

# Una mirada hacia atrás (LOGSE) y un paso hacia delante (LOE) en la formación del profesorado de ESO

En las últimas décadas el panorama educativo español ha sido testigo de la sucesión de *prometedoras* reformas educativas que, si se atiende a sus preámbulos, preconizan mejoras en la educación. Primero la LOGSE, seguida de la LOCE –que no llegó a implantarse– y ahora la LOE destacan entre sus objetivos otorgar más protagonismo al colectivo docente y reforzar la formación inicial y permanente del profesorado.

Estas reformas comparten otro rasgo: son promovidas *desde arriba*. Sin embargo, para que se desarrollen con sentido tienen que reinterpretarse *desde abajo*, desde los centros y por el colectivo docente. Esta realidad contrasta con la participación real que dicho colectivo tiene en los procesos de configuración de tales reformas. A esto se suma que la formación que se le ofrece para afrontarlas es insuficiente. Estas cuestiones se abordan en el artículo a partir de la opinión vertida por cuarenta profesores de ESO.

**Palabras clave:** formación inicial, formación permanente, reforma educativa, desarrollo curricular.

## Looking Back to the “LOGSE” and Looking Ahead to the “LOE” in Secondary School Teacher Training in Spain

Since 1970 there has been a succession of educational reforms in the Spanish educational context. All of them, according to their preambles, promise changes to improve the Spanish Educational System. First the LOGSE (1990), followed by the LOCE (2002),

# Nc012

Patricia Tainta  
Sánchez

Licenciada y Doctora en  
Psicopedagogía.  
Diplomada en Magisterio.  
Escuela Infantil Valle de  
Egüés  
tainta7@yahoo.es

which could not finally be implanted, and now the LOE maintain that their main objectives are related to aspects such as quality, innovation and training. This means that these educational laws try to offer a better Education by paying more attention to teachers and by developing an integral training course for them. However, these remarkable purposes are usually forgotten and teachers have to deal with the different reforms on their own, without adequate training and means. In this article we analyse several opinions on this issue, given by forty Secondary teachers of Pamplona.

**Keywords:** secondary teacher training, pre-service training, permanent training, educational reform.

### 1. REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desborda el propósito de este artículo la pretensión de ofrecer un estudio detallado de las diferentes políticas de *formación del profesorado* que se han sucedido en la última mitad de siglo al ritmo marcado por cada nueva ley educativa y el diferente peso específico que cada una de ellas ha conferido a dicho colectivo. Sin embargo, se estima oportuno exponer algunas pinceladas sobre esta cuestión.

En la actualidad no se cuestiona la *función* que el profesorado ejerce en las propuestas de cambio y renovación inherentes a toda reforma educativa, aspecto que difiere del papel que se le otorgaba hace varias décadas. Concretamente, al término de la guerra civil española, se empezó a hacer patente el marcado carácter intervencionista que predominará y caracterizará la política curricular y educativa en nuestro país (Rodríguez Diéguez, 1990, p. 258).

En 1945 se promulgó la Ley de Educación Primaria y se anunció la elaboración periódica de Cuestionarios para la Enseñanza Primaria, que se publicaron finalmente en 1953. Se percibe con claridad la tendencia de la Administración a intervenir, pues desde ese momento se inclinó por una *visión gerencialista* de las reformas (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997, p. 61).

Esta tendencia se reafirmó en las reformas que siguieron a ésta: la de 1965 con las Unidades Didácticas y la Ley General de Educación [LGE] en 1970 (Ley 14/1970), que supuso la sustitución de los referidos Cuestionarios por los Programas –denominados “Orientaciones Pedagógicas” en los textos legales–, al tiempo que la entrada en España del paradigma tecnológico (Rodríguez Diéguez, 1990, pp. 258-261).

En los años comprendidos en estas cinco décadas el desarrollo del *currículum* estuvo marcado por el *intervencionismo* estatal. Además,

había una clara división de funciones: por un lado, los *reformadores*, que determinaban qué hacer y, por otro, los *profesores*, que eran meros consumidores y ejecutores de planes ajenos (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002; Gimeno, 1988; Moreno, 1998, 2003). Como apunta Afonso (1993, p. 743), con relación al caso portugués –similar al español– “la racionalidad del sistema y de los actores centrales es impuesta por producción normativa a los actores educativos periféricos”.

En el caso de España, señala Gimeno (1988, p. 120):

“Entre nosotros, por la tradición de intervención administrativa sobre el *currículum* en la escuela [...], aquí la técnica pedagógica para desarrollar la enseñanza ha sido algo que competía a los profesores, mientras que las decisiones sobre el contenido de su práctica era responsabilidad de la Administración, y ambas instancias estuvieron separadas siempre por una barrera de incomunicación, dadas las relaciones autoritarias y burocratizadas entre los profesores y las autoridades administrativas, relacionados por el cuerpo de inspectores”.

Del mismo modo, en el ámbito anglosajón<sup>1</sup>, Caswell diferenció entre *producción* del *currículum*, por un lado, e *implantación* del *currículum*, por otro. No obstante, pronto se empezó a apreciar que la implantación y la aceptación de un *currículum* no estaban garantizadas por la simple promulgación de una ley (Caswell, citado en Snyder, Bolin y Zumwalt, 1992, p. 403).

Fue en ese momento cuando se empezó a reconocer la importancia de la figura y la función del profesor en lo relativo a la realización práctica del *currículum* y, de un modo especial, con relación a la innovación. Dicho con otras palabras, se empezó a considerar –al menos en la literatura pedagógica– que el desarrollo y la innovación del *currículum* serían más efectivos si se implicara a los profesores y si se les permitiera una mayor participación. En nuestro país, la ley de 1970 supuso el reconocimiento de la necesidad de un mayor protagonismo por parte del profesorado en materia educativa, bien que con escasas repercusiones en la realidad.

#### NOTAS

UNA MIRADA HACIA ATRÁS (LOGSE) Y UN PASO HACIA DELANTE (LOE) EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO

<sup>1</sup> Cabe señalar, salvando las diferencias, cierto paralelismo entre la evolución del modo de plantear el desarrollo del *currículum* y el papel que desempeña el profesorado en dicho proceso en nuestro país y la evolución experimentada en el ámbito anglosajón (Moreno, 1998, pp. 11-24).

En este sentido, y centrándonos en España, Escudero et al. (1997, p. 61), Estebaranz (2000, pp. 122-128) y Rodríguez Romero (2000) “se hicieron eco” de las ideas de autores como Michaelis (1988), Elmore (1990, 1996), Murphy (1991), Toffler (1993) y Fullan<sup>2</sup> (1998), y utilizaron la imagen de primera ola para hacer alusión a la época en que prevaleció una visión gerencialista de las reformas, según la cual se podían gestionar y aplicar cambios y reformas con eficacia a través de la aplicación y la ejecución de diseños de arriba-abajo de corte tecnológico; aspecto que, de forma retrospectiva, indicaron también Coll y Porlán (1998, pp. 23-24).

Esta mentalidad quedó denostada y fue superada por una “segunda ola”, que se caracterizó precisamente por desplazar el énfasis y la confianza depositadas en los diseños externos y por acentuar, en cambio, el papel que el profesorado desempeña en el desarrollo del *currículum* y en la introducción de posibles innovaciones (Escudero et al., 1997, p. 61; Zeichner, 1999).

En coherencia con esta “segunda ola” se produjo un giro y el interés se centró preferentemente en los procesos de formación y capacitación del profesorado, con objeto de conseguir su compromiso y voluntaria adhesión personal y profesional a los cambios e innovaciones propuestas en las reformas (Estebaranz, 2000, p. 126).

De este modo, surgió la idea de que “ni el diseño ni el desarrollo del *currículum* eran pensables sin una traducción y recreación en la formación, en el desarrollo y en la implicación activa del profesorado” Escudero et al. (1997, p. 62). Desde esta premisa cabe pensar que en la medida en que los profesores estén convocados a tomar parte en el diseño, la definición y la concreción del *currículum*, así será la eficacia y la calidad de los procesos que éstos activen para hacer real dicho *currículum* y, por añadidura, llevar a efecto toda reforma educativa. Esta segunda ola significó el “fruto de una lección aprendida”, de modo que no es posible implantar reformas de arriba-abajo a golpe de decretos oficiales y regulaciones ministeriales. Por el

---

<sup>2</sup> Fullan (1998) diferencia tres etapas o décadas. La primera se refiere a las innovaciones planteadas de forma racionalista –de arriba-abajo– en América y se la conoce con la denominación “década de la implementación”, que abarca desde 1972 hasta 1982 y se centra en el cambio curricular. La segunda recibe el nombre de “década de significado” y se extiende de 1982 a 1992 y en ella se enfatiza el papel del profesor como protagonista del *currículum* y se potencia su formación. Finalmente está la tercera etapa, en la que aún estamos, que se conoce como “la década de la capacidad del cambio”. Ésta se caracteriza por concebir el propio centro como el foco o epicentro del cambio e innovación.

contrario, es ineludible contar con el colectivo docente, pues en última instancia es el que va a reconstruir y readaptar el *currículum* general propuesto a la realidad concreta (p. 66).

Como subrayan Escudero et al. (1997, p. 62) y Escudero (1999, p. 308) hoy en día nadie se atreve a cuestionar esta tesis. No obstante, surge de ella una serie de implicaciones y demandas de diverso signo y naturaleza, tan difíciles de traducir de modo congruente a las políticas de reforma, como contundentes son los argumentos y las razones con que se proclama sin reservas su influencia.

Concebir la formación del profesorado como garante del éxito de una reforma supone un riesgo considerable, ya que exige orquestar una compleja red de medios y elementos orientados a proporcionar una formación de calidad, con unos costes económicos y humanos elevados, y además sin contar con una garantía de éxito total, pues no se puede saber con certeza hasta qué punto el profesorado experimentará y trasladará a su clase las nuevas prácticas sugeridas en los procesos de formación para el cambio y la innovación.

De manera que, de un clima de reconocimiento y confianza en el papel y en la función del profesorado en el desarrollo del *currículum* y las reformas, así como en la importancia de su formación para desempeñar tal función, se ha ido pasando de modo progresivo a otro más medido. Parece que se empieza a aceptar que el trabajo docente y su formación están contextualizados e influidos por una serie de variables localizables más allá del profesor concreto y de su labor pedagógica, y por las relaciones que pueda o esté dispuesto a establecer con el proceso de formación (Enkvist, 2006; Escudero et al., 1997; Parrilla Latas, 1996).

Este movimiento o cambio de rumbo ha dado lugar a un desplazamiento que marca el inicio de la llamada “tercera ola” (Fullan, 1998; Toffler, 1993). A juicio de Escudero et al. (1997, p. 62) el foco de atención se sitúa ahora en aspectos relativos a las estructuras organizativas, a los procesos y a las relaciones que se establecen en ellas, y se sitúa igualmente en la cultura escolar de los centros (Bolívar, 1993; Hargreaves, 1996; Municipio, 1988). En consecuencia, los centros dejan de ser considerados como estructuras burocráticas y pasan a concebirse como espacios que promueven el que los profesores puedan replantearse su trabajo y su manera de aplicar las reformas en su ejercicio profesional diario.

En definitiva, ha tenido lugar una evolución en la forma de concebir el desarrollo del *currículum*: se ha pasado de unos modelos –de arriba-abajo– que defendían una estrategia más bien técnica, buscan-

#### NOTAS

UNA MIRADA HACIA ATRÁS (LOGSE) Y UN PASO HACIA DELANTE (LOE) EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO

do la eficiencia para la aplicación y la implantación de las reformas y el desarrollo del *currículum*, a unos modelos de desarrollo del *currículum* que defienden un tipo de estrategia basada en la colaboración y en las relaciones de cooperación entre los miembros que trabajan en el centro.

Desde esta perspectiva los centros se conciben como contextos privilegiados para la innovación y la renovación pedagógicas, así como para el desarrollo, la formación y el aprendizaje de los profesionales que en ellos trabajan, dejando de este modo un mayor margen para una posible génesis de iniciativas de reforma y de cambio en la otra dirección, esto es, de abajo-arriba.

Según Escudero (1994a, 1994b) esta tercera ola, o “década de la capacidad de cambio” si se alude a Fullan (1998), significa concebir el centro escolar como el *foco o epicentro* del cambio y de la innovación curricular por medio del desarrollo del *currículum* por los centros (Desarrollo Curricular Basado en los Centros [DCBC]).

En palabras de Escudero et al. (1997, p. 63):

“Estamos a las puertas de una nueva plataforma para abordar el desarrollo del *currículum* y su puesta en práctica en sus contextos naturales a través de la mediación y el protagonismo, explícitamente reconocidos y reclamados, de los centros y los profesores”.

En suma, se trata de una de las propuestas más recientes para equilibrar y contrarrestar las insatisfacciones provocadas por los modelos empeñados en aplicar cambios desde arriba. La alternativa, para los autores citados, gira en torno a la idea de fortalecer varios frentes: por una parte los márgenes de flexibilidad y, por otra parte, la autonomía y la responsabilidad de los centros y de los profesores en la necesaria construcción o reinterpretación contextual del *currículum* (Antúnez, 2001; López Ruíz, 1999; Rodríguez Diéguez, 2004; Zabalza, 2001).

La propuesta del DCBC por medio del Proyecto Curricular de Centro [PCC], por la que aboga la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE] (Ley Orgánica 1/1990) en sus proclamas oficiales, implica que se reconoce oficial y explícitamente que no son viables las pretensiones de implantar reformas de modo prescriptivo y lineal desde las alturas, pues el proceso natural por el que éstas suelen desplegarse en los centros y en las aulas evidencia la existencia de diversos mecanismos de interpretación de las mismas, tanto por parte de las estructuras y de las dinámicas organizativas de los centros, como por parte de cada uno de los profesores (Escude-

ro, 1999; Escudero et al., 1997; García Pascual, 2004; Guarro, 2005; Martínez Bonafé, 1997; Medina Rivilla, Rodríguez Diéguez y Sevilla García, 2003; Rodríguez Diéguez, 2004).

El DCBC es una iniciativa que se basa en la re-construcción del *currículum* oficial en la práctica y desde ella y por la inclusión de mejoras educativas en una dirección ascendente, *abajo-arriba*, en lugar de acatar lo que desde las alturas se decide implantar. La LOGSE presentó el PCC como instrumento curricular para hacer de esta iniciativa una realidad. Dicho de otro modo, en la reforma de los noventa el PCC fue la “traducción práctica” del DCBC (Bolívar, 1999, 2000a, 2000b; Escudero, 1994a, 1994b, 1999; Escudero y González, 1994; Estebaranz, 2000; García Fernández, 1998; Gimeno, 1999; Tejada, 1998, 2000).

En consecuencia, por la naturaleza dinámica del *currículum* y por la siempre necesaria acomodación posterior de éste al contexto particular de cada centro y aula, se comprende la demanda de mayores cotas de autonomía y de ámbitos de participación y decisión y, también, de responsabilidad por parte de los centros y los profesores en el desarrollo del *currículum*, pero también en su elaboración, pues el DCBC a través del PCC significa el *re-diseño local* del *currículum* oficial (Bolívar, 1999, 2000a, 2000b; Escudero, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b, 1999; Escudero y González, 1994; Estebaranz, 2000; Ferreres y Molina, 1995; García Fernández, 1998; Gimeno, 1999; Lieberman, 1990; Medina Rivilla et al., 2003; Rodríguez Diéguez, 2004; Skilbeck, 1984, 1998; Tejada, 1998, 2000; Villar, 1992).

Como cabe imaginar, para hacer posible esta iniciativa se necesita primordialmente un cambio de mentalidad de la sociedad en su conjunto, un cambio de la cultura escolar y una sólida apuesta por la capacitación y la formación del profesorado, lo que explica la propuesta que sugieren Escudero (1993b), Escudero y González (1994) y García Fernández (1998, pp. 163-165 y 180), que remite a la evolución hacia modelos de planificación colaborativa como tarea propia de la escuela.

Esta alternativa, que al tiempo que exige formar debidamente al profesorado constituye a su vez una ocasión única de formación permanente, no fue, en cambio, gestionada con acierto. Si bien en un principio se hizo un llamamiento formal al profesorado para participar de modo activo en el proceso de confección de la LOGSE y en su desarrollo a través del PCC, y se propuso un plan de formación vía experimentación de las innovaciones contenidas en la citada ley, su aplicación real se desvirtuó al no guardar ningún parecido con la intención inicial.

#### NOTAS

UNA MIRADA HACIA ATRÁS (LOGSE) Y UN PASO HACIA DELANTE (LOE) EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO

## 2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA LOGSE

La propuesta de formación en la LOGSE está estrechamente relacionada con la idea de la escuela como “unidad de cambio y contexto de desarrollo profesional” (García Fernández, 1998, p. 140), que constituye uno de los rasgos característicos de la iniciativa representada por el DCBC y supone la reconstrucción local del *currículum* a través del PCC y su correspondiente desarrollo por parte de los propios centros y profesores. De esta forma se ofrece al profesorado la ocasión de continuar con su crecimiento y desarrollo profesional, y al mismo tiempo se le da la oportunidad de introducir cambios e innovaciones en el seno de sus centros y aulas.

Este modelo, pese a ser una iniciativa interesante, ha fracasado en su esencia. De modo retrospectivo se ha identificado una serie de errores en su aplicación, los causantes del citado fracaso en la reforma de los noventa: la ausencia de apoyos y de recursos materiales, personales y económicos, una preparación deficitaria del profesorado y el no haber tenido en consideración la experiencia vertida por los países pioneros en la iniciativa (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002, p. 138; Escudero, 1994a, pp. 134-142).

A todo lo apuntado se añaden el malestar y el desencanto del profesorado, sentimientos provocados por varios factores:

- El intento fallido de hacer una reforma progresiva desde abajo, dando apoyos al profesorado ilusionado y motivado con la reforma y con la introducción de cambios, pues aunque en los años de promoción de experiencias de innovación por parte del profesorado –entre 1983 y 1987– y de manera previa a la redacción de la LOGSE se animó y apoyó al profesorado, el modelo final de 1987 no fue resultado de las citadas experiencias, y ello generó en el profesorado implicado un sentimiento de decepción y frustración (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002, p. 83; Estebananz, 2000, p. 118; Marchesi, 1997, p. 598).
- La creciente ordenación reglamentista y burocrática del *currículum* y la educación, debido al establecimiento de unas relaciones jerárquicas entre los agentes curriculares, hizo aflorar entre el profesorado un profundo sentimiento de desprofesionalización (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002, p. 96).
- La contradicción que se halla en la base de los presupuestos reformadores. Frente a las innovaciones llevadas a cabo en los años de experiencias (1983-1987), se propone al margen de éstas un nuevo modelo de *currículum* opuesto al experimentado (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002, p. 76). Mientras en un principio

## NOTAS

UNA MIRADA HACIA ATRÁS  
(LOGSE) Y UN PASO HACIA  
DELANTE (LOE) EN LA  
FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO DE ESO

se llamaba al profesorado a participar en la configuración del *currículum*, pues se inició un proceso de *experiencias de reformas en los centros* con unos profesores que siendo agentes de desarrollo curricular colaboraran en la elaboración del diseño definitivo, el modelo final se ha caracterizado por:

“Su profundo sentido reglamentista, la determinación explícita de los modos de actuación del profesorado y la ausencia de flexibilidad en un diseño curricular que, sin embargo, reitera hasta la saciedad su vocación de flexible” (Rodríguez Diéguez, 1990, p. 264).

Como consecuencia de este desengaño surge una sensación de desconcierto y, aun, de frustración en el sector de asesores y profesores más comprometidos con la reforma. Se suma a esta sensación la consideración de que su esfuerzo y su trabajo han sido en vano (Escudero, 2002, pp. 91-94; Marchesi, 2000; Rodríguez Diéguez, Ávila Suárez, Berruezo Albéniz, Mallart i Navarra, Gargallo, Pérez Díez de los Ríos et al., 1998).

- La falta de coherencia entre el artículo 56.2 de la LOGSE, que asegura que “la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los centros”, y la presencia de lagunas y de serias carencias que el profesorado denuncia en su formación. Éstas no sólo remiten a su formación permanente, sino también a su formación inicial.

En este sentido se señala el error que evidencia con tino Rodríguez Lestegás (1998, pp. 5-7), y al que con ironía denomina *Misión imposible: formar profesionales autónomos y reflexivos en el marco de una diplomatura*. El autor denuncia la situación de desventaja en que se encuentran, en lo que a formación se refiere, los maestros respecto de los profesores de Secundaria.

Son numerosas las voces que reclaman la equiparación de la formación inicial para todos los docentes y que exigen ampliar al grado de Licenciatura la formación inicial de los maestros. Benejam (1986, p. 144), Pérez Gómez (1988, p. 10), Esteve (1993, p. 59) y Santos Guerra (1993, p. 50) son algunos de los autores que se manifiestan en esta dirección.

Esta idea es rescatada por la Ley Orgánica de Educación [LOE] (Ley Orgánica 2/2006), que en alusión al protagonismo que el profesorado debe adquirir destaca la importancia de una sólida formación inicial, así como la necesidad y la obligación de ofrecerle un

plan de formación permanente. Según se recoge en el preámbulo y en el Título III de la Ley, la formación inicial debe incluir, además de la adecuada formación científica, una apropiada preparación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y el asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados. Además, ésta habrá de adaptarse al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior (Cuadrado Gordillo, 2006; De la Herrán Gascón, 2006; Ramírez Aisa, 2006).

Por lo que se refiere a la formación permanente, en tanto que derecho y obligación del profesorado y responsabilidad de las administraciones y de los centros, en el marco de la LOE contemplará el ajuste de los conocimientos y de los métodos a la evolución de las Ciencias y de las Didácticas específicas, así como la coordinación, la orientación, la atención educativa a la diversidad y la organización para mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

En esta línea Cuadrado Gordillo (2006) especifica que la formación del profesorado ha de ir orientada principalmente a desarrollar, entre otras, las siguientes capacidades: conocer y aplicar en el aula las TICs, abordar con eficacia situaciones de aprendizaje en contextos tanto multiculturales como multilingües y fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, dada la gran diversidad social y cultural que hoy en día converge en el aula.

Después de este repaso bibliográfico, necesario para entender el papel reconocido al profesorado en la implantación de una reforma, las expectativas de éste y su ulterior frustración, se pasa a describir el método empleado en una investigación desarrollada con objeto de recabar las opiniones de un grupo de profesores de ESO de Pamplona sobre la formación recibida para desarrollar la LOGSE<sup>3</sup>. Asimismo, en los siguientes epígrafes se ofrecen algunos ejemplos que ilustran los pensamientos y los sentimientos que subyacen en las declaraciones ofrecidas por este grupo de profesores y los resultados a los que se ha llegado después de un exhaustivo análisis de las mismas.

---

<sup>3</sup> Los datos con que se ha realizado este estudio forman parte de una investigación que se ha desarrollado entre 1998 y 2004 (Tainta, 2004c).

#### 3.1. Descripción del estudio y preguntas realizadas

El método utilizado en la investigación es de tipo cualitativo.

La muestra se ha seleccionado mediante un *proceso intencional*, denominado “bola de nieve”, que se encuentra entre los sistemas de muestreo no probabilísticas. Para la selección se han considerado las siguientes variables:

- Tipo de centro: Institutos de Secundaria Obligatoria [IES] y Centros Concertados [CC].
- Área: Matemáticas [M], Lengua Castellana [LC], Ciencias Naturales [CN] y Ciencias Sociales [CS].
- Formación inicial: profesores licenciados y maestros diplomados.
- Años de experiencia docente: más de diez años y menos de diez años.
- Sexo.

El diseño elegido ha sido de *estudio de caso* descriptivo, inclusivo e intensivo con varias unidades de análisis (40).

La composición y distribución de la muestra de profesores según área y tipo de centro se encuentra en la Tabla 1.

#### NOTAS

UNA MIRADA HACIA ATRÁS (LOGSE) Y UN PASO HACIA DELANTE (LOE) EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO

**Tabla 1.**

Configuración y distribución de la muestra

Asignatura	Centros Concertados	Centros Públicos
Matemáticas	5	5
Lengua Castellana	5	5
CC. Naturales	5	5
CC. Sociales	5	5
Total	20	20

La recogida de datos se ha realizado mediante entrevistas semi-estructuradas y dirigidas. Cada uno de los 40 sujetos ha sido entrevistado, de manera individual y personal, durante una hora. Estos docentes han respondido formal, exhaustiva y detalladamente a las cuestiones recogidas en el protocolo elaborado *ex-profeso*.

El protocolo<sup>4</sup> de entrevista que se ha empleado en dicha investigación (Tainta, 2004c) se ha concentrado en cuestiones relativas a experiencia personal, comportamientos, creencias y opiniones, conocimientos y, en ocasiones, cuando la persona y la dinámica de la entrevista lo permitían, emociones y sentimientos.

Aunque la entrevista se ha centrado principalmente en tratar de conocer cómo y con qué instrumentos los profesores entrevistados programan su actividad docente, se han abordado otros aspectos interesantes, como la atención a la diversidad, que reclaman una solución vía Programación de Aula.

Temas como el que se acaba de mencionar, u otros como la cuestión de la disciplina en las aulas, han hecho posible indagar en las emociones y en los sentimientos que éstas y otras situaciones despiertan en el profesorado, dado el carácter problemático y delicado inherente a todas ellas.

De igual modo, al final del encuentro se han dedicado unos minutos para formular una serie de preguntas relativas a la opinión que les merece la reforma LOGSE, la formación que han recibido para llevarla a cabo, la atención a la diversidad, el presunto descenso del nivel de exigencia, el supuesto aumento de su autonomía y, además, se ha concedido un tiempo para la formulación de ‘quejas’ y sugerencias.

Una vez transcritas las grabaciones de las entrevistas, se analizó su contenido siguiendo un *método de análisis de datos cualitativos* (Miles y Huberman, 1994). Se puede hallar una descripción detallada del proceso de análisis seguido en Tainta (2003).

Las cuestiones a las que se refiere este análisis son las siguientes:

- 1) ¿Ha recibido algún tipo de formación para poder aplicar la LOGSE?
- 2) ¿Qué tipo de formación ha sido: teórica, práctica o “combinada”?
- 3) ¿Qué opinión le merece la formación que le han ofrecido?

---

<sup>4</sup> Consultar la plantilla en el apartado 3.1.1. Se ha de indicar que sólo se ha reproducido la sección que interesa para este estudio. Su versión completa pertenece a una investigación más amplia cuyos resultados se han dado a conocer a través de publicaciones y exposiciones en congresos (Tainta, 2002a, 2002b, 2003, 2004a, 2004b). Se incluye también una selección de los fragmentos más significativos, en los que se han marcado en negrita los términos empleados por el profesorado de ESO entrevistado para hacer alusión a conceptos relacionados con la opinión que le merece la formación que han recibido para afrontar la reforma e incluso la LOGSE misma. Estos, como cabe imaginar, han servido como descriptores.

4) ¿Qué aspectos de su práctica docente le gustaría mejorar? Dicho con otras palabras, desde su experiencia y actividad diarias ¿en qué ámbitos de su actuación docente necesitaría recibir un apoyo o formación?

**Ejemplo:**

PLANTILLA FileMaker-PRO.

Entrevista  Párrafo  Nombre   
Área

#### NOTAS

UNA MIRADA HACIA ATRÁS (LOGSE) Y UN PASO HACIA DELANTE (LOE) EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO

## TEXTO COMENTARIOS

“No, no mucha. Hay cursillos organizados a los que puedes asistir. Yo he ido a algunos y la verdad es que **no me han servido** de gran ayuda. Esos cursos son **inútiles**, además te viene el **teórico ‘de turno’** con su fantástica **teoría** y un nuevo material revolucionado para utilizarlo en clase a la hora de explicar y, claro, todo perfecto y muy estupendo ¡pero **este teórico no tiene ni idea** de lo que hay en clase, de lo que tenemos en las clases y de lo que pasa en ellas! Me parece que es un poco una **tomadura de pelo**. Otras veces, en estos cursos están **a la expectativa** de que a partir **de nuestra experiencia** les proporcionemos ideas o sugerencias originales, entonces yo apporto pero no recibo nada. Las condiciones de trabajo son duras y estos cursos no ayudan. Además, siempre es **a costa de tu tiempo** libre, de tu tiempo de ocio, de tu vida familiar o social... Si al menos sirvieran para algo”.

## FORMACIÓN

Sí he recibido	x	No he recibido	φ
----------------	---	----------------	---

## CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN

Teórica solo	x	Útil / Eficaz	φ	General	φ	Tiempo libre	x
Práctica solo	φ	Inútil / Ineficaz	x	Específica	φ	Horario lectivo	φ
Teórica y práctica	φ	Adecuada al contexto	φ	Descontextualizada	x	Cursillos	x

## CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN

Suficiente	φ	Insuficiente	x	Satisfactoria	φ	No satisfactoria	x
------------	---	--------------	---	---------------	---	------------------	---

Relación de fragmentos significativos<sup>5</sup>, organizados según las preguntas de investigación:

1) ¿Ha recibido algún tipo de formación para poder aplicar la LOGSE?

“Sí, nosotros **hemos hechos cursillos** que se han organizado desde el centro o que se han organizado en relación con otros colegios similares al nuestro” (LC, 05 / 138).

“No, no. Sí que **hubo unos intentos cuando la reforma del ciclo superior**. Yo recuerdo hace muchos años que vino aquí, a Navarra, Marchesi y que estuvimos hablando de los papeles para **debate** donde los **claustros verdaderamente debatíamos** lo que iba a ser luego el desarrollo del currículo básico. Pero todo esto fue un proceso muy interesante que al final se quedó como un proceso muy ‘legureño’ donde todo **eso no se reflejó** en leyes” (CN, 08 / 130).

“Pues a veces **sí, específicos de Matemáticas**, e incluso de determinadas partes de la asignatura. Por ejemplo, hemos hecho unos cuantos cursillos de Geometría: ‘Cómo abordar la Geometría en la E.S.O.’ o de Estadística. Hemos hecho, de los que salen, aquellos que creemos que nos interesan para lo que estamos explicando” (M, 14 / 114).

“**Sí, se han ofrecido**. Lo que pasa es que yo trabajé un poco la Reforma un poco antes. Mira, cuatro años antes de empezarla, allá por el 93, estaba haciendo algún trabajo para el Servicio de Innovación Pedagógica. Estaba metido en ese grupo criticando un poco lo de Coll y esas cosas” (M, 34 / 162).

“**Mucho no**, la verdad, o sea, yo **no tengo el recuerdo de haber sido adecuadamente preparados** y así. No me acuerdo, la verdad” (CS, 39 / 101).

2) ¿Qué tipo de formación ha sido: teórica, práctica o “combinada”?

“El **contenido de los cursillos** iba en relación con lo que es la reforma, pero **a nivel teórico todo**. Pues esto tiene que ser así. Ahora se pretende llegar a todos los alumnos. Antes se pretendía llegar, o decían que llegábamos, solamente a aquel que era bueno o que po-

---

<sup>5</sup> Entre paréntesis aparece, en primer lugar, la asignatura que imparte el profesor cuyo fragmento se transcribe. Como se recordará M, LC, CN y CS son, respectivamente, Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Con relación a las cifras que acompañan a la sigla se sigue la siguiente norma: a la izquierda del (/) figura el número de la entrevista (01, 02, 03 y así sucesivamente hasta 40), mientras que a la derecha del (/) se recoge el registro (párrafo) en que la cita aparece en la base de datos FileMaker-Pro.

día seguir y que a aquel que era malo le abandonábamos” (M, 04 / 118).

“Sí. Hemos recibido numerosos **cursillos** que, aunque en su momento eran necesarios, han sido **bastante teóricos**” (CN, 06 / 153).

“Todos hemos hecho la tira de **cursillos**. El problema siempre ha sido que todo este trabajo de formación y de preparación ha sido a tu costa, **a costa de tu tiempo**. Nos han dicho: ‘mira, viene una reforma y tienes que prepararte’, pero siempre ya te digo a costa de tu tiempo y de tus ratos libres. ¿Se podía haber hecho de otra manera? Pues no lo sé, se hizo así y ya está. De todos modos, y como todo en la vida, hay gente que está dispuesta a prepararse y a utilizar su tiempo en eso y hay gente que no. Allá ellos. Luego, **de la teoría a la práctica va un abismo**” (CN, 07 / 119).

“Recibimos **mucha información**. Yo por ejemplo, te digo honradamente que llevo cuatro años que **ya no voy a ninguno**. Ya he hecho tantos en mi vida que ya mira... Nunca vienen mal pero...” (LC, 13 / 106).

“La verdad es que **no demasiado**. Había **cursos** y todo eso, pero es que al final **dejé de ir** porque resultaban demasiado **teóricos** y **nada prácticos** y lo que yo necesito, lo que los profesores realmente necesitamos, son estrategias de funcionamiento para actuar dentro del aula, y no tanta teoría y tanta ‘monserga’” (CS, 21 / 131).

“**No**, a mí nadie me ha preparado para esto. Evidentemente, hay cursos que el CAP organiza y, bueno, he asistido a pocos por **falta de tiempo** y, también, porque eran **muy teóricos**. El centro ha intentado formarnos, por decirlo de alguna manera, a través de un curso de calidad, pero se ha dejado la idea. En cualquier caso, de lo que yo aprendo es del día a día. Ya te he dicho que llevo tres años y esto influye” (CS, 27 / 117).

“**Nos han preparado en plan teórico, práctico no**. Los que vienen son una serie de personas de la Administración que ‘dejaron la tiza’ hace muchos años y no saben la problemática que hay en las aulas, que es muy distinta de la problemática que había con los alumnos hace diez años, que es precisamente cuando ellos abandonaron el aula. Entonces, en teoría es muy fácil decir cómo se debe hacer todo. Yo todavía no he visto a ninguno que me hable de cómo aplicar la diversidad en el aula de forma práctica. Es muy fácil decir ‘se debe hacer diversidad en el aula’ y ‘se deben preparar materiales distintos para un grupo de alumnos y para otro’ pero, luego, ¿cómo se funciona en el aula? ¿Cómo se puede funcionar realmente en el aula durante los 55 minutos que dura una clase? Eso no te lo dice nadie, la teoría sí, la práctica no” (CN, 30 / 103).

NOTAS

UNA MIRADA HACIA ATRÁS  
(LOGSE) Y UN PASO HACIA  
DELANTE (LOE) EN LA  
FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO DE ESO

### 3) ¿Qué opinión le merece la formación que le han ofrecido?

“Bueno, nos han dado **cursillos infectos** en los que hemos **perdido el tiempo** de manera inmisericorde porque no es cuestión de darle la turrada a uno. Además, los técnicos y los pedagogos, como igual también los maestros, a veces **olvidan que hay que bajar al escenario**. Sí, hay que bajar al escenario. Que a mí me digan que los chavales son tal y cual pues de mucho no te sirve, porque la propia experiencia te dice un poco cómo son” (CS, 03 / 128).

“**Sí, nos han servido**. Pero más que nada nos han servido los **cursillos para intentar programar**, para hacer un Proyecto Educativo de Centro, una Programación de Aula o un Diseño Curricular Base, es decir, más que nada nos han servido un poco las pautas que nos daban de cómo debíamos hacerlos” (M, 04 / 114).

“El **cursillo** yo lo seguí más o menos. Aquello **no servía** para nada porque estaba muy **mal enfocado**, los ponentes de aquel cursillo no sabían a quién estaban hablando, no sabían a qué alumnado íbamos a atender. Nos contaron una serie de cosas lo mejor que pudieron y con toda su buena voluntad. No les quito, en absoluto, su buena voluntad y su buena intención, pero no servía” (CN, 12 / 114).

“**Ha habido** muchos **cursos desde el CAP**, los ha habido, no tengo que ser injusto. Sí que ha habido muchos cursos, pero he de decirte que muchos de ellos me han sonado a ‘**tomadura de pelo**’, porque en lugar de darnos cursos a los que nosotros íbamos a aprender, lo que han hecho ha sido **juntarnos para aprovecharse de nuestro trabajo**. Es decir, para poniendo en común la idea luminosa que tiene fulano o mengano, ellos juntan nuestras propuestas e ideas y te las ofrecen como solución o respuesta a algo” (M, 20 / 109).

“Ahí sí que no sé qué contestarte, porque **cursillos sí que ha habido**. Mira, lo que pasa es que si son sobre legislación y tal, pues son un rollo. Si son sobre metodología pues, normalmente, sólo son experiencias que cuenta alguno sobre lo que ha hecho y tal, y que **tampoco te sirven de gran ayuda**” (LC, 23 / 131).

4) ¿Qué aspectos de su práctica docente le gustaría mejorar? Dicho con otras palabras, desde su experiencia y actividad diarias ¿en qué ámbitos de su actuación docente necesitaría recibir un apoyo o formación?

“Me gusta hacer cursos de **metodología práctica**. Pero lo que nos han hecho no me ha gustado nada. No me ha gustado nada porque no es concreto, o sea, a mí me parece que eso tiene que ser algo concreto, es decir, que a mí me tienen que venir y decir: ‘bueno, ahora vamos a ver cómo se puede trabajar el tema de la población. Vamos a ver en el tema de la población, qué objetivos tenemos: tal y tal,

qué contenidos tenemos: tal y tal, qué procedimientos: tal y tal. Bien, ahora vamos a trabajar un poco los procedimientos. En concreto, en este tema funciona bien trabajar los procedimientos con gráficos, así que si yo consigo que con este gráfico interpreten tal y tal, estoy consiguiendo tal y tal” (CS, 03 / 131).

“**¿Materiales especiales para cinco alumnos en cada clase?** Ya sé que se pretende eso, pero a mí **que me expliquen cómo**. Yo trabajo muchas horas y hay gente que no trabaja tantas como yo, pues que me digan cómo se hace. Me dicen: ‘haz fotocopias’ - Y yo les digo: ‘más fotocopias que yo no vas a tener’. Además, si les mandas cosas diferentes y luego no las puedes corregir, ¿te vas a llevar todo a casa? Corrígelo de la media. Lo suyo, en concreto, ¿cuándo? En la hora de clase no te da tiempo. ¿Te vas a llevar a casa todo eso más lo de los otros alumnos? Yo **no sé cuál es el sistema**, no lo sé. Antes me preocupaba, ahora no” (CN, 06 / 106).

“Se intenta. Es un hecho que una clase, aunque la consideres más o menos uniforme, es en sí diversa. Si a esto le reconoces una **diversidad** en los alumnos y una diversidad en los temas, que pueden ser más o menos optativos, pues entonces todo se complica. Conseguir el máximo es el ideal o la utopía. ¿De qué manera se consigue? Pues se consigue tanto en cuanto le pongas más o menos entusiasmo. O sea, que para estas cosas, todo lo que se salga de la misma clase normal, es variedad y riqueza. Pero para todo lo que se salga de un contexto más o menos normalizado hace falta mucho más, muchas más cosas. Por ejemplo, las actividades que puedas hacer fuera del aula necesitan más ganas y **más preparación**” (M, 09 / 91).

“Pero **no estoy echando en falta formación técnica**, en todo caso, estaría echando en falta más una **formación de tipo psicológica o emocional** o algo así, que por otra parte me la he ido montando por mi cuenta leyendo libros y así. He leído mucho en estos dos últimos años para fortalecerme yo como persona ante esta dificultad nueva. Pero no creo que se pueda ayudar fácil desde fuera. Sí, se nos ha ofrecido: ‘¿qué queréis, qué necesitáis?’ Creo que **lo que necesitamos no nos lo pueden dar**. Yo, ahora mismo, pido más al departamento que me deje trabajar tranquilo y no que me intente formar” (CN, 12 / 119).

“¿Mi opinión? Mi opinión es que pretende integrar a todos los alumnos dependiendo de sus capacidades y de su ritmo, pero en lo que a mí me parece que **no estamos acertando** es en darles la enseñanza que necesitan de acuerdo con esos distintos ritmos y esos distintos niveles de capacidad. Creo que, o no sabemos hacerlo, o no lo hacemos bien porque por muchas adaptaciones curriculares que hagamos, por muchos desdobles que hagamos y por muchas medi-

## NOTAS

UNA MIRADA HACIA ATRÁS (LOGSE) Y UN PASO HACIA DELANTE (LOE) EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO

das de atención que tomemos, a mí me da la sensación, bueno, yo **tengo la sensación de que no lo estamos haciendo bien**" (LC, 18/119).

En general, cabe señalar que se aprecia un cierto sentimiento de desconcierto, desánimo y desorientación en el colectivo que ha participado en el estudio. A la luz de sus declaraciones se observa cómo no se siente en absoluto preparado para afrontar los cambios y las novedades que, en su día, la LOGSE traía consigo.

### 3.2. Resultados obtenidos e interpretación

Las Tablas 2 y 3 sintetizan los resultados que se han obtenido.

**Tabla 2.**

Formación para aplicar la Reforma LOGSE

Formación	CC				IES				TOTAL
	M	LC	CN	CS	M	LC	CN	CS	
SÍ	4	5	3	3	5	5	4	3	32
NO	1	0	2	2	0	0	1	2	8

**Tabla 3.**

Características de la formación recibida para aplicar la Reforma LOGSE

Formación	CC				IES				TOTAL
	M	LC	CN	CS	M	LC	CN	CS	
General <sup>6</sup>	4	5	3	3	5	5	4	3	32
Específica <sup>7</sup>	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Teórica	4	5	3	3	5	5	4	3	32
Práctica	-	1	-	-	-	-	-	-	1

<sup>6</sup> Se entiende por formación general aquella que se orienta a presentar las características generales de la LOGSE, tales como la estructura del Sistema Educativo, la Formación Profesional, los principios metodológicos básicos, las medidas de Atención a la Diversidad, el Proyecto Educativo de Centro, el PCC, la Programación de Aula, el DCB, la nomenclatura y el texto de la ley, por citar algunos de sus contenidos.

<sup>7</sup> Se entiende por formación específica aquella que propone cómo se puede abordar un determinado tema en un área concreta, por ejemplo: "La geometría en la ESO".

**Tabla 3.** (Sigue)

Características de la formación recibida para aplicar la Reforma LOGSE

Formación	CC				IES				TOTAL
	M	LC	CN	CS	M	LC	CN	CS	
Útil / Eficaz	1	2	2	1	-	2	-	2	10
Inútil / Ineficaz	3	3	1	2	5	3	4	1	22
Contextualizada	-	1	1	-	-	1	-	-	3
Descontextualizada	4	4	2	3	5	4	4	3	29
Tiempo libre	4	5	3	3	5	5	4	3	32
Tiempo lectivo	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Información	4	5	3	3	5	5	4	3	32
Valoración positiva	1	2	2	1	-	2	-	2	10
Valoración negativa	3	3	1	2	5	3	4	1	22

**NOTAS**

UNA MIRADA HACIA ATRÁS (LOGSE) Y UN PASO HACIA DELANTE (LOE) EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO

Antes de pasar a interpretar los datos hay que recordar que el trabajo que aquí se presenta refleja la opinión manifestada por una muestra de profesores no significativa acerca de cómo perciben y valoran, desde su propia experiencia, la formación que se les ha ofrecido para poder afrontar el siempre complicado proceso de implantación de una reforma educativa, en concreto la LOGSE.

En consecuencia, las conclusiones obtenidas a partir de estos datos hay que tomarlas con prudencia, pues no disponemos de datos objetivos y estadísticamente significativos sobre el tema estudiado. La aportación de este trabajo consiste en una primera aproximación, que apunta en una determinada dirección pero que necesita de una mayor investigación.

Con esta prudencia, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1) De los 40 docentes entrevistados SÓLO 8 indican que no han recibido formación alguna para aplicar la LOGSE.

2) En su mayoría (32 / 40), los profesores entrevistados reconocen que ha habido un interés en preparar al profesorado

rado, sin embargo, es muy pequeño el porcentaje de éstos que valoran de forma positiva la formación recibida. Dicho con otras palabras, sólo 10 de los docentes que han participado en este estudio evalúan de forma satisfactoria la preparación recibida, de los cuales 3 colaboraban en Proyectos de calidad y con el Servicio de Innovación Pedagógica en los meses previos a la implantación efectiva de la ley.

3) La opinión mayoritaria (22 / 32) sostiene que la formación recibida se vio reducida a mera *información*. Hubo cursillos, charlas y conferencias orientadas a informar sobre la LOGSE y los principales cambios que iba a implicar, pero no una formación real, práctica y de utilidad. En definitiva, parece que prima la opinión según la cual la formación recibida fue *escasa, insuficiente* y poco práctica.

4) El profesorado entrevistado considera que los cursos destinados a prepararle para afrontar la reforma eran excesivamente *teóricos y repetitivos*. En este sentido se denuncia la falta de programación de éstos. Del mismo modo se señala la *falta de concreción*, de adecuación al contexto socio-económico, cultural y material del propio centro, lo que lleva al profesorado entrevistado a concluir que dichos cursos no servían, al no partir de la realidad particular de los centros.

5) Los docentes entrevistados coinciden en señalar como un rasgo negativo de la formación el que ésta se organice al margen de la carga lectiva y afecte a su *tiempo libre*. Si bien esto es cierto, también lo es que en general convienen en indicar cómo la preocupación por estar al día *depende de uno mismo*. En este sentido proponen que los cursos de actualización pedagógica se ofrezcan dentro del horario lectivo, se adapten a la realidad de sus centros, sean prácticos y específicos de su área.

6) En líneas generales se aprecia cierto *cansancio* en el ánimo del profesorado entrevistado. Según señalan se sienten gastados y *debilitados*; confiesan que eran altas las *expectativas* creadas en torno a la LOGSE, muchas de las cuales se han perdido por falta de formación adecuada, de recursos materiales y de medios personales.

7) La atención a la diversidad se percibe por parte importante del profesorado entrevistado como el caballo de batalla de la LOGSE. Se asocia esta circunstancia a la nueva tipología de alumnos que converge en el aula. Los profesores entrevistados demandan formación de calidad para atender de modo apropiado la diversidad de sus aulas.

8) En la misma línea, precisamente para estar en condiciones de resolver las dificultades que el nuevo tipo de alumno genera, una parte importante de los profesores entrevistados demanda pautas de actuación concretas, es decir, pautas de funcionamiento que funda-

mentalmente se orientan a la gestión y resolución de problemas. Por lo tanto, no es tanto una formación teórica o técnica la que necesitan sino más bien una capacitación pedagógica.

#### **4. COMENTARIOS FINALES**

Las conclusiones que se derivan del estudio realizado parecen indicar que todavía persiste en un sector del profesorado de ESO un fuerte sentimiento de decepción y desilusión, al que se añade un visible desgaste provocado por la sucesión de reformas educativas que tienen que llevar a término sin contar con el tiempo suficiente para asimilar los cambios que proponen y sin una preparación adecuada.

La LOGSE despertó grandes expectativas entre el profesorado, que ilusionado creía en los aires de reforma, mejora e innovación que la ley prometía. Sin embargo, su aplicación se prolongó en exceso con el consiguiente cansancio, desgaste y malestar del colectivo docente.

Sin dar opción a introducir mejoras o reformas parciales de la LOGSE, en diciembre de 2002 se publicó en el BOE la Ley Orgánica de Calidad de la Educación [LOCE] (Ley Orgánica 10/2002), que debía estar implantada por completo en cinco años. No se tenía tan claro, sin embargo, el plan de formación y preparación del profesorado para aplicar la ley.

El calendario de aplicación de la LOCE se vio suspendido cuando en marzo de 2004 hubo un cambio de Gobierno y, nuevamente, atisbos de una nueva ley educativa: la LOE. El 6 de abril de 2006 el Pleno del Congreso de los Diputados aprobó el Proyecto de ley Orgánica de Educación, la sexta de la democracia, que sustituye a la LOCE y suprime dos leyes socialistas anteriores, y cuyo texto fue publicado en el BOE un mes más tarde.

Esta sucesión de reformas acontece al margen del colectivo docente, que espectador y expectante asiste a la sucesión invariable de reformas y leyes educativas para las que, pese a ser el responsable de su realización, no recibe la formación para acometer la aplicación de una reforma educativa bien preparado.

En este punto de la reflexión cabe plantearse la siguiente pregunta: si la implantación de una reforma educativa depende tanto de las emociones, sentimientos y creencias implícitas del profesorado y de cómo éste la perciba, ¿cómo es posible que aún no se conceda al papel y a la función que el profesorado desempeña en el desarrollo de una reforma la atención que merece y no se introduzcan las medidas oportunas que lleven al profesorado a sentirse y percibirse como un agente competente, activo y decisivo en la realización práctica de la reforma?

#### **NOTAS**

UNA MIRADA HACIA ATRÁS  
(LOGSE) Y UN PASO HACIA  
DELANTE (LOE) EN LA  
FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO DE ESO

Una vez más es necesario recordarlo, pues la LOE llegará a las aulas a través del mismo colectivo docente que antes aplicó la LOGSE e iba a desarrollar la LOCE.■

Fecha de recepción del original: 23-08-2006

Fecha de recepción de la versión definitiva: 06-05-2007

## REFERENCIAS

- Afonso, A. J. (1993). A reforma educativa e os seus discursos. En Associação Portuguesa de Sociologia, *Estructuras sociais e desenvolvimento* (Vol. II, pp. 739-750). Lisboa: Fragmentos.
- Antúñez, S. (2001). Autonomía escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 101, 73-74.
- Benejam, P. (1986). *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En J. M. Escudero (Ed.), M. Area, A. Bolívar, M. T. González, A. Guarro, J. M. Moreno y P. Santana, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000a). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 253-274.
- Bolívar, A. (2000b). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Rodríguez Diéguez, J. L. (2002). *Reformas y retórica: la reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Aljibe.
- Coll, C. y Porlán, R. (1998). Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española. *Investigación en la Escuela*, 36, 5-29.
- Cuadrado Gordillo, I. (2006). La formación inicial del profesorado ante el cambio educativo. *Organización y Gestión Educativa*, 3(Monográfico: Ley Orgánica de Educación. Formación del profesorado), 60-62.
- De la Herrán Gascón, A. (2006). Reflexiones y propuestas sobre la formación inicial del profesorado y la LOE. *Organización y Gestión Educativa*, 3(Monográfico: Ley Orgánica de Educación. Formación del profesorado), 53-55.
- Elmore, R. F. (1990). *Restructuring schooling*. San Francisco: Jossey Bass.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Escudero, J. M. (1993a). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairín y S. Antúñez (Coords.), *Organización escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 227-286). Barcelona: PPU.
- Escudero, J. M. (1993b). Formación en centros e innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 81-84.
- Escudero, J. M. (1994a). El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional, pero ya necesario. *Revista de Educación*, 304, 113-145.
- Escudero, J. M. (1994b). La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización. En J. M. Escudero y M. T. González, *Profesores y escuela. Hacia una reconversión de los centros y la función docente* (pp. 171-220). Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Escudero, J. M. (1999). El desarrollo del currículum por los centros. En J. M. Escudero (Ed.), M. Area, A. Bolívar, M. T. González, A. Guarro, J. M. Moreno y P. Santana, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 291-319). Madrid: Síntesis.

## NOTAS

UNA MIRADA HACIA ATRÁS (LOGSE) Y UN PASO HACIA DELANTE (LOE) EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO

- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (Coord.), Bolívar, A., González, M. T. y Moreno, J. M. (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Barcelona: I.C.E.-Horsori.
- Escudero, J. M. y González, M. T. (1994). *Profesores y escuelas. ¿Hacia una reconversión de los centros y formación docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Estebaranz, A. (2000). El desarrollo curricular basado en la escuela. En A. Estebaranz (Coord.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 115-149). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Esteve, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- Ferreres, V. y Molina, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 214-228). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- García Fernández, M. D. (1998). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- García Pascual, E. (2004). *Didáctica y currículum: claves para el análisis en los procesos de enseñanza*. Zaragoza: Mira editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. *HEURESIS*, 2, artículo 1. Extraído, el 3 de abril de 2007, de <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.html>
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja: diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa. *BOE* n° 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE* n° 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE* n° 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* n° 106, de 4 de mayo de 2006.
- Lieberman, A. (Ed.). (1990). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. London: Falmer Press.
- López Ruíz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa: el cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Marchesi, Á. (1997). España: el proceso de decisión en el cambio educativo. *Perspectivas*, 27(4), 595-606.
- Marchesi, Á. (2000). La ESO a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 81-84.

**NOTAS**

UNA MIRADA HACIA ATRÁS  
(LOGSE) Y UN PASO HACIA  
DELANTE (LOE) EN LA  
FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO DE ESO

- Martínez Bonafé, J. (1997). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.
- Medina Rivilla, A., Rodríguez Diéguez, J. L., Sevillano García, M. L. (Coords.). (2003). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.
- Michaelis, L. (1988). Caution, second wave reform taking place. *Educational Leadership*, 45(5), 3-5.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Moreno, J. M. (1998). Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Profesorado*, 2(2), 11-30.
- Moreno, J. M. (2003). Las dinámicas del diseño y el desarrollo del currículum: cambio-control y consenso-conflicto. *Revista de Educación*, 332, 275-297.
- Municio, P. (1988). La cultura escolar como clave. *Apuntes de Educación*, 29, 2-5.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools*. New York: Teacher College Press.
- Parrilla Latas, M. A. (Coord.). (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Pérez Gómez, A. I. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-147). Madrid: Narcea.
- Ramírez Aisa, E. (2006). La formación del profesorado en la Ley Orgánica de Educación. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 56-59.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1990). Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares. *Bordón*, 42(3), 257-265.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (2004). *La programación de la enseñanza: el diseño y la programación como competencias del profesor*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Rodríguez Diéguez, J. L., Ávila Suárez, M., Berrueto Albéniz, R., Mallart i Navarra, J., Gargallo, B., Pérez Díez de los Ríos, M. J., et al. (1998). *Planes de estudio y métodos de enseñanza*. Madrid: MEC, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- Rodríguez Lestegás, F. (1998). La formación inicial de los maestros en la actualidad: historia de una inconsecuencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). Extraído, el 3 de abril de 2007, de <http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1f1.htm>
- Rodríguez Romero, M. M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2). Extraído el 3 de abril de 2007, de <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>
- Santos Guerra, M. A. (1993). La formación inicial. El currículum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 50-54.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper and Row.
- Skilbeck, M. (1998). School based curriculum development. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 121-144). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Snyder, J., Bolin, F. y Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association* (pp. 402-435). New York: MacMillan Publishing Company.

**NOTAS**

GIUSEPPE ZANNIELLO

- Tainta, P. (2002a, abril). *La programación de la enseñanza: trabajo del docente crítico*. Comunicación presentada en el XXV Congreso Universitario Internacional: Estudio, Trabajo, Servicio, Universidad de Roma, Italia.
- Tainta, P. (2002b, julio). “¿Qué hay debajo de la punta del iceberg?” (*Enseñanza de estrategias básicas de aprendizaje*). Póster presentado en el II Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”, Universidad de Tarragona, España.
- Tainta, P. (2003). Enseñanza estratégica y aprendizaje autónomo: un estudio de campo a partir de entrevistas de profesores de ESO. *Estudios sobre Educación*, 5, 191-209.
- Tainta, P. (2004a, marzo). *La transversalidad en el currículum de ESO en la LOGSE: Estudio de casos*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación, Universidad de Almería, España.
- Tainta, P. (2004b, julio). *El TED: Hacia una completa formación inicial del profesorado*. Póster presentado en el III Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”, Universidad de Gerona, España.
- Tainta, P. (2004c). *Alternativas a los procesos de programación didáctica en Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos (profesores, directivos y asesores)*. Málaga: Aljibe.
- Tejada, J. (2000). Perfil docente y modelos de formación. En S. De la Torre y O. Barrios (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 16-46). Barcelona: Octaedro.
- Toffler, A. (1993). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Villar, L. M. (Ed.). (1992). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: Grupo Force.
- Zabalza, M. A. (2001). La autonomía de las escuelas. *Aula de Innovación Educativa*, 101, 74-75.
- Zeichner, K. M. (1999). Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas. En A. I. Pérez Gómez (Ed.), *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica* (pp. 78-94). Madrid: Akal.