

# CREENCIAS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DIGITAL



## TEACHERS BELIEFS ON THE TEACHING OF DIGITAL WRITING

Coronado, María Rosa

María Rosa Coronado  
corona70@gmail.com  
Universidad UMECIT, Panamá, Panamá

**DIALOGUS**  
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología,  
Panamá  
ISSN-e: 2644-3996  
Periodicidad: Semestral  
núm. 8, 2021  
[dialogus@umecit.edu.pa](mailto:dialogus@umecit.edu.pa)

Recepción: 27 Octubre 2021  
Aprobación: 01 Noviembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3263195006/>

**Resumen:** El presente artículo nace de la investigación doctoral: Creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura con apoyo de las TIC del área de lenguaje cuyo propósito general es comprender como las configuraciones de las creencias docentes limitan o favorecen el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, cuya trascendencia es develar la caracterización docente en el aula de clases a partir de la forma de enseñar y transponer el conocimiento a partir del trinomio: creencias, escritura y TIC con relación a la integración de las TIC en el proceso de enseñanza partiendo de tres elementos: (1) la escritura para desarrollar habilidades; (2) la utilización de las TIC en educación y (3) las creencias docentes eje central de esta investigación. La trascendencia de esta pesquisa permitirá develar constructos específicos para mejorar la calidad educativa y transformar currículos a nivel de educación y profesionalización docente; además, aportar a la ciencia, la educación y tecnología constructos teóricos para cerrar brechas de aprendizaje y a la vez demostrar que el uso efectivo estas herramientas de manera positiva o negativa no dependen de ella, sino de las personas, en este caso el docente que las aplica o utiliza conforme al objetivo de aprendizaje. esta investigación es de carácter cualitativo, apoyado en el paradigma interpretativo, estudio de caso y diseño etnográfico; el tipo de técnica o herramienta para el levantamiento de datos es la entrevista (en profundidad y semiestructurada, grupal) y grupos focales para la triangulación final; la herramienta de análisis a trabajar será sobre la teoría fundamentada constructivista.

**Palabras clave:** Creencias docentes, escritura digital, lenguaje, TIC.

## INTRODUCCIÓN

El trinomio: creencias o pensamiento docente, escritura y TIC son factor principal y determinante para alcanzar sistemas educativos conforme lo establece la Agenda Cronológica del Movimiento Educativo Mundial de la UNESCO (2015), amparada en el Desarrollo Sostenible 4.0 (ODS 4); la Ley 1955 de 2019 con el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, bajo el lema pacto por Colombia, pacto por la equidad, donde se contempla la transformación digital educativa; y El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 con la consigna: El camino hacia la calidad y la equidad el cual busca promover y avivar la gestión del conocimiento a partir del uso adecuado de las TIC al igual que el uso pertinente, pedagógico y generalizado de la tecnología

para apoyar la enseñanza, la investigación y la innovación a lo largo del proceso educativo, el Marco Europeo Para La Competencia Digital De Los Educadores.

Para alcanzar estos estándares de calidad a nivel internacional y nacional se necesita

ir mucho más allá de simplemente dotar de herramientas tecnológicas al colegio, institución universidad o escuela sino romper con esas barreras intrínsecas, pensamientos y creencias que tienen los docentes con relación al uso y bondades de las TIC en el sistema educativo. Esto se logra tratando de entender, comprender y develar ante el mundo entero como las configuraciones que tienen los docentes afectan de manera positiva o negativa la utilización de las TIC y a la vez brindar espacios o herramientas que permitan utilizar todos esos recursos valiosos que se encuentran en el mundo virtual a beneficio del desarrollo de competencias y habilidades de orden superior.

¿Qué impide que el docente utilice las TIC en la enseñanza de la escritura?, ¿por qué algunos docentes usan las TIC de manera exitosa en el aula de clases?, ¿qué hace la diferencia entre un docente y otro el éxito o barrera de las TIC?... son preguntas reflexivas que diariamente se deben realizar en el quehacer docente ya que es una tarea que sigue pendiente en la educación desde el rol docente y preparese día a día para afrontar retos y desafíos para incluir las nuevas tecnologías de la información y comunicación, NTIC y en las aulas de clases; en especial lograr que el binomio escritura y RED (recursos educativos digitales) trabajen de manera mancomunada en dirección al desarrollo de habilidades lectoescriturales en estudiantes adolescentes para brindar una educación de calidad para toda la vida.

## CONTEXTUALIZACIÓN SOBRE LAS CREENCIAS DOCENTES Y USO DE LAS TIC EN LA ESCRITURA

Uno de los grandes retos, desafíos, dilemas y pensamientos que el docente del siglo XXI lleva a cuenta, son las creencias hacia el uso de herramientas y recursos educativos apoyados con las TIC, para mejorar y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura tema central de esta pesquisa el cual es bastante novedoso en el argumento en lo que concierne que después de la revisión bibliográfica no se han referenciado estudios que aborden específicamente las creencias docentes sobre el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en estudiantes de la educación básica secundaria lo que trae como consecuencia que los docentes no puedan comprender el potencial pedagógico de las TIC al integrarlas como estrategia didáctica, gran reto de la educación actual (Aparicio, 2018).

Se ha encontrado son investigaciones empíricas y artículos que versan sobre las creencias docentes con el uso de las TIC en la integración de las asignaturas como matemáticas informática, ciencias naturales e idioma inglés en el nivel de básica primaria y superior en términos de efectividad y eficacia bajo las premisas de: (1) mejorar el rendimiento académico del estudiante; también como (2) contenido específico del área de tecnología e informática; al

igual que la (iii) elaboración de material didáctico para el aprendizaje de los contenidos del currículo sin cambiar el enfoque tradicional y conductista; y por último como ((3) herramienta de comunicación dentro y fuera de la institución educativa (Acevedo, 2014).

En palabras Cassany (2017), las investigaciones en los últimos treinta años sobre creencias docentes han girado en torno al aprendizaje, la enseñanza o instrucción general de una materia o disciplina en particular; Tsui (2003), insiste que son cuatro las categorías estudiadas: (i) el conocimiento como práctica reflexiva; (ii) la práctica personal docente con relación a las políticas educativas vigentes; (iii) la práctica adecuada para enseñar contenidos, y (iv) el contenido de área. Mientras que: Moreno y Azcárate (2003), distinguen las creencias institucionales (valores, normas, principios y políticas educativas vigentes) de las centradas en enseñanza y aprendizaje (lo que ocurre en el aula realmente).

Tsai (2002), enuncia el término “epistemologías anidadas” (nested epistemologies) para hablar de las creencias docentes sobre cómo enseñar ciencia y cómo se aprenden las ciencias exactas; siguiendo la línea Deng, Chai, Tsai y Lee (2014), quienes exponen las creencias docentes desde el punto de vista epistémico,

pedagógico y el uso de las nuevas tecnologías para mejorar el aprendizaje. Por lo tanto, se hace necesario comprender el sistema de creencias que subyacen detrás de las acciones docentes e indagar como estas perspectivas influyen de manera positiva o negativa en cuanto a la formación y el trabajo con TIC ya que el maestro actúa conforme a las convicciones, pensamientos, opiniones, ideales, sentimientos, expectativas, dogmas y credos (Gómez, 2017).

Algo muy similar ocurre con el estudio de la lengua escrita, cuya contribución se enmarca en tres grandes temas: primero, evaluar los textos producidos por el estudiante (la escritura como producto), y se centra en analizar la gramática (omisión, sustitución, contaminación de letras al igual que signos de puntuación; aspectos superficiales del texto). Segundo las concepciones, estadios o etapas psicológicas en que se encuentra el alumno para trabajar las diferentes composiciones (la escritura como proceso desde la psicología), y por último y no menos importante las estrategias didácticas utilizadas por el maestro para incentivar la escritura condicionada por el medio y la escuela (Caldera, 2003, p. 364).

Hoy día, se habla de: Escritura vernácula (vernacular writing), (Camitta, 1993), escritura en red (Barton, 1998), hipertextos (Mendoza-Fillola, 2006), escritura digital (Hicks, 2009), alfabetización académica digital (Olaizola, 2017), para hacer referencia a las nuevas formas de lectura y escritura surgidas al margen de la instrucción académica u oficial, como por

ejemplo: blog, chat, Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram entre otras utilizadas a gran escala por las nuevas generaciones para comunicarse en oposición a las prácticas dominantes (dominant practices) de escritura (Guzmán, 2015), que se encuentran establecidas en las escuelas del mundo y que aún no han sido aceptadas en la totalidad por maestros en ejercicio dentro del quehacer pedagógico.

Esto como consecuencia, de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la mayoría de los docentes en ejercicio se forma a partir de la experiencia que obtuvieron en el colegio y la universidad y en el tiempo de formación o estudio el acceso al internet era restringido, limitado o simplemente no existía por lo cual, tales prácticas y métodos de enseñanza son reproducidos en las nuevas generaciones que se levantan rodeados de todo tipo de aparatos digitales, electrónicos, redes sociales y aplicaciones web que permiten obtener información al instante y mundial de lo que necesitan (Solís, 2015).

Sin embargo, en la actualidad, se hace “imprescindible asociar la cultura digital con la formación y creencias del profesor, puesto que se considera que el profesional de la educación está anclado a su proceso formativo, en el que se construye la intencionalidad de la profesión” (Duso y Cerutti, 2017, p. 208). Ya que los estudios a nivel internacional, nacional, departamental y municipal que abordan estas creencias son escasos e incipientes (Pittman, 2008; Luckin & Lewin, 2010; Machado-Casas et al. 2011; Nila et al., 2011; Leiva & Aguilar, 2012; Olmstead, 2013; Walsh, Cromer & Weigel, 2014; Galvis, 2016; Barnett, 2016;).

Por lo tanto, para alcanzar nuestro propósito, se pretende comprender las creencias de los docentes en tres ejes temáticos: (i) formas en que los docentes pueden utilizar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura; (ii) beneficios que perciben de las TIC como recursos para mejorar la producción escrita; y (iii) las formas en que pueden utilizar las TIC como didáctica de la escritura e identificar el pensamiento docente antes y después de la pandemia.

Ahora bien, a nivel latinoamericano la integración de las TIC en los procesos de aprendizaje y enseñanza en los últimos años ha mostrado un bajo impacto en la calidad de la educación. Aunque son conocidas las oportunidades que el uso de las TIC ofrece en el ámbito educativo, los resultados en el estudio realizado por la OCDE, titulado: Estudiantes, computadoras y aprendizaje: haciendo la conexión (Traducción del inglés), muestra que, a pesar de las inversiones realizadas en tecnologías desde hace más de tres décadas, los resultados no son suficientemente congruentes con el poco impacto en los procesos de aprendizaje y enseñanza (IESME, 2018).

El reporte del Foro Económico Mundial entre los años 2014 - 2019 al publicar el Índice De Disponibilidad De Red que consiste en medir el alcance eficiente que tiene una nación al hacer uso de las Tecnologías de la

Información y Comunicación (TIC) para el beneficio y competitividad de las personas en el ámbito educativo y laboral se puede observar que Colombia año tras año se acerca cada vez más a los últimos puestos del ranking entre los países participantes; cada año va en detrimento ya que en vez de aumentar de casilla, baja considerablemente de posición entre uno y dos lugares. (Portulans Institute, 2019).

En el caso de Colombia, muchas de las nuevas tecnologías han llegado en los últimos años a los establecimientos educativos oficiales, gracias a programas estatales como Vive Digital y Computadores para Educar, que según cifras del Min Tic han aumentado en un 80% la accesibilidad a las TIC en los establecimientos educativos. No obstante, la incorporación de nuevas tecnologías a los procesos educativos y su integración al currículo de manera explícita y transversal en todas las asignaturas es una tarea aún pendiente por los docentes en Colombia (Gamboa et al., 2018).

A nivel regional, la Secretaría de Educación de Antioquia en la página web manifiesta la existencia de una brecha digital en el departamento, donde las posibilidades de acceso a las TIC son pocas o nulas, (Secretaría de Educación de Antioquia, SEDUCA, 2019, párr. 9), a lo que la Gobernación de Antioquia en búsqueda de reducir esa brecha ha establecido tácticas educativas que incentiven la utilización de las TIC, las cuales con sus diferentes enfoques buscan apropiarse a las comunidades antioqueñas de diferentes utilidades tecnológicas y contenidos que potencien su estudio y uso periódico y así vuelvan estos procesos parte de su cotidianidad.

Lo anterior se sustenta en la investigación realizada en la región de Urabá, epicentro de la presente pesquisa donde Martínez, Rosa y Yangali (2021: p.5594): expresan que “La integración de las TIC en los procesos de aprendizaje y enseñanza en los últimos años han mostrado un bajo impacto en la calidad de la educación” pese a que los diferentes estudios de la OCDE bajo la premisa: “Estudiantes, computadoras y aprendizaje: haciendo la conexión” sostienen que la inversión económica no son la principal razón de que no se innove en la práctica educativa sino que influyen factores internos o barreras internas que impiden la utilización de las diferentes herramientas tecnológicas como lo son: las creencias pedagógicas

docentes y la falta de información para trabajar la TIC como herramienta pedagógica.

Además, Martínez et al., sustentan que, según cifras del Ministerio de las TIC en Colombia, el acceso a herramientas tecnológicas, informáticas y de conectividad ha aumentado en un 80% al sector educativo a través de programas como Vive Digital, Computadores para Educar, la última milla digital para estudiantes universitarios en estrato 1 y 2 en la región; pero insisten que “la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos educativos y su integración en el currículo de manera explícita y transversal en toda asignatura sigue siendo una tarea pendiente para los docentes en Colombia” (p.5595).

No obstante, a pesar de las múltiples políticas y planes para introducir las TIC en la escuela y las constantes capacitaciones, simposios, diplomados, reuniones, cursos NTAE y encuentros entre pares el panorama dentro de las aulas es el mismo: clases tradicionales, magistrales, repetitivas, dominantes, aburridas que día a día agravan la situación con relación a las exigencias de la sociedad globalizante motivan a indagar y comprender a profundidad cómo las configuraciones de las creencias docentes sobre el uso de las TIC favorecen o limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en la educación básica secundaria y esto se ve reflejado en los resultados del análisis descriptivo de las dimensiones del diseño curricular, práctica pedagógica y gestión de aula donde:

“Muestra que, del total de 185 docentes encuestados de las instituciones educativas del distrito de Turbo-Antioquia en Colombia en 2020, 10 docentes que representan el 5,4% tienen un nivel bajo en la dimensión de diseño curricular; 70 de los docentes encuestados, que representan el 37,8%, tienen un nivel medio y 105 de los docentes encuestados, que representan el 56,8%, con un nivel alto. En cuanto a la segunda dimensión de prácticas pedagógicas, 15 docentes (8,1%) mostraron un bajo nivel; 82 docentes (44,3%) mostraron un nivel medio; mientras que 88 de los docentes (47,6%) mostraron un nivel alto en cuanto a la gestión de aula” (Martínez, et al., 2021 p.5596).

Lo anterior, resulta valioso al momento de planear, ejecutar y orientar el proceso formativo del estudiante ya que la práctica pedagógica está determinada por la realidad social, psicológica y contextual de la institución y del aula (Johnstone, 1999; Richards, 2001; Maclellan & Soden, 2003; Andrews, 2003) debido a que se hace

necesario ahondar sobre el pensamiento que los docentes tienen con relación al uso e integración de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en especial el área de lenguaje en el tópico de la producción escrita cuya área es la base o madre de las demás para mejorar

habilidades de pensamiento en los estudiantes.

Teniendo en cuenta el párrafo anterior surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo puede el docente utilizar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en estudiantes de la básica secundaria?, ¿Qué papel pueden desempeñar las TIC para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura?, ¿Qué acciones podrían realizar los docentes para fomentar el uso de las TIC en los estudiantes como herramienta de apoyo a textual?, ¿conocen los docentes las diferentes aplicaciones informáticas para trabajar la producción escrita y fomentar el trabajo colaborativo y el trabajo basado en proyectos?

La educación del siglo XXI se caracteriza por tres elementos esenciales, básicos e importantes para alcanzar el éxito profesional y humano del educando: (1) el fomento de la escritura y la lectura para desarrollar habilidades del pensamiento (revisar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear); (2) la utilización de las nuevas tecnologías de la Información aplicadas al contexto educativo como pilar fundamental para desarrollar habilidades tecnológicas en diferentes contextos, y por último se tienen (3) las creencias y el pensamiento docente al momento de transponer, enseñar, orientar o formar al estudiante en cualquier ciclo escolar con relación a una asignatura, área o didáctica a utilizar.

Este último ítem, ha tomado gran fuerza, relevancia, persistencia en los estudios investigativos doctorales y postdoctorales al igual que artículos indexados debido a la gran relevancia e impacto que se tiene en la ruta a enseñar y orientar al igual que el uso de las TIC y la enseñanza de la escritura apoyado en entornos digitales, realizada la revisión de la literatura y teniendo en cuenta las categorías del evento a investigar al igual que la perspectiva de la cual se abordan

## FUNDAMENTACIÓN SOBRE LAS CREENCIAS DOCENTES.

Desde los años setenta ramas como la: psicología, antropología, sociología y la filosofía a través del paradigma de investigación educativo, denominado pensamiento del profesor (Pritchard, 1976; Marcelo, 1987; Davidson 1988), buscan comprender, analizar e interpretar la forma cómo piensa y se expresa el profesor con relación a lo que planea y ejecuta en la práctica educativa develando así una amplia gama de reflexiones y propósitos, que se manifiestan a través de la conducta, punta de lanza en la formación académica y personal del docente para mejorar procesos académicos.

Ahora, desde diferentes áreas del saber que han intentado descifrar cuáles son esos

factores que inciden en el docente al momento de planear o utilizar un recurso determinado dentro del aula y es allí donde entra en juego esas creencias o pensamientos que los expertos en el tema coinciden en la problemática de conceptualizarlo debido a lo diverso, complejo y connotativo al momento de definir ya que se encuentra asociado a valores, teoría implícita, concepciones, dogmas, actitudes, perspectivas, constructos entre otras. Quintana (2001) como cito Peré Marques (2018) advierte sobre la importancia de elementos como la cultura, las emociones, el ambiente social y la motivación o voluntad de creer en algo.

Para Da Ponte (1999) las creencias son conocimientos muy poco estructurados y muy personales que no requieren de una validación, demostración o aceptación social y se encuentran vinculadas a la parte religiosa o simplemente a la vida cotidiana producto de experiencias. En palabras de Linares (1991) se puede decir que son todos esos pensamientos y conocimientos subjetivos, poco elaborados que nacen en el interior de la persona fundamentado sobre sentimientos, experiencias y vivencias que marcan el trasegar profesional; Ortega y Gasset (1986) insisten en que son ideas básicas que surgen de convicciones y posiciones inconscientes de relaciones y experiencias con otras personas y el medio social.

Kane, Sandretto & Heath (2002) explican que son todos esos conocimientos y pensamientos de los docentes relacionados a la práctica educativa tales como la planeación, instrucción y reflexión incluido las

actitudes, valores, opiniones, ideología, concepciones, teorías personales, teorías implícitas, procesos mentales internos, sistemas conceptuales y creencias epistemológicas.

Estévez et al. (2014, pp. 49-64) sistematiza la relación entre creencias, concepciones y conocimiento; señala que las creencias son personales, subjetivas, intrínsecas y muy poco estructuradas o elaboradas mientras que las concepciones permiten organizar, estructurar, categorizar y clasificar tales creencias, a partir conceptos, proposiciones y reglas que afectan lo que se percibe con relación a lo que el docente sabe, enseña y transmite a sus estudiantes; también sobre aquello que dice saber que sabe y enseña o deja de enseñar por la forma de pensamiento.

Pajares (1992), insiste que las concepciones son construcciones que se forman a partir de las creencias y traen como resultado el conocimiento, por lo tanto es estructurada, secuencial y organizada al contrario de las creencias que se componen principalmente de evaluaciones y juicios que pueden afectar el curso normal de una actividad cuyo campo de acción a indagar serian tres: el primero de ellos describir la vida mental del maestro;

segundo, tratar de comprender y explicar las conductas observables de los docentes antes, durante y después de la práctica educativa y por último más no menos importante, construir marcos generales en el campo de la psicología y de la enseñanza para mejorar procesos de aprendizajes (Schunk, 1997).

Con base en lo anterior y siguiendo a Pajares (1992), Barry & Ammon (1996), Richards & Lockhart (1998), Tílema (1998), Borg (2001), Levin (2001), Andrés & Echeverri (2001), Goodson & Numan (2002), Muchmore (2004), el elemento principal de las creencias se cimenta en la verdad o la realidad que el individuo ha vivido o cree como persona, aunque existan otros fundamentos o caminos distintos a la manera de pensar o actuar. De esta manera, hay coincidencia o similitud en el carácter individual y subjetivo de las creencias, así como en el papel que juegan en la conducta de cada ser humano de una forma dinámica que puede ir cambiando en la medida que se tienen nuevas experiencias para enfrentar problemas, asociados a situaciones específicas (Cortez, Quelin, Ortiz & Guzmán, 2013).

Al hablar de creencias docentes se hace necesario tener en cuenta que estas se forman a temprana edad y tienden a autopropetarse, son adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural cuya función adaptativa ayudan a definir y comprender el mundo y a ellos mismos. Sin duda alguna el conocimiento y las creencias están intrínsecamente relacionados; sin embargo, la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias hace que ellas se conviertan en un filtro mediante el cual se pueden interpretar nuevos fenómenos y entre más temprano se incorpora una creencia en la estructura de creencias, su modificación resulta más difícil (Bustos, 2009).

Si bien las creencias pueden variar con el tiempo, existen dos características que hacen que sean difíciles de modificar: Por un lado, tienden a ser universales, es decir que se conciben como un producto del pensamiento que se considera verdadero (catalán, 2011). Y, por otro lado, las creencias suelen ser de carácter implícito, en tanto que las personas no son permanentemente conscientes de estas. Asimismo, tienden a construirse a partir del intercambio con el medio y con otras personas, por lo que quienes pertenecen a un mismo grupo suelen compartir creencias muy similares entre sí, lo que incrementa su validez, veracidad y refuerza su percepción de idoneidad para explicar el entorno y adaptarse a él (Ferreira, 2018).

Green (1971, como se citó en Parra, 2010, p.112) identifica tres dimensiones del sistema de creencias: una de ellas es la interdependencia con relación a otras creencias; la segunda hace mención a las creencias centrales y periféricas; las centrales son aquellas convicciones arraigadas fuertemente en la persona y las periféricas son modificables, susceptibles o cambiantes; y por último, las creencias que se conforman a través de los grupos y se fortalecen a través de la interacción y el vínculo.

Sin embargo, las creencias no necesitan ser consensuadas para ser consideradas válidas, como tampoco requieren de reglas lógicas para determinar su correspondencia con situaciones reales (Carr & Kemmis, 1998). Por lo tanto, las creencias se constituyen en verdades idiosincráticas que no requieren una condición

de verdad contrastada, dado que representan datos, supuestos y opiniones propias o transmitidas por otros y surgidas desde los saberes del sentido común (Martínez, 2013).

Ahora bien, respecto al origen o naturaleza de las creencias, los teóricos mantienen consenso al referirse que son creadas o formadas a través de la cultura y la construcción social. Van Fleet (1979) por su parte expone que la transmisión cultural se compone de tres elementos importantes: (i) el aprendizaje incidental o secundario que se da a través de la observación, participación e imitación de otras personas que hacen parte de su vida personal; (ii) la educación recibida en instituciones formales o informales cuyo propósito es la transmisión del saber específico y (iii) enseñanza-aprendizaje de procesos específicos que toman lugar fuera del hogar (Harris, Revuelta & Velasco, 1990).

Las creencias a lo largo de la historia se encuentran cimentadas en el modelo de Clark y Peterson (1986), quienes presentan los ejes centrales para el análisis o estudio del pensamiento docente y son: la planificación de la enseñanza, los pensamientos y decisiones involucrados en la práctica de enseñanza, las reflexiones, meditaciones, juicios y valoraciones que expresan o sienten luego de transmitir, producir o construir el conocimiento al igual que expresar las afirmaciones, reconocimientos y dogmas que tienen acerca determinadas acciones o estilos de vida (Jibaja, 2010).

Además, entrevisté aspectos relativos a procesos emocionales y cognitivos no observables, en relación con las conductas observables del maestro, que afectan directamente al docente, como son el comportamiento del profesor en el aula, el rendimiento de los estudiantes y el comportamiento de estos. Es entonces cuando nace el término transposición didáctica por Chevallard (1997) como el proceso a través del cual el conocimiento o el saber que tiene el docente lo transforma y lo adapta al contexto del estudiante haciéndolo mucho más fácil y técnico al momento de transmitir ese conocimiento; en otras palabras, son esos elementos

del contexto que el docente utiliza para hacerse entender ante sus dicentes (Bolívar, 2005, pp.1-39).

En esta misma línea aparece el Modelo de Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de Shulman (1993) donde relaciona el conocimiento del área específica y las estrategias que utiliza para mostrar o transmitir dicho saber y a la vez tratar de interpretar todo ese derrotero de valores, aptitudes y consejos que el docente transmite al momento de expresar el objetivo de aprendizaje a los estudiantes, reafirmando así que las creencias y el conocimiento del contenido de dicha área están estrecha y poderosamente vinculados e influenciados por las creencias al momento de aprender y enseñar en determinados momentos de la práctica docente (Acevedo, 2009, pp. 23-26).

Con relación a la conformación o configuración de las creencias como sistema, se puede decir que es la manera de estudiar, clasificar y describir patrones cognitivos organizados que constantemente se reestructuran en el tiempo y espacio con alto componente afectivo- emocional y valioso grado de veracidad para el docente actuando como colador o filtro en la planificación, estructuración metodológica, contenido de la enseñanza, interrelaciones entre docente y alumno, procedimientos de evaluación, organización de la vida en el aula, tipo de tareas académicas que en palabras de Pérez (1989) y De Vicenzi (2009) serían las categorías o dimensiones para estudiar la práctica educativa (Sandí & Cruz, 2016).

Clark y Peterson (1990) como se citó en Sánchez (2010) insisten que el pensamiento del profesor se orienta en tres ejes principales: (i) la planificación de la acción docente; (ii) los pensamientos y decisiones en el currículo en acción y (iii) las concepciones y creencias; mientras que Fenstermacher y Soltis (1998) sustentan que tres, son los ejes o configuración del quehacer pedagógico: (i) la práctica docente como actividad técnica (1940-1960), donde la práctica docente se enfoca en la aplicación de técnicas específicas para el manejo de máquinas y al ser conocedores del saber pueden razonar, evaluar y tomar decisiones sobre el orden y manera de impartir el conocimiento.

Para la época comprendida entre el 1970 y 1990 aproximadamente surge (ii) la práctica docente como comprensión de significados, con grandes aportes de la psicología cognitiva donde la acción docente se concibe como la manera en que el profesor configura su intervención en el aula teniendo como referente

estrategias cognitivas empleadas por los estudiantes para procesar la información y teorías como la de Piaget, Ausubel, Vygotsky, toman fuerza en el campo educativo como por ejemplo: las edades para cada grado; la forma

de enseñanza (conductismo, constructivismo- cognitivo y social).

Y por último (iii) la práctica docente como espacio de intercambios socioculturales, donde se aborda la enseñanza desde una perspectiva global, fundamentado en el modelo pedagógico ecológico, cuyo propósito es identificar la complejidad de variables que intervienen en la interacción del ámbito educativo; tanto el docente como el alumno son agentes activos donde la interacción, la comunicación y la afectividad dentro del aula de clases influyen de manera directa y reciproca en el proceso de aprendizaje-enseñanza; y los diferentes subgrupos sociales emergen gran influencia a la hora de orientar conocimientos y despertar el interés como la participación del docente al momento de regular, intercambiar, procesar y desarrollar habilidades (Núñez, 2007; De Vicenzi, 2009).

Respecto a la investigación del docente como sujeto de estudio Pozzo (2005) citado en Nieva & Martínez (2016) identificó dos dimensiones: (i) el maestro como tomador de decisiones, donde el conocimiento y el saber se encuentran por encima de las relaciones interpersonales y el buen clima en el aula y (ii) el docente como profesional reflexivo donde cumple el papel o rol de amigo y orientador; conoce el potencial del estudiante y ayuda a la construcción de saberes de forma integral permitiendo así “la unión íntima entre teoría y práctica, en reescribir y reestructurar la cotidianidad del sujeto y sus interacciones, retroalimentación y transformación personal” (Nieva & Martínez, 2016, párr. 12).

En la línea de William Perry (1970), autores como: Schommer, Crouse, & Rhodes (1992), Schommer & Walker (1997), Kardash & Howell (2000), Barnard (2007), Brownlee, Purdie, & Boulton-Lewis (2001), Schommer, Duell, & Barker (2002), Schommer, Duell, & Hutter (2005) Schommer & Easter (2008), Arancibia (2018), Garrido (2019), sostienen que las creencias epistemológicas (Ce), son todas esas formas de aprendizaje y comprensión del conocimiento que realizan los seres humanos, producto de sus propias experiencias, teorías y posiciones sobre la manera de cómo se conoce el saber, y es lo que termina influyendo sobre los procesos de pensamiento y transposición didáctica para dar lugar a nuevas premisas (Balderas, 2020).

Como consecuencia de todos estos estudios e investigaciones, se abordan la existencia de cuatro marcos epistemológicos que circunscriben la forma de acercamiento o aproximación al conocimiento que realizan las personas, entre ellos la visión dualista, donde la existencia del conocimiento es estático, unilateral, malo o bueno y lineal cuyo conocimiento es dominado por una persona, en este caso el docente, una segunda tipología es el conocimiento

multiplicativo, (Multiplicidad) donde el estudiante o aprendiz están dispuestos a conocer diferentes puntos de vistas y aceptan todas las opiniones apoyados y guiados por el docente.

Mientras que el relativismo, los estudiantes pueden construir sus propios significados, a partir del contexto donde se desenvuelven; y por último el compromiso con el relativismo donde el estudiante aprehende el saber para crear su identidad personal a través de cambios y compromisos con el medio donde habita y demás personas que le rodean bajo principios éticos, morales, sociales, religiosos lo cual permite que reflexione, se auto cuestione y compare lo significativo de este en su rutina diaria (Yerovi, & Riascos, 2019, pp. 33-39).

## CREENCIAS DOCENTES SOBRE EL USO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

De acuerdo al resultado de investigaciones sobre las creencias del docente, se puede decir que a través investigaciones y artículos se encuentra el trabajo de Perry (1970) sobre creencias epistémicas quien proporcionó una trayectoria de desarrollo de cuatro etapas que incluye: (1) la visión dualista es donde los individuos creen en el bien o el mal conocimiento transmitido por la autoridad; (2) la etapa multiplicativa es donde comienzan a reconocer las posibilidades de múltiples puntos de vista, pero aún cree que la mayor

parte del conocimiento es cierto; (3) la visión relativista es donde ven la mayor parte del conocimiento como provisional, contextual y generado por el yo y el (4) compromiso con el relativismo es donde se comprometen a ellos mismos que el conocimiento es incierto y se basa en el peso de la evidencia acumulada.

Centrándose en el desarrollo epistemológico de las mujeres, Belenky, Clinchy, Goldberger y Tarule (1986) proporcionaron un esquema similar a Perry al clasificar el origen del conocimiento en: (a) silenciado o recibiendo conocimiento, (b) subjetivo, (c) procedimental y (d) construido; alternativamente, Schommer (1990) defiende el modelo multidimensional que concibe creencias epistémicas como un sistema de creencias independientes cuyo eje principal son las creencias sobre el aprendizaje: capacidad innata y aprendizaje rápido; mientras que la segunda se centra en creencias sobre el conocimiento (conocimiento simple y cierto).

Más tarde se agrega otra dimensión (Schommer & Walker, 1995; Schraw, Bendixen, & Dunkle, 2002) como Autoridad Omnisciente, lo que significa un reconocimiento de que la autoridad es tener acceso a otros conocimientos inaccesibles. Hammer y Elby (2002) conceptualizaron creencias epistémicas compuestas de recursos ingenuos y sofisticados que los individuos extraen en diferentes contextos, por lo tanto, entre más conexiones tenga con

otras creencias indica que es menos probable que cambie esta creencia. Esta idea sugiere que las creencias se establecen durante experiencias anteriores y se vuelven más fuertes con el tiempo a medida que se utilizan para procesar experiencias posteriores.

Nespor (1987) sugiere que las creencias ganan fuerza de su “ilimitación”, lo que significa que la conexión que tiene una creencia con otra es altamente variable, impredecible, inestable e incierto, lo que indica que no hay una lógica clara regla para la conexión. Además de esta formación ilógica, los vínculos están delimitados con experiencias emocionales y personales. Esta premisa sugiere que las creencias de los profesores varían en fuerza y amabilidad, y la facilidad con la que los maestros cambian sus creencias está relacionada con la fuerza de la creencia que se cuestiona. Esto es fundamental para nuestra comprensión de cómo y por qué los profesores cambian su práctica con el uso de tecnologías en el aula. A continuación, se muestra de manera resumida y condensada la tabla 1, que hace referencia a las creencias epistémicas conforme a los autores antes mencionados para una mejor comprensión de la teoría.

**TABLA 1**  
Resumen de Creencias epistemológicas del conocimiento

AUTOR	TIPO DE CONOCIMIENTO
Perry (1970)	(a) dualista (b) multiplicativo (c) relativista procesual (d) relativismo construido
Belenky et al. (1986)	(a) silenciado o recibiendo conocimiento (b) subjetivo conocimiento (c) conocimiento procedimental (d) conocimiento construido
Schommer (1990)	(a) innata y aprendizaje rápido (b) conocimiento simple y cierto (c) omnisciente
Martillo & Elby (2002)	(a) ingenuo (b) sofisticado

Elaboración del autor

Las creencias pedagógicas son entendimientos, premisas o proposiciones sobre la educación (Tondeur et al., 2007) que giran en las formas preferidas de enseñanza por parte de los profesores (Chai, 2010) formado a lo largo de muchos años de experiencias, desde la vida como alumno en el aula (Keys, 2007;

Richardson, 2003) a la variedad de contextos profesionales que encuentran los profesores (Prestridge, 2012) estos pueden concebirse como objetivos, propósitos y razones para el uso de tecnologías en educación. Tondeur y col (2007) encontraron tres tipos de orientaciones de objetivos para el uso de la tecnología en contextos educativos: competencias informáticas básicas (competencia tecnológica), informática como herramienta de información (para investigar y procesar información), y la computadora como herramienta de aprendizaje (para practicar conocimientos y habilidades).

Estas tres categorías de creencias pedagógicas del maestro también pueden ser visto en Downes et al. (2001) como objetivos de los docentes para la integración de las TIC entre las cuales se tienen: (1) el Desarrollo de habilidades con relación a las habilidades informáticas básicas y (2) las TIC como una herramienta de aprendizaje, incluye aquí: información y herramientas de aprendizaje y (3) las TIC como contenido y pedagogía cambiantes. Este constructo teórico se ha centrado en comprender la relación entre creencias y prácticas de integración tecnológica.

Las anteriores categorías sobre creencias pedagógicas no incluyen una categoría de desarrollo de habilidades que permitan: (1) Complementar el plan de estudios donde los maestros creen que la tecnología fue para motivar, reforzar y practicar destrezas de asignaturas específicas; (2) Enriquecer el plan de estudios existente donde los maestros creen que la tecnología era una herramienta educativa para enseñar contenido, colaboración y orden superior para pensar y (3) Facilitar un plan de estudios emergente donde los maestros creen que la tecnología es una herramienta transparente para las alfabetizaciones del siglo XXI que transforma la forma en que los estudiantes aprenden.

Prestridge (2012) identifica cuatro tipos de creencias que sustentan los enfoques pedagógicos de la tecnología utilizar de igual manera existe la categoría basada en habilidades, la funcional (como en los resultados de productividad como el procesamiento de textos) y una categoría en desarrollo donde los maestros orientan sus creencias a aumentar y enriquecer el plan de estudios existente; otra categoría digital donde las creencias del maestro hacen ahínco en explorar nuevas formas de aprendizaje y oportunidades con las TIC en los espacios digitales.

Mama & Hennessy (2013) expone cuatro categorías de diversificación, que permiten diferentes enfoques para desarrollar y potenciar aprendizajes que se alinean a esta investigación como es: (1) Subversivo, es decir identifica el miedo del maestro a ser reemplazado y, por lo tanto, evita su uso en aulas. Existen cuatro categorías que engloban creencias pedagógicas; Estos incluyen las creencias docentes sobre (a) desarrollar habilidades o competencias informáticas en la propia tecnología, (b) complementar el currículo, (c) enriquecer el currículo existente y (d) facilitar nuevas formas de aprendizaje. Categorías de competencia informática y que complementan el plan de estudios, es decir, refuerzo-práctica del contenido, como práctica funcional.

## EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA

fundamentales en el proceso de formación educativa es la escritura; inmersa en todas las áreas del conocimiento y en todos los grados de formación del ser humano; ya que permite preservar, perpetuar y transmitir a las nuevas y futuras generaciones valores, saberes y/o conocimientos al igual que intercambiar y difundir el legado cultural e histórico del mundo en general; haciendo historia se puede decir que el estudio de la escritura y su enseñanza nació en el antiguo mundo

Balderas (2020) expresa que uno de los pilares fundamentales en el proceso de formación educativa es la escritura; inmersa en todas las áreas del conocimiento y en todos los grados de formación del ser humano; ya que permite preservar, perpetuar y transmitir a las nuevas y futuras generaciones valores, saberes y/o conocimientos al igual que intercambiar y difundir el legado cultural e histórico del mundo en general; haciendo historia se puede decir que el estudio de la escritura y su enseñanza nació en el antiguo mundo griego, cuyo estudio se enfatizó en el invento, donde el conferencista, orador o disertante analizaba el contenido del

repertorio a informar y el dispositivo que hace referencia a la forma o estructura de organización del contenido (p.12).

No obstante, para la década del sesenta, el interés en la parte escritural gira en torno a la expresión de emociones, sentimientos y opiniones con el objetivo de mejorar y desarrollar la personalidad del escritor u orador; se intentaba ir más allá de lo tradicional y se enfoca en el desarrollo de habilidades tanto orales como escritas, pero no se observaron grandes cambios en el proceso de enseñanza de la escritura; Rohman impulsó el desarrollo de modelos investigativos en el campo de la producción y composición escrita entre los cuales sobresalen Hayes y L. Flower (1980, 1986), Bereiter y M. Scardamalia (1992) quienes abordan la escritura desde el paradigma cognitivo; Lev Vigotsky quien sitúa la escritura desde la perspectiva social, quienes se unen a este gran reto, Mendoza Fillola y otros más.

Hayes durante los años de 1980 y 1986, refiere que “el acto de redactar implica tres elementos esenciales que se reflejan en las tres unidades del modelo: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura” (Flower & Hayes, 1996, p.6), y en paralelo Bereiter y Scardamalia durante los años 1987 y 1992 con la teoría de decir y transformar el conocimiento donde muestran el proceso de trabajo de producción escrita

entre expertos y novatos (Scardamalia & Bereiter, 1992, p.44).

De esta manera aparecen Zimmerman y Risemberg (1997) quienes consideran la escritura como un proceso cognitivo muy complejo donde las emociones, sentimientos, pensamientos, ideas y opiniones de los escritores cumplen una función primordial para alcanzar metas u objetivos de documento para mejorar la calidad del texto; este proceso de autorregulación en la escritura ocurre cuando los dramaturgos usan estrategias para regular factores externos o ambientales juntamente con su conducta.

Tres son los aspectos o elementos que se ponen en juego durante el proceso de producir textos escritos: (i) estrategias para controlar las acciones del escritor; (ii) el ambiente donde se produce el texto; (iii) procesos internos del pensamiento, el trabajo mancomunado de estas acciones permiten que la persona que escribe pueda monitorearse, evaluar y reaccionar ante lo que desean expresar; esta triada, lleva al autor a la autoeficacia; en otras palabras le permite percibir la propia capacidad para planear y enrutar el escrito conforme al objetivo propuesto por lo tanto, los procesos personales son influenciados directamente por sucesos conductuales y ambientales de los cuales influyen y se nutren mutuamente.

La escritura dominante o tradicional en este contexto global no es suficiente para crear, expandir y producir conocimiento por lo tanto los nuevos ecosistemas comunicativos multimodales toman fuerza en las instituciones educativas a nivel mundial; por lo tanto, se respalda, se aboga y defiende por un modelo educativo que comprenda el proceso de la enseñanza y práctica de múltiples alfabetismos para responder al impacto que están teniendo en la educación en medio de la globalización y avances tecnológicos.

Es por consiguiente que actualmente se le concede especial importancia los ambientes multimodales de comunicación, las destrezas y habilidades digitales que según Kress y van Leeuwen (2010) otorgan gran relevancia al modelo de literacidad multimodal, es decir: que el estudiante se encuentre en la capacidad de usar críticamente la multimedia y la interactividad a través de los distintos modos (oral, escrito, visual, táctil y espacial) que ofrece el entorno digital.

De estos Aspectos sociales y funcionales de la escritura y las comunidades discursivas o en efecto como les llama Gonzales (2009, pp.157-158) lectura y escritura en entornos digitales donde se propone un enfoque integrador de carácter multimodal denominadas en palabras de Cassany como prácticas letradas (lengua escrita) a través de dispositivos

electrónicos, plataformas, redes sociales y aplicaciones digitales cuyas practicas prácticas no se circunscriben en programas escolares institucionalizados sino en cualquier contexto cultural.

Mas sin embargo, Hernández Zamora (2016) realiza ciertas confrontaciones tales como: que la alfabetización (enseñanza del alfabeto) se desarrolla en los primeros años de escolaridad, por lo tanto una vez aprehendido es capaz de leer y escribir (enfoque psicolingüístico); la otra perspectiva, insiste que leer y

escribir son prácticas sociales que adquieren sentido en el contexto donde interactúa el escritor y no solamente procesos cognitivos aislados por lo tanto se debe validar y reforzar los currículos de enseñanza y la práctica pedagógica del docente para incluirla dentro del proceso formativo del estudiante.

Por ende, estos nuevos paradigmas lectoescriturales toman connotativos significados entre algunos teóricos o estudiosos de la lengua como Hernández (2012), Camps (2003), Gee (1997), quienes retoman el término: Literacidad académica; vocablo acuñado para el estudio de la lectura y escritura: literacy, (palabra de raíz latina “littera” que significa: letra escrita y traducida en alfabetización); en palabras de Ferreiro (1999), “alfabetización o cultura escrita”, Cassany, Luna & Sanz (2003) la definen como: literacia, literidad y/o escrituralidad, una propuesta como alternativa a la oralidad.

Mientras tanto Carlino (2013), hace distinción entre alfabetización y literacidad académica, la primera es concebida dentro del quehacer educativo y la literacidad académica como prácticas culturales entorno a textos (didáctica-educativa y lingüística-etnográfica); entre tanto Hernández (2012) define literacidad académica como: “el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académica, discursiva y disciplinar; dichas prácticas se expresan a través de géneros y tipos de textos académico- científicos específicos y modos discursivos particulares (p.44).

Lea y Street (2006) distinguen tres grandes tópicos en la enseñanza y aprendizaje de la literacidad; (i) study skills o modelo de desarrollo de habilidades para aprendizaje de reglas y técnicas para escribir; (ii) el modelo de socialización académica, se refiere a la transculturación de los estudiantes para adquirir prácticas letradas utilizadas por los miembros de una comunidad y (iii) la alfabetización académica, como práctica social cuyo interés se centra en la reconstrucción y construcción del significado, identidad, poder y autoridad teniendo en cuenta la parte volitiva del autor para formar una identidad sobre el tipo de conocimiento que se genera en los subsistemas sociales.

Jenkins, Clinton, Robinson, Weigel (2009) sostienen a través de diversos estudios e investigaciones educativas que los usuarios, estudiantes y profesionales han pasado de ser simples consumidores de información para convertirse en activos productores de contenidos (prosumidores) que distribuyen en la red. Entre estas nuevas competencias y/o habilidades los prosumidores desarrollan tres estadios similares al remix: navegación transmedia (perseguir o seguir el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades), cognición distribuida o interactuar herramientas que expandan las capacidades cognitivas, volitivas y comportamentales; también hablan de la inteligencia colectiva, es decir construcción del conocimiento entre pares.

Continuando con las nuevas habilidades del prosumidor se encuentra el juego como manera de experimentar y resolver problemas, permitiendo así actuar, improvisar, descubrir y tomar diferentes roles como identidades con el objetivo de buscar, sintetizar y distribuir información en distintos formatos multimodales; de igual manera Herrero (2019) dentro de las competencias y habilidades incluyen el “hacer un uso eficiente del motor de búsqueda, habilidad para interactuar en redes sociales, destreza para escribir y publicar en diversos formatos multimedia, conocimiento de cómo almacenar y compartir información, transferencia de conocimiento, remix de formatos y contenidos” (p. 125).

Dudeney et al., (2013) enfatizan la lectoescritura digital en cuatro áreas principales: (1) lenguaje, línea vinculada a las comunicaciones lingüísticas, (2) información como búsqueda y valoración del conocimiento, (3) conexiones, que hace referencia al tipo de identidad individual que quiere proyectar en un escenario al igual que la capacidad para interrelacionar y conectar con otras comunidades a nivel social o académico y una última área que es (4) el (re)diseño, cuya capacidad o habilidad consiste en reusar y transformar lo que otras ya han producido.

Ahora con la pedagogía de Leander (2009) se suscita o promueve que los alumnos deben aprender a leer y escribir textos multimodales sin despreciar, menospreciar o alejarse de la composición escrita dominante, tradicional o análoga; y a la vez recomienda de manera puntual que para escribir textos en línea se deben seguir las normas, pautas y formatos de la escritura convencional.

Complementando lo anterior, Hicks (2009), con la taxonomía heurística: MAPS, que significa Mode, Media, Audience, Purpose y Situation; en español: (1) Modo, que indica o expresa el género del texto digital, le sigue (2) el Medio o forma de producción (texto, imagen, audio, video o página web) del escrito, (3) la audiencia a quien se dirige el texto de manera directa o indirecta; continua el (4) Propósito, que devela lo que desea informar, describir, persuadir, entre otras y para finalizar la (5) la Situación del escritor relacionada a los gustos, hábitos y habilidades para escribir como también el tiempo, espacio para trabajar.

Otro modelo escritural en los diferentes entornos digitales son los propuestos por Andrew y Smith (2011) cuyo objetivo principal es que los estudiantes se atrevan a explorar, innovar, crear, imaginar, y transformar la vida real a través de textos digitales articulando la práctica situada como un proceso en el que los estudiantes deben apreciar, tantear y redescubrir según el conocimiento o visión que tengan del episodio a escribir; Para estos escritores, la práctica de composición del texto digital incluye expresión, articulación, estructuración y configuración.

En esta investigación no se puede dejar de lado la taxonomía de Benjamín Bloom (1956) quien en la universidad de Chicago expuso por primera vez la taxonomía de objetivos educativos en el cual Lorin Anderson (2001) y Anrew Churches (2008) revisaron y modificaron para la era digital o como documento base para evaluar el potencial de aprendizaje de un recurso didáctico no sólo en temas habituales, tradicionales o básicos en las áreas de matemáticas y lenguaje en este caso la escritura como evento a investigar, sino también en todas esas habilidades del siglo XXI que el estudiante y porque no decirlo el docente deben mejorar y perfeccionar como la creatividad y la colaboración al igual que la participación, colaboración y trabajo en equipo entre las personas o grupos de una comunidad en específico.

Sino también, el rumbo o ruta del aprendizaje que se desea transmitir a través de la evaluación de tópicos como: la profundidad de contenido, capacidad de transferir habilidades, el apoyo, ayuda, recompensas, retroalimentaciones o feedback, informes de progreso entre otras que permitirán mejorar, purificar o depurar aplicaciones para propiciar y garantizar aprendizajes significativos entre los usuarios o cibernautas; cuyos términos claves se caracterizan en el desarrollo de habilidades en el pensamiento de orden inferior (recordar, comprender y aplicar) y las de orden superior (analizar, evaluar y crear).

TABLA 2  
Habilidades del pensamiento según la taxonomía digital de Bloom

Habilidades de pensamiento de orden inferior (LOTS)	Niveles de preguntas para el Aprendizaje
Recordar: Reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, nombrar, localizar, encontrar.	
Comprender: Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar.	Adquirir el conocimiento (Recoger)
Aplicar: Implementar, realizar, usar, ejecutar.	
Habilidades de pensamiento de orden superior (HOTS)	Profundizar el conocimiento (Procesar)
Analizar: Comparar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, esbozar, encontrar, estructurar, integrar.	
Evaluar: Comprobar, suponer, plantear hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear, revisar, criticar.	Crear conocimiento (transformar)
Crear: Diseñar, construir, planificar, producir, inventar, idear, hacer.	

Tomado Y Adaptado De Taxonomía De Bloom Para La Era Digital De Andrew Churches. <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>

Lo anterior deja entrever el dominio cognitivo, afectivo y psicomotor para comprender el proceso de aprendizaje general y en este caso particular la producción textual que es el fin último que se desea alcanzar en los objetivos propuestos; por tal motivo se afirma que desarrollar las habilidades de pensamiento de orden superior de manera colaborativa se hace fundamental, necesario e importante tener en cuenta los cuatro principios de Delors (1998)

(1) aprender a conocer, (2) aprender a hacer, (3) aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y (4) aprender a ser; esto invita al cambio de enseñanza en el aula de clases y la inclusión e integración de las TIC en la práctica pedagógica.

En esta investigación no se puede dejar de lado la taxonomía de Benjamín Bloom (1956) quien en la universidad de Chicago expuso por primera vez la taxonomía de objetivos educativos en el cual Lorin Anderson (2001) y Anrew Churches (2008) revisaron y modificaron para la era digital o como documento base para evaluar el potencial de aprendizaje de un recurso didáctico no sólo en temas habituales, tradicionales o básicos en las áreas de matemáticas y lenguaje en este caso la escritura como evento a investigar, sino también en todas esas habilidades del siglo XXI que el estudiante y porque no decirlo el docente deben mejorar y perfeccionar como la creatividad y la colaboración al igual que la participación, colaboración y trabajo en equipo entre las personas o grupos de una comunidad en específico.

## CONCLUSIONES

Las creencias y pensamientos docente siempre estarán inmersos en la práctica educativa

y tenderán a modificarse en la medida que se forma en cuanto a los nuevos lineamientos,

teorías y modelos de enseñanza de aprendizaje develen la manera de desarrollar habilidades y competencias para la vida; Toda creencia puede y debe ser modificada si se desea que la educación sobrepase los estándares de competencia que exige en una sociedad donde la globalización, la ciencia y la tecnología son la base principal de la economía y de los diferentes subsistemas del mundo.

El sistema educativo debe avanzar, transformar, educar y orientar bajo los cuatro principios básicos o tesoros del mundo: aprender a ser, hacer, saber y convivir; la escritura en entornos digitales, toma fuerza y dominio en nuestra manera de comunicar y divulgar emociones, sentimientos, opiniones por tal motivo se necesitan replantear los currículos en las escuelas oficiales e integrar la escritura académica y/o vernácula en la enseñanza del lenguaje debido al impacto positivo que trae consigo los diferentes aparatos tecnológicos como el celular, Tablet, computador, portátil entre otras; al igual que la importancia que tienen las redes sociales, web 2.0, web 3.0 para desarrollar habilidades de lectura y escritura. Se afirma que las TIC como herramienta para buscar y organizar información siguen siendo el uso principal que se le da a la web en cuestiones académicas, sociales o simplemente de ocio.

Se llega a la conclusión que todas las aplicaciones, herramientas y plataformas permiten organizar, evaluar, y hacer seguimiento al estudiante de manera personalizada, logrando así visualizar el trabajo y aporte de cada estudiante para luego retroalimentar y reflexionar sobre lo aprendido, entre ellas están: Google drive, Dropbox, wetransfer, easyclass, Remind, socrative, projeqted, storybird, ardora, rayuela, Mindomo, mindmeister, zotero, mendeley y otras más que se pueden mencionar que ayudaran sin duda alguna al trabajo cooperativo, a través del intercambio de ideas, pensamientos y opiniones que podrán construir desde la experiencia.

Ahora las TIC como herramienta para desarrollar habilidades y competencias de orden superior y confirmando las teorías y postulados de grandes pedagogos se puede decir que las TIC desempeñan un rol altamente importante en la reproducción, generación reciprocidad, propagación, gestión y acceso al conocimiento, características propias de la misma tecnología sino por el contrario de las personas que la

utilizan por ende se hace necesario aclarar que el uso efectivo de estas herramientas de manera positiva o negativa; beneficiosos o perjudiciales, no dependen de ella, sino de las personas, en este caso el docente que las aplica o utiliza y a la vez de los objetivos que se persiguen en su aplicación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, Lorings, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich (2001). Una taxonomía para aprender, enseñar y evaluar: una revisión de la taxonomía de los objetivos educativos de Bloom, edición abreviada. White Plains, Nueva York: Longman, 5 (1).
- Balderas Georgina & Hernández Gerardo, (2020). Géneros de escritura académica en el bachillerato ¿Qué tanto se utilizan para fomentar el aprendizaje? Revista Mexicana de Orientación Educativa, 16(39).
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., & Tarule, J. (1986). Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind. New York, NY: Basic Books
- Bustos (2009). Creencias docentes y uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación en profesores de establecimientos de formación técnico profesional de las regiones.
- Camps, Ana (2013). La escritura académica en la universidad. REDU: Revista de docencia Universitaria, 11(1), 17.
- Carlino, Paula (2008), Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. Signo y Señal, (16), 71-117.
- Cassany Daniel, (2017). ¿Cómo se lee y escribe en línea? Revista electrónica leer, escribir y descubrir, Volumen 1 número (1).
- Cassany Daniel, Marta Luna & Gloria Sanz (1994), Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Chevallard, Yves & Gilman, Claudia (1997). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique. contemporary communication. London, UK: Arnold. Computers & Education, 58(1), 449-458.
- Cortez Quevedo, Fuentes Quelin, Villablanca Ortiz, & Guzmán, Carlos (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Estudios pedagógicos (Valdivia), 39(2), 97-113.
- Costa & Lowery (1989). Técnicas para enseñar a pensar. Critical Thinking.
- Criollo Carlos Eduardo (2020). Uso de las TIC en Educación. 593 digital Publisher CEIT, 5(1), pp. 37-54.
- Da Ponte (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education, pp. 43-50.
- Davidson, Donald (1988). En una teoría como la de Donald Davidson, que se basa en el supuesto de que los sujetos intencionales somos generalmente racionales, la explicación de las creencias y acciones irracionales debe jugar un papel importante, 15-25.
- Deng, Chai, Tsai, & Lee (2014), Las relaciones entre las creencias epistémicas de los profesores chinos en ejercicio, las creencias pedagógicas y las creencias sobre el uso de las TIC, Revista de tecnología y sociedad educativas, 17 (2), pp. 245-256.
- Downes, T., Fluck, A., Gibbons, P., Leonard, R., Matthews, C., Oliver, R (2001). Making better connections: Models of teacher professional development for the integration of information and communication technology into classroom practice. Canberra, Australia.
- Ertmer, P. (1999). Addressing first - and second - order barriers to change: Strategies for technology integration. Educational Technology Research and Development, 47(4), 47-61.
- Ertmer, P. (2005). Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration? Educational Research and Development, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit - Leftwich, Sadik, O., Sendurur, & Sendurur (2012). Teacher beliefs and technology
- Estévez, Valdés & Zavala (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 6(13), 49-64.
- Evans-Pritchard, (1976). Las teorías de la religión primitiva. Siglo XXI.

- Fenstermacher, Soltis & Sanger (2015). Enfoques de la docencia. Teachers College Press.
- Ferreira, da Veiga, da Silva, & Olcina-Sempere, (2020). Inclusión y diferenciación pedagógica: concepciones y prácticas. Dos estudios cualitativos en la realidad del sistema educativo portugués. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78).
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- García, María (s.f) *Symplegades: una obra de Leander Kaiser*.
- Gee, (2010). *Los nuevos medios digitales y el aprendizaje como un área emergente y los “ejemplos prácticos” como un camino a seguir*. Cambridge, MA, MIT Press
- Gómez, Juan (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(2), pp. 203-219
- González Carmen & Sánchez Susana (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer ya escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- González Irene (2013). Un asalto al discurso histórico. La práctica escritural de Tatiana Lobo. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica Vol. 38 Núm. 1*.
- Guba, Egon & Lincoln, Yvonna. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, pp. 113-145.
- Gutiérrez, Cesar (2018). Herramienta didáctica para integrar las TIC en la enseñanza de las ciencias. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*. 11(1), pp. 101-126
- Guzmán, Luz Adriana (2015). Competencias matemáticas: Creencias y sus implicaciones en el diseño curricular.
- Hammer, D., & Elby, A. (2002). On the form of a personal epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about know - ledge and knowing* (pp. 169–190). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Harris Marvin, Bordoy Francisco & Velasco (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza editorial.
- Harris, Marvin, Bordoy Víctor, Revuelta, Francisco & Velasco, Humberto (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza editorial.
- Hernández Zamora, Gregorio (2016). *Literacidad académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 7-17.
- Herrero, (2019). *Escritura digital: estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales*. Lectoescritura digital. Madrid, 2019; p. 123-132.
- Hurtado León, & Toro Garrido (2005). *Paradigmas y métodos de investigación*. Venezuela: Episteme consultores asociados.
- Iglesias, Andrew (2008). La taxonomía de Bloom florece digitalmente. *Tecnología y aprendizaje*, 1, 1-6.
- Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson, Weigel (2006), *Afrontando los desafíos de la cultura participativa: Educación en medios para el siglo XXI*. Chicago, IL: MacArthur.
- *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 424–432
- Kem mekahKadzue, Oscar (2018). Tic y enseñanza de español en Camerún: creencias del profesorado e implicaciones didácticas. *Intercambio/Échange*, 2018, núm. 2, p. 84-96.
- Keys, P. (2007). A knowledge Elter model for observing and facilitating change in tea - chers' beliefs. *Journal of Educational Change*, 8(1), 41–60
- Kress & Van Leeuwen, T (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of*
- Latorre Marino (2018). *Historia de la web, 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0*. Universidad Marcelino Champagnat, pp. 1-8.
- Linares & Pérez (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329.

- Mahwah, NJ: Erlbaum. Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261–275).
- Mama, & Hennessy, S. (2013). Developing a conceptual framework of teacher beliefs and practices concerning classroom use of ICT. *Computers & Education*, 68, 380–387.
- Márquez, Clara (2019). Medellín, ciudad educadora y en progreso <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/276>.
- Martínez Edwin, Rosa Maria, Judith Yangali (2021). Integración de las TIC en los procesos de gestión académica y administrativa. *Revista de Psicología y Educación* 58 (1), 5594-5599. DOI: <https://doi.org/10.17762/pae.v58i1.2179>
- Mendoza Fillola, Antonio, López Amando & Martos Eloy (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal, 1996.
- Meyer, J. H., & Eley, M. G. (2006). The approaches to teaching inventory: A critique of its development and applicability. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 633–649.
- Moreno, Mar & Azcárate, Carmen (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, pp. 265-280.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328. doi: 10.1080/0022027870190403
- Núñez Jover, J. (2018). *Educación superior, ciencia, tecnología y agenda 2030*.
- Olaizola, Andrés. (2011), El ensayo como herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 16, 61-66.
- Oliva, Ponce & Ibáñez, (2020). Las TIC en el fomento lector de los adolescentes. Un estudio de caso desde las creencias docentes. *Contextos educativos: Revista de educación*, (25), pp. 105-125.
- Ortega & Gasset (1986). *Ideas y creencias y otros ensayos de filosofía, Ideas and beliefs and other philosophical essays*.
- Pajares, (1992). Las creencias de los profesores y la investigación educativa: limpiando una construcción desordenada. *Revisión de la investigación educativa*, 62 (3), pp. 307-332.
- Parra, Hugo. (2010). Creencias matemáticas y la relación entre actores del contexto. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa RELIME*, 8(1),
- Pérez, Vinuela, Jaramillo, & Parra, (2018). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación de los estudiantes. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 18(2), pp. 196-215.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Pozo, J. I., & Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares [Procedures Such as School Content]*. Barcelona, Spain: Edebe´.
- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58(1), 449–458.
- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices.
- Quintana, José. Maria (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*. Barcelona
- Richardson, V. (2003). Pre - service teachers' beliefs. In J. Raths & A. C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 1–22).
- Rodríguez-Sosa, & Solis-Manrique, (2017). Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), pp. 07-20.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San

- Rosas Carmen & Alvites-Huamani (2021) WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación.8 (2), pp. 69-78.
- Scardamalia & Bereiter (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), pp. 43-64.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504.
- Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains?
- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261–275).
- Schunk, (1997). Teorías del aprendizaje. Pearson educación. Herder. research on the teaching beliefs and practices of university academics”, Review of
- Serrano Rocío (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de educación*.
- Solís, Lisandro (2015). La cura por la palabra. Erotismo y escritura en Descubrimiento del alba de Xavier Abril.
- Tondeur, J., Hermans, R., van Braak, J. & Valcke, M. (2008) Exploring the link between teachers’ educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behaviour*, 24, 2541 - 255 doi: 10.1111/ j. 1365 - 2729.2006.00205
- Tondeur, J., van Braak, J. & Valcke, M. (2007). Towards a typology of computer use in primary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 197 - 206.
- Tsui, (2003), *Comprensión de la experiencia en la enseñanza: Un estudio de casos de profesores de segunda lengua*. Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Universidad Metropolitana en Educación, Ciencia y Tecnología, (2016) D-33 Líneas de Investigación.
- Vaillant & Rodríguez (2018) Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica. Discursos, políticas y prácticas*, pp. 136-154.
- Van Fleet, Connie & Douglas Raber (1990), “The Public Library as a Social/
- Vázquez, Leal, & Núñez (2020). Formación dual, Favoreciendo al desarrollo de Talento 4.0. *Dual Training, Contributing to the Development of Talent*, 4, 230- 245 Rosas, Charo & Alvites Cleofe (2021). WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación. *Hamut ‘ ay*, 8(2), 69-78.
- Zimmerman Barry & Bandura Albert (1994). Impacto de las influencias de la autorregulación en el logro del curso de escritura. *Revista estadounidense de investigación educativa*, 31 (4), pp. 845-862