

DESAFIOS PARA TREINAR PROFESSORES FUTUROS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL

RETOS PARA LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD ACTUAL

CHALLENGES FOR TRAINING FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF CURRENT SOCIETY

Noelia MORALES¹

RESUMO: O artigo reflete sobre a formação de futuros professores a partir do papel das instituições universitárias no século XXI e a proeminência que, de diferentes esferas, é atribuída à educação como recurso diante de inúmeros problemas sociais. A partir desse ponto de vista, oferecemos um olhar sobre a importância da dimensão social na formação, vinculada ao papel que os professores universitários devem desempenhar na atualidade para responder às demandas da sociedade, do ambiente de trabalho e dos estudantes. Finalmente, faz-se uma crítica à formação de professores de professores em Espanha e alguns dos desafios que se colocam ao ensino universitário em geral e aos futuros professores em particular são apontados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Corpo docente. Universidade. Treinamento.

RESUMEN: *El artículo reflexiona sobre la formación de los futuros docentes partiendo del papel de las instituciones universitarias en el Siglo XXI y del protagonismo que desde diferentes esferas se le atribuye a la educación como recurso frente a numerosas problemáticas sociales. Desde este punto de partida, se ofrece una mirada hacia la importancia de la dimensión social en la formación, conectada con el papel que deben desempeñar los profesores universitarios en el momento actual para responder a las demandas de la sociedad, el ámbito laboral y los estudiantes. Finalmente se realiza una crítica a la formación docente de los profesores en España y se apuntan algunos de los retos que ha de afrontar la formación universitaria en general y la de futuros docentes en particular.*

PALABRAS CLAVE: Educación. Profesorado. Universidad. Formación

ABSTRACT: *The paper focuses on the training of future teachers based on the role of Universities in the 21st century and on the relevance attributed from different spheres to education as a resource to solve social problems. From this overview, it offers a look at the importance of the social dimension in training, connected with the role that university professors should perform at the present time to respond to the demands of society, the labor market and students.*

¹ Universidad de Salamanca (USAL). E.U. Educación y Turismo de Ávila. Ávila. España. Profesora Contratada Doctora. Departamento de Sociología y Comunicación. E-mail: noemo@usal.es

Finally, a critique is made to teacher training in Spain and some of the challenges are pointed out about university education in general and future teachers in particular.

KEYWORDS: *Education. Teachers. University. Training*

Introducción

La formación del profesorado ha sido objeto de atención a nivel teórico y empírico, teniendo protagonismo a nivel de agenda política y como epicentro investigador durante años. Precisamente el acerbo investigador coincide en considerar al profesorado como el actor social básico en el proceso educativo, y son numerosos los estudios que correlacionan la calidad del profesorado en un centro con su calidad educativa.

La literatura más reciente aborda una visión del profesorado como protagonista de su propio proceso formativo basado en dos pilares simultáneos: el conocimiento externo (conocimiento para) y el conocimiento interno de la profesión (epistemología para la transformación de la práctica profesional). (ESCUADERO, 2017).

En este artículo se pretende continuar en esta línea contributiva de enfatizar la necesidad de realizar cambios en la formación de los docentes.

En países como España, el pacto por la educación es y ha sido una panacea. Cada cambio de signo político en el gobierno ha ido acompañado de una nueva reforma educativa. Con este contexto político no es difícil adivinar que las consecuencias para el sistema educativo no han sido positivas. La crisis económica no ha hecho sino agravar la situación con importantes recortes que han afectado a las ratios, a la provisión del profesorado, a las becas, el apoyo a servicios complementarios, la adquisición de libros, servicios de comedor y un largo etcétera. En este contexto, hay que tener también en cuenta una generación de padres cada vez más formados y unos estudiantes que son nativos digitales.

Todas estas características inciden de manera importante en la presión que se ejerce sobre el profesorado desde distintas esferas: la de la comunidad escolar (familias, alumnado y representantes municipales), la del ámbito laboral (empresas y centros de investigación entre otros), la de la esfera política y la de la sociedad en general.

Cualquier problema social tiene consensuada de antemano la solución: la educación. Basta con asistir, por ejemplo, a un Congreso sobre violencia de género para escuchar a jueces o miembros de cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado afirmar

que ellos realizan una labor paliativa o protectora, pero que la solución ha de venir de la educación. Lo mismo ocurre con otras cuestiones de importante calado social: el racismo, el sexismo, la erradicación del etnocentrismo o la disminución de todo tipo de desigualdades. Se considera que la raíz, y por tanto la respuesta principal está en la educación.

En síntesis, la educación es revestida de una gran responsabilidad social que siempre ha tenido, aunque no con la misma intensidad ni con los mismos condicionantes sociales. Dentro de ella, los docentes han sido considerados la piedra angular del sistema educativo. Con estas premisas, tratamos de reflexionar en este artículo sobre la Universidad en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, sobre el papel que ha de desempeñar el profesorado universitario en este nuevo contexto, sobre la dimensión social de la Universidad y la educación y, por último, y llegando a un nivel micro, se expondrán algunas reflexiones críticas sobre la formación inicial de los futuros docentes.

La Universidad en la Sociedad del Conocimiento

Hablar de procesos de enseñanza-aprendizaje, de equidad participativa, de una dimensión social, de resultados de aprendizaje, de centralidad de los estudiantes, de servicios de calidad y excelencia, supone algo más que una declaración de intenciones, implica la asunción de los principales desafíos que tiene por delante la Universidad del Siglo XXI.

Tabla 1: Relación entre siglos y modelo de Universidad.

PERIODO	MODELO
Siglo XIX	Universidad Europea Moderna
Siglo XX	Universidades del Estado de Bienestar
Siglo XXI	Universidad Global (EEES)

Fuente: elaboración propia

Tras la época del idealismo alemán y la Universidad de Berlín (1810) y la de Francia (1808) siguió, en la mitad del siglo XX, una Universidad centrada en el Estado de Bienestar que supuso la democratización por un lado y la masificación, por otro, de

la Universidad en EEUU y Europa. Llegado el Siglo XXI, con la Sociedad del Conocimiento y la Información, la Universidad se enfrenta a nuevos retos como lograr la excelencia y la equidad. Esta Universidad actual necesita un cambio de paradigma que esté fuertemente conectado a la realidad social en sus objetivos, métodos y dimensiones.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la Unesco celebrada en París en 1998 establecía como misiones de la Universidad las siguientes:

- Educar, formar e investigar
- Formación integral de los alumnos
- Formar profesionales competentes
- Formar ciudadanos cultos y responsables
- Función cultural y ética
- Función crítica

La Declaración de Lisboa (2007) sostiene que la principal misión de las universidades europeas es preparar a los jóvenes y adultos para su papel en la sociedad del conocimiento. Otra de sus aportaciones es realizar un enfoque más centrado en el estudiante, orientando hacia la estimulación de los resultados del aprendizaje desde el pensamiento crítico y su participación activa.

Con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior, cuatro son los núcleos básicos que articulan este nivel educativo: la dimensión social, la internacionalización, la garantía de calidad y la centralidad del aprendizaje.

Dentro de los instrumentos estratégicos del ámbito universitario, además del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Espacio Europeo de Investigación (EEEI) que abarcan a toda la Unión Europea, cada país tiene sus propias estrategias.

La dimensión social de la educación

Émile Durkheim decía que "la educación común es función del estado social; pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por vía de la educación, un ideal que le es propio" (1998:18). A partir de la visión bourdieuana el espacio social u organización de la sociedad se funda en un capital cultural, es decir en la herencia cultural que ese espacio social tiene. Así, la sociedad se organiza en torno a valores determinados, que son los que en definitiva explican dicha organización. Así el espacio

social deviene en espacio simbólico que, transformado en una especie de lenguaje, da forma a las perspectivas, prioridades, ideologías e intereses de los componentes de cada grupo social; de esta manera la distribución del capital cultural permite construir un espacio social y la institución escolar, mediante el fomento de aquellas formas particulares de entender el mundo, ayuda a reproducirlo y a mantenerlo a través del tiempo y de la historia.

La educación es un espacio de transmisión y reproducción de forma de relación entre distintos actores sociales, pero también es un lugar donde se generan formas de reacción y oposición que parten de cuestionamientos sobre la sociedad. Estos cometidos conectan con la idea de que la educación forme, además de profesionales, ciudadanos solidarios, conscientes y críticos, que no solo reproduzcan el sistema social establecido, sino que contribuyan a mejorarlo con un espíritu transformador.

El capital humano es fruto de un complejo proceso de apropiación en el que las personas son introducidas a la cultura predominante. Esta idea enlaza con la pretensión de buscar prácticas educativas más reflexivas y críticas que conciencien del rol social y cultural que ejercen los docentes y discentes. En consecuencia, la formación docente no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión y la capacidad de análisis, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social.

La educación tradicionalmente ha estado asociada a las relaciones interpersonales. A pesar de que las iniciativas de autoaprendizaje han estado presentes a lo largo de toda la vida del hombre y han ido ganando protagonismo, desde los orígenes de la humanidad, la transmisión formal o informal de hábitos de vida, costumbres, valores y, en general, del acervo cultural, ha contado con la participación de los roles de docentes (educadores, maestros, profesores) y aprendices (discentes, educandos o alumnos).

La sociedad de la información en la que estamos inmersos, sociedad de redes, sociedad de migraciones, sociedad «mundializada» y compleja, hace necesario repensar la educación, y sus instituciones para comprender y explicar las nuevas transformaciones y poder reformular sus estructuras y las nuevas intervenciones enfocadas a una dimensión social cada vez más demandada dentro y fuera de las instituciones educativas.

Toda educación es o debe ser social. Aunque hablemos de educación del individuo, ésta no deja de tener lugar en la familia, en la escuela, en la comunidad e incluso, en cierto grado, para la sociedad en la que el individuo vive. No se puede hablar de auténtica educación individual si a la vez no se forma al individuo para vivir y convivir con los demás. La educación acontece y se desarrolla a lo largo de la vida, esto es, desde que el individuo nace hasta que muere, aspectos que se recogen en los conceptos *educación a lo largo de la vida* o *educación permanente*. No se da única y exclusivamente en una determinada etapa de la vida, ni se circunscribe sólo a la escuela.

La Universidad debe buscar el desarrollo humano integral, tratar de prevenir, paliar y mejorar ciertas situaciones surgidas de la marginación y la exclusión social. Dichas situaciones afectan a diversos colectivos, que, como consecuencia de las carencias que presenta su entorno, se ven obligados a afrontar cotidianamente los riesgos derivados del desamparo, la inadaptación, la exclusión, la drogadicción, la violencia, el conflicto social y la delincuencia. La colaboración constructiva en la que los conflictos se tratan y se gestionan de manera constructiva es crucial tanto para el bienestar del usuario como para la profesionalidad y el entorno psicológico de trabajo del educador o educadora. Así pues, el educador o educadora debería tener competencias para resolver y gestionar los conflictos de manera rigurosa, basándose en su conocimiento de métodos de gestión de conflictos, formas de colaboración y dinámicas de grupo.

La convivencia multicultural es una realidad vigente que necesita de un planteamiento preventivo de la educación, que prepare a los ciudadanos inmigrantes, y también receptores, para una nueva situación, en donde sean capaces de erradicar los problemas que van a surgir a partir del contacto entre dos culturas. Desde esta perspectiva, la Universidad y la escuela deben proponer programas comunes donde se recojan todos aquellos aspectos que van a configurar el nacimiento de una nueva cultura, fruto de las relaciones entre las personas que emigran y los del país que los reciben. A este respecto, conceptos como etnocentrismo o xenocentrismo, sirven para reflexionar sobre las relaciones entre distintas cultural para lograr espacios educativos que además de ser multiculturales, sean interculturales.

El docente ha de intervenir sobre situaciones de multiculturalidad, orientando su acción hacia la consecución del reconocimiento, entendimiento, convivencia y adaptación mutua entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente

diferenciados y mediante el ejercicio del rol de intermediario entre las partes involucradas.

El Comunicado de Londres señaló lo siguiente: “Compartimos la aspiración social de que el conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior en todos sus niveles, habrá de reflejar la diversidad de nuestros pueblos. Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socioeconómica. Por tanto, continuaremos con nuestros esfuerzos para facilitar los servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior, y ampliar la participación en todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades” (COMUNICADO DE LONDRES, 2007). Se trata de una clara alusión a la dimensión social. Esta dimensión ha ido ganando peso de forma progresiva fundamentada en razones políticas, respondiendo a las demandas del modelo de bienestar europeo que persigue buscar la calidad de vida de los ciudadanos de sus países miembros y donde la Educación Superior ocupa un lugar destacado dentro de los servicios públicos por su contribución a la cohesión entre sus integrantes y la mejora del bienestar, y razones estratégicas: en una Sociedad denominada “Del Conocimiento” la producción de este es un pilar fundamental al generar más y mejores oportunidades de desarrollo individual y social.

En la cumbre de Praga (2001), se hace referencia de forma puntal con la expresión “dimensión social de la movilidad”. En cambio, en la cumbre de Londres, se convierte en una de las cuestiones más importantes. Desde 2007 a Lovaina (2009), la dimensión social se convierte en un aspecto transversal que afecta al resto de núcleos básicos de la educación superior: excelencia, garantía de calidad, empleabilidad, movilidad, etc. Aunque quizás el aspecto más tangible sea la asunción de la necesidad de recoger y analizar los datos sobre las condiciones de vida, acceso y participación de los estudiantes.

El rol del profesorado universitario en el momento actual

Tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior cambian algunas de las bases en las que se había basado la enseñanza universitaria hasta ese momento. Se ha producido un cambio de enfoque que ha incidido en las tareas y desempeño docentes. Uno de estos aspectos lo constituye el cambio de un modelo

tradicional centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje. Gargallo et al. (2017) constatan la pervivencia del modelo tradicional al tiempo que va creciendo en presencia el modelo centrado en el aprendizaje. El papel del profesor es el de mediador y articulador de buenos entornos y experiencias de aprendizaje.

En este nuevo enfoque el protagonista del aprendizaje es el propio estudiante y que, por tanto, el papel del profesor es el de acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz en lo que necesite en ese proceso de aprendizaje, sea virtual o presencial, sea cuando trabaja autónomamente o en grupos colaborativos. La tarea fundamental de los docentes a partir del uso de estos diferentes métodos es la de proporcionar contextos de aprendizaje que le permitan a los estudiantes aprender conocimientos y valores y ejercitar distintas competencias para manejar la información, seleccionarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla de la manera más adecuada en los contextos educativos que requiere su aplicación práctica.

Los métodos de enseñanza activos fomentan la participación del alumno, su responsabilidad en el aprendizaje, su implicación y compromiso, generando así aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y facilitando la transferencia a contextos más heterogéneos. Todas estas metodologías serán relevantes en la medida en que influyan de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes y en el modo en que puedan crear ventajas y procesos de oportunidad para el desarrollo de los estudiantes, es decir, aportarles indicios y ayudarles en el camino que les lleve a ser profesionales reflexivos y críticos, para saber trabajar de manera autónoma y también colaborativamente, y que sean capaces de aprender de manera continua para afrontar y adaptarse a los sucesivos cambios con las competencias adquiridas. Esto es especialmente relevante en la formación de futuros docentes por las tareas educativas que les serán encomendadas.

Las tareas que ha de acometer un profesor universitario son múltiples y variadas y abarcan la docencia, la investigación y la gestión. Dentro de la primera de ellas, el desempeño docente, las funciones no se limitan al hecho de impartir clase, sino que hay tareas que desarrollar antes y después del proceso didáctico. Entre otras actividades, se podrían destacar las siguientes: reflexionar sobre los objetivos y competencias de la asignatura, establecer estrategias de motivación, revisar la selección y secuenciación de los contenidos, programar actividades para ser realizadas por los alumnos, incorporar nuevas técnicas y recursos a la enseñanza, elaborar materiales didácticos, cuestionarse el sistema de evaluación de los alumnos, etc.

Los profesores universitarios han de asumir que su perfil ha de incluir tanto competencias científico-metodológicas (perfil científico-técnico), como competencias propias de la tarea docente, comunes a los profesores de otros niveles educativos: planificar, ejecutar y evaluar (perfil didáctico). Tengamos en cuenta que los propios profesores reconocen que las actividades de carácter pedagógico o didáctico son de gran importancia en el desarrollo adecuado de sus tareas docentes, por lo que este último perfil forma parte ineludible del ser docente universitario.

En definitiva, podemos afirmar que las funciones del profesor universitario deben ser analizadas entendiendo que éste es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los docentes de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan. Al ser un especialista en una determinada disciplina, ello comporta una capacidad y unos hábitos investigadores que le permiten profundizar en su rama del saber.

Otros debates paralelos son si los docentes han recibido la formación suficiente para este cambio de enfoque (BOLÍVAR, 2011) o si el peligro deviene de un sistema centrado en un modelo de enseñanza profesionalizante que, aunque no incida directa o exclusivamente en una preparación mercantilista o neocapitalista, en parte si se orienta a ello y no deberíamos minimizar los riesgos que comporta (BARNETT, 2001). Es decir, desde el enfoque por competencias, el interés por impulsar el valor de la práctica y el carácter profesionalizante de la formación universitaria no puede ser el problema; sí lo sería si la formación universitaria quedara reducida exclusivamente a una formación para el empleo y se olvidara o incluso devaluara la formación académica, y humanista.

A partir de la constatación importantes cambios en la enseñanza universitaria, entendemos que la renovación en el proceso evaluativo está fundamentalmente en el cómo se pueden aprender los contenidos, habilidades o aptitudes para saber en qué grado se han adquirido unas determinadas competencias y cómo puede mejorarse. Una concepción del aprendizaje como algo activo, individualizado y basado en el desarrollo va a requerir replantear nuestras metodologías y sistemas de evaluación. Ya que, si necesitamos partir de la actuación activa del alumno, utilizando por ejemplo sus conocimientos de manera creativa para resolver problemas reales, ello va a requerir que el alumnado sepa cómo actuar eficazmente con el conocimiento adquirido, en un amplio rango de tareas significativas para el desarrollo de

competencias, que permitan ensayar la realidad compleja de la vida social y profesional.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que algunas competencias no pueden ser observadas directamente en toda su complejidad, pero sí pueden ser inferidas a través del desempeño de los estudiantes. Esta distinción es importante, ya que algunos autores (YANIZ; VILLARDÓN, 2006; CANO, 2008), han distinguido entre: evaluar competencias y evaluar para el desarrollo de las competencias. La evaluación en su función sumativa es igual que la evaluación de competencias; mientras que la evaluación formativa es entendida como evaluación para el desarrollo de competencias. Y en esta última es donde están implicadas la mejora, la autoevaluación, el feedback, la reflexión, la colaboración, y el aprendizaje como proceso, más que como resultado.

Con el cambio de paradigma educativo, se producen cambios en sus diversos componentes. Uno de ellos, la evaluación cobra si cabe más protagonismo por la diversificación metodológica y por la ampliación de competencias que el alumnado adquiere. Desde el enfoque tradicional de la concepción de la evaluación se han tenido presente, fundamentalmente, los conocimientos adquiridos de los estudiantes universitarios, recogiendo información a través de pruebas escritas y orales. Se ha tendido hacia una concepción demasiado restrictiva, entendiendo la evaluación como un mecanismo acreditativo más que formativo.

Son varios los autores que se han alzado con voz crítica contra este modelo, centrándose en el desaprovechamiento de este recurso, y argumentado, por ejemplo, que la evaluación se limita a lo más fácilmente medible, que la evaluación estimula a los estudiantes a centrarse sobre aquellos aspectos que se evalúan e ignoran materiales importantes no evaluables, y que no se considera que exista influencia de la propia didáctica, ni en los resultados (ALONSO et al, 1995; MCDONALD et al, 2000).

Con la llegada del enfoque por competencias al sistema universitario, la evaluación ha adquirido un papel fundamental. Si bien, como señala Cano (2008), esta nueva concepción ha sido concebida por muchos profesores universitarios como una “moda”; para otros simplemente como una nueva terminología, y para otros una ampliación de la evaluación formativa, que ya venían haciendo.

En definitiva, algunos de los parámetros de la docencia tradicional permanecen hoy, aunque en convivencia con nuevas metodologías, espacios,

demandas sociales y recursos que hacen necesario que el docente universitario realice un profundo análisis de sus objetivos, de la mejor metodología para lograr las competencias pretendidas y de las estrategias metodológicas y evaluativas más eficaces para lograr una educación de excelencia que es demandada por el contexto informacional en el que nos desarrollamos social y profesionalmente.

Formación inicial del profesorado

Finalmente, tras abordar la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, la dimensión social de la educación y el rol que han de desempeñar el profesorado universitario, nos disponemos a realizar una serie de consideraciones respecto a la formación universitaria de los futuros docentes.

En España el acceso a titulaciones de magisterio suele requerir una nota de acceso de las más bajas, en muchos casos una puntuación de 5 sobre 10 es suficiente. Si se dota a la educación de una gran responsabilidad social, sus principales actores educativos, los docentes, deberían ser a todas luces un grupo profesional seleccionado y altamente cualificado y capacitado. En países como Finlandia, manido ejemplo por sus buenos resultados en test e informes internacionales como PISA, los mejores expedientes son absorbidos por titulaciones de magisterio, lo que implica un alto prestigio social y, debido a su importante selección previa, un empleo prácticamente asegurado tras la finalización de sus estudios. En España también hay alumnos con expedientes brillantes en carreras de magisterio, pero son una minoría. Por otra parte, siendo la media de calificaciones habitualmente baja, resulta cuanto menos sorprendente, que la media de sus calificaciones durante los estudios universitarios suba considerablemente. Nuestra experiencia profesional nos sugiere que en el imaginario social de los millenials existe la creencia de que cursar una titulación de la esfera educativa resulta sencillo y no requiere demasiado esfuerzo.

La selección del profesorado que forma a los futuros docentes no suele tomar en consideración su experiencia previa en entornos escolares. En el mejor de los casos, los docentes realizan investigaciones educativas que les acercan a la realidad cotidiana de los centros. Quizás sería interesante incorporar a más profesorado asociado que esté trabajando en centros educativos y pueda ofrecer a los estudiantes de magisterio una visión realista de las necesidades y los retos que la escuela del Siglo XXI plantea.

Los planes de estudios, algunos más que otros, deberían estar más pegados a las demandas de la sociedad actual. Una de las funciones sociales de la escuela es la capacitación para el empleo, uno de los ámbitos que más ha evolucionado en los últimos lustros. La creciente exigencia no solo del uso de nuevas tecnologías, sino cada vez más de la capacidad de creación e innovación tecnológica, requiere de la escuela y de la Universidad unas bases sólidas en este sentido, al tiempo que conciencie y fomente la reflexión sobre sus riesgos y posibles efectos adversos.

Consideraciones finales

Escuela y sociedad han estado muy vinculadas históricamente como se ha evidenciado previamente. Los cambios sociales han llevado aparejados cambios educativos y la escuela y la Universidad, como organizaciones sociales, han tratado de responder, a veces con más acierto y a veces con menos, a las demandas que en cada momento les planteaba la sociedad en la que estaban inmersas.

Actualmente conviven visiones tradicionales y conservadoras de la educación con otras más innovadoras. Ambas posturas cuentan con defensores y detractores entre sectores educativos como dirigentes educativos, docentes y familias. En lo que todos coinciden es en que las instituciones educativas tienen ante sí nuevos retos a los que dar respuesta.

El informe Horizon 2017 analiza seis tendencias claves y seis desafíos significativos en educación superior que cuentan con tres plazos de adopción: a corto plazo (de 1 a 2 años), a medio plazo (de 3 a 4 años) y a largo plazo (de 5 a más años) Dentro del corto plazo se señalan como tendencias el aprendizaje mixto y el aprendizaje colaborativo, en el medio plazo encontramos el interés creciente por la medición del aprendizaje y el rediseño de los espacios de aprendizaje y en el largo plazo se apunta a avances en la cultura de la innovación y a enfoques de aprendizaje profundo. En este contexto educativo hay varios desafíos a los que hacer frente que van desde los solucionables (mejora de la alfabetización digital e integración del aprendizaje formal e informal) a los más difíciles (gestión de la obsolescencia de los conocimientos y replanteamiento del rol de los docentes) pasando por lograr mejorar la brecha de resultados y conseguir la igualdad digital en un plazo intermedio (ADAMS et al, 2017).

Este reciente estudio confirma lo que ya sabíamos, que la Universidad tiene ante sí importantes retos y desafíos a los que responder, fruto de las nuevas demandas

sociales que el contexto informacional plantea a todos los actores sociales implicados en el proceso educativo. Aún más, la formación de futuros docentes representa un papel más relevante pues serán estos estudiantes actuales y futuros profesores quiénes deberán educar a las generaciones futuras en un contexto en el que los cambios sociales se producen a un ritmo vertiginoso que hace la escuela y la Universidad siempre vayan a la zaga del ritmo que marcan las transformaciones en las diversas esferas de la sociedad. Una buena formación de base, unida a una formación continua apoyada en la educación formal, no formal e incluso en la autodidaxia, serán requisitos imprescindibles para que los docentes del presente, y también los del futuro puedan desempeñar la importante función social que tienen encomendada con estándares de calidad y eficiencia sin olvidar la importancia de la dimensión social.

AGRADECIMENTOS: Universidad de Salamanca

REFERENCIAS

- ADAMS, S.; CUMMINS, M.; DAVIS, A.; FREEMAN, A.; HALL, C.; ANANTHANARAYANAN, V. **NMC Horizon Report: 2017 higher education edition**. Texas: The New Media Consortium. 2017
- ALONSO SÁNCHEZ, M.; GIL PÉREZ, D.; MARTÍNEZ TORREGOSA, J. **Concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias**. Alambique: didáctica de las Ciencias Experimentales, v. 2, n. 4, p. 6-15, 1995.
- BARNETT, R. **Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Barcelona: Gedisa. 2001
- BOLIVAR, H. **Metodologías e indicadores de evaluación de sistemas**. CICAG, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2011
- CANO, M. E. La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. **Revista de currículum y formación de profesorado**, v. 12, n. 3, p. 1-16, 2008
- DURKHEIM, É. **Educación y pedagogía. Ensayos y controversias**. Buenos Aires: Editorial Losada. 1998
- ESCUADERO, J. M. La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado*. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 21, n. 2. 2017.
- GARGALLO, B.; JIMÉNEZ, M. A.; MARTÍNEZ, N.; GIMÉNEZ, J. A. Y.; PÉREZ, C. **Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del**

contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. Educación XX1, v. 20, n. 2, p. 161-187, 2017. Doi: 10.5944/educXX1.15153

MCDONALD, R.; BOUD, D.; FRANCIS, J.; GONCZI, A. **Nuevas perspectivas sobre la evaluación.** 2000. Disponible en: <<http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/568/Nuevas%20perspectivas%20sobre%20la%20evaluaci%C3%B3n.pdf?sequence=1>>. Acceso: 10 mayo 2018.

YANIZ DE EULATE, C.; VILLARDÓN, L. **Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario** (No. 378.147 378.4. 02 378.12). e-libro, Corp. 2006

Como referenciar este artículo

MORALES, Noelia. Retos para la formación de futuros docentes en el contexto de la sociedad actual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 695-708, maio/ago., 2018. ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11671

Submetido em: 10/02/2018

Aprovado em: 21/03/2018