



UNAH INNOV@

DIRECCIÓN DE
INNOVACIÓN EDUCATIVA

Nº 2 | Año 2013

Docencia,
Competencias
e Innovación



UNAH INNOV@

Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Dirección de Innovación Educativa
Número 2, Año 2013

Universidad Nacional Autónoma
de Honduras

Rectora
Licda. Julieta Castellanos

Vicerrectora Académica
Dra. Rutilia Calderón

Vicerrector de Orientación y Asuntos
Estudiantiles
Abgdo. Áyax Irías Coello

Vicerrectora de Relaciones Internacionales
M.Sc. Mayra Falck Reyes



UNAH

Revista UNAH INNOV@

Directora:
Martha Leticia Quintanilla

Consejo Editorial:
Rutilia Calderón
Armando Euceda
Rubén Dario Paz
Leonarda Andino

Coordinación general:
Katherine Maldonado

Corrección de estilo:
Néstor Ulloa Anariba

Arte y Diagramación:
Mónica Andino Zelaya

La revista **UNAH INNOV@** es una publicación anual impresa y digital a cargo de la Dirección de Innovación Educativa de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH. Este medio de divulgación científica pretende incentivar el trabajo innovador que en el campo de docencia, la investigación, la vinculación y la gestión académica, cultural y del conocimiento genere la comunidad docente y estudiantil de la UNAH y del país en general.

Edificio C3, planta baja.
Ciudad Universitaria, Tegucigalpa M.D.C.
Honduras C.A.

Teléfono: (504) 2239-8896
Correo electrónico: die@unah.edu.hn
Página web: www.unah.edu.hn

CONTENIDO



E-INNOVACIÓN

(6)

Comunicación plurilingüe en clases de francés de turismo: implementación del enfoque accional.

Jean Noel Cooman

(13)

Pensar, reflexionar y cambiar: la experiencia del portafolio docente.

Mayra Falck



E-NTORNOS DE APRENDIZAJE

(23)

El Telecentro UNAH CUROC-Gracias: una práctica innovadora para la equidad educativa universitaria.

Pedro Antonio Quiel y Martha Leticia Quintanilla



E-XPOSICIÓN

(30)

Era de cambios
Comprender la postmodernidad.

Leonarda Andino Rodríguez

(36)

Competencias de la docencia universitaria para la sociedad del conocimiento: la visión de tres académicos



HERRAMIENT@S

(39)

Tendencias en el uso de tecnologías en la educación superior de Iberoamérica.

Katherine Maldonado y Alan Andrade



TENDENCI@S

(48)

Los siete saberes y el pensamiento complejo: el gran desafío de la educación del siglo XXI.

Martha Leticia Quintanilla Acosta



Una Docencia Pertinente para la Sociedad del Conocimiento

El tema de una docencia que satisfaga las necesidades educativas y de aprendizaje de los estudiantes de la actual sociedad del conocimiento, está en el debate académico vigente sobre la educación mundial.

Como ya señalan varios documentos de la UNESCO e investigaciones de otros organismos vinculados a la educación, el nuevo paradigma educativo del siglo XXI agarró por sorpresa a la educación y dentro de sus actores, los más sorprendidos somos los docentes.

Esto último tiene una explicación científica, ya que en el proceso formativo del siglo XXI, el docente sigue siendo la brújula que orienta a los estudiantes en la adquisición y desarrollo de las competencias académicas, profesionales y ciudadanas para desempeñarse con soltura en el mundo laboral y social. Es el docente el que traslada a la práctica en el salón de clases y en otros espacios de aprendizaje (sean estos físicos o virtuales) los nuevos currículos y las prácticas profesio-

nales innovadoras en cada una de las áreas disciplinares en las que se desempeñan. Como apunta el educador español Miguel García de la Hoz, en su texto *La Educación Personalizada*, ningún cambio educativo puede posibilitarse sino es a través del docente.

Por ello los docentes del siglo actual, de los distintos niveles educativos, están frente a un reto que deben afrontar con una actitud proactiva, con compromiso profesional, académico, ético y ciudadano. En el caso de la docencia universitaria el investigador y especialista en competencias docentes, Miguel Zabalza (2005), indica que los profesores deben afrontar tres cambios que marcan el mundo de las universidades de hoy: cambios en el escenario institucional, ya que la universidad de hoy no se parece casi mucho a la de hace 50 años, antes no se hablaba de calidad, hoy es un tema de alta prioridad; cambios en la naturaleza del conocimiento y por ende en la preparación de los futuros profesionales, ya que la universidad tiene que servir para que los sujetos se

puedan emplear en buenas condiciones cuando egresen de ella y el último cambio, son los registrados en el rol docente en el ámbito de la enseñanza universitaria.

Ante este escenario no cabe duda que los profesores universitarios tienen el reto de adquirir nuevas competencias, indispensables para una docencia universitaria, pertinente y de calidad ya que se está frente a un cambio generacional y cultural, entre estudiantes y profesores que, según algunos estudiosos, seguramente no existió en otra época.

Dentro de estas nuevas competencias, entra en juego el de las competencias en TIC (una de las competencias básicas del docen-



te del siglo XXI). La UNESCO afirma que para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia.

Sostiene que es el docente la persona que desempeña el papel más importante en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir esas capacidades. Además, es el responsable de diseñar, tanto oportunidades de aprendizaje, como el entorno propicio en el aula que facilite el uso de las TIC por parte de los estudiantes para aprender y comunicar. Por esto, es fundamental que todos los docentes estén preparados para ofrecer esas oportunidades a sus estudiantes.

Según este organismo, los profesores con competencias docentes en TIC están preparados para poner en práctica espacios de aprendizaje apoyados en estas tecnologías; para utilizar estas herramientas tecnológicas, para saber y comprender como estas pueden apoyar el aprendizaje. Estas capacidades de alfabetización digital forman parte integral del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente, porque los docentes deben estar preparados para empoderar a los estudiantes con las ventajas que les aportan las TIC.

Aunque la realidad educativa nos muestra grandes desafíos frente a este panorama de la sociedad del conocimiento, y

nuestras comunidades docentes quizás en un alto porcentaje o en su mayoría, sean inmigrantes o transeúntes digitales como los llama Silvina Casablanca (2012), lo cierto es que se debe afrontar esta exigencia, tanto a nivel personal, institucional, como a nivel de país.

“ Estas capacidades de alfabetización digital forman parte integral del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente, porque los docentes deben estar preparados para empoderar a los estudiantes con las ventajas que les aportan las TIC”

Por otra parte, el docente debe abrirse a un proceso de desaprendizaje y nuevo aprendizaje y aprovechar los programas de desarrollo profesional para adquirir estas competencias tecnológicas e informacionales; las instituciones de educación superior están obligadas a desarrollar

políticas y programas institucionales de capacitación en estas nuevas competencias y facilitar a los profesores y estudiantes, el acceso a herramientas tecnológicas innovadoras y conectividad.

El país debe establecer políticas nacionales para abordar de forma integral, a nivel de todo el sistema educativo, la alfabetización tecnológica de todos sus docentes, en todos los niveles educativos, ya que educar para la era digital no sólo se trata de comprar y colocar computadoras en los centros educativos, implica la capacitación docente y dominio en estos nuevos saberes y competencias tecnológicas para aprovechar de manera eficaz el potencial educativo de las TIC. ● ●



Comunicación plurilingüe en clases de francés de turismo: implementación del enfoque accional

Jean Noel Cooman

Escuela de Lenguas y Culturas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Resumen

En este artículo se analiza de qué manera se puede desarrollar con un grupo de estudiantes universitarios principiantes de francés, una competencia plurilingüe y pluricultural¹ y de manera simultánea. Se presentan los resultados de una intervención educativa cuyo propósito fue aplicar el enfoque comunicativo accional dentro del aula, observando dos estudiantes durante un proceso de (semi)auto-aprendizaje, dirigido por un equipo de dos profesores trabajando en binomio y durante un intercambio oral con un grupo de turistas franceses e ingleses invitados al aula.

Con miras a la realización de esta conversación trilingüe (francés-inglés-español), que consistía en presentar a los turistas

un programa atractivo de actividades turísticas en Honduras, los estudiantes se entrenaron no solamente para construir discursos auténticos en tres lenguas, sino también se prepararon para construir su competencia pluricultural a través de actividades de reflexión cultural e intercultural.

A través del análisis de los discursos producidos, se comprobó que los dos estudiantes experimentales fueron capaces de construir su repertorio plurilingüe y pluricultural de manera diferente pero funcionalmente aceptable, logrando precisamente efectuar una comunicación exolingüe² con sus interlocutores extranjeros, durante la cual recurrieron a estrategias plurilingües caracterizadas por la creación de articula-

ciones originales entre las lenguas en cuestión.

En base a los resultados de dicho experimento se pretende formular además, propuestas de creación de actividades comunicativas en varias lenguas, basadas en el enfoque accional, y aplicable en el contexto educativo hondureño.

Palabras clave: clase plurilingüe, repertorio plurilingüe, repertorio pluricultural, comunicación plurilingüe, comunicación exolingüe, auto-aprendizaje.

¹ La competencia para comunicar lingüísticamente e interactuar culturalmente -desarrollando también una competencia intercultural-, de un aprendiente -actor social- que domina a niveles diferentes, diferentes lenguas y culturas (Coste, Moore y Zarate, 1998).

² Toda interacción verbal de "cara a cara", caracterizada por divergencias particulares significativas entre los repertorios lingüísticos de los participantes (Porquier, 1984).



Introducción

Aunque Honduras es oficialmente un país multilingüe y multicultural, al igual que la mayoría de sus vecinos latinoamericanos está marcado por una presencia muy fuerte del español, que compromete considerablemente la existencia de las otras lenguas vernáculas y minoritarias del país. Esta posición dominante del castellano se ha reflejado además, en la instauración en el sistema público de una sola lengua extranjera obligatoria el inglés, que ha podido reforzar su presencia en virtud de la fuerte influencia económica de los Estados Unidos.

Por su parte, el francés ha logrado conquistar su espacio como segunda lengua extranjera y se enseña en el país desde hace mucho tiempo, no solamente en las dos grandes universidades públicas sino también en otras universidades y en escuelas bilingües de las ciudades de Tegucigalpa y San Pedro Sula; y como segunda lengua optativa en el sistema público a la par de su hermano mayor, el inglés.

La coexistencia de estas lenguas extranjeras a todo nivel educativo explica en parte la realización, en un contexto de enseñanza-aprendizaje del francés en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), de una experiencia de clase que se presenta a continuación. A través de este experimento se analizó

la construcción de un repertorio verbal plurilingüe y pluricultural, caracterizado precisamente por el desarrollo de una competencia en francés que se nutre de una competencia ya existente en español y en inglés.

Esta construcción está inscrita dentro de un enfoque “plural” de aprendizaje de lenguas, cuyo carácter innovador se diferencia precisamente del aprendizaje tradicional, en que en este se aprenden las “nuevas” lenguas una después de otra, y sin establecer conexiones entre dichos aprendizajes.

En cuanto a la metodología utilizada, el proyecto de clase se llevó a cabo a través de un enfoque accional desarrollado en el Marco Común Europeo de Referencia (2001), y que implica la puesta en práctica de tareas de aprendizaje que soliciten una ejecución, de un producto colectivo, construido mediante la colaboración y la negociación entre los estudiantes en el aula (Borg, 2001); y si posible mediante la interacción con interlocutores diversos fuera de ella.

Esta perspectiva accional pretende enriquecer más la metodología tradicional comunicativa que centraba el aprendizaje en la mera comunicación con el interlocutor, sobre todo el profesor y/o los otros aprendientes, y de manera casi exclusiva dentro del aula. En este proceso de cons-

trucción del repertorio plurilingüe y pluricultural se describen, en primer lugar, las modalidades de implementación del proyecto, que forma parte de un experimento con dos estudiantes observados de cerca, y la realización precisa de sus competencias plurilingües y pluriculturales.

Posteriormente se examinan las modalidades específicas de aprendizaje-enseñanza de estas dos competencias plurales, para analizar finalmente su resultado a través del funcionamiento y características específicas, tal como quedaron reflejadas en los discursos finales de los estudiantes.

Metodología de desarrollo

Realización de la experiencia de clase

El proyecto de clase multilingüe se llevó a cabo con un público bastante homogéneo: 20 estudiantes hondureños con edades comprendidas entre 18 y 27 años, cursando la clase de Francés I, en la Escuela de Lenguas y Culturas Extranjeras de la UNAH, la cual tiene una duración de 60 horas a lo largo del período. El objetivo principal consistió en comprender las condiciones para la construcción de un repertorio plurilingüe y pluricultural en un grupo de estudiantes principiantes. De manera complementaria, se trataba de demostrar cómo el enfoque

accional, aplicado en el campo de la enseñanza del francés, por objetivos específicos en el área de turismo, puede ser operativo en un contexto hondureño, y cómo una metodología de trabajo basada en el trabajo pedagógico “en binomio” y en una autonomía de aprendizaje, puede ser una herramienta útil para la construcción de competencias plurilingües y pluriculturales.

El experimento consistió, concretamente, en formar a estos veinte estudiantes para asumir el papel de un guía de agencia de viajes, que explica en francés un breve programa de actividades turísticas a un grupo de turistas francófonos recién llegados al país, y que responde en español a las intervenciones de los turistas. Luego, de manera casi simultánea, un subgrupo de diez estudiantes voluntarios, llamados los “tri”, fueron formados para explicar el mismo programa en idioma inglés a turistas ingleses, respondiendo también en español a las intervenciones de los turistas, utilizando de esta manera tres lenguas. De este subgrupo, fueron seleccionados y observados de cerca dos estudiantes, uno de ingeniería civil y uno de medicina, uno del sexo femenino y otro masculino: el primero, un estudiante de buen desempeño (de buena disposición, apertura de espíritu y de buenos resultados en la clase), y la segunda, una estudiante más atrás, (un tanto “bloqueada” y de “rendimiento regular e incluso bajo” y de resultados

más bajos en el aula).

En primer lugar, la preparación abordó el desarrollo de la competencia “plurilingüe”, tal como la definen Coste, Moore, y Zarate (1998), para proporcionar una formación trilingüe en las habilidades de comprensión oral (CO), de expresión oral (EO) y en menor medida en comprensión escrita (CE); también se pretendió desarrollar la competencia “pluricultural” (ibíd.), que consistía en hacer superar los estereotipos culturales en las tres culturas involucradas: la francesa, la inglesa y la hondureña. Todo esto habría de ayudar a asumir mejor el papel de guía en un contexto hondureño.

Etapas 1: Preparación y realización del intercambio trilingüe



Para el desarrollo de la competencia plurilingüe, se diseñaron dos fases: una de “preparación y entrenamiento” y otra de “puesta en marcha”, en cumplimiento de uno de los principios básicos del manual de formación Vacaciones en América Central (VAC), ex-

puesto por Gremmo (1997); según el cual el aprendizaje de la comunicación se desarrolla respetando las tres fases consecutivas: “prepararse, entrenarse y lanzarse.” Esta fase final, consistió precisamente en realizar el intercambio trilingüe.

Durante estas dos fases, los estudiantes se prepararon siguiendo en un primer momento los discursos modelo de las actividades del manual VAC, apropiándose de los instrumentos lingüísticos y discursivos que les permitieron realizar la explicación del programa turístico en tres lenguas, como guía para una agencia de viajes. Concretamente, las actividades de CO les prepararon para la comprensión de los distintos tipos de intervenciones de los turistas, (preguntas, peticiones, entre otros), mientras que las actividades de EO les permitieron concretizar la explicación del programa en tres lenguas.

En un segundo momento, durante la sub-fase de preparación directa a la realización del intercambio con los turistas, los estudiantes fueron entrenados para construir, en auto aprendizaje, los discursos auténticos de explicación de un lugar turístico de Honduras, desarrollados en francés. Para tal fin diseñaron esquemas escritos de su presentación y memorizaron la conversación. En cuanto al grupo de los estudiantes “tri” y los dos estudiantes observados, estos hicieron el trabajo en



inglés, casi simultáneamente al reutilizar sus conocimientos y habilidades previamente adquiridas en las actividades de CO y EO en el otro idioma, con la misma metodología, y con ayuda de los mismos discursos traducidos al inglés. Además, conviene precisar que estas actividades de preparación fueron acompañadas de un trabajo de documentación-investigación sobre los lugares turísticos en Honduras, susceptibles de despertar el interés de turistas franceses e ingleses.

Etapas 2: Preparación al contacto intercultural

De forma paralela y complementaria a las actividades lingüístico-comunicativas, se desarrollaron sesiones de debate, con el fin de construir la competencia pluricultural e identitaria, tomando como referencia un diagnóstico realizado al inicio del curso, en el cual se identificaban las representaciones estereotipadas iniciales sobre Francia y los franceses, Inglaterra y los ingleses por una parte y Honduras y los hondureños por otra.

El trabajo posterior de evaluación de la pertinencia de estas representaciones, a través del análisis de su modo de construcción e internalización fue completado con una actividad de cotejo de estas representaciones, en una entrevista preliminar de los estudiantes con los turistas, invitados previamente al aula. La entrevista

abordó todo tipo de aspectos culturales de sus respectivos países.

El objetivo era poder apreciar después de la conversación, la evolución de las representaciones de los estudiantes sobre estos países y sus habitantes, de manera comparativa con Honduras y los hondureños.

Por otra parte, las actividades de reflexión cultural e intercultural como las propuestas en el manual VAC, fueron llevadas a cabo, con el objetivo de comprender mejor el papel de guía; es decir, sus conocimientos, habilidades y actitudes específicas.

Finalmente, los estudiantes pusieron en práctica sus competencias plurilingües y pluriculturales, mediante la actividad de conversación bi y trilingüe, desempeñando el papel de guía y “embajador” de su patrimonio turístico frente a los turistas franceses e ingleses invitados. Concretamente, cuatro recorridos atractivos de Honduras fueron expuestos por cuatro grupos de estudiantes, dos de los cuales eran de los “tri”, en donde se encontraban los dos estudiantes observados. Estos, después de haber presentado su programa de dos días en francés a los turistas franceses, siguieron con su presentación en inglés, concluyendo las dos presentaciones con respuestas en español a las intervenciones de los turistas.

Proceso para la adquisición de habilidades plurilingües y pluriculturales: enseñanza en binomio y aprendizaje en autonomía

Para orientar mejor el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, específicamente en relación con la integración de dos lenguas y culturas extranjeras de forma simultánea, y para garantizar una adquisición más coordinada de los dos tipos de competencia, se consideró necesario introducir las siguientes modalidades de enseñanza-aprendizaje:

1. El trabajo coordinado en equipo

Mediante esta modalidad de trabajo en binomio, es decir entre dos profesores que compartieron el mismo espacio académico, se trató de organizar sesiones de clase en paralelo, incluso tripartitas. De esta manera, mientras que la primera parte del curso se desarrollaba en francés, en la segunda parte, bajo la modalidad de binomio, un maestro se hacía cargo del grupo “bi”, organizando una sesión de reforzamiento de una actividad de CO o de EO ya realizada en la primera parte en francés; mientras que el otro colega desarrollaba la actividad equivalente en inglés, con el grupo “tri”.

2. El aprendizaje en autonomía

Un enfoque más sistemático de auto-aprendizaje se intro-



dujo en los estudiantes a través de las actividades siguientes:

a) La realización sistemática de un trabajo de auto-evaluación y de co-evaluación de su desempeño en CO y EO; por ejemplo, a través de la grabación de sus propios discursos, una herramienta considerada como un medio por excelencia para estimular la escucha y evaluación de sus propias producciones orales.

b) La lectura dirigida y reflexión sobre los “Consejos para aprender” propuestos en el manual VAC, a fin de establecer las estrategias que pueden resultar más adecuadas para desarrollar las distintas competencias de manera individual.

c) La aplicación de encuestas. Por una parte, se aplicó un cuestionario-diagnóstico para medir las representaciones iniciales de todos los estudiantes participantes, respecto del aprendizaje y comunicación plurilingüe y un cuestionario final de auto-evaluación del desempeño plurilingüe; así como dos entrevistas semi directivas a los estudiantes “tri”, que tenían como objetivo dirigir el aprendizaje plurilingüe y pluricultural.

Por otra parte, se establecieron tres cuestionarios en forma de diario de evaluación, dirigidos a todos los estudiantes y concebidos no solamente como instrumentos que permitieron medir la evolución en sus representaciones, sino también como biografía lingüística para evidenciar los recorridos de experiencia plurales de los estudiantes, tanto a nivel lingüístico como cultural. Finalmente, estos diarios contribuyeron a instaurar una mayor conciencia reflexiva acerca de las estrategias de aprendizaje plurilingües y pluriculturales.

3. Análisis del discurso plurilingüe

En cuanto a la realización concreta de la competencia plurilingüe en la interacción con los turistas, se describen varios componentes inherentes a esta competencia que se han manifestado en el comportamiento de los dos estudiantes observados, al momento de dar sus discursos plurilingües. Se trata en primer lugar de la implementación específica del repertorio plurilingüe, y por otra parte del funcionamiento de la comunicación exolingüe, tal como lo define Porquier (1974).

- Realización de la competencia plurilingüe en la comunicación

Durante el intercambio con los turistas, los dos estudiantes observados implementaron efectivamente una competencia pluri-

lingüe mediante la utilización de su repertorio verbal trilingüe, de manera diferenciada.

En primer lugar, combinaron las diferentes lenguas disponibles en su repertorio, poniendo en práctica una distribución funcional complementaria, utilizando sistemáticamente las lenguas “meta” para efectuar la intención comunicativa principal que consistía en explicar el programa turístico, y la lengua materna para responder a las preguntas de los turistas.

Por otra parte, se puede observar que las competencias implementadas fueron claramente parciales. Los dos estudiantes se “limitaron” a realizar una actividad lingüístico-comunicativa muy precisa, de tipo interaccional (guía-turistas), que sólo movilizó las aptitudes de expresión y de comprensión oral inscritas en una situación comunicativa muy particular.

El funcionamiento de la comunicación exo- y plurilingüe

El carácter exolingüe de la comunicación plurilingüe

El carácter claramente plurilingüe de esta conversación exolingüe se visibilizó por varias manifestaciones de contacto entre las lenguas, como por ejemplo la creación de articulaciones originales entre las lenguas en cuestión, e incluso la creación de nuevas for-



mas lingüísticas idiosincrásicas e híbridas que comprueban la existencia de interconexiones entre los microsistemas de las diferentes lenguas en juego. Estas secuencias e intercambios bilingües aparecieron con más frecuencia entre segmentos lexicales o gramaticales de L1 y L2, y eso probablemente, por las representaciones de parentesco entre lenguas como el francés y el español.

Marcas de contacto entre las lenguas: el polo de “fusión” y el polo de “distinción”

Se pueden agrupar las manifestaciones concretas de las marcas de contacto entre las lenguas, las llamadas “marcas transcódicas”, recogiendo los conceptos de alternancia de código, préstamo, interferencia (Ludi, 1987), alrededor de dos polos: el polo de “fusión” representando las formas que aproximan los dos sistemas lingüísticos por la generación de cierta reestructuración en uno de ellos, a raíz de un préstamo de la otra lengua, por ejemplo el uso en francés del adverbio “premier” reestructurando la estructura existente “en premier lieu”, y aproximándolo del español “primero”. Por otra parte, el polo de “distinción” agrupa las marcas que se definen por el respeto de las propiedades respectivas de cada sistema lingüístico (Py, 1992), como la alternancia propiamente dicha.

En el contexto de los dos estudiantes, los casos de alternancia de código de “distinción”, deriva-

dos del uso autorizado de la lengua materna, se presentaron de una manera más frecuente que los casos de “fusión”, los cuales se concretizaron en préstamos o interferencias y que revelan una competencia plurilingüe más evolucionada. En este sentido, se ha podido observar que el estudiante con buen desempeño se sirvió más de la alternancia de código que la otra estudiante, y que también recurrió más a la herramienta de la “fusión”, por lo que se hace acreedor de una competencia plurilingüe más evolucionada, debido podría decirse a su mayor tolerancia hacia las variaciones. En resumen, se ha identificado una presencia más importante de estrategias plurilingües y de manifestaciones de contacto entre las lenguas.

En cuanto a los pares de lengua implicadas en esta alternancia, la transferencia de una lengua parece claramente influenciada por la distancia lingüística entre una y otra, lo que permitiría explicar la frecuencia más grande de casos de alternancia entre francés y español. Esto nos permite establecer como hipótesis que la proximidad o el parentesco entre las lenguas podría ser efectivamente un factor importante a tomar en cuenta en la explicación de la frecuencia del fenómeno de la alternancia de código. Por otra parte, se ha podido observar en los dos estudiantes una tendencia de “compartimentar” las lenguas “meta” (el francés y el inglés), en el sentido en que se han producido muy pocos casos de in-

terferencia entre estas lenguas.

Conclusiones

En conclusión se puede considerar que, a pesar de una implementación diferenciada de la competencia plurilingüe y una cualidad de desempeño diferente en los dos estudiantes observados, al parecer, el enfoque accional aplicado en un proyecto de clase trilingüe ha producido sus resultados, en el sentido en que un estudiante principiante que dispone de instrumentos lingüísticos limitados, puede llegar a comunicar con interlocutores extranjeros en diferentes lenguas, utilizando al máximo todas sus variedades lingüísticas en su repertorio plurilingüe, y utilizando los recursos de la comunicación exolingüe.

De manera general, parece claro que a través de la movilización de competencias en varias lenguas y culturas, este enfoque puede perfectamente ponerse al servicio de un contexto educativo específico hondureño. Por una parte, en las situaciones de enseñanza de inglés en el sistema secundario, creando más posibilidades de “cohabitación” con la segunda lengua extranjera, el francés, y las otras lenguas extranjeras en ascenso”.

Por otra parte, en el campo de la educación intercultural bilingüe se puede trabajar con las lenguas minoritarias para ir promoviendo una enseñanza del español en binomio con la lengua indígena en cuestión. En fin, esta propuesta de cohabitación de lenguas y culturas,



constituye sin duda una metodología novedosa, que puede convertirse en un gran apoyo al sistema educativo nacional.

Referencias

- Borg, S. (2001). *Perspective actionnelle dans le Cadre Commun Européen de Référence* [Perspectiva accional en el Marco Común Europeo de Referencia]. *Synergies Brésil*, 61-72.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1998). *Compétence plurilingue et pluriculturelle* [Competencia Plurilingüe y Pluricultural]. *Le Français dans le Monde Recherches et Applications. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, 8-67.
- Escuela de Altos Estudios de Hostelería y Turismo. (2006). *Vacaciones en América Central, Módulos de Francés para profesionales del Turismo*. San José, Costa Rica: Ediciones Perro Azul
- Conseil de l'Europe. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia*. Strasbourg, Francia: Division des Langues Vivantes.
- Fergusson, C.F. (1959). *Diglossia* [Diglosia]. *Word* 15.
- Fishman, J. (1970). *Sociolinguistics: a brief introduction* [Sociolingüística :Una breve introducción]. Rowley, Estados Unidos: Newbury House.
- Gremmo, M. (1997). *Matériaux d'enseignement et apprentissage de langue : les options didactiques des modules de français pour les professionnels du tourisme* [Insumos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas : Las opciones didácticas de los módulos de francés para los profesionales de turismo]. *Mélanges Pédagogiques* n. 23. Université de Nancy, Francia.
- Gumperz, J. (1962). *Types of linguistic communities* [Tipos de comunidades lingüísticas]. *Anthropological linguistics*, 4, 1.
- Ludi, G. (1987). *Devenir bilingue, parler bilingue* [Hacerse bilingüe, hablar bilingüe]. Tübingen, Suiza: Niemeyer.
- Porquier, R. (1984). *Communication exolingue et apprentissage des langues* [Comunicación exolingüe y aprendizaje de lenguas]. *Acquisition d'une langue étrangère*. Université Paris-VIII et Université de Neuchâtel, Francia.
- Py, B. (1992). *Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou le retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition de la langue seconde* [Perspectiva entrecruzada sobre los discursos del bilingüe y del aprendiz, o reconsideración del rol de la lengua materna en la adquisición de la lengua segunda]. *Autour du multilinguisme (Lidil.No.6 juin, pp.10-25)*. Grenoble, Francia
- Richterich, R., Chancerel, J. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère* [La identificación de las necesidades de los adultos en el aprendizaje de un idioma extranjero]. *Conseil de l'Europe*. Strasbourg, Francia.



Pensar, reflexionar y cambiar: la experiencia del portafolio docente

► Mayra Falck

Vicerrectoría de Relaciones Internacionales
Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Resumen

El portafolio docente es una potente herramienta para fortalecer la estrategia formativa, para reflexionar sobre los enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje y para rescatar la esencia de la filosofía docente al preguntarse ¿por qué dedicarme a la docencia?, ¿realmente es la actividad donde siento realización profesional y pasión por hacerlo?

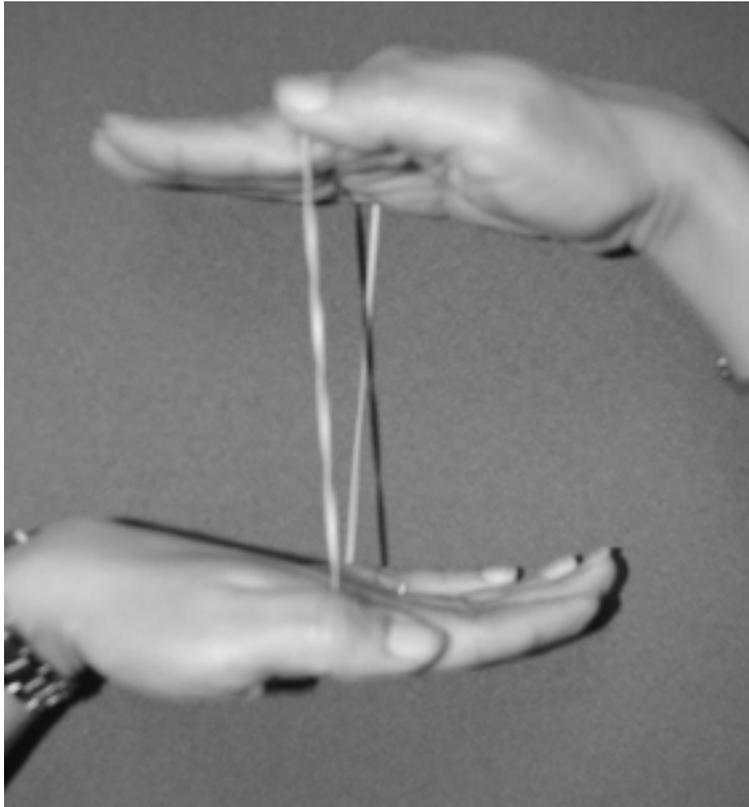
La reflexión parte de la premisa que el o la docente son profesionales con un alto poder reflexivo y enfrentan muchas veces la dicotomía de lograr tensión creativa entre los obje-

tivos institucionales, la realización docente y la vida personal. Sobre la base de lo anterior, el artículo resume la experiencia personal en docencia de elaborar diecinueve portafolios, y analiza cómo han evolucionado los portafolios hasta llegar al planteamiento de los e-portafolios como instrumento para aprender, apoyar los profesores noveles y socializar la experiencia.

Se concluye con tres reflexiones: la importancia de la herramienta como mecanismo de mejora continua para el o la docente, la trascendencia

del portafolio y su elaboración, incorporado en los procesos de profesionalización docente, complementando los programas formativos sobre enfoques conceptuales, técnicas docentes, métodos de investigación y procesos de vinculación Universidad-sociedad. El reto de avanzar hacia una masificación de la autoevaluación institucional de acuerdo a experiencias tales como las de Canadá, Colombia y Chile.

Palabras clave: portafolio docente, autoevaluación, enfoque reflexivo, calidad educativa, aprendizaje significativo.



FUENTE: Imagen extraída del libro “Pensar, reflexionar y cambiar: La experiencia del portafolio docente”. Impreso con permiso del autor, 2013.

Introducción

La autoevaluación docente es una poderosa herramienta para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, no solamente porque permite evidenciar los resultados de un período, al analizar las lecciones aprendidas y buenas prácticas utilizadas, sino porque supera las encuestas evaluativas y permite razonar sobre preguntas como: ¿cuáles de los antecedentes personales motivan a dedicarse a la docencia?, ¿qué responsabilidades docentes y académicas se han desarrollado en el período que abarca el portafolio?, ¿cuál es la filosofía del docente?,

¿cómo se diseña la estrategia docente, cuáles son los principios orientadores que la guían?, ¿cuáles son los productos de la docencia, investigación y vinculación?, ¿cómo se evalúa el producto de la docencia?, ¿existen evidencias de todo lo anterior?

En los años setenta el comité de la Canadian Association of University Teachers desarrolla la idea del portafolio docente e implementa los primeros procesos, denominándolos teaching dossiers, sobretodo porque para los docentes, las evaluaciones tradi-

cionales en encuestas no reflejaban la cantidad y calidad del trabajo docente. De ese término se traslada al inglés como teaching portfolio, cuya traducción al español es portafolio docente (Knapper & Wilcox, 2007).

En el año 1996 el Dr. Alonso Moreno Díaz publica su libro “El portafolio del docente: herramientas para mejorar la capacidad de la educación” en el cual resume el marco conceptual que respalda su elaboración, y además presenta cuatro ejemplos de portafolios docentes, después de



haber desarrollado procesos de formación en varias universidades hondureñas.

El común denominador entre los enfoques del portafolio es que es una herramienta de autoevaluación que permite al docente lograr un proceso reflexión-acción-reflexión; facilita documentar la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje, y cuando es elaborado sistemáticamente se traduce en el resumen de la historia de la experiencia docente.

Evidentemente al evolucionar la sociedad del conocimiento, y transformarse e intensificarse el uso de las tecnologías de información en cuanto a la socialización de información y gestión del conocimiento, los e-portafolios se transforman en mecanismos que facilitan documentar la experiencia y socializarla adecuadamente. Países como Canadá, Colombia y Chile e incluso la Unión Europea comienzan a utilizarlo con docentes del área de lenguas, pero luego la estrategia se difunde a todas las áreas del conocimiento, y a todos los eslabones de la cadena educativa.

El presente artículo ha sido estructurado incluyendo la experiencia personal al elaborar el portafolio de manera sistemática, el análisis de los elementos que aportan las tecnologías para hacer más eficiente el proceso y finaliza con tres reflexiones principales.

La experiencia de elaboración de portafolios docentes

La primera acción relacionada a este proceso es tener disponible bibliografía sobre el tema y participar de procesos formativos que tengan como producto la elaboración del primer portafolio. Lo anterior permite llevar la experiencia a una primera edición y al mismo tiempo, ir de manera grupal reflexionando sobre las ventajas, fortalezas y límites para elaborarlo. Para ello un tutor(a) es clave para animar el proceso, dar seguimiento y desarrollar un diálogo creativo con el o la docente.

En 1993 desarrollé la primera experiencia y su resultado fue un borrador de portafolio incompleto y con bastante contenido de sentimientos y razonamientos personales. La tarea más difícil es ir gradualmente documentando cada una de las afirmaciones. Lo esencial del proceso inicia con la elaboración del corazón del portafolio, es decir aquella sección donde el docente incluye: los antecedentes que lo inspiran y llevan a ejercer la docencia universitaria, concluyendo que: “De todo y de todos aprendemos, nadie es más, pero tampoco menos que nadie, y las dificultades están hechas para que aprendamos a superarlas.” (Falck, 1994).

La segunda parte del portafolio es la esencia de la experiencia docente en ese año, detallando no solamente los cursos ofrecidos, sino las actividades de

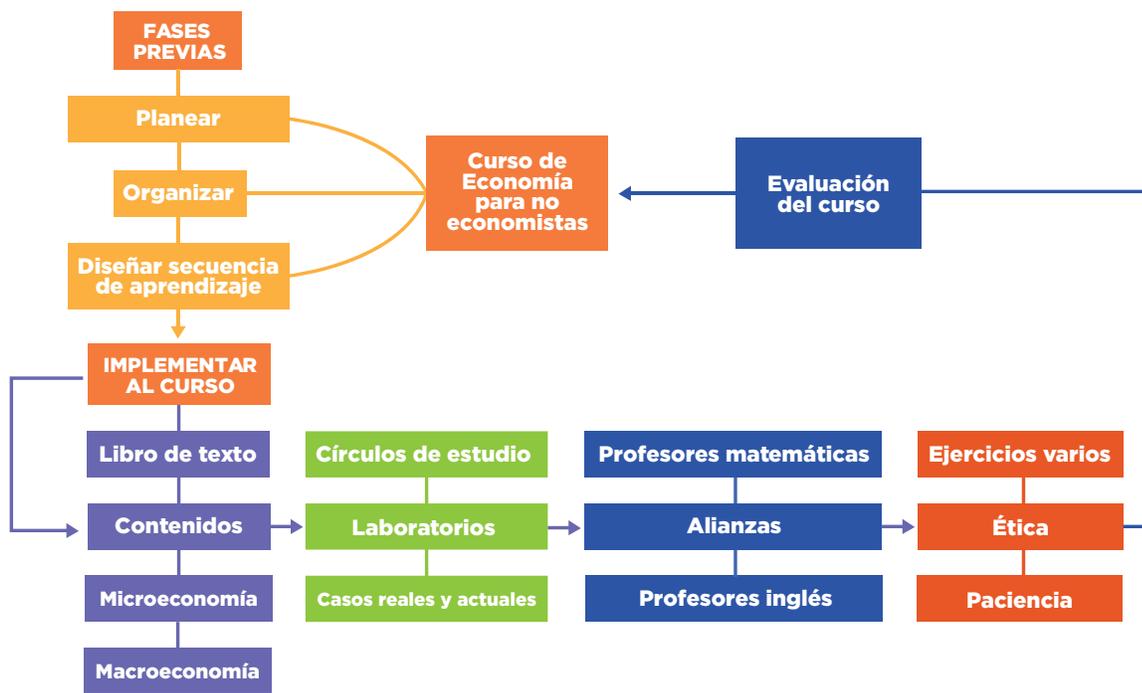
investigación aplicada y vinculación Universidad-Sociedad, en mi caso particular, principalmente con espacio rural inmediato a la universidad. Para cada una de las funciones sustantivas (docencia, investigación y vinculación) es indispensable anexar de forma documentada cuantitativa y cualitativamente los resultados. La tercera parte es la esencia del ser docente; consiste en describir la filosofía docente incluyendo sus principios, estrategias y objetivos, específicamente de cada una de las funciones sustantivas desempeñadas.

La cuarta parte está referida al producto del proceso, y es aquí donde con estadísticas se evidencian los resultados del rendimiento en cada período, pero también se incluye una sección cualitativa donde puede evidenciarse la calidad humana y profesional de los docentes. La quinta parte es el planteamiento de mejora continua donde se incluyen todos los elementos de lo que sería un plan específico para el año por venir.

Dado que el portafolio es una experiencia única y personal, tal vez se hace necesario incluir la conclusión de mi primer portafolio de manera textual:

La experiencia de elaborar un documento de este tipo es muy valiosa pues permite enfrentar la tarea de encontrar el hilo que une el desarrollo de una especialidad con la vocación en docencia, es muy

FIGURA 1: Contrucción de un programa pertinente



FUENTE: M. Falck, 2011, Mi última Zamorano-Lección.

importante que en su elaboración se busque el componente real y sincero, hacer prevalecer la verdad y sobre todo reflejar al máximo lo que los demás perciben, pues generalmente tapamos nuestros sentidos para pensar que el mundo piensa lo que nosotros deseamos, sin recordar que los otros son como ellos desean ser y no como nosotros queremos que sean. Gracias por leer mi portafolio, es tal vez un reflejo de una mujer idealista que busca por medio de la enseñanza devolver a la sociedad las magníficas oportunidades de trabajo y superación que me ha brindado, pero creo que como expresa Thomas Carlyle (1795-1881): “El ideal está en mí; el obstáculo para su cumplimiento también”. Por lo tanto, es necesario seguir siempre arriba y buscar aportar al máximo (Falck,

1994).
Diecinueve años más tarde, después de elaborar año con año el portafolio, es importante destacar que para muchos fue una pérdida de cinco días anuales de vacaciones, para otros un estilo docente que inspira competencia, algunos colegas lo han percibido como un ejemplo interesante pero no inspirador para continuar. Sin embargo, cuando en el 2001 más de 800 profesores de educación media de 23 colegios de Centroamérica lo leyeron, comentaron y lo utilizaron como modelo para elaborar sus portafolios, hubo un sentimiento que es un instrumento de valor e importancia. Se puede afirmar que el principal factor para dar continuidad al proceso, es transformarse en tutora

de otros, animarles y buscar que perciban el proceso como propio, único y de mejora.

El último portafolio elaborado en 2011 se transforma en una experiencia profunda y con un contenido más intenso de reflexión y análisis. En primer lugar, se inspira en dos frases: una atribuida a Sigmund Freud “lieben und arbeiten” que traducido del idioma alemán significa “amar y trabajar”; y el pensamiento “El único lugar donde el trabajo va después del éxito es en el diccionario”, atribuido al fundador de Pepsi Company, el señor Donald Kendall.

Los temas más importantes dentro del contenido analítico del último portafolio son: la cons-



trucción del programa del curso, los criterios de evaluación y finalmente el resumen de la estrategia docente.

Construcción del programa del curso

Esta es una experiencia que debe revisarse anualmente, debido a que las ciencias en la era del conocimiento evolucionan de manera vertiginosa, es imposible tener un curso actualizado cuando el o la docente no revisa los últimos aportes técnico-científicos y al mismo tiempo no participa de discusiones conceptuales y aplicadas. En los primeros portafolios se recomienda tener un grupo de colegas externos a la institución que hagan sugerencias y propuestas de mejora a la estructura y la bibliografía. A continuación se presenta un esquema de la secuencia sobre cómo he desarrollado este proceso a lo largo de los diecinueve años.

Criterios de evaluación

Las evaluaciones en el caso particular de la clase de economía, donde se tienen más de trescientos estudiantes que no volverán a tener otro curso en esta área del conocimiento en su formación, obedecen a cuatro criterios principales: lograr atraer a los estudiantes al tema económico, utilización de indicadores económicos actualizados y casos reales, desarrollar en los y las estudiantes capacidad para interpretar información. Finalmente, despertarles el interés por gestionar los cono-

cimientos y actualizarse constantemente priorizando información relevante.

Para promover aprendizaje significativo se utiliza la metodología de círculos de estudio con el propósito de que los estudiantes con mejores capacidades y destrezas lleven a todo el grupo a un nivel promedio de aprendizaje, la mezcla de cada círculo incluye criterios como género, nacionalidad, rendimiento en el área cuantitativa, rendimiento general y lugar donde viven para facilitar la reunión del círculo para estudios, ejercicios o preparación de casos. Para desarrollar hábito de la lectura en temas económicos, los controles de lectura no suman a la calificación; restan.

Para evaluar el aprendizaje los controles abordan distintas temáticas de actualidad (no se evalúan conceptos sino que se promueve el análisis de información sobre la base de casos reales), para calificarlos se pondera el nivel de acierto, análisis e interpretación por pregunta, lo cual permite evaluar lo que se ha aprendido y se detectan los aspectos a fortalecer. A lo largo del curso se utilizan varios enfoques en el control del aprendizaje: individual, grupal y roles (oral y escrita). Una técnica muy apropiada es que los círculos de estudio mensualmente elaboren mapas de noticias económicas, lo cual es coordinado con los profesores del área de las TICs, a fin de garantizar actualización

sobre el análisis de la realidad y por sorteo, un círculo y una persona debe presentarlo. (Modelo en <http://newsmap.jp/>). Se establecen alianzas con los profesores de inglés para que incorporen en sus clases, lecturas sugeridas como importantes en el tema económico.

Las rúbricas son un tema que no puede implementarse sin la adecuada vocación y formación del docente, es aquí donde convergen la especialidad en el tema y aquella que se refiere al arte de enseñar (que no se relaciona solamente con la técnica de elaboración de rúbricas). Es importante comprender que la rúbrica será la guía tanto para la enseñanza, como para el aprendizaje, es como una estrategia de mínimos comunes entre quien enseña y el verdadero sujeto de la educación: el estudiante. Mediante la elaboración de las rúbricas el docente pondera los temas, pondera la forma de evaluar, elabora un plan para lograr el éxito en la enseñanza, y sobretodo reflexiona sobre qué quiere enseñar. A continuación se detalla en una tabla una de las formas de elaborar las rúbricas.

Estrategia docente

Es importante que todos los años se haga un esfuerzo por revisar la estrategia docente, en el año 2009 por ejemplo, el portafolio incluía un esquema detallado de una página donde se resumía la estrategia abordando

TABLA 1: Modelo de la ponderación de calificación del curso de economía para no economistas

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN	RANGO DE CALIFICACIÓN	NOTA FINAL (%)
1 Prueba de nivelación	Determinar el nivel de los estudiantes para definir la estrategia de seguimiento.	1.- 0-50 Estudiantes que requieren seguimiento y mayor énfasis en los controles de lectura. 2.- 51-70 Estudiantes que tendrán que asegurar las lecturas y mejorar su análisis sobre casos reales. 3.- 71-100 Estudiantes que pueden ser líderes de círculos de estudio y aportar como tutores de la clase.	0%
2 Guía sobre documental de la crisis económica	Evaluar la forma en que los estudiantes aplican los conceptos a la discusión de los análisis que hacen los actores durante el documental. Evaluar el proceso de autoevaluación grupal.	1.- Cohesión del grupo (rango de notas que se asignan entre compañeros en el grupo muestra diferencias) 0 a 10 teniendo tres características: 2.- 0 a 10 estudiantes aportes al análisis 3.- 0 a 10 estudiantes aportes a explicar a otros compañeros. 4.- 0 a 10 estudiantes según participación. 5.- Se pondera la nota de todos. 6.- La guía tendrá una ponderación de 0 a 10 de acuerdo a la pauta de la misma.	10%
3 Primer control individual	Evaluar la aplicabilidad de los conceptos a textos sobre la realidad económica de países de AL.	1.- Análisis de componentes del PIB. 40% 2.- Identificación de motores crecimiento. 20% 3.- Interpretación de implicaciones de la política económica a la economía. 30% 4.- Resolución del control en círculos de estudio. 10%	20%
4 Preparación de mapa de noticias	Evaluar la capacidad de priorización y organización de información.	1.- Priorización de noticias 30% 2.- Organización de información 30% 3.- Presentación del mapa 40%	10%
5 Juego de roles	Analizar la forma en que los estudiantes aplican los conceptos a casos reales y como desarrollan estrategias para su defensa.	1.- El rol y su posicionamiento 50% 2.- Manejo del caso 30% 3.- Manejo de criterios de evaluación del otro grupo 20%	10%
6 Control de aprendizaje sobre un caso	Evaluar la capacidad de respuesta en reuniones o condiciones de desarrollo de habilidades orales individuales o grupales.	1.- Pregunta individual 30% 2.- Pregunta grupal 40% 3.- Trabajo escrito 30%	50%
Total			100%

FUENTE: (Falck Reyes M. R., 2011)



FIGURA N 2: Estrategia docente.



Fuente: Adaptado de la publicación del Marco Estratégico del BCIE

el qué, cómo y para qué, debido a que ese período comenzaba una nueva etapa de experiencia en otra de las áreas de especialización de la institución, y por ende es importante que las autoridades de las áreas nuevas donde el docente se desempeñe, puedan comprender su estrategia, si no será difícil que la apoyen (La figura 2 muestra el esquema a seguir).

El último portafolio incluye un esquema sencillo que resume

las bases y la forma en que las áreas de docencia, proyección e investigación y administración se complementan. Por otro lado, dado que las funciones sustantivas responden a los principios éticos, estos se transforman en un eje transversal que cruza todo el quehacer académico. Complementando así un enfoque orientado a resultados del proceso de aprendizaje significativo.

Como se muestra en la figu-

ra 3, a nivel de docencia existen temas claves que incluyen: brindar adecuadas clases, impartir laboratorios aplicados a realidades concretas, dar seguimiento a los pasantes, asesorar las tesis con bitácoras que permitan evidenciar las indicaciones, aportes y el seguimiento, y un factor clave, elaborar de manera adecuada los controles de aprendizaje. En síntesis, el objetivo no es que los estudiantes aprendan lo que el maestro sabe, sino que aprendan



lo que necesitan saber de economía para desempeñarse como profesionales y en su vida diaria.

En cuanto a investigación y proyección la estrategia debe acoplarse a la realidad institucional, participando de procesos que tengan también relevancia en el campo personal y nacional del desarrollo; eso permite mantener el interés y elevar la calidad profesional. Por otro lado, la parte de la administración para la docencia es clave, tanto para que los entornos sean favorables al proceso, como para contar con las herramientas apropiadas.

El portafolio se traduce en la construcción de la historia docen-

te, pero al mismo tiempo en una autoevaluación que fortalece la mejora continua y permite que en ambientes competitivos se pueda innovar en valor, implementando una “estrategia del océano azul” que elimine los tradicionales vicios docentes de mantener vigentes los conocimientos con que se han formado y valorar únicamente los títulos logrados, innovando muy poco en tecnología y métodos.

En segundo lugar, es importante reducir la deserción estudiantil y la masiva reprobación, pues ambos dejaron de ser indicadores de éxito docente. Además el docente debe crear nuevos mecanismos de enseñanza-apren-

dizaje que sean significativos a los estudiantes del presente siglo. Finalmente es necesario que se incrementen estrategias de autoevaluación y mejora continua, manteniéndose vigente en el ámbito docente, de investigación, pero con especial atención a la vinculación para resolver los problemas de la sociedad.

Los portafolios docentes y la evolución de la web

Cuando inicia el desarrollo web mediante el correo electrónico se apoya el desarrollo de los portafolios mediante el envío a todos los estudiantes de mensajes electrónicos como guías, cuestionarios, lecturas, etc.

FIGURA N° 3
Organización funcional Docente



FUENTE: Mayra Falck 2011



Al pasar al web.2 la estimulación de portales educativos genera en los portafolios una dinámica significativa, mediante ellos es factible incluir textos, referencias de sitios de debate y gestión del conocimiento, promover discusiones, enviar anuncios, desarrollar controles de aprendizaje en línea, elaborar trabajos grupales mediante redes de estudiantes y la implementación de blogs.

Pero la gran limitante al usar este tipo de herramientas es que la gestión del conocimiento normalmente está situada en el nivel de información y actualización del docente, y sin el pleno conocimiento de los instrumentos, sumados al desarrollo de destrezas y habilidades, no es probable que se mejore la calidad educativa vía uso de las TICs.

La experiencia de Colombia y Chile, que han puesto la estrategia del e-portafolio como mecanismo de autoevaluación, pareciera permitir la masificación, teniendo claro que es indispensable tener adoptadores tempranos que garanticen que la practica demuestra su eficacia y eficiencia. Pero aun con ello, tal vez el eje más importante es contar con herramientas de apoyo para transformar los portafolios en procesos más dinámicos que permitan a los y las docentes, no solamente poner a disposición información, sino poder almacenarla y analizarla. Es aquí donde las aplicaciones digitales pueden

ser herramientas importantes en la construcción del e-portafolio, aunque algunas de ellas requieren registro o inversión, se transforman en elementos de soporte que facilitan el trabajo que hace casi veinte años se hacía manualmente.

Chile está motivando la elaboración del portafolio mediante los procesos de evaluación y en el sitio web mwww.docentemas.cl/portafolios incluye una guía para la elaboración con ejemplos y comentarios. Colombia ha implementado el e- portafolio mediante talleres y con el apoyo de las Unidades de Innovación en los diferentes territorios, instituciones y universidades. Por su parte, el profesor Thierry Karsenti de la Universidad de Montreal, Canadá, especializado en tecnologías de información y comunicación, ha creado el Eduportfolio.org 3.0.

En resumen se han desarrollado experiencias para la masificación, y se cuenta con herramientas que pueden facilitar su utilización como herramienta de autoevaluación, pero existe la necesidad de tutores y de adoptadores tempranos para lograr comenzar los procesos.

Conclusiones

Diecinueve años no son nada en relación a la gran historia del ejercicio docente, pero la experiencia ha permitido lograr desarrollar una reflexión en tres aspectos

centrales:

1-La importancia de la herramienta como mecanismo de mejora continua para el o la docente, no tiene discusión ni tampoco cuestionamiento, lo importante es garantizar que se masifique el conocimiento de su elaboración y utilidad, que se logren adoptadores tempranos que puedan en las diversas unidades ser tutores y promover su uso. Finalmente, si el proceso se acompaña de la evaluación estudiantil será posible evaluar su eficacia y eficiencia en el aprendizaje.

2- La trascendencia del portafolio y su elaboración incorporada en los procesos de profesionalización docente complementa los programas formativos sobre enfoques conceptuales, técnicas docentes, métodos de investigación y procesos de vinculación Universidad-sociedad. El Portafolio no es el fin, sino el medio para autoevaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo tanto debe formar parte integral de los procesos formativos, pero no utilizado como una receta o un formulario, sino como un marco importante para mejorar a nivel docente; paralelamente es un elemento importante cuando se realizan las certificaciones docentes.

3- El reto de avanzar hacia una masificación de la autoevaluación institucional no es un asunto de definir la obligatoriedad, sino por el contrario apostar a que esta



herramienta es el “océano azul” del docente, donde puede documentar su realidad, innovando significativamente en el valor del quehacer docente. Eliminando aquellas prácticas y creencias que no permiten el avance en calidad, reduciendo los errores para avanzar en la acreditación de las carreras y facultades. Crear métodos y técnicas para lograr eficacia y eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, incrementar procesos que innoven y permitan acercar el producto a los estándares internacionales.

A manera de conclusión se retoma el pensamiento de Gibrán Jalil Gibrán: “Un conocimiento limitado que actúa, vale infinitamente más que un gran saber perezoso.”

Referencias

- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Retrieved from <http://e-aprendizaje.es>
- Cernuda del Río, A., Llorens Largo, F., Miró Julià, J., Satorre Cuerda, R., & Valero García, M. (2005). Guía para el profesor novel. Universidad de Alicante, Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática.
- Chan Kim, W., & Mauborg, R. (2005). La estrategia del océano azul. Harvard Business School Press.
- Falck Reyes, M. (1994). Portafolio del docente. Mmi primera “Zamorano lección”. Honduras: Zamorano.
- Falck Reyes, M. (2011). Presentación en la conferencia magistral: “El portafolio docente, Una obra de teatro en seis actos para saber quien soy en verdad”.
- Falck Reyes, M. R. (2011). Mi última “Zamorano lección” Más que un portafolio docente, una forma especial de sentir y enseñar. Honduras: Zamorano.
- IHMC, T. C. (n.d.). IHMC Public Cmaps . Retrieved from <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1H5RTT813-YBW-QS6-X79/portafolio%20docente.cmap>
- Knapper, C., & Wilcox, S. (2007). Preparing a Teaching Dossier. Queen’s University.
- Moreno Alonso, D. (1996). El Portafolio Docente, herramienta para mejorar la calidad de la educación. Honduras: Zamorano.
- Peña González, J., Ball Vargas, M., & Fran. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Venezuela: Educere, La Revista Venezolana de Educación.
- Peter, S. (2002). Escuelas que aprenden. Bogotá, Colombia: Norma.
- Sime Poma, L. (2006). Explorando el Trabajo y la Trayectoria Docente a Través del Portafolio. Rio de Janeiro: Pontificia Universidad Católica del Perú-Maestría Gestión de la Educación.



El Telecentro UNAH CUROC- Gracias: una práctica innovadora para la equidad educativa universitaria

- ▶ Pedro Antonio Quiel
Centro Universitario Regional de Occidente
- ▶ Martha Leticia Quintanilla
Dirección de Innovación Educativa

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Resumen

Desde el año 2010, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), al amparo de la política de redes educativas, el modelo de educación virtual, y bajo los principios de equidad, pertinencia y calidad, puso en marcha el proyecto de innovación educativa “Los Telecentros Universitarios”.

En el año 2011, el Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC), se incorpora a este proyecto en el marco de su

compromiso social de atender las demandas educativas de todos los jóvenes de la red educativa de occidente, dando vida al Telecentro de la UNAH en la ciudad de Gracias, Lempira, con un oferta en modalidad en línea de las carreras de licenciatura en Pedagogía y técnico en Microfinanzas.

Actualmente cerca de 100 estudiantes aprovechan esta oportunidad educativa y han iniciado sus estudios universitarios encaminando sus esfuerzos a culminar

con su carrera profesional superior.

La experiencia de innovación educativa y tecnológica de la comunidad académica del CUROC y de la comunidad de Gracias, Lempira se plasma en este artículo.

Palabras Clave: Telecentros, educación superior, equidad, educación en línea, redes educativas.

Introducción

Frente a los cambios tecnológicos acontecidos en las últi-

mas décadas, toda la sociedad y la Universidad no es la excep-

ción ha tenido que ponerse al día para poder ser más competitiva,

eficiente y eficaz; pero sin perder de base los principios de igualdad, calidad y pertinencia.

En medio del desarrollo socioeconómico y tecnológico del Siglo XXI, independientemente del nivel de desarrollo de un país o de la sociedad en general, surgen aceleradamente nuevas prácticas o modalidades de educación superior, mismas que han permitido reducir la brecha económica, social, política y cultural entre los diferentes estratos de la sociedad. Es así como se ha pasado de modelos educativos presenciales, a procesos formativos donde el estudiante puede acceder a una oferta educativa utilizando todas las potencialidades de las tecnologías educativas innovadoras.

Estas transformaciones educativas posibilita que muchos jóvenes hondureños que nunca soñaron con estudiar una carrera a nivel superior, vean ahora realizado su sueño; tal es el caso de decenas de estudiantes graduados de educación secundaria en colegios de los distintos municipios de los Departamentos de Lempira, Intibucá y Copán, que hoy aprovechan la presencia de la UNAH a través del Telecentro del CUROC, instalado en la ciudad de Gracias, Lempira.

Las barreras educativas en término de tiempo y espacio, han quedado superadas, con las nuevas modalidades educativas que hacen uso de todas las potenciali-

dades educativas que brindan las tecnologías del siglo XXI, y las diversas herramientas de comunicación e interacción sincrónica y asincrónica como audio y video conferencias, teléfonos móviles, correo electrónico, entre otras, para acercar la universidad a los estudiantes.

Los procesos de gestión administrativos y académicos de Universidades como la UNAH, también registran mejoras significativas al aprovechar todo este desarrollo tecnológico. Durante el proceso de Reforma en la UNAH, uno de los cambios más significativos, es que a la luz del modelo educativo que tiene como uno de sus principios la innovación, se inició la puesta en marcha, dando lugar a las primeras carreras en línea ofertadas por la UNAH a través de los Telecentros Universitarios y con ello dando vida a la política de la bimodalidad, que contempla una oferta educativa institucional a nivel presencial, semi-presencial y virtual. No cabe duda que estos procesos innovadores aún imponen muchos desafíos a la Institución.

Y es aquí donde a partir del 2011 entra en escena innovadora el CUROC, ya que en un esfuerzo de sueños y compromisos compartidos, se logra sumar energías con el gobierno local, fuerzas vivas de la ciudad de Gracias, Lempira, la Vicerrectoría Académica, la Dirección de Innovación Educativa y la Dirección del CUROC,

para establecer el primer telecentro de la UNAH en la región de occidente: el Telecentro UNAH CUROC-Gracias, Lempira, ubicado en la ciudad de Gracias, en una parte de lo que hace algunos años constituyó la Escuela Normal. Este telecentro inició el 11 de noviembre del 2011 con el desarrollo de un curso propedéutico para los aspirantes a estudiar bajo esta modalidad y su inauguración oficial se registró el 23 de enero del 2012, la finalidad del mismo es aumentar la cobertura de educación superior en una de las regiones del país más postergadas.

Germen y desarrollo del Telecentro de la UNAH en Gracias

La UNAH, mediante acuerdo CT-UNAH No. 314-A-207, aprueba las “redes educativas regionales de la UNAH para la gestión del conocimiento con equidad, pertinencia y calidad”.

Según el documento de las Redes Educativas de la UNAH (2008), esta nueva visión organizativa de la Institución implica entre otros aspectos:

La reorganización y reestructuración de las unidades académicas de la UNAH, poniendo el énfasis en la innovación como eje del proceso gerencial, de cambio y desarrollo; esto significa promover y estimular la generación de ideas, la creatividad individual y colectiva, así como la socialización, sistematización e intercambio de experien-



cias, lo que requiere de una manera diferente de pensar el Centro o los Centros generadores del conocimiento y de la técnica necesaria para el desarrollo humano sostenible: el Centro está donde están las personas y los grupos que están generando conocimiento y técnica en los diferentes campos. (pp. 30).

Amparado en esta normativa, la CT-UNAH visualizó como parte de la Red Educativa de Occidente, la creación del Instituto Tecnológico de Gracias, y a partir de ello, desde la Vicerrectoría Académica y el CUROC, se impulsaron una serie de acciones, entre ellas la elaboración de un diagnóstico de necesidades educativas de la zona de occidente que posibilitara información científica para responder a las necesidades de desarrollo de la región. Esta actividad se llevó a cabo en conjunto con distintas organizaciones de la sociedad civil de la zona de occidente.

Luego de diversos análisis institucionales y siguiendo lo plasmado en la política de redes educativas y con el propósito de que la UNAH tuviera presencia en Gracias, Lempira, a mediano plazo se iniciaron acciones para conformar el grupo gestor de esa localidad y concretar la creación del Telecentro UNAH CUROC-Gracias, como experiencia institucional y regional, que por un lado atendiera la demanda inmediata de los jóvenes sin posibilidades económicas y

sociales para salir de sus comunidades a estudiar en centros presenciales de la UNAH, y por otro lado, que generara experiencia en esta nueva organización de red para que en un segundo momento, bajo los análisis respectivos, continuará el proceso de creación del Instituto Tecnológico.

Una vez constituido el grupo gestor y sentadas las bases para la relación académica y de trabajo colaborativo entre el equipo académico del CUROC, la alcaldía municipal y el grupo gestor de Gracias, Lempira, se estableció a finales del año 2010 e inicios del año 2011 una ruta crítica que permitiera, a través de un esfuerzo conjunto, poner en funcionamiento a finales de ese mismo año el Telecentro de la UNAH en esa ciudad.

En tanto, el modelo de telecentros universitarios de la UNAH, parte de una visión de responsabilidades compartidas, entre la universidad, el gobierno local y las comunidades, la alcaldía de Gracias y el grupo gestor, logró el apoyo financiero del Congreso Nacional, mismo que se tradujo en un aporte de tres millones de lempiras.

Siempre de la mano del gobierno local, el CUROC y la Dirección de Innovación Educativa (DIE) con la participación activa de Secretaría Ejecutiva de Administración de Proyectos de Infraestructura (SEAPI) y la

Dirección Ejecutiva de Gestión de Tecnologías (DEGT), iniciaron y concluyeron, entre mayo y octubre de 2011, los trabajos de acondicionamiento físico y tecnológico del espacio asignado por la alcaldía de Gracias para el funcionamiento del Telecentro. La alcaldía asignó un extremo del edificio colonial donde funcionó la Escuela Normal de Gracias para que se instalara el Telecentro de la UNAH. A la par de los trabajos de acondicionamiento físico se inició el proceso de adquisición del equipo de cómputo, educacional y mobiliario.

Un elemento a resaltar es el trabajo de socialización, tanto del modelo de telecentro como de la oferta de carreras a ofrecer y del proceso de ingreso a la UNAH, que incluye los requerimientos de admisión que implica la aprobación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA). Esto demandó la movilización de la Dirección de Admisiones, del equipo académico del CUROC y de miembros del grupo gestor de Gracias, Lempira. Esta actividad es vital, ya que si no se cuenta con alumnos/as que aprueben la PAA, el telecentro no tiene razón de ser.

El telecentro inició funciones en el mes de noviembre de 2011 y fue inaugurado oficialmente por la rectora Julieta Castellanos en febrero de 2012.

Lo académico: la garantía de la calidad

La UNAH a través del CUROC, nodo central de la red educativa de occidente, llegó a Gracias, Lempira, con un proyecto educativo innovador; ello implicó un cambio de paradigma para todos los actores del proceso formativo y para los mismos pobladores, que imaginaban la presencia de la UNAH a través de una gran edificación física; pero la máxima casa de estudios del país, pertinente al siglo actual llegaba con una oferta educativa mediada por las tecnologías educativas modernas: la Licenciatura de Pedagogía y Ciencias de la Educación y el Técnico en Microfinanzas en la modalidad en línea o virtual.

Los telecentros de la UNAH son espacios tecnológicos y pedagógicos donde los estudiantes pueden tener acceso a educación superior de calidad, a través de la mediación y utilización de tecnologías educativas innovadoras. En ese sentido, con el apoyo de los telecentros, la UNAH puede ofrecer carreras en los distintos niveles en modalidad virtual o en línea.

La UNAH define su educación virtual como el proceso formativo de enseñanza-aprendizaje, donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo; pero direccionada por una propuesta formativa pedagógica e

integral que utiliza soportes, materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de aprendizaje.

El modelo pedagógico de la educación virtual tiene su base en los principios que fundamentan el modelo educativo de la UNAH: calidad, pertinencia, equidad, interdisciplinariedad e internacionalización.

Su perspectiva tecno-pedagógica apuesta a la innovación como elemento sustantivo para el abordaje y desarrollo de los distintos componentes del proceso formativo, entendiéndose currículo, docente, estudiante, metodologías, material didáctico, herramientas tecnológicas de mediación, gestión académico-administrativo y organización institucional.

En ese sentido, llegar a Gracias, Lempira con una oferta educativa en modalidad virtual,

implicó para el CUROC una actividad fuerte de capacitación a nivel docente; para que éstos pudieran asumir con soltura su rol como docentes o asesores en línea, con las competencias tecnológicas y pedagógicas que les permitieran ser facilitadores del proceso de aprendizaje de sus estudiantes de forma eficiente. A nivel institucional capacitar docentes para el diseño y desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje, es decir colocar en modalidad en línea todas las asignaturas de la carrera de Pedagogía y el técnico en Microfinanzas.

Asimismo, significó trabajar un proceso de capacitación estudiantil a través de un curso propedéutico, a fin de que ellos también desarrollarán las competencias tecnológicas y pedagógicas para el aprendizaje en línea.

No cabe duda que el éxito de proyectos innovadores como el Telecentro de la UNAH en Gra-

TABLA 1.

Estudiantes matriculados por carrera/ Telecentro UNAH CUROC-Gracias			
PERIODO	PEDAGOGIA	MICROFINANZAS	TOTAL
I-PAC-2012	31	1	32
III-PAC-2012	24	6	30
I-PAC-2013	21	2	23
III-PAC-2013	11	3	14
TOTALES	87	12	99

FUENTE: Datos extraídos de DIE-UNAH, 2013.



TABLA 2.

Estudiantes matriculados por carrera/ Telecentro UNAH CUROC-Gracias		
DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	NO. ESTUDIANTES
LEMPIRA	Gracias	54
	La Virtud	6
	Mapulaca	4
	Virginia	2
	Candelaria	3
	Gualcinse	3
	Belén	4
	La Campa	2
	La Iguala	3
	Las Flores	2
	Lepaera	3
	San Marcos de Caiquín	1
	San Sebastián	3
COPÁN	Copán Ruinas	1
	San Pedro Copán	3
INTIBUCÁ	San Juan	1
LA PAZ	Santiago	1

FUENTE: Datos extraídos de DIE-UNAH, 2013.

El modelo de telecentros y de educación virtual de la UNAH establece la capacitación docente y estudiantil para fortalecer las competencias, tanto tecnológicas como pedagógicas para el aprendizaje en línea.

cias, pasa obligadamente por el grado de participación y apropiación de todas las instancias y actores implicados directa o indirectamente, tanto de la UNAH, como de la municipalidad y de las fuerzas vivas de la comunidad, cada uno con sus roles definidos dentro del modelo de telecentros. Será el involucramiento permanente de todos ellos que consolidará las bases para el fortalecimiento y

sostenibilidad de esta nueva modalidad de educación superior en la región educativa de occidente.

Resultados

Para poder valorar el impacto y desarrollo de un telecentro de la UNAH, se deben considerar los principios que rigen los mismos: calidad, pertinencia y equidad. En ese sentido, la UNAH a través de sus redes educativas, está cons-

ciente que no se puede aspirar a matriculas masivas; en tanto la cantidad de estudiantes matriculados en un telecentro dependerá, entre otros factores, de la cantidad de graduados anualmente de secundaria y de que los aspirantes que se inscriban para la PAA cumplan con todo el proceso y aprueben la PAA.

En ese sentido, considerando las características socioeconómicas del sector de occidente, se resalta que a dos años de funcionamiento el Telecentro UNAH CUROC-Gracias registre una matrícula de cerca de los 100 estudiantes, procedentes de diversos municipios de los departamentos de Lempira, Intibucá y La Paz. En su mayoría los estudiantes están inscritos en la Licenciatura en Pedagogía.

El impacto en la vida de los actores principales: los estudiantes

Considerando que Honduras muestra cifras dramáticas en su cobertura en educación superior, y pese a que su tasa neta de cobertura reportó un aumento de 3.9% entre el 2002 y 2010, esta es la tasa de cobertura más baja en todos los niveles educativos del país, lo que implica que más de 800 mil jóvenes entre 19 y 24 años potenciales estudiantes de las universidades se quedan sin asistir a la educación superior (PNUD, 2012).

De acuerdo a los datos del

TABLA 3

Docentes del CUROC capacitados como asesores en línea		
CUROC	UNIDAD ACADÉMICA	CANTIDAD
	Administración de empresa	1
	Español	1
	Historia de Honduras	1
	Filosofía	1
	Sociología	2
	Pedagogía	3
	Ciencias Sociales	1
	Deportes	1
	Telecentro Gracias	2
	Técnico en Microfinanzas	5
	Dirección	1
	Biología	1
	Letras	1
	Matemáticas	3
	Lenguas Extranjeras	2
Administración de Empresas	3	

Fuente: Datos extraídos de DIE-UNAH, 2013.

zo de la UNAH para poner en marcha el Telecentro de Gracias, Lempira, se ve reflejada en la esperanza que hoy tienen decenas de jóvenes que valoran la presencia de la UNAH.

En ese sentido, la estudiante de la carrera de Pedagogía Cristina Carabantes expresa:

La educación virtual es un beneficio del cual gozamos en Gracias, Lempira y aprovechamos al máximo esta oportunidad todos los que formamos parte de este proceso educativo. Estamos, como estudiantes, a la vanguardia con la tecnología recibiendo cursos que nos permiten desarrollar todas nuestras actividades de aprendizaje en línea.

En esa misma línea se manifiesta Elmer Raúl Aguirre, también estudiante de la carrera de Pedagogía en el Telecentro UNAH, Gracias, quien se siente orgulloso de hoy ser parte de la UNAH:

Tengo la dicha de poseer esa oportunidad que muchas personas anhelan. Esta experiencia lleva ya dos años y como resultado he adquirido el conocimiento base fundamental para estudiar en esta modalidad. En el curso propedéutico aprendí un estilo de estudio que me ha formado y me ha hecho un estudiante independiente. En secunda-

PNUD (2012) la tasa neta de cobertura de la educación superior es de 18.7%, lo que se traduce en una matrícula de 110,026 jóvenes de 19 a 24 años en las aulas universitarias que contrasta con los 841,168 hondureños/as potenciales estudiantes, fuera del sistema universitario.

El análisis de las cifras de acceso a la educación muestra un marcado nivel de exclusión social

e inequidad educativa en el nivel educativo superior, de ahí que todo esfuerzo de las universidades del país y especialmente de la UNAH, por llevar la Universidad lo más cerca posible a las comunidades rurales y llegar a los jóvenes que por razones socioeconómicas no están en la UNAH, adquiere un valor superlativo desde la mirada de la equidad educativa.

Desde esta óptica el esfuer-



ría el curso de computación era una asignatura más, pero estudiar virtualmente está en otro nivel; va ligado al destino de la educación, el cual es ir de la mano con la tecnología, a modo de preparar buenos estudiantes y docentes capacitados para sobrevivir a las demandas que rige la actualidad.

Un testimonio final es el de Clarissa Hernández: “Esta modalidad nos permite como estudiantes organizar nuestro propio tiempo, ser más responsables sin que ningún docente nos esté diciendo lo que tengamos que hacer. Le doy gracias a las personas que han hecho posible la apertura del telecentro, brindando oportunidades a todas las personas del departamento de Lempira”.

Conclusiones

1. Esta nueva práctica innovadora de educación superior abre una ventana de oportunidad a jóvenes de escasos recursos económicos que no tienen la oportunidad de movilizarse a los grandes centros educativos. Parte del éxito de esta nueva práctica se basa en el grado de cohesión y empoderamiento que se dé entre los diferentes sectores de la sociedad, gobierno local, sector privado y la Universidad Nacional.

2. La UNAH a través del Centro Regional Universitario de Occidente, a corto plazo pretende

poner en marcha otro telecentro universitario en el departamento de Ocotepeque, el cual vendrá a fortalecer la presencia institucional de la UNAH en la región de occidente, asimismo ofrecer educación superior de calidad.

Referencias

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (2008). *Redes Educativas Regionales de la UNAH para la gestión del conocimiento con calidad, pertinencia y equidad* (Serie de publicaciones de la reforma universitaria No.2). Tegucigalpa, Honduras.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (2009). *Modelo Educativo de la UNAH* (Serie de publicaciones de la reforma universitaria No. 3). Tegucigalpa, Honduras.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (2011). *El modelo de educación virtual y de Telecentro Universitario de la UNAH*. Tegucigalpa, Honduras.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012). *Informe sobre Desarrollo Humano Honduras 2011. Reducir la inequidad: un desafío impostergable*. Honduras.



Era de Cambios

Comprender la postmodernidad

▶ Leonarda Andino Rodríguez

Vicerrectoría Académica

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Resumen

En el presente artículo se hace un esbozo de la postmodernidad, vista desde diferentes autores; un tema controversial, generador de debate y de grandes cambios en el orden mundial. En

la postmodernidad, la educación ha entrado en crisis y aún no ha encontrado la ruta para hacerle frente a las demandas de una era en la que, la escuela es moderna pero los alumnos son postmoder-

nos.

Palabras Clave: Postmodernidad, valores, cultura, pedagogía, educación, relatos, meta-relatos.

Introducción

En la condición postmoderna, Lyotard (1987) precisa que la postmodernidad es un estado de la cultura, después de las transformaciones que han afectado las reglas del juego de la cultura, la ciencia y demás manifestaciones producidas a finales del siglo veinte.

Ese estilo de pensamiento afronta las concepciones de la modernidad como producto del pensamiento positivista de Augusto Comte y Herbert Spencer a los que Lyotard denomina como “relatos” o “metarrelatos”. Es así que el primer gran relato

es la historia concebida como un relato único; un segundo gran relato es el que genera el ideal de orden y progreso y, un tercero de origen positivista es el que promete bienestar al hombre a través del desarrollo de la ciencia y la industria (Defuur, 2008).

El surgimiento del sustantivo “postmodernidad” encuentra varias explicaciones. Algunos consideran que nace de la arquitectura. M. Khöler señala que fue Federico de Onís en su Antología de la poesía española e hispanoamericana, en 1934, el primero en hacer uso de la pala-

bra postmodernidad.

Para Habermas, la postmodernidad se presenta como una antimodernidad. Esta afirmación describe una corriente emocional de nuestro tiempo que ha penetrado en todas las esferas de la vida intelectual, colocando en el orden del día teorías de postilustración, postmodernidad e incluso posthistoria.

Se trata de una tendencia que busca romper con la modernidad. Sin embargo, hay quienes consideran que se trata de una tendencia de continuación de la



modernidad o un nuevo período de la cultura occidental, que se expresa en una tríada que va desde la desesperanza al hedonismo y en un creciente individualismo aunado a un proceso de hibridez e insípido.

Bajo esta línea Lipovestky (1986) es del criterio de que por primera vez esta es una sociedad que, lejos de exaltar los órdenes superiores los eufemiza y los descredibiliza, una sociedad que desvaloriza el ideal de abnegación estimulando sistemáticamente los deseos inmediatos, la pasión del ego, la felicidad intimista y materialista.

Otras corrientes señalan que el pensamiento postmoderno tiene una fuerte nostalgia por lo metafísico, sobre todo no ve que se lleve a cabo hasta las últimas consecuencias, la muerte de Dios anunciada por Nietzsche o el olvido del ser de Heidegger.

Lo claro es que el término postmodernidad tiene muchas acepciones, que para algunos evidencia el carácter equívoco de la misma. Este se popularizó a raíz de la publicación en 1979 de La condición postmoderna de Jean-Francois Lyotard, quien consideró que ya estaba pasada la época de los grandes relatos y metarrelatos que buscaban dar sentido a la marcha de la historia.

Otro rasgo de la postmodernidad es el fin de la historia, o sea el fin de la modernidad y sus fundamentos, tesis que defien-

de Francis Fukuyama pero que viene a refutar Jean Baudrillard, al señalar que la ilusión del fin es la más grande de las ilusiones, puesto que en el fondo ni siquiera se puede hablar del fin de la historia, ya que no tendría tiempo de alcanzar su propio fin (Tórres, 2010).

El nihilismo o la pérdida de los valores también lo encontramos como una clara evidencia y se presenta como un punto de inflexión para la creación de un nuevo tipo de pensamiento, porque hay franca certeza de que los valores tradicionales se van perdiendo para imponer nuevos valores en la sociedad (Tórres, 2010).

Asimismo se presenta como rasgo de la postmodernidad, la muerte de las ideologías, las que en el plano conceptual son rechazadas por haberse encontrado la verdad, que es una verdad universal a la que todos deben someterse.

Fenómenos ligados a la postmodernidad

La economía de mercado

Para los estudiosos, el mercado libre del capitalismo democrático ha generado una serie de valores, actitudes y estilos de vida. Bajo este modelo, no basta con satisfacer la necesidad de los mercados existentes sino que se crean nuevos mercados y se crean nuevas necesidades. El mercado produce insumos no necesarios, por lo que aparece

el marketing y, la publicidad se ha convertido en imprescindible para la sociedad actual; se crea una sociedad de bienestar y de consumo (Cruz, 1996).

Es así que el mercado libre llevado a sus últimas consecuencias desemboca en la globalización de la economía, de tal manera que se disuelven las barreras continentales, nacionales o regionales al libre intercambio de mercancías capitales y a la circulación de personas; esto no solo rompe las barreras económicas sino también las formas de organización política y cultural de las comunidades. Es así que esas naciones se desarman en fáciles mercados libres, donde las personas circulan como botones; “la globalización es hoy igual a la canibalización total” (Gómez, 1998).

Bajo este modelo, agrega este autor, todo puede convertirse en mercancía y por lo tanto, se le da un valor de cambio. Si bien la globalización ha tenido efectos positivos en diferentes zonas del planeta, no se pueden negar las consecuencias negativas de este fenómeno y una de las dudas que Gómez (1998), se plantea es su compatibilidad con la profundización de la democracia, donde los gobiernos libremente elegidos se muestran impotentes para reaccionar frente a los miles de millones de dólares que se desplazan en su contra, y a quienes el poder de elección le es arrebatado por los mercados que tienen sentido de Estado.



Revolución electrónica.

En este contexto también aparecen los medios de comunicación vistos siempre como agentes de poder, pero en la actualidad juegan abrumador papel frente al poder de socialización que han adquirido, como resultado de la revolución electrónica que nos llegó a finales del siglo veinte.

Por su lado, las tecnologías de la información y comunicación (TICs) revolucionaron el mundo, ya que basta con conectarse a la pantalla de la computadora para tener acceso a todo tipo de información y a comunicación con los lugares más

“ Hay un imparable dominio de la apariencia y se vive en un mundo que sustituye a la realidad ”

recónditos del planeta. De tal manera, que la aldea global que predijo Marshal McLuhan es una realidad hoy en día.

Es así que los cambios producidos por las TICs tienen tres efectos: a) alteran la estructura de intereses, es decir las cosas en las cuales pensamos; b) cambian el carácter de los símbolos y c) modifican la naturaleza de la co-

munidad. Por otro lado, tienen influencia en la vida pública, política o social y en el desarrollo individual (Gómez, 1998).

Cultura de la apariencia

En las sociedades postmodernas se impone una cultura de la imagen. Hay un imparable dominio de la apariencia y se vive en un mundo que sustituye a la realidad; es así que las modas se convierten en criterios de valor. Para Gómez (1998), la ética se convierte en estética al servicio de la persuasión y seducción del consumidor.

Agrega que cuando las apariencias invaden el terreno de la vida personal y laboral, la vida de los individuos se convierte en una continua actuación, porque deberá comportarse, ser y hacer según el patrón de apariencias que ha creado. Esto tiene sus repercusiones no solo con la pérdida de la identidad integradora sino que también genera ansiedad.

Por su lado, en este contexto la literatura especializada califica al individuo postmoderno como hedonista y narcisista. Un narcisista se va desligando del mundo real en el que vive por medio de las fantasías personales de grandeza, es así que desprecia a quienes le rodean e idealiza a su persona.

Deterioro del estado del bienestar

El deterioro del estado de bienestar es un fenómeno que se ha manifestado con fuerza en

estos años en sociedades como la española, con los “indignados”, que tuvo manifestaciones en el mundo, como Occupy Wall Street. Se trata de masas sin empleo o que perdieron los beneficios que les otorgaba el sistema, pero que se desmorona con la crisis del estado nacional moderno, y que dejó a muchos en estado de precariedad.

Precisamente, debido a la desregularización de los mercados se han visto amenazadas todas las grandes conquistas sociales en los Estados democráticos occidentales, como ser: la educación pública y gratuita, protección en caso de desempleo y jubilación, cobertura de salud para toda la población y vivienda. Una situación que ya es clara y evidente es la desregularización del mercado laboral que ha traído la precarización del empleo.

Es así que la intensificación del mercado crea para la clase trabajadora más inseguridad personal, movilidad social descendente y menos autonomía personal. El mercado debilita la sociedad civil y fortalece el poder del ejecutivo, porque el libre mercado capitalista necesita libre movilidad y busca de nuevas estrategias que le otorguen beneficios a escala mundial (Gómez, 1998).

Civilización del espectáculo

La civilización del espectáculo es para el escritor peruano Mario Vargas Llosa, la de un



mundo donde el primer lugar en la tabla de valores vigentes lo ocupa el entretenimiento y donde divertirse y escapar del aburrimiento es la pasión universal.

Este ideal de vida es perfectamente legítimo. “Pero convertir esa natural propensión a pasarlo bien en un valor supremo tiene consecuencias inesperadas: la banalización de la cultura, la generalización de la frivolidad y, en el campo de la información, que prolifere el periodismo irresponsable de la chismografía y el escándalo” (Vargas Llosa, 2012).

Postmodernidad y pedagogía

Para los estudiosos, en la postmodernidad la escuela ha entrado en crisis, ya que los pedagogos de las luces entendían la educación como un único método capaz de liberar al ser humano. La ignorancia se entendía como el principal obstáculo para alcanzar auténtica libertad, sin embargo, hoy en la época postmoderna no derivan ya de la austeridad o del esfuerzo personal, sino de la satisfacción inmediata de las necesidades. En esa crisis de la escuela, fracasan los alumnos y se frustran padres y educadores porque la escuela es moderna y los alumnos son postmodernos (Cruz, 1996).

Si se analiza adecuadamente lo anterior significa que la pedagogía no se ha encuadrado con el pensamiento postmoderno, ya que no logra encajar con el relativismo, la disolución del sujeto, la desconfianza en

la razón, entre otros aspectos y habría que preguntarse si debe hacerlo a todas luces o deberá seguir manteniendo algunos de los postulados modernos.

En ese sentido, se ha considerado que existen dificultades en el pensamiento postmoderno para la pedagogía, que considere la mejor crítica como el mejor proyecto; y ese proyecto que contenga ese carácter serio, realizable y sentido de compromiso, es quizá imposible de encontrar en el discurso postmoderno.

Es así que pareciera que en la postmodernidad, no existe pedagogía que se ajuste ya que todo viene siendo una especie de contradicción y además hay muchos modelos practicables y es difícil saber cuál es el que mejor se adapta a la realidad existente.

Frente a todo este anarquismo didáctico, hay quienes refieren a una pedagogía emancipatoria en la que toda persona sea un sujeto al que aspire a ser libre en todos los ámbitos de su vida.

También se considera que en el ámbito curricular pasa por repensar la práctica docente, como una actividad esencialmente incierta, la que no puede ser reducida a una ingeniería pedagógica y donde las rutinas deban ser la excepción y no la regla, por lo que en la reconceptualización pedagógica se hace necesario la reelaboración de una nueva base teórica a partir de las nociones de “disonancia”, “dispersión” o “diferencia” (Te-

“Para los estudiosos, en la postmodernidad la escuela ha entrado en crisis, ya que los pedagogos de las luces entendían la educación como un único método capaz de liberar al ser humano”

rrén, 1999).

Cruz (1996) señala que algunas sociedades han intentado solucionar esta problemática postmodernizando la escuela, por lo que se han rediseñado programas educativos y las computadoras han invadido las aulas, ya que se trata que los estudiantes encuentren placer en la educación, sin embargo, las críticas no se han hecho esperar, preguntándose si ¿será que los niños y adolescentes aprenderán a utilizar muy bien las máquinas pero muy mal a razonar?

Postmodernidad y educación

No cabe duda que la educación en la era postmoderna se ve frente a un escenario turbulento y para algunos estudiosos la transición tiene como marco



de referencia el problema de la deslegitimación de las instituciones de la modernidad, ya que se quiebran los supuestos racionalistas sobre los que tradicionalmente se había venido produciendo, seleccionando y distribuyendo el conocimiento.

Es así que la condición cultural de la postmodernidad, juega en la lógica de la deconstrucción, por lo que en ella las identidades tanto individuales como colectivas, no pueden construirse a partir de una determinación fija de significados y expectativas (Terrén, 1999).

Este autor agrega que la postmodernidad comienza cuando se amenaza el modelo de identidad que ha venido presidiendo la modernidad, con su pretensión de dominar intelectualmente la fundamentación de lo social, dar un contexto racional a la noción de totalidad de la historia y basar ésta en un proyecto de emancipación humana. De ahí que lanza las siguientes preguntas ¿dónde puede residir la legitimidad de un proyecto y, más concretamente de un proyecto educativo?, ¿cuál es el conocimiento a administrar y cómo hacerlo?

Es así que se habla de una post epistemología postmoderna, es decir un discurso educativo que no está basado en ninguna metanarrativa y por lo tanto una visión de cultura en la que nadie, ni sacerdotes, ni físicos, ni poetas son más racionales, más científicos o más profundos que

otros y, citando a Lyotard puede decirse que el conocimiento postmoderno carece de la autoridad del experto, por lo que este debe estructurarse de forma distinta a como se ha venido haciendo hasta ahora.

En ese contexto se afirma también que la postmodernidad ha roto con las “recetas” y las “intervenciones universales” para todo el contexto educativo por el que la modernidad apostaba. De manera que en la

“...en la postmodernidad se abre a una cultura plural, en la que la escuela debe dar respuesta a una realidad multicultural y con fuertes desigualdades sociales...”

postmodernidad se abre a una cultura plural, en la que la escuela debe dar respuesta a una realidad multicultural y con fuertes desigualdades sociales, por lo que ya no es suficiente con hacer universal y accesible la educación para todos, sino que la educación debe atender a la diversidad para ofrecer igualdad de oportunidades, de ahí

la necesidad de hacer flexibles y adaptables las estrategias de aprendizaje a las necesidades de los educandos. Este se visualiza como un proceso positivo para la escuela ya que no se da por hecho que a todos los alumnos deba ofrecérseles una única respuesta (Román, 2010).

Los valores postmodernos

En cuanto a los valores postmodernos, Nietzsche refirió que en la era postmoderna no hay valores absolutos. Por lo que la sociedad postmoderna se caracteriza por el pluralismo; es así que la falta de un macrorrelato o universo simbólico dominante supone grandes crisis de sentido, lo que favorece el surgimiento de pequeños grupos de diversa índole donde el individuo puede refugiarse.

Para algunos, la época actual en la que vivimos es un mundo con problemas de toda índole, como ser: desintegración y violencia intrafamiliar, alcoholismo y drogadicción, promiscuidad sexual, pornografía, embarazos no deseados, anorexia, bulimia, comedores compulsivos, maltrato infantil, venta pública y clandestina de sexo, carencia de empleo, corrupción, proliferación de cantinas, constante violaciones, niños y niñas en la calle, abandonados con problemática especial, tatuajes y perforaciones, hurtos y venta de niños(as), uso de ombligueras, adicción a la Coca-Cola, consumo de: frutas maduras de un día para otro con carburo, jugo de naranja sin naranja, fórmula



láctea (polvos químicos), tortillas transgénicas, narcotráfico, falta de cumplimiento en los tratos verbales y escritos, etc.

Todo eso nos hace pensar en la ausencia de valores y en el fracaso en que han caído el sistema educativo formal y la educación impartida por los padres de familia en los respectivos hogares. Nada es superficial, todo es muy complejo (Zúñiga, sf).

Conclusiones

Puede decirse que la postmodernidad refiere a una gama de movimientos que tienen su expresión en la cultura, el arte, la literatura, la filosofía y en lo social. Que deslegitima a la modernidad por considerarla un proyecto fracasado y caracteriza por su oposición al racionalismo y su atención a las formas.

En el ámbito educativo la postmodernidad representa un enorme desafío. Por un lado se considera la necesidad de reelaboración de una nueva base teórica a partir de las nociones de “disonancia”, “dispersión” o “diferencia” como lo plantean algunos autores. Sin embargo, hay quienes sostienen que la postmodernidad se abre a una cultura plural, multicultural y con fuertes desigualdades sociales, por lo que se visualiza como un proceso positivo para la escuela. Implica entonces, que habrán de confrontarse las diferentes posturas.

Referencias

- Correa, R. (s.f.). Obtenido de: http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/lobeznos_postmodernidad.pdf
- Cruz, A. (1996). Postmodernidad .España: CLIE.
- Defuur, L. (2008). Recuperado de: <http://fama2.us.es/fco/frame/frame3/estudios/1.12.pdf> Epstein, M. (julio de 2004). Dialnet. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994819>
- Filosofar en libertad. (s.f.). Recuperado de: <http://cafe-filosoficoenmadrid.wordpress.com/>
- Gómez, Á. P. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata.
- Gutiérrez, G. (s.f.). Recuperado de: http://www.politicas.unam.mx/razoncinica/Gabriel_Guti%C3%A9rrez_Jav%C3%A1n_La_tragedia_seg%C3%BA_n_Nietzsche.html
- La problemática del horizonte de sentido: entre la Modernidad y la Postmodernidad. (2008). Temas de Ciencia y Tecnología, 59.
- Lipovestky, G. (1986). La era del vacío. Barcelona: Anagrama.
- Llosa, M. V. (2012). La civilización del espectáculo . Madrid: Alfaguara.
- Liotard, J.-F. (1987). La condición postmoderna. Madrid: Cátedra.
- Román, C. R. (2010). La educación en la sociedad postmoderna. Revista Complutense de Educación, 185.
- Sanabria, J. R. (1994). Ética y Postmodernidad, en Revista de Filosofía Universidad Iberoamericana, año XXVII No.70.
- Santana, J. M., & Pérez, A. M. (1999). Habermas y Foucault: modernidad, postmodernidad y teoría de la historia. Vegueta, 105.
- Terrén, E. (1999). Postmodernidad, legitimidad y educación. Educación y sociedad, 19.
- Tórres, A. Z. (2010). Obtenido de <http://alexzambrano.webnode.es/products/rasgos-de-la-postmodernidad/>



Competencias de la docencia universitaria para la sociedad del conocimiento: la visión de tres académicos

El escenario educativo del siglo XXI pone en relieve la necesidad de repensar el rol docente, pasando de un contexto formativo tradicional a uno innovador que exige, como lo señala el modelo educativo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), un docente investigador en el aula, creativo ayudando a construir y ampliar las capacidades mentales de los estudiantes, ocupándose de “enseñar a pensar”; facilitador, orientador y mediador en el proceso educativo, organizador de las situaciones de aprendizaje orientadas al logro de objetivos y a la articulación de la teoría con la práctica, con un fuerte compromiso ético. En suma una docencia pertinente a las necesidades del siglo actual.

Dada la trascendencia del rol docente en el siglo XXI, en parte porque somos testigos de la Sociedad del Conocimiento y el Aprendizaje, y por otra, porque estamos frente a una nueva generación de estudiantes, durante la III Jornada de Innovación Educativa, se llevó a cabo un panel de expertos con tres académicos/universitarios: Rutilia Calderón, Vicerrectora Académica de la UNAH; René Noé Martínez, Director de Currículo de la Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán y Armando Euceda, Coordinador y docente de la Maestría en Física, Escuela de Física-UNAH. A continuación la Revista “UNAH INNOVA” comparte la visión de cada uno de ellos sobre las competencias del docente universitario del siglo XXI.

Rutilia Calderón

Los profesores, individual y colectivamente, tenemos una gran capacidad de impacto en los aprendizajes de los estudiantes, a enseñar se aprende enseñando.

A inicios del siglo XXI hubo serios cuestionamientos y se dijo que los factores que más condicionan el aprendizaje son los ambientes y accesos adecuados, acceso a tecnologías, bibliotecas, entre otros. Otras hipótesis sostenían que el factor principal estaba ligado a ciertas aptitudes y actitudes del estudiante. Una de las herramientas fundamentales que sustentan las ciencias (investigación) empezó a trabajar en estas hipótesis planteadas y al día de hoy hay evidencias suficientes que reafirman que el proceso de aprendizaje de los estudiantes está condicionado al docente.

Se señala que la práctica es la

fuerza fundamental para aprender a ser profesor. Esta es una verdad a medias, ya que es cierto que la práctica y la experiencia son parte importante del proceso, pero no lo es todo. La práctica docente posee su propia lógica, debe cumplir condiciones de calidad y pertinencia, tiene identidad sociocultural y profesional, y tiene su método propio, cosa que tal vez en nuestras universidades no ha permeado lo suficiente, y no consideramos al profesor universitario como un profesional de la educación superior.

Nuestra identidad como educadores, todavía en nuestras instituciones está más vinculada al campo científico al que pertenecemos, esa identidad como educadores está todavía en construcción.

Como profesión, la docencia requiere de conocimientos específicos, un sistema de análisis que englobe elementos teóricos y técnicos. Necesitamos un conocimiento profesional de la docencia, además de la formación en el campo disciplinar. Necesitamos ser competentes como educadores, no es suficiente serlo sólo en la disciplina y esas competencias no surgen sólo de la experiencia.



Una competencia es saber hacer, solución indisoluble del conocimiento y la práctica. Los docentes convertimos las ideas y conocimientos en mensajes didácticos. Otro elemento clave en esta competencia, es la comprensibilidad. Otros elementos que datan de dos o tres siglos, son la capacidad de análisis y de síntesis, no podemos hacer comprensible al estudiante un conocimiento si no tenemos esas capacidades, eso hay que aprender a hacerlo.

Otra gran competencia, es el manejo de las tecnologías aplicadas a la educación superior. En la investigación de la doctora Judith Zubietta sobre “Aceptación de las TIC en la docencia. Una Tipología de los académicos de la UNAM”, son interesantes los hallazgos cualitativos y cuantitativos. Se encontró que el mayor porcentaje de profesores reconocen que manejan el internet, pero más del 80% reconocen que no saben cómo usar la web para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Igual para los estudiantes, en 10 minutos manejan a la perfección un teléfono inteligente, pero no saben cómo usarlo para aprender. En la Universidad Nacional Autónoma de Honduras ya se trabaja en este desafío.

René Noé Martínez

¿Qué competencias asumimos al ser docente universitario? Se asume que ya lo sabemos, pero el profesor del siglo XXI es el que está dispuesto a aprender. Debemos aceptar que estamos frente a un grupo de estudiantes que juegan con ventaja. Hay aspectos, condiciones y conocimientos que ellos manejan mejor que nosotros, por ello una competencia que hay

que desarrollar es la de aprender con los estudiantes.

Otro elemento, es el hecho de visualizar qué es lo que debemos saber. Hay una serie de situaciones a las que se están enfrentando los docentes: como la invasión tecnológica a la cual hay que hacerle frente, tenemos la tecnología y no podemos aislarnos de ella. El docente no debe ser experto en tecnología, pero si debe emplearla para la docencia.

La mayoría de nosotros fuimos formados en el siglo XX con toda una pedagogía del siglo XVIII y XIX y tenemos una generación del siglo XXI en el aula y queremos seguir enseñando de la forma que fuimos enseñados, tenemos que readecuar nuestras estrategias y responder de mejor forma a nuestros educandos.

Enfatizo en tres competencias que un docente jamás debe dejar a un lado: el conocimiento, pero no la repetición de los textos o de lo que otros hicieron, sino la capacidad de producir, de generar nuevos conocimientos o los cimientos de una teoría. Otra competencia es la sensibilidad hacia nuestro quehacer y el contacto cercano con el ser humano: estudiante. Una tercera competencia es el compromiso a enseñar de tal forma que vuelva cada vez más accesible el saber, el conocer, el saber hacer, la habilidad y la destreza y en desarrollar las competencias que los jóvenes necesitan para poder responder a los retos de este siglo XXI.

Considero que:

- Debemos preocuparnos por la formación permanente de nuestro profesorado y su actuali-

zación.

- Hay que formar equipos y redes de docentes para fortalecer la docencia y reconocer en otros la forma de sobrepasar las debilidades y aprovechar la puesta en común de nuestras fortalezas.

- Se necesita capacitar al docente en el empleo de las tecnologías como herramientas para facilitar el aprendizaje de los educandos y enseñar a encontrar su formación ante la inundación de información.

Armando Euceda

Los docentes nos consideramos expertos en calificar lo que otros aprenden en nuestras clases, son nuestras clases y ellos son nuestros alumnos, nosotros somos los que sabemos y ellos son los que viene a nuestras aulas a aprender.

Esto tiene mucho de real, tiene mucho vínculo con lo que pasa en las universidades. Es probable que muchos docentes no lo acepten, pero es certero afirmar que en la práctica, la conducta cotidiana como docentes, demuestra lo contrario.

El problema es más complejo que la avalancha tecnológica. Los investigadores con las herramientas científicas en sus manos nos muestran que la educación entre pares, foros, wikis, textos colaborativos y en general el uso de plataformas virtuales, están desplazando a los docentes del centro del escenario educativo, para colocar a los estudiantes como actores verdaderos y creativos de su propio destino profesional. Esto no nos hace menos importantes como docentes, al contrario, nos reta a actualizarnos y desempeñar el nuevo papel de docente univer-



sitario que requiere competencias innovadoras y demandantes.

¿Está el docente capacitado para aceptar los cambios implícitos en el nuevo paradigma de innovación educativa en la educación superior? A esta pregunta hay que agregar otra más importante: ¿está preparado el alumno para aceptar su nuevo papel, desea el cambio?

Lamentablemente el sistema educativo nuestro no educa para la independencia intelectual de nuestros jóvenes, por el contrario hemos consumado la idea de que el alumno que logra la excelencia, es aquel que es el mejor seguidor de las instrucciones del maestro, si el docente sabe lo que quiere el alumno, el alumno confía en la propuesta de cambio, el alumno prefiere la certeza a la incertidumbre.

En aras de la innovación debemos evitar la arbitrariedad, es decir, necesitamos desarrollar un estatus propio como país a nivel superior, sin descuidar el marco de referencia que imponen otras investigaciones internacionales.

Un nuevo concepto de crédito, formulado con el proyecto Tuning, en el cual se pondera con criterio nuevo el tiempo de trabajo que en la tarea invierte el alumno, más allá del tiempo invertido en la charla presencial.

Los planes de estudio nuevos deberán valorar las actividades innovadoras educativas que el docente realiza a diario en el desempeño de sus tareas. Trabajo especial se debe hacer con los alumnos para que desaparezca el fracaso en los estudios universi-

tarios, imputable al cambio propuesto. El problema no está en el uso de las nuevas tecnologías, ni en la disponibilidad de las mismas, en mi opinión el problema está en la conceptualización y concreción del nuevo escenario de aprendizaje.

Herramientas tecnológicas ¿para qué?; si no sabemos para qué, no hay que inventar experimentando.

Diálogo socrático ¿para qué? si no sabemos lo que vamos a hacer con él, no lo critiquemos.

¿Plataformas virtuales, cuándo y con qué actividades? si el docente no escribe sus propias ideas en un wiki o en un blog, cómo podría convencer a los alumnos que escribir colaborativamente es importante.

Si el profesor prepara sus materiales sin dar el crédito académico correspondiente, cómo pedir a los alumnos que no hagan copiado y pegado, lo que yo hablo debe ser un reflejo de lo que yo hago.

Una competencia básica del docente en este siglo es la capacidad de hacer una planificación académica, dinámica e innovadora, que no convierta al docente y al estudiante en prisioneros de la moda tecnológica pero que de manera creativa permita sacar el máximo provecho de las tecnologías. En el modelo tradicional, una de las competencias más limitadas que el docente demuestra, tiene que ver con la evaluación, una serie de números sólo con el criterio de los maestros.

Las competencias específicas que debe tener el docente para desempeñarse en una disciplina determinada estarán en función de las competencias que exigen a los alumnos (as).

En resumen, las competencias del docente del siglo XXI parten de requerir de una formación sólida en la disciplina que cultiva, pero no se queda allí; debe establecer las relaciones cualitativas y cuantitativas que le permitan tejer, junto con sus estudiantes, conocimientos interdisciplinarios, recordando siempre que, es la innovación y la creatividad algo sustantivo y lo que nos hará cambiar en nuestra actividad docente; sin perder de vista que en el proceso educativo debemos crecer en comunión, no en contra de nuestros estudiantes.



Tendencias en el uso de tecnologías en la educación superior de Iberoamérica

Informe Horizon NMC: edición sobre educación superior 2013

► Katherine Maldonado
 ► Alan Andrade

Dirección de Innovación Educativa
 Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Resumen

A la luz de los resultados del Informe Horizon NMC: edición sobre educación superior 2013, en el presente artículo se describen las principales tendencias de uso de tecnologías en la educación superior de Iberoamérica, proyectadas a cinco años, entre las que resaltan los cursos en línea masivos y abiertos, con sus siglas en inglés MOOCs, las tabletas, los juegos educativos, la tecnología portable y el aprendizaje analítico.

El esfuerzo por identificar las tecnologías emergentes que pueden tener un impacto en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación en la educación superior,

hizo que en el 2002 naciera esta iniciativa de investigación, la cual forma parte del Proyecto Horizon elaborado por el New Media Consortium, NMC.

Este informe se ha convertido en una herramienta muy provechosa para la planificación de los educadores, directivos y gestores universitarios, ya que a la luz de la investigación científica proporciona las tendencias y el análisis de expertos académicos, tecnólogos y futuristas en el ámbito educativo y las tecnologías aplicadas a la educación.

El Informe Horizon NMC

anualmente destaca las seis tecnologías más relevantes, contundentes e influyentes en el ámbito de la educación y los periodos de tiempo en los cuales dichas tecnologías se implementarán con mayor fuerza en las universidades (Johnson, Adams, Cummins, Estrada, Freeman y Ludgate, 2013).

Palabras Clave: Tecnología educativa, aprendizaje-enseñanza, educación superior, tendencias, retos educativos.

Introducción

Las tecnologías de información y comunicación (TIC), constituyen un fenómeno social de gran trascendencia en la actualidad, especialmente en la educación, donde cada vez se usan diversas herramientas en apoyo a la investigación, la enseñanza y los aprendizajes.

Dada la implicación de este desarrollo tecnológico en la educación superior y con el objetivo de ayudar a comprender su incidencia en la formación universitaria y proporcionar información científica sobre la aplicación y uso de nuevas herramientas informáticas, el New Media Consortium ha publicado un total de 10 informes, los cuales se han convertido en un instrumento de análisis en la comunidad académica y especialista en el tema del uso educativo de las TIC.

Al analizar los resultados de cada uno de los informes Horizon, resulta interesante conocer el recorrido de las TIC en el mundo universitario y la prospectiva de las tendencias para los próximos cinco años (2013-2018), situación que supone un gran reto para la comunidad académica de las instituciones de educación superior de Iberoamérica, a fin de colocar a las universidades a la altura del avance tecnológico del siglo XXI y aprovechar todo ese potencial a favor del desarrollo, la calidad y la equidad en la educación superior.

Recorrido del Informe Horizon.

Las tecnologías que aparecen en cada edición del Informe Horizon del NMC se integran en un contexto contemporáneo. Desde la primera edición en el 2004, el Informe Horizon NMC detalla los hallazgos más significativos para describir las tecnologías que pudieran tener un impacto en la docencia y el aprendizaje universitario.

En ese sentido, las tecnologías y tendencias que más destacaron en las primeras tres ediciones de este informe fueron: las redes sociales, las interfaces multimodales, trabajo en colaboración a distancia, los teléfonos móviles, los juegos educativos y la computación contextual (New Media Consortium, 2004,2005, 2006)

La tabla 1 se muestra un recuento de las tecnologías predominantes en el mundo universitario desde el año 2004 hasta el 2013.

Metodología utilizada para el Informe Horizon NMC

Para la elaboración de este informe, se conforma un grupo de asesores expertos en educación, tecnologías y otros ámbitos. Estos expertos son miembros del New Media Consortium, NMC, y la iniciativa de aprendizaje EDUCASE, ELI. Este grupo participa en una serie de debates enfocados

al análisis de una serie de preguntas que se plantean para determinar las tendencias y retos significativos de las posibles tecnologías influyentes.

En base a las investigaciones, prácticas y experiencias de los asesores expertos, inicialmente se consolida un pequeño grupo de seis prometedoras nuevas tecnologías que tendrán gran incidencia en el ámbito de la educación.

Este resultado se clasifica en tres procesos, los cuales son los plazos de adopción, que indican los posibles periodos de tiempo en que las tecnologías tardarán en integrarse a los procesos formativos universitarios, estos plazos son los siguientes:

1. Tecnologías que tendrán un plazo de adopción de un año.
2. Tecnologías que tendrán un plazo de adopción de dos a tres años.
3. Tecnologías que tendrán un plazo de adopción de cuatro a cinco años.

Además de los plazos de adopción, el informe incluye, las seis tendencias más influyentes en la enseñanza, aprendizaje e investigación, asimismo los retos a los que se enfrentan las instituciones al adoptar estas tecnologías.

Resultados del Informe Horizon 2013

El Informe Horizon 2013 re-



Tabla 1. Proyecciones de uso de tecnologías en las universidades publicadas por el Informe Horizon, 2004-2013.

Año	Plazo de adopción de uno a dos años	Plazo de adopción de dos a tres años	Plazo de adopción de cuatro a cinco años
2004	Learning Objects	Rapid Prototyping	Context Aware Computing
	Scalable Vector Graphics (SVG)	Multimodal Interfaces	Knowledge Webs.
2005	Extended Learning	Intelligent Searching	Social Networks & Knowledge Webs Context-Aware
	Ubiquitous Wireless	Educational Gaming	Computing/Augmented Reality
2006	Social Computing	The Phones in Their Pockets	Augmented Reality and Enhanced Visualization
	Personal Broadcasting	Educational Gaming	Educational Gaming
2007	Contenido creado por el usuario	Telefonía móvil	La nueva enseñanza y formas emergentes de publicación
	Redes sociales	Mundos virtuales	Juegos educativos multijugador masivo
2008	Vídeo producido desde la base	Banda ancha móvil	Inteligencia colectiva
	Webs de colaboración	Mashups de datos	Sistemas operativos sociales
2009	Móviles	Geo-todo	Aplicaciones con consistencia semántica
	Computación en nubes	El web personal	Objetos Inteligentes
2010	Entornos colaborativos	Contenido abierto	Realidad aumentada
	Medios sociales	Móviles	Web semántica
2011	Libro electrónico	Realidad aumentada	Informática basada en gestos
	Informática móvil	Aprendizaje basado en Juegos	Analíticas de aprendizaje
2012	Aplicaciones para móvil	El aprendizaje basado en juegos	La computación basada en el gesto
	Uso de tabletas	Analítica de aprendizaje	El internet de las cosas
2013	Cursos en línea masivos y abiertos	Los juegos y gamificación	La impresión 3D
	Tabletas	Analítica del aprendizaje	Tecnología portátil

FUENTE: elaboración propia a partir de la información publicada en los Informes Horizon del NMC: edición para la enseñanza universitaria, 2004-2013.

fleja las necesidades y circunstancias únicas de las instituciones de educación superior y analiza ese

panorama desde una perspectiva global que abarca los próximos cinco años. Se inicia con una dis-

cusión sobre las tendencias y los retos que el consejo asesor identifica como críticas para los próximos

cinco años, así como las aplicaciones de las tecnologías emergentes en el contexto de la enseñanza universitaria.

Tendencias actuales

De acuerdo al Informe Horizon 2013, la tendencia en cuanto a tecnología educativa y proceso de aprendizaje en la formación superior, está estrechamente vinculada a el carácter abierto, los cursos en línea masivos y abiertos, las aptitudes laborales adquiridas en las experiencias informales fuera de las universidades, el interés en utilizar nuevas fuentes de datos para personalizar la experiencia y medir el rendimiento, el cambio en el papel de los docentes debido a la gran abundancia de recursos abiertos en la Web y el cambio de paradigmas de la educación ante la incorporación del aprendizaje por Internet. Las principales tendencias son:

1. El carácter abierto. Ciertamente en la actualidad se habla bastante de la palabra “abierto”, como lo demuestra el Informe Horizon, esta es una tendencia que aplica para los recursos con esta cualidad, como cursos en línea y algunos softwares. Su impacto se debe que a este término se liga a un carácter gratuito, o de acceso sin limitaciones.

2. Los cursos en línea masivos y abiertos, MOOCs. El nuevo tema de discusión de múltiples universidades es sin duda el tema de los cursos abiertos en línea, los

cuales no solo están contemplados como una alternativa de educación a distancia, sino también como un complemento a los cursos universitarios tradicionales.

En el último año, los MOOCs han gozado de un reconocimiento público sin precedentes, especialmente en el ámbito universitario. Con materiales gratuitos y accesibles a través de internet y diseñados para ofrecer un aprendizaje en línea de alta calidad, a la medida de las personas que trabajan a su ritmo, dependen de su propio estilo de aprendizaje y evalúan el progreso de los demás participantes. Los MOOCs han transformado el panorama del aprendizaje en línea. (INTEF, 2013).

3. Aptitudes laborales adquiridas en las experiencias informales fuera de las universidades. Una tendencia conocida como el aprendizaje informal consiste en cualquier tipo de aprendizaje que se adquiere fuera del entorno escolar formal. Es el aprendizaje auto dirigido y que se ajusta a los objetivos de aprendizaje personales del alumno (a).

4. Interés en utilizar nuevas fuentes de datos para personalizar la experiencia y medir el rendimiento. Se analizan los rastros que los alumnos(as) dejan en el internet y las herramientas utilizadas en línea, esto con el objetivo de mejorar los resultados del aprendizaje.

5. El papel de los docentes está cambiando debido a la gran abundancia de recursos abiertos en la Web. El docente debe ser el responsable de empoderar a los alumnos(as) en los criterios necesarios para que puedan identificar los recursos educativos confiables. El profesor debe actuar como guía en el dominio de las competencias requeridas en la Sociedad del Conocimiento.

6. Los paradigmas de la educación están cambiando debido a la incorporación del aprendizaje por Internet. Los alumnos(as) son usuarios nativos del internet y dedican gran parte de su tiempo utilizando esta herramienta, es por ello que la educación está adoptando un modelo híbrido, presencial y por internet (Johnson et al., 2013).

Retos ante la adopción de nuevas tecnologías para el aprendizaje

Sin duda que esta tendencia en cuanto a la tecnología y su uso educativo, implica para las instituciones de educación superior asumir retos y resolver obstáculos, dependiendo de su contexto interno y nacional; sin embargo, desde el Informe Horizon 2013 a continuación se identifican las situaciones a las que habrá que hacer frente desde la educación universitaria.

1. La formación del profesorado sigue sin reconocer la importancia del uso de los medios



digitales en toda disciplina y profesión. En la mayoría de los casos, los docentes no cuentan con una formación tecnológica y no existe una normativa que les dé la pauta para su formación tecnológica, esto provoca que en la práctica de la enseñanza y aprendizaje, los alumnos no utilicen las herramientas tecnológicas ni adquieran esta competencia en el aprendizaje informal.

2. Las modalidades académicas emergentes para escribir obras, publicarlas e investigar, se desarrollan a gran velocidad, mientras que las modalidades de evaluación se quedan atrás, no son suficientes y no logran adaptarse al crecimiento. Los métodos tradicionales de evaluación académica, por ejemplo los indicadores mediante citas, son muy difíciles de aplicar a una investigación dispersa o la efectuada por las redes sociales.

3. Los procesos y prácticas de la educación limitan la aceptación de las nuevas tecnologías. El mayor problema de aceptar el cambio, es por la comodidad que se experimenta en el entorno de trabajo, es decir, que las personas se han acomodado en un status quo y no pretenden salir de este.

4. La demanda de aprendizaje personalizado no encuentra una respuesta adecuada en las prácticas educativas actuales. Esto se debe a que los métodos científicos basados en datos que permiten un aprendizaje personalizado, están apenas surgiendo.

5. Los nuevos modelos de educación están aportando una competencia sin precedentes a los modelos tradicionales de educación. Están surgiendo numerosos entornos de aprendizaje en línea, pero aquí es necesario respaldar la calidad de estos entornos de

aprendizaje, su contenido y evaluar su cumplimiento con criterios de calidad.

6. La mayor parte de los profesores no están utilizando las nuevas tecnologías. Muchos docentes no han recibido formación tecno-pedagógica y no participan en cursos y talleres de formación para desarrollar o fortalecer sus competencias tecnológicas.

Las seis tecnologías predominantes en la formación universitaria

Luego de estudiar cerca de cincuenta tecnologías y su uso en la educación universitaria, el Informe Horizon NMC: edición sobre educación superior 2013, concluye en seis tecnologías que permearán la educación universitaria en los próximos cinco años.

Tabla 2. Plazos de adopción de las tecnologías emergentes			
	De 1 a 2 años	De 2 a 3 años	De 3 a 5 años
Tecnologías	Cursos en línea masivos y abiertos	Los juegos y gamificación	La impresión 3D
	Tabletas	Analítica del aprendizaje	Tecnología portable

FUENTE: elaboración propia a partir de la información publicada en el Informe Horizon NMC: Edición sobre Educación Superior 2013.

1. Los cursos en línea masivos y abiertos, MOOCs.

El concepto original de los

MOOCs consiste en un curso por internet que puede ser accedido por cualquier persona en cual-

quier parte del mundo, posibilitando la administración de miles de participantes (Johnson et al.,

2013).

El mismo documento establece que estos cursos han crecido a un ritmo impresionante y han sido impulsados por proveedores de alto nivel como Coursera, Udacity y edX. Los MOOCs se apoyan en servicios, recursos y herramientas de la nube, tales como: YouTube, Google Hangouts, Fliker, WikiSpaces, entre otros, para crear debates, compartir videos, interactuar con recursos de aprendizaje y diversas actividades para la enseñanza y el aprendizaje a través del Internet.

Por ejemplo, Coursera, es una plataforma que ofrece MOOCs, los cuales se centran en video sesiones educativas, lecturas complementarias, conferencias y entrevistas de expertos, grabadas con una alta calidad de imagen y sonido integral.

Su relevancia en el aprendizaje es muy significativa, ya que estos cursos vienen a complementar el aprendizaje de los alumnos(as).

2. Las tabletas.

Esta categoría ha avanzado debido al increíble éxito del iPad, a tal punto que registra una venta de más de 85 millones de unidades según el Informe Horizon 2013. Con el surgimiento de tabletas similares creadas por competidores, el precio de las mismas se ha reducido al grado que es muy accesible para los consumidores. Ejemplos de estos son la Samsung Galaxy,

IMAGEN 1.



Imagen elaborada por: Dirección de Innovación y abiertos, MOOCs

IMAGEN 2.
PLATAFORMA DE COURSERA



Captura de pantalla extraída de: www.coursera.org/

Google Nexus, Kindle Fire, the Nook, Tablet S de Sony y Microsoft Surface.

Estas tecnologías han tenido una gran aceptación debido a que son portátiles, disponen de pantallas más grandes que los teléfonos móviles, tienen alta calidad

de video y son fáciles de usar. A pesar de que su mayor atractivo son las aplicaciones, las cuales van desde juegos hasta servicios bancarios, en la actualidad se encuentra una amplia gama de aplicaciones educativas como las aplicaciones para obtener e-books que reemplazan al libro de papel



IMAGEN 3. Con sus funciones cada vez más numerosas, las tabletas permiten tanto a los docentes como a los estudiantes construir su propio entorno de aprendizaje.



FUENTE: Dirección de Innovación Educativa, DIE-UNAH

por los libros digitales.

Por la gran variedad de aplicaciones disponibles, los estudiantes pueden construir su propia forma de aprendizaje. Las aplicaciones como Cheddar o Dropbox, permiten compartir anotaciones, crear listas de tareas, almacenar archivos y organizar horarios de clase. Otro ejemplo es la aplicación de Evernote, con la cual los alumnos (as) pueden compartir sus apuntes digitales de forma inmediata, ver actualizaciones de texto, imagen o video.

3. Juegos y gamificación.

Los juegos en línea permiten que las personas interactúen entre sí, que formen redes sociales y que compitan entre ellos buscando el reconocimiento de los de-

más jugadores, ahora se integran a estos juegos la gamificación. Estos entornos transforman las tareas en retos, recompensan a los participantes por su dedicación y eficiencia y propician la emergencia de líderes naturales, lo que se presta a multitud de aplicaciones en la enseñanza universitaria (INTEF, 2013).

Se está utilizando esta temática para simular situaciones que los alumnos(as) pueden enfrentar en su entorno laboral, obligando al alumno(a) a recurrir a un pensamiento de alto nivel y a trabajar en equipo con sus demás compañeros para solventarlos; además se incorpora una función conocida como badging, el cual es un sistema de reconocimiento de méritos, que permi-

te que el alumno(a) registre sus puntuaciones, logros e intereses, los cuales son visibles por el público en general. La Escuela de Enfermería de la Universidad de Minnesota está cooperando con el Hospital Asociado de Minnesota y una empresa tecnológica llamada Vital Sims, para desarrollar juegos interactivos que hagan participar en situaciones de la vida real a los alumnos (as) de enfermería.

4. Analíticas del aprendizaje.

La analítica del aprendizaje es simplemente “big data” aplicado a la educación. Este es un campo de investigación que realiza un análisis a una serie de datos arrojados por las acciones producidas por los alumnos(as) al momento de utilizar los recursos alojados en el internet, con el fin de poder tomar las mejores decisiones en cada nivel del sistema educativo. Este sigue siendo un campo emergente por lo que sigue situado, así como en el informe del año 2012, en el plazo de adopción de dos a tres años.

Esta tecnología es muy prometedora ya que en base a los resultados de los análisis de los datos se puede lograr un aprendizaje personalizado.

El Informe Horizon 2013 señala que las tecnologías de las analíticas del aprendizaje tendrán una influencia significativa en la evolución de la educación superior, específicamente en el diseño

de entornos personalizados y cursos en línea.

5. La impresión en 3D.

Consiste en una tecnología de impresión de sólidos a través de materiales que se cargan en una impresora especial, similar a la impresora láser. Esta se auxilia de un software de contenido digital tridimensional, con el cual, al tener el objeto diseñado se manda a imprimir los diseños sólidos; son a escala dependiendo del tamaño de la impresora que se emplea y es muy utilizada por la industria en la fabricación de prototipos de cualquier objeto.

En este proceso el usuario realiza una maqueta del objeto a través de un software, después procede a imprimirlo. La impresora fabrica el objeto capa por capa con materiales plásticos o metálicos.

Se han realizado muchos experimentos en el campo de los consumidores, en particular una cultura conocida como los Maker, conformada por expertos tecnológicos con la filosofía de “hazlo tú mismo”, quienes han estado muy interesados en una impresora conocida como Maker Boot (go.nmc.org/maker), esta es una impresora en 3D que permite imprimir cualquier prototipo, desde juguetes, robots, esqueletos de dinosaurios, etc.

El Informe Horizon afirma que uno de los aspectos más re-

levantes de la impresión en 3D es que permite la exploración más auténtica de los objetos, conocer más detalladamente aquellos cuerpos a los que difícilmente se tendría acceso, por ello ha ganado mucho terreno en diversas disciplinas como la arqueología, arte y diseño y la ingeniería. En Universidad de Virginia, los alumnos de Ingeniería Mecánica fabricaron y volaron el primer avión impreso con una impresora en 3D.

6. Tecnología portátil.

El Informe Horizon 2013 detalla entre los objetos que pueden ser usados: los anteojos, joyas, mochilas, bolsos, fajas, entre otros y precisa que un claro ejemplo de esta tecnología portátil es el “Project Glass” de Google, un dispositivo que tiene la apariencia de unos anteojos en los cuales el usuario puede ver información de lo que hay a su alrededor.

Otro ejemplo es el Memoto, el cual es una mini cámara con GPS que se coloca en el cuello o el botón de una camisa y que toma dos fotografías de cinco mega píxeles por segundo.

El sector educativo solo está realizando pruebas por ejemplo, joyas o accesorios podrían avisar a los alumnos(as) de química sobre la exposición a gases peligrosos durante una práctica de laboratorio. Así también los estudiantes de geología pueden saber el estado y materiales del suelo que estudian y analizan. Este tipo de productos son capaces de enviar información automá-

ticamente mediante texto, correo electrónico y las redes sociales en nombre del usuario, lo que ayudaría a los estudiantes y profesores a comunicarse entre ellos (Johnson et al., 2013).

Conclusiones

-El Informe Horizon NMC: edición sobre educación superior 2013, aporta información relevante sobre las tendencias en el uso de tecnología en la formación universitaria, por lo que se constituye en una herramienta predictiva valiosa que posibilita a los directivos y académicos de las instituciones de educación superior, tener los insumos científicos para la toma de decisiones y diseño de políticas institucionales y nacionales en torno al tema de la tecnología y la educación.

- Queda claro que la introducción y el uso cotidiano de las TIC como herramientas didácticas para la enseñanza y aprendizaje del siglo XXI, es una realidad inobjetable, que abre muchas posibilidades, pero también plantea nuevas exigencias en la formación y práctica docente al igual que en la comunidad estudiantil universitaria.

- Con la proyección de las seis tecnologías que permearán el aprendizaje universitario en los próximos cinco años, las instituciones de educación superior tienen la oportunidad de impulsar proyectos de innovación educativa y tecnológica en procura de generar expe-



riencias que promuevan un aprendizaje significativo, pertinente y de calidad.

Referencias

- Fundación Universidad Nacional Autónoma de México. (2013). Recuperado de: <http://www.fundacionunam.org.mx/blog/mi-tecnologia/que-es-la-gamificacion.html>
- INTEF. (2013). Resumen Informe Horizon 2013, Enseñanza Universitaria.
- Johnson, L., Levine, A., Smith, R. (2009). Informe Horizon 2009. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Johnson, L., Smith, R., Levine, A., Stone, S. (2010). The 2010 Horizon Report : Edición en español. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Johnson, L., Adams, S., & Cummins, M. (2012). Informe Horizon del NMC: Edición para la enseñanza universitaria 2012. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., Ludgate, H. (2013). NMC Horizon Report: Edición sobre Educación Superior 2013. Traducción al español realizada por la Universidad Internacional de La Rioja, España (www.unir.net). Austin, Texas: The New Media Consortium.
- New Media Consortium. (2004). The New Media Consortium, Informe Horizon NMC: edición 2004 . Recuperado de: file:///D:/Usuarios/Katerin/Downloads/2004_Horizon_Report.pdf
- New Media Consortium. (2005). New Media Consortium, Informe Horizon, Edición 2005. Recuperado de: <http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2005-higher-ed-edition>
- New Media Consortium. (2006). New Media Consortium, Informe Horizon NMC: edición 2006. Recuperado de: <http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2006-higher-ed-edition>
- New Media Consortium. (2007). New Media Consortium, Informe Horizon 2007: Edición de Educación Superior . Recuperado de: <http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2007-higher-ed-edition>
- New Media Consortium. (2008). El Informe Horizon, edición 2008. Austin, Texas: The New Media Consortium.



Los siete saberes y el pensamiento complejo: el gran desafío de la educación del siglo XXI

► Martha Leticia Quintanilla Acosta

Dirección de Innovación Educativa

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Resumen

El presente ensayo pone una mirada reflexiva sobre los puntos centrales de la obra de Edgar Morin, plasmados en sus textos *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* y *Educación en la era planetaria*; particularmente el reto de educar para la complejidad, la incertidumbre y

por ende para el desarrollo de un pensamiento complejo. Se intenta poner estos tópicos en la perspectiva de los temas centrales de la actualidad educativa y social, tales como la educación en valores para una convivencia pacífica y armónica entre seres humanos y la Madre Tierra, tomando para

ello también los aportes de Amalia Bernardini.

Palabras Clave: Edgar Morin, pensamiento complejo, conocimiento pertinente, incertidumbre y reforma paradigmática.

Introducción

En un momento donde la vorágine social, marcada por los conflictos violentos nacionales y mundiales, los altos niveles de desigualdad social, de pobreza material y espiritual y de destrucción acelerada del planeta Tierra, panorama que deja poco espacio para avizorar un presente y futuro de esperanza, en paz individual, colectiva y planetaria; el pensamiento de Edgar Morin adquiere una pertinencia de alto significado

que obliga a una reflexión sobre su puesta en escena en la educación, como fuerza que constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio.

Federico Mayor, ex director general de la UNESCO señala que en el presente siglo “uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los

cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo”.

Adentrarse en cada uno de los saberes, que a juicio de Morin, la educación debe tomar como acción y práctica en las reformas educativas del siglo XXI será parte de este escrito, que busca además, ahondar con mayor particularidad en los saberes, que considero tienen una relación más directa con la convivencia pacífica



fica, la educación en valores y el pensamiento complejo. Y que por ende permita al ciudadano enfrentar con soltura el siglo XXI donde “el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certezas” (Morin, 1999, p. 46).

Un recorrido por los siete saberes

Saltar del siglo XX a la era planetaria implica, para la educación, un caminar de desafíos entrelazados de incertidumbres, complejidades, haceres y seres, cuyo norte se encamina a la posible emergencia de una sociedad-mundo, capaz de gobernar el devenir planetario de la humanidad, que hoy se debate entre dos hélices mundializadoras: el cuatrimotor compuesto por la ciencia, la técnica, la industria y el interés económico, y las ideas humanistas y emancipadoras del hombre (Morin, 2003, p. 11).

La ruta para hacer frente a esos desafíos es a través de lo que Morin(1999) llama los siete saberes para la educación del futuro: el reconocimiento de la ceguera del conocimiento referido a que todo conocimiento lleva implícito el riesgo del error y la ilusión, por ello “la educación debe mostrar que no existe conocimiento que no esté, en alguna medida amenazado por el error y la ilusión” (p.5) , es decir que el error y la ilusión son parte del proceso de generación de conocimiento y que éstos sólo pueden identificarse a través de la racionalidad. Por ello es indispensable prevenir la racionalización a través de una

permanente autocrítica y una actitud abierta.

El segundo saber se orienta al conocimiento pertinente, es decir, se debe procurar alcanzar un conocimiento de los problemas claves del mundo “el conocimiento del mundo, en tanto mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. Es el problema universal para todo ciudadano” (Morin, 1999, p.15).

En ese sentido, se debe apostar por un conocimiento que considere el contexto, lo global, lo multidimensional. Solo a través de ese conocimiento pertinente de lo local y del mundo, la educación podrá resolver la inadecuación cada vez más profunda de nuestros saberes, que por un lado se muestran desunidos, divididos, compartimentados, mientras el mundo se mueve hacia problemas más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, globales y planetarios (Morin, 1999, p.15).

Para el autor de los siete saberes para la educación del futuro, las informaciones y los elementos deben ubicarse en su contexto para que tengan sentido; se debe considerar que lo global es más que el contexto, de esta forma una sociedad es más que un contexto “es un todo organizador del cual hacemos parte nosotros” (p.16). Para Morin, la sociedad y el ser humano son unidades complejas, es decir multidimensionales .

El individuo es a la vez biológico, síquico, social, afectivo, racional, por ello el conocimien-

to pertinente debe reconocer esa multidimensionalidad. La complejidad significa lo que está tejido junto, es decir hay complejidad en una unidad cuando sus elementos diferentes son inseparables.

Por ello Morin apunta, que la educación debe promover una “inteligencia general” apta para referirse de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción general (Morin, 1999, p. 17). La educación debe promover la aptitud natural de la inteligencia para hacer y resolver preguntas esenciales y estimular el empleo total de la inteligencia general, lo que implica estimular la curiosidad, misma que a menudo es extinguida por la instrucción actual.

Enseñar la condición humana, deberá ser el eje central de la educación presente y del futuro, porque en la era planetaria los seres humanos “deben reconocerse en su humanidad común, y al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano” (Morin, 1999, p. 23).

Conocer lo humano es situarlo en el universo y a la vez separarlo de él. Considera el imperativo de una religazón de los conocimientos de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo y de integrar el aporte de las humanidades, en tanto la condición cósmica, física y terrestre, están presentes en cada individuo y como seres vivos de este planeta debemos reconocer nuestra física y biológica iden-

tividad terrenal. “Somos resultado del cosmos, de la naturaleza, de la vida, pero debido a nuestra humanidad misma, a nuestra cultura, a nuestra mente, a nuestra conciencia; nos hemos vuelto extraños a este cosmos que nos es secretamente íntimo” (Morín, 1999, p. 25).

Morin precisa la importancia de considerar la unidualidad del ser humano, plenamente biológico y plenamente cultural; la relación cerebro-mente-cultura. El hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura, pero no hay cultura sin mente. La mente humana es un surgimiento que nace y se afirma en la relación cerebro-cultura. La mente es un surgimiento del cerebro que suscita la cultura, la cual no existiría sin el cerebro.

Otro elemento que resalta para centrar la educación en la condición humana, es el vínculo razón-afecto-impulso, es decir una triada bio-antropológica, resultado del trabajo y función del paleocéfalo, el mesocéfalo y el cortéx, relaciones complementarias y a la vez antagonicas.

La racionalidad no dispone de poder supremo, es frágil puede ser dominada por la afectividad o impulsividad y el impulso homicida puede servirse de la lógica y utilizar la racionalidad para organizar y justificar sus empresas.

Una última triada que caracteriza la complejidad humana, es la de individuo-sociedad-especie, de ahí que todo desarrollo verda-

deramente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana.

En esa línea, Morin también señala que la unidad y la diversidad humana deben situarse como bases para enseñar la condición humana y por ello la educación del futuro deberá “velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad y que la de su diversidad no borre la de su unidad”.

La educación del siglo XXI deberá fundarse en la visión del ser humano como un ser complejo: racional y delirante, trabajador y lúdico, empírico e imaginador, económico y dilapidador, prosaico y poético, capaz de medida y desmedida, serio y calculador, pero también ansioso, angustiado, gozador, un ser de violencia y ternura, de amor y de odio, imaginario y real, que se alimenta de conocimientos comprobados, pero también de ilusiones y de quimeras (Morin, 1999, p. 30).

Si arribamos al siglo XXI, tras el paso de un siglo marcado por el fanatismo, las guerras, masacres y una racionalización que no conoce más que el cálculo e ignora a los individuos, en suma una herencia de muerte; resurge la esperanza de un tercer milenio donde se construya una ciudadanía terrestre y ésta debe ser la misión de la educación, que es a la vez transmisión de lo viejo y apertura de la mente para acoger lo nuevo

(Morín 1999, p. 37-38).

Para ello es necesario inscribir en nosotros la conciencia antropológica de unidad y diversidad, una conciencia ecológica de convivir con la tierra y no dominarla, una conciencia cívica terrenal que genere responsabilidad y solidaridad y una conciencia espiritual que posibilite la autocritica y la comprensión de unos a otros (Morin, 1999, p. 41). La educación del futuro debe enseñar una ética de la comprensión planetaria.

Enfrentar la incertidumbre

Otro reto de la educación del tercer milenio es enfrentar la incertidumbre, ante la pérdida del futuro, es decir de su impredecibilidad, porque la historia humana ha sido y sigue siendo una aventura desconocida. Según Morin, la historia ha sido incierta, avanza por desviaciones que proceden de innovaciones o creaciones internas, “el futuro se llama incertidumbre” (Morin, 1999, 44).

Una nueva conciencia comienza a surgir: el hombre enfrentado a las incertidumbres por todos los lados, es arrastrado hacia una nueva aventura”. La educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres vinculadas al conocimiento: la incertidumbre cerebro-mental, la incertidumbre lógica, la incertidumbre racional, y la psicológica (Morin, 1999, p. 46).

Lo que importa es ser realista en el sentido complejo: comprender la incertidumbre de lo real, saber que hay un posible aún invis-



ble en lo real. “El conocimiento es una aventura incierta que conlleva en sí misma y permanentemente el riesgo de ilusión y error...el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (Morin, 1999, p. 47).

En el sexto saber, Morin plasma la necesidad de que la educación del futuro enseñe la comprensión, porque, aunque se registran múltiples y significativos avances, “los progresos de la incompreensión aún parecen más grandes”.

“El problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los humanos y por esta razón debe ser una de las finalidades de la educación del futuro” (Morin, 1999, p. 51). Hay dos tipos de comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. La comprensión humana va más allá de la explicación, implica un proceso de empatía, de identificación y de proyección, un conocimiento de sujeto a sujeto; la comprensión necesita apertura, simpatía y generosidad.

La comprensión se enfrenta a obstáculos como: el ruido, la polifemía, la ignorancia de ritos y costumbres, la incompreensión de los valores imperativos, de los imperativos éticos, de la imposibilidad de comprender otras visiones, la imposibilidad de comprensión de una estructura mental a otra. (Morin, 1999, p. 52). El egocentrismo, el etnocentrismo y el socio centrismo señala son también son obstáculos para la comprensión

humana “hasta el punto de llegar a quitar al extranjero su calidad de humano” (p.53).

La ética de la comprensión es un arte de vivir que pide comprender de forma desinteresada, nos pide comprender la incompreensión, pide argumentar y refutar en lugar de excomulgar y anatematizar.

El bien pensar y la introspección favorecen la comprensión humana que requiere además la conciencia de la complejidad humana. Dada la importancia de la educación en la comprensión a todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma planetaria de las mentalidades; “esa debe ser la labor de la educación del futuro” (Morin, 1999, p. 58).

Y llegamos al séptimo saber, la ética del género humano, porque los individuos son más que el proceso de la reproducción humana, la tríada individuo-sociedad y especie son inseparables. Por ello una ética humana, según Morin, debe partir de este “bucle individuo-sociedad-especie” (p. 59), de donde surge nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humano; se necesita educar en una antropro-ética.

La antropro-ética implica asumir la condición humana y el destino humano, realizar la humanidad dentro de cada uno, humanizar la humanidad, lograr la unidad de la diversidad, desarrollar la ética de la solidaridad,

desarrollar la ética de la comprensión y la ética del género humano, implica la esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria (Morin, 1999, p. 59-60).

El pensamiento complejo para una reforma paradigmática

Lograr una educación que haga frente a la odisea planetaria actual, implica una tarea monumental, pero Morin brinda la ruta: traducir en práctica educativa de toda la humanidad los siete saberes, y hacer frente a la complejidad mediante el camino hacia el pensamiento complejo, hasta internalizar el nuevo paradigma, el de la complejidad y la incertidumbre.

Tras una rica reflexión y análisis epistemológico de la génesis del término “complejidad”, Morin plantea que “la complejidad es un fenómeno no simplificable porque a partir de la experiencia de los límites en diferentes campos de la ciencia (física cuántica, relativista, termodinámica, biología) hoy ya no podemos pensar en término de “dioses” o de “demonios”, a la hora de transformar en determinista una trayectoria o un haz de trayectorias, merced a la concepción de sistemas dinámicos alejados del equilibrio. El problema de la complejidad es que manifiesta una incertidumbre ineliminable en el seno mismo de la científicidad” (Morin, 2003, p. 59).

Ante las posibles confusiones deterministas sobre la complejidad, Morin propone hablar de

pensamiento complejo para diferenciarlo de las teorías del caos determinista “debemos hablar de pensamiento complejo porque nos introducimos en una epistemología de segundo orden o del conocimiento del conocimiento. Una epistemología compleja cuyo esfuerzo se oriente, no tanto al estudio de los sistemas observados, como a las dinámicas reflexivas” (Morin, 2003, p. 63).

La complejidad en lo social

La complejidad sienta sus raíces en las ciencias naturales, sin embargo su aplicabilidad encaja por antonomasia en el mundo social y humano, esencial para la experiencia educativa; “la razón es obvia porque una de las preocupaciones fundamentales de toda educación que se precie, es la preocupación por el mejor modo de convivencia política en la polis” (Morin, 2003, p.64).

En el pensamiento de Morin, el gran desafío del tercer milenio es educar “en” y “para” la era planetaria y la senda que él traza para ello, es el pensamiento complejo, en construcción semántica y epistemológica permanente, pues son múltiples las vías de entrada a la complejidad, una de ellas es su arribo también a la sociedad, a la ética y a la política, “por lo tanto es un problema de pensamiento y de paradigma” (Morin, 2003, p. 65).

Por ello considera que el pensamiento complejo se crea y recrea en el mismo caminar. Es un espacio mental en el que no se aporta sino que se revela, se des-oculta

la incertidumbre, porque el pensamiento complejo reconoce los límites epistémicos aportados por la ciencia contemporánea, “sabe que la certidumbre generalizada es un mito y que es más potente un pensamiento que reconoce la vaguedad y la imprecisión que un pensamiento que la excluye irreflexivamente” (Morin, 2003, p.65).

Por su condición articulante y multidimensional, el pensamiento complejo nunca es un pensamiento completo, según Morin propende a “rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento disgregador. En ese sentido, implica un principio de incompletud e incertidumbre, aspira a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y reconoce lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

Para el pensamiento complejo existen dos ignorancias: la del que no sabe y quiere aprender y la ignorancia más peligrosa, aquella de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal, acumulativo que avanza haciendo luz allí donde antes había oscuridad, “ignorando que toda luz también, como efecto también produce sombras”, por eso deberíamos educarnos “en el temple de la crítica a esa misma seguridad” y eliminar lo que Morin (2003) califica como “ignorancia agazapada”, (p.68).

El pensamiento complejo implica reaprender a aprender, en un caminar sin meta definida y con la plena conciencia de que

todo conocimiento lleva la marca de la incertidumbre, es una lucha contra el absolutismo y el dogmatismo disfrazado de verdadero saber. El pensamiento complejo es “ciencia con conciencia” (Morin, 2003, p.69).

Educar para la comprensión y para la paz

Según Morin (2003) la educación debe apostar por una educación que minimice la crueldad humana y apueste por una regeneración de la paz. Desde esta óptica, cobran fuerza los saberes de enseñar la comprensión, la condición humana y la ética del género humano, pues en ellos subyacen los principios para una convivencia armónica entre individuos, sociedad y planetaria.

Estos saberes deben ser parte esencial en toda reforma educativa del siglo XXI, con mayor urgencia en naciones como las nuestras, es decir las centroamericanas, donde a excepción de Costa Rica y Panamá, la situación es altamente deplorable, pues “los países centroamericanos con altos niveles de exclusión tienen sistemas políticos bloqueados a la redistribución social. Estos bloqueos ponen en riesgo su estabilidad y la de toda la región, pues interactúan con problemas como la alta violencia social, la debilidad institucional de los Estados y un estilo de desarrollo económico simple y de baja productividad” (PNUD, 2011, pág. 460)

En el caso de Honduras, la violencia es la primera causa de muerte en el grupo de población



de 15 a 29 años, correspondiendo al 49.8% en el 2008. “Cada día muere por lo menos un joven víctima de la violencia, el 49.6% de casos de muerte por homicidio entre jóvenes y un 50.4% de adultos mayor de los 30 años, de un total de 4345 casos en el 2008. Honduras es el tercer país en muerte por violencias en adolescentes (INJ, 2010).

La corrupción es otro mal que imposibilita una convivencia armónica en la sociedad hondureña. A esto se suma, el ambiente de conflicto y confrontación permanente en el sistema educativo, donde las agresiones verbales, son parte de la orden del día entre dirigentes magisteriales y autoridades educativas.

¿Es esta vorágine social, resultado de una crisis de valores? ¿Se han perdido los valores para la convivencia pacífica? O, como señala Bernardini (2010), “se ha dicho, con razón, que no se han perdido los valores, sino la congruencia y la coherencia social acerca de ellos, de modo que no hay una continuidad valorativa (o axiológica) entre las entidades tradicionalmente formadoras: la familia, la iglesia, la política, los grupos y centros de recreación y esparcimiento, entre otros”.

Este panorama muestra la casi disolución de un contrato social para la convivencia armónica y además, una galopante impunidad moral y legal. Al respecto, Bernardini (2010) apunta que, “hoy podemos atribuir la misma responsabilidad a la corrupción

moral y a la falta o no de vivencia de valores”, a la vez que recalca la importancia tanto de rescatar los valores éticos como los ciudadanos, éstos últimos garantes de la convivencia social y política de la sociedad.

Educar en valores y para la paz deben ser ejes de toda transformación educativa, que debe comprender no solo la escuela, sino esas otras instancias que también son unidades educadoras de la sociedad, pues como señala García Hoz (1988) “la sociedad es una sociedad educativa”.

Surge entonces la interrogante ¿Están preparadas las instancias educadoras para asumir el reto de educar en valores, para la ética y para la paz? Surgirán distintas respuestas, pero Bernardini (2010), aporta un insumo significativo al señalar que, “debe ser que la sociedad, la familia, el sistema educativo o nosotros mismos, como padres y educadores, carecen o carecemos de los valores que se pretenden formar. Debe ser, además, que no tenemos claro en nuestra mente cuáles valores enseñar y porqué son deseables...cuáles valores proponer y por qué”.

Morin a través de sus siete saberes y de su teoría de la complejidad, orienta hacia esos valores, que deben garantizar la ciudadanía terrenal y la conciencia planetaria, impregnada de tolerancia, de respeto a la diversidad, de pluralismo, sin fronteras, de convivencia humana, de armonía con la Madre Tierra, con sentido de pertenencia hacia ella.

La misión espiritual de la educación radica en enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Morin, 1999, p. 51). Esto implica una reforma educativa paradigmática.

“Se trata de una reforma no programática, sino paradigmática que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento” y donde lo más importante no es “una cabeza repleta de saberes acumulados”, sino “una cabeza bien puesta”, lo que significa, que más que acumular conocimiento se debe promover un proceso educativo, que desarrolle la aptitud para plantear y analizar problemas, establecer principios organizadores que posibiliten la vinculación de los saberes y darles sentido (Morin, 2002, pág. 23).

No se trata de reformas educativas superficiales, parceladas, limitadas a revisiones curriculares con visiones reduccionistas, encasilladas en propuestas metodológicas arcaicas, memorísticas, basadas en la acumulación de saberes. Se trata, desde el pensamiento de Morin, de una reforma educativa, cimentada en el pensamiento complejo en toda su magnitud, que considere al ser humano en sus distintas dimensiones, física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica, es decir en su unidad compleja, transdisciplinar y multidisciplinar.

Una reforma educativa que movilice la cultura de las humanidades y la científica a lo largo del

ciclo formativo y promover una educación “para una cabeza bien puesta, que ponga fin a la desunión entre las dos culturas, que la volvería apta para responder a los formidables desafíos de la globalidad y de la complejidad en la vida cotidiana, social, política, nacional y mundial” (Morin, 2002, pág. 35).

Conclusiones

1. Reflexionar sobre la obra de Edgar Morin, a la luz de los Los siete saberes para la educación del futuro, Educar en la era planetaria y la mirada a La cabeza bien puesta..., deja un sentimiento de preocupación y de una carga inmensa, ante tantos desafíos que debe enfrentar la educación del presente y del futuro. Pero también fluye la esperanza de emprender ese camino de retos educativos, ya que la ruta está trazada, ahora corresponde a los sistemas educativos, a los Estados y a los actores del acto educativo asumir el compromiso ético y social en la construcción y puesta en práctica de una educación que eduque para una ciudadanía planetaria, basada en la comprensión, en la condición y en la ética del género humano. Una educación que sea la brújula para transitar por “el océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certezas”, como sostiene Morin.

2. No cabe duda que nuestros países, nuestros sistemas educativos y nuestras universidades, deben volver la mirada a sus reformas educativas, a la luz del

pensamiento de Morin, porque no vale la pena la inversión en una educación descontextualizada, anquilosada en un paradigma de certidumbre y de racionalización absoluta.

3. Los altos niveles de desigualdad social, de violencia que enluta a diario a nuestra sociedad, de destrucción de nuestra Madre Tierra, que vuelve el invierno verano y viceversa, de la corrupción, de la falta de justicia, no dejan duda de la urgencia de una educación en valores y para la paz, que internalice en cada ser humano los principios latentes en los siete saberes de Morin, entre ellos: el amor, el respeto, la comprensión, la solidaridad, la diversidad, entre otros. Una educación en valores donde todos y todas partamos de lo que ya decía Mahatma Gandhi “Sé el cambio que deseas ver en el mundo”, aquí los protagonistas del acto educativo, debemos estar en primera fila.

Referencias

Bernardini, Amalia (2010). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Innovaciones Educativas*, XII (17).

García Hoz, Víctor (1988). *Educación Personalizada*. Ediciones RIALP, Madrid.

Instituto Nacional de la Juventud de Honduras, INJ (2010). *Política Pública de Juventud*. Recuperado el 14 de abril de 2013, de <http://www.inj.gob.hn/Portal/PNJ.pdf>

Morin, E., Roger, C., E. y Motta, R. (2003). *Educar en la era*

planetaria. (1ª. ed.). Barcelona, España: Gedisa.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. (1ª. Ed., 5ª. Reimp.). Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. (1ª. ed.). Francia: Unesco.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel

Catálogo de capacitaciones en el uso educativo de las TICs y mediación pedagógica



El fomento de las competencias docentes en el uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC, es una prioridad para la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH, por ello la Dirección de Innovación Educativa, DIE, ofrece capacitaciones para fortalecer esas competencias educativas necesarias, a fin de que los docentes hagan uso cotidiano de las TIC como herramientas didácticas para la enseñanza y el aprendizaje. Los talleres son brindados en la modalidad b-learning, lo que indica que una parte es presencial y otra parte en línea.



Capacitaciones en el uso educativo de las TICs

Micro taller: El uso de software para videoconferencias

Objetivo: dar a conocer el manejo de herramientas para realizar videoconferencias como medio de comunicación aplicado a la educación.

Micro taller: Búsqueda eficiente en Internet

Objetivo: desarrollar las destrezas necesarias para realizar una búsqueda eficiente en Internet.

Micro taller: Uso de las Redes Sociales como apoyo a la Educación

Objetivo: propiciar el aprendizaje y transmitir conocimientos dentro de los espacios digitales frecuentados por los estudiantes.

Micro taller: Uso de Google Drive como apoyo a la Educación

Objetivo: dar a conocer el manejo de esta herramienta para almacenar, editar y administrar documentos en la web.

Micro taller: Microsoft Project como apoyo a la Educación

Objetivo: utilizar esta herramienta para la elaboración de proyectos educativos, así como apoyo a la gestión y planificación académica.

Taller: Aulas Virtuales en la Plataforma Moodle

Objetivo: capacitar a los docentes universitarios como administradores de una aula virtual utilizando la plataforma Moodle.

Taller: Uso de bibliotecas virtuales

Objetivo: desarrollar las destrezas necesarias para encontrar información especializada y actual en fuentes confiables disponibles en Internet.

Taller: Elaboración de blogs educativos

Objetivo: crear un blog educativo utilizando distintos recursos tecnológicos.

Taller: Desarrollo de Podcast

Objetivo: desarrollar los conocimientos necesarios para producir y publicar audios como recurso de apoyo a la educación.

Taller: Uso de base de datos

Objetivo: desarrollar las competencias requeridas para el uso y manejo de esta herramienta en el campo de la docencia y la investigación.

Taller: Creación de páginas web utilizando Google Sites

Objetivo: desarrollar destrezas para creación y administración de una página web.

Taller: Elaboración de videos digitales educativos

Objetivo: enseñar el proceso de grabación, edición y publicación de un video educativo.

Taller: Excell como apoyo a la educación

Objetivo: dotar de los conocimientos necesarios para el buen uso de esta herramienta ofimática.

Taller: de SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales)

Objetivo: dar a conocer el manejo básico del paquete estadístico SPSS para que puedan utilizarlo en sus investigaciones.

Taller: Creación de tutoriales y videotutoriales

Objetivo: desarrollar los conocimientos necesarios para el manejo de programas utilizados para la creación de tutoriales

Taller: Básico de Latex

Objetivo: dar a conocer el manejo del sistema de composición de textos llamado Latex.

Taller: Elaboración de una presentación en Prezi

Objetivo: dotar de los conocimientos necesarios para el buen uso de la herramienta para crear presentaciones llamada Prezi.

Taller: Uso de WolframAlpha

Objetivo: dar a conocer el manejo de este motor de búsqueda.

Taller: Uso de la herramienta Citavi

Objetivo: aprender el uso de la herramienta de CITAVI, el cual es un Software para la gestión bibliografía.



Capacitaciones en mediación pedagógica

Curso de Diseño y Desarrollo de Contenidos para Asignaturas en Línea

Objetivo: adquirir habilidades tecno-pedagógicas en el desarrollo de contenidos y materiales didácticos para diseñar una asignatura en línea.

Curso de Diseño Instruccional para Asignaturas en Línea

Objetivo: desarrollar las competencias para guiar el diseño y desarrollo de contenidos para entornos virtuales de aprendizaje.

Curso de Asesor en Línea y Manejo de la Plataforma Moodle

Objetivo: proporcionar al docente los elementos necesarios para asesor en línea de las asignaturas en línea.



FORMACIÓN

Jornadas de Innovación Educativa

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH, a través de la Dirección de Innovación Educativa, DIE, lleva a cabo anualmente la Jornada de Innovación Educativa, actividad académica que tiene como propósito generar un espacio de intercambio académico constructivo a fin de generar ideas y proyectos innovadores que contribuyan al desarrollo de la educación hondureña, especialmente la educación superior.



El Doctor Fernando Gamboa, investigador de la UNAM en la II Jornada de Innovación Educativa.

I Jornada de Innovación Educativa - 2010

“Rompiendo Paradigmas: Innovación Educativa y Tecnológica en la Universidad del Siglo XXI”

II Jornada de Innovación Educativa - 2011

“Construyendo nuevos ambientes de aprendizaje para la equidad educativa y digital en Honduras”

III Jornada de Innovación Educativa - 2012

“Innovación Educativa para la Docencia del siglo XXI: retos y oportunidades para educar a los estudiantes de la era digital”



Normas para publicar en la revista **UNAH INNOV@**

Dado que la revista UNAH INNOV@ pretenden sistematizar y documentar las experiencias de la comunidad universitaria y exponer temáticas de innovación educativa, se espera que los autores puedan presentar textos expositivos de experiencias académicas de innovación como resultados de investigaciones así como informativos y documentales.

I. Estructura del artículo

Cada artículo debe contener una introducción, capítulos para el desarrollo del tema, conclusión y palabras claves.

a) Resumen: es una síntesis breve y global de los contenidos del artículo. Su extensión será entre 150 y 250 palabras.

b) Introducción: relato de las motivaciones, necesidades y aspectos que lo impulsaron a incorporarse y experimentar con innovaciones educativas y tecnológicas dentro su ambiente profesional o académico. Máximo 450 palabras.

c) Desarrollo del tema: incluye el objetivo(s), descripción, metodología y principales resultados del proyecto o experiencia de innovación educativa. Máximo de 2,100 palabras.

d) Conclusiones: el autor deberá analizar los aspectos más relevantes a nivel de buenas prácticas y lecciones aprendidas del proyecto o experiencia de innovación. Máximo 200 palabras.

e) Palabras Clave: 5 términos.

II. Extensión y formatos de los artículos

- Extensión mínima: 2,500 palabras.
- Extensión máxima: 3,000 palabras.

Todo el texto, incluyendo los títulos y la bibliografía, debe escribirse en la tipografía Arial, letra tamaño 12, a doble espacio y enviarse en formato de archivo de Word.

III. Título

- Se recomienda que un título no pase de 12 palabras.
- Usar títulos atractivos y vinculados al contenido.

IV. Citas y bibliografía

La bibliografía otorga seriedad y transparencia al trabajo de investigación y al artículo, permite que lector

pueda profundizar en el tema. Se recomienda no abundar en citas poco sustanciales, incluir únicamente aquellas que sean relevantes al trabajo.

Los autores deben usar las normas contenidas en el Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (APA) para las citas y la bibliografía.

V. Uso de imágenes, figuras, gráficos y cuadros

Todos los gráficos, cuadros, mapas, fotografías y otros materiales visuales deberán tener un título, enumerarse en orden de aparición y podrán tener o no una leyenda que explique la figura al pie así como sus respectivas fuentes al pie. Todas las imágenes deben enviarse como archivos de JPG con resolución de 300 dpi y el nombre del archivo debe coincidir con el nombre asignado al final del documento del artículo.

VI. Recomendaciones de estilo

Se sugiere que la redacción se apegue a las normas esenciales de ortografía y redacción.

Para hacer consultas y comentarios, favor contáctenos al correo: die@unah.edu.hn o al teléfono (504) 2234-8896.

Ubicados en el edificio C3, planta baja.
Ciudad Universitaria, Tegucigalpa M.D.C.
Honduras C.A.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Vicerrectoría Académica
Dirección de Innovación Educativa



DIRECCIÓN DE
INNOVACIÓN
EDUCATIVA



UNAH
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE HONDURAS