

**EL PAPEL DE LOS DIARIOS DE DIÁLOGO EN LA ADQUISICIÓN  
DEL INGLÉS ESCRITO**

**de**

**Eloisa Barranco Ruiz**

**TRABAJO PARA EL TÍTULO DE MÁSTER**

**Entregado en el Área de Atención Integral**

**del Estudiante (ARATIES)**

**de la Universidad de Almería**

**como requisito parcial conducente**

**a la obtención del título de**

**MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**2012**

**Eloisa Barranco Ruiz**

***Nombre estudiante***

**José Ramón Ibáñez Ibáñez**

***Nombre director TFM***

***Firma estudiante***

***Firma director TFM***

**10 de septiembre de 2012**

***Fecha***

## ÍNDICE

Propósito de este trabajo.....	1
Los Diarios de Diálogo en el Instituto Azcona .....	11
Objetivos.....	17
Procedimientos empleados para el uso de los Diarios de Diálogo .....	20
Conclusiones .....	36
Apéndices.....	38
Referencias bibliográficas.....	43

# Propósito de este trabajo

Este trabajo se va a centrar en la adquisición de la escritura en una lengua extranjera. Nuestro estudio busca facilitar la adquisición de la lengua inglesa escrita por medio de un proceso paulatino y motivacional, a través de la actividad de intercambio de Diarios de Dialogo.

Lo que ha llevado a la elección y puesta en práctica de los Diarios de Diálogo es la firme creencia de que la motivación y el refuerzo positivo son los pilares para el correcto aprendizaje de cualquier materia. Concretamente, a la hora de iniciarse en la escritura de una lengua extranjera, es preciso que los estudiantes tengan una actitud positiva frente a este idioma, y una confianza en el uso propio de la lengua, que debe venir dada por el apoyo del profesor de idiomas.

Queda claro que para que el proceso de aprendizaje sea exitoso, el profesor de idiomas debe actuar como respaldo ante las inseguridades de los alumnos. Este lo hará motivándolos por medio de refuerzo positivo, señalándoles no sólo los errores cometidos, sino también sus aciertos, mostrándoles sus puntos fuertes frente a la nueva lengua, y ayudándoles a perder el miedo a equivocarse a la hora de enfrentarse a cualquier tarea nueva.

En lo que concierne a esta investigación, se quiso realizar la inmersión en la escritura de la segunda lengua a través del intercambio de conversaciones escritas con los alumnos. Esta actividad se considera un proceso altamente motivador para el alumnado implicado, ya que los estudiantes comienzan a escribir en la lengua destino sin presiones ni correcciones del profesor, con el único fin de comunicarse utilizando la lengua destino de forma escrita. Para llevar a cabo esta actividad se tomó la oportunidad de la realización de prácticas externas del Master en

Profesorado en Secundaria. Este estudio se ha extraído de las tres semanas de prácticas realizadas en un instituto almeriense, el I.E.S. Azcona, gracias a la colaboración del tutor de prácticas y el alumnado del mismo.

En lo que atañe a la enseñanza de la escritura, cabe hacer una pequeña reflexión sobre la importancia que se le ha dado a esta destreza a través del tiempo. A lo largo de la tradición en la enseñanza de idiomas, de las cuatro disciplinas del lenguaje, la escritura ha sido la parte más olvidada, por considerarse la parte más creativa y a su vez, complicada. Tradicionalmente los alumnos se han venido a iniciar en la escritura tras mucho entrenar las otras disciplinas – comprensión lectora, oído y conversación– ya que ha perdurado la creencia de que para empezar a escribir se requería un conocimiento más profundo de la lengua, dejando las actividades de escritura para los alumnos más maduros.

Con frecuencia el miedo del profesor de idiomas al iniciar a sus alumnos en la escritura se delata. El profesor siente que las tareas de escritura son más complejas y pueden afectar negativamente en la motivación de sus alumnos, por lo que las deja apartadas para más adelante. Esta inseguridad por parte de los profesionales de la enseñanza de lenguas queda patente en casi cualquier instituto de secundaria de nuestro país, y delata la ignorancia de métodos introductorios a la escritura. Por otro lado, cabe tener en cuenta que el factor tiempo afecta también considerablemente a la enseñanza de la escritura, al tratarse este de uno de los procesos más largos y que más atención y trabajo requieren por parte del profesor implicado. De este modo, en la mayoría de ocasiones no queda tiempo para realizar las tareas de escritura, más largas y complicadas a ojos del profesor, y se dedica mucha más atención a la enseñanza de otras destrezas, como -el lenguaje oral.

En las últimas décadas la tradición de la enseñanza de lenguas ha saltado de estar muy centrada en la gramática y la traducción, para más tarde, saltar a la revolución del método directo (*audiolingual method*), que da mucha la importancia al lenguaje hablado, resaltando la oralidad y la fluidez como puntos principales en la enseñanza de una lengua extranjera, y dejando de lado los conceptos de forma. Si bien este enfoque puede ser más práctico a la hora de aprender una segunda lengua, ambas perspectivas se olvidan totalmente de la destreza escrita, y la dejan

para un último momento, siempre y cuando los alumnos ya dominan y conocen bastante la lengua destino.

En lo que atañe a la escritura, y según el seguimiento histórico acerca de la enseñanza de lenguas hecho por John. Reid, no es hasta los años 80 cuando la escritura se entiende como un proceso de “auto-descubrimiento” y como herramienta para expresar sentimientos (2002: 57-92). Como menciona Johinis Rodelo, existen dos enfoques para examinar y evaluar la escritura. El primero es el llamado “enfoque de producto”, que se centra en el resultado de toda composición. Se fija en que el texto sea legible y comprensible, con un buen uso de la gramática y la ortografía. Como contrapartida, un segundo enfoque, el “enfoque de proceso” se centra mucho más en los medios por los que este texto ha sido creado, y en lo que se quiere transmitir en el mismo (2008: 24). Se entiende la escritura como un proceso por el cual los estudiantes van adquiriendo las estrategias necesarias para hacerse entender, paulatinamente, sin dar tanta importancia a la forma. Será este el enfoque en el que se basan los diarios de diálogo (*dialogue journals*), buscando una escritura de retro-alimentación, por la que el alumno irá aprendiendo a escribir con la práctica.

Según estudios los estudios de los precursores de estos Diarios, como Staton (1985) o Peyton & Reed (1990), la enseñanza de la escritura de una segunda lengua es un proceso, no es un aprendizaje estático, y ha de iniciarse cuanto antes, desde el primer minuto de contacto con esta. Es muy motivador para los alumnos ver que pueden escribir en una nueva lengua, y, con las herramientas adecuadas, este proceso puede ser ventajoso y bonito, en contra de las expectativas negativas que pueda crear la inseguridad por parte de los docentes.

No es de extrañar esta inseguridad y miedo a la desmotivación del alumno al enfrentarse a tareas de escritura, ya que tradicionalmente estas se han impartido de forma incorrecta, sin un seguimiento adecuado por parte del profesor de idiomas, para más tarde ser corregidas duramente con un bolígrafo rojo. Así lo pone de manifiesto Harriet Semke en su estudio “Effects of the Red Pen”, en el cual analiza las distintas formas de corrección de la escritura en alumnos de distintos cursos de alemán de la Universidad de Minnesota.

Según Semke (1984: 197), el uso de correcciones puede ser negativo, dado que la adquisición de la escritura es un proceso que necesita el constante apoyo del

profesor, y en el cual se refleja la motivación del alumno. En su estudio, Semke diferenció cuatro grupos de alumnos, entre los que se corrigió de cuatro formas distintas: con comentarios, correcciones, correcciones y comentarios, y por último, con correcciones entre compañeros

**Table 4**  
**Results of Writing Fluency Test**

<b>Treatment Group</b>	<b>Adjusted Mean</b>
1 (comments only)	125.0**
2 (corrections only)	112.1
3 (corrections and comments)	121.1
4 (student corrections)	101.1*

\*\*highly significant (higher)  $p = .001$   
\*significant (lower)  $p = .004$

(Semke 1984: 197)

Como se puede ver en los resultados de este test de fluidez escrita, (*Results of Writing Fluency Test*), los alumnos que sólo recibieron comentarios tuvieron un mayor número de expresiones correctas en alemán y una mayor fluidez frente a los otros grupos. Los resultados de este estudio fueron concluyentes: no sólo las correcciones y comentarios del profesor no influyeron en el proceso de adquisición de la escritura, sino que los alumnos que no fueron corregidos contaron con un mayor número de expresiones acertadas en la lengua destino, en este caso, el alemán:

Results of this study indicate that student progress is enhanced by writing practice alone. Corrections do not increase writing accuracy, writing fluency, or general language proficiency, and they may have a negative effect on student attitudes, especially when students must make corrections by themselves.  
(Semke 1984: 195)

En pocas palabras queda demostrado que el uso de correcciones no es efectivo en el aprendizaje de la escritura, es más, tiene un efecto negativo en los alumnos. El uso de correcciones en las composiciones de los alumnos suele afectar en su autoestima y les quita seguridad a la hora de enfrentarse al folio en blanco.

Por consiguiente se podría afirmar que un cúmulo de factores ha llevado a la evitación de la enseñanza de la destreza escrita en los cursos de idiomas. La ignorancia de métodos y la dura corrección de las tareas de escritura ha llevado a estas a ser una situación incómoda, tanto para alumnos como para profesores.

De este modo, aunque en la mayoría de cursos de idiomas se incluyen tareas de escritura con soporte visual, tales como la descripción de fotografías, estas se evitan y se dejan en un segundo plano. Con respecto a esto, los docentes no debemos perder de vista que el proceso de aprender a escribir es un proceso intrínsecamente motivacional, y que necesita un seguimiento y un reforzamiento positivo constantes por nuestra parte.

## 1. Tema de estudio: los diarios de diálogo

Los Diarios de Diálogo (*Dialogue Journals*) consisten en un proceso que intenta introducir, poco a poco, la escritura, sin forzar a los alumnos a producir en grandes cantidades, o a preocuparse por la ortografía y las faltas gramaticales.

Los diarios de diálogo forman un método revolucionario de introducción a la escritura que ha dado grandes resultados a todos los niveles, desde niños que empiezan a escribir en su lengua materna, a la vez que en una segunda lengua, y hasta en adultos. Conforman una técnica que fomenta la integración y la confianza entre profesor y alumno, por lo que ha sido utilizada para integrar a estudiantes de otras culturas y / o con algún tipo de handicap o discapacidad.

Concretamente, un diario de diálogo es una conversación profesor-estudiante por medio del papel. Estas conversaciones se realizan de forma totalmente privada y personalizada, de forma que con cada alumno se mantendrá un hilo de conversación distinto. Entre los alicientes de la escritura de los diarios se cuentan que estas notas no van a ser calificadas, ni corregidas, para que el alumno se sienta fuera de presiones al expresarse en la lengua de destino.

Además, estas notas son normalmente de tema libre, para que así el alumno vaya eligiendo con qué temas se encuentra más cómodo. La descripción que dan Peyton & Reed las principales promotoras del uso de estas notas, ilustra muy bien el proceso comunicativo que sucede en esta actividad:

A dialogue journal is a conversation between a teacher and an individual student. However, this conversation differs from all others they may have, in or out of the classroom; it is written, it is completely private, and it takes place regularly and continually throughout an entire school year or school period. Students regularly write in a journal, as much as they want and about whatever they choose, and the teacher writes back –not grading or correcting the writing. (Peyton & Reed 1990: 14)

Así pues, se puede deducir que la iniciación a la escritura mediante estas cartas es un proceso muy motivador que hace a los alumnos sentirse atendidos por su profesor en un momento clave del aprendizaje de una lengua, el momento de lanzarse a producir.



Desde una perspectiva teórica estos diálogos se describen como una conversación profesor-alumno, en la que el profesor, como interlocutor, acepta lo que está escrito y responde de forma clara y directa, teniendo en cuenta las limitaciones comunicativas de su alumno / interlocutor. La validez de estos diálogos subyace en que éstos se convierten en intercambios abiertos de ideas en los que se hace notar la aceptación del profesor hacia las ideas y opiniones de su alumno, reforzando así su relación, mientras que este se dará cuenta de que, en efecto, posee la habilidad para hacerse entender en el idioma-destino de forma escrita. Este proceso, que ha de ser constante, aumenta la seguridad de los alumnos a la hora de comunicarse en la segunda lengua ya que ven que son capaces de mantener una conversación escrita aunque su nivel no sea muy elevado.

Cabe destacar que el propósito final de estos diarios de diálogo es mantener una comunicación y hacer ver al alumno que poco a poco va a ir adquiriendo el idioma-destino, haciéndolo suyo. Por ello en estas conversaciones no se incluyen correcciones ni se imponen temas de conversación: los alumnos han de sentirse libres para empezar a expresarse en el segundo idioma.

Estas conversaciones escritas se pueden convertir en un proceso de inmersión en la nueva lengua muy motivador y divertido para los alumnos, pero hay que tomar ciertas precauciones antes de iniciar esta actividad. Las normas para llevar a cabo los diarios de diálogo quedan bien delimitadas en el *Handbook* de Peyton & Reed (1990: 33), y entre ellas se cuentan las siguientes:

- La necesidad de diferenciar esta actividad de otras que se realizarán en clase, ya que ésta queda exenta de correcciones y no será puntuada. Los alumnos han de saber que los diarios de diálogo son un espacio diferenciado del resto de actividades de clase, un soporte para comunicarse en la lengua destino.
- Mantener una constancia en el intercambio de notas es primordial para su funcionamiento. Los intercambios se harán con la mayor frecuencia posible, para que el alumno adquiera y copie expresiones y patrones conversacionales.
- Los diálogos consisten en una conversación privada profesor-alumno. El profesor debe dejar ese espacio para que los alumnos tengan oportunidad de expresar libremente sus ideas, sin otros compañeros como público.

- Es el alumno quien irá eligiendo los temas de conversación, mientras que el profesor debe saber escucharlo e incentivarlo a que hable sobre sus opiniones y experiencias. Por otra parte, el profesor ha de tener cuidado de mantenerse alejado de temas de conversación demasiado personales. Este ha de ser un buen conversador y mantener un equilibrio en la cantidad de información dada, no hablar demasiado, sino formular preguntas al alumno, para así empujarle a que exprese sus ideas.
- No corregir nunca las entradas de los diálogos es un requisito esencial. De otra forma los alumnos podrían perder la confianza en esta actividad y verla como una tarea obligatoria más. Cuando se quiera llamar la atención sobre una expresión en concreto, se ha de citar de forma correcta en la respuesta dada por el profesor, y subrayar en el texto dado, para que el alumno no se sienta evaluado.
- Es importante realizar, al menos, las primeras entradas de los diarios de diálogo en clase, para poder apoyar a los alumnos en su primera experiencia de escritura. Sobre todo en las primeras entradas surgirán dudas, no ya sobre gramática, sino sobre como proceder a escribir los diarios.
- Elegir temas de conversación que puedan ser interesantes para los alumnos. Esto puede ser una ardua tarea ya que existe una diferencia generacional importante entre profesores y alumnos. Se recomienda utilizar una plantilla para la primera entrada, de la cual los alumnos podrán elegir entre distintos temas de conversación, como música, video-juegos, tiempo libre, actividades deportivas, vacaciones, mascotas, etc. En esta primera entrada los alumnos se presentarán y elegirán uno o varios temas de entre los ofrecidos en la plantilla, que vendrá a ser como esta:

Hello, my name is \_\_\_\_\_. I am \_\_\_\_\_ years old and I study in \_\_\_\_\_.

-My favourite animal is a \_\_\_\_\_. I have got a pet, my pet is a \_\_\_\_\_

-In my free time I like to \_\_\_\_\_.

-My favourite singer / band / book is \_\_\_\_\_. I love \_\_\_\_\_.

Esta plantilla, naturalmente, ha de ser flexible, y adaptarse según el nivel de los alumnos de clase. Es completamente variable, y se puede acomodar a otras tareas de clase, por ejemplo, pidiendo a los alumnos que hablen sobre lecturas o actividades de clase.

Así pues, buscar temas en común es muy importante para el buen desarrollo de los diarios de diálogo, cuando un factor cultural será también influyente. Esto será muy importante para conseguir una conversación fluida, pues según el alumnado se vea reconocido con su interlocutor / profesor, se abrirá en mayor o menor medida a escribir. De esta forma no nos debe importar hablar de fútbol o de programas para adolescentes, o explicar cosas sobre nuestra cultura a alumnos inmigrantes, ya que así les haremos sentirse más cómodos e integrados por medio de la conversación. He aquí dos ejemplos de conversaciones reales llevadas a cabo en nuestro estudio de campo:

JUAN JOSÉ: My name is Juan José. I am 18 years old. My favourite football team is Barça.

ELOISA: Hello Juan José! How are you? My favourite sport is cycling, every day I do some bike. Do you like the I.E.S Azcona? Do you think that Barça can win the League this year?

JUAN JOSÉ: I don't like I.E.S Azcona. Yes, I do. I think Barça will win the League.

ANTONIO: My name is Antonio. I am 18 years old. My favourite football team is Real Madrid. My favourite is animal colourines. I play football.

ELOISA: Hello Antonio. I am Eloisa, how are you? I like birds too, but, don't you prefer the agapornis bird? They call them the "loving birds". Do you think Real Madrid can win the League this year?

ANTONIO: Yes, Madrid can win the League this year. I like Real Madrid and Mourinho. No, the agapornis is very delicate.

Así, como ponen de manifiesto estos ejemplos de conversaciones con estudiantes del grupo de P.C.P.I, (Programa de Cualificación Profesional Inicial) interesándose por las aficiones y gustos de los estudiantes se consigue que estos hablen un poquito más, y entren en conversación. La mayoría de los estudiantes varones de estos grupos estuvieron interesados en fútbol, música o en criar pájaros, mientras que las chicas estuvieron más interesadas en hablar de programas para

adolescentes, redes sociales, ropa o famosos. El profesor, para ser un buen conversador ha de mostrarse interesado por sus aficiones y gustos personales, aunque no los comparta, pues de este modo empujará a los recién estrenados escritores a conversar un poco más.

# Los Diarios de Diálogo en el instituto Azcona

La aplicación de los diarios de diálogo se realizará en clases de un instituto de secundaria de Almería, el instituto Azcona. Es este un instituto situado en un barrio céntrico de la capital, que acoge de entre trescientos a trescientos cincuenta alumnos cada año, todos de cursos de enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O). El I.E.S. Azcona es un instituto pequeño, que cuenta con una larga tradición en la enseñanza para sordos, y, puesto que anteriormente era el colegio de sordos de la ciudad después se convirtió en un instituto de secundaria con carácter integrador para alumnos con n.e.e (necesidades educativas especiales). En lo tocante a la actividad de los diarios, esta será de tres semanas, misma duración del programa de prácticas que la profesora adjunta estará siguiendo. Los grupos en los que se aplicará el diario de diálogo serán un 4º de Diversificación (compuesto por seis alumnos), un 2º de PCPI (diez alumnos) y un 1º de E.S.O. (veintiún alumnos), con una frecuencia de dos intercambios o entradas por semana. A continuación se describen las particularidades de los grupos implicados en nuestro estudio:

– El grupo de 4º de diversificación está formado por alumnos de 4º de E.S.O. que tienen serios problemas para aprobar las materias y no poseen el nivel de inglés equivalente a su curso, sino más bajo (A2). Estos alumnos están muy desmotivados y a veces, dan lugar a situaciones tensas en el aula, tales como peleas o expulsiones. El profesor de idiomas trabaja mayormente de forma oral con ellos, ya que es ardua tarea conseguir que saquen sus cuadernos y hagan tareas escritas.

– El curso de 2º PCPI consiste en un grupo de alumnos mayores de edad, de entre 18 y 20 años, estudiantes en preparación para ciclos de jardinería y carpintería, con un nivel muy bajo en las materias básicas. Son alumnos muy desmotivados, que mayormente vienen de situaciones socioeconómicas delicadas, y que aspiran a conseguir su título de carpinteros, sin mostrar apenas interés en aprender las demás materias. Su nivel de inglés es similar al de alumnos de 4º de primaria (nivel A1). A este curso asiste un alumno con discapacidad auditiva que participó en la actividad, con buenos resultados, aunque casi siempre ayudado por su profesora interprete.

– El grupo de 1º de E.S.O tiene la particularidad de que cuenta con 7 alumnos sordos. Estos van realizando las clases de inglés paralelamente con un profesor intérprete, que adapta las actividades de clase a sus necesidades. De esta forma se dan dos clases a la vez: catorce alumnos atendiendo al profesor de Inglés, y otros siete que estarán atendiendo a su profesora intérprete. Estos alumnos también son parte de la actividad de diarios de diálogo y tomarán gran ventaja de la misma, utilizándola como una herramienta para poder comunicarse con el profesor sin intermediarios.

En este centro en concreto contamos con bastante población con n.e.e, en su mayoría estudiantes sordos o hipoacúsicos. Al mismo tiempo también hay un importante número de alumnado inmigrante, en su mayoría rumanos, rusos y marroquíes.

Con respecto a los alumnos con discapacidad auditiva hay que tener presente que, en el caso de los alumnos sordos, para ellos el inglés es un tercer idioma, y que para ellos es una dificultad añadida el tener que aprender sonidos que no conocen, y en muchos casos no pueden representar. Para ellos el aprendizaje de un segundo

idioma es una tarea muy memorística, pues han de aprender a escribir sin apoyarse en el sonido, en la pronunciación asignada a cada palabra. Consecuentemente, dada su discapacidad, los diarios de dialogo pueden ser una gran herramienta de comunicación para ellos, ya que la comunicación oral suele ser complicada, pues no todos los compañeros o profesores saben utilizar el lenguaje de signos. Según indica Douglas Magrath en su artículo sobre la enseñanza del inglés para sordos, el uso de los diarios de diálogo en la educación para sordos puede ser de mucha ayuda, al realizarse sobre un soporte visual, el papel.

English teaching specialists possess the tools and skills that can help the hearing impaired communicate more effectively in written English. Reading, composition, and structure can be effectively taught using the learner's visual communication channels. Even the non-verbal deaf can be taught reading and writing skills. Proven ESL techniques such as dialogue journals and sentence combining have been shown to be successful with both deaf and hearing ESL students. (Magrath 1985: 497)

Así, como bien afirma Magrath, se ha comprobado que las técnicas de la enseñanza de segundos idiomas funcionan muy bien con alumnos con discapacidad auditiva, entre las cuales cita nuestros diarios de diálogo (*Dialogue Journals*). Los alumnos sordos tienen necesidades similares a los alumnos que estudian una segunda lengua, ya que el lenguaje de signos es su primer idioma. Los profesores de idiomas poseemos las herramientas necesarias para enseñar a estos alumnos, ayudándonos de soporte visual y actividades en su mayoría de lectura y escritura. Según Magrath, y como he podido comprobar personalmente, las necesidades de un estudiante sordo y de un estudiante de una segunda lengua son muy parecidas, por lo que las técnicas de estudio pueden compartirse y ser de gran utilidad de un grupo para el otro:

There is a need of cooperation between teachers of deaf and teachers of ESL. Both fields, TESL and deaf education share common concerns, and that both could profit from professional exchange in materials and methods of development. (...) The English teaching professional can provide the input to the

deaf education, as the problems of deaf learners parallel those of non-English speakers. (D. Magrath. 1985. p.498)

En conclusión, los profesores de idiomas pueden trabajar en cooperación con los profesores intérpretes para sordos, obteniendo así mejores resultados por ambas partes, al compartir métodos.

Por otra parte, y volviendo al resto de los alumnos, el contexto social y cultural lo las alumnos será determinante sobre el desarrollo de los diarios de diálogo. Tanto si se trata de diferencias culturales, generacionales o socioeconómicas, estas marcaran una barrera en la comunicación, al ser los interlocutores de ambientes dispares. En consecuencia, el profesor deberá buscar puntos en común con sus alumnos, y omitir las diferencias que nos puedan afectar.

Puesto que estos diarios son de tema libre, serán de gran ayuda para las personas inmigrantes, que de pronto se encuentran con un ambiente desconocido al que se deben adaptar. Como bien expresa también Susan M. Bacon en su artículo sobre el uso de estos diarios en profesores norteamericanos de intercambio en España, el uso de estos diarios es muy positivo para integrar a personas de otras culturas en un medio nuevo, ya que por medio del papel pueden expresar sus experiencias y sensaciones, y encontrar un apoyo frente al shock que pueden producir las diferencias culturales.

The entries were closely tied to the participant's personal reactions to Spanish culture. When seen in their entirety, journals revealed a process of cultural understanding. (...) The writing experience gave participants an opportunity to express their observations and frustrations, and encouraged them to hypothesize explanations for cultural differences and similarities. (Bacon 1995: 193)

Así, por medio del papel, estas personas tuvieron oportunidad de expresar sus opiniones sobre la nueva situación en la que se encontraban, y a la vez, se les invita a reflexionar sobre sus propias opiniones, ya que al estar escritas los participantes adultos se hacen más conscientes de sus opiniones. Estos diarios conformaron un apoyo para estos profesores al tener que enfrentarse a una nueva cultura y



ambiente, del mismo modo que lo fueron para los alumnos inmigrantes. Ambos encontraron una mano amiga para ayudarles en su proceso de adaptación, como se puede observar en estos dos ejemplos, uno del estudio de Bacon y otro de un alumno inmigrante de nuestro estudio de campo:

Lola: Haga amigos con alguien de España durante los primeros días de estancia porque si no lo haga, es muy difícil hacer amigos aquí. Somos muy aislados en este edificio. No tenemos contacto ninguno con el mundo fuera...De veras, aquí me siento muy sola, además de tener amigos norteamericanos, yo vine aquí para conocer a españoles (...)

Susan B: Lola, entiendo tu frustración. En cinco semanas en un programa para extranjeros es difícilísimo integrarse en cualquier sociedad, sea española o norteamericana. Me gustaría que tuvieras oportunidad de entrar en un contexto español (Bacon 1995: 201)

ELOISA: Rosana, what city in Romania is your city? Is it very cold? Do you like Almeria?

ROSANA: Bucharest, yes is very cold! Do you have bothers or sisters? I have one brother, he is five years old. What is your favourite food? I love pizza!

ELOISA: I love pizza too! What do you do with the dog – Flora – when you go to Bucarest?

ROSANA: Yes, I give it to Bucharest. In Romania I have an old dog too, his name is Bobi. You are perfect to be an English teacher!

Como se puede observar en estas dos conversaciones, en ambos ejemplos el profesor está tratando de integrar a las personas inmigrantes en su nuevo contexto cultural. En el caso de la profesora norteamericana que habla en el primer ejemplo, esta está sufriendo un choque cultural, y su profesora de español trata de calmarla. En el segundo ejemplo, el de una estudiante rumana de nuestro estudio, esta se alegra de que su profesora se interese por su procedencia, y al sentirse más integrada, contesta con halagos. En ambos casos se puede ver como los diarios de diálogo han servido como medio integrador para personas procedentes de otros países y culturas.

Pero no hay que olvidar que, fuera de las diferencias culturales, entre distintos tipos de personas pueden surgir todo tipo de diferencias. Particularmente, la barrera generacional es a veces muy complicada de saltar, cuando los alumnos más jóvenes tendrán intereses muy distintos a los propios de un profesor. Es pues, por ejemplo, el uso de las redes sociales un tema discordante. El ejemplo de Violeta nos lo pone de manifiesto. Esta era una estudiante rumana que escribía una media de cuarenta a cincuenta palabras por entrada pero tan pronto vio que no se iba a realizar intercambio de redes sociales cortó la comunicación tajantemente:

VIOLETA: My favourite programm is “La que se avecina” and “Aida”. Do you have a tuenti? Do you have a facebook? Do you have a twitter? Do you like everybody? My favourite color is black and purple.

ELOISA: Hi Violeta. I don't use Tuenti, I am not a fan of the social networks, but you can always speak to me in this paper. And yes, I like everybody in this school, I am having a great time here. What do you do on your free time?

VIOLETA: I study and dancing Flamenco.

ELOISA: Ole! Have you danced in a theatre? How often do you dance? Is it difficult? I go to the gym on Mondays and Wednesdays, I love cycling.

VIOLETA: Yes, I have.

Como es evidente, las respuestas de Violeta se han vuelto muy escuetas ante la negativa de intercambiar redes sociales. Esto nos demuestra lo importante que es para muchos adolescentes el uso de estas comunidades, y el choque que puede producir el sentirse rechazados al no querer compartir esa intimidad, dado que, como todos sabemos, en las redes sociales se comparten fotos e información personal. Podemos concluir que a veces es muy difícil saltar la barrera generacional que nos separa, y que, en ocasiones los profesores no tenemos otra alternativa que respetar esta barrera, más cuando esta atañe a la intimidad. En este caso, compartir redes sociales con los alumnos supone un exceso de familiaridad, y hubo de darse una respuesta negativa.

# Objetivos

El principal objetivo de estos diarios es iniciar a alumnos de niveles muy básicos (A1 y A2) en la escritura en inglés. Asegurar una confianza en sí mismos a la hora de enfrentarse al momento de producir, evitando así el miedo al folio en blanco y a equivocarse a la hora de escribir. Por medio de los diarios de diálogo, los alumnos, no sólo se sueltan en la escritura, sino que entablan una relación más estrecha con su profesor, gracias a la intimidad que ofrece la palabra escrita. Los alumnos son conscientes de que sus mensajes son privados, y en muchas ocasiones aprovechan la situación para sincerarse ante sus tutores:

Javier: I finish bachiller, I study one “ciclo formativo” and I and my mother open one restaurant, but I go study much. I love cooking, my mother help my preper food for my family. (...)

Javier: You is fantastic teacher english. I go visit Vitoria this summer. I go finish 4º E.S.O for study, but Im boring in class...I have fantastic thing for you and other teacher english, I think what for you I “aprendi” much. I don’t speak and write good english. I much than you. Where you go this summer Eloisa?

En estas dos entradas de Javier, alumno de 4º de Diversificación, se pueden ver dos promesas de que va a estudiar más. La primera fue tras recibir una reprimenda de su tutor por no traer las tareas a clase, y la segunda tras haber sido expulsado tres días del centro. Este alumno utiliza los diarios para desahogarse y hacer promesas de mejora al profesor, para después reconocer que ha aprendido inglés en clase. Por medio de las cartas los alumnos problemáticos expresan sus frustraciones y

encuentran palabras amables de comprensión, que, en ciertos momentos, pueden ser determinantes para su futuro académico.

Pero el último fin de esta actividad continuada es la adquisición paulatina de la lengua destino de forma escrita. Gracias a la escritura de los diarios, los alumnos van interiorizando las reglas de escritura y gramática de la segunda lengua de forma casi inconsciente, sin presiones. Este será un proceso largo, pero se van viendo resultados casi desde el primer momento. En este estudio gran cantidad de alumnos ha copiado expresiones de las respuestas del profesor, casi desde la primera entrada, y este es un síntoma de que identifican una expresión correcta y la hacen suya.:

ELOISA: Juan, when you take the colourines out, do you think they can fly away?

What do you do with your PC? What TV series do you watch?

JUAN: On the PC I see the tuenti, the facebook, the youtube, I play to the poker...Now I am watching Arrayán. I think they don't fly away (colourines).

Eloisa: Oh I see that you like to play poker. That's funny! What else do you like to do on your free time? I love going to the seaside and take a walk in the "Zapillo". Do you like Arrayán, seriously?

JUAN: Yes, Arrayán, seriously. In my free time I like to play the guitar, play poker, and go out with my friends, and take out at colourines.

Como podemos observar en este ejemplo de un diario de un alumno de 2º de P.C.P.I, este va adquiriendo expresiones correctas que toma del texto dado por el profesor. En su segunda entrada hace suya la expresión "fly away", para en una tercera entrada dejar de escribir "play the poker", para usar la forma correcta "play poker." Así, se puede observar que el lenguaje escrito se va adquiriendo con la práctica diaria y una retroalimentación dada por el docente de idiomas, sin necesidad del uso de correcciones ni listas interminables de vocabulario para memorizar.

Para resumir, entre los objetivos del uso de los diarios de diálogo se pueden citar dos metas principales. La primera consistirá en motivar a los alumnos, hacerles sentir más seguros y mejor al comenzar a escribir en una lengua que no dominan. Recordemos que la lengua inglesa tiene la particularidad de una ortografía muy

complicada, siendo esta además muy poco fiel fonológicamente hablando. Estas particularidades del inglés hacen a los alumnos hispanohablantes sentirse especialmente inseguros a la hora de escribir en inglés, ya que están acostumbrados a usar una grafía muy fiel a la pronunciación. De este modo, muchos alumnos respiran aliviados cuando se les dice que se olviden de las reglas de gramática y ortografía, que este es un espacio libre, solo para conversar de forma escrita

El segundo objetivo de los Diarios de Diálogo consiste en un proceso mucho más inconsciente para los alumnos. Estos irán adquiriendo el lenguaje escrito sin darse cuenta, por medio de la práctica continuada, mientras conversan sobre temas favoritos con su profesor.

# Procedimientos empleados para el uso de los diarios de diálogo

Entre los procedimientos empleados para impartir esta actividad se encuentran el uso de diarios escritos en papel en la lengua destino, el inglés. A todos los alumnos se les dio una plantilla como la expuesta anteriormente (ver reglas de los diarios de diálogo, p.7). Se les explicó que esta actividad no era obligatoria, que participarían tantas veces como así quisieran, pero que se les tendría en cuenta a todos los participantes como una tarea extra de clase, de forma positiva. Todos los alumnos participantes en esta actividad tenían conocimiento de que esta pertenece a una investigación y dieron su consentimiento para participar en ella. Los nombres dados en los ejemplos son falsos para salvaguardar la intimidad de los estudiantes.

A los alumnos les fue aclarado desde el primer momento que esta tarea no iría puntuada, sino que sólo buscaba comunicarse en inglés de forma escrita. Se trataba de una tarea para mantener una conversación agradable, de tema libre y sin correcciones. Se les dejó también claro que todos y cada uno de los alumnos serían capaces de llevar a cabo esta tarea, que era muy fácil, puesto que no tenía correcciones. Ellos tan sólo tenían que escribir de dos a tres líneas en cada entrada, dedicar de cinco a diez minutos a escribir en sus diarios, dos veces por semana. Las dos primeras entradas de estos diarios se realizaron en los diez primeros minutos de la clase de inglés, para apoyar la primera inmersión de los alumnos frente a la escritura. Esto los alumnos lo agradecieron, pues algunos se sentían inseguros sobre qué escribir, sobre si no encontraban la palabra adecuada, etc.

Al mismo tiempo se les enseñó a buscar en diccionarios, ya que la mayoría de ellos no sabían, y se les dio una serie de diccionarios online que podrían utilizar desde casa. El uso de palabras españolas estaba permitido, pero solo y exclusivamente después de haber intentado buscar el término correcto en el diccionario. De este modo la actividad se puso en marcha, y se estuvieron intercambiando diarios de una media de dos a tres veces por semana, dependiendo del alumno. El mayor número de intercambios se alcanzó con algunos alumnos de 1º de E.S.O, llegando hasta seis y siete entradas. En el caso de los alumnos de P.C.P.I, en muchas ocasiones se hubo de dejar tiempo de clase para escribir en los diarios, ya que ellos en casa se atrancaban y necesitaban la ayuda del profesor.

Los temas de conversación fueron cambiando según alumno, y a partir de la tercera entrada, casi todas las conversaciones eran distintas. El profesor iba haciendo preguntas en los diarios, y a los alumnos se les pidió que contestasen a las preguntas que se les hacía (pues muchos se perdían y no sabían que contestar, dado su bajo nivel de inglés). Así, se les fue preguntando sobre sus gustos personales, aficiones, películas y bandas de música favorita, etc. En el caso de los alumnos de 4º de Diversificación a veces se les preguntaba sobre conflictos ocurridos en clase, como porqué les han expulsado, o sobre su futuro profesional, que pensaban hacer al terminar el instituto etc. A los alumnos de P.C.P.I en las últimas entradas también se les preguntó sobre su futuro profesional, y cuales eran sus planes al acabar este el curso.

## **1. Sujetos de la investigación**

En este estudio ha habido una muy diversa tipología de participantes, y en total se han sacado treinta y un Diarios para la elaboración de esta investigación. Nos encontramos con alumnos de tres cursos distintos, y edades comprendidas entre los 12 y los 20 años. Mientras que los veintiún alumnos de 1º de E.S.O están comenzando sus estudios de secundaria, los diez de 2º de P.C.P.I se están ya preparando para la inmersión en el mundo laboral, como jardineros y carpinteros. Por otra parte, contamos con un curso muy problemático como es el de 4º de E.S.O de Diversificación, en el que se cuentan seis alumnos muy desmotivados y con situaciones familiares complicadas. A su vez en este estudio se cuentan también

alumnos inmigrantes bilingües rumanos y árabes así como alumnos sordos e hipoacúsicos, todos con diversas necesidades educativas, y sobre todo, con una necesidad enorme de integración en el aula. Estos diarios serán también una gran ayuda para la adaptación de los alumnos inmigrantes al nuevo medio.

En el caso del Instituto Azcona, la población bilingüe rumano-castellano y árabe-castellano participante ha mostrado una mayor facilidad que el resto de sus compañeros para expresarse en inglés, ya que al ser bilingües cuentan con una mayor predisposición a la hora de adquirir una tercera lengua.

De tal manera, en el caso de Mehdi, alumno de 2º P.C.P.I, queda patente que tiene una fluidez utilizando la lengua inglesa que sobresale del nivel del resto de compañeros. He aquí dos ejemplos que lo demuestran en conversaciones con alumnos de clase de P.C.P.I, uno de ellos bilingüe (Mehdi) y otro monolingüe (Pablo):

MEHDI: I speak arab (normal) and italiano (just little), I will want to do a grade for give me more experience, maybe I wanna to study English in another country but I think this isn't possible 2day

ELOISA: Wow! So you are bilingual and also know Italian and ALSO have a very good English. Congratulations!

PABLO: Everyday I have a shower because I play Rugby and go gym. My favourite siger is Michael Jackson. In my free time I sing.

ELOISA: oh I see! Are you a good rugby player? Is it painful? I do a lot of cycling, I love to do some sports too.

Entre estas dos conversaciones se observa una gran diferencia de nivel y fluidez en el idioma, ya que aunque Mehdi no lo escribe todo correctamente, conoce expresiones coloquiales y se sirve de ellas, mientras que Pablo escribe frases cortas y hace transferencias literales del español, como la omisión del pronombre sujeto. Al igual que Medí, los alumnos rumanos escribieron con una mayor frecuencia entradas en sus Diarios que el resto de sus compañeros monolingües. Así pues estos ejemplos parecen poner de manifiesto que los alumnos bilingües cuentan con un mayor nivel en lengua inglesa, según los resultados de esta investigación.



A pesar de que estos alumnos bilingües comprenden y adquieren el inglés más rápidamente que el resto de sus compañeros, no todo son ventajas para ellos. La mayoría de estos alumnos son alumnos inmigrantes, con situaciones socio-económicas delicadas, a los que les cuesta integrarse en nuestras aulas. Estos alumnos que se encuentran más solos encontrarán un refugio en los diarios de diálogo, donde tendrán una mano amiga dispuesta a ayudarles y darles cualquier tipo de información sobre su nuevo entorno, facilitando su adaptación al nuevo medio.

En consecuencia, los alumnos que están más necesitados emocionalmente lo reflejan de forma muy clara en los diarios de diálogo, pues escriben más y buscan con más ahínco la amistad del profesor. Como ejemplo tenemos el caso de Susana, una chica inmigrante rumana con una situación familiar complicada, que se sentía un poco desplazada en el ámbito escolar. Esta chica de 1º de E.S.O buscaba la amistad del profesor, usándose de las cartas, por medio de halagos y dibujos, y contestándolas con mucha prontitud:

SUSANA: Hi Eloisa. Yes, the book is good. You are very pretty, nice to meet you Eloisa. :)

ELOISA: Thank you Susana! You are very nice, I am happy to meet you. I am meeting good students in your school, it is great! (...)

(Ver Apéndice 3 con dibujos.)

SUSANA: The girl I draw is Anna, my best friend in the world, is very funny and bright person. My favourite music is rock and roll and pop and metal rock. Eloisa you are a good friend, bright person. You like this draw?

ELOISA: Thank you so much Susana! You write a lot and make beautiful drawings! I am impressed! What do you like to do with your best friend? Do you like to go shopping?

Curiosamente, esta alumna iba muy mal en sus estudios, se encontraba muy desmotivada y suspendía casi todas las materias, pero el trimestre en que estuvo intercambiando los diarios de diálogo sus notas en inglés subieron considerablemente, ya que se encontraba mucho mejor frente a esta asignatura, y

por fin la encontraba divertida. En este espacio de cartas ella encontraba la confianza de un amigo al que contar sus cosas, con quien poder hablar, e incluso dibujar. Es importante recordar que sólo cuando las necesidades afectivas se ven cubiertas, los alumnos podrán motivarse y responder bien ante sus tareas intelectuales.

Por otro lado, y agrupándolos por cursos, los alumnos de primero de E.S.O, han estado altamente motivados a escribir sus diarios, hasta el punto de que en ocasiones algunos alumnos me devolvían sus diarios antes de la fecha señalada, intrigados con el hilo que seguiría la conversación. El curso con más problemas para seguir los diarios de diálogo ha sido 4º de Diversificación, pues estos alumnos estaban muy desmotivados. No tenían un hábito de trabajo, por lo que cualquier tarea les resultaba muy pesada, y muchas veces se ausentaban de clase. Por citar ejemplos claros tenemos el de esta estudiante de 4º de Diversificación, que estaba más interesada en dormir en clase que en escribir en su diario:

ELOISA: Teresa I heard that you are going on a school trip to Italy. Are you excited? Is it very expensive? I wish I could go too!

TERESA: Hi Eloisa, how are you? I'm sorry I cant write I sleep.

Eloisa: Teresa I see that the other day you felt very tired. How was the school trip? Did you like Italy?

TERESA: Yes, jejeej. I sleep. Italia is beautiful and Roma and Florencia and the "barco".

Como se puede ver, la conversación con esta alumna es muy difícil de mantener, ya que no muestra el más mínimo interés en comunicarse con el profesor, y o bien contestaba estrictamente a lo que se le preguntaba, o bien directamente no escribía una palabra.

Finalmente, para mi sorpresa, el curso más esfuerzo e implicación ha depositado en la actividad ha sido 2º P.C.P.I, por diversas razones. Estos alumnos, aunque con un nivel académico muy bajo, encontraban mas temas en común con el profesor interlocutor, ya que la diferencia generacional era menor, y ellos eran más maduros (entre 18 y 20 años). Así, estos alumnos, querían demostrar que sabían realizar tareas intelectuales, y que no sólo eran los chicos de carpintería. En

ocasiones competían entre ellos para ver quien escribía en más cantidad, o devolvían sus diarios con antelación.

Volviendo al caso de los alumnos sordos, de 7 personas, solamente 4 han participado activamente durante todo el proceso de intercambio de diarios, siendo las alumnas Laura e Inma de 1º de E.S.O las más prolíficas y con más fluidez en la lengua inglesa entre los participantes con n.e.e. En su caso, estas chicas hipoacúsicas, estaban un poco aisladas, y encontraban en la escritura el medio perfecto para poder comunicarse sin hacer un gran esfuerzo. Estas lo comparaban con el uso de las redes sociales, y a veces continuaban sus cartas conversando entre ellas por medio de una red social.

En el caso de Laura, es el caso opuesto del ejemplo anterior, Teresa. A Laura se le nota que se encuentra muy cómoda comunicándose en el medio escrito:

LAURA: My name is Laura. I am 13 years old. I study in IES Azcona. My pet is dog. My breakfast is milk and tostatoes. I playing is Balonmano. I like ice cream. I love is my friends. My name dog is Lola.

ELOISA: Hello Laura! I love animals and I also have got a dog. Her name is Luna, and she is a small white dog. Do you like the English subject? What do you do on your free time?

Al leer esta entrada se ven las ganas y la necesidad de comunicación de Laura, que encuentra en los diarios una vía para la comunicación abierta, ya sin ningún obstáculo. Da mucha información sobre sí misma, y espera que haya un intercambio comunicativo mayor del que pudiera resultar de la comunicación oral. Así, los diarios de diálogo actúan sobre los alumnos como un espejo: reflejan sus ganas de comunicarse, sus inseguridades y su motivación con respecto a la lengua destino.

Al final de esta actividad, se les pidió a los estudiantes que conservasen como recuerdo estos folios de diarios de diálogo, como prueba de que habían sabido llevar una conversación en inglés, para motivarles en un futuro frente a la asignatura

## 2. Desarrollo de la investigación

El desarrollo de la investigación tuvo lugar a lo largo de tres semanas. No hasta el tercer día tras mi incorporación al instituto Azcona pude proponer la actividad en las clases de 1º de E.S.O, 4º de Diversificación y 2º de P.C.P.I, pues necesitaba la autorización del profesor- tutor de prácticas para llevar a cabo esta investigación. No sin recelos, el tutor accedió a que se realizasen los diarios de diálogo en sus clases, a condición de que esta actividad se pudiera interrumpir si el lo veía necesario, y todo el material que se recogiese fuera confidencial.

El primer inconveniente encontrado a la hora de realizar estos diarios es la inseguridad de los alumnos. Aunque se les explicaba que podían escribir lo que quisieran, que daba igual si había errores de ortografía o gramática, estos no se sentían cómodos ante el papel, y constantemente preguntaban “¿Seguro que no tiene nota?” o comentaban “Esta palabra yo no la he escrito bien, a ver si voy a suspender.” Justo como se esperaba, hubo un shock inicial. En las primeras sesiones el profesor tranquilizaba a los alumnos en este aspecto, explicándoles que este era un espacio libre de correcciones, y que no pasaba absolutamente nada si se equivocaban, que precisamente una de las metas de la actividad era que perdiesen el miedo a equivocarse.

En segundo lugar, otro de los grandes problemas de la actividad fue la frecuencia de intercambio de los diarios. A veces los estudiantes se las olvidaban en casa, o se olvidaban de contestar, especialmente cuando había un fin de semana entre intercambios. En el caso de la clase de P.C.P.I, con muy poco hábito de estudio, a veces los diarios desaparecían por semanas: los estudiantes se hacían los olvidadizos para evitar realizar la actividad. Tras el rechazo inicial, cuando estos estudiantes vieron que la tarea no era complicada y el profesor les apoyaba a la hora de escribir, todos los alumnos traían sus cuadernos a clase. Para la tercera semana, los diez alumnos de este grupo ya estaban muy motivados con la actividad de los diarios, habiendo escrito de una media de cuatro a seis entradas cada uno.

No obstante, el problema de los estudiantes problemáticos y con poco hábito de trabajo no es el único que nos hemos encontrado al leer los diarios de diálogo. También existen escritores redundantes, que repiten una y otra vez los mismos argumentos e historias, sea por falta de vocabulario o de interés. A continuación se

muestran dos ejemplos de alumnos de 1º de E.S.O. Uno corresponde a un estudiante casi nativo americano, que había vivido en Buffalo sus primeros años, y no estaba interesado en la actividad, siendo esta quizá demasiado fácil para él. El segundo muestra a una escritora redundante:

ELOISA: James, have you visited England? I think that you don't like the book because you don't know England. London is very beautiful. What is your favourite city? Mine is London.

JAMES: I never been to England. My favourite city is Barcelona. Have you been to Barcelona?

ELOISA: I have never been to Barcelona, but I would like to visit it one day. You speak english very well, where did you learn it? Your english is great!

JAMES: Buffalo. 9 years.

ELOISA: Nadia, are you reading the school book? Your classmates are saying that it is boring. Do you like it?

NADIA: Is good. Yes, reading the book is good. I like your blackberry!

ELOISA: Thank you! I can show it to you if you want. What type of books do you like? My favourite book is Dracula.

NADIA: Harry Potter.

ELOISA: Wow Harry Potter! Have you read the complete saga? You must be a good reader! I love horror stories. What other books do you like?

NADIA: Harry Potter. Yes, I read all the saga. Is coor! :D

Como podemos ver en el primer ejemplo, aunque James domina el inglés muy por encima de sus compañeros, y utiliza el presente perfecto con total normalidad, no está dispuesto a entablar mucha conversación. Se limita a contestar escuetamente a lo que se le pregunta, y aunque posee la fluidez para mantener cualquier tipo de conversación en inglés, no está interesado.

En el segundo ejemplo nos encontramos un caso de escritura redundante. Nadia se repite constantemente en sus respuestas, y aunque tiene mucho que contar, se estanca por su falta de vocabulario, y se limita a repetir sus respuestas, tomando también palabras de la respuesta ofrecida por el profesor.

Pero el caso de la redundancia no es el único problema que nos ha mostrado la carencia de vocabulario de los alumnos de esta actividad. Algunos de ellos se limitaban a contestar a lo que se les preguntaba con frases como “Yes, I like”, “No, I don’t”, o directamente “OK.”, “yes” o “no”. De este modo es muy difícil seguir una conversación, y a veces había que llamarles a que hablasen un poco más sobre sí mismos. Este llamamiento se hacía en clase, siempre por medio del refuerzo positivo, transmitiéndoles ideas como “yo sé que tú puedes escribir más” o “¿por qué no me cuentas un poquito más sobre eso?” Además, en lo que respecta a los estudiantes con n.e.e, algunos se perdieron en el camino, o no eran capaces de contestar sin ayuda de su profesora intérprete.

Sin duda, otro de los mayores inconvenientes encontrados en el intercambio de diálogos en papel ha sido el contar con muy poco tiempo. Al tener solo tres semanas para llevar a cabo la actividad, no ha habido tiempo para intercambiar un gran número de opiniones y experiencias, y para cuando las cartas se volvían un poco más íntimas y el ambiente estaba relajado, hubo de interrumpirse la actividad. En cambio, es cierto que a partir de la tercera entrada se nota como los alumnos ya se sienten cómodos con los Diarios, preguntan o cuentan directamente lo que les apetece, y se abren ante su interlocutor:

CAROLINA: Eloisa, do you like classic music? I am in music “conservatorio”. I play the flute and the guitar too. I love the music. What is your favourite instrument? (...)

MARINA: My favourite band is McFly. What it’s your favourite music band? Eloisa, do you have brothers or sisters? How many? (...)

GABRIEL: Hello Eloisa. No, I doon’t like the english class. You like Manolo teacher? You have a boyfriend? (...)

Estos tres ejemplos corresponden a la tercera entrada de tres conversaciones con alumnos de 1º de E.S.O. Como se puede ver, ya cada conversación es diferente y se va volviendo más íntima, y a veces los alumnos se toman confianza de hacer preguntas incluso demasiado personales. Mantener la línea entre lo personal y lo profesional es complicado pues, como se ha dicho antes, a veces los alumnos se pueden sentir defraudados cuando no obtienen la familiaridad que buscan, y por otro

lado, un profesor debe saber mantenerse en su lugar, sin ser ni demasiado distante ni demasiado familiar con sus alumnos. Equilibrar esta balanza requiere saber hacer un buen uso de nuestra inteligencia emocional, utilizando nuestra paciencia y tacto personal en las aulas.

### **3. Datos de la investigación**

A continuación se muestran los datos que se extrajeron del intercambio de los diarios de diálogo. En total se recogieron treinta y un diarios de diálogo válidos, con una media de entre cuatro y seis entradas, de los que se formaron tablas de recogida de datos como las que se muestran en nuestro apéndice 2. Estas tablas han sido tomadas de los estudios de escritura de J.F. Lalande, que realizó un experimento para demostrar la influencia de la auto-corrección de la escritura en una lengua extranjera. Para ello creó unas tablas llamadas "Error Awareness Sheet" (ver Apéndice 1) con un registro de errores típicos, agrupados por verbos, pronombres, colocación de palabras, etc. y por número de ensayo. De este modo sus alumnos podían llevar un registro de sus errores y ser conscientes de sus fallos, para así no repetirlos en el siguiente ensayo a realizar. Los datos de este estudio fueron satisfactorios, aunque para los alumnos resulta un proceso algo tedioso.

Volviendo a nuestros diarios de diálogo, a partir de estas tablas adaptadas a los errores más comunes de nuestros alumnos se extrajeron los datos para nuestra investigación. De las mismas se sacaron porcentajes de la frecuencia de errores por palabra y tipo de error.

A continuación se muestran las tablas con los porcentajes resultantes de esta investigación:

Frecuencia de errores por palabra, agrupados por clase:

1º de E.S.O	10'15 %
4º Diversificación	12'45 %
2º P.C.P.I	13'36 %

Es curioso como, aún siendo grupos de niveles muy dispares, los tres grupos cometieron un número de errores muy parecido. Esto podría explicarse por el poco nivel de inglés que mostraban las clases de los niveles de 4º y P.C.P.I., y por el hecho de que para la mayoría de los participantes de esta actividad era su primera inmersión en el uso del inglés escrito.

Seguidamente se muestran también los porcentajes de errores más comunes, diferenciados por el incorrecto uso de los tiempos verbales, el uso de los las preposiciones y los pronombres, y la incorrecta ortografía.

Frecuencia de errores más comunes, diferenciados por clase:

	1º de E.S.O	4º Diversificación	2º P.C.P.I
Uso de los verbos	9'28%	20'22%	13'84 %
Preposición	5'49%	7'82%	10'69 %
Pronombre	10'13%	13'48%	9'43 %
Ortografía	21'52%	11'24%	14'47 %

Como se puede observar, el grupo que más problemas ha tenido con la utilización de los tiempos verbales es 4º de Diversificación, mientras que sus compañeros de P.C.P.I y 1º de E.S.O tuvieron más dificultades a la hora de utilizar los pronombres y las preposiciones que los verbos. Contra todo pronostico, el mayor número de errores de los tres grupos se ha producido en el uso de la ortografía. Así, como representan los resultados de nuestra investigación, los alumnos no encontraron



tanto problema al conjugar los verbos o expresar ideas sencillas en inglés, sino que fallaron mucho más en el *spelling*. Esto es fácil de comprender si nos paramos a pensar que los niveles gramaticales de estas clases eran muy bajos, dado que, por ejemplo, en 1º de E.S.O y en 2º P.C.P.I no habían pasado de la utilización de los tiempos presentes, mientras que, como en 4º de Diversificación ya habían entrado más en materia con la utilización de los distintos tiempos verbales, su confusión a la hora de usar los verbos quedaba patente.

#### **4. Resultados de la investigación**

Esta investigación dio unos frutos sorprendentemente positivos en el alumnado implicado. La gran mayoría de ellos disfrutó de la actividad, encontrando en los diarios de diálogo un rincón en el que poder expresarse libremente y comunicarse con el profesor adjunto. De esta forma los alumnos, a través de sus diarios, me contaban sus experiencias y opiniones sobre lo que ocurría en el instituto, por ejemplo, cuando alguna situación de clase les desagradaba, o cuando algún profesor no les gustaba.

En lo tocante a los alumnos con discapacidad auditiva, como se puede observar en los ejemplos a continuación, todos ellos tienen en común que utilizan frases muy cortas, normalmente de un solo sujeto y un solo complemento, con la estructura sujeto + verbo + complemento. También se caracterizan por omitir el artículo indefinido “a / an”. Puede que esta tendencia les venga del uso de transferencias del lenguaje de signos que, al ser visual, utiliza estructuras más cortas y con menos complementos implicados.

ALBERTO: My favourite animal is cat. My pet is dog. (...)

INMA: My favourite animal is dog. My dog name is Yogui. Yes, I like English. I read book. Ok. (...)

LAURA: My family is Valladolid, but I'm Almeria. I like Dady Yankee. I planing in concert. (...)

Se puede observar que los alumnos con discapacidad auditiva cometen otro tipo de

errores, puesto que vienen de una primera lengua distinta, el lenguaje de signos, y hacen transferencias de la misma a la hora de escribir.

En cuanto a los alumnos bilingües, estos se han caracterizado por una mayor frecuencia de entrada en sus Diarios, llevando una conversación más fluida. Su nivel de inglés era un poco mayor que el de sus compañeros, independientemente del grupo en el que se encontrasen:

MÓNICA: I haven't got a favourite style of music, because I like all kind of music. What music do you like?(...)

VALERIA: I'm reading Twilight saga "Eclipse." It is a very good book! I find this in the library IES Azcona. I recommend you to read this book! (...)

ALI: No, the book isn't that bad. My canary's s name is "Manco". Have you got any animal? Have you been to the Jersey Shore? (...)

En estos tres ejemplos de dos alumnas rumanas y uno marroquí podemos observar que ya conocen y utilizan estructuras que el resto de sus compañeros no han dado en clase, como puede ser el presente perfecto o el uso de genitivo sajón. Estos alumnos se caracterizan por tener un vocabulario más amplio que sus compañeros, y gracias a ello sus respuestas serán siempre más largas. El hecho de conocer varios idiomas les permite adquirir una mayor fluidez en el uso de un tercero, y en este caso la diferencia es notable.

Resumiendo, y si dividimos a los sujetos de nuestra investigación por grupos, las conclusiones extraídas son sorprendentes. El grupo que menor frecuencia de errores ha cometido es el que se esperaba con menor nivel: 1º de E.S.O. Esto se debe a que los otros dos grupos, 4º de Diversificación y 2º de P.C.P.I, aún estando en niveles educativos superiores cuentan con unas características especiales. Su alumnado está desmotivado o es repetidor, y su nivel de inglés no se corresponde con el nivel de estudios que cursan, sino que no es superior al de los estudiantes del primer curso de secundaria en la mayoría de los casos.

Los alumnos de 1º de E.S.O, pues, han sido los que menos fallos en la conjugación de verbos ha mostrado. La explicación es bastante sencilla: se mueven utilizando tiempos verbales muy sencillos y oraciones cortas. Rara vez utilizan un tiempo verbal que no sea presente simple o continuo, pues en clase todavía no han

entrado a aprender otros tiempos verbales más complicados. De este modo, han utilizado expresiones muy simples, pero de forma correcta, y han obtenido una mejor puntuación en sus diarios. Por otra parte, su gran carencia está en el uso de la ortografía. Este grupo, sin embargo, se caracterizaba por la ilusión y motivación que han demostrado en el intercambio de cartas. Estos alumnos a diario me pedían intercambiar las cartas, y las devolvían a veces antes de tiempo, intrigados con la conversación. Para ellos ha sido muy estimulante descubrir que son capaces de comunicarse en inglés, y que el inglés se puede utilizar también de forma divertida.

En segundo lugar, con el grupo de 4º de Diversificación ha habido algunos contratiempos. Cabe resaltar que dos de los estudiantes prácticamente no participaron en la actividad. Uno de ellos se negó en rotundo desde el primer momento, mientras que la otra, una estudiante colombiana con un nivel de inglés excelente, no mostraba el más mínimo interés, y sólo contestó a esta actividad en dos ocasiones. Estos dos estudiantes estaban la mayor parte del tiempo ausentes o de estar presentes, no atendían en clase. En contraste, otros compañeros de este mismo grupo, que también mostraban desgana y desinterés en clase, traían siempre sus diarios escritos, llegando hasta el punto de que la única tarea que realizaban en casa era esta. Para la tercera semana las cartas se habían convertido en un instrumento de camaradería, por el cual estos alumnos a veces se desahogaban y contaban sus inquietudes. Es muy curioso también el hecho de que algunos estudiantes que se mostraban más tímidos en clase, después escribían mucho en los diarios, y entablaban conversaciones que de forma oral habrían evitado.

Con respecto a los errores cometidos, estos alumnos han mostrado una gran carencia en el uso de los verbos, mezclando y confundiendo tiempos verbales en cada entrada, omitiendo el sujeto, haciendo las frases inteligibles, y en ocasiones, incluso inventándose palabras. De los tres grupos, la escritura más caótica corresponde a este grupo de Diversificación, aunque siempre queda la recompensa de ver como estos alumnos han mejorado su escritura considerablemente con el uso de los diarios. El número de palabras por entrada de los participantes activo ha superado las sesenta y han aprendido expresiones inglesas como “football team” “football player”, “laugh at somebody”, “as much as possible”, “to be crazy about something”, “deliver furniture”; “work as X”, y “apart from that.”

Por último, en el grupo de 2º de P.C.P.I. los resultados han sido impresionantes, dejando a los profesores boquiabiertos con su participación. Al comienzo de esta actividad, el tutor de estos alumnos no confiaba en que fuesen capaces de seguirla. Pero no sólo han sido capaces, sino que por medio del refuerzo positivo, se han implicado mucho en la actividad y han contestado a sus diarios con mucha frecuencia. Con respecto a la frecuencia de errores, todos los estudiantes de este grupo han tenido problemas con el uso de los pronombres, comiéndose el pronombre sujeto al realizar transferencias de la primera lengua, y haciendo un incorrecto uso de las preposiciones. Dos de los alumnos con mayor nivel tuvieron más problemas con los verbos y el orden de palabras que el resto, dominando una gramática básica que les permitía elaborar estructuras más complejas.

Por ello se puede establecer la comparación de que a mayor nivel gramatical, cambia el tipo de errores. En los niveles más básicos nuestros estudiantes han errado sobre todo en el uso del pronombre sujeto, la colocación de los adjetivos y la preposición, y la ortografía, mientras que a niveles un poco más altos los errores se dividían entre el uso de los verbos y la concordancia singular / plural, en conjunto con la ortografía. En lo que respecta a los errores de ortografía o *spelling*, estos no se diferenciarán por grupo, sino que dependerán de la motivación del alumno.

Queda demostrado por el estudio de Andrews (1990: 87) que, según esté de motivado el alumno, así será su ortografía, puesto que pondrá más mimo a la hora de escribir en la lengua de destino. Así lo demuestra también nuestra investigación, dado que los alumnos más problemáticos y desmotivados fueron los que obtuvieron mayor número de errores en esta categoría.

Concretando sobre 2º de P.C.P.I., fue sorprendente como el número de palabras en la segunda y tercera entrada aumentó, demostrando un aumento de la motivación del alumno con respecto a esta tarea, pero disminuyó después en la cuarta o quinta entrada, ya que se desvió el tema hacia un campo que no dominaban, el campo de las profesiones. Sin embargo, aprendieron vocabulario sobre este campo, cuando quisieron expresar sus ideas de futuro, como “work as a gardener” “in a greenhouse” or “in metal carpentry”.

En lo que a estos grupos problemáticos respecta, tanto en el caso de 4º de Diversificación, como en el caso de 2º P.C.P.I, a veces han encontrado en los diarios

de diálogo un interlocutor dispuesto a escuchar sus problemas, un apoyo dentro del ambiente escolar.

Para acabar mencionar que queda demostrado que dependiendo del nivel de fluidez en lengua destino, los errores a tratar irán cambiando, aunque es destacable que los tres grupos de este estudio han tenido problemas con la ortografía, carencia que demuestra su poco hábito de escritura en inglés.

## Conclusiones

Las conclusiones extraídas de esta investigación afirman lo que desde un principio se sospechaba: una actitud abierta y relajada durante un primer contacto con la escritura en segundas lenguas ayuda a que se incremente la motivación de los estudiantes. Estos, en consecuencia, al sentirse más seguros y fuertes frente a la nueva destreza, se interesarán más por ella, y les será más fácil el aprendizaje de la misma, hasta el punto en que aprenderán de forma casi inconsciente.

Para el buen funcionamiento de nuestra actividad y su posterior investigación, a lo largo del intercambio de Diarios de Diálogo se tuvo cuidado de que los alumnos participantes se sintieran siempre cómodos frente a esta actividad, ayudándoles en cada momento que lo necesitasen, sin presionarlos a participar si así no lo deseaban. Muy pocos alumnos abandonaron estas conversaciones, y la mayoría agradecieron encontrar un profesor con el que conversar sobre casi cualquier tema.

Posteriormente, al final de esta actividad se les preguntó directamente a los alumnos que balance hacían del intercambio de estos diarios y si consideraban que habían aprendido algo con ellos. La mayoría de respuestas fueron positivas, y los alumnos la encontraron una actividad divertida, con la que aprendían sin presiones.

Como se ha mencionado antes, los puntos fuertes de los Diarios de Diálogo tienen que ver con la motivación, la mejora de las relaciones entre profesores y alumnos, y con la adquisición del lenguaje escrito de forma paulatina. Los alumnos, al no sentirse evaluados y encontrar un espacio personal dedicado a ellos, se sienten más motivados, pierden el miedo a equivocarse, y se lanzan a producir. Esta magia se opera en un ambiente relajado y sin presiones, en el que el profesor actúa

como oyente y no como medio opresor. En este caso, el profesor nunca debe actuar en un rol dictador, sino como un instructor comprensivo frente a sus alumnos.

En conclusión, esta actividad necesita trabajo e interés por parte del profesor de idiomas, pero es altamente recomendable. Los alumnos consiguen alcanzar una mayor fluidez en el lenguaje escrito, de una manera agradable, sin sentirse presionados ni devaluados, y al mismo tiempo es una actividad que ayuda a mejorar las relaciones interpersonales y a conocer a los alumnos mejor.

Estos diarios se centran en el contenido del mensaje, y no en la forma, permitiendo así a los alumnos olvidarse de las reglas de gramática y ortografía, y estableciendo una conexión directa con las ideas que se quieren expresar. Por tanto, como comenta Hedge “Dialogue journals help personal and social development and can be useful at the very moment of building confidence and self-esteem among students at lower levels.”(Hedge .1998)

Los diarios de diálogo responden a la necesidad de los alumnos de entablar conversación con su profesor, mientras que dan lugar al aprendizaje del lenguaje escrito. Así lo afirma también J.G. Rodelo, cuando escribe que “All in all, students have a natural urge to express themselves. This guides them to make remarks on their writing process, to play with their writing, and to experiment with new ways to put messages on the paper” (Rodelo 2008: 73). Es fácil deducir que, en la enseñanza de lenguas, el lenguaje escrito es tan importante como el oral, y responde a una necesidad de comunicación del ser humano.

# Apéndices

## 1. Apéndice 1

APPENDIX  
**A16**

### Error Awareness Sheet (EASE)\*

Name \_\_\_\_\_

Course/Section \_\_\_\_\_

	Essay #1	Essay #2		Essay #3	Essay #4	Essay #5
SV 2-3						
PP 3						
UN 3						
M 1-3						
WO 1-3						
NS 1-5						
? 1-5						
Aux 2						
G 1-2						
T 1-2						
X 1-2						
C 1						
L 1						
N 1						
Nag 1						
Ref 1						
Sp 1						
// 0-1						
* 1-5						
Points Off						
Grade/R						
Total Errors						

SV 2-3

WO 1-3

Which *three* types of errors have you probably made the most on your last two essays?

a) _____	a) _____	a) _____
b) _____	b) _____	b) _____
c) _____	c) _____	c) _____

\*The numbers indicate the point values for each error made. For example, for each error in subject-verb agreement, 2 or 3 points are deducted, depending on the gravity the teacher assigns to the error. In each large box, the total number of errors is recorded with the use of tally marks (example:  $\text{||||}$ ). In the small box appearing in the right-hand corner, the number of points deducted appears (example: 2 errors in subject-verb agreement, with each weighing 2 points, would equal 4 points to be deducted. The box "Grade/R" is used to indicate the grade on the original composition and to show whether or not the composition was rewritten with corrections; R = rewrite completed.

Source: Lalande, J.F., II "Reducing Composition Errors: An Experiment." *Foreign Language Annals* 17 (1984), p. 117.



**Apéndice 2:** Adaptación del cuadro de errores de Lalande. Un ejemplo por grupo:

Nombre de alumno: José Antonio Pérez      Curso: 2º P.C.P.I

	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4	Entrada 5
Concord. Sing / pl					
W. Vb. tense		x		X x	
W. Verb	x				
W. Word	x		x		
W. Order		x			
O. Suj.					
O. Pron.					
W. Pron.			x		
O. Aux		X x			
W. Aux					
O. Art					
W. Art					
O. Prep					
W. Prep		x			
O. Poses.				x	
Spa. Word				x	
Spelling	X x x	x	X x x	x	
Meaning					
Invented W.					
Punctuation		x			

-Número de palabras por entrada. Entrada 1: 54; Entrada 2: 38; Entrada 3: 35; Entrada 4: 23.

-Coherencia, se sigue el hilo de la conversación, el alumno contesta a las preguntas que se le hacen. Ejemplos

-Estructuras que el alumno ha adquirido del texto del profesor. Ejemplos: “as you”; “the Chinese culture”; “drawing”; “I was born in 1994”; “horror stories”.

-Peculiaridades del alumno: estudiante de 17 años, con una situación socio-económica complicada. Dejó los estudios para volver a retomarlos en este curso especial para obtener en graduado en ESO, orientado a la formación profesional (PCPI)

Nombre de alumno: Raúl Jiménez Ruiz Curso: 4º Diversificación

	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4	Entrada 5
Concord. Sing / pl					
W. Vb tense	x	xx	x	xx	
W. Verb					
W. Word		xx	x	xx	x
W. Order					x
O. Suj		x		x	x
O. Pron		xx		x	
W. Pron					
O. Aux					
W. Aux				x	
O. Art					
W. Art	x				
O. Prep		x		x	x
W. Prep		x			
O. Poses.					
Spa. Word					
Spelling		x			
Genitive S.					
Meaning					
Invented W.			x		
Punctuation					

Número de palabras por entrada. Entrada 1: 32; Entrada 2: 64; Entrada 3: 38; Entrada 4: 60. Entrada 5: 79

-Coherencia y cohesión en el texto. Interés en la conversación.

-Estructuras que el alumno ha adquirido del texto del profesor. Ejemplos: "a lot of time", "laughing at studies", "as much as possible", "metal head", "Ey there", "to watch a movie", "insurance" "for sure", "although", etc.

-Peculiaridades del alumno: Este alumno es el caso de un estudiante muy tímido en clase que conversa mucho a través de los Diarios de Diálogo. Es el alumno con más nivel de su grupo.

Nombre de alumno: Natalia Sanchez Fernández Curso: 1º de E.S.O

	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4	Entrada 5
Concord. Sing / pl					
W. Vb tense			x		x
W. Verb					
W. Word					
W. Order					
O. Suj					
O. Pron		XX			x
W. Pron					
O. Aux					
W. Aux					
O. Art	x				
W. Art					
O. Prep			x	x	x
W. Prep					
O. Poses.					
Spa. Word					
Spelling		x	X x x		x
Genitive S.					
Meaning					
Invented W.					
Punctuation					

Número de palabras por entrada. Entrada 1: 25; Entrada 2: 32; Entrada 3: 22; Entrada 4: 39. Entrada 5: 53

-Coherencia y cohesión en el texto.

-Estructuras que el alumno ha adquirido del texto del profesor. Ejemplos: "I am fine", "thank you for the information", "meal", "share clothes", "sleepy", "type of music", etc.

-Peculiaridades del alumno: Aunque no es una de las alumnas más aventajadas, muestra mucho interés por aprender, y sus entradas en el Diario son cada vez más largas.



# Referencias

- Andrews, Paul Easton. "Talking on Paper: Dialogue as a Writing Task for Sixth Graders." *Journal of Experimental Education*, 58:2 (1990: Winter): p.87-94
- Bacon, Susan M. "Coming to Grips with The Culture: Another Use of Dialogue Journals in Teacher Education." *Foreign Language Annals*, 28:2 (1995: Summer): p.193-207
- Lalande, Jean François. "Reducing Composition Errors: An Experiment" *Foreign Language Annals*, 17 (1984): p.117
- Magrath, Douglas R. 1985. "ESL and Deaf Education: Mutual Needs", *Foreign Language Annals*, 18:6 (December 1985): 497-499
- Peyton Joy Kreeft. and Leslie. Reed. *Dialogue Journal Writing with Nonnative English Speakers. A Handbook for Teachers and An Instructional Packet for Teachers and Workshop Leaders*. Alexandria, VA: TESOL, 1990.
- Popkin, Debra, "Dialogue Journals: A Way to Personalize Communication in a Foreign Language." *Foreign Language Annals*, 18:2 (1985: Apr.) p.152
- Reid, J. *Assessing Writing*. The Cambridge Language Assessment Series. May 27, 2002.
- Rodelo, Jhoinis Gil. *Writing Development through Dialogue Journals*. Tesis de grado. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2008
- Semke, Harriet D. "Effects of the Red Pen". *Foreign Language Annals*, 17:3 (May 1984): p.195-202
- Staton, Jana. *Using Dialogue Journals for Developing Thinking, Reading, and Writing with Hearing Impaired Students*. *Volta Review*., 1985.p.127-154.

