

ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA CON EL USO DE LAS TIC: UN ESTUDIO DE CASOS

TEACHING WRITING WITH THE USE OF ICT: A CASE STUDY

María del Carmen Rosa Coronado

Universidad de Ciencia y Tecnología de Panamá, Panamá

Mail: coroma70@gmail.com

Edwin Martínez Álvarez

Edwinmartinezalvarez1104@gmail.com

Universidad Norbert Wiener Lima, Perú

Correspondencia: Edwin Martínez Álvarez

Correo: Edwinmartinezalvarez1104@gmail.com

Recibido: 2021-11-29 Aceptado: 2022-10-28

DOI: 10.17398/0213-9529.42.1.1

Resumen

El presente artículo de investigación nace de comprender las creencias docentes al momento de limitar o favorecer el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en el área de lengua castellana en la educación básica secundaria y media del Distrito Turbo-Antioquia con el objetivo de diseñar un programa que fortalezcan las competencias escriturales a partir del uso de las TIC en docentes en ejercicio, teniendo en cuenta que la educación del siglo XXI se caracteriza por tres elementos importantes para alcanzar el éxito: (1) el fomento de la escritura y la lectura para desarrollar habilidades de orden superior; (2) la utilización de las TIC en contexto educativo y (3) las creencias docentes eje central de esta investigación.

Palabras clave: Creencias docentes; enseñanza; escritura; lenguaje; TIC.

Abstract

This research article is born from understanding the teaching beliefs when limiting or favoring the use of ICT in the teaching-learning process of writing in the area of Spanish language in secondary and secondary basic education of the Turbo-Antioquia District with the aim of designing a program that strengthens writing skills from the use of ICT in practicing teachers, taking into account that twenty-first century education is characterized by three important elements for success: (1) the promotion of writing and reading to develop higher-order skills; (2) the use of ICT in an educational context and (3) the core teaching beliefs of this research.

Keywords: Teaching beliefs; teaching; writing; language; ICT.

Sección / Section:	Artículos originales.
Editora de Sección / Edited by:	Prudencia Gutiérrez Esteban, Universidad de Extremadura. pruden@unex.es
Conflicto de intereses / Conflicts of Interest:	Los autores no declaran conflicto de intereses.
Agradecimientos	-
Financiación	-

INTRODUCCIÓN

El docente día a día se prepara para afrontar situaciones, retos y aprendizajes para incluir dentro de la práctica educativa las tecnologías de la información y comunicación, TIC; romper con paradigmas tradicionales, pensamiento docente y ese tipo de concepciones en las que fuimos levantados en época de estudiante, marcan de manera significativa la manera de transmitir y enseñar conocimiento a nuevas generaciones que en efecto traen consigo motivaciones, argumentos y deseos de aprender y experimentar situaciones muy diferentes a las que el docente trae consigo; para nadie es un secreto que la tecnología, el internet, la realidad virtual entre otros toma gran poder y asentamiento en las nuevas generaciones que se levantan.

Incluir las TIC en el aula de clases con gran sentido pedagógico, sigue siendo tarea pendiente de una gran mayoría de docentes en ejercicio; las barreras extrínsecas se han ido acortando poco a poco pero se observa que las intrínsecas van creciendo en la medida que se avanza a una educación 4.0; la llegada del coronavirus puso en evidencia la importancia y relevancia de utilizar las TIC en el proceso de formación del educando; desarrollar habilidades docentes en cuanto a recursos, pedagogía y evaluación digital se hace necesario para empoderar al estudiante y enrutarlo en las buenas prácticas del uso de las TIC.

Para alcanzar los estándares de calidad expuesto por el Marco Europeo para la Competencia Digital Docente se necesita dotar de herramientas tecnológicas al colegio, institución universidad o escuela y a la vez romper con esas barreras intrínsecas, que tienen los docentes con relación al uso y bondades de las TIC en el sistema educativo. Esto se logra tratando de entender, comprender las configuraciones que tienen los docentes al utilizar las TIC para beneficio del desarrollo de competencias y habilidades de orden superior.

¿Qué es lo que realmente obstaculiza la inclusión de las TIC en el proceso educativo de manera exitosa?, ¿será la falta de capacitación docente o la falta de conectividad e instrumentos tecnológicos en la escuela?, por lo general, siempre se escucha decir de la mayoría de las docentes que el problema radica en cuanto a la falta de dotación de equipos tecnológicos, la falta de conectividad, la falta de capacitación entre otros. Aun cuando se resuelvan estos puntos existe un aspecto clave, importante y selecto que si no se soluciona no sería posible el uso de las TIC y son las creencias que tiene el docente con relación al uso de las TIC y es relevante, justamente porque, aunque se tengan los implementos necesarios como 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 trabajando en una formación monótona y descontextualizada.

1. Fundamentación teórica.

Los fundamentos y perspectivas teóricas que respaldan la investigación doctoral son:

1.1 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) 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 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 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.

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 y 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) 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.

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 serían 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 construir marcos generales en el campo de la psicología y de la enseñanza para mejorar procesos de aprendizajes.

Con base en lo anterior y siguiendo a Pajares (1992), Barry y Ammon (1996), Richards y Lockhart (1998), Tílema (1998), Borg (2001), Levin (2001), Andrés y Echeverri (2001), Goodson y Numan (2002), Muchmore (2004), el elemento principal de las creencias se cimienta 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.

Al hablar de creencias docentes se hace necesario tener en cuenta que estas se forman a temprana edad y tienden a autoperpetuarse, 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 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 que modifican 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 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 (Ferreyra, 2018).

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; 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. 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.

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.

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, entrevé 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 (Bustos, 2005).

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 y Pache 2014).

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 serían las categorías o dimensiones para estudiar la práctica educativa (Sandí y Cruz, 2016).

Sánchez (2010) insiste 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 recíproca 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 expresan Nieva y 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 y Martínez, 2016, párr. 12).

Balderas (2020) sostiene 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; 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 o multiplicidad, donde el docente está dispuesto a conocer diferentes puntos de vistas y aceptar las opiniones de los demás en aras de transformar tal creencia.

Para el caso del relativismo, el docente 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 (Yerovi y Riascos, 2019).

1.2 Enseñanza de la escritura dominante y digital. 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. 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.

Desde la perspectiva cognitiva y en palabras de González (2013) Gordon Rohman en el año de 1965 conceptualizó el proceso de escritura en etapas sucesivas, unilateral y direccionada donde se mira la escritura como producto es decir, la evaluación o retroalimentación de la composición escrita sin tener en cuenta aspectos emocionales y culturales del texto y expuso tres etapas: (i) preescritura, (ii) escritura y (iii) reescritura; sin duda alguna uno de los modelos más predominantes en el campo educativo en nuestro tiempo pero Flower y Hayes durante los años 1980 y 1986, quienes insisten 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), y de 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 y Bereiter, 1992); sigue El Modelo de 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 del documento

En cuanto al proceso de composición escrita digital. 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 Leewen (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 prácticas prácticas no se circunscriben en programas escolares institucionalizados sino en cualquier contexto cultural; mientras que, 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 y Sanz (2003) la definen como: literacia, literidad y/o escrituralidad, una propuesta como alternativa a la oralidad; para el caso de 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.

Con la llegada de la cuarta revolución industrial, globalización y educación 4.0 se hace necesario redelinear las nuevas prácticas alfabetizadoras, entre las que se incluyen las digitales y como lo expresan Snyder (2004, p. 10), y Lankshear y Knobel (2011) «nuevos alfabetismos» a la praxis educativa donde se relacionan la sustancia técnica y espiritual del escritor en ambientes o zonas con mucha más participación, colaboración y distribución del contenido de manera casi que instantánea. Este flujo de contenidos se realiza a través de diversas plataformas digitales permite el fluir de audiencias mediáticas donde todos los miembros en este caso estudiantes de una comunidad educativa pueden participar, contribuir, aportar, transformar y crear conocimiento de manera formal o informal; utilizar múltiples expresiones de manera creativa y utilizar la web 2.0 como vehículo o transporte de la información.

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).

Dudney 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, (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.

1.3 Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación. Se hace necesario entonces tener claridad que las TIC en esta investigación gira como un instrumento, herramienta o canal para propiciar trabajo colaborativo en la práctica educativa docente, por lo tanto, se encuentra gran afinidad en la propuesta de Juan Cristóbal Cobo Romaní al definir las Tecnologías de Información y Comunicación, TIC como: “dispositivos tecnológicos (*hardware y software*) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con un protocolo común (Cobo, 2009). Según la OTA, Oficina de Evaluación de Tecnologías (2020), el concepto TIC ha evolucionado de manera constante y progresiva en las últimas tres décadas; desde enseñar programación (1995), hasta utilizar programas de práctica, para construir literatura. Con la llegada de la tecnología de punta y la integración a algunas aplicaciones facilitando la interacción de los usuarios y propiciando mayor practicidad y confort al momento de utilizar cualquier servicio. Es decir, la tecnología no se conformó con aumentar o innovar día a día, sino que integra todos los procesos de globalización de todos los subsistemas que conforman la sociedad: la economía, comercialización, información y el trabajo.

Dentro de todas las bondades enumeradas anteriormente, la web 2.0, término acuñado por Dale Dougherty y Tim O'Reilly se logran romper todas esas barreras espaciotemporales donde los usuarios pueden interactuar, editar, publicar, buscar, organizar y generar información o contenido a través de medios tecnológicos en todos los formatos, como por ejemplo el teléfono, el celular, el correo electrónico, las videoconferencias, plataforma de manera sincrónica o asincrónica permitiendo así desarrollar competencias, habilidades, destrezas en todos los grupos sociales, incluido la educación (Criollo, 2020).

Las TIC como herramienta para buscar y organizar información. Principal uso que se le da a la web en cuestiones académicas, sociales o simplemente de ocio; siendo *Google, Baidu, Bing, Yahoo! Ask, AOL Search Bing* como buscadores generales más utilizados (Murillo, 2020); con relación a los buscadores específicos o especializados; es decir aquellos que presentan información riguroso, fiable teniendo en cuenta área, materia, nivel de formación o información ya sea académico o científico se tiene: *Google académico, HighBeam Research, sciencedirect, Redalyc, citeseer, Academia.edu, scielo, eric* (Castillo, 2020). Al momento de organizar la información los más utilizados son: *Feedly, Flipboard, Scoop.it, bookmarking, Delicious, la nube, Google Calendar, Hightrack, WorkFlowy*, entre otros (Ludeña,2020).

Las TIC como herramienta para comunicar y colaborar. Son las más importantes para llevar a cabo la práctica educativa y desarrollar actividades encaminadas a la construcción del conocimiento ya que permite el trabajo colaborativo donde el rol docente cambia absolutamente y se pasa de hablar de una educación tradicional a una invertida ofreciendo diversidad de espacios y estrategias didácticas con grandes e infinitas ventajas para propiciar aprendizajes significativos; que aunque no fueron creadas con fines educativos son potencialmente generadores de aprendizaje (Aparicio, 2018; Arizaga, 2020; Castañeda, 2020). Entre las más populares se tienen: *Moodle, Office365, Zoho, Google Apps for Education, Gmail, Google Drive Blogger, WordPress, Tumblr, Wikia, Wikispaces*, que ofrece *Wikispaces Classroom*, y *newsfeed* para establecer grupos o clases monitoreadas; *Remind, Google Hangouts, Marqueeed, Voxopop, Padlet, Google Calendar, Docs o Sites y Edmodo*, las wikis, correo electrónico redes sociales, chats y foros de discusión entre otras-

Las TIC como herramienta para publicar, editar y crear contenidos. Son esas aplicaciones informáticas que se pueden trabajar de dos formas: online y offline; que permite al usuario mostrar contenido generado como apoyo en intervenciones específicas para querer mostrar algo de manera creativa como por ejemplo para presentar: *Prezi, Slideshare, slideboom, Power point* ; *Videos: Powtoon, You tube Libros, cómics y revistas digitales, movie maker, Audacity, Calmeo, Pixton*; para Imagen y sonido: *Jaycut, Pixl, Soundation, picture manager, etcetera* (Moreno et al.,2019). Todas esas 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 (Freire y Leiva, 2020).

Las TIC como herramienta para desarrollar habilidades y competencia. Reforzando el párrafo anterior, en palabras de Badía (2006), Coll y Martí (2003), Cobo (2009), Freire (2018), Leiva y Gómez (2020) sustentan e insisten que las TIC desempeñan un rol altamente importante en la reproducción, generación reciprocidad, propagación, gestión y acceso al conocimiento que no son características propias de la misma tecnología sino por el contrario de las personas que la utilizan por ende se hace necesario aclarar que: “los efectos positivos o negativos beneficiosos o perjudiciales, no dependen de ella, sino de las personas que la aplican y la utilizan, y de los objetivos que se persiguen en su aplicación” (Campos Cruz, 2019, p.29). La web permite al docente variadas e innovadoras técnicas para estimular la motivación del docente y lograr así mejorar el aprendizaje a través de hipertextos y otros sistemas interactivos y multimediales privilegiando el intercambio, interacción y colaboración donde los estudiantes “se mueven con mayor flexibilidad, libertad y autonomía, siendo protagonistas y productores de su propio

aprendizaje” (Valero, 2019, p.6); permitiendo así, resolver problemas de información, comunicación y dilemas de ámbito social, ético ambiental y digital.

METODOLOGÍA

Según Hurtado y Toro (2005) Esta investigación es de enfoque cualitativo debido a la naturaleza subjetiva del estudio y la flexibilidad en cuanto a la variedad de métodos y técnicas que permiten guiar el mismo proceso investigativo al explorar e identificar inicialmente las creencias y pensamientos de los informantes sobre la enseñanza de la escritura con el uso de las TIC (pp.66-68). Además, se ubica según la Universidad Metropolitana en Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT, de Panamá, entidad que respalda directamente esta pesquisa en la línea de educación y sociedad en el área de docencia y currículo (Líneas de Investigación, 2016, pp. 7-9). Según Guba y Lincoln (2002) se rige por el paradigma interpretativo ya que la finalidad del evento a investigar es 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 o escritura en estudiantes de sexto a noveno grado de las instituciones educativas del sector oficial urbano y se habla de un diseño etnográfico con estudio de caso debido a que los docentes son de Colombia, específicamente de la zona de Urabá; tres hombres y tres mujeres licenciados en lengua castellana que se encuentran activos en asignación académica en la básica en zona urbana.

En la entrevista semiestructurada se abordan temas relacionados a la manera en que ellos prefieren orientar al educando la producción de textos y que parámetros toman en cuenta para evaluar el desempeño del mismo. A la vez se le investiga los momentos específicos de la manera como se apoyan en las TIC durante la secuencia de clases; a la vez se le indaga sobre esas plataformas de preferencias para trabajar gramática, sintaxis y producción de textos. La investigación sobre la enseñanza de la escritura con apoyo de las TIC en la Educación Básica Secundaria en Colombia en la fase de levantamiento de datos a la fecha y aplicando los criterios de calidad en investigación cualitativa sobre credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformabilidad como investigador y respetando los principios éticos y profesionales presento los primeros aportes de la pesquisa para las dimensiones de: (d1) Currículo, (d2) didáctica del lenguaje y (3) didáctica de las TIC se puede decir que:

La primera dimensión hace referencia a la planificación, estándares, derechos básicos de aprendizaje y objetivos de aprendizaje al igual que habilidades y competencias a desarrollar propias de la asignatura; la didáctica del lenguaje se enruta en la planificación, ejecución, trasposición, acciones y reflexiones propios de los momentos de clases o segmentos de clases y la didáctica de las TIC que consiste en el uso que le dan los docentes a las TIC en el proceso de la enseñanza, argumentos y pensamientos. La segunda dimensión se refiere a las creencias docentes y uso de las TIC en la institución. Es decir, estas categorías indican la relación que construye el profesor hacia las TIC y su uso, visualizando las orientaciones teóricas y prácticas sobre el efecto TIC en la cultura escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la tercera se asume de tres modos en el en el desarrollo de habilidades escriturales con el uso de TIC; La enseñanza asistida por ordenador, desde un enfoque conductista que se aproxima a una concepción transmisiva del contenido disciplinar, porque ambas tiene como telón de fondo una enseñanza que se dedica a entregar información y mostrar la realidad como elementos externos al sujeto, desde afuera, persiguiendo un aprendizaje que debe ser fiel reproducción (una copia) de esa realidad externa.

La Externa transmisiva, enfoque constructivista individual asociada a una concepción sobre aprender y enseñar que pone el foco en los intereses individuales de los estudiantes es decir, Individual constructiva; Por su parte, los usos educativos con orientación a utilizar entornos abiertos de aprendizaje, se ubican también dentro del paradigma constructivista, pero con un enfoque social, pues es de su interés la configuración de una enseñanza que favorezca la interacción educativa, la construcción colectiva del conocimiento, por tanto, un aprendizaje participativo (Social constructiva, SC). Aprender y enseñar a desarrollar habilidades escriturales con TIC en contextos educativos de la básica secundaria. Para esto se tendrá en cuenta una triada entre el currículo, la didáctica y el uso de las TIC además de la información sociodemográfica de los encuestados. Los niveles a trabajar las dimensiones son: Transmisiva/reproductor; Constructivismo/individual y Constructivismo/social teniendo en cuenta el currículo: técnico, práctico y crítico.

Con relación a la segunda etapa de la investigación, se centra básicamente en el grupo de seis docentes cuyas características han sido formados desde la básica secundaria y universidad en pregrados y posgrados donde las TIC son la herramienta fundamental para desarrollar habilidades propias y que han sido claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura con apoyo de las TIC y en el cual se enfoca el aporte de este artículo investigativo.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Con relación a los datos suministrados en el apartado de la metodología; a la fecha se lleva el siguiente resultado.

Tabla 1. Resultados de la dimensión curricular.

Dimensión	Subdimensión	Transmisiva/ Reproductor	Constructivismo individual	Constructivismo Social
Currículo	Naturaleza del conocimiento	Foco central del docente es el contenido por lo tanto es reproductivo conductual. (Escritura por producto)	El aprendizaje es un acto constructivo realizado por el propio sujeto según su maduración cognitiva. (escritura por proceso)	Construcción del conocimiento personal, por medio de múltiples procesos de socialización y actividades orientadas a la autonomía y desarrollo de habilidades del estudiante. (escritura por proceso).
	Enseñanza de la escritura	Transmisión de contenidos, ortográficas, estructuras de textos, pero sin retroalimentación.	Lograr que el estudiante aprenda de manera significativa para el presente.	Aprehensión y dominio del conocimiento, metacognición.
	Importancia de Transmitir el conocimiento	Transmisión de saberes.	Desarrollo de capacidades individuales.	de Construcción del conocimiento glocal
	Orientaciones sobre los fines educativos	Valor importante al conocimiento.	Desarrollo de habilidades individuales.	de Metacognición y desempeño de la sociedad. Servir a la sociedad.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Resultados de la dimensión: didáctica del lenguaje.

Dimensión	Subdimensión	Transmisiva/ Reproductor	Constructivismo individual	Constructivismo Social
Didáctica del lenguaje	Rol del profesor	Exposición de contenidos y corrige errores (conductismo). Explorador; básico	de Facilitador, guía y orientador de contenidos/retroalimentación y acompañamiento. Integrador; Avanzado Aprendizaje	activo/dialogo/retroalimentación. Innovador; Experto.
	Rol estudiante	Reproductor de contenido/copia/pega/Producto. No hay sentido ni significado de lo aprendido.	de Construye y da significado e importancia individual al proceso lector e interpreta el presente.	Toma una posición crítica respecto al proceso lector y trabaja acorde a los tiempos. Se retroalimenta y autoevalúa.
	Actividad didáctica preferente	Exposición de contenidos, lecturas dirigidas, transcripciones guías de trabajo.	de Combinación de actividades enfocada al trabajo individual.	Orientaciones flexibles y generador de conocimiento (escritor profesional).
	Importancia asignada a la planificación de la enseñanza	Foco central en el currículo.	de Adaptación del currículo a las necesidades y características del estudiante.	Flexibilidad y conocimiento emergente.
	Creencias sobre evaluar y prácticas evaluativas	La evaluación rutinaria y orientada a resultados o productos del estudiante, medir verificar resultados; objetiva	de Retroalimentación del aprendizaje estudiantil; controladora.	Evaluación colectiva e integral, Procesal
	Contextualización del aprendizaje	Contextualización a partir de las fuentes externas (libros, videos) que sean cercanos al estudiante.	de Contextualización local o nacional como fuente de motivación para desarrollar habilidades escriturales.	Contextualización como un espacio compartido donde se trabaja la Zona de desarrollo próximo (ZDP)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Resultados de la dimensión didáctica de las TIC.

Dimensión	Subdimensión	Transmisiva/ Reproductor	Constructivismo individual	Constructivismo Social
Didáctica de las TIC	Importancia asignada al uso de las TIC en la institución educativa.	Fuentes de información presentan contenidos.	de Fuente de información y que apoyan, profundizan y desarrollan habilidades del pensamiento para mejorar el proceso escritural de manera individual.	Medio para desarrollar habilidades escriturales acorde al objetivo de aprendizaje que se quiere alcanzar a través de la integración adecuada de las TIC.
	Rol social de las TIC	Artefactos propios del desarrollo humano. Nulo	Herramientas útiles de información para investigar y practicar y estimular	Instrumentos alienadores para desarrollar competencias informáticas básicas.
	Beneficios en el uso de TIC			
	Planificar el uso de la TIC.	Complementar una actividad.	Como actividad de los estudiantes.	Profundizar en la información.
	Tipo de uso educativo del profesor	Exponer contenido y entregar información.	Mostrar ejemplo, presentar contenidos.	Comunicativo, simulaciones de escenarios.
Tipo de uso educativo estudiantes	Acceder y organizar información de modo restringido.	Buscar Información y realizar ejercicios para desarrollar habilidades.	Acceder a la información, compartir, discutir, transformar, crear e innovar.	

Fuente: Elaboración propia

Los docentes participantes del estudio a pesar de tener maestrías, especializaciones y cursos avanzados en el uso de las TIC, argumentan de manera positiva el impacto en el aula de clases en cuanto a la motivación y desempeño del estudiante se encuentran cuatro de seis en nivel básico (Manejan las TIC, hardware y software, internet) y los dos restantes en nivel medio ya que elaboran de manera esporádica sus propios recursos educativos y concuerdan que la pandemia del SARS-CoV-2 obligó a autoformarse e indagar en la red la manera para desarrollar habilidades de orden inferior; lo anterior va ligado al contenido curricular cuyo foco está puesto en que se debe desarrollar contenidos propios del currículo y no en desarrollar habilidades como tal, es decir, el docente se ciñe de la planeación apoyado en las TIC y no en el desarrollo de habilidades del pensamiento.

Los docentes prefieren utilizar aplicaciones, talleres, cuestionarios, novelas, plataformas (blog, páginas web) para apoyarse en la búsqueda de información para orientar clases debido a que no tienen las herramientas y el tiempo disponible para la creación y modificación de recursos educativos digitales puesto que no se tiene conocimiento para diseñar y estructurar secuencias que permitan crear experiencias para desarrollar habilidades; tampoco cuentan con el tiempo y el espacio para diseñar e innovar las clases conforme al contexto donde se desarrollan debido a que se deben entregar muchos y diferentes formatos en la institución donde laboran; por lo tanto

sostienen que el WhatsApp, Facebook y Twitter son los tres entornos digitales que más utilizan para trabajar ejercicios de síntesis, producción y gramática.

Durante las entrevistas los docentes 2277, que tienen más de veinte años de experiencia, expresan que a pesar de no haber tenido en su básica secundaria implementos tecnológicos antes de la pandemia presentaban argumentos negativos en cuanto al uso de las TIC en el proceso de formación de los estudiantes debido a que éstas eran herramientas para fomentar las dificultades de aprendizaje en el proceso de la escritura en la parte gramatical como por ejemplo: Omisión, sustitución, adiciones de palabras, plagio entre otras; los docentes de tres a cinco años de experiencia en la docencia, antes por el contrario sostienen que las TIC permiten retroalimentar, motivar, expresar al estudiante sus emociones, pensamientos y opiniones en diferentes formatos.

Concuerdan los doce que pese a la falta de conectividad y aparatos tecnológicos en las escuelas oficiales del sector consideran que no son una barrera para utilizar las TIC debido a que la mayoría de los estudiantes utilizan teléfonos celulares que le permiten al estudiante acceder de manera rápida y oportuna a diferentes fuentes del conocimiento; en cuanto al currículo y didáctica del lenguaje en la básica secundaria afirman que se hace necesario replantear los derechos básicos de aprendizaje e incluir dentro de las planeaciones el trabajo con TIC al igual que actualizar a los docentes con relación a las nuevas estrategias de enseñanza en cuanto a las aplicaciones TIC; se hace necesario realizar procesos de retroalimentación y trabajos dirigidos.

APORTES.

La escritura en entornos digitales, toma fuerza y dominio dentro de los sistemas educativos colombianos en la educación básica secundaria; 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.

En las entrevistas, diálogos y observaciones de clases para tener un panorama mucho más claro en cuanto a lo que piensan y hacen los docentes de este tiempo se logra develar que el principal uso de las TIC en el área de lenguaje para el trabajo de la producción textual: Google, Baidu, Bing, Yahoo! Ask, AOL Search Bing son los buscadores generales más utilizados; con relación a los buscadores específicos o especializados; es decir aquellos que presentan información riguroso, fiable teniendo en cuenta área, materia, nivel de formación o información ya sea académico o científico se tiene: Google académico, HighBeam Research, sciencedirect, Redalyc, citeseer, Academia.edu, scielo, eric. Al momento de organizar la información los más utilizados son: Feedly, Flipboard, Scoop.it, bookmarking, Delicious, la nube, Google Calendar, Hightrack, WorkFlowy.

Las TIC como herramienta para comunicar y colaborar en la práctica educativa y desarrollar actividades encaminadas a la construcción del conocimiento permitiendo el trabajo colaborativo y ofreciendo diversidad de espacios y estrategias didácticas con grandes e infinitas ventajas para propiciar aprendizajes significativos; que aunque no fueron creadas con fines educativos son potencialmente generadores de aprendizaje en cuanto al desarrollo de

habilidades y entre las más mencionadas por los docentes se tienen: Moodle, Office365, Zoho, Google Apps for Education, Gmail, Google Drive Blogger, WordPress, Tumblr, Wikia, Wikispaces, que ofrece Wikispaces Classroom, y newsfeed para establecer grupos o clases monitoreadas; Remind, Google Hangouts, Marqueeed, Voxopop, Padlet, Google Calendar, Docs o Sites y Edmodo, las wikis, correo electrónico redes sociales, chats y foros de discusión entre otras.

Para publicar, editar y crear contenido en el uso de las TIC los docentes prefieren aplicaciones informáticas de dos formas: online y offline; que permiten tanto al docente como al estudiante mostrar contenido generado como apoyo en intervenciones específicas para querer mostrar algo de manera creativa como por ejemplo para presentar: Prezi, Slideshare, slideboom, Power point ; Videos: Powtoon, You tube Libros, cómics y revistas digitales, movie maker, Audacity, Calmeo, Pixton; para Imagen y sonido: Jaycut, Pixl, Soundation, picture manager, etcétera.

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, proqted, 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.

La web permite al docente variadas e innovadoras técnicas para estimular la motivación del docente y lograr así mejorar el aprendizaje a través de hipertextos y otros sistemas interactivos y multimediales privilegiando el intercambio, interacción y colaboración donde los estudiantes ya que el estudiante o ciber estudiante se mueve con mayor flexibilidad, libertad y autonomía, siendo protagonistas y productores de su propio aprendizaje permitiendo así, resolver problemas de información, comunicación y dilemas de ámbito social, ético ambiental y digital, parte fundamental para el éxito en la educación 4.0.

La web 2.0 es una herramienta que permite desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior y a lo largo de esta investigación educativa se sostiene que el uso de la tecnología en el contexto educativo depende más que de sus bondades en una serie de condiciones, creencias, dogmas en el rol que desempeña cada persona que interviene en el sistema educativo, el lugar donde se aplique y cómo se aplique, y sobre todo la manera de organizar el contenido a exponer; por lo tanto, la tecnología influye de manera directa en la creación de nuevos escenarios formativos al eliminar las barreras de espacio y tiempo, potenciando así, escenarios interactivos, comunicativos y colaborativos para la aprehensión del conocimiento.

Las herramientas Web 2.0 activan la atención y motivación relacionados a la parte escritural ya que cada entorno, exige una estructura con relación al vocabulario y/o sintaxis gramatical hasta el estilo elocuente para lograr coherencia y cohesión textual. A través del blog,

sitio web que permite la entrada de comentarios, videos, fotos, imágenes e interacción entre varias personas, que en el campo educativo sería docente y alumno estos blogs de clases de asignaturas, como lo denomina Campbell (2003) pueden ser utilizados como conversatorio diverso de clases a través de la publicación de mensajes en diferentes niveles o formatos y estructuras en la escritura y lectura.

El uso del Podcasts permite realizar entrevistas, conversaciones, declaraciones, recitales, para ser distribuidas en Internet y ser reproducidas en lectores de sonido portátiles al igual que ordenadores. Por ser herramientas de audio y video, los podcasts resultan de gran utilidad en el aula de lenguaje para desarrollar la competencia oral, es decir la manera de hablar y expresarse verbalmente, ya que, al grabarse así mismo para publicarse en la red, se espera que lo haga con un buen nivel de manejo de la lengua. Y pueden utilizarse en actividades como: presentaciones, exposiciones, entrevistas, redactar guiones, dictados, evaluar proyectos de los estudiantes, permitiendo así la cooperación e interacción al desarrollar habilidades de producción oral y comprensión auditiva. Por consiguiente, la escritura debe ser más que una habilidad motora sino más bien cultural y compleja donde esta herramienta que potencia la producción de textos auténticos, creativos, versátiles donde se pueden guardar, editar, retroalimentar, mejorar, portar, exportar y cargar.

La wiki, como entorno web colaborativo permite a los participantes reestructurar, modificar, crear, eliminar, agregar información en una página que ya ha sido publicada, tomando así un valor mucho más significativo al ser modificado y perfeccionado a través de la retroalimentación producto del trabajo colaborativo y la negociación entre los participantes y la vez promueve el trabajo entre pares, lo cual facilita la aprehensión del conocimiento, donde el alumno toma un rol activo, participativo y responsable en la creación de contenidos bien elaborados.

Twitter o Microblogging, red social que permite la escritura y lectura generalmente de textos breves, con caracteres inferiores a 140 palabras para establecer comunicación con otros usuarios. Esta herramienta de conversación es mucho más participativa, recíproca que los blogs, ya que la información que circula es mucho más personalizada. Por ser textos tan cortos, su escritura exige que el usuario, sintetice la información de manera clara, precisa, concisa, en lo posible sin errores ortográficos para que no haya connotaciones en lo que se transmite, desarrollando así la competencia sociolingüística ya que permite usar la lengua y entenderla de manera apropiada de acuerdo con el contexto.

Entonces se puede decir que el podcast, blogs, micro blogs y wikis son herramientas “mindtools” es decir, herramientas generadoras de pensamiento, puesto que ayudan al estudiante al desarrollo del pensamiento crítico, permitiendo organizar, plasmar, representar, perpetuar, modificar el conocimiento en lugar de recordar lo que el docente explica, haciendo al estudiante responsable, autónomo y reflexivo de su propio aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo y Pache (2014). Actitudes lingüísticas en Guatemala, Creencias y actitudes lingüísticas respecto al español de los chapines capitalinos. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5.
- Balderas Georgina y 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).
- 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 del bío bío y la araucanía.

- Cassany Daniel (2017). ¿Cómo se lee y escribe en línea? Revista electrónica leer, escribir y descubrir, Volumen 1 número (1).
- 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.
- Deng, Chai, Tsai, y Lee (2014). Las relaciones entre las creencias epistémicas de los profesores chinos en ejercicio, las creencias pedagógicas y sus creencias sobre el uso de las TIC. Revista de tecnología y sociedad educativas, 17 (2), pp. 245-256.
- Ferreira, da Veiga, da Silva, y 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).
- 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 y 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 y 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.
- Harris Marvin, Bordoy Francisco y Velasco (1990). Antropología cultural. Madrid: Alianza editorial.
- Hernández Zamora, Gregorio (2016). Literacidad académica. México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 7-17.
- Hurtado León, y Toro Garrido (2005). Paradigmas y métodos de investigación. Venezuela: Episteme consultores asociados.
- Kem-mekahKadzue, (2018). Tic y enseñanza de español en Camerún: creencias del profesorado e implicaciones didácticas. Intercambio/Échange, 2018, (2) pp. 84-96.
- Latorre Marino (2018). Historia de la web, 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0. Universidad Marcelino Champagnat, pp. 1-8.
- Linares y Pérez (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. Revista Complutense de Educación, 31(3), 329.
- Márquez, Clara (2019). Medellín: ciudad educadora y en progreso uri: <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>
- Moreno, Mar y 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.
- Núñez Jover, J. (2018). Educación superior, ciencia, tecnología y agenda 2030.
- Oliva, Ponce y 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 y 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.
- Pérez, Vinueza, Jaramillo, y 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.
- Rodríguez-Sosa, y Solís-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.
- Rosas Carmen y Alvites-Huamaní (2021) WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación.8 (2), pp. 69-78.
- Scardamalia y Bereiter (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), pp. 43-64.
- Schunk, (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson educación.
- 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*.
- Tsui, (2003). *Comprensión de la experiencia en la enseñanza: estudios 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 y 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.
- Zimmerman Barry y 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.