

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
ESCUELA DE POSGRADO
Unidad de Posgrado de Educación



**Estrategia “Aprendo en Casa” para lograr la “Competencia escrita” en
estudiantes de secundaria**

Trabajo de investigación para obtener el Grado Académico de Maestra en Educación con
mención en Investigación y Docencia Universitaria.

Autor:

Reinilda Urquia Mori

Asesora:

Danitza Elfi Montalvo Apolín

Ciudad, Lima, 10 de octubre del 2024

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Yo Danitza Elfi Montalvo Apolín, docente de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“Estrategia “APRENDO EN CASA” PARA LOGRAR LA “COMPETENCIA ESCRITA” EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA”** del (los) autor (autores) (Nombres y apellidos de los autores) tiene un índice de similitud de 8% verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de, a los 7 días del mes de enero del año 2025



Danitza Elfi Montalvo Apolín

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIVACIÓN DE MAESTRO

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a 10 del mes de Octubre del año 2024, siendo las..... 03:00 p.m, se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado:..... Mg. Josué Arturo Moran Condezo , el secretario: Mtro. Carlos Daniel Abanto Ramírez , los demás miembros: Mg. Rodolfo Alanía Pacovilca y Dra. Gabriela Requena Cabral y el asesor: Dra. Danitza Elfi Montalvo Apollín , con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Trabajo de investigación de Maestro(a) titulada: Estrategia 'Aprendo en casa' para lograr la "competencia escrita" en estudiantes de secundaria

.....del Bachiller/Licenciado (a)/Magister
 Reinilda Urquía Mori
Conducente a la obtención del Grado Académico de magister en:
 Educación

(Nomenclatura del Grado Académico) Investigación y Docencia Universitaria

.....con Mención en El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller/Licenciado (a)/Magister:..... Reinilda Urquía Mori

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobada	18	A-	Con nominación de muy bueno	Sobresaliente

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.



 Presidente

 Secretario

 Asesor

 Miembro

 Miembro

 Bachiller/Licenciado(a)

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios en agradecimiento a su cuidado y sus bendiciones. A mi esposo por su comprensión y paciencia. A mis hijos por su apoyo incondicional. A la doctora Danitza por su inmenso apoyo.

Reinilda.

Tabla de Contenido

Resumen	6
Introducción	7
Método	8
Resultados	9
Discusión	19
Referencias	22

Estrategia “Aprendo en casa” para lograr la Competencia escrita en estudiantes de Educación secundaria”

Reinilda Urquia Mori ¹

1) *Universidad Peruana Unión*

Resumen

La implementación de la estrategia “Aprendo en Casa” por los docentes del área de comunicación en las instituciones públicas del Perú se realizó mediante un enfoque comunicativo, adecuando sus experiencias de aprendizaje de clases presenciales a virtuales con la herramienta digital *Classroom*. El objetivo de este estudio fue analizar la implementación de la estrategia “Aprendo en Casa” para el logro de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” en los estudiantes del Tercer grado de Educación secundaria, de una institución educativa estatal de Comas, Perú, en un contexto de pandemia (2020-21) y postpandemia (2022). Metodológicamente fue un estudio cualitativo-fenomenológico-transeccional donde participaron 15 estudiantes en un grupo focal y cinco docentes en una entrevista semiestructurada. Los resultados demostraron que, (a) los procesos cognitivos de planificación, textualización, revisión y edición, estructura y tipología textual son insuficientemente comprendidos por los estudiantes; (b) asimismo, tienen errores en la coherencia y adecuación en los escritos; (c) “Aprendo en casa” es una plataforma tecnológica que, guio la enseñanza, el logro del aprendizaje, se constituyó en un medio fundamental de interacción y conexión en la educación e impidió la pérdida del año escolar durante la pandemia del COVID-19.

Palabras clave

Estrategia “Aprendo en casa”, Competencia escrita, Área de comunicación, Escritura.

Cómo citar este artículo: Apellido, Inicial., y Apellido, Inicial. (2023). Título Artículo. *Qualitative Research in Education*, Vol.(I.), pp. XX-XX <http://dx.doi.org/10.17583/qre.XXXXX>

[Online First] Cómo citar este artículo: Apellido, Inicial., y Apellido, Inicial. (2023). Título Artículo. *Qualitative Research in Education*, Mes de publicación, DÍA, 2023, pp. 1-XX. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.XXXXX>

Correspondencia Autores(s): Nombre Apellidos ORCID: <https://orcid.org/> - Nombre Apellidos ORCID: <https://orcid.org/> -

Dirección de contacto: XXX@XXX

Introducción

Esta investigación intentó resolver el problema de cómo el docente de comunicación utiliza la estrategia “Aprendo en casa” (AeC) en la competencia “escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”. El Instituto nacional de estadística e informática del Perú publicó que había un incremento de la población analfabeta en el Perú, un 9.5% que no sabe leer, ni escribir afectó a los estudiantes con pobreza extrema y un 4.7%, afectó a la población no pobre (INEI, 2020). Según el Ministerio de Educación del Perú el “Estudio virtual de Aprendizajes EVA 2021” demostró condiciones desfavorables en los aprendizajes de lectoescritura porque los estudiantes tenían dificultades en los procesos de escritura y sus escritos no consideraban la situación comunicativa, estructura, extensión, características del texto, cohesión, coherencia, letras dudosas y el uso de signos de puntuación, en ese sentido, la calidad de la escritura de textos en los estudiantes, a raíz de la pandemia del COVID-19, disminuyó (MINEDU, 2023a). Frente a esta realidad es esencial focalizarse en la utilidad de la estrategia implementando los procesos cognitivos de planificación, escritura, revisión y edición en el logro de la competencia escrita y en el análisis de la competencia comunicativa escrita a partir de la interacción en el aula y en concordancia con el propósito comunicativo y el eje más importante de la UNESCO (2013-2015), en la enseñanza de la lecto-escritura y la oralidad, de este modo, los textos se convertirán en herramientas fundamentales para el logro de los aprendizajes, mediante el desarrollo de las capacidades comunicativas al inferir el propósito, el destinatario y el contexto en sus producciones orales y escritas (UNESCO, 2013). Considerando el enfoque comunicativo que proponen la UNESCO (2020) y UNESCO (2022), el objetivo de este estudio fue analizar la implementación de la estrategia “Aprendo en Casa” para el logro de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” en los estudiantes del Tercer grado de Educación secundaria. Además, se buscó identificar los procesos didácticos que se utilizan en la competencia escrita.

Estado del Arte

La estrategia “Aprendo en casa” es una plataforma educativa en la *Web* que se implementó en el Perú durante la pandemia (2020-21) y se continuó utilizando en la postpandemia (2022), en las experiencias, actividades, materiales y recursos educativos para orientar el logro del aprendizaje del estudiante a nivel nacional, constituyéndose en una herramienta digital importante con programas de señal abierta en televisión y radio. Durante el 2021, la educación presencial e híbrida permitió la complementación y la retroalimentación en los aprendizajes de la escritura dentro de la comunicación (MINEDU, 2022).

El área de comunicación desarrolla competencias comunicativas en la educación (Mejía, 2020) para interactuar, comprender, construir y representar el mundo en forma real o imaginaria mediante el lenguaje. La competencia “escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”, permite la adecuación y organización de los textos considerando los contextos, el propósito comunicativo y la revisión constante del escrito para perfeccionarlo, en este caso, el estudiante usa sus conocimientos previos, organiza y desarrolla ideas con coherencia, utiliza convenciones, reflexiona y evalúa el contenido, el contexto y la forma del texto escrito (MINEDU, 2017), consecuentemente, es importante proponer estrategias de mejora de la competencia escrita (Carrizales, 2022).

Dos estudios peruanos, cuyos objetivos fueron, determinar la influencia que ejerce el programa “Aprendo en Casa” en la producción de textos narrativos en el área de comunicación (Cutipa & Chijcheapaza, 2020) y analizar el nivel de logro de los estudiantes de 5° y 6° grado de primaria de las instituciones educativas públicas, respecto al estándar de aprendizaje: escribe diversos tipos de textos” (Laiza, 2020), centran sus conclusiones en la competencia “escribe diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, en el primero, detectaron una influencia muy alta entre las variables, programa “Aprendo en casa” y “Producción de textos narrativos”, en el segundo, no lograron desarrollar las capacidades que comprenden la producción de textos y el estándar de aprendizaje esperado,

recomendaron que se replanteen estrategias considerando los procesos didácticos en la escritura para lograr la competencia.

Los resultados de otro estudio no se alinearon al enfoque comunicativo planteado en el Currículo Nacional de la Educación Básica, porque actividades como dictados, análisis de sintaxis, repetición de palabras u oraciones en cuadernos de caligrafía, limitan los aprendizajes del estudiante al enfrentar actividades cognitivas retadoras, las recomendaciones fueron potenciar la evaluación formativa, la retroalimentación y el reforzamiento de la lectoescritura (MINEDU, 2023a). Los estudiantes deben usar la información y organizarla mediante la planificación, siguiendo una temática, escribiendo borradores, evaluando, seleccionando información, combinando y sintetizando los datos recogidos (Derseh-Wale & Nurie-Bogale, 2021), asimismo, mediante la escritura deben interpretar, analizar datos, brindar evidencias, comunicar ideas y justificar sus conclusiones (Toala et al., 2024).

El dominio y calidad en la composición escrita del estudiante demanda el desarrollo de una instrucción específica de carácter estratégico y auto-regulado, facilitando el control y monitoreo de los procesos desarrollados en la planificación, textualización y revisiones (Alulema et al., 2024) (primera revisión) siguiendo enfoques y modelos de instrucción que causan la eficacia y efectividad de la escritura en una versión final.

El tema de la escritura no solo es un problema preocupante de la EBR, esto también se presenta en la educación superior en relación con el desarrollo de habilidades escriturales siguiendo procesos cognitivos, es decir teniendo en cuenta una metodología que oriente su proceso (Godínez & Zúñiga, 2024).

Por lo anterior, es fundamental que en la práctica pedagógica se reflexione sobre las estrategias didácticas para la competencia escrita de textos, siguiendo los procedimientos de planificación, textualización y revisión de borradores para reeditarlos (Aznárez-Mauleón et al., 2020).

Método

Metodológicamente este estudio tuvo un diseño cualitativo-fenomenológico-transeccional para intentar estudiar profundidad un fenómeno educativo mediante la recolección y el análisis de datos en un ambiente natural y en un período de tiempo determinado. Se buscó obtener experiencias y puntos de vista de los participantes en relación a su contexto y al tema de investigación para analizarlos. En las etapas del estudio se mantuvo la acción indagatoria de manera dinámica, iterativa, interactiva y emergente (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018; Pérez et al., 2023).

Los participantes fueron elegidos mediante criterios de inclusión, con antecedentes similares, de modo intencional y por conveniencia (Hernández-Sampieri et al., 2014; Mayan, 2001; Valdés et al., 2024). Se seleccionó a 20 participantes cantidad justifica Mayan (2001) para este tipo de investigación, para la entrevista semiestructurada, tres docentes expertos en el área de comunicación para el Grupo 1 y dos, para el Grupo 2; para el grupo focal, 15 estudiantes de tercer grado de educación secundaria; cinco, de 3°A para el Grupo 1, y 10, de 3°B para el Grupo 2. Se seleccionó a los estudiantes teniendo en cuenta su edad que oscilan entre 13 y 14 años, muy participativos y hábiles en la argumentación, detectados en clases anteriores. Se eligió a docentes de EBR y expertos en el área de Comunicación de un colegio estatal, quienes voluntariamente y con disponibilidad participaron en el estudio (Valencia-Contrera, 2023).

Aun cuando en investigación cualitativa podría trabajarse con más de 20 participantes, también se puede trabajar con un número relativamente pequeño, como un solo participante por ser un caso único de observación, lo que interesó en este estudio fue la riqueza de los datos que podrían proveer los 20 participantes seleccionados durante las entrevistas (Martínez-Salgado, 2023). Posteriormente, con los mismos participantes, se realizó el proceso de validez interna con el fin de realizar inferencias correctas

sobre las unidades examinadas, para demostrar la fidelidad de los datos específicos y contextuales que se obtuvieron acerca del fenómeno y para evitar sesgos (Patton, 2015). Los instrumentos fueron validados mediante el juicio de expertos, con un 100% en pertinencia y claridad de las preguntas. El instrumento “Guía de entrevista semiestructurada” se aplicó en dos sesiones para los grupos 1 y 2 de docentes, contiene siete preguntas abiertas formuladas con un orden específico (Mayan, 2001). El instrumento “Guía de grupo focal” contiene seis preguntas y se utilizó en dos sesiones para los grupos 1 y 2 de estudiantes. El diálogo y la interacción se establecieron en un ambiente colaborativo para obtener información válida y confiable (Escobar & Franczy, 2017; Turney & Pocknee, 2005).

Resultados

Para mostrar el fenómeno, la información se captó de forma flexible y no estructurada (Ruiz, 2012) y para el análisis, los datos se (a) redujeron y validaron internamente, (b) codificaron, describieron e interpretaron, (c) categorizaron, compararon y (d) triangularon.

Desde un proceso inductivo, en donde se parte de la información para agrupar datos en función de las características de los constructos, se crearon las categorías descriptivas, de este modo, se organizó la información, que se centró en describir las características y propiedades del fenómeno en cuestión. Inicialmente se buscó documentar y describir lo que se recolectó y detectó en el contexto acerca del fenómeno (Rueda et., al 2023; Torres, 2020; Vives & Hamui, 2021), para que al final, se interpreten esos datos desde la perspectiva del investigador y con el soporte de autores.

Asimismo, se realizó una codificación por conveniencia para fragmentar el nombre que se relacionaba con las preguntas de las entrevistas y con este proceso, también se asignó a cada participante un código alfa numérico, que al mismo tiempo era un indicativo de la categoría a la que pertenecía (Saldaña, 2016; Vives & Hamui, 2021).

De modo aclarativo, se comenta que (a) la categorización de las preguntas y el análisis de la estrategia “Aprendo en casa” se menciona, solo como “estrategia” y (b) la “Competencia escribe diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, solo como “competencia escrita”.³

Descripción de datos de Guía de entrevista semiestructurada a docentes

Las preguntas se categorizaron descriptivamente y se codificaron con PD y un número que indica su secuencia (1 al 7). Las respuestas de docentes (D) (1 al 5) y sus grupos (G1-G2) se codificaron secuencialmente con un código alfa numérico.

PD1= Conceptualización de estrategia

D1G1: “Plataforma educativa con experiencias de aprendizaje y proyectos integrados en áreas académicas; su objetivo, lograr un aprendizaje holístico y un producto.”

D2G1: “Herramienta útil en la pandemia, permitió el trabajo colegiado con proyectos integrados gestionando un producto final, ...interesante experiencia.”

D3G1: “...guía que el maestro tenía que adecuarlo a las necesidades del grupo...”

D4G2: “...no idónea a las diversas realidades del país por centralizarse en una región impidiendo el logro de competencias a nivel país.”

D5G2: “...su temática no está contextualizada, ni diversificada a la realidad de los estudiantes. Sesiones extensas requerían simplificarlas en un *PPT* para la comprensión del estudiante.”

Interpretación. La estrategia se desarrolló en una plataforma educativa que sirvió de guía a docentes y estudiantes; pero no estuvo contextualizada a las regiones, tradiciones y costumbres peruanas (De la Portilla, 2023).

PD2= Procesos didácticos utilizados en la estrategia para lograr la competencia escrita

D1G1 y D3G1: "...planificación, textualización y revisión de los textos escritos."

D2G1: "...planificación, textualización, borrador, se evaluó con listas de cotejo..."

D4G2: "...planificación, textualización, revisión y edición (versión final), muy general y superficial."

D5G2: "...motivación, planificación, escribe, revisa y edita."

Interpretación. La escritura de textos debe seguir etapas como planificar, textualizar, revisar y editar para su realización (Martínez, 2004; Yolima y Moya, 2024).

PD3= Uso de la estrategia en la enseñanza-aprendizaje de la competencia escrita

D1G1: "En pandemia utilizamos herramientas digitales, *Word, Power Point, Jamboard, Canva, Google Form*, para escribir infografías, informes, cartillas, guiones de vídeo."

D2G1: "Práctica al 100%. Los estudiantes entendieron que escribir es un proceso con etapas, la planificación, base de toda redacción, no la entendían, solo enviaban la textualización. Se retornaron trabajos para su planificación."

D3G1: "Con experiencias de aprendizaje mediante proyectos integrados con áreas de comunicación y otros. Enfaticé el propósito de la escritura en textos. Escribían el borrador de un reportaje, lo revisábamos y la versión finalizaba en vídeo."

D4G2: "Como insumo, contextualizándolo a la realidad de la institución educativa, según los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus necesidades."

D5G2: "Se contextualizó a las necesidades de los estudiantes."

Interpretación. Introducir herramientas tecnológicas en el aprendizaje plantea retos educativos trascendentales como en estos casos (Vargas-Murillo, 2020).

PD4= Dificultades en el logro de la competencia escrita

D1G1: "Los alumnos no entregan sus escritos porque no tienen herramientas tecnológicas o no les gusta escribir. Algunos, copian los textos del *Internet*. Tienen dificultades en la estructura del tipo de texto y al escribir con coherencia y cohesión."

D2G1: "Algunos estudiantes no dan importancia a la planificación, lo que implica la incompreensión del proceso de escritura."

D3G1: "La planificación del texto no tenía coherencia con la estructura (la presentación, el desarrollo y la conclusión). Actividades extensas de la estrategia exigían sintetizarlas y adecuarlas a la realidad de los estudiantes. Carencia de criticidad, copiar del internet resulta más fácil. Plantear la tesis en la redacción de los ensayos es una tarea ardua."

D4G2: "Actividades muy extensas; muchas, fuera de contexto, poco campo temático y en algunas experiencias se repiten temas."

D5G2: "...sesiones de aprendizaje de escritura muy extensas y poca información del tema."

Interpretación. Las dificultades en el mismo proceso de redacción son muy evidentes, ya que no hay conciencia de la importancia de la práctica de la escritura, ni en los procesos de la competencia escrita, por otro lado, la falta de cumplimiento de las actividades también se debió a que en el Perú hubo muchos estudiantes que no se conectaban a las clases virtuales por falta de acceso a internet y a su precaria economía (Pássara-Bejarano et al., 2023).

PD5= Procesos difíciles en el desarrollo de la competencia escrita

D1G1: "Textualización, es difícil ordenar sus ideas coherente y secuencialmente. Vocabulario reducido."

D2G1: “Algunos estudiantes distraídos no planificaban y sus escritos eran copia de internet, usaban términos impropios a su lenguaje.”

D3G1: “Cuando les devolvía para que corrijan y reescriban sus escritos, no lo revisaban, de diez que debían rehacer, uno devolvía y los otros, se olvidaban. Realizar la edición es difícil para ellos.”

D4G2: “Adecuación y coherencia para mantener el hilo temático en la textualización.”

D5G2: “Revisión de textos, porque significa reescribirlos, la primera versión del texto es prioritaria. No usan signos de puntuación.”

Interpretación. Los estudiantes tienen mayores dificultades en los procesos cognitivos complejos, (Tavera & Lovón, 2013) como planificar y textualizar, y en la falta de esfuerzo y responsabilidad para el cumplimiento de los deberes.

PD6= Evaluación de la estrategia en la competencia escrita

D1G1: “Depende de la competencia a trabajar en la sesión de aprendizaje.”

D2G1: “Criterios de la lista de cotejo, al final de la sesión de enseñanza-aprendizaje. Enfatizo cohesión, coherencia, tema, signos de puntuación, conectores, etc.”

D3G1: “Lista de cotejo de acuerdo al tema desarrollado, contiene indicadores a evaluar.”

D4G2: “Adecuación del texto, registro, propósito, destinatario, etc. Reflexiona y evalúa el contenido de su texto. Reflexiona sobre la coherencia y cohesión de su texto.”

D5G2: “Rúbricas, porque son más fáciles de revisar, redacción, signos de puntuación, ortografía y propósito comunicativo.”

Interpretación. Los docentes utilizan las listas de cotejos, las rúbricas y otros, sin embargo, se debe promover la evaluación formadora para que el estudiante autoevalúe también sus aprendizajes (MINEDU, 2023b).

PD7= Logros durante el uso de la estrategia en la competencia escrita

D1G1: “La producción de diversos tipos de textos utilizando herramientas digitales como CANVA, para elaborar cartillas, Word, para artículos de opinión, etc., respetando estructura y tipología textual con actitud crítica-reflexiva.”

D2G1: “Los estudiantes entendieron que para escribir hay etapas; primera, la planificación, base de una buena redacción con propósito comunicativo. Utilizar una lista de cotejo con criterios evaluativos”

D3G1: “Aunque hubo estudiantes a quienes no les gustaba revisar sus escritos, otros, respetaron los procesos didácticos, estructura y características de un ensayo, fueron premiados en el concurso sobre José María Arguedas.”

D4G2: “El trabajo de las áreas integradas aportó en la consolidación del producto final.”

D5G2: “Comprendí cómo un estudiante puede escribir diferentes tipos de textos.”

Interpretación. Los logros son variados de parte de cada docente, sin embargo, ellos deben promover acciones interesantes para lograr aprendizajes seguros con el desarrollo de conocimientos, prácticas, habilidades y actitudes que contribuyen al crecimiento (Hernández, 2022).

Descripción de datos de Guía de grupo focal a estudiantes

Las preguntas se categorizaron descriptivamente y se codificaron con PD y un número que indica su secuencia (1 al 6). Las respuestas de estudiantes (E) (1 al 15) y sus grupos (Grupo 1 y Grupo 2), se codificaron secuencialmente con códigos alfa numéricos.

PE1= Significado de la estrategia en clases

E1G1: “Plataforma educativa para trabajar actividades de la estrategia.”

E2G1, E3G1: “Método de enseñanza, estudio y reforzamiento.”

- E4G1: “Libro de clases.”
- E5G1: “Guía de aprendizaje y acompañamiento de los docentes.”
- E6G2: “Sirvió en pandemia y en clases presenciales para lograr aprendizajes en la competencia escrita.”
- E7G2: “Método más fácil para actividades de escritura inmersas en las experiencias de aprendizaje.”
- E8G2: “Plataforma educativa más viable que ayuda el aprendizaje.”
- E9G2: “Manera más fácil de comunicarse con los estudiantes.”
- E10G2 y E11G2: “Guía que orientó el desarrollo de aprendizajes durante la pandemia en aula y casa.”
- E12G2: “Página que sirvió para seguir aprendiendo.”
- E13G2, E15G2: “Método importante que ayudó y orientó los aprendizajes en tiempos de pandemia y ahora, en clases presenciales”
- E14G2: “Plataforma que sirvió de guía a profesores y alumnos en pandemia.”

Interpretación. Los alumnos conceptualizan como método, guía y una plataforma virtual que sirve de guía a docentes y estudiantes con finalidades formativas en el desarrollo de la educación, cultura y sociedad, contiene materiales educativos en formato digital y pretende conducir al aprendizaje acorde a los niveles educativos (Contraloría General de la República, 2021).

PE2= Uso de la estrategia en la enseñanza-aprendizaje de la competencia escrita

- E1G1: “Mediante *PDF*, *Word*, diapositivas y *Classroom* recibimos las guías de aprendizaje.”
- E2G1: “Con guías de aprendizaje que nos llegan mediante el *Classroom* y *WhatsApp*.”
- E3G1: “Mediante el aula virtual en la plataforma del *Meet* y clases presenciales.”
- E4G1: “Mediante *Meet*, plataformas virtuales y guías de aprendizaje.”
- E5G1: “Con mensajes por *WhatsApp*, explicando temas mediante la plataforma *Meet* y usando diapositivas. En clases presenciales, enseñan y envían la guía de aprendizaje por el *Classroom*.”
- E6G2: “Ayudando a desarrollar la competencia”
- E7G2: “Desarrollando actividades”
- E8G2: “Mediante guías de aprendizaje y orientación en el aula presencial.”
- E9G2: “Usando guías de aprendizaje, explicando y orientando en clases presenciales.”
- E10G2: “Adecuadamente, mediante guías de aprendizaje.”
- E11G2: “Usó material impreso con actividades de escritura para reforzar la competencia.”
- E12G2: “Elaborando guías de aprendizaje y orientando el desarrollo de actividades.”
- E13G2: “Brindando información y actividades reforzadas con guías de aprendizaje.”
- E14G2: “Usando guías enviadas al *Classroom* y orientando el desarrollo de aprendizajes.”
- E15G2: “Entregando guías de aprendizaje que orientan la escritura de textos.”

Interpretación. Para implementar la estrategia se utilizaron diversas herramientas digitales (Bravo et al., 2022), solo así se pudo conservar el año escolar durante la Pandemia y en la postpandemia se continuó usando las guías de aprendizaje, para orientar la competencia escrita.

PE3= Procesos didácticos difíciles de la competencia escrita

- E1G1: “Textualización, era difícil armar el texto de acuerdo a su estructura e información.”
- E2G1: “Planificación y organización de información, saber qué hacer al momento de escribir.”
- E3G1: “Revisión, me confundía en el momento de revisar el texto y reescribirlo.”
- E4G1: “Textualización, es difícil seleccionar la información y resumirla para escribir el texto.”
- E5G1: “Planificar, requería información para contestar preguntas y organizar el texto.”
- E6G2, E9G2: “Textualización.”
- E7G2, E8G2, E10G2, E11G2, E12G2, E15G2: “Planificación.”
- E13G2: “Planificación y edición.”
- E14G2: “Planificación y textualización.”

Interpretación. Los aspectos formales de la escritura son tarea compleja en los estudiantes (Tavera & Lovón, 2023), por ello, el proceso de planificación, textualización, incluso, la edición, requiere de prácticas significativas para que el estudiante progrese en la competencia.

PE4= Dificultades en la estrategia para lograr la competencia escrita

- E1G1: “Confusión en la estructura del texto informativo. No identificaba bien las ideas principales”
 E2G1: “Argumentar y cambiar las palabras desconocidas.”
 E3G1: “Escribir los argumentos”
 E4G1: “No entendía la información de la guía de aprendizaje y los textos propuestos.”
 E5G1: “Al organizar el texto no entiendo la estructura y temática y al planificar el texto, no entiendo la secuencia.”
 E6G2: “Textualizar, cometía errores al escribir y esto implicaba reescribir y mejorar.”
 E7G2: “Escribir un texto, no podemos considerar todas las ideas, tenemos que descartar algunas.”
 E8G2: “Textualizar, significa usar palabras claves para organizar y escribir el texto.”
 E9G2: “Textualizar, muchas veces no coincide con la planificación dificultando la escritura.”
 E10G2: “Crear el texto en sí, escribir las ideas del texto.”
 E11G2: “Si nos equivocamos en planificar la escritura, proceso base, todo el escrito estará mal.”
 E12G2: “Hacer el borrador, cuando uno se equivoca, debe reescribirlo.”
 E13G2: “Hacer el borrador del escrito, es difícil enlazar las ideas.”
 E14G2: “Escribir el texto, no sabía organizar las ideas con coherencia. Las guías de aprendizaje ayudan a comprender los temas.”
 E15G2: “Los textos usados en la estrategia contienen palabras con significados desconocidos. Dificultad al cargar archivos del *Classroom*.”

Interpretación. Los estudiantes tenían dificultades al organizar las ideas para escribir textos (Faize et al., 2024), por ello, tenían confusiones, incoherencias, no podían argumentar, no podían textualizar ni organizar sus ideas.

PE5= Evaluación del docente cuando aplica la estrategia

- E1G1: “Buenos, porque establecen indicadores claves.”
 E2G1: “Claros, porque indicaban lo aprendido al escribir el texto planificado.”
 E3G1: “Compresibles, a veces repetitivos.”
 E4G1: “Cansados, porque tenía que marcar cada criterio...”
 E5G1: “Entendibles, porque expresan claramente lo que se va a evaluar.”
 E6G2: “Es una autoevaluación del texto escrito y refleja lo aprendido en cada criterio.”
 E7G2: “Permiten autoevaluarme y reflexionar sobre mis aprendizajes.”
 E8G2: “Funcionales, porque permiten participar en la autoevaluación de los aprendizajes de escritura.”
 E9G2: “Evalúan lo necesario que debe poseer un texto escrito.”
 E10G2: “Sirven para autoevaluarnos y descubrir nuestros errores.”
 E11G2: “Ayudan a corregir errores cometidos para mejorar la escritura.”
 E12G2: “Ayudan a reflexionar sobre errores cometidos para corregir y mejorar la escritura del texto”.
 E13G2: “Ayudan a mejorar los textos y corregir los errores.”
 E14G2: “Deben cumplirse en la escritura de un texto, son apoyos para lograr la competencia.”
 E15G2: “Importantes, porque ayudan a la autoevaluación y reflexión sobre nuestros aprendizajes.”

Interpretación. Los estudiantes valoraron la evaluación de los docentes como claros, comprensibles, cansados, entendibles y funcionales, incluso se pudieron autoevaluar. Ellos percibieron que los instrumentos preparados por los docentes les ayudaron a revisar sus errores para mejorarlos (MINEDU, 2023b).

PE6= Aprendizaje de la estrategia en la competencia escrita

- E1G1: “Crear textos, prototipos y a comprender mejor las lecturas.”
 E2G1: “A escribir diversos textos como afiches, infografías, textos narrativos, informativos, etc.”
 E3G1: “A escribir un guion de teatro y usar aplicaciones digitales como *Canva*.”
 E4G1: “A resumir textos.”
 E5G1: “Crear archivos de textos y redactar diversos tipos de textos, gráficos y esquemas.”
 E6G2: “Tener responsabilidad y dedicación en la escritura de textos.”
 E7G2: “A escribir diversos tipos de textos y a mejorarlos.”
 E8G2: “Me ayuda a organizar los textos planificándolos y mejorando la ortografía.”
 E9G2: “Me enseñó a tener paciencia al momento de escribir un texto.”
 E10G2: “A ser perseverante en el trabajo y no conformarnos con la escritura de un borrador.”
 E11G2: “Me orientó en la escritura de diversos tipos de textos, mejorándolos.”
 E12G2: “A estar más seguro de mis opiniones e ideas, mejorando mi lectura.”
 E13G2: “A tener mejores ideas y a desarrollar mi creatividad.”
 E14G2: “A redactar y comprender textos realizados en clase.”
 E15G2: “A usar estrategias para evaluar tipos de textos.”

Interpretación. Aun cuando tuvieron dificultades, los estudiantes mejoraron en la escritura de diversos textos (Gil, 2023) porque crearon, resumieron, escribieron, organizaron, comprendieron, redactaron, evaluaron y mejoraron textos y ortografía. Asimismo, aprendieron a ser perseverantes, creativos, y estar seguros de sus opiniones.

Categorización y Comparación de resultados

Las Tablas 1 y 2 muestran las coincidencias y diferencias de las respuestas de los docentes y estudiantes, respectivamente; para ello, se categorizaron analíticamente los datos en seis temas fundamentales para facilitar la comparación y especificar los resultados (Rueda et., al 2023; Torres, 2020; Vives & Hamui, 2021).

Tabla 1

Comparación de resultados de la Guía de entrevista semiestructurada a docentes de los grupos 1 y 2

Categorías	Coincidencias	Diferencias
1. Concepto de estrategia “aprendo en casa”.	El Grupo 1 afirma que la estrategia es una plataforma educativa, una guía y herramienta que orientó la enseñanza-aprendizaje en la pandemia. Promovió el trabajo colegiado interdisciplinario de áreas de estudio mediante proyectos integrados para lograr un producto final.	El Grupo 2 afirma que la estrategia no está contextualizada a diversas realidades de los estudiantes por concentrarse en una región, impidiendo el alcance a nivel país. Se precisó, simplificó las sesiones de aprendizaje.
2. Procesos didácticos en la estrategia.	Para el logro de la competencia escrita se siguió los procesos didácticos de planificación, textualización, revisión de los borradores y edición; metodología presente en las actividades de aprendizaje.	Un docente del Grupo 2 no tiene muy claro los procesos didácticos.
3. Uso de la estrategia.	El uso de la estrategia ha permitido integrar los aprendizajes en diferentes áreas de estudio, mediante un trabajo colaborativo para lograr un producto final, utilizando herramientas digitales como el <i>Canva</i> , <i>Jamboard</i> , <i>Meet</i> , <i>Classroom</i> .	

4. Evaluación de la aplicación de la estrategia.	En los instrumentos, rúbrica y lista de cotejo, se consideraron criterios de evaluación, la adecuación, coherencia, cohesión y reflexión en la escritura, siguiendo el propósito del texto.	
5. Dificultades en el uso de la estrategia.	Docentes del Grupo 1 coinciden, muchos estudiantes no entienden bien el proceso de escritura; otros, no entregan sus textos escritos. La planificación, proceso más difícil para ellos, dificulta organizar ideas con coherencia y cohesión. Dos docentes del Grupo 2 y uno, del Grupo 1, afirman que la programación <i>Web</i> de la plataforma educativa “Aprendo en casa” presenta actividades de aprendizajes muy extensas, descontextualizadas con campos temáticos repetitivos.	A excepción de un docente del Grupo 2).
6. Logros de uso de la estrategia en la competencia escrita.	La estrategia tiene una influencia positiva en los aprendizajes de los estudiantes, escriben diferentes tipos de textos, usan herramientas digitales en clases virtuales para producir infografías, guiones de vídeo, etc., además, realizan trabajos colaborativos entre áreas de estudio para lograr un producto final. Es difícil, el proceso de escritura para muchos estudiantes, sin embargo, otros, siguen los pasos de un escrito de calidad, respetando la estructura, las reglas ortográficas, enlazando pertinentemente sus ideas, usando correctamente los signos de puntuación, llegando a ganar en un concurso de ensayo.	

La Tabla 1 demuestra que la estrategia es una plataforma educativa que orientó la enseñanza-aprendizaje durante la pandemia y en la postpandemia y promovió el trabajo colegiado interdisciplinario entre los docentes; sin embargo, se evidencia que hay docentes inconformes con ella, otros, tuvieron dificultades en su uso y otros, tuvieron desconocimiento de los procesos didácticos de la competencia escrita.

Tabla 2

Comparación de resultados de la Guía de grupo focal de estudiantes de los grupos 1 y 2

Categorías	Coincidencias	Diferencias
1. Concepto de estrategia “Aprendo en casa”.	La estrategia es una guía de aprendizaje, una plataforma educativa, una página <i>Web</i> , un método que orientó el desarrollo de actividades durante la pandemia y en las clases presenciales (postpandemia), con guías de aprendizaje dirigidas por los docentes.	Difieren en el significado de la estrategia.
2. Procesos didácticos en la estrategia.	Planificar y textualizar son complicados. Revisar y reescribir un texto genera agotamiento.	
3. Uso de la estrategia.	En las fases virtual y presencial, la estrategia se sintetiza en guías de aprendizaje que orientan las clases, fueron elaboradas, enviadas y monitoreadas por los docentes mediante <i>Classroom</i> y <i>WhatsApp</i> .	
4. Evaluación de la aplicación de la estrategia.	Los criterios de evaluación, dentro de las listas de cotejo, permitieron la autoevaluación y reflexión sobre los aprendizajes. Son funcionales porque permiten participar activamente identificando y corrigiendo errores en la escritura.	
5. Dificultades en el uso de la estrategia.	Organización y estructuración de ideas de acuerdo al tipo de texto y selección de ideas principales para sintetizar, argumentar, elegir el tema. A veces no entienden las guías de aprendizaje. Procesos de planificación y textualización son difíciles, cometen muchos errores al descartar ideas y usar palabras claves, no hay coherencia y cohesión en la organización de ideas.	
6. Logros de uso de estrategia en la competencia escrita.	Resumir textos, escribir diferentes tipos de textos, utilizar herramientas digitales para crear infografías, guiones teatrales, etc., escritura responsable, organización de ideas mediante la planificación, paciencia y perseverancia para evitar estancarse en el borrador y llegar a una versión final del texto con buena ortografía, participación y argumentación segura, desarrollo de creatividad y evaluación de distintos tipos de textos mediante una buena lectura.	Difieren en cuanto al ritmo y estilos de aprendizaje.

La Tabla 2 demuestra que la estrategia es una plataforma educativa que orientó aprendizajes durante la pandemia y postpandemia, fue útil en la orientación del desarrollo de actividades en la página *Web* del Ministerio de Educación del Perú, sin embargo, algunos estudiantes no entendieron el concepto de la estrategia y experimentaron procesos cognitivos difíciles en las etapas de la escritura con sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Triangulación por técnicas

La Tabla 3 presenta la triangulación de los resultados de la Entrevista semiestructurada y el Grupo focal. Cuando se estudia un mismo fenómeno y dos técnicas arrojan resultados muy similares, la triangulación corrobora los hallazgos (Jiménez, 2021; Benavides & Gómez-Restrepo, 2005). Con el análisis de las coincidencias y diferencias de las respuestas se corroboraron los hallazgos, se evitaron sesgos y se

reafirmaron resultados acerca del uso de la estrategia y la competencia escrita durante la pandemia y postpandemia. Se utilizaron las mismas seis categorías analíticas del proceso comparativo (Rueda et., al 2023; Torres, 2020; Vives & Hamui, 2021).

Tabla 3

Triangulación de resultados de la Entrevista semiestructurada a docentes y el Grupo focal a estudiantes

Categorías	Coincidencias	Diferencias
1. Concepto de la estrategia “Aprendo en casa”.	La estrategia es una plataforma educativa que orientó la enseñanza-aprendizaje durante la pandemia y postpandemia. Permitió el trabajo colegiado entre docentes del área de comunicación y otros, con proyectos integrados, cuyo propósito fue lograr el aprendizaje holístico de los estudiantes y un producto final. Las guías de aprendizajes, elaboradas por los docentes, ayudaron a desarrollar las actividades en las clases presenciales.	Algunos estudiantes no comprenden lo que significa la estrategia. Algunos docentes manifestaron que la estrategia no está contextualizada a cada región peruana y contiene sesiones de aprendizaje extensas.
2. Procesos didácticos en la estrategia.	Se siguieron procesos cognitivos de escritura, planificación, textualización, revisión de borradores, reescritura y edición, en las actividades de aprendizaje de la competencia escrita.	Una docente del segundo grupo no entendía los procesos cognitivos de la escritura. Los estudiantes manifestaron sus dificultades al momento de planificar, textualizar, revisar y reescribir.
3. Uso de la estrategia.	La estrategia permitió integrar aprendizajes para lograr un producto final. Facilitó usar herramientas digitales como <i>Canvas</i> , <i>Jamboard</i> , <i>Classroom</i> , <i>WhatsApp</i> , página <i>Web</i> . Descubrieron que escribir tiene etapas como la planificación, base de un buen escrito. Los docentes adaptaron y contextualizaron la estrategia en las guías de aprendizaje y los estudiantes tuvieron acceso a éstas mediante <i>WhatsApp</i> y <i>Classroom</i> en la virtualidad y la presencialidad.	
4. Evaluación de la aplicación de la estrategia.	En los criterios de evaluación de la lista de cotejo y la rúbrica se consideró la adecuación, coherencia, cohesión, reflexión y el propósito comunicativo del texto a escribir. Los criterios son funcionales para autoevaluarse, reflexionar sobre sus aprendizajes y participar activamente corrigiendo errores y mejorando escritos.	
5. Dificultades en el uso de la estrategia.	Los estudiantes tienen dificultades en planificar, escribir con coherencia y cohesión, organizar ideas y estructurarlas de acuerdo al tipo de texto, identificar ideas principales, sintetizar y elegir el tema. En la textualización cometen muchos errores de coherencia, descarte de ideas y uso de palabras clave. No entienden bien el proceso de escritura, les falta responsabilidad en la entrega de sus escritos.	Un docente afirma que las actividades de la estrategia son extensas, descontextualizadas y contiene campos temáticos repetitivos.

6. Logros de uso de estrategia en la competencia escrita.	La estrategia tiene una influencia positiva, los estudiantes aprenden a ser responsables, desarrollan su creatividad, evalúan y mejoran su lectura; siguen los pasos de un escrito con calidad, respetando reglas ortográficas, enlazando coherentemente sus ideas, utilizando correctamente los signos de puntuación, diferenciando y escribiendo tipos de textos revisados mediante un trabajo colaborativo e interdisciplinario. Algunos, obtuvieron primeros puestos en concursos de poesía y ensayo. El uso de herramientas digitales en las clases virtuales permitió el desarrollo de las sesiones y la producción de infografías, guiones de vídeos, etc.	Los docentes manifestaron que los aprendizajes se diferencian de acuerdo a los estilos y ritmos de aprendizaje.
---	---	---

Discusión

El confinamiento en casa provocado por la COVID-19 enseñó y demostró que los países como Perú, no estuvieron a la altura para enfrentar la pasada pandemia e iniciar la postpandemia, de manera que, emergieron una significativa serie de brechas digitales (Chuco, 2021) como la falta de (a) conexión de los estudiantes a las plataformas y clases virtuales, (b) acceso a las guías de aprendizaje y otros materiales que se dejan en el *Classroom* y en otras herramientas digitales hasta la actualidad (c) recursos económicos de las familias para mantener los costos y acceso a *Internet*, (d) laboratorios de cómputo, que impiden el desarrollo de estrategias digitales y (e) formación de los padres en estas herramientas, todo esto trajo como consecuencia, la “brecha digital cognitiva” y la “brecha digital escolar” (Fernández-Río et al., 2022) y al mismo tiempo, las dificultades para el logro de diversas competencias como la competencia escrita. Respecto de esto un docente de este estudio comentó sobre las dificultades que se presentaron, “Los alumnos no entregan sus escritos porque no tienen herramientas tecnológicas o no les gusta escribir. Algunos, copian los textos del *Internet*. Tienen dificultades en la estructura del tipo de texto y al escribir con coherencia y cohesión.”.

La estrategia “Aprendo en casa” fue una propuesta emergente que se conceptualizó como una plataforma educativa-virtual que se ofreció al Perú con un conjunto de materiales, recursos educativos digitales y experiencias didácticas orientados a favorecer los aprendizajes durante la pandemia. El Ministerio de Educación del Perú tuvo que implementarla para no perder los años escolares 2020 y 2021 (MINEDU, 2020) y en la postpandemia se continuó implementando la misma estrategia con el nuevo nombre de “Fichas de aprendizaje de comunicación” 1-5 (MINEDU, 2023c), las cuales están agrupadas por competencias en un libro, constituyéndose éste, en un recurso de apoyo en la modalidad presencial para desarrollar procesos cognitivos en la escritura. Su fortaleza radica en (a) usar los procesos didácticos de la escritura con un enfoque comunicativo textual, (b) permitir visualizar la situación escritural de los estudiantes y (c) orientar a los docentes de comunicación a conducir el proceso de escritura de diversos tipos de textos y facilitar el logro del aprendizaje. Sobre este aspecto, en los resultados se evidencian los comentarios de los alumnos como, la estrategia fue una “Guía que orientó el desarrollo de aprendizajes durante la pandemia en aula y casa.”, el maestro “Usó material impreso con actividades de escritura para reforzar la competencia” escrita, la estrategia “Me ayuda a organizar los textos planificándolos y mejorando la ortografía” asimismo, los docentes comentaron que la estrategia es una “Plataforma educativa con experiencias de aprendizaje y proyectos integrados en áreas académicas; su objetivo, lograr un aprendizaje holístico y un producto.”, “Herramienta útil en la pandemia, permitió el trabajo colegiado con proyectos integrados gestionando un producto final, ... interesante experiencia.”

Robledo-Ramón & García-Gutiérrez (2021) analizaron la estrategia “Aprendo en casa” para describir su influencia en la competencia escrita y el dominio de la misma, sus resultados demostraron que el aprendizaje y el desarrollo de destrezas de los estudiantes en los procesos de planificación, textualización, revisión y edición de textos de la competencia escrita, evolucionaron mientras desarrollaban su escolarización, en el caso de los participantes de este estudio, aun cuando, utilizaron la estrategia con todas sus fortalezas, los estudiantes tuvieron limitaciones en su uso y dominio, y esto impidió el logro completo de la competencia escrita, por ejemplo, ellos comentaron las dificultades de la estrategia y lo difícil de la competencia escrita, E1G1: “Confusión en la estructura del texto informativo. No identificaba bien las ideas principales”, E2G1: lo difícil fue “Argumentar y cambiar las palabras desconocidas.”, E3G1: fue difícil “Escribir los argumentos”, E4G1: “No entendía la información de la guía de aprendizaje y los textos propuestos.”, E1G1: no entendí la “Textualización, era difícil armar el texto de acuerdo a su estructura e información.” Entre otros.

Los resultados del proceso comparativo y la triangulación de datos mostraron que en las opiniones de los grupos de docentes hay coincidencias y diferencias. En las evidencias resaltan las diferencias del concepto de estrategias, donde el Grupo 2 de docentes afirma que la estrategia no está contextualizada a las diversas realidades de los estudiantes por concentrarse en una sola región del país. Otra diferencia se centra en que al menos un docente del Grupo 2, no tiene muy claro los procesos didácticos de la estrategia, esto es una situación muy preocupante, porque si el docente no comprende la estrategia, los alumnos no podrían llegar a un aprendizaje satisfactorio. Asimismo, resaltan las diferencias entre los grupos de alumnos donde no todos están de acuerdo en que la estrategia es una guía de aprendizaje, o una plataforma educativa, o una página web, o un método que orientó el desarrollo de actividades durante la pandemia y en las clases presenciales, porque no entendieron el concepto de ella en su práctica escolar. También difieren en cuanto logro de uso de la estrategia, porque algunos alumnos tienen ritmos y estilos de aprendizajes diferentes y esto provocó experiencias de procesos cognitivos difíciles en las etapas de la escritura. Asimismo, los estudiantes tuvieron dificultades durante la planificación, textualización, revisión y reescritura de textos. Otra diferencia evidencia que las actividades de la estrategia son descontextualizadas y extensas y que los campos temáticos son repetitivos para los alumnos. Estas diferencias conducen a una reflexión del diseño e implementación de la estrategia. Area, M., & Adell, J. (2021) comentaron que la ausencia de la cualificación adecuada de los docentes en tecnología educativa no solo denotaba insipientes competencias digitales sino pocos conocimientos y habilidades para planificar, desarrollar y evaluar los cursos y contenidos escolares mediante la educación virtual, aun cuando realizaron intensos esfuerzos para presentar las clases a sus alumnos, asimismo, se presentaron las brechas digitales en los estudiantes que no tenían los recursos tecnológicos y económicos para aprender y continuar sus estudios desde sus hogares, además, la Covid 19 incrementó las desigualdades y una abundante falencia y desigualdades educativas.

Limitaciones y recomendaciones

En este estudio, los procesos cognitivos de cada fase de la competencia escrita no fueron analizados, sería ideal profundizar en cómo estos procesos cognitivos se desarrollan en los estudiantes de la modalidad virtual enfrentado una problemática social y de salud pública, por ejemplo, un estudio cualitativo por fases con el método Delfos y el análisis de contenido con un grupo de participantes que experimentó la pandemia y que proporcionaría información sobre su percepción, atención, memoria y aprendizajes de los contenidos de la competencia escrita abordada en clases virtualmente, o utilizando los procesos de las analíticas de aprendizaje (Parrales et al., 2024), como procesos de medición de comportamientos en entornos virtuales con la estrategia, para dar seguimiento a sus campos semánticos, al desempeño y rendimiento académico de los estudiantes.

Asimismo, se sugiere realizar estudios sobre cómo se desarrollan los procesos mentales en la escritura en un espacio colaborativo con la estrategia “Aprendo en casa” de la pandemia y/o con las “Fichas de aprendizaje de comunicación” de la postpandemia, con métodos comparativos y con diseños naturalistas-fenomenológicos con la teoría fundamentada, para ofrecer nuevos conceptos y propuestas de aprendizajes en la competencia escrita.

En el análisis de datos de este estudio, se pudo haber sustituido con tablas o figuras la descripción de respuestas textuales por la abundancia de la información recolectada o utilizar otros procesos de análisis de datos como la curación de contenido (Guallar, 2017) para analizar, seleccionar, categorizar, organizar y compartir la información más pertinente y relevante.

Conclusiones

la estrategia “Aprendo en casa” para desarrollar la competencia escrita fue analizada de acuerdo al objetivo del estudio, y se concluye que (a) la estrategia ayuda a los estudiantes a ordenar y organizar sus ideas, construir sus pensamientos siguiendo etapas determinadas; (b) el uso de la estrategia disipa dudas al escribir diferentes tipos de textos; (c) no todos los estudiantes lograron dominar los procesos cognitivos en su totalidad, esto debido a la práctica incipiente de la escritura creativa, a la pobreza de vocabulario, al insuficiente hábito lector, en situación de emergencia, de haber sido suficiente ayudaría a mejorar su campo semántico. Sin embargo, es meritorio mencionar que algunos estudiantes han sobresalido en la creación y producción de textos y han ganado en concursos de poesías e historietas a nivel local y regional, (d) los procesos cognitivos de planificación, textualización, revisión, edición, la estructura y tipología textual son poco entendidos por los estudiantes, por ello, cometen errores en la coherencia y adecuación en los escritos, (e) los docentes confirmaron las dificultades mencionadas de los estudiantes y (f) la escritura de diversos tipos de textos no atrae la atención del estudiante porque considera que su desarrollo y construcción es muy difícil.

Por lo anterior, se recomienda también a los docentes de comunicación, continuar revisando, evaluando y analizando retroalimentando, los aprendizajes y los procesos mentales de sus estudiantes virtuales y presenciales, de manera individual y grupal, de este modo, les ayudaría a ordenar la construcción de sus pensamientos y a continuar desarrollando su competencia escrita. Sería interesante investigar acerca de qué beneficios existen entre la revisión y el aprendizaje y entre la retroalimentación correctiva escrita y la escritura colaborativa (Yamashita, 2021).

Y para enfrentar los problemas similares al de la pandemia del Covid-19 se propone fomentar una escritura colaborativa entre pares y activar el intercambio de ideas siguiendo procesos mentales de escritura en sesiones de aprendizaje, desarrollando capacidades propias de cada proceso de escritura (Ministerio de Educación, 2022). En estas circunstancias y para superar todas las falencias y emergencias que se presentarían en el área educativa en el futuro, el Ministerio de Educación del Perú debiera recolectar y analizar propuestas de aprendizaje para su implementación en el momento oportuno, para continuar fluidamente con desarrollo de competencias de todo tipo y no solo escritas, de este modo podría garantizar una educación de calidad en el país (Puga-Quispe et al., 2021).

Referencias

- Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Aznárez-Mauleón M., García-del-Real I. y López-Flamarique M. (2021). ¿La planificación escrita determina la calidad textual en primaria? Análisis de borradores y producciones finales en una tarea de escritura colaborativa. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 1-11. <https://doi.org/10.5209/rced.70956>
- Benavides, Mayumi Okuda, & Gómez-Restrepo, Carlos. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Retrieved July 16, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.
- Bravo, A., Castañeda, R., & Huaranga, H. (2022). La educación remota de emergencia en tiempos de COVID-19 mediante la estrategia “Aprendo en Casa” en una institución educativa pública peruana. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 32, 93–102. <https://doi.org/10.24215/18509959.32.e10>
- Carrizales, M. (2022). *Calidad de vida laboral y bienestar psicológico en el personal docente de dos instituciones educativas de Santa Anita*. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/1868?show=full>
- Contraloría General de la República (2021). *El desafío Aprendo en Casa: Dificultades, efectos y resultados de una educación virtual*. Informe Técnico de Control. <https://www.gob.pe/institucion/contraloria/informes-publicaciones/2068626>
- Cutipa, E., & Chijcheapaza, K. (2020). *Registro Nacional de Trabajos de Investigación: El programa aprendo en casa y su influencia en la producción de textos narrativos en el área de comunicación de las estudiantes de sexto de primaria, de la institución educativa Livia Bernal de Baltazar de Cayma, Arequipa 2020*. (sunedu.gob.pe)
- De la Portilla, J. (2023). La estrategia educativa ‘Aprendo en casa’ y la implementación del enfoque intercultural. *Investigaciones Sociales*, 48, 173–190. <https://doi.org/10.15381/is.n48.24135>
- Derseh-Wale, B., & Nurie-Bogale, Y. (2021). Uso de instrucción de escritura basada en la indagación para desarrollar las habilidades de escritura académica de los estudiantes. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(4), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00108-9>
- Escobar, J., & Francy, B. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51–67. [Escobar y Bonilla_2009.pdf \(ucr.ac.cr\)](http://www.ucr.ac.cr/~psicologia/psicologia/psicologia_2009.pdf)
- Faize, F., Akhtar, M., & Hamayun, M. (2024). Desarrollo de habilidades de escritura persuasiva através de la argumentación científica utilizando un diseño de series temporales. *Revista de Investigacion Educativa*, 42(1), 131–146. <https://doi.org/10.6018/rie.543991>
- Fernández-Río, J., López-Aguado, M., Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Manso-Ayuso, J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: una investigación sobre profesorado y familias. *Complutense de Educación*, 33(2), 351–360. <https://doi.org/10.5209/rced.74389>
- Gil, A. C. (2023). Hacia una escritura competente: Explorando autores, teorías, dificultades y posibles soluciones en la producción de textos argumentativos y expositivos. *Revista InveCom*, 1, 1–19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8435465>
- Guallar, J. (2017). Artículos de curación de contenidos. Categorías y ejemplos. *Anuario ThinkEPI*, 11, 210-216. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2017.38>

- Hernández Arriaga, Mario. (2022). Prácticas pedagógicas de la estrategia Aprende en Casa III. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), e041. Epub 25 de julio de 2022. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1188>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). McGraw Hill.
- INEI. (2020). *Evolución de la Pobreza 2009-2020. Monetari* (p. 212). Pobreza2020.pdf (inei.gob.pe)
- Jiménez, V. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista Sobre Estudios E Investigaciones Del Saber académico*, (14), 76–81. <https://revistas.uni.edu.py/index.php/rseisa/article/view/276>
- Laiza, M. (2020). El nivel de logro de los estudiantes del v ciclo, respecto al estándar de aprendizaje: escribe diversos tipos de textos. *Educación*, XXVI(2), 177–188. <https://doi.org/10.33539/educacion.2020.v26n2.2231>
- Martínez, M. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Talleres1.pmd* (congreso.gob.pe)
- Martínez-Salgado, C. (2023). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Cadernos de Saúde Pública*, 39(1), e00012323. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00012323>
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Alberta: International Institute for Qualitative Methodology.
- Mejía, A. (2020). *El viaje de las competencias comunicativas: de la lingüística a la educación*. 1–26. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3110697>
- MINEDU. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación. Currículo Nacional | Minedu
- MINEDU. (2020). “*Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19*” https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/733624/RVM_N_097-2020-MINEDU.pdf
- MINEDU. (2022). *Experiencias de Aprendizaje para el Nivel Inicial, Primaria y Secundaria, 2022*. (docentesminedu.com)
- MINEDU. (2023a). *Aprendiendo en pandemia: una aproximación a las oportunidades y logros de aprendizaje en lectura y escritura de estudiantes de 2° grado de primaria en el marco del Estudio Virtual de Aprendizajes 2021 (Estudios Breves N°8)*. <https://hdl.handle.net/20500.12799/8690>
- MINEDU. (2023b). *Técnicas y estrategias de evaluación*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/4146133-tecnicas-y-estrategias-de-evaluacion>
- MINEDU. (2023c). *Fichas de aprendizaje de comunicación*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20500.12799/10089>
- Pássara-Bejarano, M., Silva-Narvaste, B., & Wong-Silva, J. (2023). Estrategia pedagógica en la educación inicial virtual. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(31), 2658–2669. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.692>
- Parrales Rodríguez, A. B., & González Riaño, X. A. (2024). Competencia léxica y expresión escrita: Un estudio empírico en el aula de ESO. *Ogigia*, 35, 63–84. <https://doi.org/10.24197/ogigia/35.2024.63-84>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

- Pérez, G., Fals, O., Baldesa, S., Martín, M., Sáez, J., Sanchiz, M., Villegas, E., Muñoz, P., Vega, M., & Diaz, de M. (2023). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*, pp. 1–320. Narcea.
- Puga-Quispe, S., Ramos-Durán, E., & Tito-Vega, C. (2021). Propuesta pedagógica de la estrategia “aprendo en casa” para la educación básica regular. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 164–169. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.015>
- Robledo-Ramón, P., & García-Gutiérrez, V. (2021). Evolución de las estrategias de planificación y revisión textual y su relación con el producto escrito. *Cultura Educación Y Sociedad*, 12(2), 9–26. (cuc.edu.co)
- Ruiz, José. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rueda Sánchez, M. P., Armas, W. J., & Sigala-Paparella, S.-P. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83–96. <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2.pp83-96>
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Tavera, E., & Lovón, M. (2023). Escritura académica de los estudiantes del posgrado de Relaciones Internacionales en el Perú: representaciones sociales y prácticas de literacidad. *Literatura y Lingüística*, 48, 447–478. <https://doi.org/10.29344/0717621X.48.3253>
- Toala, J., Rodríguez, A., & Baque, Y. (2024). Enfoque comunicativo y su interrelación multidireccional en la producción de textos académicos. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual*, 4(1), 99–109. <https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/68/133>
- Torres, A. (2020). La categorización en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Cualitativa*, 15(2), 45–60. <https://doi.org/10.1234/ric.2020.15203>
- Turney, L., & Pocknee, C. (2005). Virtual Focus Groups: New Frontiers. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(2), 1–10. (ualberta.ca)
- UNESCO. (2013). *Programa de estudio de Español Primer Ciclo de la Educación General Básica* (p. 391). Ministerio de Educación Pública.
- UNESCO. (2020). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes en América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Reporte nacional de resultados de escritura: ERCE 2019*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean [162], Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Valdés, L., Guzmán, K., & Barreto, D. (2024). Evaluación de la campaña de comunicación “Nuestra Felicidad es unir” desde criterios de RSE. *REVISTA ERUDITUS*, 5(1), 43–58. <https://doi.org/10.35290/re.v5n1.2024.1073>
- Vargas-Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 61(1), 114–129. Recuperado en 16 de julio de 2024, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762020000100010&lng=es&tlng=es.
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97–104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Yamashita, T. (2021). Corrective feedback in computer-mediated collaborative writing and revision contributions. *Language Learning & Technology*, 25(2), 75–93. <https://doi.org/10.125/73434>
- Yolima Gutiérrez-Ríos, M., & Moya, C. (2024). El desafío de la escritura académico-científica en estudiantes doctorales: estudio exploratorio de una evaluación diagnóstica. *Zona Próxima*, 40, 56–82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9237109>