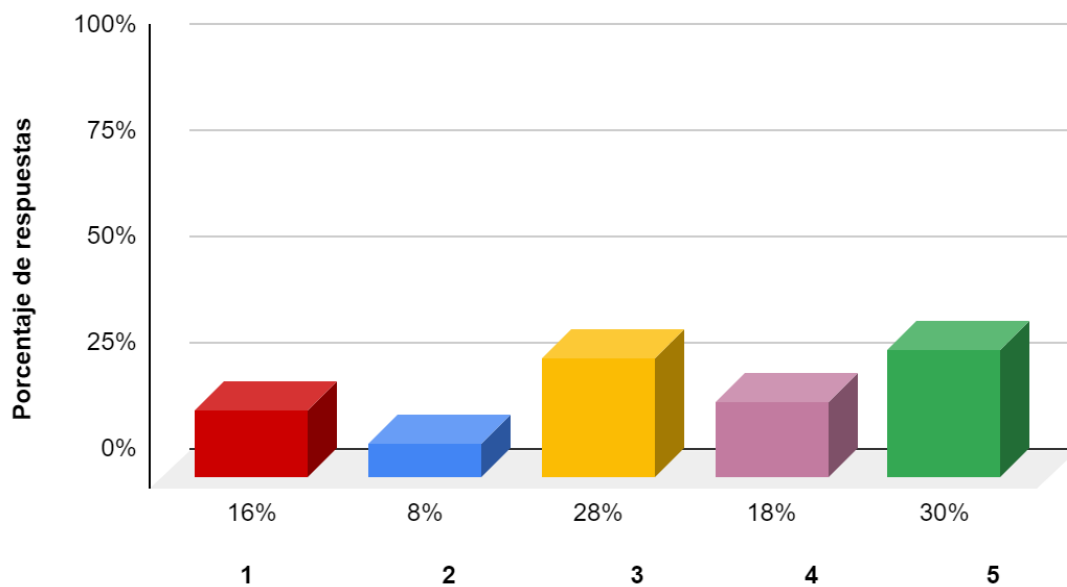


Fig. 45.1 Desarrollo cognitivo (maestros)

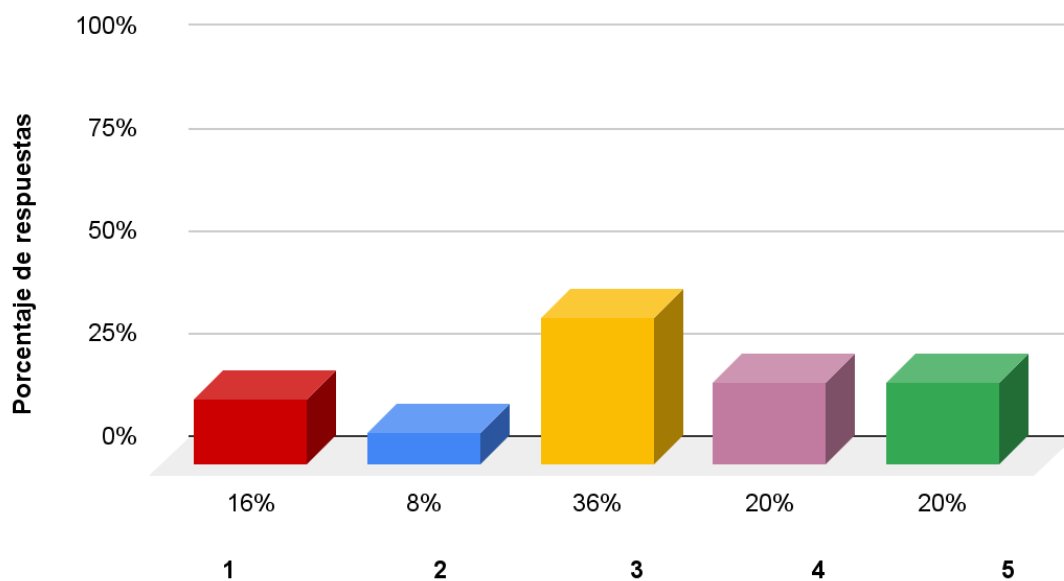
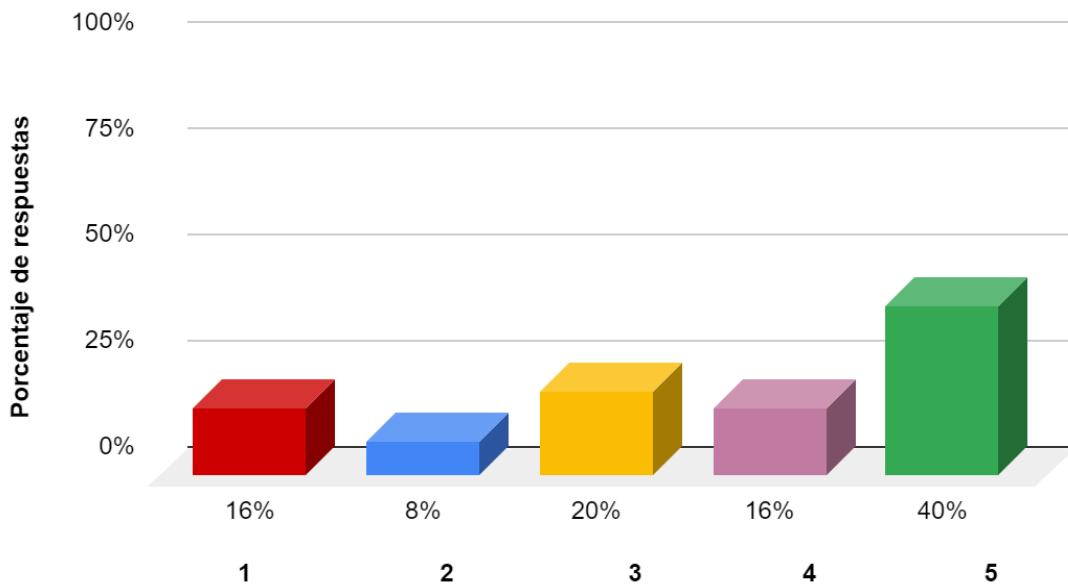


Fig. 45.2 Desarrollo cognitivo (maestras)



En el caso del desarrollo cognitivo como factor que pueda propiciar el desarrollo y cambio del plan de estudios, vemos diferencias entre sexos. Los maestros (Fig. 45.1) distribuyen sus respuestas por toda la gráfica, concentrándose en 3, 4 y 5, pero hay una concentración mayor en el 3, un 36%, que considera que este factor influye de forma moderada, en contraste con las maestras (Fig. 45.2), cuyo mayor porcentaje se encuentra en el número 5, un 40%, que consideran que el desarrollo cognitivo influye en medida elevada en el desarrollo o cambio del plan de estudios. En general (Fig. 45), vemos que los mayores porcentajes están en 3, 4 y 5, sumando una mayoría, un 76%, considerando este factor como influyente en dicho desarrollo o cambio, de manera moderada (3 - 28%), elevada (4 - 18%) o muy elevada (5 - 30%).

C- Desarrollo tecnológico

Fig. 46 Desarrollo tecnológico

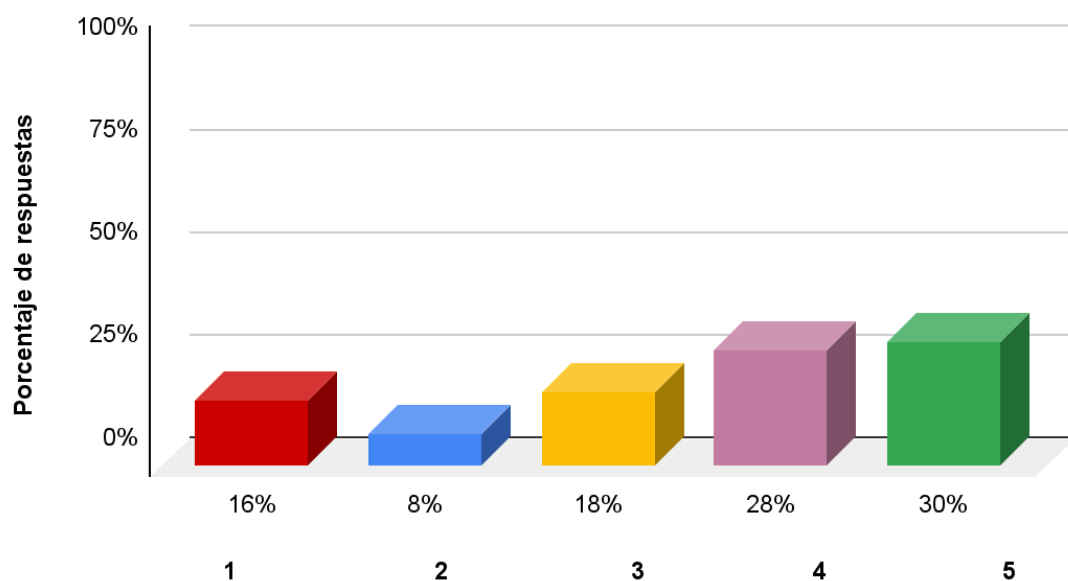


Fig. 46.1 Desarrollo tecnológico (maestros)

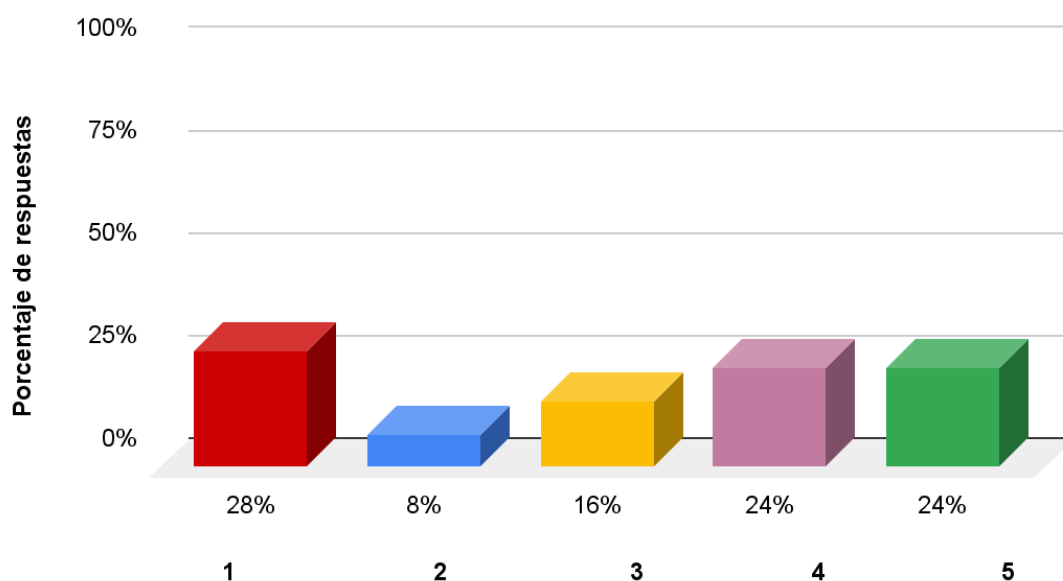
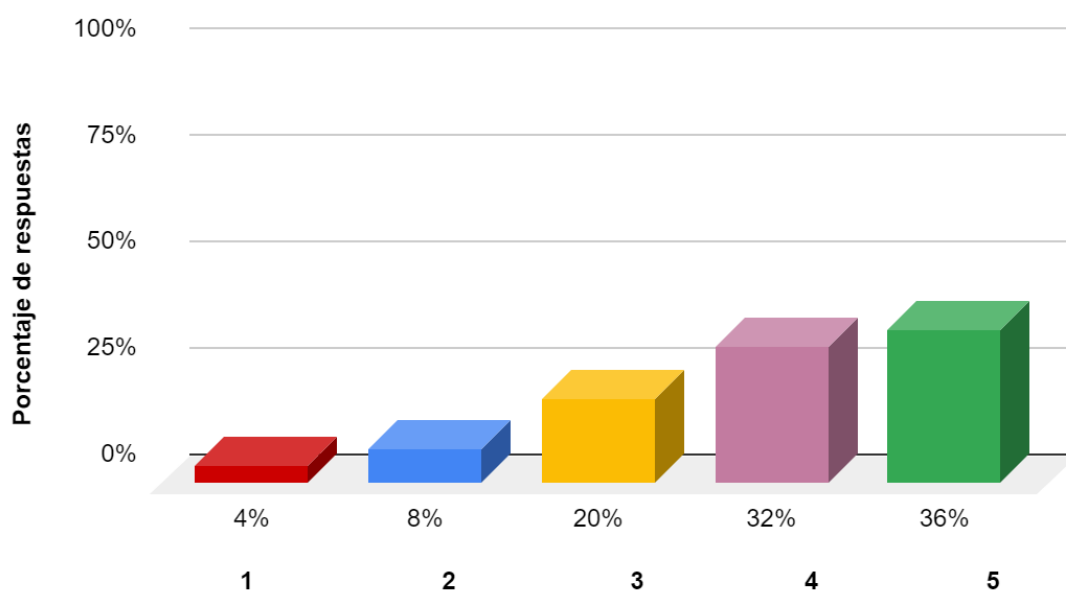


Fig. 46.2 Desarrollo tecnológico (maestras)



El desarrollo tecnológico es considerado como un factor que influye en el desarrollo o cambio del plan de estudios, en general (Fig. 46). Las maestras (Fig. 46.2) siguen la misma línea de la gráfica general, pues la mayoría de las respuestas se concentran en 3 (20%), 4 (32%) y 5 (36%), estas últimas cifras indicando que su influencia es elevada o muy elevada. En contraposición con los maestros (Fig. 46.1), cuyas respuestas se encuentran más distribuidas por toda la gráfica, con un 24% en 4 y en 5, respectivamente, indicando influencia elevada o muy elevada, pero destacando un 28% en 1, que consideran que la influencia del desarrollo tecnológico es muy escasa, en contraste con solo un 4% de las maestras que así lo consideran (Fig. 46.2).

D - Cambios en la cultura y la ideología de las sociedades

Esto es, si los cambios que ha sufrido la sociedad argelina a nivel cultural e ideológico con la colonización y época post-colonial, así como la evolución que está sufriendo en la actualidad, influyen en el desarrollo o cambio de los planes de estudio y en qué medida.

Fig. 47 Cambios en la cultura e ideología de las sociedades

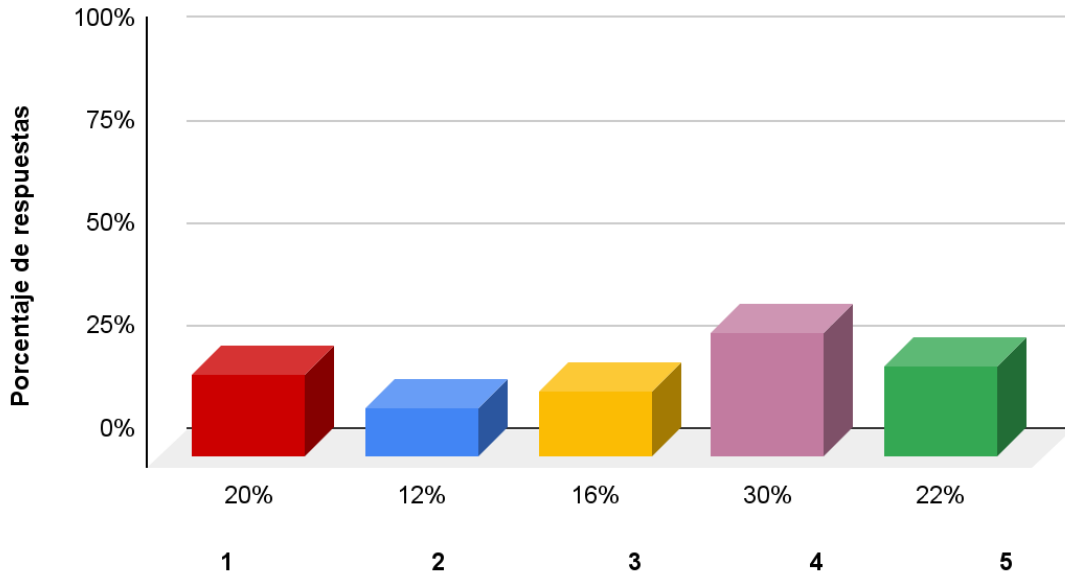


Fig. 47.1 Cambios en la cultura e ideología de las sociedades (maestros)

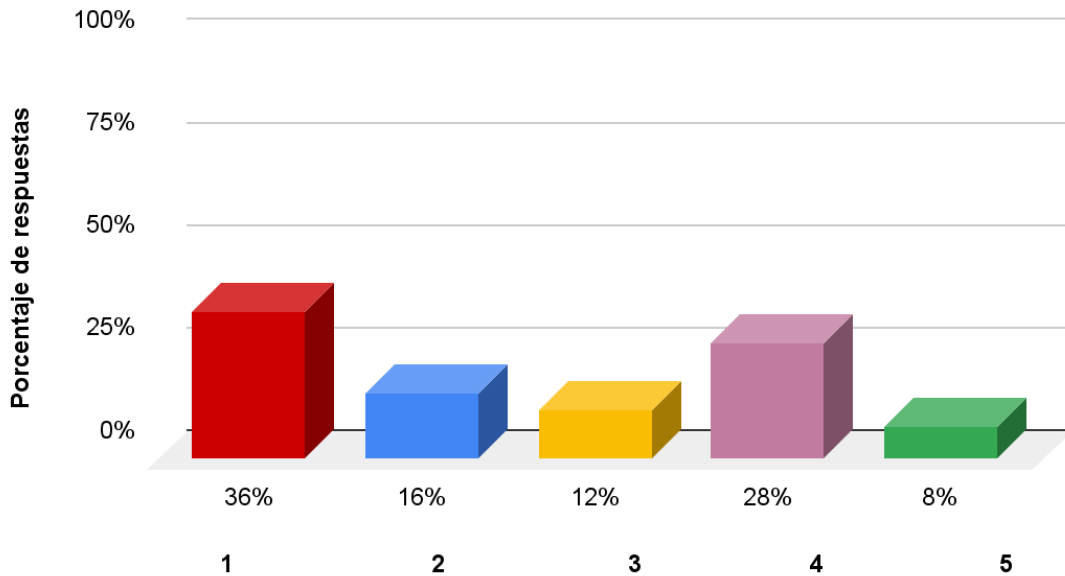
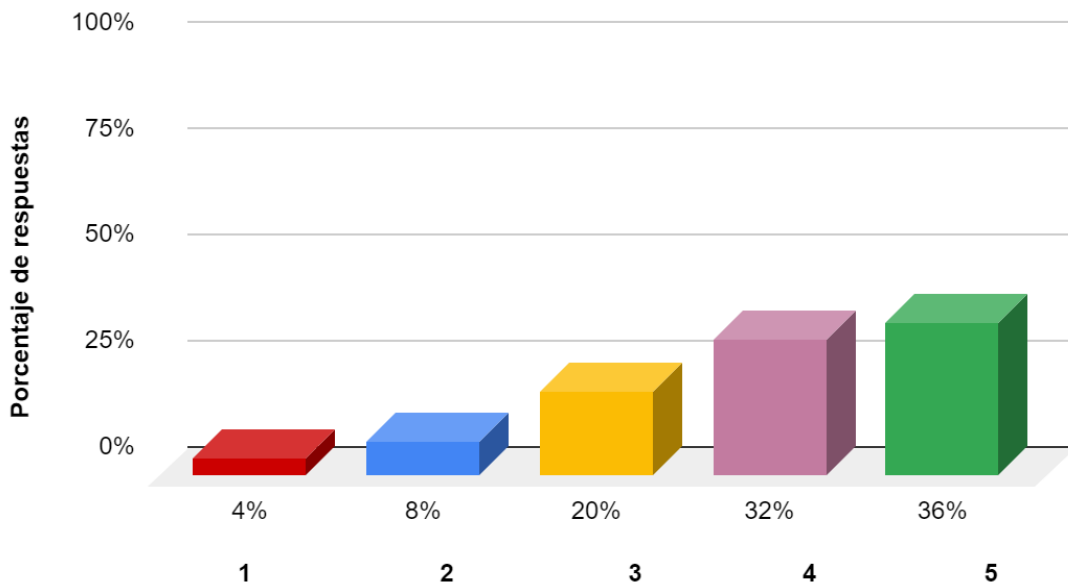


Fig. 47.2 Cambios en la cultura e ideología de las sociedades (maestras)



A nivel general (Fig. 47), vemos distribución de las respuestas por toda la gráfica, pero cuando nos enfocamos y desagregamos por sexos, vemos diferencias importantes entre estos. En el caso de los maestros (Fig. 47.1), vemos que un 16% (en 2), considerándolos poco influyentes y un 28% (en 4), que opina que son influyentes de forma elevada, pero lo que más llama la atención es que un 36% de ellos (en 1) considera que estos cambios influyen muy poco como factores en el desarrollo o cambio de los planes de estudio, en contraste con solamente un 4% de las maestras en esta misma puntuación (Fig. 47.2), que así lo consideran, concentrándose, en este caso, la mayoría de las respuestas en las mayores puntuaciones, 20% en 3, 32% en 4 y 36% en 5, reflejando que las maestras consideran los cambios en la cultura e ideología de la sociedad como factor de elevada importancia en el desarrollo y cambio de dichos planes.

E- La política del estado

Fig. 48 La política del estado

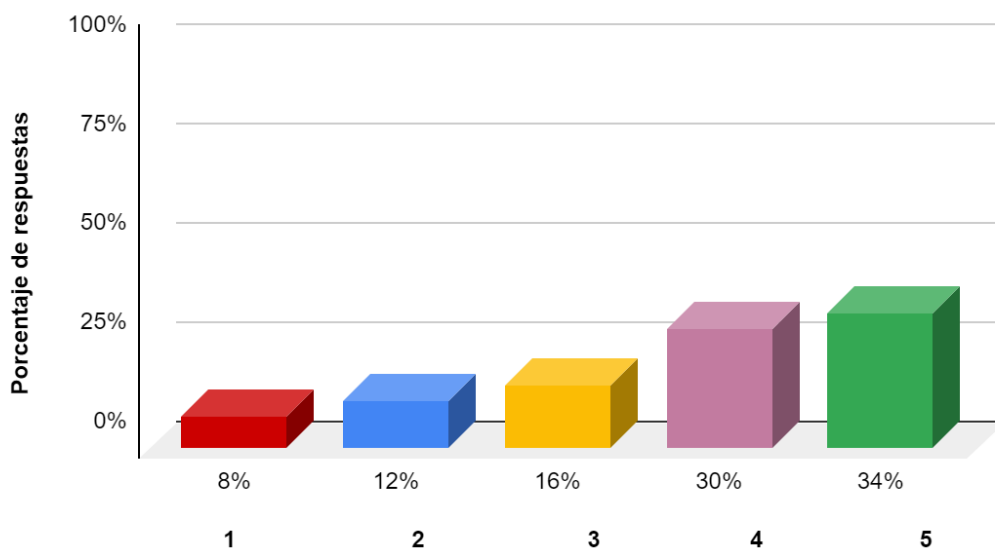


Fig. 48.1 La política del estado (maestros)

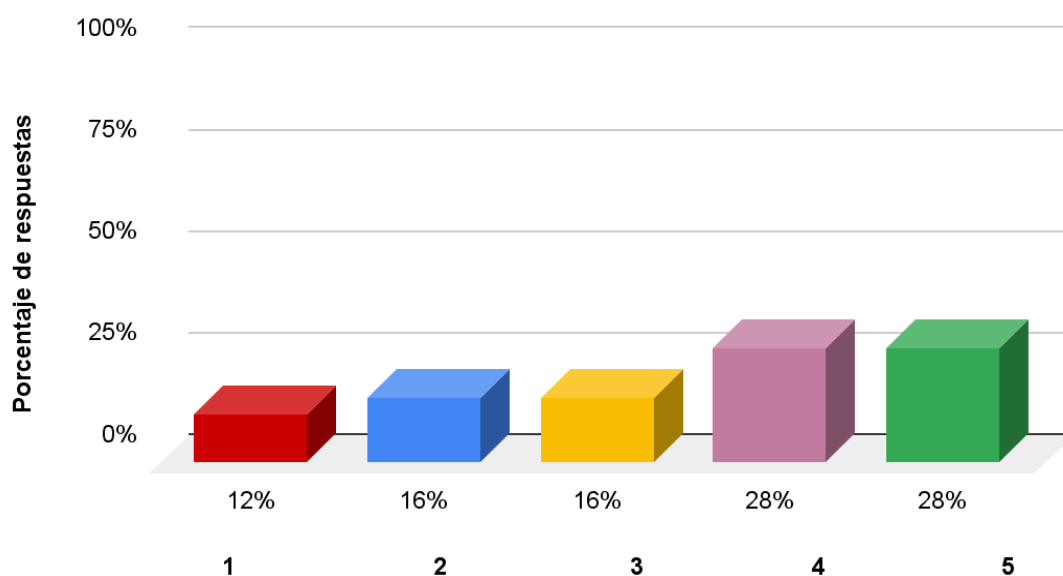
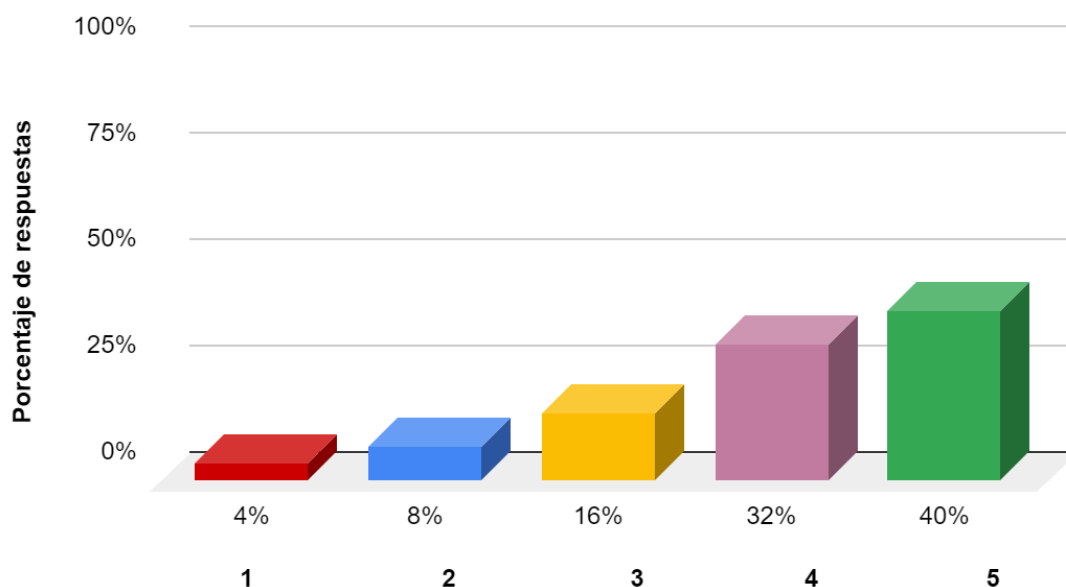


Fig. 48.2 La política del estado (maestras)



La política del estado es considerada como factor influyente en el cambio y desarrollo de los planes de estudio, en general (Fig. 48), en concreto, de forma destacada por parte de las maestras (Fig. 48.2), con un 32% en 4 y un 40% en 5, sumando una mayoría de un 72% que considera este factor de elevada importancia, en contraposición con los maestros (Fig. 48.1), cuyas respuestas se encuentran más distribuidas por la gráfica, que siguen concentrándose en 4 y 5, con un 56%, aunque cabe destacar que un 44%, distribuido por el resto de respuestas (1, 2 y 3), consideran que es de poca o moderada importancia.

En conclusión y tras desglosar los diferentes factores, la política del estado, seguida del desarrollo tecnológico, así como los cambios en la cultura e ideología y el desarrollo cognitivo, son los factores que consideran los maestros y las maestras que más influyen en el desarrollo y en el cambio del plan de estudios (Fig. 44- 48).

IV - Entorno de enseñanza:

En este apartado encontramos 11 preguntas, que incluyen una pregunta abierta, dirigidas a conocer la opinión de los maestros y maestras a cerca del entorno en el que desempeñan su labor, como la administración de la escuela, la equipación de las aulas, el número de alumnos y los recursos disponibles para realizar su misión.

1- ¿ El equipo directivo de la escuela constituye un incentivo alentador para realizar el trabajo?

Fig. 49 Equipo directivo

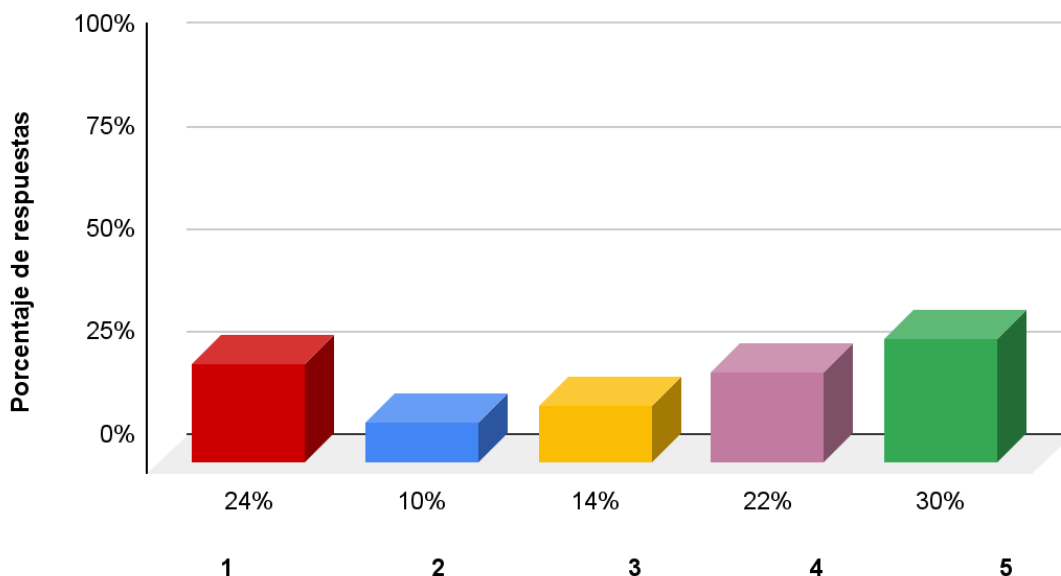


Fig. 49.1 Equipo directivo (maestros)

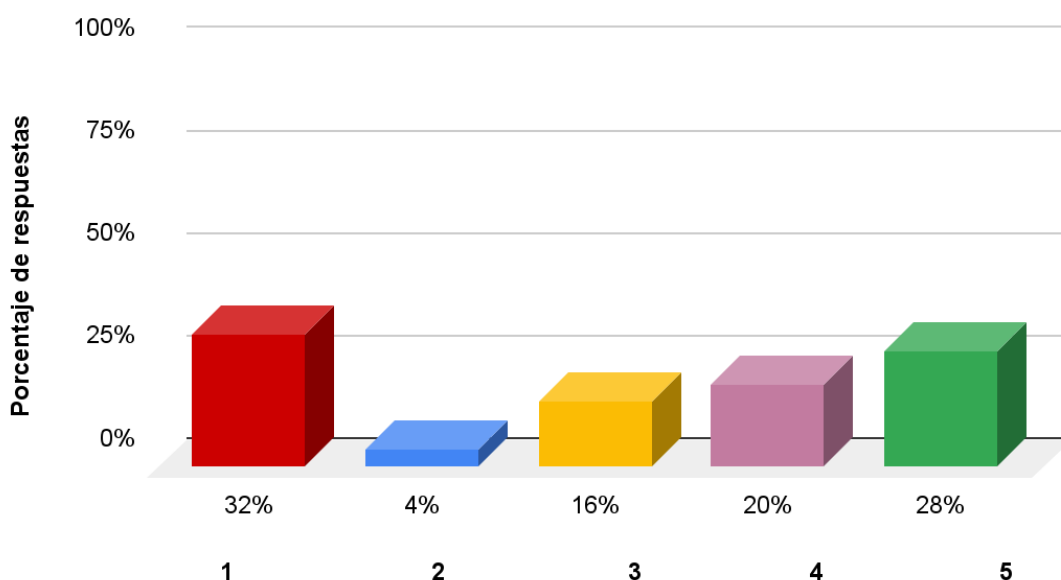
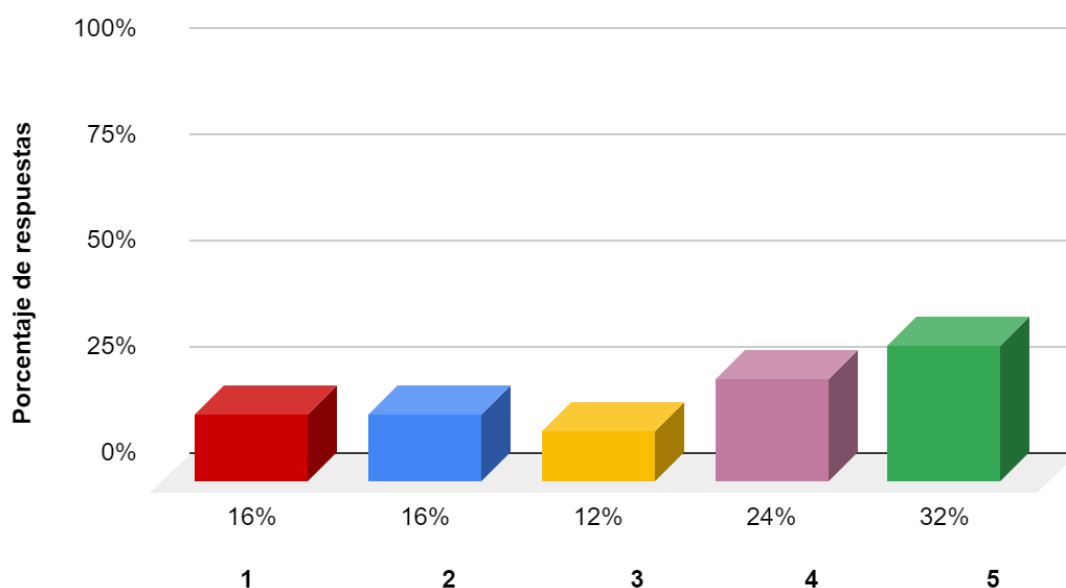


Fig. 49.2 Equipo directivo (maestras)



El mayor número de respuestas indica que los maestros en general (Fig. 49) y las maestras en particular (Fig. 49.2) consideran que el equipo directivo de la escuela es un incentivo alentador en el desempeño laboral, pues las mayores puntuaciones, 4 y 5, suman un 56%; aunque es importante mencionar que el 44% restante de las maestras, distribuido entre 1, 2 y 3 casi equitativamente, tiene opiniones diferentes al respecto, considerándolo como muy poco, poco o moderadamente alentador. Por otro lado, cabe destacar entre la diversidad de respuestas que encontramos entre los maestros (Fig. 49.1) que un 32% de ellos (en puntuación 1) considera que es un incentivo muy poco alentador.

2- ¿Considera que existe una falta de recursos económicos en la escuela?
Si es así, menciónela:
Fig. 50 ¿Falta de recursos en la escuela?

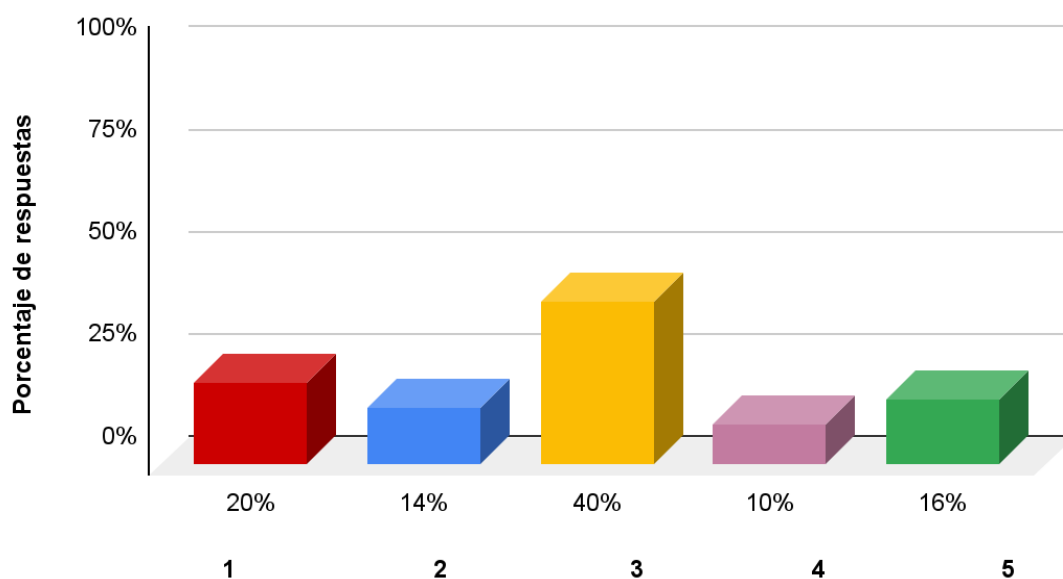


Fig. 50.1 ¿Falta de recursos en la escuela? (maestros)

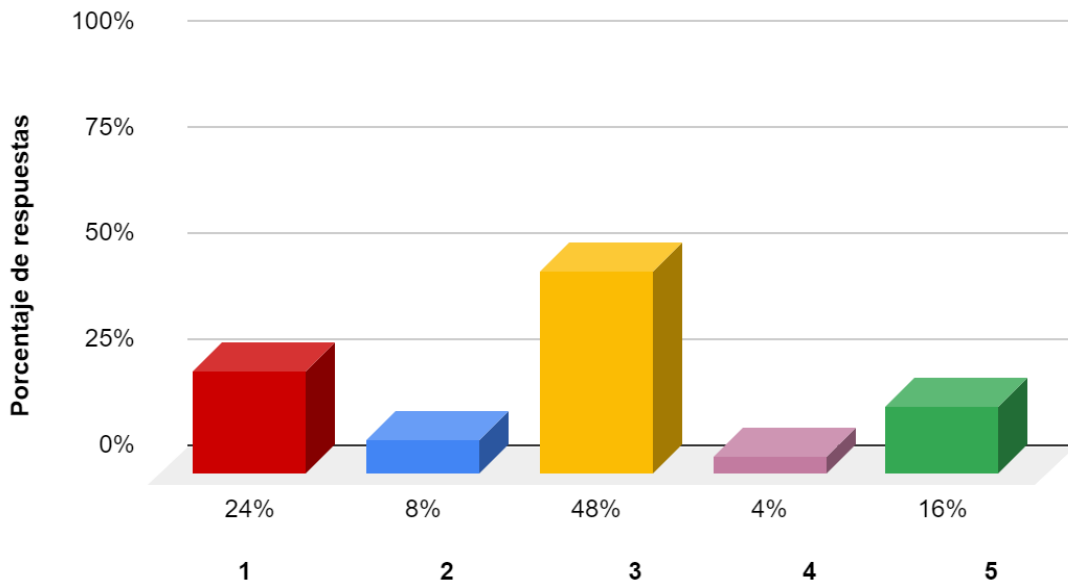
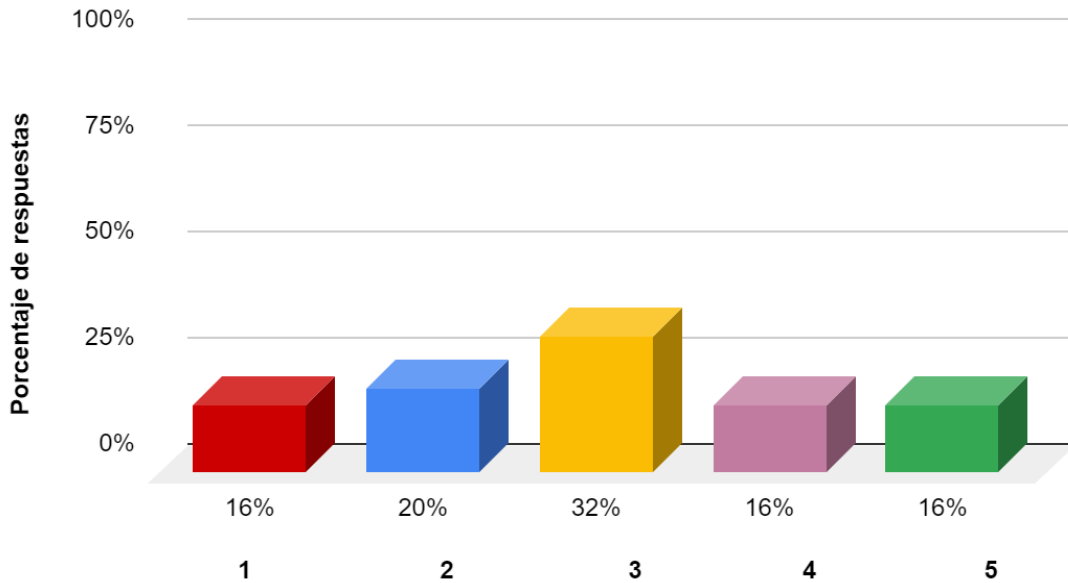


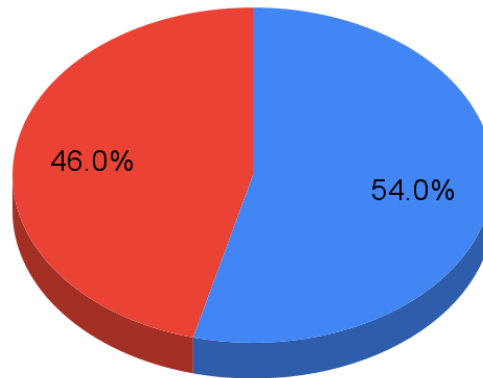
Fig. 50.2 ¿Falta de recursos en la escuela? (maestras)



La mayoría de los maestros y maestras (Fig. 50, 50.1, 50.2) consideran que existe una moderada falta de recursos en la escuela, pues vemos en las tres gráficas concentración de respuestas en la puntuación 3. Aunque cabe destacar un porcentaje relativamente importante de un 24% de las maestras en la puntuación 1 (Fig. 50.2), considerando que la falta de recursos en la escuela es muy escasa.

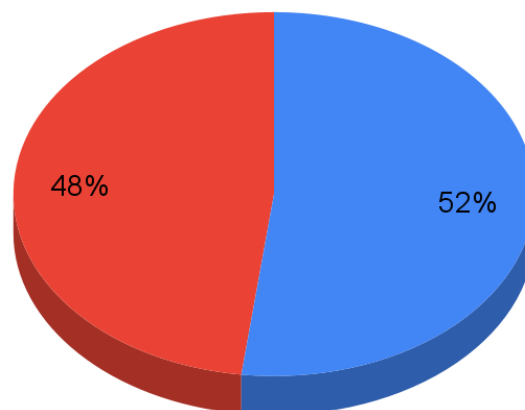
3- ¿Hay aulas de enseñanza equipadas con tecnología moderna?

Fig. 51 ¿Hay aulas con tecnología moderna?
Porcentaje de respuestas



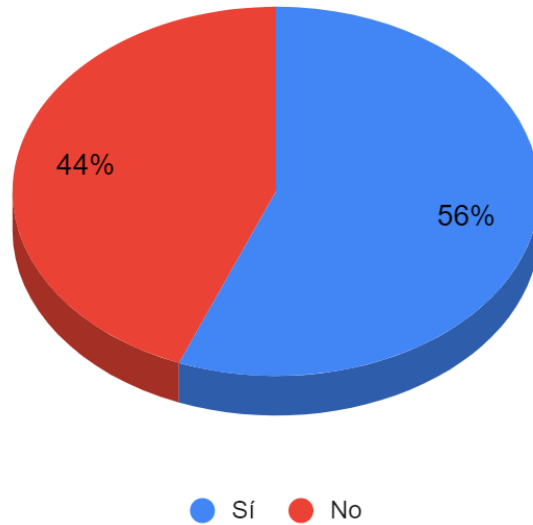
● Sí ● No

Fig. 51.1 ¿Hay aulas con tecnología moderna? (maestros)



● Sí ● No

Fig. 50.2 ¿Hay aulas con tecnología moderna? (maestras)



En lo que a la disponibilidad de aulas con tecnología moderna se refiere, vemos similitud de respuestas entre los maestros y maestras (Fig. 50). En el caso de los maestros (Fig. 50.1), un 52% considera que existen aulas con tecnología moderna. Un 56% de las maestras (Fig. 50.2) también así lo consideran. Pero es importante destacar que un importante porcentaje de maestros y maestras no lo consideran de esta manera, un 48 y un 44%, respectivamente, casi la mitad de estos, lo cual indica que la disponibilidad de dichas aulas es limitada.

4- ¿La escuela tiene medios modernos de enseñanza?

Fig.52 ¿La escuela tiene medios modernos de enseñanza?

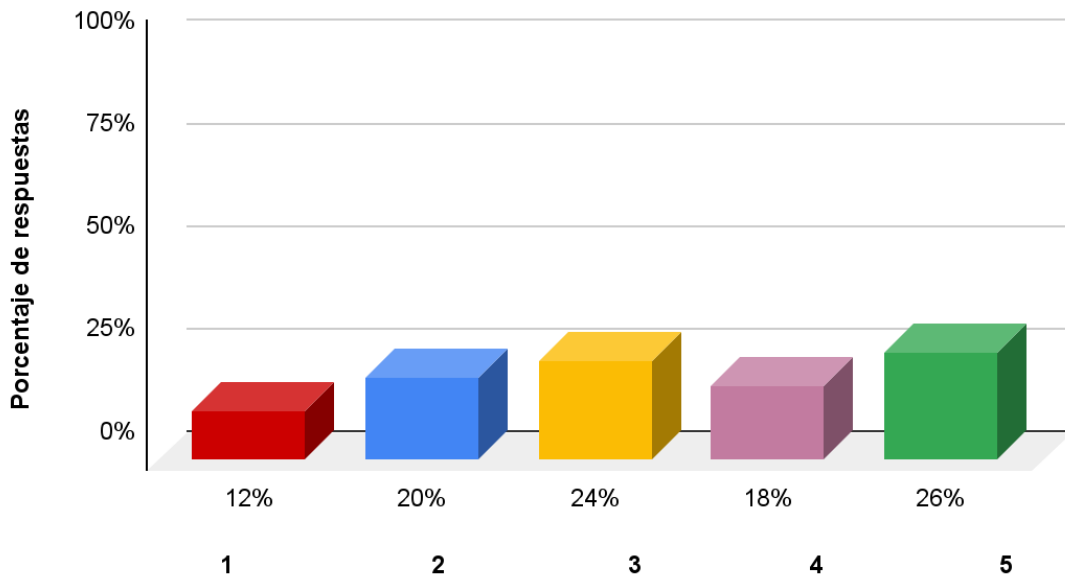


Fig. 52.1 ¿La escuela tiene medios modernos de enseñanza? (maestros)

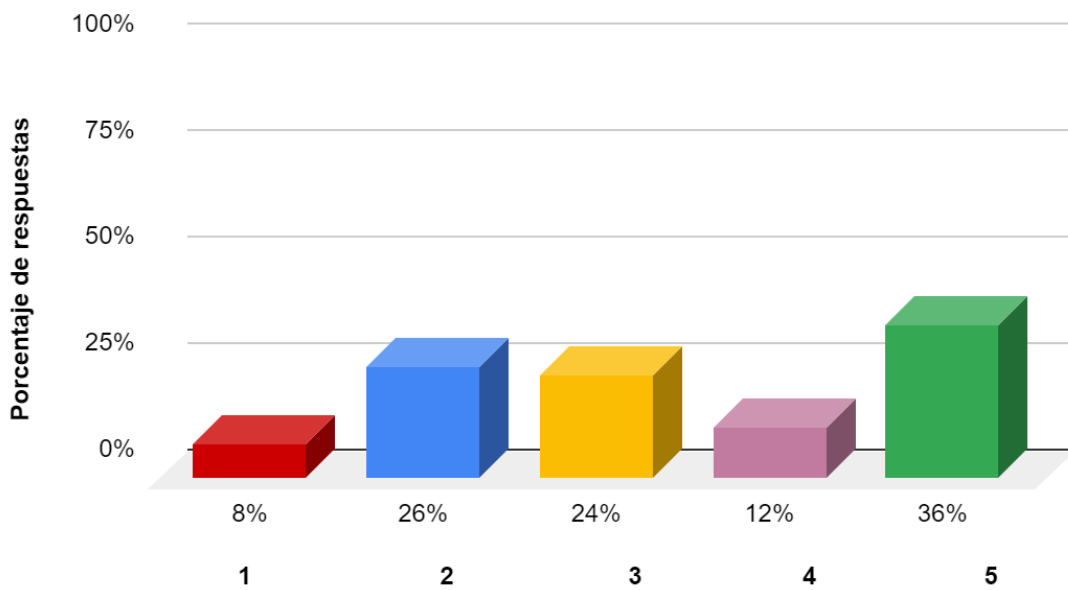
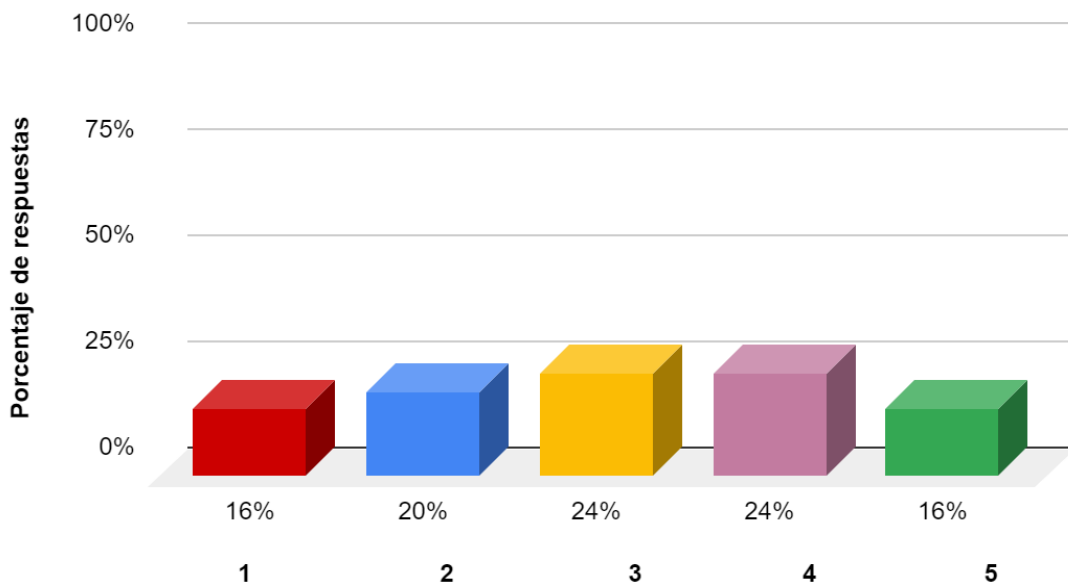


Fig.52.2 ¿La escuela tiene medios modernos de enseñanza? (maestras)



Vemos diversidad de respuestas distribuidas por toda la gráfica, en general (Fig. 52), pues hay quien considera que la escuela sí que tiene medios modernos de enseñanza y hay quien considera que no o que escasean. En el caso de las maestras (Fig. 52.2), la gráfica sigue la misma tendencia, concentrándose las mayores respuestas en las puntuaciones de 2, 3 y 4, con 20, 24 y 24%, respectivamente, que indica que existen en escasa, moderada o alta medida. Sin embargo, en el caso de los maestros (Fig. 52.1), la gráfica difiere en cierta medida, pues los porcentajes más altos se encuentran concentrados en las respuestas 2 y 3, con 26 y 24%, sumando un 50% que indica que la escuela tiene esos medios en escasa o moderada medida, pero sobre todo, en la puntuación 5, con un 36%, que considera que la escuela cuenta con esos medios en elevada medida, en contraste con solamente un 16% de las maestras (en 5) que así lo consideran (Fig. 52.2).

5- ¿La cantidad de ayudas educativas es pequeña en comparación con el número de alumnos en la clase?

Fig.53 Ayudas educativas

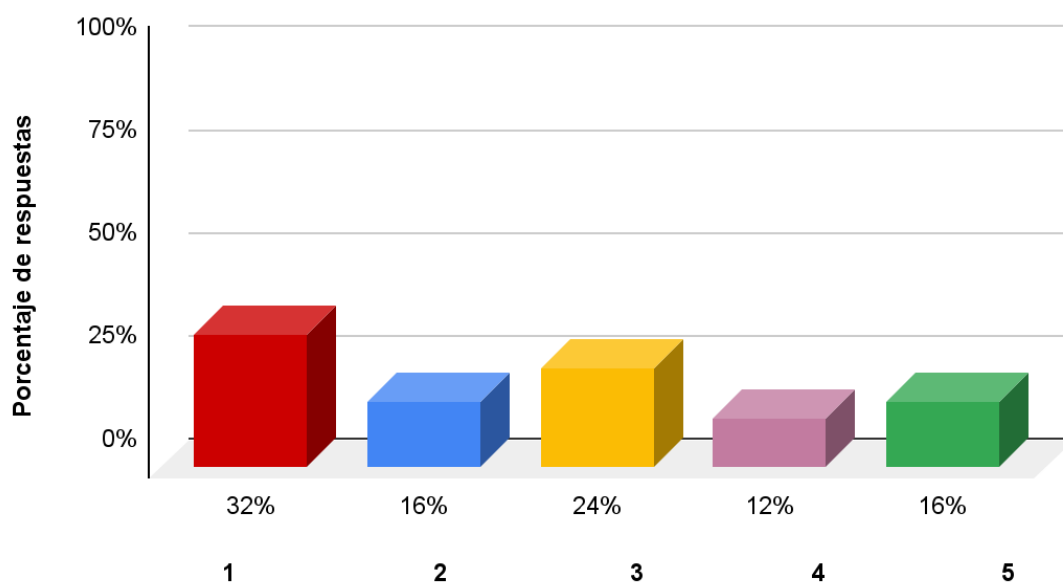


Fig. 53.1 Ayudas educativas (maestros)

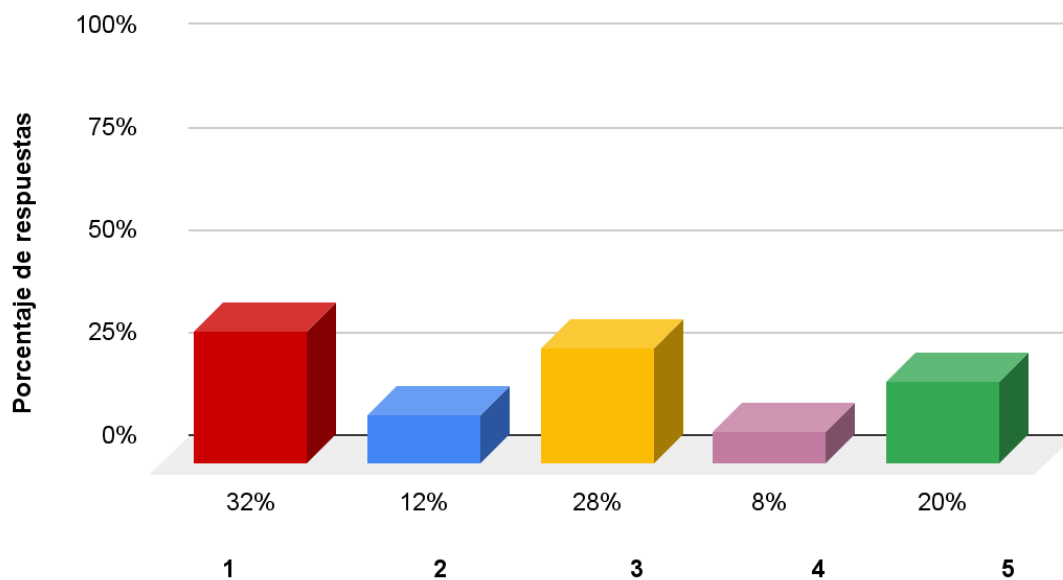
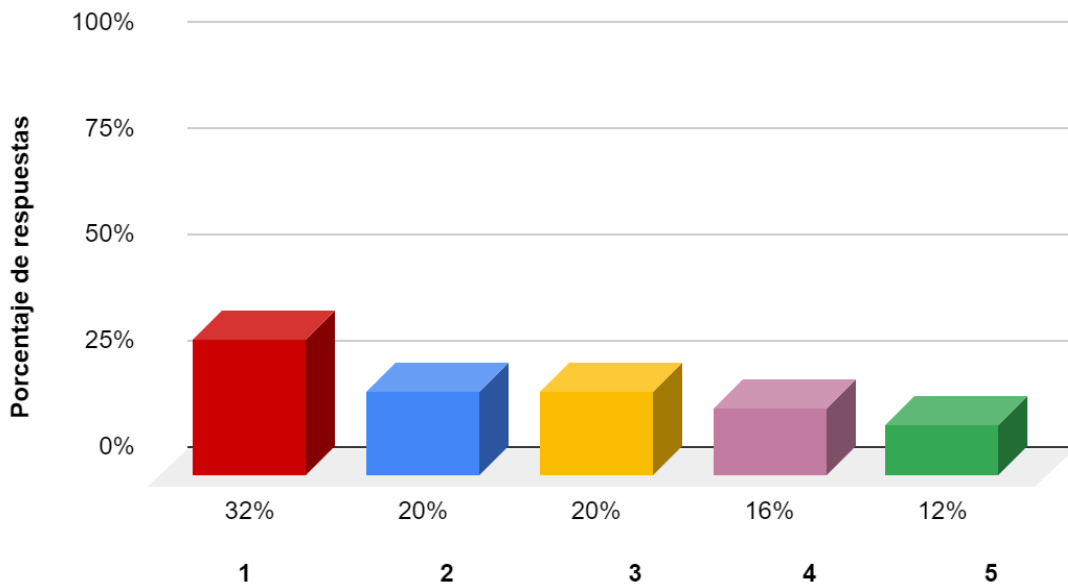


Fig.53.2 Ayudas educativas (maestras)



Un 32% de los maestros y maestras consideran que la cantidad de ayudas educativas es pequeña en comparación con el número de alumnos en la clase y el resto de las respuestas se distribuyen por el resto de la gráfica, aunque cabe destacar un 24% en la puntuación 3, que considera que estas ayudas existen en moderada medida (Fig. 53). La gráfica de las maestras (Fig. 53.2) sigue la misma línea en la puntuación 1, con un 32% de ellas considerando que las ayudas educativas son muy escasas, pero vemos que el resto de respuestas se encuentran distribuidas casi uniformemente por toda la gráfica. En el caso de los maestros (Fig. 53.1), el 32% sigue considerando lo mismo, sin embargo, el resto de la gráfica no es tan uniforme, y vemos concentración de respuestas en 3, un 28% que considera que existen en moderada medida, y un 20% destacable en la puntuación 5, que considera que existen en muy elevada medida.

6- ¿La biblioteca es adecuada en términos de espacio y equipamiento y está dimensionada para el número de alumnado?

Fig.54 Biblioteca (1)

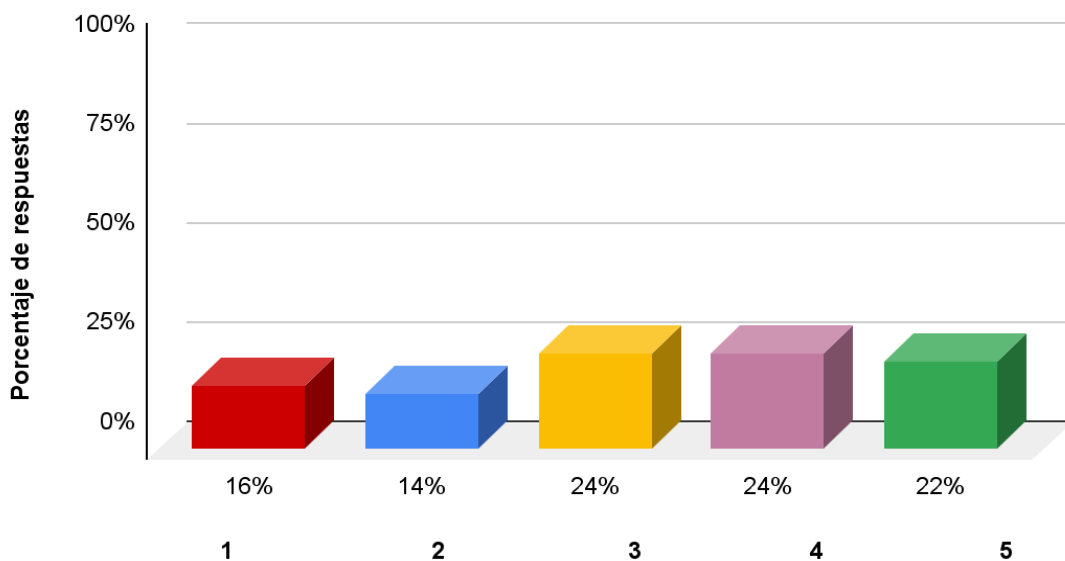


Fig. 54.1 Biblioteca (1) (maestros)

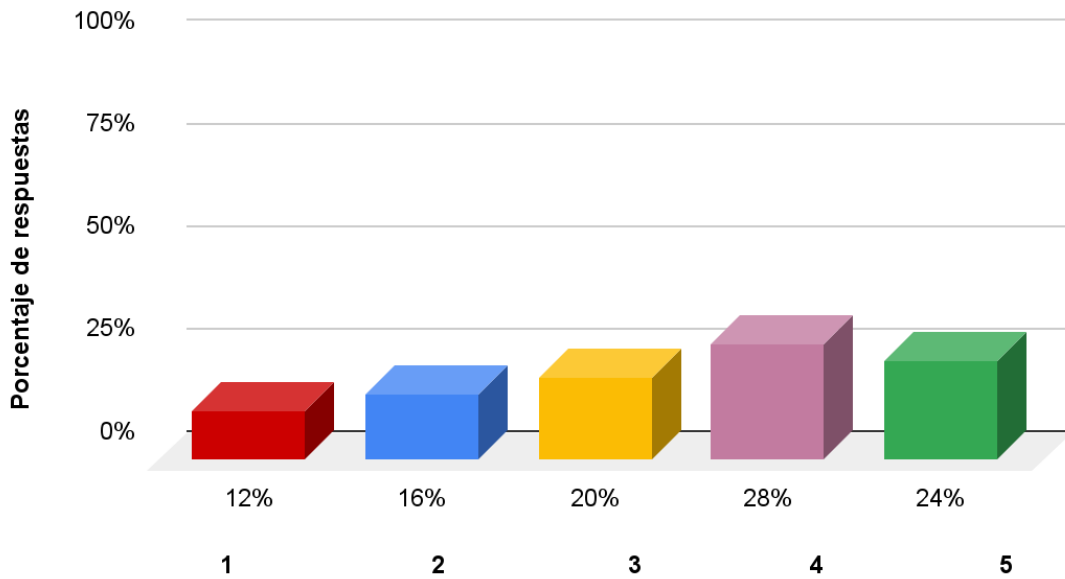
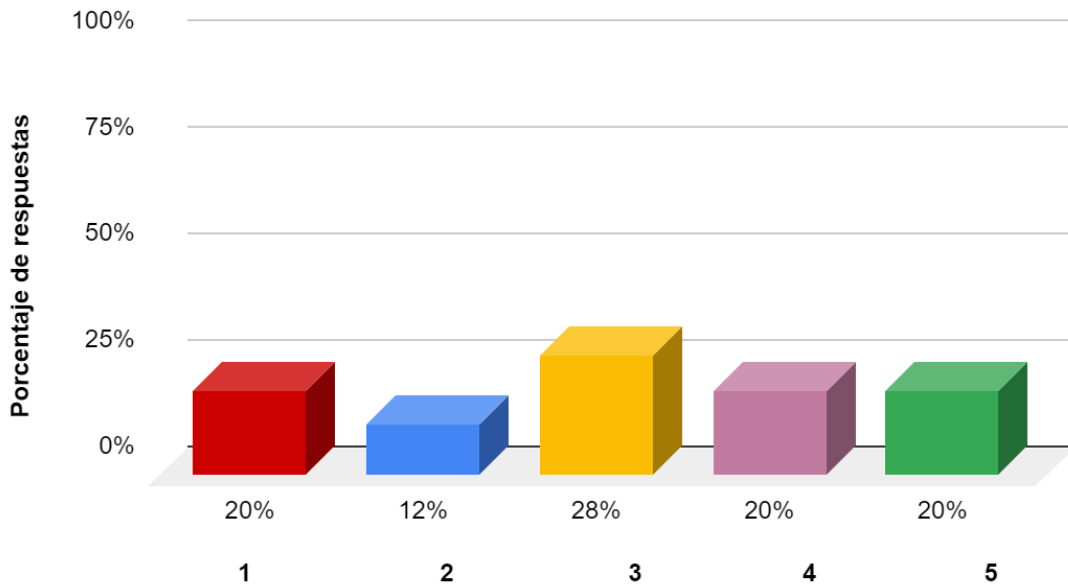


Fig.54.2 Biblioteca (1) (maestras)



Diversidad de respuestas vemos en general (Fig. 54), al preguntar si la biblioteca es adecuada en términos de espacio y equipamiento y está dimensionada para el número de alumnado, con una concentración mayor, en el caso de los maestros (Fig. 54.1), positivamente en las respuestas 3, 4 y 5, con un 20, 28 y 24%, respectivamente, que consideran que lo es de forma moderada, elevada o muy elevada. Las maestras (Fig.54.2) tienen opiniones más dispares al respecto, pues sus respuestas se encuentran distribuidas por toda la gráfica, destacando un 20% en 1, que considera que la biblioteca es muy poco adecuada, un 28% en 3, que considera que es moderadamente adecuada, y un 20% en 4 y en 5, que piensan que no solo es adecuada, sino que lo es en elevada y muy elevada medida.

7- ¿Existe variedad y modernidad de referencias y publicaciones periódicas en la biblioteca?

Fig.55 Biblioteca (2)

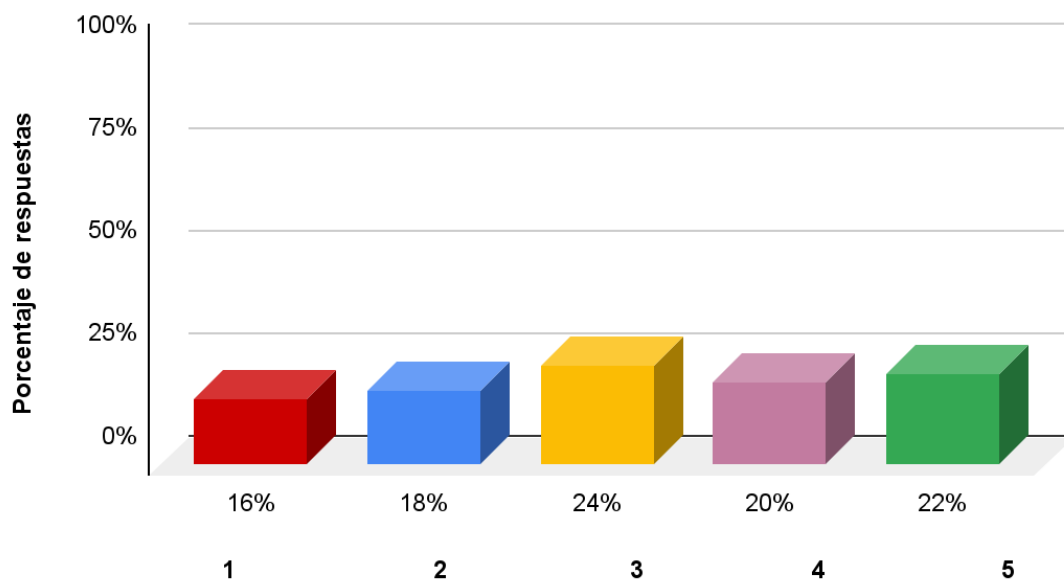


Fig. 55.1 Biblioteca (2) (maestros)

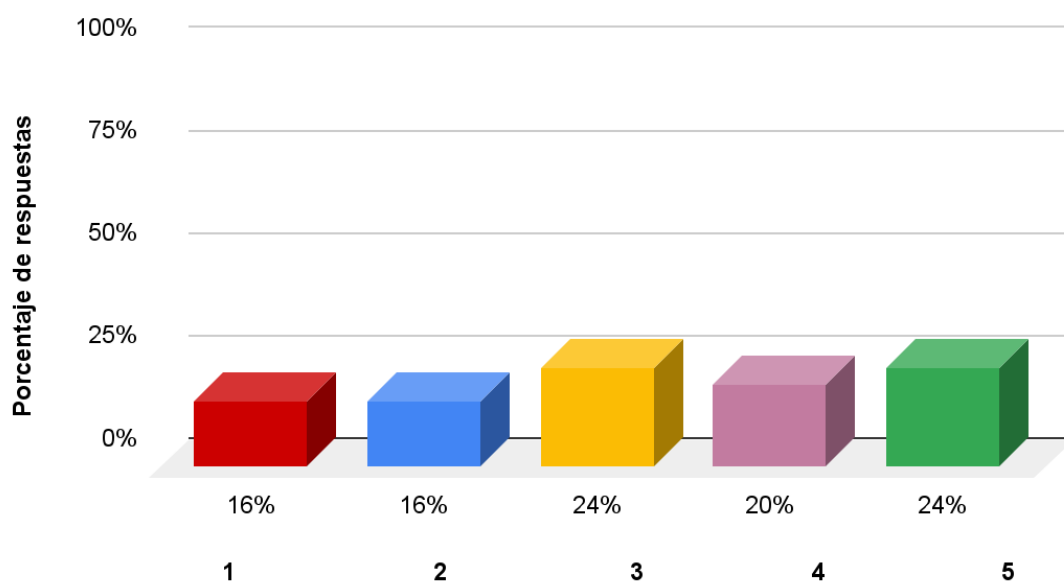
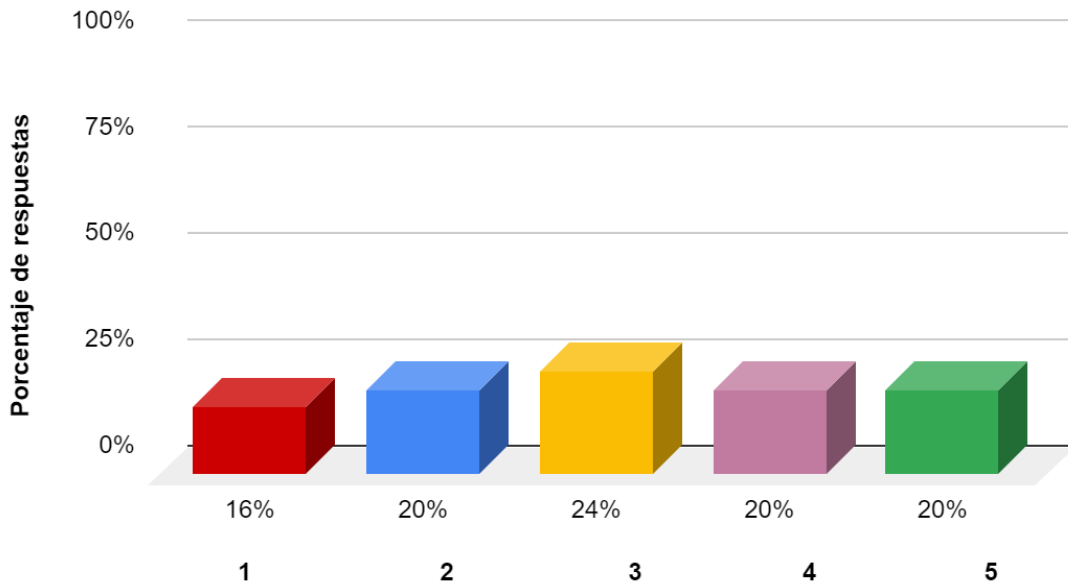


Fig.55.2 Biblioteca (2) (maestras)



Las respuestas se distribuyen por toda la gráfica tanto en maestros como maestras (Fig. 55, 55.1 y 55.2), hay diversidad de opiniones entre ellos y ellas sobre la existencia de variedad y modernidad de referencias y publicaciones periódicas en la biblioteca, pues hay quien considera que no existe o que es muy escasa (1), un 16% de los maestros y maestras, y hay quien considera que lo es de forma moderada (3), un 24% en ambos casos, e incluso quien considera que existe muy elevada (5) variedad y modernidad de referencias y publicaciones periódicas en la biblioteca, esto es, un 24% de los maestros y un 20% de las maestras.

8- ¿El rol del consejero educativo se limita únicamente a la crítica?

Fig.56 Rol del consejero educativo

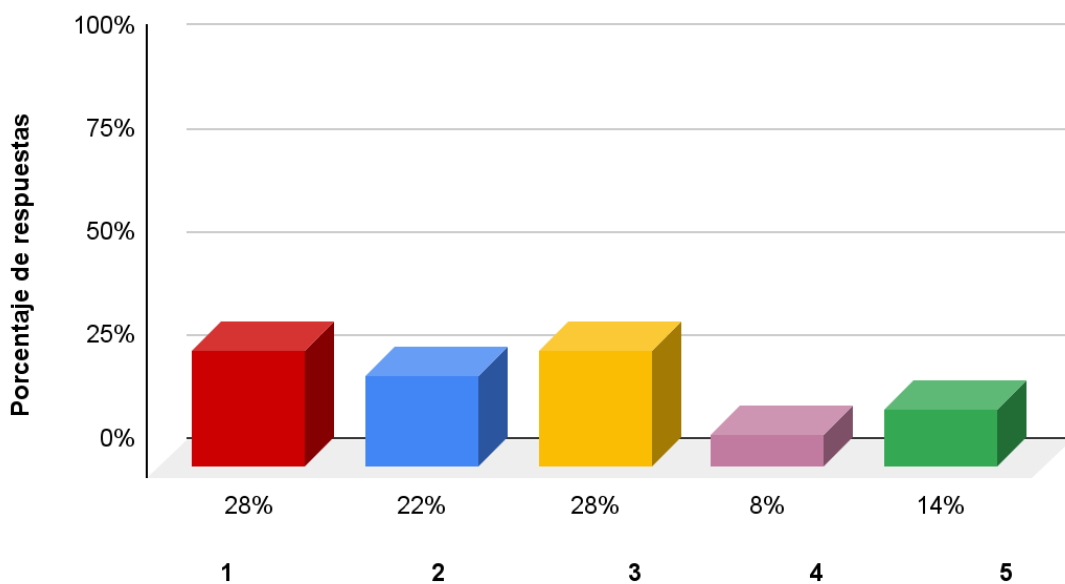


Fig.56.1 Rol del consejero educativo (maestros)

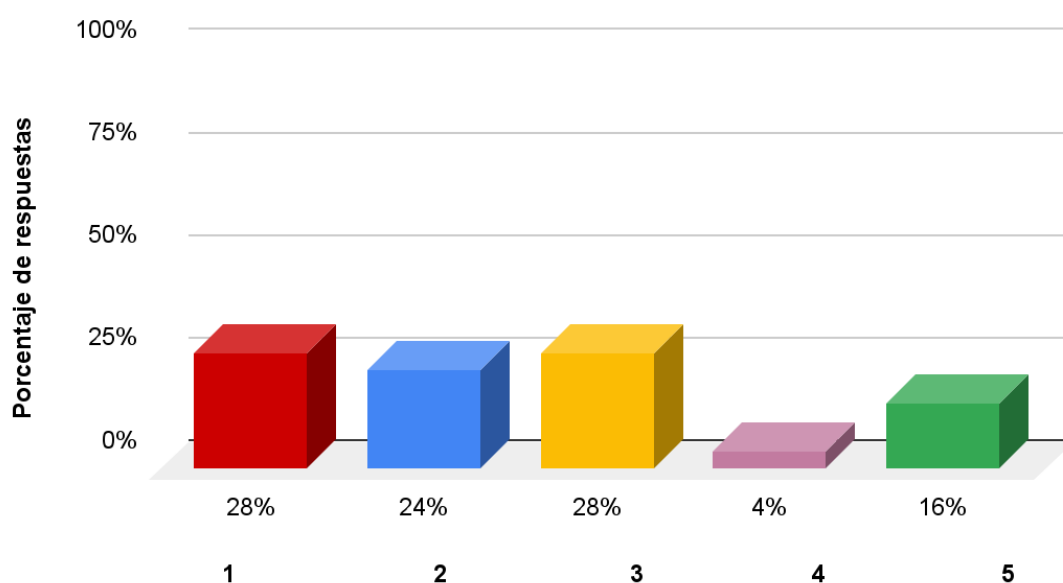
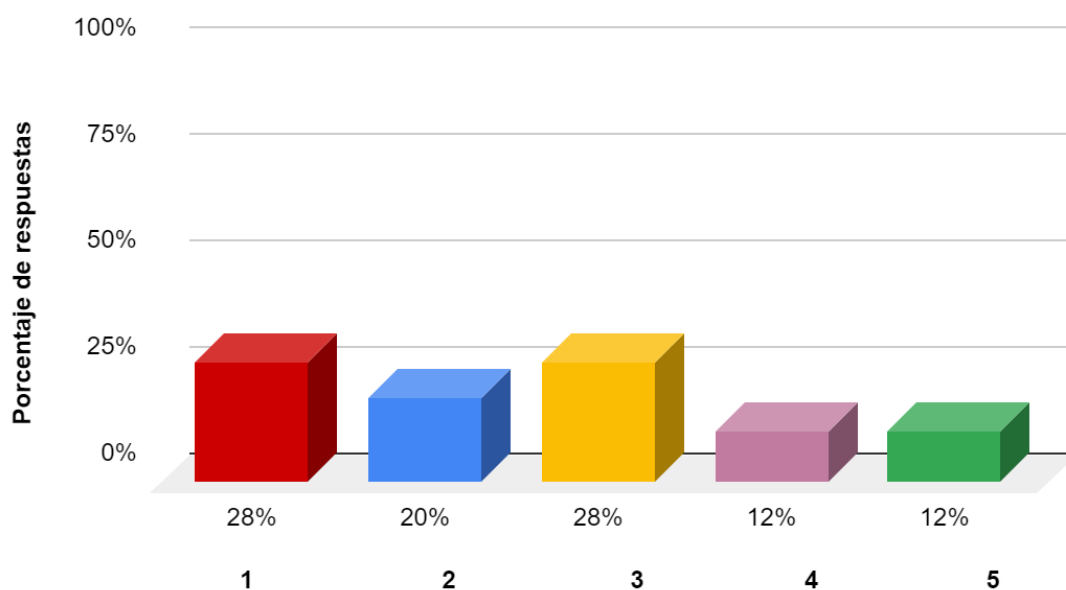


Fig.56.2 Rol del consejero educativo (maestras)



El rol del consejero es puesto en evidencia, tal y como se desprende de los resultados de este ítem, se restringe en muy escasa (1), escasa (2) o moderada medida (3) exclusivamente a la crítica, sumando mayoría (> 76%), como vemos en las tres gráficas (Fig. 56, 56.1, 56.2), pues un 28% de los maestros y las maestras, considera que es en muy escasa medida; un 24% de los maestros y un 20% de las maestras, en escasa medida; y consideran que lo es en moderada medida (3), un 28% de los maestros y maestras.

9- ¿El entorno físico de la clase, que incluye iluminación, ventilación, calefacción, el tamaño del aula, limpieza..., ayuda para la enseñanza?

Fig.57 Entorno educativo y la enseñanza

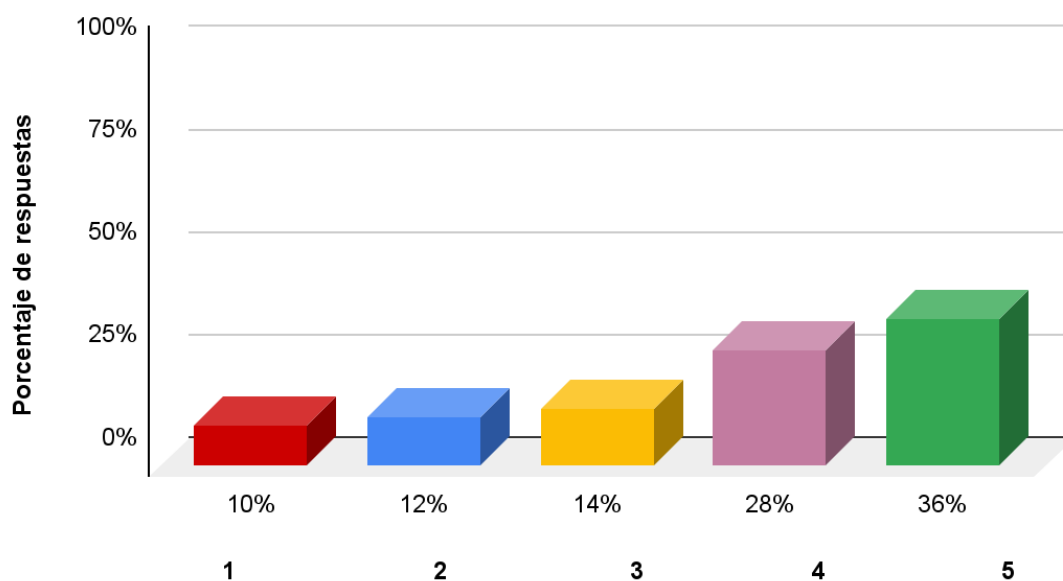


Fig. 57.1 Entorno educativo y la enseñanza (maestros)

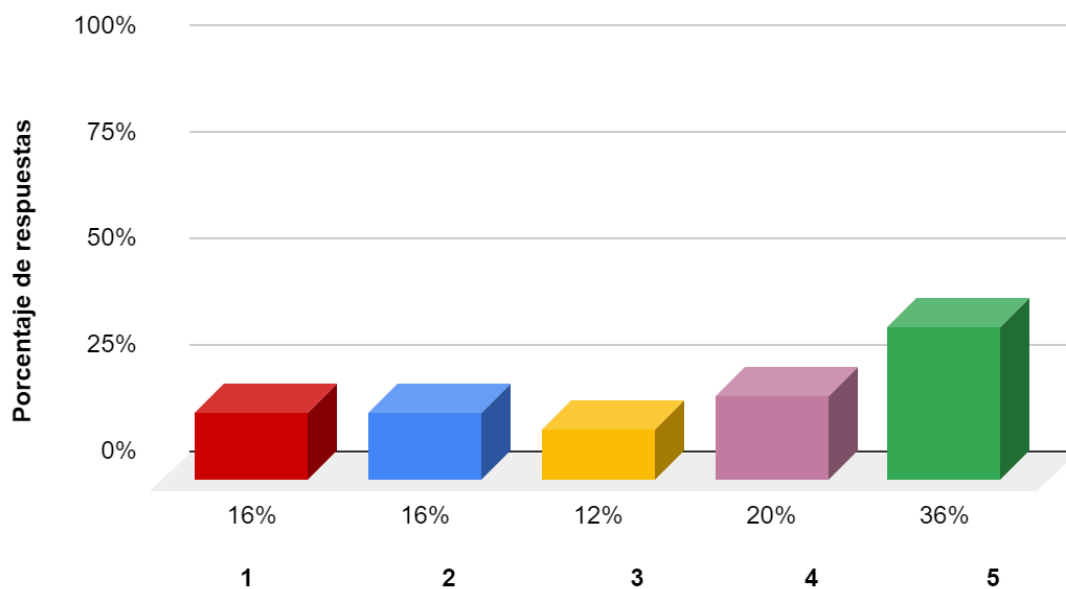
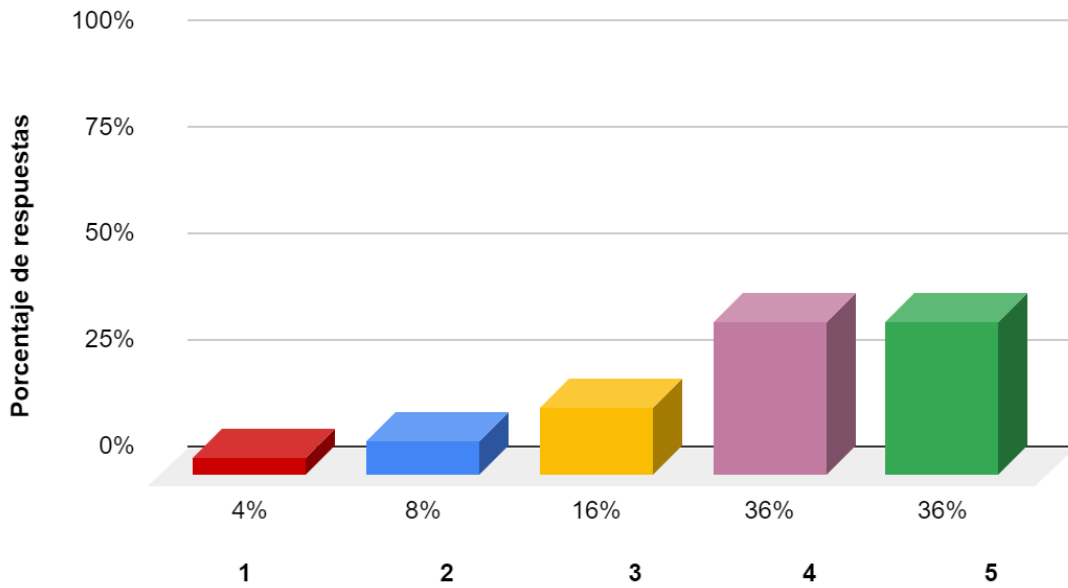


Fig.57.2 Entorno educativo y la enseñanza (maestras)



Observamos que el entorno físico de la clase de manera clara ayuda e influye en la enseñanza (Fig. 57), al ser valorado muy positivamente de manera importante en maestras y maestros. En el caso de las maestras (Fig. 57.2), un 72% (suma de 4 y 5) de estas lo considera como importante y que ayuda en elevada (36% en 4) y muy elevada (36% en 5) medida. Entre los maestros un 20% (en 4) y un 36% (en 5), consideran que ayuda en elevada o muy elevada medida, sumando un 56%, pero cabe destacar que el 44% restante no considera que el entorno físico sea de gran ayuda.

10- ¿El entorno que rodea al docente es motivador para el desempeño de su misión educativa?

Fig.58 ¿El entorno educativo es motivador?

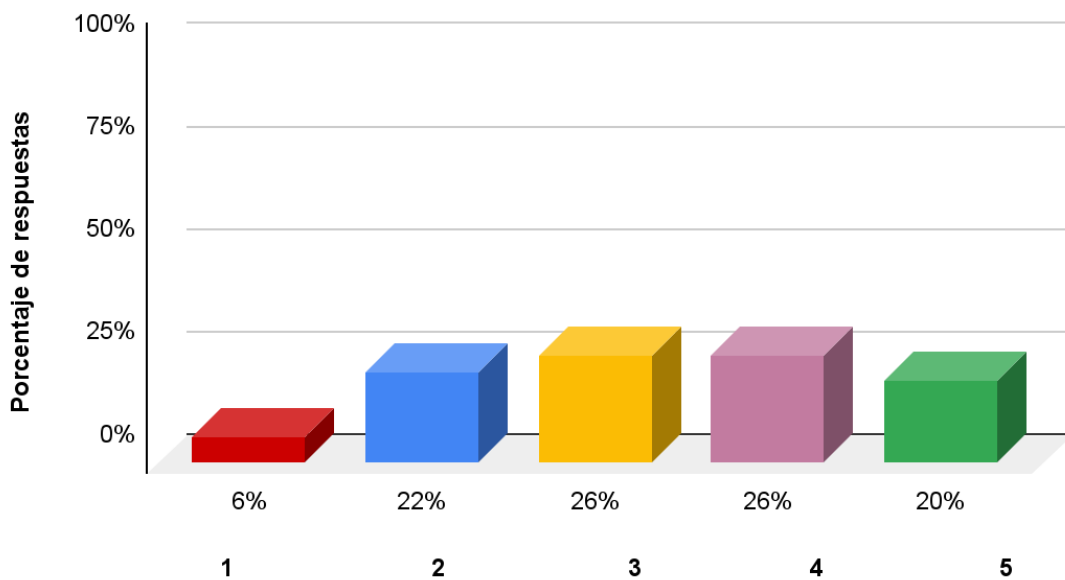


Fig. 58.1 ¿El entorno educativo es motivador? (maestros)

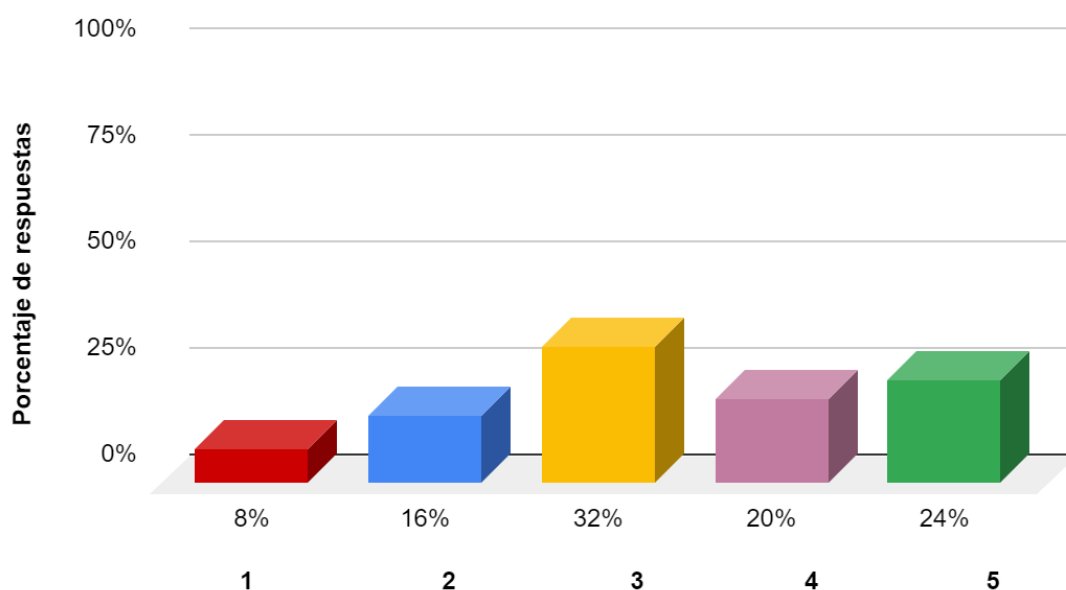
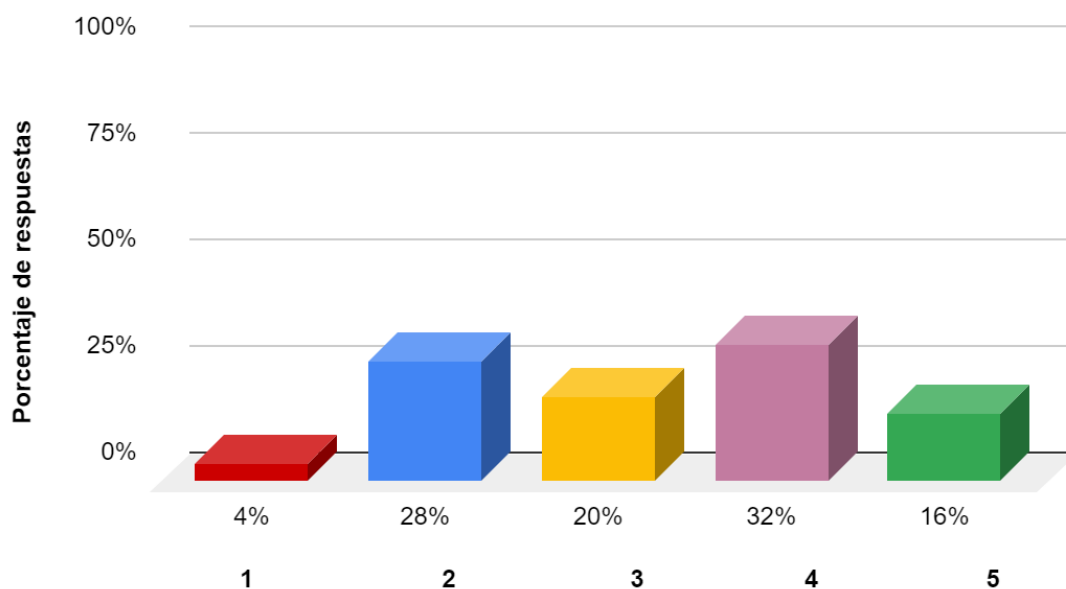


Fig.58.2 ¿El entorno educativo es motivador? (maestras)



La tendencia de las respuestas hace referencia a que los maestros observan cierta motivación proveniente de su entorno que los ayuda en el desempeño de su labor educativa, aunque las respuestas se encuentran distribuidas por toda la gráfica (Fig. 58). En el caso de los maestros (Fig. 58.1), vemos importante concentración de respuestas en 3, un 32% de los maestros que consideran que lo es en moderada medida, en 4, un 20%, y en 5, un 24%, que piensan que el entorno es motivador en elevada o muy elevada medida. Las respuestas de las maestras (Fig. 58.2) son más dispares, pues cabe destacar que un 28% (en 2) considera que el entorno es poco motivador, luego encontramos un 20% (en 3) que considera que lo es moderadamente, y un 32% (en 4) que piensa que lo es de forma importante.

CAPÍTULO VIII:

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación tiene un papel importante en la orientación de las naciones y los pueblos para lograr sus principales metas y objetivos a medio y largo plazo sobre la base de un enfoque específico y de acuerdo con opciones, insumos y productos específicos. Los insumos comprenden todos los elementos que ingresan al sistema educativo, ya sean humanos, materiales o morales, con el fin de lograr las metas del sistema educativo. Los productos son los resultados finales logrados por el sistema educativo y la calidad de los productos depende de los tipos de insumos y la precisión de los procesos educativos, así como del profesorado que imparte en el sistema, la organización escolar, el tipo de alumnado, etc.

En consecuencia, la definición de los parámetros de la política educativa de un país está plasmada en el currículo con todos sus componentes, en el sentido de que la escuela juega un papel significativo en la dirección de la precisión del desarrollo para lograr las necesidades inmediatas y futuras de los niños de cualquier sociedad. Por ello, la escuela constituye un factor que no puede ser soslayado de ninguna manera para elevar el valor agregado que sustenta la productividad de las naciones y los pueblos (Fodil, 2000).

Por su parte, y como se ha comprobado en esta Tesis Doctoral, los sistemas educativos en el mundo definen y formulan las necesidades de las naciones desde una perspectiva de futuro en forma de insumos y productos (Boufeldja, 2002). En ellos, los agentes educativos tienen la tarea de trabajar para lograrlos y dirigirlos de este modo a los colectivos de los más jóvenes. Por tanto, los objetivos deben lograr el camino pergeñado de la educación, lo que, en otras palabras, quiere decir que los objetivos de la educación y la enseñanza en cada país intentan responder a una pregunta fundamental y primordial, *¿a qué educación apuntamos y para qué futuro?* Por supuesto, estos fines no se pueden lograr limitándose a definir los fines de la educación y trazar su política en forma de insumos y productos para el sistema educativo: no es suficiente, más bien es necesario atender también y principalmente al elemento humano encargado de la gestión e implementación de esta noble misión, de ahí que la pregunta principal lleve a interrogarse sobre la efectividad de formar grupos que se encarguen de la implementación de este camino que proyecta un futuro (Turki, 1990).

Resulta necesario, por todo ello, tener en cuenta las necesidades inmediatas y futuras de la nación con todos sus componentes, así como una formación eficaz de los encargados de la implementación del currículo (De ketele, 2014), pues las necesidades de los jóvenes de hoy y sus aspiraciones futuras pueden no coincidir en forma completa y detallada con las necesidades de los adultos, y por lo tanto es necesario que el alumno entre como activo y exprese su opinión, y se debe tener en cuenta su percepción sobre sus necesidades, teniendo y entendiendo esta percepción en el contexto de la situación actual y los logros del futuro.

Ciertamente, encontramos en esta Tesis Doctoral, y a la luz de los resultados, muchos puntos de intersección que deberían ser unánimes entre la percepción de adultos y jóvenes mientras que los métodos y medios de implementación siguen siendo amplios espacios para la jurisprudencia y la innovación (Al-Khattabiah, 2002). Por lo tanto, nos encontramos frente a una amplia gama de preguntas cruciales sobre cómo conciliar las aspiraciones de los alumnos y los adultos en cada sociedad, una buena parte de las cuales la presente Tesis Doctoral ha tratado de despejar.

El éxito de esta tesis, así como las recomendaciones que salen de ella a la luz de los resultados, dependerá de la capacidad del docente para inculcar la educación moral, cultural y científica en el corazón de los jóvenes, y para desarrollar sus marcos académicos y de habilidades. Lo anterior se refleja directamente en el impacto que tiene sobre la sociedad y sus diversos componentes, propiciando su desarrollo y engrosando las filas de la civilización humana frente a la globalización y sus conocimientos y productos tecnológicos (Magdy, 2006).

Hoy en día, los países, ya se consideren en desarrollo o desarrollados, se hallan acelerando la reforma de su sistema educativo para hacer frente a los desafíos que enfrentan las sociedades actuales, como la explosión del conocimiento y el rápido desarrollo tecnológico, que impone a la escuela la innovación continua para que pueda triunfar en el desempeño de sus tareas y contribuir eficazmente a la realización de los fines y esperanzas futuras de la nación.

Argelia es uno de los países que implementó sucesivamente varias reformas en su sistema educativo que comenzaron en los primeros años de la independencia (1962) y se expandieron a partir de 2003, cuando fue testigo de reformas integrales en todas las etapas educativas. Estas reformas se basan en la adopción de un nuevo enfoque científico que se preocupa por el desempeño y el logro: este enfoque se define como el "enfoque de enseñanza competente", que se basa en la lógica de aprender sin enseñar, y en el estudiante es considerado el centro del proceso educativo (Mehri, 1976).

En esta reforma, el maestro constituye una pieza clave, como esta Tesis ha tratado de evidenciar. Este colectivo, en efecto, trata con un grupo diverso de estudiantes, algunos de los cuales sufren problemas psicológicos y de conducta. Esto hace que el proceso de enseñanza y misión educativa sean más complejos, sobre todo si se quiere cubrir con un grado significativo sus necesidades educativas, porque se da cuenta de que entre los alumnos con dificultades de aprendizaje hay superdotados y altos niveles de inteligencia, y su brillantez o fracaso, en cada caso, depende de su capacidad para tratar con ellos.

Y como la responsabilidad de educar a las personas con dificultades de aprendizaje no recae únicamente en el maestro, el personal docente y administrativo de la institución debe trabajar en equipo y brindarle el apoyo necesario, sobre todo a la luz de lo que han demostrado los estudios con ejemplos de personas con dificultades (Al-Zafari Al-Qaryouti 2010:176). Es cierto que los datos de la realidad vivida en la escuela argelina constituyen un reto para los encargados de la misma para lograr el objetivo, pero capacitar al maestro de primaria para tratar con personas con dificultades de aprendizaje es un primer

paso que esperamos sea seguido por otros pasos prácticos efectivos para brindar programas especiales, ayudas, educadores capacitados y equipando aulas adaptadas, porque son los únicos capaces de cuidar adecuadamente a tales personas.

En cuanto a los resultados obtenidos, a través de un conjunto de preguntas planteadas a los docentes cuyo objetivo era conocer el grado de satisfacción con su situación laboral y las condiciones de trabajo, y también tratar de conocer las cualidades de un docente exitoso en su opinión, la Tesis Doctoral clarifica que había diferencias en las respuestas entre los integrantes de la muestra objetivo, por lo que encontramos que la mayoría de los docentes tienen satisfacción moderada con su trabajo, y unos pocos se distribuyen entre satisfacción baja y satisfacción alta.

Respecto a la satisfacción con el salario del docente y el esfuerzo que ejerce en el desempeño de sus funciones, aspectos que ha abordado Fethi Abdelnabi en su tesis (Abdel Nabi, 2016), y es que la gran mayoría tiene una satisfacción moderada porque la carga, las tareas y la responsabilidad son importantes y requieren una fuerte motivación. Quizás el incentivo económico anual de paga extra es la compensación que podría ser un estímulo para mejorar el desempeño del docente, pero resultó que todos los encuestados también tenían una satisfacción media, sin alcanzar el grado más alto de satisfacción. Y lo que noté en el sistema de evaluación de docentes es que, en general, también tienen una satisfacción promedia, una indicación de que debe reconsiderarse el sistema de evaluación con el fin de que sea acorde con las aspiraciones de los docentes en este campo, también reflejado en la tesis de AbdelNabi (Abdel Nabi, 2016).

En cuanto a la insatisfacción laboral y su relación con el rendimiento de los estudiantes, y si incide positiva o negativamente en el rendimiento, la mayor frecuencia se encuentra en la menor relación entre ellos, es decir, que ven poca relación entre la insatisfacción laboral y el rendimiento de los estudiantes, y la pequeña minoría de la muestra ve lo contrario. En mi opinión, la insatisfacción laboral afecta negativamente el desempeño del maestro, y por lo tanto esto afecta negativamente el rendimiento de los estudiantes. Respecto a si la evaluación del desempeño laboral del docente refleja la realidad del desempeño en el trabajo, se encontró que hay una diferencia destacable entre hombres y mujeres. Los hombres ven que hay poca conexión entre ellos, es decir, entre la evaluación del docente y su desempeño, mientras que las mujeres ven que hay relación y acuerdo. En principio, se deberían tener en cuenta todos los esfuerzos de desempeño de los docentes en el trabajo para poder analizar dicha relación, reflejado también por Salem Tayseer en su estudio (Al-Sharaideh, 2008).

No existen estándares unificados entre los miembros de la muestra objetivo en las intervenciones del gerente en el proceso de evaluación, aunque un porcentaje importante cree que también hay una interferencia directa y alta en el proceso. Por otro lado, al analizar los resultados, me quedó claro que, en general, la satisfacción de los docentes, maestros y maestras, es alta con los servicios que brinda la administración, aunque existen diferencias en los niveles de satisfacción. Entre maestros y maestras, encontramos que las mujeres están más satisfechas que los hombres. En contraposición, encontramos que el porcentaje de dificultad en la toma de decisiones en cualquier situación docente

que lo requiera es mayor para los hombres que para las mujeres, y esta fue una de las conclusiones, pues en general, los maestros y maestras ven la necesidad de formar más habilidades de toma de decisiones para mejorar la calidad de la enseñanza, como vemos reflejado en los resultados de Ahlam Merabti (Merabti, 2006).

Los resultados también demuestran que, generalmente, los docentes tienen la información y los datos necesarios para completar y desempeñar el trabajo, una indicación de la facilidad de disponibilidad de la información y los datos necesarios, en contraposición con los resultados sobre los mismos aspectos que se ven reflejados en la tesis de Ahlam Merabti (Merabti, 2006), que afirmaban que las reformas educativas implementadas por el Ministerio de Educación Nacional no brindaron los medios explicativos y materiales que el docente necesitaba para desempeñar la función docente de manera adecuada y requerida, aunque el cambio en el plan de estudios hizo que el docente conociera una nueva forma de enseñar y mejorara su desempeño laboral.

En relación a la estabilidad laboral, la mayoría de los y las docentes, sobre todo las docentes, se sienten seguras en su lugar de trabajo, lo que influye positivamente en la calidad de la enseñanza. Con respecto a las cualidades de un maestro exitoso, desde el punto de vista de los maestros y maestras vemos que se consideran importantes y necesarias para el desarrollo de un maestro exitoso, y que todas las habilidades mencionadas en el cuestionario en su mayoría recibieron altos porcentajes en la votación.

En cuanto a los métodos de enseñanza, su finalidad era conocer el grado de satisfacción del grupo objetivo con los mismos, así como conocer las dificultades que encuentran a la hora de formular las competencias básicas y el índice de competencias. Los métodos de enseñanza brindan justamente al docente las condiciones y habilidades requeridas, y eso es lo que indica la tasa de satisfacción, pues fue generalmente alta entre el grupo objetivo. Al preguntar sobre lo que determina el uso de un método de enseñanza en particular, tanto los objetivos de enseñanza como el nivel de los estudiantes están involucrados en el método de enseñanza, y son más influyentes en la elección de un método sobre otro. Mientras, encontramos que la importancia tanto de los recursos disponibles como del contenido son de relativo peso en la determinación del método. Además, concluimos que existe una diferencia de opiniones entre los miembros de la muestra objetivo con respecto a la dificultad de formular competencias básicas, ya que algunos lo consideran fácil, mientras que otros lo consideran difícil, resultados planteados también por Hakima Bin Bouzid (Bin Bouzid, 2017). Los resultados también indican que normalmente es difícil elegir el método adecuado para la lección, pues así lo demuestran los altos porcentajes que muestran que la mayoría del grupo objetivo votó con dificultad para elegir. A través del cuestionario se desprende que al docente le resulta complicado desarrollar el uso de las herramientas educativas por su escasez e indisponibilidad en ocasiones, y esto se considera un asunto muy complejo, lo que lleva a una falla en la mejora del proceso de enseñanza y a la incapacidad para innovar nuevos métodos de enseñanza, como vemos en la tesis Fathi AbdelNabi en su tesis (Abdel Nabi, 2016). Con respecto a la elección del tipo de evaluación adecuado para los estudiantes, el porcentaje de resultados para el grupo objetivo difería entre la dificultad de este proceso para algunos y la facilidad para otros, lo que indica la falta de un modelo como una referencia al

que recurrir en caso de necesidad, tal y como menciona también Samira Harbi (Harbi, 2011).

Respecto, a continuación, a la motivación y participación en la actividad de la lección, resultó que el resultado de la muestra objetivo indica que, de manera general, hay dificultad para activar estas habilidades. Se comprueba en este caso cómo al docente se le dificulta entregar o trasladar la información a los estudiantes porque es superior a su nivel, y esto se evidencia en la respuesta de la mayoría de los encuestados, lo que requiere una revisión de la valoración y evaluación del currículo, haciéndolo más accesible al estudiante. Cuando pregunté sobre la distribución de las preguntas y su adaptación según el nivel de inteligencia de los estudiantes, me quedó claro que la dificultad es media. A mi modo de ver, a través de una pregunta sobre el trabajo con estudiantes que sufren problemas de aprendizaje, hay un alto porcentaje en la muestra objetivo que tiene dificultad para tratar con estudiantes que sufren problemas de aprendizaje, y un pequeño porcentaje que tiene dificultad moderada, pero es necesario el apoyo del personal educativo y administrativo, y se requiere de formación y capacitación de los docentes sobre cómo tratar con este grupo de estudiantes.

Por otro lado, el uso de motivadores es un fuerte acicate para alentar a los estudiantes a participar en la actividad de la lección y realizar la tarea, pues vemos altas tasas de respuestas positivas en la muestra objetivo. Con respecto al uso de medios modernos, especialmente la pizarra inteligente para escribir notas, el alto porcentaje de los encuestados apoya fuertemente su uso y lo aprovecha, mientras que el porcentaje más bajo no tiende a usarlo. El uso de medios modernos es muy necesario en la enseñanza porque ayuda mucho al docente en su desempeño educativo y en la entrega de información a los estudiantes de manera rápida, precisa y sencilla.

Mientras exista satisfacción, y así lo es en vista de los resultados obtenidos, ya sea por parte de la muestra femenina o masculina, al seguir el método de enseñanza a través de la pedagogía de integración, es necesario que las autoridades interesadas estén dispuestas a desarrollarlo y fortalecerlo en aras de una educación de calidad en el futuro. A través de las respuestas obtenidas, además, creo que los métodos de enseñanza tradicionales deben combinarse con métodos de enseñanza modernos, incluyendo medios y tecnología modernos para activar la involucración y el desarrollo de los estudiantes y de esta forma motivarlos, pues, al fin y al cabo, el objetivo detrás de esto es reforzar y obtener una mejor calidad de la enseñanza. Por otro lado, existe la necesidad de que el currículo escolar tenga en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, con el fin de desarrollar el desempeño y la obtención de competencias.

Entre los factores que potencian y desarrollan los currículos, mencionamos (Bin Bouzid, 2009): la diferencia en la visión humana, que incide positiva o negativamente en las metodologías de enseñanza y que debe ser tomada en cuenta; aunado a esto, el desarrollo cognitivo es un factor importante que potencia el cambio y desarrollo del plan de estudio. Existe otro factor de gran importancia en el desarrollo y cambio del currículo, que es el desarrollo tecnológico (Taha, 2000), por lo que, como hemos mencionado, se debe

introducir tecnología moderna en las metodologías de enseñanza, sus contenidos y componentes. También encontramos que el factor de los cambios en la cultura y el pensamiento de la sociedad, y las transformaciones ocurridas también afectan el desarrollo y cambio de los planes de estudio en distinta proporción (Al-Arabi, 2003). Hay otro factor que incide directamente en el cambio y desarrollo de los planes de estudio, que es la política del Estado (Bin Bouzid, 2009). Cabe señalar aquí que estos factores mencionados anteriormente tienen efectos negativos o positivos directos en el cambio y desarrollo de los currículos, y es necesario utilizar estos factores que influyen positivamente para servir a la comunidad, mediante la construcción de competencias independientes, de acuerdo con los currículos educativos avanzados.

El entorno de enseñanza es un espacio de trabajo y un potente catalizador de la creatividad. En vista de los resultados, la administración escolar se considera un incentivo alentador para hacer el trabajo, y debe desarrollarse de vez en cuando, para que el rendimiento del maestro se duplique, y haya un retorno fuerte, y el nivel de los estudiantes mejore (Abdel Nabi, 2016). Las autoridades competentes deben dar prioridad a los recursos económicos en la escuela, elevando el presupuesto financiero para la educación y cubriendo todas las deficiencias, para que el nivel de rendimiento vea mejora. Se ha hecho necesario dotar a las escuelas de las últimas tecnologías en la enseñanza, para desarrollar currículos y combinar originalidad y modernidad, y formar una generación con alta eficiencia al servicio de la comunidad. El problema que se presenta con fuerza es la densidad de alumnos en una clase, la incapacidad de controlar la clase, y la falta de asistencia brindada por las autoridades competentes al docente. Estas son las deficiencias que hay que cubrir, o mejoras que hay que hacer en busca de una evolución, un desarrollo y un rendimiento positivos del sistema educativo (Bin Bouzid, 2006).

A raíz de lo expuesto en los resultados, la Tesis Doctoral y los resultados que arroja la misma permite establecer una serie de recomendaciones y de sugerencias para ser tenidos en cuenta en la política educativa argelina en lo respectivo a la formación de docentes, que están clasificadas a continuación según los diferentes apartados abordados:

En primer lugar, las recomendaciones relacionadas con el docente:

- Motivar a los estudiantes a trabajar juntos para crear un espíritu de competencia.
- Cuidar de los alumnos y trabajar para resaltar sus habilidades y capacidades.
- La influencia positiva por parte del docente motiva a los estudiantes a lograr un buen rendimiento académico.
- Mejorar la calidad de la formación para permitir el desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes.
- Capacitar a maestros de primaria, especialmente en métodos y estrategias para enseñar a personas con problemas de aprendizaje.

En lo que a la metodología se refiere, mencionamos las siguientes sugerencias:

- Reajustar los programas de estudio de acuerdo con las capacidades de los estudiantes y las calificaciones formativas del docente.
- Diversificación de métodos de enseñanza con el fin de lograr buenos resultados y logros para los estudiantes.
- Proponer programas educativos que permitan al docente comprender las características y necesidades de los alumnos y conocer sus diferencias individuales.
- Reconsiderar los programas educativos en términos de intensidad y su adecuación al nivel de los alumnos y sus capacidades mentales.
- Elaborar programas de formación de docentes que les proporcionen habilidades y experiencia en la evaluación a la luz de la enseñanza por competencias.
- Establecer bancos de puestos de evaluación y construir pruebas y redes de evaluación para facilitar el trabajo del docente y establecer la objetividad y exactitud de los resultados y la evaluación.
- Fomentar, incentivar y fortalecer la innovación en los currículos educativos y formativos de los docentes, unido a la necesidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación además del resto de los medios didácticos y explicativos que deben emplearse en las escuelas.
- Proporcionar laboratorios que supervisen el diseño y construcción de programas para personas con problemas de aprendizaje.
- Respetar la distribución anual prevista, en consonancia con la marcha de las sesiones académicas.

En cuanto a las recomendaciones relacionadas con la escuela, agrupamos las siguientes:

- Seguimiento continuo de los estudiantes para detectar los motivos de la educación y el rendimiento académico.
- Suplir la necesidad de un vínculo entre el docente, los alumnos, la familia y la escuela.
- Conectar canales de comunicación y diálogo entre profesores, investigadores y practicantes en el campo (inspectores y docentes) para el beneficio científico.

Y finalmente, recomendaciones generales:

- Proporcionar expertos en psicología a nivel de la escuela primaria para diagnosticar casos de dificultades de aprendizaje y brindar el apoyo y la asistencia necesaria tanto al estudiante como al maestro, en coordinación con el experto en psicopedagogía y la gestión del equipo educativo que se requiere para la enseñanza eficaz de tales estudiantes.
- Brindar incentivos materiales y morales que ayuden a impulsar tanto a los estudiantes como a los docentes a pasar por la experiencia de adoptar métodos modernos de enseñanza en lugar de los métodos tradicionales.

En este estudio, además, discutí la relación y alcance del impacto del programa educativo y la formación de los docentes en el nivel de logro académico de los alumnos de primaria, ya que cada sistema educativo busca activar y mejorar el proceso de logro académico, que es el objetivo tanto de los estudiantes y de las familias, como de las instituciones educativas, y llegué a los siguientes resultados:

- Existe una relación positiva entre el comportamiento educativo del docente y su buena formación educativa y el rendimiento académico de los alumnos de la etapa primaria en la escuela argelina.
- Existe una relación entre el contenido del programa académico y el rendimiento académico de los alumnos de las escuelas argelinas.

Dado que el sistema educativo es considerado uno de los sistemas más importantes que trabajan en la creación de capital humano, a través de los docentes que asumen la tarea de construir competencias y habilidades, he concluido mediante este estudio o investigación que la tarea de la educación es de gran importancia y enfrenta al mismo tiempo mayores desafíos, a la luz del enorme volumen de los avances contemporáneos, la introducción de las modernas tecnologías de la información y la comunicación, así como el asombroso desarrollo científico y del conocimiento. Todos estos factores combinados han colocado enormes responsabilidades en los educadores y los han puesto frente al mayor desafío, que es la medida en que la profesión puede ejercerse en línea con el continuo y dinámico progreso y desarrollo científico, social y económico, haciendo de su formación un requisito previo para la eficacia y la efectividad del sistema educativo, es decir, su éxito.

Otra de las conclusiones a las que se llega a través de esta investigación es que el docente constituye la base para el éxito del proceso educativo y es concebido como su columna vertebral, por lo que todos los sistemas educativos coincidieron en tratar de alcanzarlo logrando la eficiencia de sus componentes en todas las etapas educativas, siguiendo unas tendencias claras: establecer diversas estrategias, políticas y procedimientos prácticos que mejoren la posición del maestro dentro del sistema educativo al someterlo a una formación académica previa y especializada, luego a una formación continua y en servicio (es decir, durante la práctica docente) para mantenerse al día con el progreso científico, y formación en medios automatizados que les permitan controlar las tecnologías modernas y contemporáneas.

Además, concluimos que Argelia se encontraba entre los países que prestaron atención al sector educativo, lo convirtieron en una de sus prioridades desde la independencia e invirtieron importantes sumas de dinero en él en vista de los presupuestos anuales que se le asignan. Por lo tanto, esto fue evidente a través del modelo de formación de formadores en Argelia y sus perspectivas futuras, ya que asignó 46 mil millones de DZD para eso, y el coste de formación de un maestro ascendió a 4 millones de céntimos anuales, y Argelia resolvió, en el período comprendido entre 2010 y 2020, para formar el equivalente a 63.000 docentes en la etapa primaria a nivel de institutos de formación y perfeccionamiento Docentes IFPM y 45.000 docentes en las etapas intermedia y secundaria a nivel de escuelas superiores para docentes.

Asimismo, entre los resultados más importantes a los que llegué a través de esta investigación se encuentran :

- Todos los nuevos profesores tienen un alto nivel educativo en comparación con sus contrapartes anteriores.
- La mayoría de los docentes (maestros) ha tenido la oportunidad de beneficiarse de la formación en servicio varias veces al año.
- El mayor porcentaje de los formadores consideró que la formación académica general y especializada durante el servicio tuvo un efecto positivo en la trayectoria profesional al incrementar su desempeño durante el proceso educativo y potenciar sus competencias científicas, técnicas y pedagógicas, además de contribuir a mejorar la relación con sus alumnos.
- El mayor porcentaje de ellos también consideró que la formación permanente se ha convertido en una característica de los tiempos y una necesidad de la profesión, con el fin de evitar la obsolescencia de las habilidades, saberes y conocimientos.

En conclusión, puedo decir que cada uno de los componentes del sistema educativo y la formación de los maestros tienen un impacto significativo en el nivel de rendimiento de los alumnos de primaria en las escuelas argelinas.

En cuanto a las limitaciones y dificultades que encontré al hacer esta investigación, estas fueron varias. Por una parte, la falta de literatura existente en este campo, especialmente en lo que respecta al enfoque por competencias y la escasez de estudios previos en el país en el que se ha realizado, Argelia.

Además, las condiciones personales, familiares y sociales, basadas en la inestabilidad, fruto de los traslados y movimientos que he ido realizando durante los años anteriores entre tres países (Argelia, España y Gran Bretaña), también me han dificultado el proceso de realización de la tesis.

Otro de los obstáculos o, más bien, dificultades, es que soy madre de cuatro hijos que, durante el proceso de investigación, necesitaban atención familiar y seguimiento de sus estudios, teniendo en cuenta el cambio que supuso para ellos la mudanza de España a Gran Bretaña debido a la crisis económica, y esta transición fue muy agotadora porque cuando una persona se muda de un país a otro, su vida comienza desde cero, debido a la diferencia en el estilo de vida, el clima y las leyes y reglamentos del nuevo país, y en el caso de mis hijos, las diferencias en el sistema educativo. También cabe mencionar los frecuentes viajes a Argelia por la enfermedad de mi anciana madre, que tiene 92 años, que Dios la proteja y la cuide.

Una de las limitaciones más importantes han sido también las condiciones bajo las cuales he desempeñado mi estudio de campo en un grupo de escuelas primarias en la provincia de Relizane (Argelia): el hecho de que el estudio fuera en un país diferente al de mi presencia, teniendo en cuenta, además, que no disponía de los medios y capacidades necesarios para facilitar la obtención de información suficiente, pues el acceso a los recursos era muy limitado, por lo que pasé mucho tiempo buscando libros y referencias en las principales bibliotecas de cada una de las provincias de Relizane, Mostaganem, Orán y Argel. Siguiendo el hilo de lo mencionado, el efecto del factor distancia no me permitió reunirme con un gran número de supervisores y funcionarios en el campo, así

como tampoco me ha permitido haber entrevistado a otros colectivos: estudiantes, personas con gestión y responsabilidad organizativa, etc., con lo que no he podido completar o sumar a la investigación cuantitativa realizada, es decir, los cuestionarios, con una investigación cualitativa, a través de entrevistas o grupos focales.

Sin olvidar mencionar, por último, el impacto de la pandemia del Coronavirus, que ha supuesto un período crítico y difícil, y que ha afectado a nuestras vidas en todos los aspectos en importante medida y ha sumado otro obstáculo o limitación a mi investigación, pues ha limitado los viajes y el movimiento entre países.

A pesar de todas las limitaciones mencionadas, este estudio ha podido ver la luz y concluirse.

En cuanto a las futuras líneas de investigación que esta tesis me abre, sugiero las siguientes áreas que necesitan un mayor desarrollo con el fin de que este campo se desarrolle en mayor profundidad en el futuro:

- Factores sociales y económicos y su impacto en el rendimiento académico.
- El impacto de las reformas educativas en el rendimiento escolar.
- El impacto del desarrollo de los currículos educativos en el rendimiento académico.
- La globalización y su impacto en el currículo.
- La pedagogía de la integración y el enfoque de competencias y su impacto en el rendimiento académico.
- Programas educativos que promuevan el interés por desarrollar habilidades en la primera infancia, es decir, en la etapa preescolar, y su impacto en el rendimiento académico en la etapa de educación primaria.
- De programas con objetivos a currículos con competencias.
- El papel de la reforma educativa en el desarrollo de la cultura social.
- Actitudes de los profesores de educación primaria hacia la aplicación de los currículos que siguieron a la reforma educativa en Argelia.
- La realidad de la evaluación educativa en el marco del enfoque por competencias.
- Dificultades que enfrentan los docentes de educación primaria para aplicar estrategias modernas de evaluación educativa a la luz del enfoque por competencias y la realidad de su formación en el proceso de evaluación.
- Desafíos que enfrentan los maestros de primaria con los estudiantes con problemas de aprendizaje.
- Retraso académico, sus causas y limitaciones.

Espero que este trabajo haya llenado un vacío, aunque sea pequeño, en el campo de la investigación científica relacionada con la educación.

CAPÍTULO IX:

Bibliografía:

1. Abboud Harith, 2009. Educational Communication, Wael Publishing and Distribution House, primera edición, Ammán, Jordania.
2. Abdelnabi Fathi, 2016. La situación profesional del docente a la luz de las medidas de reforma educativa. Un estudio de campo sobre una muestra de profesores de escuela primaria en algunos departamentos: Fenuguel, Kenta, Reggan - provincia de Adrar, Argelia. Facultad de Sociología de la Educación, Provincia de Adrar, Argelia.
3. Abu Abdallah Ghoulamallah, 1982. Aclaraciones sobre la escuela básica argelina. Educación. Argelia.
4. Abu Hilal Ahmad, 1979. Análisis del proceso de enseñanza, Biblioteca Islámica Al-Nahda, Jordania, ed. Abu Kalila Hadia Muhammad, 2001 Estudios en planificación y economía de la educación, (B.T), Dar Al-Wafaa para el mundo de la imprenta y la edición, Alejandría, Agencia de Noticias de Argelia, 16/07/2016. <https://www.aps.dz/ar/>
5. Ageron Charles Robert, 1979. Histoire de l'Algérie contemporaine (1871 - 1954). Presses Universitaires de France
6. Akishi Nour Al-Houda, 2013. El estatus social del maestro y su papel en el proceso educativo, Tesis de Magíster, Universidad El-Oued, Al-aloui Mohamed Al-Tayeb, 1982. La escuela básica argelina: características y fines. Educación. Argelia.
7. Al-Arabi Ould Khalifa Muhammad, 2003. La cuestión cultural y la cuestión del lenguaje y la identidad, 1.ª edición. Oficina de Prensa de la Universidad de Argel, Argelia.
8. Al-Aboudi Rashid Hamid, 2003. La enseñanza y la salud mental. Ain Melila, Argelia. Casa de Al-Houda para impresiones y distribución.
9. Al-Daoud Ibraheem Daoud, 2010. El problema de la pérdida educativa, sus causas y métodos de tratamiento. Facultad "Los maestros", King Saud University, Riyadh.
10. Al-Fayez bin Abdulaziz Fayez, 2007. Escuela y Desarrollo Social (primera edición), Universidad King Saud: Facultad de Educación, páginas 19-24, parte 1.
11. Al-Khattabiah Majed y otros, 2002. La interacción dentro del aula, Dar Al-Shorouk para publicaciones y distribución, Jordania, Edición 1, págs. 134-135
12. Al-Kilani Arsan Majid, 1997. Education and Renewal, Al-Rayyan Printing Press, primera edición, Beirut.
13. Al-Ibrahimi Khawla Taleb, 2007. Los argelinos y la cuestión lingüística: elementos para un enfoque sociológico lingüístico de la sociedad argelina. Casa de Al-Hikma, Argelia.
14. Al-Nahas Muhammad Kamal y otros, 1956. Educación para profesores y estudiantes de competencias, The Amiri Press, El Cairo, p.78)
15. Al-Nasser Al-Sahw Abdullah, 2014. Abandono de la educación. El camino abierto hacia el trabajo infantil. Biblioteca Nacional. Ministerio de educación. Amman, Jordania

16. Al-Nayal, Maysa Ahmed, 2007 Educación social, Casa del Conocimiento universitaria, Egipto.
17. Al-Sahili Muhammad al-Aziz, 1995. El tema de la educación a través del pensamiento de los líderes reformistas. Primera edición, Editorial Sader, Beirut.
18. Al-Sharaideh Salem Tayseer, 2008. Satisfacción laboral: marcos teóricos y aplicaciones prácticas, Dar Al-Safaa para publicación y distribución, 1ª edición, Amman, Jordania.
19. Amara Mohamed, 1966. *La nación árabe y la cuestión del monoteísmo*.
20. Amara Mohamed, 1982. *Desafíos que tienen historia*. Fundación Árabe de Editoriales y Estudios.
21. Arbah Al-Ayeb, Al-Saleh Boutoun Muhammad, 1998. Las causas del fracaso escolar entre los estudiantes de secundaria desde el punto de vista de los profesores, artículo publicado en La revista de Ciencias Humanísticas, publicado por la Universidad de Constantine, No. 10 de diciembre de 1998, pág. 179
22. Attia Mohsen Ali, 2007. Enseñanza del árabe a la luz de la competencia escénica, Casa de las metodologías, Ammán, Jordania.
23. Baba Ahmed Abdelatif, 2014 – Ministro de Educación Nacional, Argelia.
24. Balta Paul, Rulleau Claudine, 1981. *l'Algérie des Algériens 20 ans après, les ouvrières*, Paris.
25. Belantar Aisha, 2014 - Revista Investigaciones y educación, nº5. Instituto nacional de investigación en educación, Argelia.
26. Belhushat Hammana, 1982. La escuela básica. Educación. Ministerio de educación básica. Argelia.
27. Benarab Abdelkrim, 2005. Los indicadores del sistema educativo argelino, actos del seminario internacional de Labecom, Sétif 27 y 28 de abril de 2005.
28. Ben Achenhou Abdellatif, 2000 *l'Algérianisation du corps enseignants*, Universalis (6) CD.
29. Bencheneb Mohamed, 1915. Castas de eruditos africanos de Abu Dhar al-Khashni, traducido al francés en 1915.
30. Ben Dumai Raziqa, 2000. Tesis de Magíster en Sociología de la Educación, Universidad de Argelia, pág.55
31. Bin Abdullah Abdel Razzak, 2018. 400 mil niños abandonan la escuela en Argelia anualmente (una organización de derechos humanos). Al-Anadol, 17/04/2018.
32. Bin Bouzid, Boubaker, 2006. El enfoque de competencias en la escuela argelina. Oficina Regional de la UNESCO para el Magreb, Rabat.
33. Bin Bouzid Bou Bakr, 2009. El origen de la educación en Argelia, lo que está en juego y los logros. Dar Al-Kasaba Publishing, Argelia.
34. Bin Bouzid Abu Bakr, 2009. Reforma de la educación en Argelia, retos y logros. Dar El Kasbah Publishing, Argelia.
35. Bin Bouzid Hakima, 2017. Transición del enfoque de objetivos al enfoque de competencias en la etapa primaria. Universidad de M'sila, Argelia.
36. Bin Imran Hanan, Ben Atiah, 2016/2017. Obstáculos a las reformas educativas y su impacto en el sistema educativo argelino. Un estudio de campo de algunas escuelas primarias en la Wilaya de Djelfa, Argelia.
37. Boletín Oficial, publicado por el Ministerio de Educación Nacional, 1992.

38. Bouafia Ahmed, 2018. La educación en Argelia durante la ocupación francesa (1830 - 1962). Facultad de ciencias humanísticas y sociales. Universidad Mohamed Boudiaf - M'sila, Argelia.
39. Boudhan Yassin, 2016. Al Jazeera (Argelia, 23/2/2016)
<https://www.aljazeera.net/news/reportsandinterviews/2016/2/23/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B3%D8%B1%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D9%8A-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1-%D9%85%D8%B4%D9%83%D9%84%D8%A9-%D8%AA%D8%B3%D8%AA%D8%B9%D8%B5%D9%8A>
40. Boufeldja Ghiyath, 1984. La educación y la enseñanza. Editorial Al-Gharb.
41. Boufeldja Ghiyath, 2002. La Educación y la formación en Argelia. Casa de Publicación y Distribución Al-Gharb, Argelia.
42. Boufeldja Ghiyath, 2002. La educación sistemática. Universidad de Orán, Argelia.
43. Boufeldja Ghiyath, 2005. La educación y sus requerimientos. Casa Al-Gharb. Orán, Argelia.
44. Boukertouta Habiba, 2014 - Revista Investigaciones y educación, nº5. Instituto nacional de investigación en educación, Argelia.
45. Bournan Slimane, 2014 - Revista Investigaciones y educación, nº5. Instituto nacional de investigación en educación, Argelia.
46. Bournan Yassine, 2018. "9 millones de estudiantes argelinos asisten a la escuela en medio de desafíos educativos y de salud". <https://al-ain.com/article/algeria-school-entrance-education>
47. Boussam Issa, 2005. Las etapas de desarrollo del sistema educativo en Argelia, las actividades del Foro Internacional Labecom, Setif, abril de 2005.
48. Burkan Muhammad Arezki, 1991. Abandono escolar, sus factores, resultados y métodos de tratamiento, artículo publicado en la revista Al-Rawasi, 3 de octubre de 1991, Batna.
49. Circular Ministerial N° 489 de 3 de mayo de 2003, relativo a la preparación para el inicio del curso escolar 2003/2004.
50. Circular Ministerial N° 245 de 4 de junio de 2003. Ministerio de Educación Nacional.
51. D'hainaut Louis, 1985. Objetivos didácticos y programación, Barcelona, España: Oikos-Tau.
52. Diccionario de Lengua, artes y ciencias, 18ª edición, Beirut, 2009.
53. De Ketele Jean-Marie, 2014. Supporting Students in Higher Education: Proposal for a Theoretical Framework. In Recherche & formation Volume 77, Issue 3, September 2014.
54. Emerit Marcel, 1960. Annales, Mai-Juin.
55. Falooqi Hashem Muhammad, 1997. Building Educational Curricula, Planning Policy and Implementation Strategy, Modern University Office, Alexandria.
56. Ferhani Fatma-Fatiha, 2022 - Dispositivos híbridos y formación a distancia para el profesorado en Argelia. France Education international.
<https://doi.org/10.4000/ries.11928>
57. Fodil Abdelkader, 2009. La escuela en Argelia, primera edición. Casa Al-Jusoor de Publicación y distribución, Argelia.

58. Fodil Abdelqader, 2009. La escuela en Argelia, realidad y problemáticas. Ministerio de Cultura, Argelia.
59. Fodil Abdelkader, 2000. La escuela en Argelia, realidad y problemáticas (Pág 55). Ministerio de cultura, Argelia.
60. Foro de Wadi Al-Arab. [http // www.wadilarob.com/t8297topic#ixzz4ygavby4a](http://www.wadilarob.com/t8297topic#ixzz4ygavby4a)
61. Koutani Saïd, 1999. Le système d'enseignement entre rationalité et devenir, éd, L'harmattan, Paris.
62. Hantabli Youssef, 2017. Profesor de Sociología, Universidad de Blida, Argelia. <https://www.radioalgerie.dz/news/ar/reportage/113613.html>
63. Harbi Samira Takht, 2011. Actitudes de los profesores de educación primaria hacia la planificación de actividades en el desarrollo de las capacidades de los alumnos. Un estudio de campo en algunas escuelas primarias de la comunidad de Annaba. Universidad de Mentouri Constantina, Argelia.
64. Haroun AB Farghali, 2013. La escuela y la salud mental de nuestros niños", Alukah, revisado el 20/8/2017.
65. Hopwood Vicky, O'Neill Louise, Castro Gabriella and Hodgson Beth, 2007. The Prevalence of Home Education in England: A Feasibility Study. York Consulting Ltd
66. Idar Mohamed, 2014. Director del Instituto Nacional de investigación en Educación, Argelia. Revista Investigaciones y educación, nº5.
67. Instituto Nacional de Formación del Personal de Educación, Sistema educativo y planes de estudios educativos, Argelia, 2004.
68. Instituto Nacional de Formación para Funcionarios del Sector de Educación Nacional. Benzahra El Ghali - Mostaganem, Argelia.
69. International Journals - Arab Journals of Sciences & Research Publishing - Conditions for selecting a study sample, 2022.
70. Jardat Izzat y otros, 2008. Fundaciones de la Educación, Casa de Publicación y distribución Safa, Amman, 1ra edición, p.121.
71. Khaled Ahmed, 2017. Al-Arab. <https://alarab.co.uk/%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%A7%D8%B1%D8%B9-%D9%8A%D8%B3%D8%AA%D9%82%D8%A8%D9%84-%D9%86%D8%B5%D9%81-%D9%85%D9%84%D9%8A%D9%88%D9%86-%D8%B7%D8%A7%D9%84%D8%A8-%D8%B3%D9%86%D9%88%D9%8A%D8%A7-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1>
72. Khayati Mustafa, 2016. Al-Jazeera. <https://www.aljazeera.net/news/2016/2/23/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B3%D8%B1%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D9%8A-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1-%D9%85%D8%B4%D9%83%D9%84%D8%A9-%D8%AA%D8%B3%D8%AA%D8%B9%D8%B5%D9%8A>
73. Lahzel Ibrahim, Lajal Mustafa, 2015/2016. Reforma del sistema educativo desde el punto de vista de los docentes de educación media, Memoria de graduación Anil, Máster. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Djelfa.
74. Larousse: Dictionnaire de Français, VUEF, Montreal, Québec, 2001.

75. Lebrun Marcel, 2014 – La formación del profesorado: la problemática del aprendizaje.
76. LeLièvre Claude, 1990. Histoires des institutions scolaires, coll: Les repères pédagogiques, Paris, NATHAN.
77. Magdy Aziz Ibrahim, 2006. Desarrollar el pensamiento de profesores y alumnos (una necesidad educativa en la era de la información). El mundo de los libros para la publicación y distribución, DT, El Cairo.
78. Maliki Hanan, 2018. La escuela y la movilidad social (primera edición), Biskra: Universidad Muhammad Khaider, página 348, parte 1.
79. McDavid W John, 1970. The teacher as an agent of socialization. In E. Grotberg: Critical Issues in Research Related to Disadvantaged Children. Princeton: Educational Testing Service.
80. Mehri Abdelhamid, 1976. La estrategia árabe del desarrollo educativo 1ª Edición. La organización árabe de educación, cultura y ciencia.
81. Mehri Abdelhamid, 2009 Ministerio de Cultura, Argelia.
82. Merabti Ahlam, 2006. La realidad del sistema educativo en Argelia tras las reformas educativas. Universidad Mohamed Kheidar, Biskra, Argelia.
83. Morshdi Wafaa, Periódico de Argelia, 16/12/2017.
84. Muayda Khalil Abd al-Rahman, 2007. Psicología Social, Dar Al-Fikr para Publicaciones y Distribución, 2da Edición, Jordania.
85. Ministerio de Educación Nacional, Reforma del sistema educativo, C0, 2ª edición, Oficina de documentación para publicaciones, Argelia, diciembre de 2009.
86. Othman Zahra y Sobti Obaida, 2013. Métodos de educación social entre la familia y la escuela y la competencia del alumno de primaria (primera edición), Biskra - Argelia: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, páginas 56-59, Parte 1.
87. Radio argelina, 2016. <https://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20160717/83593.html>
88. Rakik Saliha, 2014-2015. La escuela Al-Ikhlal y su papel reformador y educativo, Memoria de presentación para el máster, Djelfa, Argelia.
89. Rakik Saliha, 2016. La escuela Al-Ikhlal y su papel reformador y educativo, Casa Al-Doha de publicaciones, Argelia.
90. Resolución Ministerial N ° 778, de 26/10/1991. Relacionados con el sistema comunitario educativo en las instituciones educativas y formativas.
91. Saadallah Abu al-Qasim, 1991. La historia cultural de Argelia. La compañía nacional de publicación y distribución en Argelia.
92. Saadi Othman, 1992/1993. La arabización en Argelia. Casa Al-Ummah para Publicaciones y Distribución, Argelia.
93. Saeed Ismail Ali, 1979. Estudios sobre Educación en el Reino de Arabia Saudita, Casa de la Cultura para la Impresión y Publicación, El Cairo, pág.175.
94. Saoudi Ahmed, 2014. Política colonial y acciones contra la educación árabe-islámica en Argelia. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Ammar Thaliji - Laghouat. DOI: 10.12816/0004264
95. Taha Ibrahim Fawzi y Ragab Ahmed Al-Kalza, 2000. Planes de estudios contemporáneos, Manshaat Al-Maarif, 1.ª edición. Alejandría, Egipto.

96. Taleb Nawal, 2010. Temas espinosos figuran entre las prioridades de la Red Argelina de Defensa de los Derechos del Niño "Nada". Publicado en Al-Hayat Al-Arabiya el 17 de mayo de 2010.
97. Turin Yvonne, 1983. *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale Écoles, médecines, religion, 1830–1880*. Paris: François Maspero.
98. Turki Rabeh, 1981. Orígenes de la educación y la enseñanza, (Argelia: Oficina de publicaciones universitarias).
99. Turki Rabeh, 1983. La evolución de la enseñanza en Argelia. Cultura. Argelia.
100. Turki Rabeh, 1990. Principles of education, 2nd Edition, University press office, Algeria.
101. Zerhouni Taher, 1994. La educación en Argelia antes y después de la independencia, Fundación Nacional de Artes Tipográficas Propaganda, Argelia.

CAPÍTULO X:

ANEXOS

10.1. Cuestionario

10. 2. Mapa de Argelia

10.3. Datos demográficos sobre Argelia

- C- Habilidades comunicativas
- D - Creatividad
- E- Escucha
- F- Convicción
- G- Asimilación
- H- Otras... (menciónelas)

Métodos o formas de enseñanza:

- 1- ¿Los métodos de enseñanza brindan al docente las condiciones y capacidades requeridas para un puesto docente específico? Sí No
- 2- ¿Qué determina el uso de un determinado método de enseñanza sobre otros?
En su opinión, es:
 - A- Objetivos
 - B- Contenido
 - C- Nivel de estudiantes
 - D- Recursos disponibles
 - E- Otros... (menciónelos)
- 3- ¿Le resulta difícil formular la competencia base? Sí No
- 4- ¿Le resulta difícil elegir el método apropiado para la lección? Sí No
- 5- ¿Le resulta difícil formular un indicador de competencia? Sí No
- 6- ¿Y le resulta difícil desarrollar o utilizar herramientas didácticas que ayuden a comprender la lección por falta de ellas? Sí No
- 7- ¿Le resulta difícil elegir el tipo de prueba de rendimiento adecuado para evaluar a los estudiantes? Sí No
- 8- ¿Le cuesta estimular la motivación de algunos alumnos? Sí No
- 9- ¿Le resulta difícil hacer que todos los estudiantes participen activamente en la lección? Sí No
- 10- ¿Le cuesta comunicar o impartir alguna información a los alumnos porque está por encima de su nivel? Sí No
- 11- ¿Le resulta difícil atraer la atención de los alumnos a lo largo de la lección?
Sí No
- 12- ¿Le resulta difícil distribuir las preguntas según el nivel de inteligencia de los alumnos? Sí No
- 13- ¿Le cuesta adaptar la lección según el nivel de inteligencia de los alumnos?
Sí No
- 14- ¿Le resulta difícil lidiar con un grupo de estudiantes destacados para involucrar a otros estudiantes en la conversación? Sí No
- 15- ¿Le resulta difícil lidiar con los estudiantes con problemas de aprendizaje?
Sí No

16- ¿Y le cuesta conseguir que los alumnos cumplan con todos los deberes propuestos por falta de tiempo? Sí No

17- ¿Utiliza estímulos para incentivar a los alumnos? Sí No

18- ¿Y usa la pizarra inteligente para escribir notas? Sí No

19- ¿Está satisfecho con la enseñanza mediante la pedagogía de la integración?

Sí No

20- ¿Y busca diferentes métodos de enseñanza? Sí No

Si la respuesta es sí, mencione algunos de ellos ...

Metodologías o currículos de enseñanza:

1- ¿Es el currículo escolar la constitución en la que se basa el plan educativo? Sí No

Si la respuesta es no, justifique.

2- ¿Cuáles son los factores que propician el desarrollo y cambio del plan de estudio?

A- La diferencia en la visión humana

B- Desarrollo cognitivo

C- Desarrollo tecnológico

D - Cambios en la cultura y la ideología de las sociedades

E- La política del estado

Y si hay otros factores, méncionelos ...

Entorno de enseñanza:

1- ¿Es la administración de la escuela un incentivo alentador para realizar el trabajo? Sí No

2- ¿Hay falta de recursos económicos en la escuela? Sí No
Si es así, méncionelo ...

3- ¿Hay aulas de enseñanza equipadas con tecnología moderna? Sí No

4- ¿La escuela carece de los medios modernos de enseñanza? Sí No

5- ¿La cantidad de ayudas educativas es pequeña en comparación con el número de alumnos en la clase? Sí No

6- ¿La biblioteca es adecuada en términos de espacio y equipamiento? Sí No

7- ¿Existe variedad y modernidad de referencias y publicaciones periódicas en la biblioteca? Sí No

8- ¿El rol del consejero educativo se limita únicamente a la crítica? Sí No

9- ¿El entorno físico de la clase, que incluye iluminación, ventilación, calefacción, el tamaño del aula, limpieza..., ayuda para la enseñanza? Sí No

10- ¿El entorno que rodea al docente es motivador para el desempeño de su misión educativa?

Si la respuesta es no, ¿qué sugeriría para la mejora?

Sugerencias para mejorar

إستبيان البحث

يتناول هذا البحث مدى تأثير النظام التربوي المتمثل في الأساليب التربوية وطرق التدريس الحديثة وكذا تكوين المعلمين في ظل الإصلاحات التي شهدتها الجزائر بعد الإستقلال وما مدى تأثيرها على المردود التربوي والمستوى التعليمي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.

الغرض من هذا الإستبيان هو البحث في مجال من المجالات التربوية المتعلقة بعملك التربوي مع التلميذ علما بأن إجابتك لا تستغل إلا لغرض البحث العلمي وأن نتائج هذا البحث متوقفة الى حد كبير على مدى صدق إجابتك.

هذا الإستبيان لا يتضمن اسم المعلم. نرجوا من سيادتكم التعاون معنا لإنجاز هذا البحث والإجابة على جميع الأسئلة بمنتهى الدقه والوضوح.

شكرا على تعاونكم معنا

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

خيرة عثمانى

جوان ماري سينينت سانثيز و ماري خيسوس مارتينيز أوسارالدي

مديرا البحث

الجنس العمر سنوات العمل.....

المستوى التعليمي (شطب):

1. الإبتدائي 2. ثانوي 3. تدريب المعلمين غير الجامعيين. 4. الجامعة

التخصص الجامعي / الدرجة الجامعية:

.....

المستويات التي تتولى مسؤوليتها

إجمالي عدد الطلاب في الفصل:

عدد الطلاب عدد الطالبات

عدد الطلاب المعيدين عدد الطالبات المعيدات

أولاً: المعلم

1-2-3-4-5	1- هل تشعر بالرضا الوظيفي؟
1-2-3-4-5	2 - هل يعتبر الراتب الذي تتقاضاه مقارنة بحجم مهامك و مسؤولياتك في إطار عملك مرضياً لك؟
1-2-3-4-5	3 - و هل تعتبر الراتب الذي تتقاضاه مقارنة بالسوق المحلي مرضياً لك؟
1-2-3-4-5	4 - و هل يعتبر الحافز السنوي الذي تتقاضاه حافزاً معنوياً لزيادة أدائك في مهامك؟
1-2-3-4-5	5 - و هل تعتبر النموذج الحالي المستخدم لتقييم الأداء يعتبر مناسباً لأداءك الوظيفي؟

1-2-3-4-5	- و هل واقع المعلم الغير مرضي ينعكس سلبا 6 ؟للأداء الوظيفي على التلميذ
1-2-3-4-5	- و هل تقييم أدائك يعكس فعليا حقيقة أدائك 7 ؟للعمل
1-2-3-4-5	- و هل يقوم مدير المدرسة بمناقشة أدائك خلال 8 ؟عملية التقييم
1-2-3-4-5	- و هل الخدمات التي تقدمها الادارة مرضية 9 ؟لك
1-2-3-4-5	- و هل لديك صلاحيات كافية لاتخاذ القرار 10 ؟في حال تطلب موقعك الوظيفي لذلك
1-2-3-4-5	- برأيك هل إعطاء صلاحيات أكثر يزيد من 11 ؟الانتاجية أكثر
1-2-3-4-5	- و هل لديك المعلومات و البيانات اللازمة 12 ؟للقيام بعملك على أكمل وجه

1-2-3-4-5	؟ - وهل تشعر بالأمان الوظيفي في عملك 13
1-2-3-4-5 1-2-3-4-5 1-2-3-4-5 1-2-3-4-5 1-2-3-4-5 1-2-3-4-5 1-2-3-4-5	- ما هي صفات المعلم الناجح من وجهة 14 نظرك؟ أ- التحفيز ب- الصبر ج- مهارات الاتصال د- الإبداع هـ- الاستماع ث- الإقناع ت- الإستيعاب ح..... أخرى

ثانيا: طرق التدريس

1-2-3-4-5	- هل طرق التدريس هي توفير المعلم 1 للظروف و الامكانيات اللازمة لموقف تدريسي معين؟
-----------	---

<p>1-2-3-4-5</p> <p>1-2-3-4-5</p> <p>1-2-3-4-5</p> <p>1-2-3-4-5</p>	<p>- ما الذي يحدد استخدام طريقة التدريس عن 2 غيرها؟ في نظرك هل هي:</p> <p>أ- الأهداف</p> <p>ب- المحتوى</p> <p>ج- مستوى الطلبة</p> <p>د- الإمكانيات المتوفرة</p> <p>.....أخرى أذكرها</p>
<p>1-2-3-4-5</p>	<p>- هل يواجه المعلم صعوبات أثناء التدريس 3 ؟ بالكفاءات</p>
<p>1-2-3-4-5</p>	<p>- و هل تجد صعوبة في صياغة مؤشر 4 ؟ الكفاءة</p>
<p>1-2-3-4-5</p>	<p>- و هل تجد صعوبة في وضع الوسائل 5 التعليمية التي تساعد على استيعاب الدرس ؟ لعدم توفرها</p>
<p>1-2-3-4-5</p>	<p>- و هل تجد صعوبة في اختيار نوع 6 ؟ الاختبار التحصيلي المناسب لتقويم التلاميذ</p>

1-2-3-4-5	- و هل تجد صعوبة في استثارة دافعية 7 بعض التلاميذ؟
1-2-3-4-5	- و هل تجد صعوبة في جعل جميع التلاميذ 8 مشاركين فاعلين في الدرس؟
1-2-3-4-5	- و هل تجد صعوبة في توصيل بعض 9 المعلومات للتلاميذ لأنها تفوق مستواهم؟
1-2-3-4-5	- و هل تجد صعوبة في شد انتباه التلاميذ 10 طوال الحصة؟
1-2-3-4-5	- و هل تجد صعوبة في توزيع الأسئلة 11 ؟ حسب مستوى ذكاء التلاميذ
1-2-3-4-5	- و هل تجد صعوبة في تكييف الدرس 12 ؟ حسب مستوى ذكاء التلاميذ
1-2-3-4-5	- و هل تجد صعوبة في التعامل مع فئة 13 التلاميذ المتفوقين لإشراك التلاميذ الآخرين في النقاش؟
1-2-3-4-5	- و هل تجد صعوبة في الاهتمام بالتلاميذ 14 ذوي صعوبات التعلم؟
1-2-3-4-5	- هل تجد صعوبة في جعل التلاميذ 15 ؟ينجزون كل الواجبات المقترحة لضيق الوقت
1-2-3-4-5	- و هل تستخدم محفزات لتحفيز التلاميذ 16؟

1-2-3-4-5	- و هل تستخدم السبورة الذكية لكتابة 17 الملاحظات؟
1-2-3-4-5	- هل أنت راضي عن التدريس بطريقة 18 المقارنة بالكفاءات؟
<p>لا / نعم</p> <p>إذا كان جوابك بنعم, علل</p>	- هل التدريس بالكفاءات يشكل صعوبة 19 بالنسبة للمعلم؟
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
- و هل تقوم بالبحث عن أساليب مختلفة للتدريس ؟ أذكر بعضها منها 20	
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

ثالثاً: مناهج التدريس

1-2-3-4-5	- هل المنهج الدراسي يراعي إهتمامات 1 الطلبة و حاجاتهم و ميولهم
1-2-3-4-5 1-2-3-4-5 1-2-3-4-5 1-2-3-4-5 1-2-3-4-5	- هل العوامل التي أدت الى تطوير و تغيير 2 المنهج هي: أ- إختلاف النظرة الإنسانية ب- التطور المعرفي ج- التطور التكنولوجي د- تحولات في ثقافات المجتمعات و فكرها هـ- سياسة الدولة المتبعة
إذا كانت هناك عناصر أخرى أذكرها	

رابعاً: بيئة التدريس

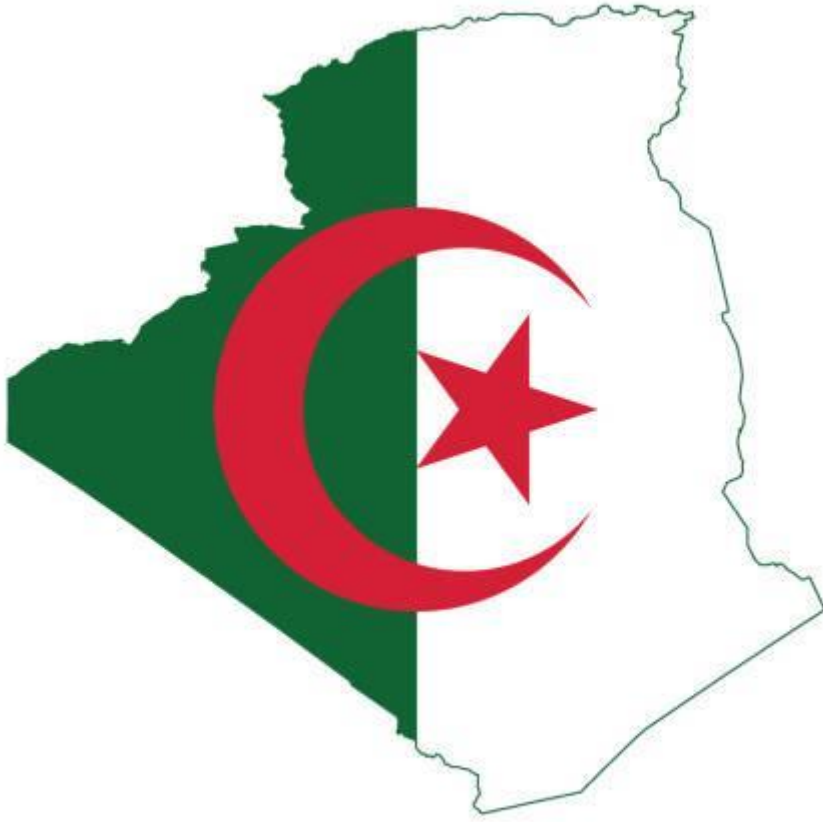
1-2-3-4-5	؟- هل إدارة المدرسة حافز مشجع لأداء العمل 1
-----------	---

1-2-3-4-5	- هل هناك نقص في الإمكانيات المادية في 2 المدرسة؟
إذا كان الجواب بنعم, أذكرها	
لا / نعم	- هل تتوفر قاعات تدريسية مجهزة بالتكنولوجيا 3 الحديثة؟
1-2-3-4-5	- هل تتوفر في المدرسة الوسائل الحديثة 4 للتدريس؟
1-2-3-4-5	- و هل كمية الوسائل التعليمية قليلة مقارنة مع 5 أعداد التلاميذ في الصف؟
1-2-3-4-5	- وهل المكتبة مناسبة من حيث المساحة و 6 التجهيزات؟
1-2-3-4-5	- و هل يوجد تنوع و حداثة للمراجع و 7 الدوريات في المكتبة؟
1-2-3-4-5	- و هل يقتصر دور الموجه التربوي على النقد 8 فقط؟
1-2-3-4-5	- هل البيئة المادية للصف نذكر منها 9 - الاضاءة, التهوية, التدفئة, حجم قاعة التدريس ؟النظافة - مساعدة على التدريس
1-2-3-4-5	- وهل بيئة المحيطة بالمعلم محفزة على أداء 10 مهمته التعليمية؟

ماذا تقترح للتحسين

شكرا على تعاونكم معنا

10. 2. Mapa de Argelia





10.3. Datos demográficos sobre Argelia

Argelia es un país de la región del Magreb del norte de África, limita con Túnez al noreste, Libia al este, Níger al sureste, Malí y Mauritania al suroeste, Marruecos al oeste y el mar Mediterráneo al norte. La población de Argelia en 2023 se estima en 46,53 millones, cubre un área de país de 2.381.741 kilómetros cuadrados (919.595 millas cuadradas), el país más grande de África, el décimo país más grande del mundo por área y el trigésimo cuarto país más poblado del mundo. Su capital es Argel y otras ciudades populares son Orán, Constantina, Annaba, Bida, Batna, Djelfa, Sétif, Sidi Bel Abbès y Biskra. El código del país es DZA, el idioma oficial de Argelia es el árabe, otros idiomas reconocidos son el bereber y el francés. Los árabes musulmanes del Califato Omeya conquistaron Argelia a principios del siglo 8. Argelia fue una colonia francesa entre 1830 y 1962, y la nación más grande de África, es miembro de la ONU, la Liga de Estados Árabes y de la Unión Africana, y su ejército es el más grande de África.

A continuación se muestra la población de Argelia desde 1960 hasta 2020:

Year	Population
1960	11,057,864
1965	12,550,880
1970	14,464,992
1975	16,607,706
1980	19,221,659
1985	22,431,507
1990	25,758,872
1995	28,757,788
2000	31,042,238
2005	33,149,720
2010	35,977,451
2015	39,728,020
2020	43,851,043

En 2019, Argelia se divide en 58 provincias (wilayas), antes de este período había 48 provincias [ons,dz](#) .

Code	Province	Arabic name	Area (sq km)	Population 2008
1	Adrar	أدرار	254,471	261,258
2	Chlef	الشلف	4,795	1,002,088
3	Laghouat	الأغواط	25,057	455,602

4	Oum El Bouaghi	أم البواقي	6,783	621,612
5	Batna	باتنة	12,192	1,119,791
6	Béjaïa	بجاية	3,268	912,577
7	Biskra	بسكرة	9,576	547,137
8	Béchar	بشار	60,850	219,898
9	Blida	البليدة	1,575	1,002,937
10	Bouïra	البويرة	4,439	695,583
11	Tamanrasset	تمنراست	336,839	115,043
12	Tébessa	تبسة	14,227	648,703
13	Tlemcen	تلمسان	9,061	949,135
14	Tiaret	تيارت	20,673	846,823
15	Tizi Ouzou	تيزي وزو	2,956	1,127,608
16	Algiers	الجزائر	1,190	2,988,145
17	Djelfa	الجلفة	66,415	1,092,184
18	Jijel	جيجل	2,577	636,948

19	Sétif	سطيف	6,504	1,489,979
20	Saïda	سعيدة	6,764	330,641
21	Skikda	سكيكدة	4,026	898,680
22	Sidi Bel Abbès	سيدي بلعباس	9,096	604,744
23	Annaba	عنابة	1,439	609,499
24	Guelma	قائمة	4,101	482,430
25	Constantine	قسنطينة	2,187	938,475
26	Médéa	المدينة	8,866	819,932
27	Mostaganem	مستغانم	2,175	737,118
28	M'Sila	المسيلة	18,718	990,591
29	Mascara	معسكر	5,941	784,073
30	Ouargla	ورقلة	194,552	311,337
31	Oran	وهران	2,121	1,454,078
32	El Bayadh	البيضاء	78,870	228,624
33	Illizi	اليزي	198,815	34,715

34	Bordj Bou Arréridj	برج بوعريريج	4,115	628,475
35	Boumerdès	بومرداس	1,356	802,083
36	El Tarf	الطارف	3,339	408,414
37	Tindouf	تندوف	159,000	49,149
38	Tissemsilt	تسمسيلت	3,152	294,476
39	El Oued	الوادي	45,738	647,548
40	Khenchela	خنشلة	9,811	386,683
41	Souk Ahras	سوق أهراس	4,541	438,127
42	Tipaza	تيبازة	1,605	591,010
43	Mila	ميلة	3,407	766,886
44	Aïn Defla	عين الدفلى	4,891	766,013
45	Naâma	النعامة	29,950	192,891
46	Aïn Témouchent	عين تموشنت	2,379	371,239
47	Ghardaïa	غرداية	23,890	306,322
48	Relizane	غليزان	4,870	726,180

49	El M'Ghair	المغير	8,835	162,267
50	El Menia	المنيعه	62,215	57,276
51	Ouled Djellal	أولاد جلال	11,410	174,219
52	Bordj Baji Mokhtar	برج باجي مختار	120,026	16,437
53	Béni Abbès	بني عباس	101,350	50,163
54	Timimoun	تيميمون	65,203	122,019
55	Touggourt	تقرت	17,428	247,221
56	Djanet	جانت	86,185	17,618
57	In Salah	عين صالح	131,220	50,392
58	In Guezzam	عين قزام	88,126	11,202
Total			2,381,741	34,080,030

Población de Argelia por grupos de edad

A continuación se muestra la población de Argelia por grupo de edad según el censo de 2018:

Grupo de edad	Macho	Hembra	Total(2018)
00-01	526,232	498,639	1,024,872

01-04	2,063,895	1,950,497	4,014,392
05-09	2,232,694	2,111,866	4,344,560
10-14	1,772,879	1,671,473	3,444,352
15-19	1,499,629	1,434,551	2,934,180
20-24	1,682,762	1,617,421	3,300,183
25-29	1,862,782	1,807,128	3,669,910
30-34	1,905,203	1,882,687	3,787,889
35-39	1,734,451	1,700,541	3,434,992
40-44	1,376,957	1,363,452	2,740,408
45-49	1,159,980	1,172,185	2,332,165
50-54	991,470	1,000,488	1,991,958
55-59	792,743	796,596	1,589,339
60-64	644,678	639,318	1,283,995
65-69	496,978	482,422	979,399
70-74	301,371	316,741	618,112

75-79	240,582	256,457	497,039
80-84	160,764	177,181	337,945
85+	124,506	127,524	252,030
TOTAL	21,570,555	21,007,167	42,577,722

Fuente: Oficina de Estadística Nacional <https://www.ons.dz/>

