



**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PEDAGÓGICA PÚBLICA
“VÍCTOR ANDRÉS BELAUNDE”
JAÉN**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN CASTELLANO
COMO SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
INTERCULTURAL BILINGÜE**

**PARA OPTAR EL GRADO DE BACHILLER EN
EDUCACIÓN**

**PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
INTERCULTURAL BILINGÜE**

PRESENTADO POR:

GUZMAN JEMPETS, ADOLFO

NANCHIJAM SHIMPU, OBED PELEG

JAÉN – PERÚ

2026

REPORTE DE SIMILITUD

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTUR...

EESPP VAB

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid::18643:548996297

Fecha de entrega
24 ene 2026, 11:13 a.m. GMT-5

Fecha de descarga
24 ene 2026, 11:14 a.m. GMT-5

Nombre del archivo
LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN PR...docx

Tamaño del archivo
78.8 KB

21 páginas

5089 palabras

28.275 caracteres




10% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Trabajos entregados

Fuentes principales

- 9%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.



Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

TÍTULO:

La enseñanza de la escritura en castellano como segunda lengua en Educación Primaria Intercultural Bilingüe

AUTORES:

Guzman Jempets, Adolfo

Nanchijam Shimpu, Obed Peleg

ASESOR DE LA INVESTIGACIÓN:

Mag. Marcos Sánchez Medina

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8198-7641>

DURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Fecha de inicio : 29 de julio 2024

Fecha de término : 29 de noviembre 2025

LÍNEA DE LA INVESTIGACIÓN:

Pedagogía, Currículo y Didáctica

EJE TEMÁTICO:

Didáctica aplicada en la educación básica

JURADO:

Presidente : Dr. Juan Carlos Saavedra Montenegro

Secretario : Mg. Erla Marilú Huatangari Mego

Vocal : Mg. Abel Elvis Baca Sánchez

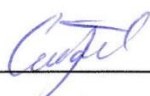
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Guzman Jempets, Adolfo, identificado con DNI N° 80619653; Nanchijam Shimpu, Obed Peleg, con DNI N° 76972639; egresados del Programa de Profesionalización Docente (PPD) de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Víctor Andrés Belaunde” de Jaén, presentamos el trabajo de investigación titulado: “La enseñanza de la escritura en castellano como segunda lengua en Educación Primaria Intercultural Bilingüe”, para obtener el Grado de Bachiller en Educación en el Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Declaramos, bajo juramento, que somos autores de la monografía, cuyos resultados constituye nuestro aporte a la realidad educativa investigada. Asimismo, todos los estudios o investigaciones previas han sido debidamente consultados y referenciados en la investigación, respetando los derechos de autor.

En calidad de autores, asumimos las sanciones ante cualquier falsedad u ocultamiento de información, estampando nuestras firmas.

Jaén, 01 de diciembre de 2025.



Guzmán Jempets, Adolfo

DNI N° 80619653



Nanchijam Shimpu, Obed Peleg

DNI N° 76972639

ÍNDICE

| | |
|--|------|
| RESUMEN | vi |
| ETEGJAMU..... | vii |
| INTRODUCCIÓN | viii |
| DESARROLLO TEMÁTICO | 10 |
| 1. LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA | 10 |
| 1.1. IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN L2..... | 10 |
| 2. COMPETENCIA DE ESCRIBIR TEXTOS EN CASTELLANO COMO L2 | 11 |
| 2.1. ETAPAS DEL DESARROLLO DE LA ESCRITURA | 12 |
| 2.1.1. Escritura inicial | 12 |
| 2.1.2. Escritura intermedia..... | 13 |
| 2.1.3. Escritura avanzada..... | 14 |
| 2.2. ENFOQUES PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA EN L2..... | 15 |
| 2.2.1. Hipótesis del input | 15 |
| 2.2.2. El método natural | 16 |
| 2.2.3. El método de Respuesta Corporal Total..... | 16 |
| 2.2.4. Enfoque para la enseñanza de la escritura según Daniel Cassany..... | 16 |
| 2.2.5. Enfoques para la enseñanza de la escritura según Marinkovich..... | 17 |
| 3. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA..... | 17 |
| 3.1. ESTRATEGIAS PARA ESTIMULAR LA ESCRITURA EN L2 | 22 |
| CONCLUSIONES | 26 |
| REFERENCIAS..... | 28 |

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo identificar los fundamentos teóricos prácticos y didácticos sobre la enseñanza de la escritura en castellano como segunda lengua, organizados en tres ejes temáticos, resaltando los enfoques y estrategias que orientan la escritura de los estudiantes. La metodología empleada consistió en hacer una revisión y análisis de fuentes bibliográficas que muestran información relevante y de interés para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Los resultados muestran que los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe presentan dificultades para leer y escribir textos en castellano, afectando la adquisición de nuevos conocimientos en segunda lengua. Asimismo, existe poca literatura científica a nivel nacional e internacional sobre estrategias metodológicas y recursos didácticos que orienten la escritura como segunda lengua en contextos de comunidades bilingües. Se concluye, que la enseñanza de la escritura en segunda lengua parte de los saberes de los estudiantes en su lengua materna, fortaleciendo sus competencias comunicativas en ambas lenguas para interactuar con otras personas y participar de manera más justa en la sociedad.

Palabras claves: enseñanza y aprendizaje, escritura en L2, competencia comunicativa.

ETEGJAMU

Juju takata juka apach chicham agamu jintiakuish wajuk dutiktaigkita tusa, inimjusa umikmau aidau juuja jutik takaku, nuwigtu juju aidau tuu chichainawai nunin asamtai tatakatak jutikaku uchich apach chicham agatnum unuinamaine. Juka takatak ashii junin wegantu aidau juuja pataka diisji dutikam tuu imanaita duke juuja, tuwi dusha tama jutik jintiamunash tusa etegka takantsae. Antsaik wainjaji uchi Awanjun aidauk apach chichamnum augtan tuwintu agamunum kuwashat utugchatan igkuinawe. Nuwigtu ashi nugkanum nunu ejetusa diyamu imanik atsawai jimag chicham jintiamu aina nuwi diyamak. Inagnaku uchi apach chichamnum jintigtuatag takujik dita batsamtai takatai, waintai, aidau pashisa yapajia chichainak unuimamen ainawe.

CHICHAM IMAN: Apach chichamnum unuinamu, unuimamu.

INTRODUCCIÓN

La Educación Intercultural Bilingüe del país orienta la enseñanza del castellano como segunda lengua de manera obligatoria, con el propósito de formar estudiantes capaces de actuar no solo en su medio social y natural, sino en diferentes contextos socioculturales y lingüísticos.

El Ministerio de Educación (2016) refiere que la adquisición de la lengua materna casi esta completa cuando los estudiantes ingresan a las instituciones educativas. Davis (1997) plantea que la enseñanza del castellano como segunda lengua parte del dominio significativo de la lengua originaria de los niños. Ambas perspectivas se completan y orientan la enseñanza del castellano, considerando los aprendizajes significativos de la lengua materna y cuando los estudiantes inician su escolaridad.

El contexto sociocultural es importante para el dominio de la lengua materna de los niños. Sin embargo, los niños no siempre logran niveles óptimos de desarrollo de sus habilidades comunicativas en su lengua materna al inicio y durante su escolaridad. Asimismo, los docentes bilingües presentan dificultades en el manejo del castellano y escaso dominio y uso de estrategias para la enseñanza de esta lengua. Además, los padres de familia poco contribuyen en el afianzamiento de la lengua materna y el castellano en el hogar.

La investigación tuvo como objetivo identificar los fundamentos teóricos, prácticos y didácticos sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua

en Educación Intercultural Bilingüe. La metodología estuvo centrada en la revisión bibliográfica de artículos de revistas científicas y libros, a través de la técnica de análisis documental. La revisión, el análisis y la sistematización de la información ha permitido ampliar la comprensión y contextualización de la problemática estudiada, así como, la identificación de enfoques y estrategias que posibilitan la enseñanza del castellano como segunda lengua.

El desarrollo temático de la investigación presenta los aportes de teóricos sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua, proporcionando perspectivas que incluye el contexto educativo de los estudiantes, la importancia de la enseñanza de la escritura en una segunda lengua y los enfoques pedagógicos que la sustentan. Además, se explora algunas estrategias efectivas implementadas en otros contextos educativos y la posibilidad de adaptarse en la Educación Intercultural Bilingüe.

DESARROLLO TEMÁTICO

1. LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

La enseñanza del castellano como segunda lengua (L2) pretende “la adquisición de un segundo idioma por parte de un individuo que tiene bien establecidos cuando menos los rudimentos de un primer idioma” (Davis, 1997, p. 13). Para Davis el castellano como L2 se enseña en contextos donde se pueda oír y utilizarla, así como, el caso de los estudiantes de comunidades nativas que viven cerca a los ríos o lugares que hablan castellano. En cambio, aquellos estudiantes de comunidades nativas que no tuvieron esta oportunidad de escuchar y practicar el castellano llevan más tiempo aprenderla.

La enseñanza del castellano como L2 ocurre en entornos donde los hablantes tienen un dominio significativo de su lengua materna. El MINEDU (2018) sostiene que las lenguas originarias representan perspectivas, saberes, historias y herramientas para entender la vida y el mundo. La lengua materna de los pueblos es una herramienta para preservar y comunicar sus emociones, tradiciones, cosmovisiones, valores y conocimientos a las generaciones futuras.

1.1. IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN L2

Existe una gran diversidad lingüística y cultural en cada región del país. Amazonas es una región con diferentes instituciones educativas de nivel primaria

que acogen a estudiantes que hablan Awajún como parte de su herencia cultural y lingüística. Los estudiantes de este contexto lingüístico tienen un gran desafío, además de consolidar el aprendizaje en su lengua originaria el Awajún, tienen que aprender el castellano como L2. El dominio del castellano es un medio alternativo importante de comunicación intercultural entre estudiantes y de acceso a nuevos conocimientos y oportunidades fuera de sus comunidades.

Según el MINEDU (2016), la adquisición de la lengua materna casi está completa cuando los estudiantes ingresan a una IE. Su desarrollo ocurre con poco o sin un esfuerzo consciente. La adquisición de competencias en su lengua materna son la base para la adquisición de competencias comunicativas en castellano como L2. La importancia del dominio de la lengua materna radica cuando se desenvuelven con su entorno natural y social, así como, estableciendo relaciones en otros contextos socioculturales y lingüísticos.

El aprendizaje del castellano como L2 se sustenta en el enfoque sociocultural que considera la escritura y la oralidad como prácticas sociales ubicadas en contextos diversos. Estas prácticas socioculturales promueven la identidad individual y colectiva de los niños y orientan el uso del lenguaje en diferentes culturas y situaciones comunicativas. Además, los estudiantes experimentan continuamente los usos y posibilidades del lenguaje, lo que les permite dominarlo progresivamente (MINEDU, 2016).

2. COMPETENCIA DE ESCRIBIR TEXTOS EN CASTELLANO COMO L2

Condemarín y Chadwick (1989), define la escritura como “una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables” (p. 3). Avendaño y Perrone (2011) concibe la escritura como “un proceso mediante el cual se produce un texto escrito significativo” (p. 86). Por su parte Cassany plantea que el proceso de escribir y reescribir es importante para ser consciente si el texto escrito presenta una intención comunicativa, sin olvidar las normas de redacción como ortografía, sintaxis, coherencia y cohesión (De los Santos et al., 2020).

El MINEDU (2016) propone el enfoque comunicativo como base teórica y metodológica que orienta la enseñanza – aprendizaje del castellano como L2,

incorporando prácticas sociales del lenguaje y la perspectiva sociocultural. De acuerdo a esta perspectiva, la escritura de textos promueve la creación y trasmisión de significados, de contenidos según el contexto y del propósito comunicativo. Este proceso requiere la revisión y corrección continua del escrito, utilizando el sistema alfabético y las convenciones de escritura. Además, la escritura como práctica social facilita la interacción en comunidades socioculturales, fomentando la construcción de conocimientos y el uso del lenguaje.

El acto de escribir moviliza diferentes capacidades: adapta el texto a una situación comunicativa, teniendo en cuenta el propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y contexto sociocultural; organiza y desarrolla ideas de forma coherente y cohesionada, utilizando un vocabulario adecuado; aplica correctamente las convenciones del lenguaje escrito con claridad y sentido en el texto; y, reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto, revisando su coherencia y adecuación, y considerando su impacto en el contexto sociocultural y su relación con otros textos (MINEDU, 2016).

2.1. ETAPAS DEL DESARROLLO DE LA ESCRITURA

Condemarín y Chadwick (1998), sustentan el aprendizaje de la escritura significativa como una pedagogía integral para la enseñanza de la escritura. Los autores proponen tres fases de escritura con sus respectivas estrategias: inicial, intermedia y avanzada. En la primera fase proponen estrategias para el aprendizaje de las letras por separado, ligadas y regularidad de la escritura. En la segunda y tercera fase, plantean estrategias de desarrollo y estrategia de evaluación con elementos específicos para cada etapa.

2.1.1. Escritura inicial

Al inicio, el aprendizaje de las letras se ejecuta una por una para que los niños conozcan su estructura mediante la práctica de cada una. Condemarín y Chadwick (1998) sugieren una secuencia metodológica: primero, repetir una guirnalda (como "mmmm...") para integrar trazados deslizados y resaltar la

similitud con las letras m, n y ñ. Luego, se muestra el modelo de la letra m, que los estudiantes reproducen en tres etapas: repasar, completar y escribir. Este proceso se repite para las letras n y ñ. Para otras letras, se comienza con una guirnalda diferente (como "uuuuuu...") y se sigue un enfoque similar, destacando la similitud con las letras i, u y t. Cada letra se practica siguiendo los mismos pasos utilizados para la letra m.

Condemarín y Chadwick (1998) también destacan el aprendizaje de letras ligadas facilitando “la soltura y flexibilidad del movimiento de izquierda a derecha y favorece la continuidad, rapidez y dinamismo de la escritura” (p. 102). Los autores recomiendan seguir varios pasos: cada letra debe asociarse con una guirnalda; luego, se une a una vocal, comenzando con las vocales e, i, u, y posteriormente con las vocales a y o. Una vez que aprende a escribir letras ligadas podría escribir palabras como un todo y aprender la alineación, la proporción, el tamaño, la inclinación y el espaciado de un texto.

2.1.2. Escritura intermedia

Según Condemarín y Chadwick (1998), la fase de escritura intermedia consolida la escritura, estimulando habilidades y destrezas funcionales de escritura creativa o espontánea. Esta habilidad se construye como producto de la fantasía o la experiencia de los estudiantes, afianzando los procesos de pensamiento, imaginación y divergencia. Al tener una relación directa con la lectura se recomienda que los estudiantes lean sus propias producciones. Al respecto, Platt y Maya (citado en Condemarín y Chadwick, 1998) demostraron que los estudiantes tienen mayor éxito en la lectura cuando escriben sus propios materiales o contenido.

La enseñanza de la escritura en primaria ofrece una oportunidad para mejorar la redacción, ortografía, elección de palabras, correspondencia fonema-grafema y sintaxis de los estudiantes. Según Maya (citado en Condemarín y Chadwick, 1998), se recomienda enfocar la enseñanza en el producto final para motivar a los estudiantes, fomentar la libre expresión y la lectura de sus escritos, respetar sus ritmos y estilos, y crear expectativas sobre sus trabajos. Además, se deben usar sus escritos para diagnosticar necesidades comunicativas,

escribir diariamente en diferentes formatos, involucrar a los padres sin críticas, y recopilar los escritos para mantener activa la lectura y escritura.

Una de las habilidades específicas de la escritura es el aprendizaje de la ortografía, que consiste en aprender tanto la naturaleza como el uso de los símbolos al escribir un texto. El rol de docente va más allá de corregir los errores o devolver los escritos de los estudiantes con marcas rojas. El docente debe asumir un rol de ayudante, de consultor que resuelve dudas o editor del habla de los estudiantes, promoviendo que él mismo se percate de sus errores o tenga la necesidad de utilizar los signos de puntuación (Condemarín y Chadwick, 1998).

Los autores señalan que el manejo de la ortografía radica en la práctica de escribir con un propósito y con frecuencia en situaciones naturales, integrando diferentes áreas curriculares. Este proceso enriquece el descubrimiento de reglas necesarias para transformar los signos verbales en sus equivalentes gráficos. También es necesario promover la toma de conciencia ortográfica con palabras fónicas y el apoyo multisensorial. Este último se puede desarrollar mediante listas de palabras, letras pintadas en cartones o cubos para mejorar o memorizar la ortografía.

Otra habilidad es el uso de la puntuación en los escritos de manera adecuada y con sentido. Condemarín y Chadwick (1998), sugieren exponer a los estudiantes anécdotas o narraciones con puntuación y sin puntuación, para que ellos descubran la importancia de este recurso ortográfico. También recomiendan graduar su complejidad en sus usos, como para separar ideas, relaciones entre ellas o para destacarlas. Además, presentar diversos tipos de textos sin puntuación ni mayúsculas para que los estudiantes exploren o transformen el pensamiento hablado en escrito, así como, tomar conciencia de los cambios de puntuación afectan la formulación de las ideas.

2.1.3. Escritura avanzada

Según Dioniso (citado en Condemarín y Chadwick, 1998), en esta etapa los estudiantes leen y releen sus escritos, intensifican su lectura, descubren su estilo de escritura, captan procedimientos y organizan información. Para estimular la escritura avanzada, se pueden emplear estrategias como la memoria

espontánea, la expresión del recuerdo singular, y la composición final. Además, se sugieren actividades como diarios de vida, cartas, instrucciones, ficción, periódicos e informes, cada una con características particulares que se pueden adaptar para el proceso de escritura avanzada tanto en el aula como fuera de ella.

En esta misma línea, Davis (1997) propone un plan de enseñanza del castellano como segunda lengua, que abarca desde el nivel inicial hasta el avanzado, y está adaptado a contextos de escuelas bilingües interculturales en la selva peruana. El plan prioriza actividades que integran audición y oralidad con lectura y escritura, vinculadas a gramática, cultura y áreas curriculares. Cada lección está estructurada en torno a habilidades específicas, comenzando con los prerrequisitos para enseñar a escuchar y hablar, seguido de actividades relacionadas y, de manera similar, para la lectura y escritura. El plan se organiza en cuatro niveles, cada uno con materiales y etapas progresivas, enfatizando la práctica conversacional y temas relevantes para los docentes en este contexto.

2.2. ENFOQUES PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA EN L2

2.2.1. Hipótesis del input

Krashen (como se citó en Davis, 1997), considera que el aprendizaje del lenguaje sucede cuando se comprende los mensajes, lo que se escucha o se lee en otra lengua. También propone que el aprendizaje de un nuevo idioma ocurre cuando se expone al lenguaje oral, natural y comprensible. Esto significa que la enseñanza en L2 debe promover la comprensión de mensajes escritos y orales.

La teoría del *input* toma el lenguaje oído y es adecuado cuando es comprensible y natural. Al respecto, Littlewood (como se citó en Davis, 1997), el *input* ideal para adquirir una segunda lengua debe ser comprensible, pertinente, y ni muy complejo ni controlado para el estudiante. Asimismo, Klein (referenciado en Davis, 1997), destaca que el aprendizaje de esta lengua se incrementa cuando con frecuencia tiene la necesidad de comunicarse y está expuesto al habla del contexto.

2.2.2. El método natural

Terrell (citado en Davis, 1997) propone el método natural basado en la hipótesis del input de Krashen. Este método sugiere un periodo dedicado a escuchar antes de hablar, resaltando la importancia de centrarse en el lenguaje natural en situaciones comunicativas. Es un método que podría utilizarse en contextos de educación intercultural bilingüe. Asimismo, considera que la lectura, la escritura y las tareas cotidianas deberían utilizarse como *input* u oportunidades para fortalecer la comprensión.

2.2.3. El método de Respuesta Corporal Total

Asher (referenciado en Davis, 1997), sostiene que el aprendizaje de otra lengua se beneficia por el desarrollo de actividades motoras. Es un método que defiende la premisa de combinar la comprensión y la producción del lenguaje con la acción corporal para el aprendizaje de una segunda lengua. Asimismo, ofrece oportunidades para la escucha activa y respuesta con acciones concretas hasta el dominio de la lengua oral. Además, requiere de docentes capacitados, activos y creativos, con dominio del idioma que enseña y capacidad para promover un *input* permanente con los estudiantes.

El aprendizaje en L2 se produce cuando se desarrolla actividades motoras y se tiene en cuenta el contexto experiencial del estudiante. Davis (1997), sostiene que el método de respuesta corporal total beneficia la adquisición y acumulación de vocabulario de los estudiantes para una interacción adecuada con los demás. Esto significa que el docente debería asumir un rol activo y creativo en su práctica pedagógica, aprovechando experiencias significativas o situadas que hayan vivido los estudiantes en su contexto, como: la pesca; la casa; la siembra; el cuidado de plantas medicinales o nativas; actividades de la casa; entre otras.

2.2.4. Enfoque para la enseñanza de la escritura según Daniel Cassany

Daniel Cassany (1999), sustenta diferentes enfoques metodológicos para la enseñanza de la escritura basados en la gramática, las funciones, los

procesos y el contenido. El teórico presta mayor importancia a los procesos de escritura que al producto final, destacando pasos intermedios, uso de estrategias, listas de ideas, esquemas, borradores, etc. Sostiene que las actividades del aula deberían orientarse hacia el escrito, enseñando a: pensar, organizar las ideas, hacer esquemas, verificar la estructura de las frases y revisar el escrito (De los Santos et al., 2020).

Sobre la corrección de los escritos, Daniel Cassany (1999), señala que debería centrarse en el proceso de redacción; no reducida a la corrección ortográfica, sino que afiancen los hábitos de composición, que superen frustraciones al momento escribir, que ayude a generar y organizar sus ideas, que gane tiempo y agilidad al momento de escribir. La corrección debería estar orientada a mejorar la forma de pensar, hacer uso de técnicas de estudio y de creatividad (De los Santos et al., 2020).

2.2.5. Enfoques para la enseñanza de la escritura según Marinkovich

Marinkovich (2002) destaca la idea de que las personas que escriben deben aprender a escuchar sus voces interiores para expresarse de manera libre. Sostiene como premisa que el escritor posee ciertas bases biológicas que favorecen la escritura, lo que significa que no se aprende a escribir. Asimismo, plantea que el escribir depende mucho del desarrollo cognitivo; por ejemplo, el escrito por un joven con poca experiencia no es lo mismo al escrito de un adulto que ha desarrollado más habilidades para escribir. Además, señala que la escritura se fundamenta en las producciones culturales y lingüísticas de distintos pueblos, reflejando cómo se comunican en sus comunidades y sus prácticas comunicativas específicas.

3. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

La escritura es una actividad que se relaciona con la lectura. La adquisición de estas habilidades contribuye al desarrollo de las competencias en L2. Esta premisa exige al docente tener mayor dominio del lenguaje no solo oral sino escrito, para orientar al estudiante en el manejo de sus elementos formales,

discursos y presentación del lenguaje (Avendaño y Perrone, 2011). De ahí que, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en L2 puede tomar los aportes de estos autores (tabla 1).

Tabla 1

Propuesta de actividades para la lectoescritura adaptable a L2.

| Actividades del estudiante | Actividades del docente |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir diversos tipos de textos, con géneros, formatos y requisitos variados y específicos. • Identificar y reconocer los espacios propicios para lectura y escritura como la biblioteca de la casa, la escuela u otro lugar. | <ul style="list-style-type: none"> • Exponer a los estudiantes muchos textos, incentivándolos a leer y escribir. • Caracterizar las bibliotecas o espacios formales para la lectura o escritura • Fomentar la lectura libre en casa (antes de dormir o al despertarse, tiempo libre, etc.) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Explorar la estructura, características y contenidos de los objetos de lectura. • Elegir la forma de leer de acuerdo al tipo de texto y el interés del estudiante. • Interpretar el texto y construir su significado. • Reflexionar sobre sus capacidades de lectura y escritura: ¿cómo leo? ¿cómo escribo? ¿qué estrategias de comprensión y producción utilizo? | <ul style="list-style-type: none"> • Orientar el aprendizaje de estrategias para la comprensión lectora y producción de textos escritos. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Participar en proyectos de lectura y escritura de manera individual y grupal. | <ul style="list-style-type: none"> • Promover proyectos de lectura y escritura para los estudiantes. |

- Participar en talleres de análisis y producción de textos, y de lectura argumentada.
- Diseñar actividades que permitan a los estudiantes elaborar sus propios proyectos.

Nota. Actividades para ejercitar la lectura y escritura adaptables a la enseñanza de L2 en comunidades nativas. Fuente: Avendaño y Perrone (2011).

De la propuesta de Avendaño y Perrone (2011) se pueden adaptar diferentes actividades para la enseñanza de la escritura en segunda lengua en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (tabla 2).

Tabla 2

Actividades para la lectoescritura en el aula de L2.

| Actividad | Inicio | Desarrollo | Materiales |
|--------------------------------|---|--|---|
| El libro de todos los cuentos. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Les gustan los cuentos? • ¿Quién se lo relata? • ¿Cuándo? • ¿Dónde? • ¿Cuáles prefieren de hadas, de miedo, de amor, de misterio, de magia, ...? | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes eligen un cuento que el docente lleva al aula. • Dibujan y pintan la portada del cuento que les gusta. • Reúnen todas las portadas y construyen el “libro de todos los cuentos” • En plenaria, crean una portada para su nuevo libro. | <ul style="list-style-type: none"> • Cuentos diversos de cultura local, regional, nacional e internacional. • Colores, lápiz, hojas de papel bond, y otros recursos de la zona. |
| Descubre el personaje | Los estudiantes responden: ¿de quién será esta | <ul style="list-style-type: none"> • Extraen de la caja los objetos e identifican el | <ul style="list-style-type: none"> • Una caja con objetos que pertenecen a personajes de |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | <p>caja? ¿Quién lo habrá dejado? ¿qué habrá adentro?</p> | <p>personaje de cuentos conocidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatan el cuento. • Eligen el personaje favorito y explican cómo perdió el objeto. | <p>historias conocidas de contexto occidental (un zapatito de Cenicienta, una flauta de Hamelin, una capa de Batman, etc.) y contexto local (objetos de personajes de cuentos en lenguas originarias o historias de los sabios de la comunidad).</p> |
| <p>Las historias de mi comunidad si cuentan</p> | <p>¿Alguna vez has oído un cuento o historia que tuvo lugar en la comunidad?</p> <p>¿Todos hemos escuchado lo mismo sobre dicha historia o cuento?</p> <p>¿Cómo creamos la historia o cuento a partir de lo que hemos oído?</p> | <p>Los estudiantes se ponen de acuerdo:</p> <p>¿Qué personajes intervienen? ¿Quién es el personaje más importante? ¿Dónde está?</p> <p>¿Qué hace? ¿Qué problema tiene?</p> <p>¿Quién lo ayuda?</p> <p>¿Cómo resuelve la situación?</p> <p>El docente orienta la redacción del cuento o historia, a partir de los saberes o</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cuento o historia no documentada de la comunidad (saberes de los estudiantes sobre algún cuento o historia suscitada en su entorno familiar o comunidad) • Colores, lápiz, hojas de papel bond, cuadernos y otros recursos de la zona. |

| | | |
|---|--|--|
| | | conocimientos que los estudiantes tienen. Se puede incorporar imágenes o dibujos de escenas más importantes del cuento o historia. |
| El ambiente como escenario para crear y contar historias. | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes acompañados del docente observan con atención el río, un árbol, un ave o una actividad agrícola de la comunidad. • Se promueve el pensamiento a partir de preguntas: ¿Qué ocurre aquí? ¿qué hacen los personajes? ¿qué tienen en sus manos?, ¿Qué sonidos producen?, etc. | <ul style="list-style-type: none"> • A partir de las respuestas, en pares o de manera individual, crean una historia posible para ser contada oralmente a sus compañeros y padres de familia en casa. • Las narraciones orales se redactan con orientación del profesor o padres de familia. |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Escenarios de aprendizaje (río, árboles, aves, actividades agrícolas, actividades de pesca, etc.) • Colores, lápiz, hojas de papel bond, cuadernos y otros recursos de la zona. |

Nota. Actividades para ejercitar la lectura y escritura adaptables a la enseñanza de L2 en comunidades nativas. Fuente: Avendaño y Perrone (2011).

3.1. ESTRATEGIAS PARA ESTIMULAR LA ESCRITURA EN L2

Una de las preocupaciones del docente de Educación Intercultural Bilingüe se asocia en el cómo motivar a los estudiantes de primaria lean y escriban en segunda lengua o castellano. Según Davis (1997), las estrategias para despertar el interés del estudiante por leer y escribir pueden radicar en modelos tanto del profesor como de los padres y la literatura disponible. Cuando un estudiante se expone a estos modelos despierta su interés y motivación por leer y escribir, no solo en su lengua materna, sino que puede ampliarse a una segunda lengua.

La actitud positiva del docente hacia los libros y la conducción pertinente de la escritura en el aula son detonantes para estimular e influir en los estudiantes aprendan esta habilidad. Davis (1997) recomienda que el docente enfatice el proceso más que el producto; que promueva un ambiente de libre expresión y socialización de trabajos; que respete los desempeños alcanzados por cada estudiante; que oriente la razón de escribir a un público específico; y, que facilite actividades diversas como el buzón de sugerencias o el centro de noticias.

Si el estímulo de la escritura se transfiere de la escuela a la familia, los niños tienen otro modelo que lleva no solo a escribir, sino a leer desde casa. Davis (1997), sugiere contar en casa con bastante material impreso (libros, revistas y periódicos); dedicar un tiempo del día a leer y escribir; equilibrar el tiempo del niño para mirar televisión frente a la lectura y escritura; y, desarrollar actividades específicas como rodear a los niños de buenos libros, animarlos a anotar sus ideas después de cada lectura, leer en voz alta, explorar la biblioteca, escribir notas, compartir la lectura, etc.

Por otro lado, Avendaño y Perrone (2011) sostienen que la escuela debe promover y sistematizar la producción de textos, mediante el empoderamiento de códigos gráfico-lingüístico por parte de los estudiantes. Señalan que estimular la escritura en estudiantes de 6 a 8 años, implica desarrollar su capacidad para “comunicar por escrito mensajes significativos y coherentes” (p. 89). Sin embargo, recomiendan trabajar prerrequisitos como la lectura antes y después de producir textos, así como, la planificación, la textualización y la revisión.

El docente podría ayudar a los estudiantes aprender estrategias no solo de lectura sino de escritura. Avendaño y Perrone (2011), sugieren que primero se debe planificar el proceso de escritura, para luego hacer una primera redacción del texto planificado considerando las formas convencionales del lenguaje escrito y si fuese posible reescribir el texto modificado. La planificación debe realizarse de acuerdo a los temas elegidos y los datos investigados, así como, la caracterización oral del destinatario y del rol y el propósito del escritor.

Para desarrollar la escritura en niños de 9 a 11 años, primero se debe planificar las dimensiones comunicativas en relación al tema a escribir, la consulta de bibliografía, la redacción de objetivos específicos, la elección del formato, soporte y diagramación. Luego, se revisa el borrador o primer escrito para organizar la información de manera legible en párrafos y de acuerdo a la reglas ortográficas y gramaticales. Este proceso debería permitir a los estudiantes autorregular sus propios procesos de redacción de textos (Avendaño y Perrone, 2011).

En esta misma línea, Carlino et al. (1999) señalan que la redacción de un texto expositivo coherente y adecuado se realiza en varias y recurrentes etapas mediante procedimientos específicos. Un proceso es la planificación caracterizada por el propósito o el para qué se escribe, el formato o tipo de lenguaje, el conocimiento o intereses del lector, el contenido del texto y el plan de actividades de la escritura. Otro proceso la puesta en texto o redacción del texto, donde se pone en marcha el vocabulario, la cohesión y la ortografía. Finalmente, se realiza el proceso de revisión de toda la tarea de escritura valorando los diferentes procedimientos empleados en la redacción del texto.

Las perspectivas sobre la escritura exigen al docente tener en cuenta ciertos procesos flexibles y no lineales para enseñar la escritura a los estudiantes, y más aún si se realiza en segunda lengua. Carlino et al. (1999) considera importante ofrecer a los estudiantes situaciones de escritura con un propósito claro y un lector definido, respetando cada una de las etapas y promoviendo la revisión del escrito varias veces para ir mejorándolos progresivamente. La ayuda del docente, los compañeros y los padres de familia es sumamente importante en la planificación, redacción y revisión de un texto.

La literatura disponible en las escuelas puede orientar a los estudiantes a identificar modelos para la escritura en segunda lengua. Estos modelos también ayudan a “formar lectores críticos y autónomos a los que les produzca placer la lectura” (Avendaño y Perrone, 2011, p. 89), como un prerrequisito de la escritura. Davis (1997) sugiere desarrollar actividades para estimular la escritura en los estudiantes como: modifiquen un relato en algo escenificable; escriban diversos tipos de poesías; y, semblanzas sobre personajes conocidos. También propone ejercicios basados en experiencias personales que se puede adaptar a la realidad de los estudiantes Awajún (Tabla 3).

Tabla 3

Ejercicios para estimular la escritura en Educación Intercultural Bilingüe

| Ejercicio | Descripción | Ejemplos |
|---------------------------|---|--|
| Enumeración de categorías | El docente propone un tema y los estudiantes responden con palabras relacionadas al tema | Docente: Peces Estudiantes: boquichico, mijano, etc. |
| Descripciones | El docente indica un nombre y los estudiantes señalan calificativos. | Docente: Árbol Estudiantes: vida, Dios, amor, agua, verde, frondoso, etc. |
| Redacción corta | El docente indica un tema y los estudiantes ofrecen una frase de acuerdo a una experiencia. | Docente: Pesca Estudiantes: “casamos boquichicos” |
| Redacción ampliada | El estudiante elabora una frase más avanzada con respecto a su | Docente: Pesca Estudiantes: “La pesca está muy cerca, y toda la |

| | | |
|-------------------------|----------------------------|--|
| | experiencia sobre el tema. | comunidad se beneficiará del mijano en verano” |
| Redacción independiente | El escrito es libre. | Estudiantes: “Yo cuido los animales, las plantas y el río porque son fuentes de vida”. |

Nota. Ejercicios para ejercitar la escritura adaptados de Davis (1997) con ejemplos contextualizados a la EIB.

Por otro lado, Carlino et al. (1999) presenta producciones individuales de niños de 5 años, que podría orientar la enseñanza del castellano como L2. La experiencia evidencia que cada niño logró escribir una página durante diez sesiones de trabajo a partir de hacer investigaciones sobre los animales y el acompañamiento permanente del docente y el apoyo de los padres de familia. El objetivo del proyecto fue utilizar el lenguaje escrito y abordar contenidos de diversas áreas curriculares de manera integral. El reto propuesto para los niños fue investigar sobre algo que ellos desconocían y dejar memoria de la información que recabaron.

La evidencia empírica de Carlino et al. (1999) evidencian la importancia de escribir en la escuela desde edades muy tempranas. Al respecto Ferreiro y Teberosky (2017) sostienen que los estudiantes llegan a la escuela con un notable conocimiento de su lengua materna o un saber lingüístico que utiliza de manera inconsciente en sus actos de comunicación cotidianos. Vygotski en su teoría sociocultural señala que el aprendizaje del lenguaje es un proceso social y cultural, es decir, se origina a través de una historia previa y de la interacción con los demás y con el entorno (Cole et al., 2012).

CONCLUSIONES

La enseñanza del castellano como segunda lengua debe partir del dominio de la lengua materna, ya que es el principal medio con el que los estudiantes se comunican, comprenden su contexto y se relacionan con su comunidad. A partir de esta base lingüística y cultural amplían sus oportunidades de participación y aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Por esta razón, el proceso de enseñanza debe sustentarse en un enfoque sociocultural que promueva la oralidad y la escritura como prácticas sociales significativas en la escuela y la comunidad.

Escribir textos en castellano debería ser una práctica permanente en el aula o fuera de ella, que integre conocimientos, emociones, propósitos comunicativos y referentes culturales. Este proceso debe atender a las necesidades e intereses de los estudiantes, respetando sus niveles de escritura y partiendo de sus experiencias previas. Más allá del aprendizaje de normas gramaticales, los estudiantes deben comprender los significados, ampliar su visión del contexto local y fortalecer su identidad en diálogo con otras culturas.

Los enfoques metodológicos para este proceso de enseñanza son importantes y deben ser flexibles, pertinentes y centrados en las características culturales y cognitivas de los estudiantes. Métodos como el input comprensible, el método natural o la respuesta corporal total resultan valiosos para promover la comprensión y producción del lenguaje en situaciones reales, considerando

sus vivencias cotidianas. Los enfoques basados en procesos de escritura también son necesarios porque permiten avanzar de manera progresiva en la producción de textos, desde la planificación hasta la revisión, desarrollando así la capacidad de expresión con sentido.

REFERENCIAS

- Avendaño, F. y Perrone, A. (2011). *La didáctica del texto. Estrategias para comprender y producir textos en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.
- Carlino, P., Santana, D., Barrio, C., Fernández, P., García, C., Mora, A., Pita, P., y Virseda, C. (2009). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Aprendizaje Visor.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cole, M., Vera, J-S., Scribner, S. y Souberman, E. (Eds.). (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, Trad.; 1.ª ed.). Austral. (Trabajo original publicado en 1978).
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1989). *La escritura creativa y formal*. Andrés Bello.
- Davis, P. (1997). *La enseñanza del castellano como segunda lengua entre los grupos etnolingüísticos de la Amazonía*. Ministerio de Educación.
- De los Santos, C., Castillo, B., y Castillo, C. (2020). El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción de textos en escuelas de Educación Primaria. *Perspectivas docentes*, 31(73), 9-22. <https://doi.org/10.19136/pd.a31n73.4185>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (2017). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. XXI siglo veintiuno editores.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35 (51-52), 217-230. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Lenguas Originarias del Perú*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa Curricular de Educación Primaria*. Ministerio de Educación.