

# **CAPITULO I**

## **LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN, RETOS PARA LA SOCIEDAD LATINOAMERICANA**

**Jayson Bernate**

**Erixon Romero**

## LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN, RETOS PARA LA SOCIEDAD LATINOAMERICANA

Jayson Bernate<sup>1</sup>

Erixon Romero<sup>2</sup>

### RESUMEN

El presente capítulo expone aspectos relevantes en las perspectivas de formación docente continua que se manejan en la actualidad y la influencia que ejercen respecto a las modalidades y estrategias de formación, sobre efectividad de los distintos tipos y características esenciales de la misma, también revisa la situación en la región latinoamericana y los nudos crítico-sociales que se observan en general en los países, además del impacto de este tipo de reformas en el cambio educativo y, en particular, en la gestión del personal docente y su aporte pedagógico a la educación. El docente, en la actualidad, se encuentra ante serias tensiones profesionales y personales, en primer lugar porque se le considera el responsable del fracaso escolar y en segundo lugar porque debe enfrentar nuevas reformas y políticas educativas, aprender nuevos conocimientos, implementar nuevas metodologías, estrategias, TIC, ser competente, rendir cuentas, entre otras tareas. La educación es algo tan importante que resulta muy grave para el desarrollo que sólo la clase política realice los análisis y tome las decisiones. Infortunadamente, en América Latina no tenemos interlocución en educación y tendremos que impulsarla desde la sociedad civil.

**Palabras clave:** Formación Docente; Educación; Sociedad; Desarrollo.

---

<sup>1</sup> Docente Universitario-Investigador, Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Principal Facultad de Educación LEFD, Doctor en Gerencia y Política Educativa.

<sup>2</sup> Ingeniero de Sistemas, Universidad Cooperativa de Colombia, Magister en Educación, Universidad de Baja California, Doctor en Gerencia y Política Educativa

## **ABSTRACT**

This article explains relevant aspects in the perspectives of continuous teacher training that are currently handled and the influence they exert with respect to training modalities and strategies, on the effectiveness of the different types and essential characteristics of the same, also reviews the situation in the Latin American region and the critical-social knots that are generally observed in the countries, in addition to the impact of this type of reforms on educational change and, in particular, on the management of teaching staff and their pedagogical contribution to education. The teacher, at present, is facing serious professional and personal tensions, firstly because he is considered responsible for school failure and secondly because he must face new reforms and educational policies, learn new knowledge, implement new methodologies, strategies, TIC, be competent, be accountable, among other tasks. Education is something so important that it is very serious for development that only the political class carries out the analyzes and makes the decisions. Unfortunately, in Latin America we do not have dialogue in education and we will have to promote it from civil society.

**Keywords:** Teacher Training, Education, Society, Development.

## **INTRODUCCIÓN**

El presente Capítulo despliega aspectos que yacen desde una visión acerca de cómo la calidad y formación docente está siendo aplicada a la educación, desde que concepto se pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto se explicita cual es el verdadero sentido de la educación, de tal forma que se pueda hacer un verdadero acercamiento del tema a dicho proceso. (Castellanos, 2014)

El contexto educativo en la actualidad evidencia que las escuelas normales están siendo impactadas por las características de sus nuevos estudiantes, los cuales llegan con mayores niveles de escolaridad y formación tecnológica en medios masivos de comunicación, planteando un serio reto a las instituciones. Esta tendencia se ha iniciado desde finales de los años 80, época en que las escuelas normales han sufrido una serie de transformaciones en el sistema y en la vida política de calidad educativa y estándares de pruebas nacionales e internacionales de excelencia educativa, el surgimiento de nuevas leyes y normas que influyen positiva y negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este artículo también se destaca el tema de la interdisciplinariedad, entendida como el equipo de profesionales que en la actualidad están siendo vinculados al proceso educativo, de tal manera que tanto estudiantes como docentes y familia puedan tener un proceso integral que optimice la calidad de la educación. Es así como a través de esta revisión bibliográfica se hace un aporte acerca de la visión de las políticas educativas y de formación docente llevadas a cabo desde la calidad educativa, la cual construya nueva sociedad a partir de conocer y dirimir las problemáticas sociales y culturales observadas en los entornos educativos en que se desenvuelve la praxis docente. (Coromoto, 2014)

El fin principal de la educación es gestar seres humanos libres y liberadores, de tal manera que puedan interactuar e incidir en el contexto en el que se encuentran inmersos. Porque es la educación la posibilidad última de cimentar niveles de conciencia tan profundos que el ser humano pueda reinventarse e incidir sustancialmente no solo en su vivencia propia sino en la que aquellos que le rodean.

Por esto, no consiste tanto en revisar el concepto de calidad educativa, sino más bien situarse en el sentido, significado y concepto de la educación, luego de esto es posible

determinar que concepto de calidad es el que más se ajusta a esta definición de educación. Seguramente si el orden formal fuese este no se estarían buscando maneras de adecuar y justificar la calidad. (Cobo, 2016)

Finalmente, se describe la dinámica del talento humano vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose en la situación del docente y la forma en que el gobierno y las políticas impactan su profesión y por ende su motivación de formación continua para alcanzar los objetivos de calidad propuestos por la nación. (Agreda, 2014)

### **Educación y Formación Docente**

Los Aspectos como la burocracia, la cobertura y la visión cuantitativa del proceso, han relegado el sentido de lo humano a un segundo plano, entonces como hablar de calidad cuando la génesis de esta no es la educación en si misma sino la presentación de resultados objetivos que apuntan a la competencia y el cumplimiento de estándares universales, que desconocen las particularidades de las sociedades y las culturas. En este sentido Cortés, Marín, & Guzmán. (2015 p.2) “Se atribuye valor prioritario a los elementos materiales y establecen metodologías como la de costo-efectividad”. Dicho esto la calidad debe surgir de las necesidades culturales, de aspectos sociodemográficos, de momentos históricos al igual que de los fenómenos culturales que están siendo objeto de estudio y cuestionamiento.

Por otra parte, es necesario que la calidad promueva la constante toma de decisiones que hagan dinámico y activo el proceso educativo, esta toma de decisiones parte del docente, pasando por las directivas y el mismo gobierno, porque no es posible lograr la calidad cuando ni los espacios físicos, ni los espacios pedagógicos para el debate del conocimiento propician la constante producción de ideas que puedan ser sujetas de investigar con el fin de innovar e incidir positivamente en la cotidianidad del estudiante. Atado a esto se requiere mencionar la rutinización del proceso educativo, factor que riñe totalmente con el fin de dinamizar el sistema, esta rutinización consiste también en la resistencia que hacen las personas ante los cambios y las nuevas tendencias que pretende satisfacer los desafíos del mundo moderno. (Fernández, & Anguita, 2015)

Cabe entonces mencionar la importancia de definir formación docente en pro de la calidad educativa desde la relación estrecha que esta guarda con la conciencia, es decir que todas

estas nuevas metodologías, fenómenos sociales e interacciones comunicativas, ya que la resistencia al cambio no debe seguirse dando, pues estos se derivan de movimientos y dinamismo social, de ahí que la rutinización sin duda alguna tiene que ver con esa expectativa por lo desconocido y porque no decirlo por los resultados que de ello se derive, sin embargo la suma de voluntades hacen que el nivel de conciencia prime a la hora de procurar la calidad de la educación. Sea este un llamado para que tanto educadores, como familia, gobierno y demás estamentos de la comunidad educativa se fortalezcan y consigan ese objetivo liberador de la educación. (Silva & Bernardete, 2014)

También sería fundamental revisar las metas que se pretenden cuando se habla de la calidad en la educación, es decir se sigue la incesante búsqueda del cumplimiento de estándares que potencian la competencia o se piensa en la calidad como la obtención de resultados perfilados hacia la interacción armoniosa y satisfactoria del individuo en su sociedad, aunque esto suene un tanto subjetivo, quien es el ser humano si no una unidad particular con ideas únicas propias que en esencia se diferencian del otro, en tanto se definiría calidad como la individual y exitosa participación en el contexto en el que interactúa el estudiante. No consiste en atribuir un número a cada persona, consiste en que cada persona se atribuya su propio valor y le dé sentido a su proyecto de vida. Tal como afirma Vizconde & Assis (2012):

Ante este nuevo escenario, los diferentes segmentos de la sociedad no sólo enfrentan el desafío de incorporar las tecnologías a los contenidos y formas de educación, sino que también que es necesario identificar y reconocer cómo se puede llevar a cabo este proceso de manera que promueva una educación consciente, modificada para el real mantenimiento del bienestar social y conservación del medio ambiente en su sentido más amplio. Esto debe ser una constante “*online*” (p.5).

Se percibe un tanto complejo para sistematizar y dar respuesta a la generalidad, sin embargo la invitación es al reconocimiento de la esencia humana cuando se hable de calidad educativa, más que la cuantificación sujeta a fines mercantilistas y de manejo del poder. Dado que la constante comparación de resultados numéricos hace que unos países se sitúen por encima de otros, ampliando la diferencia entre las personas y reduciendo la posibilidad de

desarrollo al perseguir solo un fin que rotule a los actores como malos o como buenos, tal como lo menciona Insteford & Munthe (2016, p.9) “los consumidores de educación — básicamente niños y jóvenes— no poseen recursos para sostener su educación. Tampoco pueden acceder a un mercado financiero que les facilite los recursos para solventarla.”

Es necesario realizarse varios cuestionamientos que pueden aportar para la búsqueda de definiciones acerca de la calidad de la educación, entendida desde la esencia misma del proceso enseñanza- aprendizaje: ¿Por qué en los países y en las sociedades que ostentan altos niveles de calidad educativa, siguen presentándose tragedias humanas generadas por sus propios integrantes?, ¿Por qué la pobreza mental y económica está a la orden del día?, ¿Será que si está bien definida la educación en términos de calidad?, ¿la calidad no debería incluir en su bienestar a todos los ciudadanos?. (Ferreiro, 2012)

Por otro lado, la tecnología está ganando distancia el avance de las máquinas y las diferentes formas de comunicación que ya estaban impactando significativamente en los países desarrollados quienes a su vez son los que movilizan la economía, el desarrollo investigativo y por supuesto la educación; para potenciar la competencia digital es necesario integrar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en las estrategias didácticas, y esto depende de la formación de los docentes (Gutiérrez et al., 2010; Heo, 2009)

La competencia digital es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores que son requeridos cuando se usan las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar información, colaborar, crear, compartir contenido y crear conocimiento de forma efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética y reflexiva, para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento. (Ferrari, 2012, p. 30)

En los últimos años tomando como referente importante las TIC, el gobierno latinoamericano ha generado iniciativas y estrategias que procuran dotar los centros educativos con salas de informática que cuenten con máximo dos niños por computador, de

allí que la oportunidad de acceder al conocimiento por medio de las TIC sea mayor. (Díaz, 2016)

Actualmente nos encontramos con una fuerte paradoja, por una parte, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están adquiriendo un fuerte protagonismo para la capacitación de los alumnos en los nuevos contextos formativos; “al mismo tiempo se están realizando amplios esfuerzos económicos y en recursos humanos para facilitar su penetración en la práctica educativa”. (Cabero, 2014, p. 112)

### **La formación docente una prioridad Social y Cultural**

La competencia digital es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores que son requeridos cuando se usan las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar información, colaborar, crear, compartir contenido y crear conocimiento de forma efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética y reflexiva, para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento. (Ferrari, 2012, p. 30)

En los últimos años tomando como referente importante las TIC, el gobierno latinoamericano ha generado iniciativas y estrategias que procuran dotar los centros educativos con salas de informática que cuenten con máximo dos niños por computador, de allí que la oportunidad de acceder al conocimiento por medio de las TIC sea mayor. (Díaz, 2016)

A La formación docente hoy día se expresa en forma concreta como el proceso de aprendizaje ligado al ejercicio de la enseñanza que toma formas distintas en las distintas etapas de la vida del docente. Se centra en el fortalecimiento del juicio profesional del docente mediante la ampliación de sus criterios (conocimientos y habilidades) y se la define como “desarrollo profesional” docente. Utilizando este concepto Christopher Day le otorga a la formación docente continua las siguientes características (citado por Bolam, 2004, p. 34):

(...) Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente.

El contenido de esta definición sugiere dos factores o polos de tensión. El primero es un claro elemento personal referido a los docentes (y otros sujetos de la formación continua, como pueden ser los directores de escuelas) centrado en la voluntad de aprender y el compromiso moral con la enseñanza y sus alumnos, es decir, en el docente en cuanto profesional. El segundo, es un elemento externo proporcionado por las actividades de formación organizadas. (Pessoa, Serrano & Rodríguez, 2015).

La tensión entre estos polos se advierte en la literatura crítica sobre la formación docente en la medida en que se afirma por una parte la “voluntad personal” del docente representada por el énfasis en la reflexión individual o colectiva y las acciones de cambio que emprende como resultado de esta reflexión y, por otra, la forma que debe tomar la “oportunidad para aprender” representada en las actividades iniciadas o desarrolladas por otros. El nervio vital de la formación docente continua organizada como sistema, es el modo en que logra establecer un equilibrio entre estos dos polos de tensión. (Tejada, 2009).

Un factor reconocido cada vez más como importante es la centralidad que tiene el contexto de trabajo en la eficacia de las oportunidades de aprendizaje docente que se estructuran y ofrezcan. El reconocimiento de esta importancia deriva de los aportes de la psicología a la comprensión del proceso de aprender y específicamente, en este caso, la referencia al carácter “situado” del aprendizaje docente (Feixas, 2010).

Esto significa, por un lado, que el contexto específico de trabajo afecta el modo como asume un docente su desarrollo profesional y, por otro, que el aprendizaje ocurre en cercana relación a lo que se describen como comunidades de práctica. También significa que el contexto de los diferentes sistemas educativos afecta lo que ocurre con esta formación, sobre si todo si se presenta en oposición a la situación de trabajo usual de los docentes. Por ejemplo, en un momento de reforma se le puede pedir a los docentes que aprendan determinadas

estrategias, y más tarde cuando cambia la intencionalidad de la reforma se le pedirá modificar lo aprendido anteriormente. (García & Falabella, 2013)

Los sistemas descansan en una base legislativa que reconoce el derecho de los docentes en servicio a la formación continua, que determina cómo se ejercerá ese derecho y qué recompensas o incentivos se ofrecerán para estimular la participación en los programas de formación. Un sistema de formación docente continua requiere contar con una dirección propositiva y articuladora nacional federal, provincial y un consejo consultivo integrado por representantes de los grupos interesados del mundo educacional y civil (autoridades gubernamentales, académicos, educadores y otros). (Jonnaert, Barrette, Masciotra, & Yaya, 2008).

Esta dirección es quien se encarga de la formulación de políticas de mediano y largo plazo, y de regular y evaluar la oferta de formación docente. El sistema debiera funcionar mediante estructuras coordinadoras a nivel nacional, regional y local cuya tarea es formular planes de trabajo anuales o bianuales y asegurar una buena participación de instituciones oferentes calificadas. (López, 2010) El sistema de formación docente debiera asegurar que los docentes tengan oportunidad efectiva de acceder a las distintas modalidades de formación docente continua que se establezcan y se ofrezcan. Esto implica contar con financiamiento apropiado, estableciendo lo que es de responsabilidad del Estado y cuál es la contribución esperada (si es el caso) de los propios docentes.

El sistema debe regular el modo cómo se ejecutarán las actividades (quienes las ofrecen) y la calidad de la oferta; Por ende, un sistema de formación continua debiera funcionar en forma articulada con las políticas y acciones referidas a docentes que existan en el sistema educativo: la formación docente inicial, los sistemas de evaluación docente, y el sistema de promociones o carrera docente, incluyendo los incentivos al buen desempeño docente existentes en el sistema educativo. (Macera, 2012) El sistema de formación docente continua descrito obviamente no existe en forma pura en ningún contexto educativo como tal. Sin embargo, paso a paso varios sistemas educativos están construyendo sus componentes y sometidos a revisión permanente. (Poncet & González, 2010)

Desde la perspectiva de las estrategias formativas, la tensión indicada entre un foco más cercano a la persona del profesor y su capacidad de auto-formarse y el foco más cercano a una entrega pauteada de modos de trabajo para fines específicos, se manifiesta en los tipos de

actividades y en la nomenclatura de ellas. Se trata de la tensión entre, por ejemplo, la “capacitación” y los “talleres reflexivos”. De alguna manera, se observa un continuo en estas actividades que va desde el extremo conductista de la capacitación hasta el extremo autovalente de la reflexión crítica.

Los acelerados procesos de cambio tecnológico y cultural, principalmente del último medio siglo, así como la exigencia del desarrollo de una nueva configuración de la educación, han llevado a las instituciones a un proceso crítico de reestructuración y revisión general que, apuesta por la flexibilidad en los conocimientos impartidos, la formación continuada y la diversificación de metodologías y formas de desarrollo de las mismas. (Baelo & Cantón, 2009, p. 3)

### **Hacia una política integral para la formación docente Latinoamericana**

En términos generales, la mayor parte de los países contempla en su legislación referencia al derecho de los docentes a recibir formación continua. Igualmente, varios países cuentan con alguna entidad a nivel ministerial que regula, promueve y organiza la oferta de formación docente continua. En algunos casos, esta entidad contempla también la regulación de la formación inicial docente lo que permite, al menos potencialmente, alguna conexión entre ambos tipos de formación. Es menos claro, cuántos de los países tienen efectivamente políticas o estrategias nacionales de mediano o largo plazo de formación docente continua y si ellas consideran o articulan en sus formulaciones a la formación docente inicial. Con lo que afirma Daza (2008, p.34) “la progresiva escasez relativa de fondos destinados a financiar la educación junto a una fuerte expansión en el tamaño de los sistemas, parece un fenómeno universal. Aunque la reacción de los distintos países ante esa situación ha sido variada”

Uno de los documentos que responde a estas características es la Ley de Directrices y Bases 0.394 (1996) de Brasil que establece un marco temporal para la profesionalización docente (formación de nivel terciario) y los Referenciais para la Formação de Professores que orientan el desarrollo de la formación docente inicial y continúa. Otro ejemplo, es la reciente legislación Argentina que sustenta el establecimiento de un Instituto Nacional de

Formación Docente encargado de la regulación, coordinación y desarrollo para toda la formación docente.

Algunos países están en el proceso de establecer bases más acordes con el concepto de formación continua mediante reestructuraciones de las coordinaciones centrales a nivel de los ministerios de educación y una organización descentralizada de la oferta. Tal es el caso de Bolivia, Paraguay y Perú. En Guatemala hay intención de establecer un sistema coordinado de formación continua para lo cual se han estado haciendo estudios previos (Raczynski, & Muñoz, 2007).

En lo que se refiere a cobertura y articulación de la formación docente continua con otras políticas referidas a docentes se advierten iniciativas que reconocen el comienzo del ejercicio docente como un momento que requiere de apoyo formativo específico. Chile tiene una propuesta para establecer un sistema de inducción para profesores principiantes y ha realizado una experiencia piloto de preparación de mentores para estos profesores. Sin embargo, no existe decisión política aún para su implementación. Hay también iniciativas que modifican el concepto tradicional burocrático de carrera docente reconociendo que esta tiene etapas específicas susceptibles de ser alcanzadas con el apoyo de la formación docente continua. (Espínola & Claro, 2010)

Perú ha aprobado una ley de carrera magisterial que modificará el sistema de ascensos por años de servicio, y es conocida la existencia desde hace años de la carrera magisterial mejicana. Chile también estudia una propuesta de carrera magisterial docente que deberá discutir con el gremio para su aprobación. Sin embargo, todas estas iniciativas no están integradas en una estrategia articulada de desarrollo profesional docente.

Colombia, por otra parte, ofrece un ejemplo de progreso en la dirección de políticas articuladas sobre docentes. (Vargas, Sesarego, & Guerrero, 2018) indica que el país ha ido estableciendo una serie de regulaciones que van en esta dirección. Ellas incluyen subir a nivel universitario la formación inicial docente (1998), establecer un registro calificado para los programas de formación docente (Decreto 2566, 2003) reglamentar la calidad y el desarrollo de programas de formación de formadores (Resolución 1036, 2004), establecer Exámenes de Calidad de la Educación Superior (aplicados a la formación inicial docente por primera vez en 2004) y formular un nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278, 2002) que establece un escalafón docente del tipo carrera magisterial.

Este sistema clasifica a los docentes de acuerdo a formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias. Tiene tres grados y cada uno cuenta con cuatro niveles salariales. La trayectoria hasta el grado más alto corresponde aproximadamente a 18 años. A su vez establece que la formación continua comprende actividades de investigación, innovación y actualización, además de cumplir con la ampliación de las jornadas escolares oficiales.

La actual política pública de Jornada Única (8 horas pedagógicas para el nivel de Educación Media) busca que para el año 2018 el 30% de las instituciones públicas del país implementen dicha jornada y que el 100% haya hecho la conversión para el 2025. (Ovalle, Villa & González, 2018 p. 41)

Sobre la base de buenos diagnósticos de las necesidades de los profesores y profesoras en cada uno de los países, es necesario proyectar el modo cómo serán atendidas y lo que se espera como resultado en plazos prudentes de tiempo. En algunos países, la prioridad puede estar en acciones de “profesionalización” cuyo efecto es más que nada nivelar el status profesional de los docentes con el de aquellos que han recibido una formación de nivel terciario. En esos mismos países y en otros, la prioridad puede ser el fortalecimiento de la comprensión conceptual de los contenidos de nuevos currículos o modificaciones substanciales de los mismos. (Gairìn & Rodríguez, 2011)

En palabras de Warschauer y Ames (2010) la integración escolar debiera plantearse como un componente de una reforma educativa global basada en una infraestructura tecnológica amplia, en la prestación de apoyo técnico, en el profesional docente, en el desarrollo curricular, y en una cuidada planificación de los procesos de implementación y de evaluación continua (p. 35).

También es una reconocida prioridad en muchos países el manejo de la enseñanza intercultural bilingüe. En todos los países, lo probable es que sea necesario mejorar el conocimiento curricular y didáctico de disciplinas como las matemáticas, las ciencias naturales y sociales y la lengua materna. (Montero & Gewerc, 2010). Este tipo de

necesidades requiere de programas y acciones bien estructuradas con facilitadores o formadores competentes en el conocimiento disciplinar y didáctico, tiempo adecuado tanto en duración del programa como a disposición de los docentes participantes, coherencia con las demandas del currículum escolar, y oportunidad de trabajo colaborativo en la escuela, en redes y/o en centros locales de desarrollo profesional docente. (Aguilar, Alonso, Padrós, & Pulido, 2010).

Según Zappala, Koppel y Sushodolski (2011) dentro de este marco se plantea la necesidad de repensar entre otras cosas la práctica del docente, promoviendo estrategias pedagógicas alternativas para la construcción de: Una cultura educativa en la cual todos se sientan partícipes, respuestas a las necesidades educativas para las personas con limitantes de aprendizaje y participación en distintos contextos, la promoción de alfabetizaciones múltiples, el aprendizaje constructivo, la valoración de las capacidades de todos los estudiantes, el sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural (p. 40)

### **Profesionalización y capacitación docente**

En las últimas décadas, un movimiento global de reforma educacional está transformando los sistemas educativos a escala planetaria. La intensidad de este movimiento es tal que algunos observadores incluso hablan de que se está produciendo una epidemia de reformas educativas. Dicho movimiento promueve cambios en la gestión y la gobernanza escolar como el medio más eficaz para resolver los problemas educativos existentes. Como consecuencia de ello, la autonomía de la gestión escolar, la elección escolar, la competencia y la gestión por resultados, se están convirtiendo en principios cada vez más centrales en la agenda educativa global y en la re-estructuración de los sistemas educativos de todo el mundo. (Villamizar, Martínez & Vargas, 2015)

En las últimas décadas se han venido implantando en numerosos centros educativos de distintos niveles (desde infantil hasta la educación superior) y en muchos países, sistemas de gestión de la calidad como planes que permiten introducir mejoras

sustentadas en los resultados de procesos evaluativos que abarcan a toda la organización en sus distintos componentes. (Rodríguez & Fernández, 2013, p.1621)

El objetivo principal de las reformas educativas globales es incrementar la competitividad de los países mediante el incremento de los niveles de aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, la mejora de la eficiencia de los sistemas educativos. Estas reformas aspiran a transformar drásticamente el rol del sector público en la educación mediante la introducción de incentivos, mayores dosis de participación del sector privado y dinámicas de competitividad en los sistemas educativos. (Escudero, 2019) En general, sugieren que el sector público debería aprender de la cultura gerencial del sector empresarial y adoptar sus normas, valores y técnicas. “En general, las medidas para mejorar la calidad y eficiencia son preconizadas por un Ejecutivo elegido con un mandato para emprender una reforma educacional”. (Arancibia, Casanova & Soto, 2016)

Las reformas inciden en muchos aspectos y ámbitos de los sistemas educativos. Entre otros efectos, su impacto sobre el trabajo docente es muy notable. Los defensores de las reformas tienden a atribuir a los maestros mucha responsabilidad en los problemas educativos actuales y, de hecho, a menudo los consideran como los principales causantes de los bajos niveles de aprendizaje de los niños y niñas. En ciertas ocasiones, plantean este tipo de recriminaciones de manera que puede parecer incluso grotesca. (Lamb, & Aldous, 2016)

Las reformas gerenciales pueden alterar el trabajo docente de forma directa (cuando los docentes son el objeto central de las reformas), pero otras veces lo hacen también de manera indirecta (cuando inciden más bien en el entorno regulatorio y normativo en el que los docentes operan). Las políticas que se implementan en el contexto del movimiento de las reformas tienen el potencial de transformar el trabajo docente de varias formas. (Sarramona, 2012) Así, la evaluación docente y la rendición de cuentas hacen que los resultados de los docentes sean más visibles ante el Estado y la sociedad, y estandarizan lo que se tiene que enseñar en el aula; las políticas de pago por mérito alteran drásticamente la regulación de los salarios docentes y los vinculan a criterios de desempeño; las alianzas público-privadas favorecen la desregulación y desprotección del trabajo docente.

Una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad”, porque todos merecemos la felicidad o, cómo se expresa en francés, “le bonheur”. En este sentido es válido plantear que el derecho al bienestar no es un derecho que se deba postergar para la vida adulta. Los niños y las niñas merecen, primero que nadie, sentirse bien cuando están en la escuela, ser felices en la escuela. (Braslavsky, 2006 p.87).

En definitiva, las reformas gerenciales tienen el potencial de alterar de forma significativa el cómo se paga y se percibe externamente a los maestros, sus deberes y responsabilidades, y la forma cómo se regula y evalúa su trabajo. En otras palabras, estas reformas tienen la capacidad de trastocar profundamente la naturaleza y el contenido de la enseñanza como profesión.” Las reformas estructurales y la adopción de nuevos materiales educativos pasaron a ser responsabilidad de los ministerios provinciales de educación.” (Serrano & Pontes, 2015 p.3)

En todo caso, bajo las nuevas reformas gerenciales, los maestros están perdiendo algo más que los derechos laborales, ya que también ven alterada su autonomía profesional y su estatus social. Esta es la consecuencia lógica de que, en el marco de muchas de estas reformas, se contribuye a que su trabajo sea objeto de evaluaciones externas cada vez más intrusivas y punitivas. Además, a raíz del nuevo gerencialismo, su actividad profesional se encuentra cada vez más sujeta a un conjunto predefinido de normas y estándares de práctica profesional. “Las exigencias actuales de la sociedad también obligan a que los profesores, desde diferentes posiciones científicas, busquen soluciones concretas a los problemas que demanda el contexto educativo en el cual se desempeñan.” (Méndez & Vera, 2015 p.32)

Se puede decir que las reformas educativas han impactado en los esquemas de la identidad profesional de los docentes, ya que los cambios estaban relacionados directamente con la nivelación pedagógica, la implementación de nuevos programas, nuevos esquemas, nuevos roles de los actores del sistema educativo, nuevos contenidos, nuevos enfoques, nuevos paradigmas educativos, metodologías, estrategias y el uso de nuevos recursos.

El primer punto clave de la reforma educativa, es la necesidad de poner a las escuelas nuevas y a los estudiantes en el centro del diseño de las políticas educativas. La mejora de las escuelas necesitará repensar el sistema de gobernanza, así como el papel que juegan los líderes escolares (Diduo, 2011 p. 9).

Como puede verse, el problema de la calidad de la educación es más integral de lo que a veces se supone. Es más complejo de lo que se cree, pues todo el sistema está diseñado para transmitir informaciones impertinentes y no para pensar, crear o resolver problemas, puesto que muchas veces el maestro está pensando más en los resultados que en las necesidades estudiantiles reales y a su vez las necesidades sociales, económicas y culturales de los mismos docentes (Sheridan, 2016) Por esto como sostiene Colín (2010, p.6) “En este sentido, la educación no necesariamente garantiza el acceso a un empleo bien remunerado, pero en un contexto competitivo, permite posicionarse en la “fila” de trabajadores de forma más ventajosa”. La economía de la educación se convierte en derrotero gestante de los estamentos mercantilistas en donde se desarrolla el accionar educativo. (Valdés, Bolívar & Moreno, 2015)

Para mejorar la calidad de la educación se requiere un cambio profundo, estructural y general en el sistema educativo y en la cultura. Necesitamos que la educación básica esté dedicada a lo más importante: desarrollar competencias transversales para pensar, convivir, interpretar, leer y escribir., enfatizado con lo que afirma Pérez (2006)

No podemos construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, en la competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia. (p.18)

A esas competencias debería dedicarse por completo la educación básica, como hacen los países que obtienen los mejores lugares en pruebas internacionales de competencias. Infortunadamente, esto no será posible mientras no transformemos de manera completa la actual formación de los docentes, el currículo y el modelo pedagógico que sigue vigente en la mayoría de instituciones educativas del país.

“Creando grandes desequilibrios fiscales o generando actores políticos que traspasan los límites del sector de la educación para transformarse en contrincantes en la escena nacional” (Tedesco, 2006 p. 6)

Es posible que el sector educativo necesite una mayor inyección de recursos. La infraestructura y equipamiento en muchas escuelas es deficiente, hace falta mayor cobertura y opciones educativas en media y superior, y, sobre todo, es posible que se necesiten recursos adicionales para elevar la calidad en todos los niveles. Sin embargo, debe resaltarse la preocupación de que las ineficiencias actuales del gasto repercutan negativamente en cualquier inversión adicional que pueda hacerse en el sector. (Campos, Jarillo & Santibáñez, 2010 p. 6)

En la actualidad hay docentes que tienen nivel de doctorado y debido a el engorroso proceso para ascender no superan la inversión mensual del mismo, lo que desconoce grandemente el esfuerzo de los profesionales para el mejoramiento de su labor, esto de alguna manera puede deberse a los niveles de accesibilidad de los mismos y sus altos impactos en la sociedad (Campos, Jarillo y Santibáñez, 2010)

La motivación es uno de los factores claves que permiten que el individuo se desarrolle en las diversas áreas de su vida, en especial en el área laboral, porque por medio de ella se orientan las acciones hacia unos fines y objetivos que persigue; parte de decir que la motivación se refiere tanto a los propósitos conscientes, como a las inferencias relativas a propósitos conscientes que hacemos a partir de la observación de conductas. La motivación tiene qué ver con el porqué de la conducta en contraste con el cómo y el qué, de manera que una respuesta completa a la pregunta ¿por qué?, debe incluir todos los determinantes de una conducta y no solo la motivación. (Camargo, 2016)

Sin duda alguna el panorama frente al proceso educativo, ha tenido avances en términos de organización escolar, inversión de recursos y formación académica de los docentes, sin embargo, es claro que aún falta mucho camino por andar sobre todo en lo que respecta a las condiciones en las que labora el capital humano, referenciando al docente como uno de los actores fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Los nuevos Licenciados

tienen una gran responsabilidad en la formación y compromiso básico de educar a los seres humanos de manera integral”. Urrea, Bernate, Fonseca, & Martínez, (2018, p.3)

El docente, en la actualidad, se encuentra ante serias tensiones profesionales y personales, en primer lugar porque se le considera el responsable del fracaso escolar y en segundo lugar porque debe enfrentar nuevas reformas y políticas educativas, aprender nuevos conocimientos, implementar nuevas metodologías, estrategias, TIC, ser competente, rendir cuentas, entre otras tareas. (Alfaro, Fernández & Alvarado, 2014)

Las reformas educativas históricamente son consideradas como proyectos políticos que intentan incorporar, modificar o experimentar estrategias que perjudican directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y en los contenidos curriculares, además las reformas también están directamente vinculadas con la formación docente. (Badia, Meneses, & Sigalés, 2013)

La educación es algo tan importante que resulta muy grave para el desarrollo que sólo la clase política realice los análisis y tome las decisiones. Infortunadamente, en América Latina no tenemos interlocución en educación y tendremos que impulsarla desde la sociedad civil. “Por qué no todos los cambios en el ámbito de la educación son políticamente factibles, y al mismo tiempo demuestra que hay cambios que vale la pena efectuar.” (Beneyto y Collet, 2016 p.7)

## **CONCLUSIONES**

Al parecer los responsables de las políticas educativas lo que menos les interesa, es lo que piensan los actores del proceso educativo (alumnos y docentes), no analiza los procesos de formación, ni las necesidades del contexto educativo y mucho menos el bagaje de experiencias logradas por los docentes desde las últimas reformas educativas. Los niños tampoco son tomados en cuenta para ofrecer una educación acorde a sus necesidades y a la forma en la que ellos les gustaría fuera impartida.

Para el éxito de una política de presupuesto en base a resultados es indispensable disponer de información sobre los resultados del sistema educativo con representatividad al más bajo nivel: Institución Educativa, y en la medida de lo posible a nivel de estudiante. De este modo se podría asegurar una adecuada aplicación de la política de rendición de cuentas, tanto a través de la ruta larga como de la corta.

A pesar de los avances experimentados en América Latina, en materia de los indicadores educativos de cobertura y calidad, existen grandes desafíos que alcanzar, para transformar a la educación en un factor que promueva el desarrollo y la competitividad del país, a través de una asignación y ejecución del gasto público en educación eficiente y eficaz, que posea un enfoque territorial.

Es imperante plantear la necesidad de crear medidas acordes en cuanto a asignación de Gasto Público en Educación, de acuerdo a las necesidades específicas de territorio o municipio. De esta manera al emprender una planificación y ejecución del Gasto Público en Educación con una visión territorial, servirá como catalizador del desarrollo en las sociedades.

La formulación de políticas y estrategias necesita de una institucionalidad acorde que recoja las necesidades, establezca las prioridades, decida el modo de atenderlas y las condiciones que permitirán sus logros, monitoree su operación y evalúe sus resultados. Respecto al desarrollo profesional como derecho y oportunidad permanente de los profesores, existen muchos inicios de trabajo de este tipo en la Región que necesitan ser monitoreados, evaluados y establecidos en forma institucionalizada sea en las escuelas, o en centros de profesores circundantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agreda, A. (2014) El devenir de la formación docente y la condición humana, revista ciencias de la educación, vol. 24, no 43, p. 95-107.
- Aguilar, C., Alonso, M., Padrós, M. y Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24-1), 31-44.
- Alfaro, A.P.; Fernández, M.S. & Alvarado, R.I. (2014) El uso de las TIC en la formación permanente del profesorado para la mejora de su práctica docente. *Etic@net*, 14(1) ,70-95.
- Arancibia, M.M., Casanova, R. y Soto, C.P. (2016). Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52), 106-126).
- Badia, A., Meneses, J. y Sigalés, C. (2013). Teachers' perceptions of factors affecting the educational use of ICT in technology-rich classrooms. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 787-808. Doi: 10.14204/ejrep.31.13053. Recuperado de <https://goo.gl/Hc6czK>
- Baelo, R., & Cantón, I. (2009) Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50(7), 1-12.
- Beneyto, M. & Collet, J. (2016). (Re) pensar la tecnología escolar para la participación, la inclusión y el aprendizaje de toda la comunidad educativa. En Rosabel Roig-Vila (Ed.), *Educación y Tecnología. Propuestas desde la investigación educativa* (pp. 443-444). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Bolam, E. (2004). *Cambios socioculturales en la educación*, Argentina Universidad de Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (2006) Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 4(2e) ,84-101.
- Cabero, J. (2014) Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17 (1), 111-132.

- Camargo, D. (2016) Motivación de la labor docente: un estudio de caso de dos programas de contaduría pública en Bogotá. *cuad. contab. / Bogotá, Colombia*, 17 (44): 421-448 /
- Campos, M., Jarillo, B., & Santibáñez, L. (2010) Gasto en Educación: La eficiencia del financiamiento educativo en México. Programa Presupuesto y Gasto Público en México Serie: ¿Gastamos para Mejorar? Recuperado en: [http://www.planeacion.unam.mx/planeducativo/docs/MexicoEvalua\\_Eficiencia\\_Financiamiento\\_Educ.pdf](http://www.planeacion.unam.mx/planeducativo/docs/MexicoEvalua_Eficiencia_Financiamiento_Educ.pdf)
- Castellanos, R. (2014) La educación como estructura de acogida: su crisis y su función. Reflexiones de Luís Duch, *revista ciencias de la educación*, vol. 24, no 43, p. 144-160.
- Cobo, C. (2016). La innovación pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Montevideo (Uruguay): Colección Fundación Ceibal.
- Colín, M. (2010) Segregación laboral y barreras de género en las instituciones de educación superior. *Revista Nicolaita de Estudios Económicos*, Vol. V, No. 1, enero - junio de 2010, pp. 69 – 87.
- Coromoto, M. (2014) Creatividad del docente en la mediación pedagógica de la educación estética, *revista ciencias de la educación*, vol. 24, no 43, p. 130-143.
- Cortés, J. A., Marín, R. & Guzmán, I. (2015). Competencias mediáticas en docentes, base para la construcción de ciudadanía. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (29), 1-20. Recuperado de <https://goo.gl/NwH7I3>
- Daza, R. (2008) El financiamiento de la educación superior en el Ecuador. Eficiencia del gasto y propuesta de alternativas para el financiamiento, Quito, Tesis, Maestría en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, APPUCE, 2008, pág. 97
- Decreto, 2566. Ministerio de Educación Nacional (MEN) septiembre 10 de 2013. Recuperado en: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86425\\_Archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf)
- Decreto 1278. Ministerio de Educación Nacional (MEN) Junio 19 de 2002. Recuperado en: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)
- Díaz, F. (2016). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En R. Carneiro, J. C. Toscano y Tamara Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 139-154). Madrid: OEI - Fundación Santillana.

- Diduo, S. (2011) Cobertura y promoción en el sistema de educación superior en México. ¿Cambio de política o de retórica? *Rev. Perfiles Educativos* Vol. 33.
- Escudero Escorza, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- Espínola, V., & Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: Una reforma basada en estándares. In C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina*. (pp. 51–83). Santiago, Chile: Pehuén.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1–27.
- Fernández, E., & Anguita, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-16.
- Ferrari, A. (2012) *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferreiro, R. (2012) La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10(2).
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, 47(1), 31–50
- García-Huidobro, J. E., & Falabella, A. (2013). Los fines de la educación. Seminarios sobre gratuidad, lucro, justicia y democracia. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010) La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 353, 267–293.
- Heo, M. (2009). Digital Storytelling: An Empirical Study of the Impact of Digital Storytelling on Pre-Service Teachers' SelfEfcacy and Dispositions towards Educational Technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405–428.
- Insteford, E., & Munthe, E. (2016) Preparing pre-service teachers to integrate technology: an analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77–93.

- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(3), 1–32.
- Lamb, P. y Aldous, D. (2016). Exploring the relationship between reflexivity and reflective practice through lesson study within initial teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 99-115. doi: <https://doi.org/10.1108/IJLLS-11-2015-0040>
- López Yáñez, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: Sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 9–28.
- Macera, I. M. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación Y Educadores*, 15(3), 513–531.
- Méndez, J. & Vera, L. (2015) Salarios, incentivos y producción intelectual docente en la universidad pública en Colombia. *Apuntes del CENES; Volumen 34 - Nº. 60 julio - diciembre 2015* Págs. 95-130
- Montero, L., & Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 303–318.
- Ovalle, C., Villa, J., & González, D. (2018) Efecto de la jornada escolar en el desempeño académico de los estudiantes colombianos: análisis cuasi-experimental y de mediación estadística para informar la política pública de jornada única. *Educación y Ciudad*, 34. P.41-53.
- Pérez, J. (2006) La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 1, 2006, pp. 130-148 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.
- Pessoa, M., Serrano, M. y Rodríguez, J. (2015). Aprendizaje informal, alfabetización mediática e inclusión social. Descripción de una experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 75-91.
- Poncet, M., & González, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 237–250.

- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Rodríguez, J., & Fernández, M. (2013) Validación de un instrumento de medida para evaluar el impacto de los sistemas de gestión de la calidad en centros educativos. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013. P.1621-1629.
- Sarramona, J. (2012). Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria. En E. Tinto (Coord.), La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa (pp. 141-162). Buenos Aires, Argentina: UNESCO.
- Serrano, R. & Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- Sheridan, L. (2016). Examining changes in pre-service teachers' beliefs of pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.1>
- Silva, M. & Bernardete M. (2014) Una perspectiva internacional de las TIC en la educación, *revista ciencias de la educación*, vol. 24, No. 43, p. 182-195.
- Tedesco, J. (2006) IPE-BUENOS AIRES SEDE REGIONAL DEL INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN. Profesionalización y capacitación docente, Universidad de Buenos Aires. Recuperado en: [file:///C:/Users/PROFESOR/Downloads/profesionalizacion\\_capacitacion\\_docente\\_tedesco.pdf](file:///C:/Users/PROFESOR/Downloads/profesionalizacion_capacitacion_docente_tedesco.pdf)
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Urrea, P., Bernate, J., Fonseca, I., & Martínez, A. (2018) Impacto social de los graduados de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte UNIMINUTO. *Educación Física Y Ciencia*, 20(2), e050.
- Valdés, R., Bolívar, A. y Moreno, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: El Máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 251-278.

- Vargas Guillén, G., Sesarego Acosta, E., & Guerrero, M. (2018). Formación ética y normas trascendentales de la razón. El problema de la educación ciudadana. *Revista Colombiana De Educación*, 1(76), 285-304. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-7951>
- Vizconde, V. & Assis, M. (2012) El debate: ¿La educación necesita de la tecnología y de la política? En *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. V.9, No. 25.
- Villamizar, Y., Martínez, Y. & Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ.* Vol. 18, No. 1, 62-75.
- Warschauer, M. & Ames, M. (2010). Can One Laptop per Child Save the World's Poor? *Journal of International Affairs*, vol. 64, n. ° 1, pp. 33-51.
- Zappala, D., Koppel, A., Sushodolsky, M. (2011) Inclusión de TIC en la escuela para alumnos con discapacidad visual. 1-48