



FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. NUEVA FÓRMULA PARA COMBATIR LOS NUEVOS RETOS EDUCATIVOS

Initial teacher training. New formula to combat new educational challenges

LEOPOLDO CALLEALTA OÑA ¹

¹ Universidad Nebrija, España

KEYWORDS

*Initial training
Educational challenges
Educational quality
Teacher professional
Identity
Educational systems
Bibliographic study
Teaching-learning
Educational influence*

ABSTRACT

The current educational systems have as a consensus the idea of creating organizations capable of responding to the new paradigms that arise from political changes and European transformations in relation to Quality and the responsibility to train future applicants in teaching. The main objective is to analyze the influence of current educational challenges on initial teacher training and to systematize the evidence that such training reflects in order to combat the new changes. It is a bibliographic-documentary work, demonstrating the reflection of the importance that initial training has gained in the face of persistent educational changes over time, exhibiting once again the value of such training in the teaching-learning processes.

PALABRAS CLAVE

*Formación Inicial
Retos educativos
Calidad Educativa
Identidad profesional docente
Sistemas educativos
Estudio bibliográfico
Enseñanza-aprendizaje
Influencia educativa*

RESUMEN

Los sistemas educativos actuales tienen como consenso la idea de crear organismos capaces de responder a los nuevos paradigmas que surgen de los cambios políticos y de las transformaciones europeas en relación a la Calidad y la responsabilidad de formar a futuros aspirantes en la docencia. El objetivo principal es analizar la influencia de los retos educativos actuales en la formación inicial del profesorado como sistematizar las evidencias que dicha formación reflejan para combatir los nuevos cambios. Se trata de un trabajo bibliográfico-documental, demostrando el reflejo de la importancia que la formación inicial ha cobrado ante los cambios educativos persistente en el tiempo, exhibiendo una vez más el valor de dicha formación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Recibido: 12/ 07 / 2022
Aceptado: 25/ 09 / 2022

1. Introducción

Ante las diferentes situaciones que se presentan en la actualidad, la educación ha venido transformándose con el fin de dar respuesta a las necesidades que se van presentando, por lo que los cambios se enfocan en la mejora de los procesos educativos tanto del alumnado como de la formación del profesorado.

Esta investigación, se centra en el estudio de la Formación Inicial del Profesorado específicamente de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es importante destacar que los docentes son un eje importante dentro del sistema educativo, por lo tanto, su formación debe comprender no solo conocimientos teóricos sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje (Darling-Hammond et al. 2017), sino el desarrollo de competencias que le permitan llevar a la práctica esos conocimientos logrando la motivación y el interés del alumnado (Serrano y Pontes, 2015).

En España se han dado reformas educativas referentes a la Educación Secundaria que han tenido un impacto en la Formación inicial del profesorado de este nivel educativo, teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad del momento, por ejemplo, la multiculturalidad, la implementación de material multimedia, el manejo de una segunda lengua, ejemplo: el valenciano, euskera, catalán, el manejo de las TIC y las metodologías activas (Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, 2014). Ante esta situación, se ha abierto nuevamente el debate en torno al perfil competencial y la formación inicial del profesorado (Callealta, et al., 2020).

Los docentes reciben una formación inicial, que puede ser muy buena, pero, aun así, es posible que tengan dificultades cuando se enfrenten a los desafíos que encontrarán a lo largo de su carrera (Martínez, 2016). Por ello, es importante que tengan además de una formación inicial una educación continua y que los sistemas educativos busquen proporcionar las oportunidades para el desarrollo profesional en el servicio, a fin de mantener un alto nivel de enseñanza y retener una fuerza laboral docente de alta calidad.

Uno de los mayores retos con los que los profesores de la última década se han encontrado, es asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje en situación de pandemia por Covid-19 (desde el año 2020), los confinamientos y el haber tenido que cambiar drásticamente la forma de llevar a cabo la enseñanza y la interacción con sus alumnos, se convirtieron oportunidades interesantes para experimentar múltiples experiencias innovadoras de aprendizaje, algunas comunes y otras desconocidas o que, al menos, habían vivenciado de manera fugaz o sutil (Buitrago y Molina, 2021). Es por ello, que el desarrollo de competencias en la formación inicial se debe convertir en un espacio permanente de entrenamiento/tutoría, planificación y enseñanza en colaboración, y el intercambio de buenas prácticas clave para que los maestros aprendan y perfeccionen las pedagogías requeridas para enseñar a su alumnado las habilidades que les permitan el dominio del contenido desafiante, la resolución de problemas, la comunicación y colaboración efectivas y el aprendizaje autónomo.

En este sentido, los profesores deben ser formados en competencias que les permitan desarrollar en sus estudiantes conocimientos, habilidades y destrezas de forma significativa, que los capaciten para la vida y el futuro. Por tanto, las competencias y la formación de los aspirantes a profesores juegan un papel importante no solo en la formación académica del profesor sino también en su identidad profesional (Callealta, et al., 2020). Es por ello, que el objetivo de este trabajo es analizar la Formación Inicial Profesorado de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria, para asumir los nuevos retos.

2. Metodología

En este trabajo se ha realizado una investigación bibliográfica a través de la revisión documentada sobre la Formación Inicial Profesorado de los docentes de Educación Secundaria en España para asumir los retos que se presentan. La investigación bibliográfica-documental es un proceso sistemático en el que se seleccionan, recopilan, organizan, a través de la lectura y crítica, los artículos, documentos y materiales bibliográficos, cuya información, posteriormente, se analiza y sintetiza (Guirao, Olmedo, y Ferrer, 2008). En este sentido, se procedió a recopilar leyes, estudios científicos, estudios de caso, revisiones sistemáticas y revisiones bibliográficas sobre el tema. Todo ello para obtener el fundamento de esta investigación y estudios para realizar el análisis y presentar información relevante para aquellos estudiantes de la carrera de educación, en especial los que se dedicarán a la enseñanza en la ESO. Así mismo, esta investigación sirve como aporte bibliográfico para futuras investigaciones en esta área.

El diseño de esta investigación es de tipo descriptivo que se apoya en la revisión de fuentes bibliográficas relacionadas con Formación Inicial del profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), esta descripción de la literatura es considerada como un medio para validar los datos obtenidos que se han recogido a través de la búsqueda, selección y análisis de las referencias bibliográficas propias de la temática.

El procedimiento llevado a cabo siguió las fases de la investigación bibliográfica: 1. Se seleccionó el tema, se elaboró la justificación y plantearon los objetivos; 2. Se realizó la búsqueda de la información relacionada con el tema a través de distintas fuentes: bases de datos de libre acceso de artículos y literatura del ámbito pedagógico, y búsqueda manual de artículos en la biblioteca. La búsqueda de los documentos se efectuó en las bases de datos especializadas: Scielo, Dialnet, y Redalyc. Se seleccionaron las publicaciones en el período 2010-2021, con resumen y texto completo. Se utilizaron como descriptores para realizar la búsqueda las palabras Formación Inicial del

profesorado, formación profesoral; 3. Después de la selección de la muestra documental, se procedió a su lectura y al análisis de su contenido para dilucidar las aportaciones y el estado de la cuestión sobre las competencias profesionales y la construcción de identidad profesional docente. Se aplicó los criterios de inclusión y exclusión que se detallan en la tabla 1. Después de la revisión de la muestra documental, se realizó el análisis del contenido con objeto de analizar la formación inicial del profesorado ante los restos actuales. Se elaboraron las conclusiones en base a los objetivos planteados y se redactó el documento.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión de los artículos de la búsqueda bibliográfica

Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
Estudios científicos, estudios de caso, revisiones sistemáticas y revisiones bibliográficas.	Estudios no avalados por árbitros.
Artículos publicados desde 2006.	Estudios que traten de las profesiones distintas a la profesión docente.
Artículos escritos en inglés, castellano o portugués.	Estudios que no tengan texto completo.
Estudios sobre las competencias del docente de Educación Secundaria.	Estudios relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje en ámbitos diferentes a las competencias profesionales.

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados y discusión

En este apartado se presentan los aspectos más importantes que dan respuesta al objetivo de este trabajo por lo que se presenta: la normativa de formación inicial, experiencias de las Formación Inicial, la competencia digital de los docentes

3.1. La Formación Inicial del profesorado en la normativa legal vigente

Desde la creación de la LOE (2006) hasta la creación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que la modifica, se han dado transformaciones en la realidad que precisaban de una revisión del contenido de esta ley para continuar en la búsqueda de la calidad educativa. Existe el compromiso de la LOE de mejorar la calidad y eficiencia del sistema educativo español, a través de la capacitación del profesorado, mejoras en la formación del alumnado, dar acceso a las TIC, aprovechar los recursos disponibles e incrementar la tasa de matriculación en los estudios artísticos, técnicos y científicos, para cumplir con los objetivos planteados por la Unión Europea y la UNESCO (LOMLOE, 2020).

En este sentido, dicha ley estableció los lineamientos para llevar a cabo una gran cantidad de esfuerzos que conllevara a desarrollar el aprendizaje autónomo, en donde todo pudieran adquirir competencias, conocimientos y valores, para vivir en democracia y que sirvieran para vivir el presente y la vida futura, construyendo entornos de aprendizaje abiertos, con igualdad de oportunidades, además de desarrollar mecanismos de evaluación que permitieran conocer el funcionamiento de los procesos educativos pero también el aprendizaje logrado por los alumnos(as) (LOMLOE, 2020). No obstante, han surgido nuevos planteamientos dirigidos al Desarrollo Sostenible en el ámbito educativo (UNESCO, 2017), y esto hace que, se necesitan de cambios que conlleven a ello, sin que esto quiera decir que los objetivos de la LOE ya no son válidos, sino que se requiere de una actualización, y por ello surge la LOMLOE.

Por otro lado, el legislador español considera que la LOMCE rompió el equilibrio que existía en las competencias de curriculares de la administración central gracias a las leyes que le precedieron, además de recibir mucha oposición. Esto conllevó a que muchas de las medidas propuestas nunca se aplicaran, por lo tanto, se hace propicia la ocasión para aprovechar y tratar de enmendar algunos aspectos con cara a poder afrontar el desafío propuesto por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030 (LOMLOE, 2020).

Hasta 2017, la UNESCO tiene como objetivo ayudar a los países para que incorporen las TIC en la educación, elaborando políticas y modelos de competencias de los docentes en esta área. Esto se debe a que han constatado que la tecnología tiene la capacidad de transformar los sistemas educativos y el docente el agente a quien le corresponde de manera más directa, a través del aula, sea esta presencial o virtual. Sin embargo, en el Marco de Competencias de los docentes en materia de TIC (UNESCO, 2019) se manifiesta que, no es suficiente que los profesores tengan las competencias digitales que les permitan transmitir el conocimiento al alumnado, sino que estos también deben hacer que sus alumnos(as) aprendan a colaborar, a resolver problemas y aprender de manera creativa, para convertirse en ciudadanos del mundo.

En el *Marco de Acción de Educación 2030* la UNESCO ha sido designada para coordinar los esfuerzos de los países para lograr el objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 referido a asegurar, desde la fecha hasta el 2030, que la educación sea inclusiva, equitativa y de calidad, además de permitir que existan oportunidades de

aprendizaje para todos. Por tanto, las orientaciones para que se logre este compromiso se exponen en el citado Marco, y la UNESCO debe fomentar alianzas, orientar, reforzar las capacidades y hacer el seguimiento de estos compromisos para llegar a cumplir el objetivo en cuanto a la educación (UNESCO, 2021).

Así, mediante la LOMLOE, España busca cumplir con el compromiso asumido. Además, de buscar una educación para respetar la igualdad de los derechos, de las oportunidades y las libertades fundamentales y la no discriminación, también se promueve el respeto a los derechos de los animales y la educación ecológica para contribuir a la sostenibilidad del ambiente, así como la social y económica. Expresa también que debe considerarse las condiciones del ambiente, la dotación de recursos materiales y humanos, las condiciones de salud del centro escolar y su entorno, como factores que influyen en la calidad de la enseñanza (LOMLOE, 2020).

En cuanto a la secundaria, deben desarrollarse las competencias tecnológicas, el emprendimiento (social y empresarial), la educación emocional, el espíritu crítico y científico, la reflexión, la creatividad y la autonomía. Las materias pueden agruparse en ámbitos para facilitar el aprendizaje del alumnado y realizar proyectos que ayuden a resolver problemas del contexto, mediante la cooperación y la creatividad de los estudiantes. En esta ley se incorpora la materia de *Educación en Valores cívicos* y se eliminan las pruebas finales en la ESO (LOMLOE, 2020).

La organización de los cursos es modificada, haciendo una diferenciación entre los cursos de 1 al 3, y el 4, de lo cual se expondrá más adelante. Se considera muy importante el refuerzo y el apoyo para el logro de los objetivos en la secundaria, por tanto, los centros deben adoptar medidas curriculares y organizativas al respecto. En la orientación dada al alumnado, tanto académica como profesional, se incluye la perspectiva de género, así mismo, cuando el alumno(a) finalice 2º y 4º de ESO se le dará orientación relativa a su continuidad formativa, de manera que esta sea lo más adecuada posible a sus características particulares. Se introducen también cambios en la evaluación, en la promoción y los títulos, de los cuales hablaremos más adelante (LOMLOE, 2020).

Después de siete años, dado a los vertiginosos cambios que viven las sociedades, en especial los relacionados con la globalización, la sociedad del conocimiento, la idea de la inclusión y respeto a los derechos, así como del desarrollo sostenible, se ha requerido de actualizar los objetivos de la educación española para lograr la educación de calidad que los organismos internacionales esperan obtener para el 2030, emergiendo la LOMLOE (2020). Con esta ley se dan avances no solo en la estructura educativa sino también en lo referente al docente ya que se contempla que la Administración debe encargarse de la formación inicial y la valoración de la formación permanente del docente.

Esto supone un cambio en las políticas en la formación docente de manera de obtener a docentes de Educación Secundaria críticos, reflexivos, deliberativos, consciente de su tarea trasciende del conocimiento científico y por tanto debe fomentar valores, la cooperación, participación, comunicación, tomar posiciones y enfrentar conflictos, trabajar en colaboración con sus colegas y demás miembros de la comunidad educativa, para desarrollar su praxis con éxito. Debe constituirse en un agente innovador, que planifique y proporcione situaciones de aprendizaje acordes a las necesidades y características de su alumnado, poniendo especial interés en las estrategias de enseñanza, los recursos didácticos y la organización del entorno de aprendizaje.

No obstante, no queda claro cómo se llevará a cabo la formación inicial del profesorado en la LOMLOE y esto supone para el autor de este trabajo que tal vez sea necesario realizar más cambios en el futuro para que se logre la formación integral del docente de Educación Secundaria Obligatoria, así como brindar las oportunidades para la formación permanente. Sin embargo, se ha dado un paso importante que es reconocer esta formación. Se considera que es necesario aún que las Administraciones realicen una reflexión y hacer todo lo posible de llevar a cabo una verdadera revisión y estructuración de la formación docente para ejercer la Educación Secundaria y abarcar también los mecanismos necesarios sobre el reclutamiento de formadores, el monitoreo de las instituciones, y sobre todo fundamentarse en criterios profesionales producto de acuerdos, porque estos se convertirían en referenciales para la enseñanza y al mismo tiempo, podrían ser requisitos básicos para una formación y una práctica docente de calidad.

3.2. Experiencias de la Formación Inicial del profesorado

Los sistemas educativos más eficientes son aquellos que dan importancia a la formación práctica durante la formación inicial del profesorado (OCDE, 2018). Pues los gobernantes saben que la calidad de este sistema depende grandemente de la calidad del docente. En estos países se preocupan por brindar oportunidades que responden a la formación y el desarrollo profesional, así mismo, valoran y evalúan a los docentes bajo un enfoque que los lleve a mejorar sus capacidades de forma continua. Además, reconocen sus esfuerzos públicamente y respaldan su vida personal y laboral, cuando estos se enfrentan a grandes retos en su praxis.

Desde el 2005, la OCDE ha evaluado la actuación de los docentes siguiendo políticas que abarcan la preparación y formación de estos, la estructura de la carrera y los incentivos que se ofrece a los profesores, la demanda (tareas, horario, tamaño de las clases), el marco laboral referido a la asignación de los docentes a los puestos vacantes y, los procedimientos y prácticas escolares que tienen influencia en la enseñanza. En el informe del año 2018, se incluye en las políticas docentes la promoción de la educación inclusiva y de calidad, y la renovación de la profesión docente para garantizar su sostenibilidad por largo tiempo.

En países como en Corea, Francia, Italia y Japón la selección y contratación de profesores para formar a nuevos docentes establece requisitos exigentes con miras a garantizar una formación inicial de calidad. En cambio, en Canadá, Suecia y Reino Unido, por ejemplo, los docentes deben demostrar que tienen competencias ajustadas al puesto, lo que hace que su contratación sea más flexible. Otros países Finlandia, Hong Kong e Irlanda combinan ambos modelos y delegan la responsabilidad en los directores o introducen sistemas de evaluación de desempeño.

Las ofertas educativas de cada país, los requerimientos exigidos tanto para estudiar como para ocupar un puesto laboral, los contenidos, los incentivos, referidos a la carrera docente, todo ello permite percibir la concepción de la identidad docente, al mismo tiempo que permite que al aspirante interpretarla de acuerdo a su visión. De este modo, a través de PISA también se ha podido observar las expectativas de los estudiantes que quieren dedicarse a la docencia. Entre el 2006 y el 2015, hubo una disminución de un 0,6% aproximadamente de aspirantes que esperaban trabajar como profesores a los 30 años. Esto significa, que, salvo pocos países, sigue existiendo personas interesadas en seguir esta carrera y que la preocupación respecto a la falta de candidatos es exagerada. (OCDE, 2018). El perfil de estas personas es semejante al estereotipo actual del docente, con unas habilidades de lectura, escritura, numérica, y predominando las mujeres, lo cual puede explicarse por los estereotipos de género, los contactos personales, y los ejemplos recibidos en su escolarización. Muestra de ello es que, los alumnos de Alemania, Corea, Hong Kong, Japón, Nueva Zelanda, Singapur y Suiza que desean ser profesores han obtenido puntuaciones iguales o mejores a los que prefieren otras carreras.

En cuanto a los beneficios intrínsecos de la enseñanza, algunos informes como el Teachers Matter (OCDE, 2005), han indicado que, trabajar con los niños y las niñas, ayudarlos a desarrollarse y colaborar con la sociedad, es la motivación principal para dedicarse a esta carrera, Mientras que los factores extrínsecos como, la estabilidad laboral, el horario, el salario se encuentran en un plano secundario. No obstante, algunos análisis realizados en países en los que los docentes reciben un bajo salario en referencia al PIB, han mostrado que, si dicho salario fuera elevado, se incrementaría el número de estudiantes con deseos de seguir la carrera docente, pero no puede afirmarse que tener un salario más alto significaría que la profesión se haría más atractiva para aquellos estudiantes con mejores resultados o para los que tienen peores resultados. Esto podría explicar por qué no se han obtenido mejores resultados en países como Alemania, España y Suiza, en donde pagan salarios iniciales muy altos con relación al PIB.

Los datos obtenidos mediante PISA muestran que, al contrario de lo que se asume, convertir a la docencia en la opción de carrera preferida no depende tanto de los salarios o de la cultura (Inglaterra, Nueva Zelanda, Singapur) pero, sí en gran medida a un conjunto de elecciones políticas básicas, aunque fundamentales: implementar sólidos procesos de selección y capacitación docente, pagar buenos sueldos iniciales y manejar cuidadosamente el estatus de la profesión. Los sistemas con más alto desempeño demuestran que la calidad de un sistema educativo depende en última instancia de la calidad de sus docentes. En la mayoría de los países, el mayor gasto en educación está representado en el salario y en la formación del profesorado (OCDE, 2017). Si bien esta inversión puede significar beneficios (realización de investigaciones que favorecen a la enseñanza), los profesores deben ser competentes, innovadores, entusiastas, para realizar una práctica exitosa. Los sistemas educativos con mejores resultados no solo cuentan con el respeto hacia los docentes por tradición, estos también han realizado esfuerzos para obtener docentes de buena calidad mediante las ofertas educativas, han diseñado políticas que han sido deliberadas e implementadas de manera cuidadosa, evaluando resultados, ofreciendo oportunidades hechas a la medida para el desarrollo profesional, implicando a los docentes en la toma de decisiones, promoviendo la profesión como algo gratificante además de exigente. Esto puede servir de modelo para aquellos países que aún no han alcanzado puntajes altos en los informes PISA, y pueden ir mejorando de manera gradual, como lo ha hecho, por ejemplo, China, que en el 2019 fue el país con mejores puntuaciones.

3.3. La Formación Inicial del Profesorado

La educación es una profesión que, en muchas ocasiones, ha sido considerada como un trabajo que es fácil de ejercer. Sin embargo, la exigencia social, política y económica, han precedido en el nuevo pensamiento que muchos de los aspirantes a la profesión creen tener sobre ello. Ser docente en el siglo XXI requiere una formación específica y competencial que resulta irónico cuando realizamos, en términos francés, un *Déjà vu* (*término acuñado al psíquico Émile Boirac, que significa "ya visto", o la sensación de haber vivido algo*), y analizamos la formación inicial del profesorado y el interés de los propios aspirantes a ser profesores, como el sentimiento del maestro de hoy ante la nueva faceta competencial.

En este siglo que acaba de comenzar, ser docente requiere adquirir unas competencias profesionales adaptada al puesto que ejercen, como reconducir socialmente el respeto y la ilusión a la profesión para los discentes y compañeros aspirantes a profesores. Este pensamiento tiene un hándicap educativo, porque la figura del docente está actualmente desmejorada. En los años 50-60, el docente transmitía respeto, tolerancia y unidad, a pesar de las contraindicaciones que argumentan muchos ciudadanos de esa época, donde, aunque la figura del maestro era de respeto, también lo consideraban como un dictador o segregador social, dada las circunstancias ideológicas del momento. Tras esta época, y acercándonos a la más contemporánea y tecnológica, la figura del docente trae

consigo un valor que poco a poco debe construirse el mismo. Esta construcción ayuda a la identidad del profesor, generando procesos internos y externos, de los cuales resulta ser una inversión personal, laboral y educativa. Con otros términos, aflora el concepto de IPD, marcando la diferencia con otras épocas, donde la profesión era elegida de manera ideológica o impuesta.

En este sentido, se debe señalar que en el paradigma educativo actual la prioridad es formar a un ser autónomo, capaz de aprender a aprender y de formarse en competencias que le sean útiles para la profesión que elegirá y a su proyecto de vida. Lo mismo sucede con los profesionales docentes, deben formarse en competencias para ejercer con éxito su profesión. La utilización de la terminología identitaria sobre la formación docente forma parte del planteamiento crucial sobre el acercamiento a la noción de competencias docentes y profesionales.

Cuando el docente se encuentra en su práctica diaria, es importante que reflexione sobre cómo enseña, para reconducir los conocimientos adquiridos en su formación, si se hace necesario, pues educar va más allá de enseñar contenidos, es formar en valores, habilidades, actitudes y destrezas. La formación inicial precisa tener una posición protagónica a nivel curricular y legislativo que debe ser visible en los estudios asociados a la profesión (Imbernón, 2002).

En cuanto al desarrollo profesional docente, en España, según datos del Ministerio de Educación y Ciencia y Deporte (2015) indicaban para el año 2014, este se reducía a acciones orientadas a la formación permanente. En el periodo entre 2005 y el gasto público en formación y capacitación del profesorado disminuyó casi a la mitad, pasando del 0,78% a un 0,47% del total del gasto en enseñanzas no universitarias.

Las prácticas pedagógicas (PP) o Prácticum es un período adecuado para el desarrollo profesoral de los futuros docentes, ya que se convierte en el espacio para la formación situada en el contexto real, lo que permite que el alumnado se enfrente a la realidad educativa, reflexione y vincula la teoría con la práctica, mediante la movilización de sus conocimientos, actitudes y destrezas, de modo que desarrolla las competencias profesionales adquiridas, de manera coherente e integrada (Hirmas, 2014; Zabalza, 2013).

Las Prácticas Pedagógicas se convierten en el primer escenario en el cual el estudiante de la carrera de docencia tiene la oportunidad de intervenir como profesional, sustituyendo su rol de alumno(a) e iniciándose como aprendiz docente (Pérez, 2012). Sin embargo, por más experiencias reales que viva el alumnado, no puede basarse solo en los conocimientos allí obtenidos para decir que completó su formación profesional. Esta necesita también de los conceptos y de los lazos que se establecen entre el conocimiento y la praxis, de manera que cultive ambas dimensiones.

En la formación inicial suele darse relaciones entre instituciones (universidad y escuela), entre la teoría y la práctica, y entre los actores (diferentes profesores: el profesor en formación, el tutor y el profesor guía). En estas relaciones tiene que haber un espacio para la reflexión, porque esta será la que impulse a construir significados y a desarrollar las herramientas necesarias para enfrentar las tensiones que surgen de la IPD.

En estas relaciones, las vivencias en el aula permiten al profesor en formación descubrir su quehacer profesional conformado por la gestión del aula, observación y análisis de clases e instituciones educativas, creación y aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje, jefatura de curso, entre otras. En el caso del tutor, este siguiendo las directrices de la institución universitaria, guiará las acciones y las decisiones de su alumno, que en este caso es el profesor en formación, mientras que el profesor guía lo realiza desde la institución escolar. De este modo, ambos acompañan al profesor en formación fundamentándose en las situaciones vividas en el aula y referentes teóricos, que se complementan con las acciones vinculadas a su rol de formador de profesores (Vanegas & Fuentealba, 2017).

Los procesos reflexivos que se llevan a cabo en las prácticas pedagógicas de formación inicial se encuentran sustentados en las creencias, la experiencia y el saber del sentido común (Larenas & Diaz, 2012). En un primer momento, los profesores en formación heredan prácticas de sus antecedentes más experimentados, es decir, de la experiencia de otros en la que tal vez no hubo espacio para la reflexión, además pueden estar descontextualizadas con un propósito de dominar los contenidos disciplinares mediante clases lineales, convirtiéndose en un obstáculo para llegar a procesos reflexivos conscientes y situados. Cuando el docente reflexiona, hace conexiones entre lo individual, lo social y lo objetivo y lo subjetivo, y construye el saber pedagógico.

La formación del profesorado de Secundaria se ha separado en dos grandes polos, en los países europeos, uno de ellos es el disciplinar en el cual la formación está dirigida al saber una materia, y el otro es el metodológico, en el cual la enseñanza se dirige al modo de enseñar y la gestión del aula (OCDE, 2005). Realmente, si se integran ambos polos se podría hablar de una buena formación, aunque habría que considerar otros aspectos para llegar a afirmarlo.

En algunos países de Europa, entre los que se encuentra España, la preparación del profesorado de Secundaria ha sido especialista en una disciplina por las Facultades de Ciencias y Letras, campo disciplinar del cual se toman los contenidos especializados. Esto quiere decir que, esta formación universitaria se da al margen de las Facultades de Educación, y se ha sostenido bajo la creencia de que para enseñar es suficiente dominar la asignatura. De esta manera, si hablamos de la IP en los programas de *formación inicial* españoles, esta ha sido la de especialista disciplinar. A decir de Esteve (2003) la carencia de una formación pedagógica ha facilitado la instauración de

una falsa identidad profesional. Así, las personas que se han formado como especialistas en esta disciplina y posteriormente, han concursado para dedicarse a la docencia, forman parte de la barrera que imposibilita la formación adecuada de identidad del profesorado de la Educación Secundaria.

Años atrás, el profesorado de Secundaria estaba formado para preparar a un grupo que constituía la minoría que accedería a la Universidad, ahora, cuando estos profesores tienen que atender en la Secundaria Obligatoria a un grupo mucho mayor, que además es muy diverso, y presentan déficits graves para enfrentarse a las exigencias de la realidad actual, ha producido una tensión en la IPD. Así, lo podemos confirmar al repasar lo que ya se ha conversado en el apartado de la identidad profesional docente. En este sentido, Bolívar (2006) nos indica que este hecho ha originado crisis de IPD en muchos profesionales de la docencia, especialmente los profesores procedentes del Bachillerato son los más afectados. Esto es, porque no saben enfrentar las nuevas funciones, no pueden responder a las exigencias nuevas, ya que no se corresponden con la formación inicial recibida y su experiencia docente con la que forjaron su saber profesional. En este momento se da una reconversión profesional, que se entiende como un cambio en las condiciones del desempeño laboral en cuanto a funciones, responsabilidades y tareas que han sido alteradas por las nuevas exigencias.

Esta carencia psicopedagógica se ha tratado de subsanar y se hecho esfuerzos para que este profesorado se forme a posteriori mediante la formación disciplinar especializada. Así vemos que se planificó un curso de *Certificación de Aptitud Pedagógica* (CAP) que fue establecido por la Ley General de Educación (1970) y que ha durado hasta el 2009, constituyéndose en una exigencia para impartir clase en Bachillerato. Durante su larga permanencia, paulatinamente, se fue degenerando hasta llegar a ser una exigencia burocrática y, en algunas universidades, hasta fue abandonado, y en otros casos sustitutos de formación.

Otro esfuerzo vino dado por la planificación del “Curso de Cualificación Pedagógica”, originado por la LOGSE (1990) buscando la mejora del profesorado de la etapa de secundaria. De forma incongruente, en esta misma ley se constituía la Educación Secundaria Obligatoria (nuevo nivel de enseñanza), pero no se había capacitado al profesorado que se encargaría de este nivel, y en cierta forma, esto puede considerarse como un gran elemento que influye en el fracaso en este nivel educativo.

Más tarde, la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE, 2002) propone un “Título de Especialización Didáctica” pero este fue aplazado en el 2004 por el gobierno del presidente Zapatero. En esta situación coexistieron muchos intereses, en ese momento la educación se concebía como el ámbito que menos problemas presentaba, también, fueron muchos los colectivos, entre los que se encontraban los propios estudiantes, presionaron para que no se dieran cambios y siguiera todo igual, y mientras, se iba prorrogando el CAP. Por una u otra razón, las administraciones educativas fueron postergando hasta llegar a casi 40 años, cuando se aplaza el CAP, a pesar de estar ya en la sociedad del conocimiento.

Surge el Espacio Europeo de Educación Superior, que ha originado cambio una serie de cambios, especialmente en la enseñanza universitaria. Se trata de superar a los paradigmas educativos tradicionales para pasar a la construcción del conocimiento y la adquisición de competencias. Se dieron cambios metodológicos y organizativos. Hay que formar en competencias. Pero, si bien es cierto que hay que configurar la IP que se está demandando, formando nuevos profesionales, hay que considerar que, para lograr la verdadera transformación, se debe partir de la formación inicial y no con la formación como especialista disciplinar y el concurso de oposición para dedicarse a la docencia en Educación Secundaria, pues no se corresponde con los requerimientos curriculares, ni con las características del alumnado (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2012).

Para entender el nuevo modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España, hay que contextualizarlo con el espacio de la Unión Europea. Así, se hace una solicitud ante el Consejo Europeo de Lisboa (2000) para que se revise y reflexione sobre los objetivos de los sistemas educativos y que estos fueran enfocados en intereses y prioridades comunes a los países miembros. Entre estos objetivos se encontraba “mejorar la formación de profesores y formadores” (Consejo Europeo de Educación, 2001).

Posteriormente, se conoció el informe de la OCDE (2005) ponía en relieve que la profesión docente había perdido atractivo en los países europeos, y existía un déficit en cuanto a profesores se refería, por tanto, señalando en la formación inicial del profesorado se requería de estructuras más flexibles para crear un sistema de aprendizaje y desarrollo más coherente para los docentes, que tengan diferentes modos de acceder a ella, y de una conexión más estrecha entre esta y el desarrollo profesional de modo que se vea que existe progreso en la carrera.

Ante esta situación, y otras que solicitaban reformas en la formación universitarias en el ámbito europeo, como el surgimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), también conocido como Proceso de Bolonia, se crea el contexto en donde surge la Ley Orgánica de Educación, (LOE, 2006) con miras a procurar una mejora importante en la formación inicial del profesorado. Así tuvo lugar, de manera simultánea al cambio de los niveles educativos universitarios, adaptaciones en sistema educativo español para logra cumplir con los objetivos de la Unión Europea. La LOE, entonces, establece en su art. 100 que la formación inicial del profesorado se ajusta al sistema de grados y postgrados del EEES. Así, se hace una diferenciación entre una formación de Grado (cuatro cursos académicos en España) y un Posgrado o Máster (un curso) en lo que se denominó el Proceso de Convergencia Europea, y además de un “Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria”

para la formación del profesorado de Secundaria. Sin embargo, no todos los países miembros se acogieron a la estructura de grado/postgrado del EEES, España forma parte de las excepciones siguiendo la estructura de 4 años de grado y 1 de Postgrado, mientras que muchos adoptaron la forma 3+2. Esta situación ha perjudicado al Máster, limitándolo a un curso académico.

Se ha hecho hincapié en la formación inicial, ya que es muy importante en la profesión docente, porque en ella se capacitan aquellos que tiene entre su mayor fin hacer que se respete el derecho de aprender de todos los ciudadanos y ciudadanas. Entonces, si estos no están capacitados como se pretende que el alumnado logre el éxito escolar, entendido este como el dominio de las competencias clave. Para una enseñanza de calidad se tienen estándares formativos, tales como: el compromiso de los profesores con el alumnado y su aprendizaje; el conocimiento de la materia y de las metodologías para enseñarla; gestionar y dirigir el aprendizaje del alumnado; reflexionar sobre su práctica y aprender de la experiencia; y ser miembros de comunidades de aprendizaje. Además, refleja situaciones problemáticas evidentes en la educación actual. Sin embargo, también el docente debe tener una formación permanente, pero esta es vista como la preocupación del docente por superarse para mejorar su práctica educativa, aunque autores como Marcelo (2002) consideran que esta formación no debe ser una opción sino una “obligación moral” mientras, García-Ruiz y Castro (2012) indican que la formación permanente es uno de los criterios de la calidad educativa.

Por lo antes expuesto, si partimos de la idea de que ser docente en la Educación Secundaria es más que dominar una materia, podemos evidenciar que hasta los momentos no se cuenta en España con formación profesional adecuada para el profesorado de esta etapa. Hasta los momentos, en Bachillerato, se cuentan con profesores especialistas, debido a la falta de una formación pedagógica inicial integrada en la carrera. Por otro lado, la sociedad actual exige que el docente tenga otras competencias adicionales a las que ya tiene. Ha faltado una visión sobre que se quiere con la formación, cuál es el propósito y el objetivo que la orienta.

No obstante, la formación de los docentes continúa siendo un tema de interés, al cual se está destinando los esfuerzos en los últimos cuarenta años, aproximadamente, conforme se ha valorado su importancia en función de los logros del alumnado, al tiempo que han encontrado evidencias empíricas de esta realidad. Por tanto, continuarán los debates que permitirán avanzar hacia diseños curriculares, procedimientos y estrategias que conlleven a mejorar la calidad de la formación del profesorado.

La Unión Europea, entre los años 2007 y 2008, emitió un total de 7 documentos específicos sobre el profesorado, en 2013 se emite el informe titulado *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (European Commission, 2013) y, en 2015, el *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies* (European Commission, 2015), que mencionamos porque en estos dos informes se presentan aspectos que consideramos importantes sobre la profesión docente, siendo los más importantes los siguientes:

- La formación inicial mínima es de grados de 4 años, pero la certificación de nivel de máster se está haciendo cada vez más frecuente,
- Incluyendo a los docentes de educación primaria, llegando con esta a 5 años de formación;
- En los programas de formación inicial, suele darse más formación didáctica a los docentes de infantil y primaria, mientras que, a los docentes de Educación Secundaria, la formación es disciplinar;
- En todos los países existen las prácticas externas, pero el tiempo varía entre la formación del profesorado de secundaria y el de primaria, siendo menor el tiempo de dedicación para los primeros;
- Son pocos los países (un tercio) que tienen métodos de selección específicos para acceder a los estudios de formación inicial;
- A los profesores noveles se les ha proporcionado, en la mayoría de los países europeos, programas estructurados de inducción, esto les proporciona asesoramiento personalizado y formación adicional;
- En la actualidad, la mayoría de los docentes en Europa tienen una relación laboral es de naturaleza contractual;
- En la mayoría de los países, la formación permanente del profesorado se considera un deber profesional;
- La participación en actividades de formación permanente suele ser incentivadas por la promoción profesional;
- Hay variaciones en el número de horas dedicadas a la docencia efectiva, siendo el promedio de horas lectivas semanales de 20 horas en Educación Primaria y Secundaria, y estas se especifican en el contrato;
- El total de número de horas de trabajo oscila en general entre las 35 y las 40;
- El salario bruto mínimo se encuentra por debajo del PIB per cápita, en gran parte de los países;
- Los profesores que tienen experiencia suelen tener como salario máximo, el doble del salario bruto mínimo de los que se inician en la profesión, siendo estos frecuentemente los directores de los centros y los consejos escolares.

Posteriormente, la Unión Europea publica en 2018 el informe denominado *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, en el cual también hay elementos importantes a considerar. Entre estos tenemos que: La planificación prospectiva de la oferta y la demanda es realizada por las administraciones de rango superior anualmente, pero esta planificación se basa en datos relativos a los profesores en ejercicio más que en datos

sobre los futuros profesores; En Europa, las dificultades más frecuentes en relación con la demanda y oferta de profesorado son la escasez de profesores y el envejecimiento de la población docente; No se encuentra regulada la movilidad del profesorado en más de la mitad de los sistemas educativos europeos, pero sí existe una estructura de la carrera profesional que abarca múltiples niveles y así mismo, es mayoritaria la existencia de marcos de competencias del profesorado; por último, la evaluación del profesorado se lleva a cabo de manera permanente, siendo esta reguladas por las administraciones centrales en su mayoría, pero no se da la supervisión del funcionamiento en los centros o administraciones locales (European commission, 2018).

3.4. La competencia digital de los docentes

El sistema educativo se encuentra en un momento de innovación. Se precisan cambios que consideren que hoy la sociedad se articula en red, las características de los nativos digitales y las demandas del mercado laboral. El fin del docente es preparar a sus estudiantes para la vida, y en este caso es una vida digital. La adaptación de la educación a la era digital se ha plasmado en la creación de competencias básicas vinculadas a las TIC y el aprendizaje a lo largo de la vida. Estas competencias se encuentran vigentes y han generado nuevos indicadores de evaluación (Viñals y Cuenca, 2016).

Los estudiantes viven en un contexto digital y el docente debe ajustarse a su manera entender el aprendizaje y de actuar; por tanto, también debe ser competente digital. La competencia digital como se ha mencionado está vinculada al uso de las tecnologías y exige tener una actitud reflexiva y crítica para seleccionar, valorar y usar la información disponible, sus fuentes y las distintas herramientas que ofrece la tecnología, además de autonomía y responsabilidad.

Entre los desafíos actuales que tienen que enfrentar el profesorado se encuentra la adquisición de competencias para poder facilitar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en el alumnado necesaria para lograr los objetivos propuestos en el currículo (alcanzar la competencia digital, aprender a aprender, entre otras) de manera de formar a ciudadanos capaces de adaptarse a las demandas del mercado laboral, y más aún, descubrir cuáles son sus intereses y motivaciones.

Marc Prensky desarrolló la Pedagogía de la Coasociación, en ella considera que el docente debe desempeñar tres roles en la educación digital: entrenador, guía y experto en instrucción. El rol de entrenador se refiere a tal como un entrenador, el docente debe ofrecer poca teoría, pero, observar y acompañar al alumno de manera individual y personal, centrándose en motivar y retroalimentar la participación activa de este (Prensky, 2011).

En el rol de *guía* el docente debe ser un facilitador del aprendizaje, es decir, ayudar al alumno que ya está motivado (Prensky, 2011). Es importante que el profesor conozca los intereses de sus estudiantes porque esto le permitirá dar un sentido a la orientación que debe dispensar a cada estudiante.

El rol de *experto en instrucción* se refiere a que es el docente la persona que debe aportar el saber, utilizando la creatividad y la imaginación para lograr un aprendizaje atractivo y, por ende, efectivo. Esto requiere que el docente planifique las experiencias de aprendizaje de manera original, al tiempo que debe realizar preguntas que lleven a los estudiantes a reflexionar y argumentar sus puntos de vista (Prensky, 2011).

En este sentido, el docente debe emplear la tecnología que tenga a su disposición para mejorar su estrategia metodológica y lograr el aprendizaje de su alumnado. Lo que significa que la tecnología también exige una modificación en el rol del docente en el aula. Este debe generar entornos de aprendizaje en el que los alumnos(as) trabajen de manera colaborativa, utilizar la indagación y promover el espíritu ético. Hoy, más que nunca, es importante la actuación del profesor porque la tecnología por sí sola no guía a los estudiantes (Bates, 2015).

Finalmente, debe indicarse que estos roles no son exclusivos de alguna etapa educativa, el contexto determinará cual es el rol que el profesor debe asumir en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que los conocimientos y las habilidades digitales tendrán diferencias según el nivel educativo.

Los estudios realizados sobre la formación inicial del profesorado, entre los que se encuentran los de Cabero, (2014); Cabezas, et al. (2014); Gallego et al (2010); Sancho, et al. (2008) han mostrado que existen carencias en la formación de los futuros docentes en cuanto a la competencia digital. En el estudio de Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010), los propios estudiantes universitarios han reconocido que tienen más conocimiento instrumental de la tecnología y una actitud positiva hacia su empleo en el aula, pero, al igual que en las investigaciones de Gallego et al. (2010) y Raposo et al. (2006), los alumnos(as) han indicado que requieren formación adicional en TIC para su buen desempeño profesional en el futuro.

Si bien es cierto que, la generación de estudiantes universitarios actual ha estado en constante contacto con la tecnología, pero esto no significa que no encuentren dificultades al momento de usarla de manera reflexiva, crítica y pedagógica (Negre et al., 2018). Puede intervenir muchos factores, de los cuales Mirzajani et al. (2015) evidenciaron en su estudio como prioritarios: la falta de capacitación, la no disponibilidad de tecnologías en el aula, carencia de habilidades y conocimientos en TIC, la falta de tiempo.

En cuanto al docente de la etapa de la secundaria, este no puede estar ajeno a la realidad social en la que se desempeña y por ello, muchos han usado las TIC en su práctica diaria, aunque no consideran que no hayan desarrollado del todo la competencia digital (Sigales et al., 2008).

En la actualidad hay una gran cantidad de investigaciones sobre la cuestión docente, y con sus resultados han propiciado que, en Europa, volviera a ser centro de debate educativo el profesorado. Lo que ha motivado a que los docentes sean el foco de los debates es el hecho de que Guskey et al. (2020), Gutiérrez et al. (2016), Tarja y Stefan, (2021); entre otros, han demostrado que, de manera general, la actuación y desempeño de los docentes, tienen gran influencia en la calidad de la educación, y de manera más concreta, es una variable importante en el aprendizaje y éxito académico de los alumnos(as) (Hervis, 2018).

Estas investigaciones son importantes porque han puesto en evidencia algo que ya en el discurso pedagógico era muy conocido, sin embargo, en la práctica es ignorado: el docente cuenta. La gran mayoría de las iniciativas realizadas en busca de la calidad de la educación se han hecho sin su participación, y así lo confirman los estudios realizados por Alvarado (2016); el OCDE (2018) y la UNESCO (2014) los cuales han indicado que el fracaso de las reformas educativas en mucho se debe a no involucrar a los docentes.

4. Conclusiones

Los cambios son inevitables. En cada época, los sistemas educativos han tenido que establecer nuevos objetivos y adaptar los procesos educativos a las circunstancias tecnológicas, culturales y sociales. En los ambientes instruccionales es donde se refleja en gran medida, estos cambios, en especial desde el surgimiento de la sociedad de la información. En la actualidad esta adaptación supone transformaciones en los modelos educativos, en los usuarios de la formación y en los escenarios de aprendizaje.

El surgimiento de ambientes de aprendizaje nuevos tiene sentido cuando se unen las transformaciones ocurridas en los objetivos, contenidos, docentes, alumnado, comunidad educativa. A cualquier nivel, los cambios solo son duraderos cuando todos los afectados por estos, desde el administrador hasta la comunidad educativa entera, entienden y comparten la misma visión de cómo la innovación conlleva a mejoras educativas y se impliquen, desde las fases iniciales, en la planificación de dichos cambios.

Comprender los cambios resulta más sencillo si se ven desde la perspectiva de construcción de escenarios. Un escenario es la descripción detallada de lo que se está concibiendo o imaginando y de su repercusión para un grupo específico, si este se lleva a la realidad. En el ámbito educativo los escenarios frecuentemente describen un día o una situación desde el alumno o el docente, concretamente en un contexto educativo futuro.

Al crear estos escenarios los involucrados en la planificación del cambio comprenden mejor todo el proceso. Esto es, si se describen escenarios de aprendizaje facilitados por las tecnologías, ayudará a diseñar y crear ambientes de aprendizaje ajustados a las coordenadas espacio-temporales, a nuevos objetivos, entre otros, y permite comprender como los cambios deseados afectarán a estudiantes, docentes, instituciones educativas y comunidad. Estos escenarios pueden referirse al impacto de la introducción de las TIC en la enseñanza tradicional o a la formación de espacios nuevos para el aprendizaje. Existe un amplio abanico de posibilidades para disponer de diferentes recursos de aprendizaje, entre el aula tradicional y el aula actual, dado por la posibilidad de acceder desde cualquier lugar a materiales de aprendizaje gracias a la tecnología, así como establecer comunicación educativa, lo cual debe ser considerado, especialmente cuando se realizan proyecciones a futuro.

Los espacios de aprendizaje de la actualidad brindan al alumnado un entorno virtual en el que puede desarrollar competencias digitales. Ahora la comunicación se basa en redes de intercambio (*Twitter, Facebook, Instagram*, entre otros) que facilitan almacenamiento, distribución y análisis de la información, foros de discusión, blogs, wikis y otros. Las TIC proveen de matices nuevos al ámbito educativo, pero exige un proceso de reflexión sobre el rol de la educación en este contexto y una flexibilización en sus modalidades.

En un ambiente educativo enriquecido por las TIC se forma una concepción nueva del alumnado que es ahora el usuario de la formación y el rol del docente también cambia, este pasa a ser un orientador o guía que facilitará el empleo de los recursos y las herramientas que el alumnado precisa para explorar y elaborar nuevo conocimiento. Lo cierto es que debe dejarse el modelo de escuela tradicional para pasar a un modelo que permita hacer frente a los desafíos de la sociedad del mañana, introduciendo las TIC y que considere la realidad del contexto y responda a cada sociedad. Atendiendo a tres dimensiones: dimensión universal (mundialización de la economía, de la cultural, de la sociedad); dimensión nacional (formas de comunicación y transacciones de información relevantes para la economía nacional considerando los referentes culturales de los ciudadanos); dimensión referida al rol de los servicios en la comunidad, muchos de ellas asociados cada vez más con la sociedad de la información, por ende, con las TIC.

Por otro lado, a las instituciones en las que se imparte la profesión docente está recibiendo estudiantes que forman parte de la generación con un perfil digital: el pensamiento, la convivencia, el acceso al conocimiento y la información, la forma de enfrentarse a las situaciones, son muy diferentes a los estudiantes de hace un par de décadas atrás. Han sido nombrados de diferentes maneras, siendo una de sus denominaciones nativos digitales (Prensky, 2001) por haber nacido y crecido en la era digital.

De acuerdo con, Martín y Rubio (2015), estos estudiantes son más críticos, no tienen miedo de expresar sus opiniones, creativos, resistentes a metodologías de enseñanza que consideran aburridas, son inquietos, les gusta trabajar en equipo, indagar, descubrir en la red digital y tienen ciertas habilidades técnicas. Esto muestra

claramente que es necesario replantear la organización de la formación inicial de la profesión docente. A pesar de que algunos docentes, especialmente los de mayor edad, se muestren resistentes a integrar a sus aulas las innovaciones pedagógicas que exige la sociedad actual.

En este contexto, los docentes deben ser capaces de: orientar al alumnado en el empleo de las bases de información y proporcionarles acceso para usar sus propios recursos; incentivar a que el alumnado sea activo y logre el aprendizaje autónomo; asesorar a los alumnos(as) en el desarrollo de experiencias colaborativas y gestionar el ambiente de aprendizaje, siguiendo al progreso del estudiante; dar retroalimentación sobre el trabajo de los estudiantes y brindar oportunidades para difundir dichos trabajos. Esto significa que hay implicaciones en su preparación profesional, sea inicial o en ejercicio, entre las que destacan:

- el profesor debe prepararse para desempeñar el nuevo rol de facilitador de recursos y orientador, a ser usuarios sofisticados de recursos de información, para formar alumnos(as) que participen en su propio proceso de aprendizaje;
- la gestión de diversas herramientas de información y comunicación que están disponibles en la actualidad y que pueden incrementar en el futuro;
- interactuar con colegas y especialistas de contenido tanto en su comunidad como foráneos.

El docente necesita también de asesorías y ayudas profesionales para participar completamente como profesionales. En cualquier sistema educativo, los docentes son elementos esenciales al momento de iniciar cualquier cambio. Sus conocimientos y competencias son relevantes para el buen funcionamiento de los programas; por ello es necesario que cuenten con los recursos técnicos y didácticos para desarrollar su práctica (Ríos y Ruíz, 2011).

Sobre cómo debe ser la formación del profesor para atender e implementar los entornos virtuales, Prensky (2014) realizó una propuesta la coasociación o pedagogía *partnering* (p.18). Esta se sustenta en el paradigma constructivista y consiste trabajar en pareja o con un socio. Puede llevarse a cabo con cualquier tecnología y desarrollarse en el aula o fuera de ella. El docente proporciona al alumnado procedimientos que le resultan atractivos, formular preguntas de acuerdo con los objetivos y sugerir herramientas, mientras que los estudiantes usuarios y expertos en tecnología, investigan, formulan hipótesis, indagan, explican, y juntamente con el docente, valoran su calidad. De este modo se incentiva la participación activa que lleva a aprender en la acción. Sin duda, es un nuevo escenario en el cual el docente desempeña el rol de guía, fijando metas y reflexionando sobre los alcances, que planifique y gestione el aprendizaje, sugiriendo actividades provenientes del contexto, para asegurar el aprendizaje.

El modelo educativo parte del estudiante como centro del aprendizaje en donde las TIC no sean utilizadas solo como recursos didácticos para desarrollar las clases, sino como herramientas para crear aprendizajes efectivos al aprovechar la capacidad que tienen los alumnos(as) para manejar los dispositivos electrónicos. En otras palabras, los docentes deben desarrollar la capacidad de coparticipar con el alumnado sin que esto se convierta en un conflicto. También para desarrollar las clases cuenta con diferentes recursos tecnológicos.

Referencias

- Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age*. Guidelines for designing teaching and learning. <http://goo.gl/NAvukU>.
- Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, M.R. (2012). El profesorado de Enseñanza Media: Formación inicial pedagógica e identidad Profesional. *Ensino em Revista*, 19 (1), 19-33.
- Buitrago, R., & Molina, G. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempos de pandemia-COVID-19-. *Habitus: Semilleros de investigación*.
- Cabero, J. (2014). *Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en la educación*. In I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.
- Cabezas, M., Casillas, S. y Pinto, A.M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/156>
- Castells, M. (2003). *La era de la información* (Vol. 2: El poder de la Identidad, 4ª ed.). México: Siglo XXI.
- Consejo Europeo de Educación. (2001). Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. 2001. {5680/91 EDU 18}
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/cifrasclave-del-profesorado-y-la-direccion-de-centros-educativos-en-europa-edicion-2013/ensenanzaprofesores-union-europea/16288>.
- European Commission/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2797/63946>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe - 2018. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2797/889102>.
- Ferrández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. *Análisis de perfiles de profesorado, RELIEVE*, 20 (1), art. 1. http://www.uv.es/relieve/v20n1/RELIEVEv20n1_1.htm
- García-Ruiz, R., y Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- Gallego, M. J., Gámiz, V. y Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34.
- Guirao-Goris, J. A., Olmedo Salas, Á., & Ferrer Ferrandis, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista iberoamericana de enfermería comunitaria*, 1(1), 1-25.
- Guskey, T., Townsley, M. y Buckmiller, T. (2020). The impact of standards-based learning: Tracking high school students' transition to the university. *First Published*. 10.1777/0192636520975862
- Gutierrez, I., Weinberger, G. y Engberg, J. (2016). *Trends in Impact on Student Outcomes: The Intensive Partnerships for Effective Teaching Through 2013-2014*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9902-1.html.
- Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1-25
- Hirmas, C., (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 127-143. 10.4067/S0718-07052014000200008
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.31>.
- Larenas, C. D., & Diaz, C. B. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI*, 15(1), 241-263. 10.5944/educxx1.15.1.158
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón*, 68(2), 9-16.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56.
- Mirzajani, H., Mahmud, R., & Ayub, A. F. M. (2015). A review of research literature on obstacles that prevent use of ICT in preservice teachers' educational courses. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 3(2). <http://search.proquest.com/openview/72c983407df437039dd3a89b45c208b0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2041009>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Secretaría General Técnica

- Negre, F., Marín, V. y Pérez, A. (2018). La competencia informacional como requisito para la formación de docentes del siglo XXI: análisis de estrategias didácticas para su adquisición. Profesorado. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(1), 277-300. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6343796>
- OECD (2005) Teacher's matter. Attracting, developing and retaining effective teachers (Paris,OECD).
- OCDE (2018). Políticas docentes efectivas: *Conclusiones del informe PISA*, PISA, Edición de la OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OCDE (2017), "Indicator B6 On what resources and services is education funding spent?", in *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-21-en>
- OECD (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. <https://bit.ly/209rVvr>
- Pérez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Editorial Morata, México.
- Prendes, M. P., Castañeda, L. y Guitiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 35(18),175-182.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Raposo, M., Fuentes, E. y González, M. (2006). Desarrollo de competencias tecnológicas en la formación inicial de maestros. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa -RELATEC*, 5(2), 525-538
- Sancho, J., Ornellas, A., Sánchez, J., Alonso, C. y Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa*, 12(12), 10-22.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles Educativos*, XXXVII (150), 39-55. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n150/v37n150a3.pdf>
- Sigalés, C., Mominó, J. M., Meneses, J., & Badia, A. (2008). *La integración de Internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona.
- Tarja, Å. y Stefan, J. (2021) Teachers' academic achievement: evidence from Swedish longitudinal register data. *European Journal of Teacher Education*, 10.1080/02619768.2021.1962281
- UNESCO (2017). *ONU, UNESCO...hay que educar en competencias*. Disponible en: competenciasdelsiglo21.com/onu-unesco-educar-competencias/
- UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Francia: UNESCO
- Vanegas, C., & Fuentealba, R. (2017). Triadic thoughtful table. Space to generate reflexive thoughts during initial training teaching practices. *International Journal of Advancement in Engineering Technology, Management and Applied Science (IJAETMAS)*, 4(12), 19-34.
- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.
- Zabalza, M. Á. (2013). *El prácticum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria*. Narcea.

Normativa Legal

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (Disposición derogada). *BOE*, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación General del Sistema Educativo, (Disposición derogada). *BOE*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE* núm. 307, 24 de diciembre de 2002, 45188 a 45220. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 106, de 04 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 106, de 04 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 340 de 30 diciembre de 2020, 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264