



Los dos lados de la moneda: Tecnologías digitales y la formación de profesores en Honduras

Cinthia Margarita Sabillón¹, Maria Helena Silveira Bonilla¹

¹Faculdade de Educação-Universidade Federal da Bahia (UFBA) Caixa Postal:
40110-100-Salvador-BA-Brasil

sabillon86@gmail.com, bonillabr@gmail.com

Abstract: *As a result of a research work developed to understand the factors that conditionate the pedagogic practices with digital technologies of the teachers of Santa Bárbara, Honduras, it was concluded that either the initial and the continued education of teachers facilitate and difficult the incorporation process. This paper discusses the finding of the research concluding that the self-instruction has a positive influence in the incorporation process of digital technologies in education environments. The research was of qualitative nature with case-study method*

Resumen: *Como resultado de un trabajo de investigación realizado para comprender los factores que condicionan las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales de los profesores de Santa Bárbara, Honduras, se concluyó que la formación inicial y la formación continuada tanto facilitan como dificultan el proceso de incorporación. El presente artículo discute los hallazgos de ese trabajo de investigación concluyendo que la autoformación tiene una influencia positiva en el proceso de incorporación de las tecnologías digitales en ambientes educativos. La investigación fue de naturaleza cualitativa, con método de estudio de caso.*

1. INTRODUCCIÓN

Muchos de nosotros, los profesores, en algún momento de nuestra infancia, jugamos a dar clases, colocando un pedazo de madera viejo, pequeñas sillas en filas, perfectamente bien alineadas, unos trozos de tiza, un libro viejo, hermanos y amiguitos del barrio eran los elementos indispensables para aquel inocente juego. Quizás aquellos fueron los primeros pasos en el proceso de formación, que como docentes hemos venido atravesando a lo largo de nuestra carrera, porque generalmente enseñamos de la misma manera en la que aprendemos, reproduciendo algunas veces los mismos modelos de enseñanza.

Sin embargo, el proceso de formación de las personas, y en el caso particular de los profesores es dinámico, en constante cambio y readecuación en base a la realidad social que lo rodea. En base a eso se debe ver al proceso formativo de los profesores como un proceso no acabado, que está siempre en constante transformación. En ese proceso dinámico y constante de la formación, el profesor se ve influenciado por el entorno en el que se encuentra inserido, por lo que siempre está (re)aprendiendo. Por lo que es desde la profesión que se debe orientar la



formación de los profesores, como lo plantea Nóvoa (2011), en ese proceso de formar a sus alumnos que él mismo se forma como educador.

Es evidente la importancia que tiene la formación de profesores en los diferentes momentos de su trayectoria profesional, desde la formación inicial hasta la continuada, pero, muchas veces estos procesos formativos no están respondiendo a las exigencias del entorno social. En muchos países, en especial en Honduras, las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales desarrolladas por los profesores se ve influenciada por diversos factores, siendo la formación uno de ellos. No obstante, esta influencia no siempre contribuye a que se dé un proceso de implementación de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas.

En el caso particular de los profesores de Honduras, se forman todos en el mismo centro universitario, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), dependiendo de las carreras universitarias, cursan las mismas mallas curriculares, y la variante en su proceso de formación inicial es precisamente las prácticas pedagógicas que cada uno de sus profesores universitarios implementan. En el caso de la formación continuada, es influenciada por diferentes instituciones, tanto nacionales como internacionales; por su parte, la autoformación de los profesores es un factor que depende mayormente por la disposición que estos manifiesten, y de la facilidad de acceso a información que tengan.

En Honduras, los procesos de formación inicial y continuada presentan una dualidad en la influencia que ejercen en las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales desarrolladas por los profesores. Por un lado están contribuyendo de manera positiva para que los profesores puedan incorporar las tecnologías digitales a su desempeño docente, y por otro lado, algunos aspectos de su formación están dificultando que se puedan implementar o que no se puedan aprovechar todas sus potencialidades.

Este artículo emana de una disertación de maestría, cuyo tema fue las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales de los profesores de Santa Bárbara, Honduras. El objetivo general fue el comprender los factores que condicionan la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas de los profesores de Santa Bárbara; los específicos se enfocaron en describir los factores que posibilitan y/o dificultan la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas; mapear los tipos de prácticas pedagógicas con tecnologías digitales desarrolladas por profesores de Santa Bárbara; e identificar los movimientos que posibilitan la aproximación de los profesores a las tecnologías digitales en educación.

El camino metodológico de la investigación nos llevó por una investigación de naturaleza cualitativa, implementando un Estudio de Caso, desarrollado en los cuatro colegios públicos de la ciudad de Santa Bárbara. Para la identificación de los profesores con experiencias en prácticas pedagógicas con tecnologías digitales se aplicó una encuesta, y posteriormente se seleccionaron a ocho profesores a quienes se les realizó una entrevista; los datos producidos por los dispositivos de investigación fueron analizados mediante el análisis textual discursivo.

El análisis textual discursivo permitió comprender el tema que se investigaba, mediante la reconstrucción de los conocimientos/informaciones que se obtuvieron mediante los dispositivos de investigación. Siguiendo a Moraes y Galiazzi (2016) realizamos una deconstrucción de los textos, fragmentándolos, llegando a las



unidades constituyentes, posteriormente establecemos las relaciones existentes entre estas, denominado categorización, de lo cual emergerán captaciones nuevas, comprensiones renovadas del fenómeno estudiado.

Aunque son diversos los factores que están condicionando las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales de los profesores de Santa Bárbara, en el presente artículo nos enfocaremos en uno de ellos, la formación de los profesores y su vinculación al desempeño con tecnologías digitales. Tiene como objetivo discutir de que manera la formación de profesores en Honduras está influenciando la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas, a partir de un análisis de los diferentes tipos de formación, inicial, continuada y de la autoformación, como factores que condicionan la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas.

2. LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN/Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES

A medida que el desarrollo de las tecnologías digitales van teniendo un mayor protagonismo en la cotidianidad de los individuos, las estructuras sociales experimentan grandes transformaciones. Alvin Toffler (1980) denomina a este momento como la Tercera Ola, la cual se ha caracterizado porque desafía las estructuras heredadas de la era industrial de la Segunda Ola. Se ha pasado de una estructura social basada en los bienes materiales (Segunda Ola), hacia una basada en una economía de la información (Tercera Ola), la cual está asociada a cinco campos: educación, medios de comunicación, equipamiento, servicios, investigación y desarrollo [Bonilla, 2005].

El ambiente tecnológico ha ido contribuyendo al apareamiento de ciertos actores y procesos de adquisición/exploración del conocimiento, lo que genera repercusiones en las estructuras de los procesos educativos [Silva, 2002]. Todo este desarrollo ha creado una era multi-cultural, multi-lingüística y dinámica, demandando de los procesos formativos nuevas exigencias, que den respuestas a este entorno. Si los procesos de formación de los individuos en general debe reestructurarse, el de profesores es el primero que debe experimentar esa transformación, para que puedan hacer frente a las nuevas exigencias de la sociedad contemporánea.

La formación de profesores, desde una perspectiva reflexiva, busca configurarse como una política, en la cual se valore al profesor como persona y como profesional, además de crear las condiciones que permitan el establecimiento de redes de co-formación, auto-formación y colaboración [Lima, Barreto, y Lima, 2007]. Mediante ese trabajo colaborativo se pueden crear experiencias significativas, no solo entre los profesores ya egresados de los centros universitarios, sino también, con aquellos que aún están en ese proceso. Para Antonio Nóvoa (2011), los profesores más experimentados pueden contribuir significativamente a la formación inicial de los profesores.

Esta formación inicial de los profesores y las tecnologías digitales no solo se refiere al hecho de realizar discusiones al interior de determinadas asignaturas, sino también de reconfigurar las mismas prácticas pedagógicas de los procesos de formación inicial. Es importante tener presente que la mayoría de los profesores enseñan de la misma manera en la que aprenden, así que la implementación de los



diferentes recursos tecnológicos digitais a la formación inicial les permitirá, a los profesores, tener experiencias significativas, que posteriormente implementarán en su desempeño pedagógico. Por su parte, la formación continuada funge como un proceso de apoyo y de actualización, contribuyendo a que el profesor no caiga en la rutina pedagógica. Esta constante actualización les permitirá enfrentar de manera creativa e innovadora las transformaciones y demandas de la sociedad contemporánea, readecuando(se) a los estilos de enseñanza pertinentes [Esteve, 1999].

Ambos procesos de formación, la inicial y continuada, son trascendentales en el desempeño de los profesores, desvincular una de la otra sería como fragmentar todo el proceso, lo que genera que no exista una secuencia lógica entre ambas, pero sobre todo una vinculación constante. Las redes colaborativas entre profesores, potencializados por las tecnologías digitales, permiten la creación de comunidades académicas de aprendizaje, pero sobre todo espacios dinámicos de intercambio y creación de conocimiento, el cual emana de adentro hacia afuera [Bonilla y Pretto, 2011]. Los profesores crean pequeñas comunidades de intercambio de conocimientos, sin embargo, con la ayuda de las tecnologías digitales permite que estas extrapolen el entorno cercano del profesor, permitiendo establecer procesos rizomáticos de formación colaborativa entre profesores.

La sociedad contemporánea ya ha establecido estructuras rizomáticas en la sociedad, mediante la vinculación de diferentes aspectos de la cotidianidad; la creación de estos rizomas se debe principalmente a la movilidad que las tecnologías digitales permiten, y que se presentan, según Lemos (2009) de tres formas: física, cognitiva e informacional. Al igual como ha sucedido en la sociedad contemporánea, los tres tipos de movilidad también se pueden hacer presente en los procesos formativos de los profesores, generando por ende rizomas de formación.

Sin embargo, los procesos de formación de profesores vinculados a las tecnologías digitales no siempre responden a las exigencias de la sociedad contemporánea. En el caso de Brasil, Bonilla y Pretto (2011) plantean que muchos de los cursos de formación de profesores se centran al uso pedagógico del internet y la computadora, sin tomar a consideración los niveles de familiarización de los profesores con la cultura digital. Por su parte, en Honduras, los cursos de formación de profesores se resumen básicamente al uso técnico de los dispositivos digitales, y muy poco se llega a ver su implementación desde una perspectiva pedagógica.

Ambos procesos formativos convergen en un mismo punto que influye en ambos, la autoformación. La autoformación aplicada en las otras dos, ejerce una función de acción-reflexión-acción. Para Schön (2000), la creatividad es muy importante en la formación de los profesores, porque no solo aprenden de las experiencias propias, sino también, de las ajenas, y tomando ese todo lo reformula, lo redefine y lo aplica a su desempeño profesional.

Para lograr que se dé una transformación significativa en la formación de los profesores, tanto la inicial como la continuada, es importante que exista un escenario que condicione de manera positiva esa incorporación de las tecnológicas digitales en los ambientes educativos. Uno de los elementos está relacionado a las condiciones de trabajo/formación, ya que son los profesores los que necesitan estar preparados para poder asumir los retos que demanda la sociedad contemporánea vinculados a la cultura digital [Bonilla y Pretto, 2007].

3. Formación de profesores en Honduras para la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas.

Las primeras experiencias formativas experimentadas por algunos de los profesores en Honduras eran dentro de las Escuelas Normales, donde se formaban a los maestros de educación primaria, pero a partir de las reformas educativas enmarcadas en la Ley Fundamental de Educación del 2012, estas instituciones desaparecieron, por lo que la formación para los profesores de primaria y secundaria recaen, en la actualidad, en la UPNFM. Esta institución educativa, antiguamente llamada la Escuela Superior del Profesorado, es la institución responsable de la formación inicial de los profesores en las diferentes áreas de especialidad, en varios campus de estudio, en diversos puntos del país, a excepción de la licenciatura en Pedagogía que es impartida por la Universidad Autónoma de Honduras (UNAH).

Siendo la UPNFM el “alma mater” de los profesores en Honduras, el programa de estudio de cada una de las facultades es el mismo en los diferentes campus del país, inclusive en las dos modalidades de estudio, presencial y a distancia. Los programas de estudio son de vital importancia en cualquier programa de formación, ya que constituyen las directrices con las cuales se guiará, se fundamentará y se desarrollará ese proceso.

Al realizar una indagación por los programas de estudio de las diferentes facultades¹ de la UPNFM, se evidenció que no existe una disciplina establecida exclusivamente para abordar temas relacionados a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) o las tecnologías digitales en educación. Únicamente en el perfil de egresados de dos facultades se establecen habilidades necesarias vinculadas a las tecnologías digitales, que tendrán los futuros profesores al egresar de la universidad. Sin embargo, esas habilidades de los egresados tienen un enfoque instrumentalista, en donde las TIC son vistas como herramientas que aplicarán en el desempeño docente en cada una de las dos áreas.

3.1 La Dualidad de la formación inicial en Honduras

La dualidad de la formación inicial, como un factor que condiciona a los profesores de Santa Bárbara, Honduras, a incorporar las tecnologías digitales a sus prácticas pedagógicas se debe básicamente a tres aspectos. El primero está relacionado a los diferentes ejemplos de prácticas pedagógicas que desarrollan los profesores universitarios, el segundo está vinculado al acceso a tecnologías digitales dentro de la UPNFM, y el tercero son las experiencias de formación inicial en el extranjero.

En el caso particular de los profesores de Santa Bárbara, Honduras, la mayoría se formó en la modalidad a distancia, 44,58%, contra un 42,17% de la modalidad presencial, y un grupo pequeño de 9,64% lo realizó en ambas modalidades. La formación inicial a distancia depende mucho del uso de las tecnologías digitales para su desarrollo, en el caso de la UPNFM, se asisten cada 15 días a un centro universitario para recibir las clases, el resto del tiempo interactúan mediante plataformas, correos electrónicos y otros medios de comunicación.

La naturaleza de la formación a distancia está permitiendo que los profesores experimenten prácticas pedagógicas con tecnologías digitales, que ellos las retoman

1 Disponible en: <<http://www.upnfm.edu.hn/index.php/ct-menu-item-9/ct-menu-item-10/ct-menu-item-11>>. Acceso el 19 de octubre del 2017.



en su desempeño profesional, por ejemplo la implementación de plataformas, envío de tareas, entre otros. Por otro lado, las experiencias en el proceso de formación a distancia de los profesores, en la UPNFM, está dificultando la incorporación de las tecnologías digitales, debido a que muchos profesores universitarios están implementando los ambientes digitales como repositorio de contenidos o para asignación de tareas.

Ellos solo dejan tareas, por la páginas, "ahí está, entren, ahí están las tareas, descarguenlas, las quiero para tal día [...]". [Profesor B1].

El segundo aspecto se refiere al acceso a tecnologías digitales dentro de la UPNFM, lo que dificulta que se puedan desarrollar una amplia gama de prácticas pedagógicas con tecnologías digitales. El profesor A2 manifestaba que no recibió formación en tecnologías digitales en la UPNFM, debido a que su facultad no contaba, en ese entonces, con laboratorio equipado con computadoras. Cabe destacar que la percepción de los profesores relacionada a la formación de tecnologías digitales en educación se enfoca principalmente en la instrucción instrumental de las computadoras, y no sobre las potencialidades de los diversos dispositivos digitales en el ámbito educativo.

Por otro lado se encuentra la formación inicial que algunos profesores experimentaron en el extranjero; de los ocho entrevistados, dos tuvieron esa experiencia. Siendo Honduras un país en vías de desarrollo, muchas veces los adelantos científicos y tecnológicos llegan tardíamente, y a la escuela mucho más. Cuando se dan esos espacios de intercambio en el extranjero, permiten crear experiencias significativas en los profesores que posteriormente incorporan a sus prácticas pedagógicas al llegar a sus países de origen. Esta movilidad física permite que se de una movilidad cognitiva en los profesores, lo que se vé reflejado en su desempeño profesional, y al mismo tiempo genera una movilidad informacional, ya que ellos se convierten en reproductores, en sus escuelas, de las experiencias aprendidas en el extranjero.

A mí me favorece algo, que salgo del país y tengo una experiencia formidable, y voy y aprendo sobre tecnologías, a usar tecnologías y todo ese tipo. Cuando regreso en el 2005, mis clases las hago así, comienzo a trabajar a incorporar nuevas tecnologías, y eso me dio otro peldaño con los estudiantes, y las sabía manejar, las sabía incorporar. [Profesor A4]

Para lograr que esta dualidad desaparezca, es necesario que se dé una transformación en los programas de estudio de la UPNFM, y sobre todo en la forma en la que se le enseña a los profesores a ser profesores. Hay que tener presente en todo momento que “es preciso formarlos del mismo modo que se espera que ellos actúen” [Mercado, 1998, p. 3], y esto también se les debe aplicar a la formación continuada, para que ambas estén vinculadas, y puedan dar respuesta a las exigencias sociales.

3.2 Formación continuada sobre tecnologías digitales en educación vrs la formación instruccional.

Una vez que los profesores egresan de las universidades, la formación continuada representa un mecanismo de actualización pedagógica, para estar en constante readecuación de los contenidos y de las prácticas pedagógicas. En muchos casos la formación continuada está orientada al fortalecimiento de los conocimientos que son



demandados dentro de los centros educativos, sobre todo lo relacionado a las tecnologías digitales aplicadas en educación [Gatti y Barreto, 2009].

Para los profesores de Santa Bárbara, Honduras, la formación en servicio ha sido principalmente por iniciativa de ellos, financiados por recursos de los propios profesores. La UPNFM, a través de su fundación (FUNDA-UPNFM) ofrece diplomados, de los cuales el 31,33% de los encuestados han participado, siendo el diplomado en Educación Superior el de mayor demanda, el cual tiene un módulo sobre las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) en educación.

Por otro lado, el 21,69% de los profesores encuestados ha recibido cursos particulares, para actualizarse en lo referente a tecnologías digitales; hay que destacar que al igual que sucede con la formación inicial, la mayoría de los profesores concibe a formación en tecnologías digitales en educación a los cursos instrumentalistas, es decir, cursos de informática. Si bien es cierto que es importante, esto no significa que hayan interiorizado estas tecnologías desde un enfoque pedagógico, para incorporarlas al desempeño docente, además, focalizan estos cursos al uso de la computadora y el internet, dejando de lado otros dispositivos digitales que tienen grandes potencialidades para la educación.

Al igual que sucede en la formación inicial, los cursos de formación en servicio en el extranjero, están contribuyendo de manera positiva a que los profesores de Santa Bárbara incorporen las tecnologías digitales a sus prácticas pedagógicas. Convenios con la Agencia Internacional de Cooperación Japonesa (JICA) permitió que profesores del departamento de Santa Bárbara se formaran sobre el manejo de tecnología de punta aplicada a las carreras del área técnica. Otra capacitación en el extranjero es sobre *Training ICT Applied Education*, realizada en la ciudad de Daegu, Korea del Sur, de la cual participó uno de los entrevistados, realizando recorridos por escuelas y observando ejemplos de prácticas pedagógicas con tecnologías digitales.

A pesar que las experiencias adquiridas en estos espacios de aprendizaje en el extranjero, que han sido muy significativas y de mucha ayuda para los profesores que han participado en ellas, no se ha logrado tener un efecto multiplicador a mayor escala dentro de los centros educativos. Los profesores comparten conocimientos y experiencias con los colegas más cercanos, pero no se evidenció que crearan estrategias o actividades que permitan compartir los conocimientos que adquirieron en este tipo de actividades formativas.

La dualidad de la formación en servicio, como condicionante de la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas se debe a que no son promovidos, en su mayoría, por las autoridades educativas, sino que son costeados por los propios profesores. Por otro lado, estos curso de formación no responden a las exigencias y complejidades que representan la presencia de las tecnologías digitales en las escuelas [Souza y Bonilla, 2012]. Estos procesos de formación continuada tienen intensiones de compensar algunas carencias que dejó la formación inicial en los profesores [Gatti y Barreto, 2009], sobre todo en aquellas relacionadas a las tecnologías digitales.

La formación inicial y continuada de los profesores de Santa Bárbara convergen en ciertos puntos, lo que demuestra la importancia que tiene que ambas estén articuladas y en sintonía una de la otra, para que puedan dar respuestas a las exigencias sociales. A pesar de las limitaciones presentes en ambas, la autoformación de los profesores desempeña un papel trascendental, fungiendo prácticamente como



el chaleco salvavidas, que permite a los profesores aprovechar los elementos que aprendieron de ellas, resignificarlos y aplicarlos en función de sus criterios.

3.3 La autoformación, el “salvavidas” para la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas

La autoformación es el proceso mediante el cual el profesor reconfigura lo que ha aprendido en la formación inicial y continuada, basándose en sus propias experiencias y su entorno, con el propósito de (re)crear nuevas estructuras de enseñanza-aprendizaje más reflexivas. Este proceso es dinámico, construyéndose constantemente de los diferentes elementos con que el profesor interacciona, permaneciendo en constante fase de construcción y reconfiguración.

La autoformación, al igual que la inicial y continuada, es un proceso conflictivo, porque se somete a juicio todo lo que se ha aprendido, para contrastarlo con el nuevo conocimiento, y en función de su propio análisis reconfigurar ambos, transformandolos por completo, y dando paso a un nuevo conocimiento. Para Teixeira (2011), la autoformación del profesor es como un proceso de autorregularse, ponderando sus conocimientos, para recrear sus espacios de actuación y por consiguiente mejorar su desempeño profesional.

Con el surgimiento de las tecnologías digitales este proceso de autoformación se torna más dinámico, debido a que la información está más disponible, permitiendo que los profesores puedan intercambiar experiencias y conocimientos, debido a las facilidades de difusión de información que permite lo digital. Una de esas maneras en que los profesores de Santa Bárbara tienen acceso a experiencias y conocimientos de otros colegas, es mediante los videos disponibles en internet, principalmente para poder comprender determinados temas y ver ejemplos de prácticas pedagógicas desarrolladas por otros profesores en sus mismas áreas, para luego reproducir él mismo lo aprendido en su desempeño docente.

Otro ejemplo de la autoformación que los profesores de Santa Bárbara han experimentado es en función del manejo de algunos dispositivos tecnológicos, principalmente el uso de la computadora y el internet. Ante la falta de formación técnica para el uso de estos dispositivos y las exigencias de la sociedad, los profesores van aprendiendo de manera autónoma el uso de estos dispositivos, ya sea por su propia curiosidad o observando a otras personas, para luego ellos mismos poner en práctica lo observado.

[...] yo recuerdo que compré mi computadora de escritorio y ahí comencé a irme familiarizando, a parte de que era muy curioso, en mi caso particular era muy curioso, como ya tenía mi computadora y cuando miraba que otro que tenía computadora y observaba que aquel, aquella persona, o aquel compañero utilizaba algunas herramientas de la computadora o programas de la computadora que yo no conocía, entonces yo me interesaba en aprender [...] [Profesor B2]

La autoformación, además de tener injerencia en los procesos de formación inicial y continuada, muchas veces es el salvavidas de algunos de los profesores, ya que existen pocas iniciativas por parte de las autoridades educativas para formar a los profesores de Honduras en lo relacionado a las tecnologías digitales aplicadas a educación. La movilidad informacional que permiten las tecnologías digitales ha condicionado de manera positiva a que los profesores experimenten una autoformación mucho más dinámica, y al mismo tiempo ellos puedan disponibilizar



en la red sus propias experiencias y conocimientos, que terminarán contribuyendo a la formación de otros colegas.

4. Conclusiones

Es evidente la influencia de los procesos de formación de los profesores en la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, esa influencia no siempre contribuye a incorporarlas; en el caso de los profesores de Santa Bárbara, la formación inicial y continuada es un factor que presenta una dualidad como uno de los factores que condicionan las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales.

La formación inicial en Honduras, poco está contribuyendo a la incorporación de las tecnologías digitales a las prácticas pedagógicas de los profesores de Santa Bárbara, debido a que este aspecto no está incorporado en los programas de estudio de las diferentes carreras de la UPNFM. Además el uso de las plataformas virtuales, implementadas en la educación a distancia de la UPNFM están siendo implementadas como simples repositorios de contenidos y tareas. Contribuye de manera positiva el aspecto relacionado a la dinámica de la educación a distancia, debido a que el uso de dispositivos digitales es fundamental para la realización de esta modalidad en la actualidad. Además están los procesos de formación inicial en el extranjero, lo que facilita a los profesores tener acceso a experiencias innovadoras en relación al uso de las tecnologías digitales en los ambientes educativos.

La vinculación entre la formación inicial y la continuada es poca, sólo se logra manifestar a través de los diplomados impartidos por la FUNDA-UPNFM, que permite que los profesores se estén actualizando, sin embargo estos diplomados son costeados por los profesores; lo mismo sucede con los cursos particulares. Pero la dualidad de este aspecto de la formación continuada radica en el hecho que muchos de los cursos recibidos por los profesores de Santa Bárbara se enfocan a la formación técnica del uso de la computadora y el internet, dejando de lado otros dispositivos digitales, y sobre todo la implementación de estos en los ambientes educativos.

La autoformación de los profesores también tiene injerencia en la formación inicial y continuada, reconfigurando los conocimientos que van adquiriendo en cada uno de ellos, someténdolos a juicio, y readecuándolos en función a sus experiencias y su entorno. La autoformación de los profesores es uno de los factores que contribuye a la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas.

La formación de profesores como factor que condiciona la incorporación de las tecnológicas digitales a las prácticas pedagógicas es una moneda de dos caras, que por un lado está contribuyendo de manera positiva, y por el otro está dificultando que se de esa incorporación. Para vencer esta dualidad, es necesario que tanto las autoridades educativas de la Secretaría de Educación de Honduras y la UPNFM estructuren un programa de formación inicial y continuada que estén articuladas, y tengan secuencia, y sobre todo sea una formación desde la profesión, para que puedan dar respuestas a las exigencias de la sociedad contemporánea.

Referencias Bibliográficas

Bonilla, M. H. (2005). *Escola Aprendente: para além da Sociedade da Informação*. Rio de Janeiro: Quartet.



- Bonilla, M. H. S., & Pretto, N. D. L. (2011). *Exclusão Digital: polêmica contemporânea* (Vol. 2). Salvador: EDUFBA. Recuperado a partir de <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>
- Bonilla, M. H. S., & Pretto, N. de L. (2007). Formação de Professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. Em *Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada* (pp. 73-92). Salvador: ISP/UFBA. Recuperado a partir de <http://www.proged.ufba.br/ead/EADlivro2.pdf>
- Esteve, J. M. (1999). Mudanças Sócias e Função Docente. Em *Profissão Professor* (pp. 93-124). Portugal: Porto Editora.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>
- Lemos, A. (2009). Cultura da Mobilidade. *Revista FAMECOS*, 16(40), 28-35.
- Lima, P. G., Barreto, E. M. G., & Lima, R. R. (2007). Formação docente > uma reflexão necessária. *Educere et Educare*, 2(4), 91-101.
- Moraes, R., Galiazzi, M. C. *Análise Textual Discursiva*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p.
- Mercado, L. P. L. (1998). Formação Docente e Novas Tecnologias. Apresentado em IV Congresso RIBIE, Brasília. Recuperado a partir de http://www.ufrgs.br/niece/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf
- Nóvoa, A. (2011). *O Regresso dos Professores*. Portugal: Editora Melo. Recuperado a partir de <http://www.4shared.com/web/preview/pdf/ALqxirqg>
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED.
- Silva, B. D. da. (2002). A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo. Em *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 65-91). Portugal: Porto Editora. Recuperado a partir de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17422>
- Souza, J. S. de, & Bonilla, M. H. S. (2012). Articulações entre cursos de formação de professores, escolas e projetos de inclusão digital: possibilidades para a a vivência plena da cultura digital. *Revista Linhas*, 13(02), 99-122.
- Teixeira, F. dos S. (2011). *Narrativas da Autoformação Docente: Desvelando modos de ser e de fazer-se professor*. Universidade Federal do Piauí, Teresina. Recuperado a partir de http://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/419329486.dissertacao_completa2.pdf
- Toffler, A. (1980). *A terceira Onda* (15.ª ed.). Rio de Janeiro: Record.