

Creencias docentes sobre la escritura con apoyo de las TIC

Maria del Carmen Rosa Coronado ¹
Edwin Martínez Álvarez ²

Resumen

El artículo se asocia a la investigación doctoral *Creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura con apoyo de las TIC en la educación básica en Colombia, en el Distrito Portuario de Turbo*. El estudio se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo. Es un estudio de caso con diseño narrativo que vincula docentes del área de lenguaje. El objetivo general es explicar las creencias que tienen los docentes de lengua castellana, las cuales limitan o favorecen el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Las categorías de análisis fueron: 1) historia de vida; 2) didáctica que emplea el docente sobre el lenguaje; 3) uso de las TIC. Los resultados muestran que las experiencias sobre los modelos de escritura y uso de las TIC vividas durante la etapa escolar y de profesionalización, obstaculizan o favorecen la enseñanza de la escritura. Se logra evidenciar que en la medida que el docente se familiarice y apropie de aplicaciones tecnológicas, podrá romper con paradigmas tradicionales de la educación e integrar de manera pedagógica las TIC.

Palabras clave: creencias docentes, competencias digitales, enseñanza de la escritura, escritura digital, TIC.

¹ Secretaría de Educación de Turbo
coroma70@gmail.com

² Secretaría de Educación de Turbo

Como citar: Rosa, M., & Martínez, E. (2022). Creencias docentes sobre la escritura con apoyo de las TIC. *Educación y Ciencia*, 26, e13729. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e13729>



Recibido: 24/11/2021 | Revisado: 22/02/2022
Aprobado: 10/12/2021 | Publicado: 16/08/2022

Teachers' beliefs about ICT supported writing.

Abstract

The article is associated with the doctoral research *teachers' beliefs about the teaching of writing with ICT support in high school in Colombia, in the Port District of Turbo*. The study has a qualitative approach and interpretative paradigm. It is a case study with a narrative design involving language teachers. The aim is to explain the belief of Spanish language teachers, which limit or favor the use of ICT in the teaching and learning process of writing. The categories of analysis were: 1) life history; 2) didactics used by the teacher about language; 3) use of ICT. The results show that the experiences with writing models and the use of ICTs lived during the school and professionalization stages hinder or favor the teaching of writing. It is evident that to the extent that teachers become familiar with appropriate technological applications, they will be able to break with traditional paradigms of education and pedagogically integrate ICT.

Keywords: teaching beliefs, digital skills, writing teaching, digital writing, ICT.

Introducción

A nivel global los docentes se preparan día a día para afrontar retos y desafíos frente a la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación [TIC] dentro y fuera de las aulas de clases; en especial, para lograr que el binomio escritura y Recursos Educativos Digitales [RED] trabajen en conjunto para fortalecer y desarrollar habilidades de lectoescritura en sus estudiantes. Ello en un contexto en el que la globalización y la virtualidad son indispensables para definir el éxito en cualquier entorno social. Entender y comprender el pensamiento docente sobre la transposición didáctica a partir del uso de las TIC permitirá develar estrategias y planes de acción que coadyuben a romper las barreras tradicionales de la didáctica y enseñanza de la escritura, para abrirse a las posibilidades que brindan las TIC como herramientas para desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior.

Este artículo surge de la investigación doctoral *creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura con apoyo de las TIC en la Educación Básica Secundaria en el Distrito de Turbo-Antioquia*, la cual pretende comprender la configuración de las creencias docentes sobre el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, en educación básica secundaria, para orientar y dinamizar lineamientos y principios que permitan mejorar la praxis educativa y fortalecer y desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior para crear, innovar, transformar y generar nuevos conocimientos que permitan formar estudiantes competentes al servicio de la sociedad.

Contextualización de la problemática

Actualmente hay muchas transformaciones e innovaciones tecnológicas debido a la propagación de las TIC, las cuales invitan al profesional de cualquier área a modificar de manera profunda el estilo de vida familiar, social y laboral. Lo anterior brinda espacios importantes a la conectividad y las redes sociales. Todo ello, conforma un nuevo orden mundial en el que aparece el ciberciudadano, quien tiene más autoridad de la que jamás tuvo el habitante común. Nada volverá a ser igual después de la pandemia y el confinamiento del año 2020, por ello es necesario afrontar nuevas normas, estilos de vida y formas de enseñar (Cervantes y Alvites-Huamaní, 2021).

Los docentes se ven en la necesidad de transformar una educación que servía a una sociedad técnica, a otra que prepare para desarrollar destrezas en cuanto al manejo de información y comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, invención, independencia, autonomía, colaboración, trabajo en equipo, entre otras. ¿Qué obstaculiza la inclusión exitosa de las TIC en el proceso educativo?, ¿será la falta de capacitación docente o la falta de conectividad e instrumentos tecnológicos en la escuela?

La mayoría de docentes afirman que el problema radica en la falta de equipos tecnológicos o conectividad inestable en el aula. Aun cuando se logren resolver tales situaciones del contexto, existe un aspecto clave del cual depende el uso de las TIC: el pensamiento o creencias que tiene el docente con relación al uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza, ello obstaculizará o beneficiará la utilización de la tecnología en sentido pedagógico.

Es relevante porque aunque se tenga conectividad y computadores para trabajar, si el docente no modifica las creencias que tiene con relación al uso de TIC en el quehacer pedagógico, se seguirá una formación tradicional distante de espacios significativos que permitan fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes. Con relación a esto, se destaca el potencial de las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza y Aprendizaje [NTEA] para favorecer el aprendizaje autónomo, el desarrollo de procesos comunicativos sincrónicos y asincrónicos, el acceso y procesamiento de la información (Kem- mekah, 2018).

El tema central de esta pesquisa es novedoso, pues después de la revisión bibliográfica no se referenciaron estudios que aborden específicamente las creencias docentes sobre el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en estudiantes de educación básica secundaria. Este vacío investigativo 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 (Gutiérrez, 2018).

En palabras de Cassany (2017), se puede decir que entre los años de 1980 y 2017 las investigaciones sobre creencias docentes han girado en torno al aprendizaje, la

enseñanza o instrucción general de una materia o disciplina en particular e insiste que son cuatro las categorías estudiadas: 1) el conocimiento como práctica reflexiva; 2) la práctica personal docente con relación a las políticas educativas vigentes; 3) la práctica adecuada para enseñar contenidos; 4) el contenido de área. Por su parte, 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).

Sobre las creencias docentes respecto a cómo enseñar ciencia y cómo se aprenden las ciencias exactas, Deng y otros (2014) exponen las creencias docentes desde el punto de vista epistémico, pedagógico y el uso de las nuevas tecnologías para mejorar el aprendizaje. Se hace necesario comprender el sistema de creencias que subyacen detrás de las acciones docentes e indagar cómo estas perspectivas influyen en 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).

Poveda y otros (2005) hablan de la escritura vernácula, escritura en red, hipertextos, escritura digital y alfabetización académica digital para hacer referencia a las nuevas formas de lectura y escritura surgidas al margen de la instrucción académica u oficial, por ejemplo: blog, chat, Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, entre otras, las cuales, son utilizadas a gran escala por las nuevas generaciones para comunicarse. Tales maneras de escritura están en oposición a las prácticas dominantes que se encuentran establecidas en las escuelas del mundo. Si embargo, las diferentes formas de escritura aún no han sido aceptadas totalmente por maestros en ejercicio dentro del quehacer pedagógico.

Lo anterior se relaciona con que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la mayoría de los docentes en ejercicio se da a partir de la experiencia que ellos obtuvieron en el colegio, la universidad y durante el tiempo de formación. Antes el acceso al internet era restringido, limitado o simplemente no existía, por lo cual, en las aulas de clase se sigue enseñando a través del método de Gordon Rohman, citado por Acero (2020), quien describe la didáctica de la escritura en etapas sucesivas, unilaterales y direccionadas que retoman la escritura como producto, es decir, se entiende la evaluación o realimentación de la composición escrita sin tener en cuenta aspectos emocionales y culturales del texto

Esta investigación se enriquece con los aportes de Romero y otros (2020), un estudio de casos en adolescentes cuyo objetivo fue analizar las creencias docentes sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Los resultados muestran que el trabajo con TIC permite interactividad, inmediatez y comodidad a la hora de acceder a cualquier recurso digital. Como dificultades presentó la falta de formación docente con relación a la idoneidad en uso de las y la poca conectividad.

El apoyo de las TIC está asociado a las prácticas de lectura, escritura, acceso y búsqueda de contenidos para ser transmitidos en el aula. Romero y otros (2020) invitan a los docentes del área de lingüística a trabajar con aplicaciones móviles como *booktuber* y *booktrailer* o plataformas para fomentar la escritura como *m-learning*, *b-learning*, *Facebook*, *Twitter*, *Moodle*.

En República Dominicana, y otros (2019) realizaron un estudio sobre uso de las metodologías de aprendizaje colaborativo con TIC, en instituciones privadas y públicas del sector urbano y rural. Concluyen que los profesores del área rural, por tener más capacitación por parte del Ministerio de Educación y menos de diez años de servicio, demuestran mayor eficacia, autoformación, interacción y compromiso en el uso de las NTAE frente a los docentes con más de veinte años de servicio, quienes se sintieron amenazados al incluir las TIC dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje al creer que por no tener la competencia tecnológica, podrían perder el trabajo

En Colombia, Calle y Gómez-Sierra (2020) lograron, a través de una investigación acción, que el 90% de los docentes de la institución educativa donde realizaron la pesquisa incluyeran las TIC en el proceso de escritura y lectura en estudiantes de básica secundaria de manera exitosa. Los autores concluyen que los docentes desarrollaron habilidades para interpretar y producir textos con los estudiantes a través de distintas plataformas y redes sociales, en las que la interacción les permitió ser escritores en potencia. Además, implementaron un centro educativo digital que, inicialmente, resultó dificultoso, ya que la muestra a investigar no tenía dominio o habilidades tecnológicas desarrolladas.

En la región de Urabá, Colombia, Martínez-Álvarez y otros (2021) encontraron 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» (p. 5595). Esto ocurre pese a los diferentes estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] que se presentan bajo la premisa *Estudiantes, computadoras y aprendizaje: haciendo la conexión*. La OCDE sostiene que la inversión económica no es la principal razón por la que no se innova en la práctica educativa, sino que influyen factores o barreras internas como las creencias pedagógicas docentes y la falta de información para trabajar las TIC como herramienta en el aula.

Por su parte, Martínez-Álvarez y otros (2021) sustentan que, según cifras del Ministerio de las TIC, en Colombia el acceso a herramientas tecnológicas, informáticas y de conectividad en el sector educativo ha aumentado en un 80% gracias a programas como *Vive Digital*, *Computadores para Educar* y la última milla digital para estudiantes universitarios en estrato 1 y 2. Los autores insisten en 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).

A pesar de las múltiples políticas y planes para introducir las TIC en la escuela, las constantes capacitaciones, simposios, diplomados, reuniones, cursos NTAE y encuentros, el panorama dentro de las aulas es el mismo: clases tradicionales, magistrales, repetitivas, dominantes y aburridas que día a día agravan la situación frente a las exigencias de la sociedad globalizada.

La práctica pedagógica está determinada por la realidad social, psicológica y contextual de la institución y del aula, por ello, se hace necesario ahondar sobre el pensamiento que los docentes tienen con relación al uso e integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, en especial en el área de lenguaje y producción escrita, pues es fundamental para mejorar habilidades de pensamiento.

De acuerdo a lo anterior se plantean las preguntas que orientan la investigación ¿cómo puede el docente utilizar las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en estudiantes de básica secundaria?, ¿qué papel pueden desempeñar las TIC para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura?, ¿qué acciones podrían realizar los docentes para fomentar el uso de las TIC en los estudiantes como herramienta de apoyo textual?, ¿conocen los docentes las diferentes aplicaciones informáticas para trabajar la producción escrita y fomentar el trabajo colaborativo y el trabajo basado en proyectos? y ¿cuáles son las creencias que tienen los docentes sobre el proceso de enseñanza de la escritura, que favorecen o limitan el uso de las TIC para desarrollar la capacidad de comunicación escrita en la educación básica secundaria del distrito Turbo?

Creencias docentes

Desde 1970 la psicología, antropología, sociología y filosofía, a través del paradigma de investigación educativo, denominado pensamiento del profesor, 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, lo que permite develar una amplia gama de reflexiones y propósitos que se manifiestan a través de la conducta.

Para Da Ponte (1999), las creencias son conocimientos poco estructurados y personales que no requieren de una validación, demostración o aceptación social; se encuentran vinculadas a lo religioso y a la vida cotidiana en forma de experiencias. En palabras de Falcón y Arraiz (2020), se puede decir que son todos los pensamientos y conocimientos subjetivos, poco elaborados, que nacen en el interior de la persona y están fundamentados sobre sentimientos, experiencias y vivencias que marcan el trasegar profesional e insisten en que las creencias son ideas básicas que surgen de convicciones y posiciones inconscientes sobre relaciones y experiencias con otras personas y el medio social.

Las creencias, para Da Ponte (1999), se componen principalmente de evaluaciones y juicios que pueden afectar el curso normal de una actividad; el campo a investigar

gira en tres ejes: 1) describir la vida mental del maestro; 2) tratar de comprender y explicar las conductas observables de los docentes antes, durante y después de la práctica educativa; 3) construir marcos generales en el campo de la psicología y de la enseñanza para mejorar procesos de aprendizajes.

Las creencias docentes se forman a temprana edad y tienden a autopropetarse y son adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural, cuya función adaptativa ayuda a definir y comprender el mundo. El conocimiento y las creencias están intrínsecamente relacionados, sin embargo, la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias hace que estas se conviertan en un filtro para interpretar nuevos fenómenos; entre más pronto se incorpora una creencia en la estructura de creencias, su modificación resulta más compleja (Bustos, 2009).

Si bien las creencias pueden variar con el tiempo, existen dos características que las hacen difíciles de modificar. Por un lado, tienden a ser universales, es decir que se conciben como un producto del pensamiento que se considera verdadero; 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 (Maia y otros, 2020).

En la misma línea, Inguanzo-Arteaga (2010) identifica tres dimensiones del sistema de creencias: 1) la interdependencia con relación a otras creencias; 2) las creencias centrales y periféricas, las centrales son aquellas convicciones arraigadas en la persona y las periféricas son modificables, susceptibles o cambiantes; 3) las creencias se conforman a través de los grupos y se fortalecen a través de la interacción y el vínculo.

Las creencias no necesitan ser consensuadas para considerarse como válidas, tampoco requieren de reglas lógicas para determinar su correspondencia con situaciones reales. Las creencias se constituyen en verdades idiosincráticas que no requieren una condición de verdad contrastada, pues representan datos, supuestos y opiniones propias o transmitidas por otros, surgidas desde los saberes del sentido común (Solís, 2018).

Con relación al origen o naturaleza de las creencias, Harris y otros (1990) afirman que estas son creadas a través de la cultura y la construcción social. Exponen que la transmisión cultural se compone de tres elementos importantes: 1) el aprendizaje incidental o secundario que se da a través de la observación, participación e imitación de otras personas que hacen parte de la vida personal; 2) la educación recibida en instituciones formales o informales cuyo propósito es la transmisión del saber específico; 3) enseñanza y aprendizaje de procesos específicos que toman lugar fuera del hogar.

Las creencias docentes se fundamentan en el modelo de Clark y Peterson (1986, citado por Serrano, 2010), quienes presentan como ejes centrales de análisis la planificación de la enseñanza, los pensamientos y decisiones involucrados en la práctica de enseñanza, las reflexiones, meditaciones, juicios y valoraciones que los docentes expresan o sienten luego de transmitir, producir o construir el conocimiento en la transposición didáctica.

Además, hace relación a todos los aspectos o procesos emocionales y cognitivos no observables en las conductas del maestro, como su comportamiento en el aula, lo cual incide en el rendimiento y conductas de los estudiantes. La transposición didáctica es el proceso a través del cual el docente transforma su propio conocimiento y lo adapta al contexto del estudiante para hacerlo más sencillo y comprensible, en otras palabras, son elementos del contexto que el profesor utiliza para hacerse entender ante sus dicentes (Bolívar, 2005).

Enseñanza de la escritura.

La escritura es uno de los pilares fundamentales en el proceso educativo; está inmersa en todas las áreas del conocimiento y grados de formación del ser humano, ya que permite preservar, perpetuar y transmitir valores, saberes y conocimientos e intercambiar y difundir el legado cultural e histórico. Balderas y Hernández (2020) refieren que el estudio de la escritura y su enseñanza nació en la antigua Grecia con énfasis en el *inventio*, donde el conferencista, orador o disertante analizaba el contenido del repertorio a informar, y el *dispositio*, que hace referencia a la forma o estructura de organización del contenido.

Expresa Rodríguez (2019) que en el año de 1965, Rohman escribió sobre el proceso de escritura en etapas sucesivas, unilaterales y direccionadas que entienden la escritura como producto y expone tres etapas: 1) preescritura; 2) escritura; 3) reescritura. Este es el modelo predominante en el campo educativo contemporáneo.

Otros trabajos investigativos marcan la pauta sobre el proceso de composición escrita, en cuanto a la dimensión psicológica. Estos son, por un lado, el desarrollado por Flower y Hayes quienes, durante los años 1980 y 1986, insistieron en 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 y Hayes, 1996, p. 6), y por otro lado, el estudio de Bereiter y Scardamalia, en los años 1987 y 1992, sobre la teoría de decir y transformar el conocimiento; muestran el proceso de producción escrita entre expertos y novatos (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 44).

Zimmerman y Risemberg (1997) consideran la escritura como un complejo proceso cognitivo en el que las emociones, sentimientos, pensamientos, ideas y opiniones de los escritores cumplen una función primordial para alcanzar metas y mejorar la calidad del texto. Durante el proceso de producir textos escritos ocurren tres aspectos fundamentales: 1) estrategias para controlar las acciones del escritor; 2) el ambiente donde se produce el

texto; 3) procesos internos del pensamiento; el trabajo mancomunado de estas acciones permiten que quien escribe pueda monitorearse, evaluar y reaccionar ante lo que desea expresar. La anterior triada lleva al autor a la autoeficacia y le permite percibir la propia capacidad para planear y enrutar el escrito conforme al objetivo propuesto. Por ello, los procesos personales son influenciados directamente por sucesos conductuales y ambientales en una relación de realimentación mutua.

La era digital se ha posicionado en la educación. La escritura tradicional, en este contexto global, no es suficiente para crear, expandir y producir conocimiento. Son los nuevos ecosistemas comunicativos multimodales los que toman fuerza en las instituciones educativas a nivel mundial. En consecuencia, se respalda, aboga y defiende un modelo educativo que comprenda el proceso de enseñanza y práctica de múltiples alfabetismos para responder al impacto de la globalización y los avances tecnológicos en el ámbito escolar.

Actualmente, se concede especial importancia a los ambientes multimodales de comunicación, las destrezas y habilidades digitales que, según Jewitt y Kress (2014), otorgan gran relevancia al modelo de literacidad multimodal. Es decir, se propende por 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.

Hernández-Zamora (2016) sostiene que la alfabetización (enseñanza del alfabeto) se desarrolla en los primeros años de escolaridad, por lo tanto, una vez se aprende es posible leer y escribir (aspecto psicolingüístico) mientras que Cassany (2012) insiste que leer y escribir son prácticas sociales que adquieren sentido en el contexto donde interactúa el escritor; no son procesos cognitivos aislados. Por ello, se deben validar y reforzar los currículos de enseñanza y la práctica pedagógica del docente para incluirla dentro de los lineamientos educativos emitidos por el Ministerio de Educación en el área de lengua castellana y quede establecida como política educativa.

Resulta relevante para la investigación, abordar la taxonomía de Bloom que expone la clasificación de objetivos educativos para desarrollar pensamiento de orden superior en los estudiantes para desarrollar procesos metacognitivos en cuanto al proceso de composición de textos que permitan al estudiante interpretar, analizar, comprender y transformar el conocimiento (tabla1).

Tabla 1*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 y encontrar.	Adquirir el conocimiento (recoger)
Comprender: interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar y ejemplificar.	
Aplicar: implementar, realizar, usar y ejecutar.	Profundizar el conocimiento (procesar)
Habilidades de pensamiento de orden superior (HOTS)	
Analizar: comparar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, esbozar, encontrar, estructurar e integrar.	Crear conocimiento (transformar)
Evaluar: comprobar, suponer, plantear hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear, revisar y criticar.	
Crear: diseñar, construir, planificar, producir, inventar, idear y hacer.	

Fuente: Adaptado de Churches(2009)

Con la llegada de la *World Wide Web* (www) se masificó el flujo de información, cooperación, colaboración y generación de conocimiento; las barreras de espacio, tiempo y velocidad se rompieron para comenzar con una nueva etapa denominada web 1.0. Fruto de las interacciones que esto posibilitó, emerge la época interactiva, web social o web 2.0, término que abarca todo lo relacionado a redes sociales (*Facebook, Twitter, wasap, Messenger*), *wiki, blog*, plataformas, foro, chats o portales en los que se pueden alojar elementos multimedia como YouTube, *flick, storytelling*, entre otros.

Gracias a ello, expresa Latorre (2018), las personas pueden romper las barreras espaciotemporales para interactuar, editar, publicar, buscar, organizar y generar información o contenido a través de medios tecnológicos en diferentes formatos, por ejemplo, el teléfono, el celular, el correo electrónico, las videoconferencias y las plataformas que ayudan a desarrollar competencias, habilidades y destrezas en todos los grupos sociales, incluido la educación.

Metodología

Hernández y otros (2017) consideran la investigación como un conjunto de procesos concatenados, sistemáticos, metódicos, prácticos y críticos que se aplican

al estudio de un fenómeno para dar respuestas, resultados, informes o teorías con el objetivo de contribuir y generar nuevos conocimientos que permitan describir, explicar, predecir y transformar una realidad específica. Esta investigación es de carácter educativo.

Este estudio se enmarca en la línea investigativa *educación y sociedad*, en el área de *docencia y currículo* que valora la educación como pilar fundamental de cambio en el desarrollo de la sociedad, apunta a la transformación del pensamiento docente de manera holística y glocal en beneficio de la praxis, al crear soluciones y condiciones dignas de herramientas y didácticas de la enseñanza de la escritura con apoyo de las TIC.

Para Guba y Lincoln (2002), es fundamental definir el enfoque epistemológico de toda investigación para delimitar la ruta metodológica que orienta el estudio, las técnicas, herramientas, procedimientos, análisis e interpretación de los datos obtenidos de la situación problemática.

En este caso, se pretende comprender cómo la configuración de las creencias docentes sobre el uso de las TIC puede favorecer o limitar el desarrollo de habilidades en cuanto a la producción textual en estudiantes de sexto a noveno grado de instituciones educativas del sector oficial. Se busca explicar las experiencias y vivencias personales de los participantes con relación a la forma de aprender, enseñar y transponer el proceso de enseñanza sobre la escritura y la producción textual.

Según Sandoval (1996), Gibbs (2013) y Flick (2015), la historia de vida personal, social, profesional y laboral obedece a un estilo, patrón o modelo producto de un sistema social, político y humano que encierra un lapso de tiempo racional y específico. En correspondencia con este planteamiento se asume el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo.

Hurtado y Toro (2005) sustentan que para generar teorías no se requiere estrictamente la utilización de un único método científico, sino que se pueden utilizar diversos métodos para encontrar las respuestas al objeto o sujeto a investigar, siempre y cuando se respeten los cuatro criterios de calidad: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Este es un estudio de caso de tipo múltiple con enfoque narrativo (Stake, 2013). Las categorías de análisis emergieron del levantamiento del corpus documental. La selección de los docentes participantes fue de tipo intencionada, pues se definieron criterios *a priori*: estatuto docente, 1278 o 2277, puesto que son los decretos vigentes en el sistema educativo colombiano; nivel de desempeño en básica secundaria de las instituciones oficiales del casco urbano del Distrito Turbo; trabajo regular con las TIC en la práctica pedagógica; diversidad posible de creencias sobre la enseñanza de la escritura con apoyo de las TIC; género; años de experiencia laboral (mínimo 3, máximo 15).

El investigador y las personas que direccionan la tesis respetaron los nombres e instituciones donde laboran los participantes, por lo cual, las entrevistas se codificaron con la letra P y un número aleatorio así: [P1]

Actualmente, la investigación se encuentra en la fase de levantamiento de datos, se están aplicando los criterios de calidad antes expuestos, se están siguiendo estrictos principios éticos y profesionales. Se definieron las siguientes dimensiones de análisis: [D1] currículo, [D2] didáctica del lenguaje y [D3] didáctica de las TIC.

Unidad temática	Subdimensión
Hace referencia a las directrices emitidas por el Ministerio de Educación y las políticas de estado educativas planificación, estándares, derecha nivel nacional (estándares, lineamientos curriculares, Derechos básicos de Aprendizaje)	Naturaleza del conocimiento Enseñanza de la escritura Transmisión del conocimiento Orientaciones sobre fines educativos
Se enruta en las creencias sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura; la evaluación y verificación de objetivos a partir del contexto.	Rol del docente Rol del estudiante Actividad didáctica preferida Importancia asignada a la planificación de la enseñanza Pensamiento sobre evaluar y prácticas evaluativas. Contextualización del aprendizaje
Consiste en las creencias que tiene el docente con relación al uso y efecto de las TIC en la producción textual para generar competencias y habilidades del pensamiento de orden superior	Importancia asignada al uso de las TIC en la institución. Rol social de las TIC Beneficios del uso de las TIC en la práctica de la escritura Tipos de uso educativo del profesor Tipos de uso educativo en los estudiantes

La categoría *currículo* hace referencia a la planificación de clases, estándares, derechos básicos de aprendizaje, habilidades y competencias a desarrollar en la asignatura; la *didáctica del lenguaje* se enruta hacia la planificación, ejecución, trasposición, acciones y reflexiones propias de los momentos de clases; y *didáctica de las TIC* consiste en el uso que dan los docentes a las tecnologías emergentes en el proceso de la enseñanza.

Se utilizó la entrevista de tipo semiestructurada, debido a que es una técnica que permite la reconstrucción de teorías subjetivas (Flick, 2004). La entrevista planteada se divide en tres segmentos importantes: 1) conocer e identificar el perfil y contexto de los docentes (hoja de vida); 2) bases curriculares y didácticas que utilizan los docentes; 3) uso de las TIC en la planeación y ejecución de la clase

Tabla 3*Preguntas de la entrevista semiestructurada*

Resultados y conclusiones

Con relación a la contextualización y perfil docente, cinco de los docentes participantes coinciden en que su nivel de formación en TIC es intermedio y avanzado.

[P1] Yo sé redactar documentos en Word. Hago algunas presentaciones en Power Point. Busco también información para mis clases en la web y utilizo las redes sociales, como mis estudiantes.

Me gusta mucho Word para los trabajos, también utilizo esa aplicación CmapTools para hacer mis mapas conceptuales.

Me considero bueno para el uso de las TIC. Estoy siempre buscando nuevas aplicaciones y lo que no sé, lo aprendo en You Tube. Esos pelaos saben más que uno, pero no me dejo.

[P2] ¡Bueno imagínate que yo ayudo a mis compañeros en el manejo de aplicaciones! Considero que soy muy bueno, manejo mi blog, todo lo tengo sistematizado y ahora estoy usando las aplicaciones de Class Room. Ya no uso Power Point sino Canva.

Los docentes participantes, incluidos los de mayor edad,

cuentan con estudios de maestría, especializaciones y cursos avanzados en el uso de las TIC; argumentan de manera positiva el impacto que tienen las TIC en el aula de clases en cuanto a la motivación y desempeño del estudiante. Los profesores concuerdan en que la pandemia del covid-19 obligó a autoformarse e indagar en la red sobre la manera para desarrollar habilidades de orden inferior; consideran que el contenido curricular debe desarrollarse conforme lo estipulan los lineamientos del área enfocado en desarrollar habilidades del pensamiento.

Los docentes prefieren utilizar aplicaciones, talleres, cuestionarios, novelas y plataformas como Colombia aprende o Eduteka, que presentan contenidos ceñidos a las políticas del Ministerio de Educación. No obstante, en ocasiones estos temas resultan elevados para el nivel de los estudiantes. Un docente comenta:

el tiempo no me alcanza para cambiar y modificar los contenidos que encuentro en la web, ya que en el colegio le dan más importancia a los libros reglamentarios que a lo que se debe enseñar, por eso es que los descargo y los doy al estudiante [P4].

Tabla 3

Dimensiones	Preguntas /ítem
Hoja de vida, contextualización y perfil docente.	<p>Datos de la identificación del participante: Año y título obtenido, decreto de nombramiento, tiempo de servicio, otros estudios realizados. Nivel de uso de las TIC ¿Cuál es el recuerdo mas bonito que tienes de tus profesores de lenguaje? ¿Cuál fue la estrategia más acertada que utilizaron tus profesores de lenguaje para enseñarte a producir textos?</p> <p>¿Cuál ha sido el mayor reto al que te has enfrentado en el retorno a la presencialidad? ¿Qué te gustaría que fuera distinto en estos tiempos y por qué? En tu rol de alumno ¿qué experiencias tuviste con el uso de las TIC en tu proceso de aprendizaje de escritura y lectura? (primaria/bachillerato/universidad). En tu proceso de formación docente ¿qué papel desempeñaron las TIC en cuanto al desarrollo de habilidades? ¿Qué es lo que más te gusto de tus profesores de lenguaje?, ¿qué conservas en tu práctica pedagógica actual y por qué?</p>
Creencias sobre currículo y didáctica del Lenguaje	<p>En su opinión ¿Cómo se debe orientar la producción textual en los estudiantes? ¿Cuál creería que debe ser el sentido que se le asigne usted a la enseñanza de la producción textual en la educación básica secundaria? ¿Cómo piensa que aprenden sus estudiantes hoy día? ¿Cuáles considera que son los aspectos esenciales que el docente debe enseñar para desarrollar habilidades del pensamiento? ¿Cuáles serían los Derechos Básicos de Aprendizaje [DBA] más importantes para desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior, en cuanto a escritura, en los estudiantes en la básica secundaria? ¿Cómo cree que se puede orientar el proceso de escritura o producción textual para desarrollar habilidades de orden superior en los estudiantes? ¿De qué manera se puede enseñar al estudiante a producir, comprender e interpretar textos conforme a lo establecido en los estándares? ¿Cómo planifica usted las clases de producción textual?, ¿Qué estrategias didácticas se pueden utilizar con el estudiante para desarrollar habilidades de producción, comprensión e interpretación de textos? ¿De qué manera considera que se pueden evaluar los DBA orientados en clases? ¿Qué consejos le daría usted a un profesor que esté ingresando a la básica secundaria para afrontar su práctica profesional?, ¿Cómo utiliza los resultados de sus evaluaciones? ¿Cómo evidencia los aprendizajes adquiridos por el estudiante? Desde su rol como docente, ¿Cómo describes la educación sobre la producción textual que recibió en su institución educativa y por qué? ¿Qué aspectos de la enseñanza recibida en su periodo escolar mantendrías como docente y cuales eliminarías o cambiarías? ¿Por qué motivos consideras importante enseñar a los estudiantes a producir textos? ¿Qué le interesaría que los niños aprendan en el área de lenguaje?</p>
Scardamalia y Bereiter (1992), Flower y Hayes (1996), Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009)	<p>¿Cómo ha sido su proceso de formación con el uso de TIC? ¿Qué aspectos positivos y negativos le deja la pandemia covid-19 con relación al aprendizaje y enseñanza del proceso escritural con el uso de TIC? ¿Cree usted que el uso de las TIC desarrolla alguna habilidad escritural o de pensamiento en los estudiantes o por el contrario, limita el proceso de aprendizaje? ¿Cuándo y cómo usar las TIC en la enseñanza de la producción e interpretación textual? ¿Cómo y por qué los docentes utilizan las TIC en el proceso de enseñanza de la producción e interpretación textual? ¿Cuál es el uso educativo que usted le da las TIC?</p>

El tiempo y el espacio intervienen en la inclusión de las TIC respecto al desarrollo y preparación de las clases. Los docentes pertenecientes al decreto 2277, que tienen más de veinte años de experiencia, comentan que antes de la pandemia presentaban argumentos negativos en cuanto al uso de las TIC en el proceso de formación, debido

a que estas herramientas fomentan las dificultades de aprendizaje en el aspecto gramatical en casos como omisión, sustitución, adiciones de palabras y plagio.

Debido a la interacción virtual a causa de la pandemia, estas creencias se han ido minimizando porque los docentes se han ido autoformando. Los profesores de tres a cinco años de experiencia sostienen que las TIC son facilitadoras de procesos que permiten realimentar, producir, sintetizar e interpretar textos, imágenes y videos multimediales que generan motivación y concentración, a la vez que favorecen la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; concuerdan en que la falta de conectividad y aparatos tecnológicos en las escuelas oficiales no es una barrera para utilizar las TIC, pues la mayoría de estudiantes utilizan teléfonos celulares que les permiten acceder de manera rápida y oportuna a diferentes fuentes del conocimiento.

Sobre la dimensión curricular de la enseñanza de la escritura, cuatro de los participantes prefieren la transmisión de contenidos enfocados en temas gramaticales siguiendo el currículo nacional, es decir, se ciñen a lo dispuesto para cada grado y aunque los estudiantes lleguen con fallas, en el aula se trabaja sin resolver tales fallas, pues los docentes deben seguir la planeación. Solo dos de los participantes expresan adaptar los contenidos curriculares luego de una evaluación diagnóstica grupal; se centran en contenidos para desarrollar habilidades y destrezas como sintetizar, crear, interpretar, producir textos y respetar los derechos de autor. Ninguno de los participantes realiza realimentación de los contenidos, tampoco invitan al estudiante a leer y hacer las adecuaciones respectivas.

Se hace necesario que el estudiante aprenda de manera significativa, así sea para demostrar que alcanzó los objetivos propuestos, con que aprenda a respetar los derechos de autor y pueda expresar su opinión es suficiente. Creo que he alcanzado un punto a favor [P4].

Este docente se inclina por los postulados constructivistas con visión individual. Otro docente afirma que:

es importante que todo lo que el estudiante vea en el salón de clases le sirva para toda la vida, que no se le olvide que una buena ortografía, una buena redacción abre puertas laborales en cualquier ámbito... se hace necesario que enseñemos y orientemos puntualmente para la vida [P5].

Respecto a la importancia de transmitir el conocimiento, los docentes destacan que memorizar y reproducir conocimiento son procesos fundamentales. Cuatro de los seis docentes insisten en el valor de memorizar reglas ortográficas, mientras que otros dos hacen énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias que sean útiles a lo largo de la vida. Con relación a los modelos escriturales, predomina el tradicional y secuencial de Gordon Rohman.

Los participantes de edad avanzada todavía se encuentran estancados en cuanto a la manera de transponer el conocimiento, ya que enseñan de la misma manera en

que ellos aprendieron hace aproximadamente cuarenta años atrás. Los docentes más jóvenes, aunque en la primaria no alcanzaron a tener una relación con los aparatos tecnológicos de interacción e internet, subsanaron sus falencias tecnológicas en la educación superior, por ello, utilizan más aplicaciones informáticas pero mantienen el modelo tradicional de enseñanza de la escritura y replican en los estudiantes las estrategias que utilizaron sus docentes en la universidad. Lo anterior invita a reflexionar a los docentes sobre la importancia de no abandonar el rol de estudiante en tiempos de postpandemia, pues, además, esta es en una sociedad cada día más industrializada y revestida de tecnología.

Respecto a la didáctica del lenguaje, dos de los participantes consideran que el docente debe exponer contenidos y, aunque consideran que las TIC son necesarias, prefieren utilizar textos y copias. Sobre la pregunta ¿cómo cree que se debe orientar la producción textual en los estudiantes?, los docentes responden:

la verdad me siento más cómodo con los libros y las copias. Insisto que la tecnología se debe incluir, pero los textos no se pueden dejar de lado. Mírame, yo aprendí con textos y considero tener buena ortografía, buena gramática. Toca meter las TIC si no peligramos en nuestro trabajo [P2].

Es un cuento meter las TIC y a la vez desarrollar competencias, pero yo prefiero los textos. Considero que nuestro cerebro está adaptado a los textos... me resulta más fácil enseñar con textos [P2].

Me gusta que ellos [los estudiantes] escriban lo que han vivido en el día a día. Les pongo que me escriban, por ejemplo, de las canciones que les gustan, respondiendo a la pregunta ¿por qué le gustan? A veces les digo, vayan a coordinación, asómense y escriban lo que vieron... ya casi nadie quiere en este tipo de formatos [libros]. No tenemos ni bibliotecas para desarrollar producción textual y escrita. Basta que estés en el contexto y aproveches todos esos momentos y espacios que te brinda el colegio, el barrio y escribir de ahí ¿no ves a los periodistas?[P5].

Los docentes consideran que los estudiantes deben ser el eje central del sistema, por lo tanto, deben estar en capacidad de recibir y dar información. Dos de los participantes opinan que los profesores deben seguir ejerciendo la autoridad, pues señalan que los estudiantes aún son pequeños para direccionar su propio aprendizaje. Al respecto afirman,

Ellos [los estudiantes] deben seguir todas las instrucciones que le damos en el aula de clases para evitar errores y no perder el tiempo [P1].

Se debe dar cierta libertad al estudiante de expresar todo lo que siente y piensa, debemos ser esa luz para ellos en medio de la oscuridad, eso sí enseñarle a pescar pero no darle el pescado [P4].

La actividad didáctica que más prefieren los docentes para trabajar la producción textual es hacer lecturas dirigidas y transcripción de textos. Los participantes insisten en que la planificación de la enseñanza debe estar centrada en el macro currículo.

Igualmente, los profesores tienen la creencia de que son empleados del estado y, por tanto, deben seguir los lineamientos y directrices ordenadas por el Ministerio de Educación, lo cual, muchas veces, implica dejar de lado la realidad y el estado del estudiante. Respecto a la evaluación, cuatro de los docentes consideran que es un requisito para medir al estudiante en una escala valorativa, según responda a las actividades desarrolladas en el periodo; dos de los profesores señalan que la evaluación es un espacio que permite realimentar y ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En lo que concierne a la didáctica de las TIC, los docentes asignan un alto valor a las TIC, pues generan espacios multimediales que permiten mantener motivados a los estudiantes durante el desarrollo de las clases. A la vez, los participantes coinciden en que la tecnología en el aula de clases facilita la reproducción y producción de materiales en diferentes formatos, además, consideran que el celular es una herramienta que favorece la adquisición del material para las actividades del aula y afirman que ellos tienen la tarea de incluir paulatinamente aparatos tecnológicos en la escuela; que deben disponer de tiempo y dedicación para aprender a utilizar todas las herramientas tecnológicas que ayudan a consolidar experiencias motivacionales, significativas y generadoras de buenas prácticas escriturales. Además, los profesores señalan que las redes sociales ayudan en el proceso de realimentación y la producción de escritural.

A manera de conclusión se puede afirmar que los docentes tienen una visión muy positiva de las TIC luego de regresar presencialmente a las aulas de clases. Además, consideran de vital importancia prepararse en procesos y modelos escriturales en entornos digitales, pues, reconocen que no poseen información sobre cómo enseñar la escritura dominante en entornos digitales dentro y fuera de las aulas de clases, lo cual, obstaculiza y limita el uso de las TIC con sentido pedagógico.

Referencias

- Acero, A. L. (2020). *El mito griego recurso didáctico para fortalecer la escritura narrativa* [Trabajo de pregrado]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12150>
- Acosta, R., Martín, A., y Hernández, A. (2019). Uso de las Metodologías de Aprendizaje Colaborativo con TIC: Un análisis desde las creencias del profesorado. *Digital Education Review*, 309-323. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/22259>
- Arancibia, M. M. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 62-75. <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-arancibia.html>

- Balderas, G., y Hernández, G. (2020). Géneros de escritura académica en el bachillerato: ¿Qué tanto se utilizan para fomentar el aprendizaje? *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 16(39). <https://doi.org/10.31206/rmdo252020>
- Bolívar, A. (2005). La cognición en (inter) acción: La negociación de creencias estereotipadas en el discurso intercultural. *Núcleo*, 17(22), 63-83. <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/nucl/v22/articulo3.pdf>
- Bustos, C. (2009). *Creencias docentes y uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación en profesores de establecimientos de formación técnico profesional de las regiones del bío bío y la Araucanía* [Tesis de maestría, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/879>
- Calle-Álvarez, G. Y., y Gómez-Sierra, M. I. (2020). El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria. *Panorama*, 14(cursiva27), 14-34. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1518>
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2017). ¿Cómo se lee y escribe en línea? *Revista electrónica leer, escribir y descubrir*, 1(1), 1-25. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=led>
- Cervantes, C. M., y Alvites-Huamani, C. G. (2021). WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación. *Hamut' ay*, 8(2), 69-78. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i2.2294>
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*.
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros [Documento de trabajo]. <https://docplayer.es/80995858-Las-creencias-y-concepciones-de-maestros-como-un-tema-fundamental-en-formacion-de-maestros-1.html>. <https://docplayer.es/80995858-Las-creencias-y-concepciones-de-maestros-como-un-tema-fundamental-en-formacion-de-maestros-1.html>
- Deng, F., Chai, C., Tsai, C. y Lee, M. (2014). The relationships among Chinese practicing teachers' epistemic beliefs, pedagogical beliefs and their beliefs about the use of ICT. *Educational Technology and Society*, 17(2), 245-256. https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.2.245?seq=1#page_scan_tab_contents
- Falcón, C., y Arraiz, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista complutense de educación*, 31(3), 329-340. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63374>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flower, L., y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Asociación Internacional de Lectura. https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf

- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (Vol. 6). Ediciones Morata.
- Gómez, J. F. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. *Íkala* 22(2), 203-219. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a03>
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Comp.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Colegio de Sonora. https://www.academia.edu/download/38467888/1.Guba_y_Lincoln.pdf
- Gutiérrez, C. A. (2018). Herramienta didáctica para integrar las TIC en la enseñanza de las ciencias. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 11(1), 101-126.
- Jewitt, C., y Kress, G. (2014). Semiótica social multimodal: escritura en contextos en línea. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge.
- Harris, D., y Guten, S. (1990). Comportamiento social de las creencias: un estudio exploratorio. *Revista de Salud y Comportamiento Social*, 20(1), 17-29.
- Hernández-Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hurtado, I., y Toro, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación*. Episteme.
- Inguanzo-Arteaga, G. (2010). Creencias de los profesores de nivel de licenciatura sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Rubricas*, (5), 16-23. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/706>
- Kem-mekah, O. (2018). Tic y enseñanza de español en camerún: creencias del profesorado e implicaciones didácticas. *Intercambio*, 2, 84-96.
- Latorre, M. (2018). Historia de las webs, 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0. *Blog Marino Latorre. EN CURSIVA: Blog Marino Latorre*. http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/74_Historia%20de%20la%20Web.pdf
- Maia, M. P., Veiga, C. S., Cruz, C. B., y Olcina-Sempere, G. (2020). Inclusión y diferenciación pedagógica: concepciones y prácticas. Dos estudios cualitativos en la realidad del sistema educativo portugués. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 321-341. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9922>
- Martínez-Álvarez, E., Rosa, M., y Yangali, J. (2021). Integration of ICT in academic and administrative management processes. *Psychology and education*, 58(1), 5594-5599. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i1.2179>
- Moreno, M., y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias* 21(2)65-280. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/>

download/21935/21769

- Poveda, D., Cano, A., y Palomares-Valera, M. (2005). La escritura vernácula de las niñas y los niños gitanos. *Cultura y Educación*, 17(1), 53-66. <https://doi.org/10.1174/1135640053603346>
- Rodríguez, F. (2019). *Estrategias metodológicas para mejorar la producción de textos en el área de comunicación integral, de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la IE N° 80649 del caserío de Shita Distrito de Marcabal Provincia de Sánchez Carrión 2008*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/7776>
- Romero, M. F., Heredia, H., y Trigo, E. (2020). Las TIC en el fomento lector de los adolescentes. Un estudio de caso desde las creencias docentes. *Contextos educativos*, (25), 105-125. <https://doi.org/10.18172/con.4249>
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de educación*, (352), 267-287. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re352/re352_12.pdf
- Sigalés, C., y Mominó, J. M. (2009). *La integración de internet en la educación escolar española* (Vol. 14). Fundación Telefónica.
- Stake, R. (2013). *Estudios de casos cualitativos*. Las estrategias de investigación cualitativa. Ediciones Morata
- Solís, C. (2018). *Creencias de los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. <https://hdl.handle.net/11042/3493>
- Zimmerman, B., y Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>