

**LOS DIARIOS DE DIALOGO COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LA  
EXPRESIÓN ESCRITA EN ALUMNOS DE LA ESO**

de

**MARÍA ALMUDENA SOLER BORJA**

**TRABAJO PARA EL TÍTULO DE MÁSTER**

**Entregado en la Secretaría de Humanidades**

**de la Universidad de Almería**

**como requisito parcial conducente**

**a la obtención del título de**

**MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**2012**

M<sup>a</sup> Almudena Soler Borja

\_\_\_\_\_  
**Nombre estudiante**

\_\_\_\_\_  
**Firma estudiante**

\_\_\_\_\_  
**Fecha**

\_\_\_\_\_  
**Ciudad**

José Ramón Ibáñez Ibáñez

\_\_\_\_\_  
**Nombre director TFM**

\_\_\_\_\_  
**Firma director TFM**

\_\_\_\_\_  
**Fecha**

\_\_\_\_\_  
**Ciudad**

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| Capítulo 1: Introducción.....   | 1  |
| Capítulo 2: La enseñanza de la expresión escrita en lengua extranjera en el pasado y en el marco educativo actual.....                | 3  |
| 2.1. Algunos métodos en la enseñanza de una segunda lengua.....   | 4  |
| 2.2. Métodos de corrección tradicionales y alternativos.....  | 12 |
| Capítulo 3: Diarios de diálogo (Dialogue Journals) en el aula de Inglés a modo de estrategia didáctica para la expresión escrita..... | 18 |
| 3.1. Beneficios.....  | 20 |
| 3.2. Limitaciones.....  | 26 |
| 3.3. Otras utilidades.....  | 30 |
| Capítulo 4: Diarios de diálogo como objeto de estudio en el aula.....   | 33 |
| 4.1. Marco de la investigación.....   | 33 |
| 4.2. Objetivos.....   | 35 |
| 4.3. Desarrollo.....  | 36 |
| 4.4. Resultados.....  | 38 |
| 4.5. Conclusiones.....  | 47 |
| Capítulo 5: Conclusiones.....   | 50 |
| Capítulo 6: Apéndice.....   | 53 |
| Capítulo 7: Bibliografía.....   | 55 |

# Capítulo 1: Introducción

El plan de estudios de la asignatura de inglés en la Educación Secundaria Obligatoria está básicamente diseñado para la enseñanza de estructuras gramaticales y vocabulario, obviando otros aspectos que conforman el aprendizaje de una segunda lengua como son la producción oral, la auditiva y la escrita. A lo largo de este trabajo nos centraremos en esta última competencia, analizando la atención que se le ha prestado desde que comenzara la enseñanza de segundas lenguas.

Es sabido por todos que en la actualidad, la comprensión escrita en el aula queda reducida a la reescritura de oraciones que ya han sido formuladas, por lo que el alumno no se ve obligado a producir oraciones por sí sólo. Como consecuencia del poco tiempo del que disponen los profesores para transmitir los contenidos esenciales durante el curso escolar, éstos se ven obligados a priorizar ciertos aspectos de lengua en detrimento de otros que quedan relegados a un segundo plano. Es al realizar estudios superiores cuando los alumnos toman conciencia de las carencias en expresión escrita que éstos arrastran, reconociendo su incapacidad para producir textos escritos y viéndose forzados a recuperar el tiempo perdido mediante cursos intensivos de inglés en los que las cuatro competencias son valoradas al mismo nivel. Asistimos desde hace años a una época en la que el conocimiento de idiomas es cada vez más valorado independientemente de la formación que cada uno obtenga. Así, la formación en segundas lenguas, especialmente en inglés, es requisito obligatorio para acceder a estudios de carácter superior o para la obtención de puestos de trabajo. En el seno de nuestra sociedad globalizada, son muy pocos los que escapan a la fuerte influencia del inglés en

nuestro entorno, presente tanto en el ámbito profesional como el social, con el constante avance de las nuevas tecnologías y de las redes sociales procedentes sobre todo, de países anglosajones.

El propósito de este trabajo no es otro que valorar el uso de una actividad alternativa como son los diarios de diálogo (*dialogue journals*) para fomentar la comprensión escrita en el aula y que ésta deje de ser la tarea pendiente de los alumnos. Para ello realizamos un estudio con un grupo de alumnos de 1º de Bachillerato, incorporando los diarios de diálogo en el aula para comprobar los efectos que éstos causan en su aprendizaje.

Con este estudio dejaremos patente las actitudes de los alumnos hacia los diarios de diálogo así como los posibles beneficios o limitaciones que éstos pueden aportar a la fluidez en su expresión escrita. Comprobaremos si finalmente contribuyen a la mejora de su redacción en una lengua extranjera, y si el miedo que generalmente estos muestran ante este tipo de actividades disminuye tras un pequeño período de prueba. En definitiva, valoraremos las ventajas y desventajas de la inclusión de los diarios de diálogo como herramienta para un mejor desarrollo de la expresión escrita en una segunda lengua.

## Capítulo 2: La enseñanza de la expresión escrita en lengua extranjera en el pasado y en el marco educativo actual

A lo largo de la historia de la humanidad ha existido la necesidad de aprender otras lenguas para comunicarse con otros pueblos, de ahí que el aprendizaje de una lengua extranjera haya sido una preocupación desde los tiempos más antiguos. El aprendizaje de una segunda lengua, y especialmente el inglés, resulta imprescindible ya que en la mayoría de las áreas de conocimiento y de desarrollo humano actuales se emplean otros idiomas. Los avances tecnológicos y culturales de nuestra sociedad implican el dominio de otras lenguas.

La adquisición de una segunda lengua se define por el dominio de cuatro capacidades como son la capacidad oral, auditiva, lectora y escrita. Sin embargo, desde el comienzo de su estudio, no todas ellas han gozado de la misma importancia.

La enseñanza de una segunda lengua ha estado marcada por estrategias que enfatizaban determinados aspectos de la lengua, mientras que otros quedaban en un segundo plano. Diversos grupos de lingüistas, investigadores y profesores han hecho sus aportaciones en este campo y han apostado por determinados modelos de enseñanza denominados *Métodos*. La enseñanza de una lengua extranjera ha estado regida por diversos métodos a lo largo de los años, de los cuales, cada uno de ellos, consiste en una serie de estrategias didácticas encaminadas a la correcta transmisión de la lengua.

A continuación realizaremos un breve recorrido histórico por los métodos más

significativos que han marcado la transmisión de una segunda lengua en el aula y comprobaremos el papel que la expresión escrita ha desempeñado en cada uno de ellos.

## **2.1. Algunos métodos en la enseñanza de una segunda lengua**

### *2.1.a. El Método de Gramática y Traducción*

Este método que predominó en Europa entre los siglos XVIII y XIX, es considerado como el primer método enfocado al aprendizaje de una lengua extranjera. La aparición de métodos de enseñanza ha estado marcada por el funcionamiento del sistema escolar. Siglos atrás, no existía de manera oficial control alguno sobre la enseñanza de idiomas ya que éstos no tenían carácter obligatorio dentro de los planes de estudios. Habrá que esperar hasta finales del siglo XIX para que las lenguas modernas comiencen a incluirse en el currículo de las escuelas europeas. Es entonces cuando se adoptan las mismas técnicas de estudio que se habían estado aplicando a lenguas como el latín y el griego.

Dos de las figuras más representativas de este método son Heinrich G. Ollendorff y Franz Ahn quienes publicaron sus respectivos manuales y en su tiempo fueron dos de los nombres más conocidos en lo que concierne al aprendizaje de idiomas.

De acuerdo con Aquilino Sánchez (2009), tres de las características más sobresalientes de este método de gramática y traducción son:

1. La presentación de reglas gramaticales acompañadas de ejemplos
2. Listas de vocabulario, en ocasiones organizadas por áreas temáticas
3. Textos de traducción directa e inversa para poner en práctica los dos apartados anteriores.

El proceso de aprendizaje es en todo momento consciente y éste se logra a través del análisis de los contenidos, de su deducción y posterior memorización. Por otro lado, la figura del profesor es autoritaria; pues él se encarga de la emisión de los conocimientos y representa el modelo a seguir. El alumno adquiere un rol pasivo y

actúa como receptor de la información.

Para E. Roulet (1975), las limitaciones a este método se podrían sintetizar de la siguiente manera:

1. Los aspectos del lenguaje actual quedan omitidos ya que los grandes escritores son los encargados de imponer las normas.
2. Se le presta demasiada atención a aspectos gramaticales de carácter secundario y se tiende a descuidar la sintaxis.
3. En general, las traducciones no son satisfactorias al ser realizadas palabra por palabra.

Como hemos comprobado, la traducción de textos es uno de los ejercicios más representativos de este método, en el que tanto la expresión escrita como la comprensión lectora son las bases del aprendizaje. Cabe mencionar que la expresión escrita no se lleva a cabo con fines comunicativos sino que ésta se enfoca de manera mecánica, sin tener en cuenta que cada idioma posee maneras únicas de expresión y el alumno se limita a reproducir textos, impidiendo que sea él mismo el creador de los mismos.

#### 2.1.b. *El Método Directo*

Nace en la segunda mitad del siglo XIX con el objetivo de cubrir las carencias comunicativas del Método de Gramática y Traducción. Tuvo una mayor influencia en Estados Unidos debido a los miles de emigrantes que recibía el país por razones muy diversas. Estos recién llegados eran de muy diversa índole y la comunicación con su entorno en un nuevo país pasaba a ser una primera necesidad.

El objetivo de este nuevo método no es otro que mejorar las habilidades comunicativas y se intenta que el alumno adquiera el idioma de la misma manera que adquirió la lengua materna. Se busca principalmente lo práctico y el poder utilizar lo aprendido de manera natural en una conversación.

Destacan personalidades como el pedagogo Johann H. Pestalozzi con motivadoras ideas y técnicas y Maximilian Berlitz que fundó la primera escuela en Providence, Rhode Island en 1878 y cuyo nombre sirvió para más tarde acuñar el

término “Método Berlitz”. Según este último la clave para aprender un idioma es “vivir dentro del contexto de la lengua que se aprende”. Así, las clases deben ser estrictamente impartidas en el idioma al que se aspira sin recurrir a la lengua materna.

En definitiva, el método directo que en su momento representó una alternativa en el ámbito de la enseñanza, auna una serie de rasgos característicos que Sánchez (2009) resumió en:

1. Dar por supuesto que la lengua es prioritariamente una herramienta de comunicación oral. La expresión escrita es secundaria.
2. Se rechazan las traducciones de una lengua a otra.
3. Se da importancia a la fonética.
4. Transmisión de la lengua usual y cotidiana con ejemplos.
5. El aprendizaje tiene lugar en un entorno en el que los estudiantes puedan asociar las palabras con los objetos que éstas representan.

De manera que, éste se centra en la competencia oral, otorgando mayor importancia a aspectos como la pronunciación o la fluidez y, por lo tanto, aspectos como la gramática o la expresión escrita quedan en un segundo plano y no son introducidos hasta que el estudiante domina la competencia oral. El objetivo de este método radica en evitar cualquier similitud o paralelismo con la lengua materna. Es evidente que el alumno desarrolla una mayor capacidad para enfrentarse al lenguaje oral pero incapaz, por otro lado, de aplicar reglas gramaticales y reproducirlas por escrito.

Sin embargo, pronto las limitaciones de este método quedaron patentes. Debido a la manera de llevar a cabo el aprendizaje, resulta bastante complicado ponerlo en práctica en la educación pública así como la implantación de profesores nativos o similares en ella. Asimismo, la comparación del aprendizaje de una segunda lengua con la lengua materna es llevada al extremo, por lo que a menudo hay una pérdida de tiempo explicando en lengua extranjera en lugar de atajar utilizando la lengua materna (Richards & Rodgers 1986: 10).

### 2.1.c. *El Método Audio-Oral*



A partir de la segunda mitad del siglo XIX la enseñanza de idiomas experimenta un gran cambio debido al desarrollo de los transportes, los intercambios culturales y a las necesidades relacionadas con la Segunda Guerra Mundial.

Encontramos su origen en métodos estructuralistas de Norteamérica y al igual que el *Método Directo*, considera que la lengua debe ser adquirida de manera oral, evitando en todo momento la utilización de la lengua materna.

*An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* fue publicado en 1942 por el lingüista Leonard Bloomfield. Ese mismo año, los también lingüistas B. Bloch y George L. Trager sacaron a la luz *Outline of Linguistic Analysis*. Ambas obras representaban la nueva metodología vigente en el terreno de la enseñanza y fueron de lectura obligatoria para aquellos que trabajaban en el *Army Specialized Training Program* (ASTP) en Norteamérica.

La necesidad de instruir a soldados americanos y de proporcionarles herramientas básicas de comunicación verbales en lenguas como el japonés y el alemán contribuyeron a la expansión y popularidad de este método. El ejército necesitaba adquirir con rapidez el mejor acento posible para poder comunicarse con los nativos. Por otro lado, la escuela estructuralista americana buscaba mediar entre el lingüista y el estudiante y acercar así materiales que facilitarían el aprendizaje mediante el uso de la memorización y de la repetición.

Este método que intenta evitar las transferencias de una lengua a otra y que hace caso omiso de la expresión escrita al inicio, se puede esquematizar en los siguientes aspectos:

1. Énfasis en la competencia oral
2. Prioridad por la destreza oral y auditiva
3. Escasez de explicaciones gramaticales
4. Memorización de diálogos
5. Repetición de estructuras

(Sánchez 2009: 71)

Al aplicar este método en el aula, la comprensión escrita queda olvidada por

completo, por lo que el alumno se encuentra incapacitado para construir estructuras gramaticales por sí mismo y por tanto, para plasmar la lengua en soporte escrito, olvidando así que la comunicación también se establece a través de medios no orales.

A pesar de las ventajas que este método ofrecía sobretodo a nivel oral y auditivo, se dejaban entrever algunas limitaciones que quedan patentes en la siguiente cita: “La descripción del sistema gramatical es incompleta ya que no proporciona las reglas necesarias para construir un número indefinido de oraciones [...] El inexistente tratamiento del significado obstaculiza la enseñanza de la sintaxis y del léxico” (Roulet 1975).

#### 2.1.d. *El Método Natural*

Tal y como su nombre indica, este método tenía como objetivo la enseñanza de una lengua de manera *natural*. Ha sido otro de los métodos más extendidos y fue llevado a cabo por Tracy Terrell y Stephen Krashen al final de 1970. Este nuevo método se basa en la obra de Krashen conocida bajo el nombre de *The Input Hypothesis* (1985). Dicha obra sirve como enfoque didáctico del método natural que acabaría influyendo en la práctica de enseñanza de lenguas durante esa década.

En ella, Krashen refleja que la inmersión lingüística es un ingrediente esencial para aprender una lengua, recibiendo el *input* necesario del entorno que nos rodea. Insiste en su idea de *input* “silencioso” como clave del aprendizaje poniendo como ejemplo aquellas tribus del Amazonas que no hablan la misma lengua y que están destinadas a convivir juntas. Durante la etapa inicial de convivencia, el aprendiz permanece en silencio, prestando atención a los sonidos y al léxico; posteriormente, una vez que reúne información suficiente, comienza a expresarse en la nueva lengua.

Krashen, que formula una serie de hipótesis a lo largo de su carrera; llega a la conclusión de que los niños asimilan la lengua a través de un proceso inconsciente llamado *adquisición*; mientras que el *aprendizaje*, se lleva a cabo de una manera consciente. Ambos conceptos se contraponen y éste se muestra partidario del concepto de adquisición; convirtiendo el proceso de aprendizaje en un camino inconsciente, carente de raciocinio por parte del aprendiz. De esta manera, la lengua

es asimilada de manera *natural*.

El método natural, el cual supuso una especie de revolución en la enseñanza de segundas lenguas en todo el mundo se puede resumir en tres supuestos:

1. El idioma se inculca de manera indirecta, promoviendo diferentes actividades que faciliten de manera inconsciente la adquisición de una lengua.
2. Presentación de la mayor cantidad de *input* posible.
3. La clase se centra en la destreza auditiva y la lectora, sobretodo durante la primera etapa. La destreza oral y escrita surgen más tarde, una vez que el alumno se encuentra preparado para expresarse por sí solo.

(Sánchez 2009: 133-134)

Las hipótesis realizadas por Krashen causaron un gran impacto en el ámbito de la enseñanza aunque, al igual que toda teoría, fue objeto de críticas entre las que destacaban que tanto el discurso como la comprensión de una lengua son procesos que se llevan a cabo de manera consciente (Gregg 1984)

#### 2.1.e. *El Método Comunicativo*

Este método también conocido bajo el nombre de *Enseñanza de la Lengua Comunicativa* (Communicative Language Teaching) se crea como respuesta al los métodos estructuralistas, los cuales pierden popularidad tras las críticas recibidas por parte de Noam Chomsky en su obra *Syntactic Structures* (1957) donde afirma que los métodos estructuralistas como el *Audio-oral* no permiten al estudiante la opción de crear oraciones por sí mismos, de expresarse de manera única como individuo.

Es tras el declive de dichos métodos cuando surge el método comunicativo en el cual, el aprendizaje de las funciones del lenguaje es una parte importante. A partir de entonces, se considera que el aprendizaje de un idioma debe consistir en saber utilizar las funciones de la lengua como prometer, invitar, sugerir, etc (Wilkins 1976: 32). Por lo tanto, la competencia lingüística; es decir, el conocimiento de las reglas de la lengua; como la competencia comunicativa, el saber cómo decir, cuándo y a quién (Hymes 1971: 45-49); son esenciales para el desarrollo de un acto

comunicativo.

Este nuevo método refleja la convicción de que la comunicación implica una serie de conocimientos que van más allá de las reglas gramaticales o de formas lingüísticas. El lenguaje se concibe como una herramienta para llevar a cabo la comunicación interpersonal. El docente debe transmitir el lenguaje “real” y no el “perfecto”, siempre bajo un contexto determinado. La clase se convierte pues, en un marco de aprendizaje en el que el profesor se aleja de la imagen que tradicionalmente se le ha atribuido y hace a los alumnos partícipes de las actividades de clase. Los recursos utilizados en el aula son variados, lo que conlleva una mayor motivación para los alumnos, quienes aprenden no sólo a través de libros de texto, también con la ayuda de elementos visuales o con la introducción de las nuevas tecnologías. En resumen, los aspectos más relevantes a destacar de este método el cual sigue reinando en las aulas de la actualidad, se pueden esquematizar en:

1. Desarrollo de la competencia comunicativa
2. Uso de diálogos evitando la memorización
3. El contexto de la comunicación es esencial
4. Utilización de materiales diversos
5. Las cuatro destrezas son trabajadas desde el comienzo

(Sánchez 2009: 110-114)

Por primera vez en mucho tiempo se admite que el concepto de comunicación se realiza en las cuatro competencias básicas. La comprensión escrita se considera como un aspecto más del aprendizaje de la lengua y se diseñan actividades de múltiples características para llevar a cabo el proceso de comunicación por escrito.

Tal y como ha quedado patente a lo largo de estos cinco métodos, desde el nacimiento de las teorías de la enseñanza, la expresión escrita ha ocupado un segundo plano y se ha considerado como una “tarea de baja prioridad” (*“low priority skill”*, Scott 1996: xi) durante las primeras etapas del aprendizaje e incluso en las intermedias, llegando a veces incluso a evitarse.

Teniendo en cuenta la didáctica llevada a cabo en los centros escolares, podemos afirmar que la enseñanza de idiomas en la actualidad se apoya en el método comunicativo. El hecho de que la expresión escrita se trata en el aula pero de manera muy leve, es un secreto a voces, ya que ésta requiere por ambas partes (profesorado y alumnado) una inversión de tiempo y dedicación.

En muchas ocasiones las actividades de redacción son tratadas más que como una actividad en sí misma, como un ejercicio de apoyo de lo aprendido en clase (Terry 1989) y lo cierto es que durante años los profesores han continuado considerando la comprensión escrita como una actividad de “segunda clase” (Omaggio 1993: 290). Pues entre las actividades más conocidas dedicadas a la escritura encontramos la reproducción de oraciones similares con una misma estructura gramatical, el relleno de huecos en un texto dado o la realización de diálogos. Las redacciones están poco presentes en el aula y a menudo representan un ejercicio sin utilidad alguna.

Por otro lado, la poca atención que se invierte en este aspecto de la lengua puede ser debido a la falta de tiempo real para poder acaparar todas y cada una de las partes que comprenden el aprendizaje, y resultado de ello es la prioridad que se establece ante los aspectos que conforman el aprendizaje de una lengua. A pesar de todo, no debemos olvidar, que la comprensión escrita no tiene otro fin que la comunicación ya que forma parte de la comunicación diaria.

El saber escribir o redactar en una segunda lengua puede ser una muestra útil del progreso realizado por el alumno. Algunos de ellos es probable que se sientan más cómodos escribiendo que practicando oralmente. De la misma manera el saber escribir es imprescindible a la hora de evaluar. La competencia escrita resulta indispensable en niveles avanzados de aprendizaje y por ello, cuanto antes se inicie al alumno en ella, más ventajoso le resultará adentrarse en la tarea de escribir.

Cabe mencionar que la poca atención dedicada a la expresión escrita durante las etapas de enseñanza primaria y secundaria no atañe únicamente al aprendizaje de una segunda lengua, sino también a la lengua materna. El arte de la redacción y de la creación escrita se ha obviado durante años. Afortunadamente, las concepciones evolucionan y en el momento presente se avecinan cambios con respecto a la capacidad escrita en segundas lenguas, pues el tema que nos ocupa

está siendo objeto de estudio en numerosas investigaciones.

## **2.2. Métodos de corrección tradicionales y alternativos**

A lo largo de nuestra etapa escolar, todos hemos sido testigos de la tradicional manera de corregir redacciones o ejercicios por escrito que nuestros profesores llevaban a cabo. El hecho de que todos y cada uno de los errores deben ser corregidos de manera exhaustiva, ha sido una creencia generalizada entre el personal docente y que aún, perdura en la actualidad. Los profesores tienden a creer que si todos los errores cometidos no son señalados, éstos quedarán arraigados en el aprendizaje del alumno, les será complicado deshacerse de ellos y por tanto; utilizar el lenguaje de manera adecuada se convertirá en una tarea aún más ardua (Semke 1984: 195)

Todos aquellos que hemos desempeñado el papel de profesor alguna vez, sabemos que la corrección de errores de ejercicios por escrito representa una tarea pesada ya que requiere bastante tiempo y no siempre existe la garantía de la asimilación de los errores cometidos por parte del alumnado.

Gran parte del profesorado duda de la efectividad de las “correcciones masivas” y en su mayoría creen que el alumnado presta poca o nula atención a los errores cometidos por su sistemática repetición en tareas posteriores. Debido a ello, el tiempo y la dedicación que invierten los profesores en marcar todas y cada unas de las correcciones en un ejercicio escrito; no goza de recompensa (Lee 2003: 216).

Son recientes los estudios que se han interesado por el tema de las correcciones y que apuestan por su utilidad (Lalande 1982; Fathman & Whalley 1990; Ferris 1995, 1997; Polio, Fleck, & Leder 1998; Ferris & Roberts 2001). Por el contrario, existen otros estudios que muestran su ineficacia y que abogan por un abandono de la corrección de errores en el aula (Cohen 1987; Truscott 1996, 1999).

El personal docente está acostumbrado a marcar todos los errores de escritura, pues la corrección representa una práctica muy extendida en el aula de lengua extranjera y es difícil considerar prácticas alternativas. Gran parte de él cree que la corrección forma parte de su obligación como profesores y se sienten culpables si no lo hacen. Al mismo tiempo, hay alumnos que conceden cierta importancia a estas correcciones y, acostumbrados a recibirlas, se sentirían desorientados sin ellas (Leki

1991; Lee 1997; Ferris & Roberts 2001).

Lee (2003) se encargó de indagar en las creencias de los profesores respecto a los objetivos de la corrección de errores y sus resultados nos muestran que las principales razones son:

1. Concienciar a los alumnos de sus errores
2. Evitar la repetición de los mismos fallos
3. Ayudar a mejorar su comprensión escrita
4. Ayudarles a aprender a expresar mejor sus ideas
5. Guiarles a mejorar en cohesión y coherencia

A pesar de las buenas intenciones de los profesores, lo cierto es que de manera generalizada, los alumnos no prestan la suficiente atención a los errores marcados y a menudo los ejercicios suelen terminar en el fondo de sus mochilas o en la papelería de sus habitaciones. Al hacerles entrega de las tareas ya corregidas, las miradas de decepción suceden a ver sus ejercicios ahogados en tinta roja (Semke 1984: 194). El desinterés por mejorar es fruto del desánimo que experimentan. En definitiva, en muchas ocasiones la corrección no resulta alentadora y ello lleva a los alumnos a mostrar una actitud de indiferencia. Pero no sólo el alumno se encuentra desesperanzado, el profesor también ya que estima que el esfuerzo del alumno no queda reflejado en el papel. Muchos de los errores no son importantes y la comunicación no se ve afectada, por lo que resulta difícil valorar los aspectos positivos entre tanta corrección.

Esta reacción ante las correcciones influye en el aprendizaje del alumno puesto que su actitud ante la tarea de escribir cambia. H. D. Semke declaró que “todo aquello que produzca un efecto negativo en la actitud, tiende a retrasar el proceso de aprendizaje” (1984).

Llegados a este punto, dentro del panorama educativo actual, se siente una necesidad inconsciente por optar por otras maneras de corrección que resulten eficaces para el aprendizaje de una lengua. Los profesores deberían considerar varias opciones: (1) corregir o no todos los errores cometidos; (2) identificar los errores a través de códigos o (3) corregir de manera indirecta (Lee 2003). Encontrar

el método adecuado no es tarea fácil pues éste depende de las características de cada grupo de alumnos y aún así, no todos ellos se adaptarán de la misma manera a un mismo método. La búsqueda del método de corrección que mejor se adapte a los alumnos es una tarea que cada profesor debería tener en cuenta para favorecer el aprendizaje de éstos.

Se ha comprobado en anteriores estudios que la corrección indirecta resulta más beneficiosa a largo plazo que la corrección directa tradicional que ya conocemos (Frantzen 1995, Ferris 2003), la cual, según Lee (2003) sería más apropiada para principiantes, para afianzar la asimilación de contenidos o en aquellos casos en los que tanto la estructura gramatical escogida como el vocabulario resultan catastróficos. Para D. R. Ferris (2002), la corrección indirecta es más efectiva ya que en muchas ocasiones el profesor malinterpreta lo que el estudiante quiere transmitir.

Hace bastante tiempo, Vivian Zamel (1982, 1985) sostuvo que los profesores prestan excesiva atención a la corrección de errores, por lo que pasan de ser profesores de comprensión escrita a profesores de gramática, desviándose a veces de lo realmente importante. Otros dejan patente que la corrección en exceso tiene como resultado la mejora en la redacción antes que la corrección de los propios errores gramaticales (Enginarlar 1993; Mantello 1997; Ferris 2002). Como ya hemos mencionado anteriormente, esta corrección excesiva resulta frustrante para los alumnos y por ello, se cree que un cambio en la manera de marcar los errores se concibe como necesaria en nuestra asignatura.

Desde que diversas investigaciones comenzaron a ocuparse del tema que nos atañe, han surgido diversas formas de corrección que algunos docentes ya han puesto en práctica en sus aulas. Principalmente vamos a distinguir dos: Corrección exhaustiva y corrección selectiva.

### *2.2.a. Corrección exhaustiva (Comprehensive marking)*

Este método de corrección conocido por todos es el utilizado por la gran mayoría de los docentes y según Lee (2003) algunas de los motivos por los que su uso está tan extendido son los que se muestran a continuación:



1. Creencia por parte del gremio de que la corrección de errores forma parte de la obligación de los profesores
2. Los alumnos no serán conscientes de sus fallos si no se señalan todos los errores
3. Todos los errores deben ser marcados en alumnos de niveles iniciales
4. Cuando el ejercicio no es muy largo, se debe llevar a cabo
5. Los alumnos confían en los profesores a la hora de corregir
6. Los padres quieren que todos los errores queden reflejados

Muchos de los profesores entrevistados por Lee (2003) reconocen practicar ese tipo de corrección, sin embargo creen que sería más productivo poner en práctica otras alternativas que puedan resultar más beneficiosas para el alumnado.

#### *2.2.b. Corrección selectiva (Selective marking)*

Debido a que muchos profesores tienden a llenar las tareas de los alumnos de correcciones, una alternativa es adoptar este tipo de corrección que tiene como objetivo centrarse en un tipo de errores en concreto (gramaticales, de léxico, etc) o en marcar sólo aquellos que consideremos más relevantes o de importancia para el alumno.

Lee (2003) mantiene que en muchas ocasiones los profesores no resisten la tentación de señalar las faltas de ortografía o las faltas gramaticales ya que lo conciben como una tarea más dentro de la labor docente y por ello, este tipo de corrección puede resultar difícil de adoptar. Muchos profesores se muestran reacios frente a esta estrategia de corrección aunque algunos de los aspectos a favor de ella son:

1. Ahorro de tiempo
2. Ayuda a los alumnos a centrarse en elementos en concreto y a no distraer su atención de otros errores menos relevantes
3. Aún marcando todos los errores, éstos seguirán apareciendo
4. Útil para aquellos alumnos que cometen un gran número de errores

5. Evita el sentimiento de frustración en los alumnos
6. De gran utilidad en redacciones largas

A pesar de las evidentes ventajas que esta manera de corregir nos ofrece, algunos escuelas no permiten a sus profesores que la adopten y por otro lado, otros que desean ponerla en práctica no saben cómo abordarla.

### *2.2.c. Códigos de corrección (Marking codes)*

Otra de las maneras conocidas para evaluar trabajos de expresión escrita es a través de la utilización de códigos de corrección. Gracias a esta modalidad, los alumnos tienen la posibilidad de corregirse a sí mismos. Para ello, el profesor hace entrega de un documento en el que los posibles errores están clasificados y representados por códigos. Una vez que los alumnos han realizado el trabajo por escrito, el profesor se encarga de anotar el código correspondiente al tipo de error cometido por el alumno allá donde éste se encuentre dentro de la redacción. Acto seguido, los trabajos se devuelven a los alumnos con el objetivo de que sean ellos mismos los que se corrijan guiándose por los códigos. El final del proceso lo dicta el profesor, que revisa si las correcciones se ha realizado correctamente y, si fuera necesario, se repite el proceso hasta que los errores cometidos desaparezcan. Al utilizar esta estrategia, que representa otra alternativa a tener en cuenta en el aula de lengua extranjera y que implica cierta madurez por parte del alumno, cabe la posibilidad de que quizás, el hecho de corregirse ellos mismos, hace que asimilen mejor sus errores.

Lee (2003) también indagó acerca de lo que esta modalidad representa para profesores y para ellos les facilitó cuestionario del que obtuvo las siguientes apreciaciones:

1. Los códigos no pueden aplicarse a todos los niveles sintácticos
2. A muchos alumnos les resulta complicado corregirse, sobretodo aquellos que están menos aventajados, al no saber utilizar los códigos
3. Incluso aquellos que comprenden los códigos no son capaces de auto-corregirse.
4. La incapacidad para mejorar sus errores puede llevar a la

desmotivación.

Debido a que la interpretación de los códigos puede resultar algo confusa para el alumnado, sobre todo al principio; el profesor puede adaptar esos códigos a las necesidades del alumno y limitarlos o ampliarlos según el nivel del grupo.

Aunque existen otras estrategias de corrección, con éstas queda reflejado que hay diversas opciones al alcance del profesor. En nuestro sistema educativo existen docentes que se ven incapacitados para cambiar el sistema de corrección por dos razones principales. La primera de ellas porque no gozan de permiso por parte del centro escolar y la segunda se debe a una necesidad real en el personal docente por recibir orientaciones para poder emprender otras prácticas que puedan mejorar el aprendizaje del alumnado.

## Capítulo 3: Diarios de diálogo (Dialogue Journals) en el aula de inglés a modo de estrategia didáctica para la expresión escrita

Escribir en una segunda lengua no es tarea fácil para aquellos que la aprenden, ya que es uno de los aspectos más complicados para la mayoría de los aprendices. Con frecuencia, si los alumnos son lo suficiente maduros, se da por hecho que al saber redactar en su lengua materna, también saben hacerlo en la segunda lengua que aprenden. De ahí derivan muchas de las dificultades que algunos estudiantes tienen a la hora de enfrentarse a la tarea de poner sus ideas en negro sobre blanco. Al igual que la comprensión oral y auditiva requieren especiales tácticas de enseñanza, la expresión escrita también requiere ciertas orientaciones.

Tal y como hemos mencionado con anterioridad, los ejercicios de expresión escrita han sido obviados durante muchos años y hasta hace poco se consideraban como un medio para perfeccionar la gramática y el vocabulario adquirido en clase, pero esa concepción queda ya bastante alejada de la realidad. Las actividades escritas forman parte del programa académico y para que el alumnado las afronte de manera satisfactoria debemos poner en marcha ciertas pautas.

El hecho de proporcionar a los alumnos textos escritos no es suficiente, pues según Donn Byrne (1984) es esencial que los alumnos sean conscientes de las diferencias de discurso en el lenguaje oral y en el escrito y sobre todo que entiendan que el objetivo del lenguaje escrito no es otro que la comunicación entre el escritor y el lector. La enseñanza del discurso escrito debe comenzar en las primeras etapas de aprendizaje y el alumno debe aprender a redactar textos de muy diversa índole,

aunque algunos de ellos no le sean de momento necesarios, pero siempre poniendo de relieve el carácter comunicativo del texto. Algunos de los problemas a la hora de abordar la comprensión escrita son según Donn Byrne (1984), la falta de veracidad de las tareas que se proponen; pues a menudo los alumnos no advierten que están escribiendo por algo y para alguien. Otro aspecto digno de mención es la imposición de las actividades, olvidando que la motivación del alumno es un factor importante para que ésta se realice adecuadamente. Se ha debatido acerca de proponer actividades en las que el alumno pueda elegir el tema a tratar sin embargo la mayoría de los profesores ven con escepticismo esta iniciativa.

Cuando tratamos con este tipo de actividades es inevitable hablar de las correcciones y a veces olvidamos qué efecto causan en el alumno. Muchos profesores de lengua extranjera se preocupan demasiado por la obtención de la respuesta correcta que olvidan prestar atención al proceso de aprendizaje en sí (Rubin 1975). Así Donn Byrne señala otro de los aspectos clave a la hora de tratar textos escritos y sostiene que el esfuerzo del alumno debe ser tenido en cuenta por el profesor a pesar de los fallos cometidos:

Podemos hacer que la expresión escrita sea una actividad más gratificante para los alumnos. Pero para ello necesitamos renunciar a nuestro papel de jueces, excepto cuando se trate de un examen; y tratar de ver lo que el alumno escribe como un intento para comunicarse. Siempre existe una gran tentación, quizás una inclinación natural, para concentrarse en lo que está mal. Pero si somos verdaderos lectores antes que jueces, no deberíamos prestar tanta atención a lo que el alumno ha fracasado en transmitir y valorar lo que ha logrado hacer. (1984: 31)

Con esto Donn Byrne (1984) deja claro que el profesor debe adoptar una actitud comprensiva respecto a los errores para facilitar el aprendizaje del alumno y convertirse en un apoyo. La comprensión escrita es una actividad que se realiza en solitario y por tanto el alumno necesita que la figura del profesor sea tolerante con sus imperfecciones.

Como norma general, los alumnos tienden a reproducir oraciones que han aprendido a través de los libros de texto y las incorporan repetidamente en sus

actividades, lo cual les lleva a escribir oraciones de manera mecánica. Pues existe un gran vacío entre las estructuras que aprenden y lo que ellos mismos son capaces de expresar por sí mismos. La falta de vocabulario y el temor a cometer muchos errores hace que se retraigan cuando se trata de debatir un tema en concreto. Una actividad que tiene que ver con la comprensión lectora y que resulta diferente para los alumnos es lo que llamamos Diarios de diálogo.

Se trata de un diálogo que mantienen profesor y alumno por escrito con cierta frecuencia en un cuadernillo que se intercambian mutuamente. El alumno tiene total libertad para elegir el tema a tratar y el profesor se limita a responder o a continuar la conversación de manera distendida. Una de las características de esta actividad es que el profesor no corrige los errores del alumno, sino que se limita a responder y trata de incluir los errores cometidos, ya escritos de manera adecuada en su conversación como respuesta al alumno. Es decir, los errores son corregidos de manera indirecta.

El uso de estos diarios constituye un complemento perfecto para la clase de lengua extranjera ya que permite al alumno poner en práctica lo aprendido en clase de manera más relajada y sin el temor de ser calificado.

### **3.1. Beneficios**

Son muchos los beneficios que algunos investigadores han adjudicado al uso de los diarios de diálogo en el aula. Debra Popkin (1985) incluyó su práctica en su clase de francés durante un curso escolar con el objetivo de individualizar el aprendizaje y obtuvo resultados positivos. Ésta sostiene que el lenguaje escrito debe ser concebido como una extensión del lenguaje cotidiano y no convertirse en un sistema de reglas estrictas a las que haya que venerar. Según ella, hay que tener en cuenta que los alumnos se sienten cohibidos a la hora de expresarse en lengua extranjera ya que son incapaces de escribir con la misma complejidad que en su propia lengua. Una vez que éstos superan la timidez en un momento inicial, encuentran su propia manera de comunicarse aunque su gramática y vocabulario sean limitados. Es importante que no se sientan presionados por crear oraciones correctas, sino que sientan que el mensaje que quieren transmitir a su interlocutor es comprendido y a partir de entonces se esfuerzan por mejorar su expresión escrita.

Aunque es lógico pensar que leer los diarios de cada estudiante implica una inversión de tiempo considerable, Debra Popkin asegura que esta inversión obtiene su recompensa a largo plazo. Tal y como ella indica, otro de los aspectos favorables es que el profesor tiene la oportunidad de conocer individualmente a sus alumnos, conocer sus intereses, y el contexto familiar y personal en el que se encuentran a través de estos diálogos, lo cual resulta de gran ayuda para el profesor, ya que a través de esta actividad comprende el por qué de su comportamiento en el aula. Somos conscientes de que la enseñanza debe ajustarse a la situación personal de cada estudiante y esta actividad nos ofrece una herramienta más para hacerla efectiva. Existe una gran insistencia sobre este aspecto dentro del panorama educativo actual ya que en nuestras aulas encontramos con más frecuencia que en el pasado, a alumnos procedentes de diversas culturas, y en este caso, los diarios de diálogo nos ayudan a acercarnos a la realidad de cada alumno y a ofrecer respuesta individualizada a sus necesidades.

El rasgo característico de estos diálogos entre profesor y alumno de no corregir lo que los alumnos producen, juega un papel esencial en el proceso de aprendizaje del alumno según Popkin. Los alumnos, al saber que sus errores no son tenidos en cuenta, pierden el miedo a expresarse por escrito, comienzan a arriesgar en su discurso y se atreven a sobrepasar las barreras de lo aprendido buscando nuevas maneras de expresión. Éstos comienzan imitando los modelos explicados en el aula para más tarde adaptar el lenguaje a su personalidad y expresar libremente sus ideas.

Respecto a la motivación, el uso de esta especie de diario personal, resulta más interesante y motivador que cualquiera de las tradicionales tareas que cuyo objetivo es responder preguntas varias acerca de un texto en concreto. Popkin (1985: 154) resalta ante todo, la ventaja de que los alumnos se sienten verdaderos partícipes de la actividad en sí. En ellos reside la decisión del tema sobre el que versa la actividad, esto les anima a expresarse libremente y hace que sean ellos mismos quienes crean el lenguaje y lo modelan adaptándolo a sus necesidades. En muchas ocasiones el tema a tratar en estos diálogos es fácilmente predecible debido a los materiales vistos en clase aunque en algunos casos, ciertos estudiantes hacen uso de su creatividad conectando y asociando ideas acerca de su contexto social

que les lleva a plasmar aspectos como su particular visión del entorno que les rodea, su filosofía de vida e incluso bromas.

Ming-Tzu Liao y Chia-Tzu Wong (2007) son dos profesoras de Inglés en Taiwan que han dado su aportación en el tema llevando a cabo una investigación parecida a la de Popkin. Incorporaron los diarios de diálogo a un grupo de estudiantes de durante un año escolar para comprobar la influencia de éstos en la fluidez de la expresión escrita, en la ansiedad y motivación. Ambas coinciden con Debra Popkin en que la mayoría de las tareas de comprensión escrita en las escuelas buscan ante todo la precisión en la redacción de los alumnos y están diseñadas para ser puntuadas; es por ello que los alumnos producen muy poca cantidad de lenguaje escrito y no arriesgan en sus estructuras gramaticales y expresiones. En el caso de los Diarios de diálogo, la tarea de escribir se da en un contexto mucho más relajado y distendido que hace que el alumno no se sienta “amenazado” por sus posibles errores. En parte, el profesor juega un papel importante a la hora de que los alumnos se sientan cómodos y evita que desarrollen cierto miedo a las tareas de comprensión escrita (Peyton 1993, Matthews 2006, Hsu 2006).

Liao y Wong (2007) coinciden con Popkin (1985) en el hecho de que esta práctica facilita la puesta en marcha de una expresión escrita basada en la reflexión la cual ayuda a que el alumno enlace sus vivencias, pensamientos y sentimientos a las actividades escolares y así se conozca mejor a sí mismo. Todo ellos les lleva a desarrollar su sentido crítico. Algunos incluso afirman que les ayuda a relacionarse y a fortalecer sus relaciones con su entorno social (Andrusyszyn & Davie 1997).

Como resultado, el alumno experimenta un aumento en su motivación, una reducción de su ansiedad y gana confianza en su escritura, lo cual repercute positivamente en su fluidez. Como resultado, los alumnos desarrollan cierta autonomía y una conciencia más crítica consigo mismos, imponiéndose retos en su aprendizaje que, sin la ayuda de los Diarios de diálogo serían impensables (Liao and Wong 2007:143).

Otro de los beneficios que estudios anteriores han mostrado en este campo es que hasta los alumnos menos aventajados obtienen buenos resultados en la mejora de su expresión escrita y aquellos que se muestran algo escépticos a este



tipo de actividad desarrollan cierta motivación. Esta tarea nos permite también conocer más en profundidad a aquellos alumnos que no hablan en clase debido a su timidez y así acercarnos mejor a sus necesidades en la asignatura. Una de las ventajas más valoradas de estos diarios es sin duda, que permiten que el profesor llegue a todos y cada uno de los estudiantes de manera personalizada.

Los diarios de diálogo son beneficiosos no sólo para la mejora de la expresión escrita del idioma sino que ayudan al estudiante a conocerse a sí mismo. Icy Lee (2004) realizó un experimento en clases preparatorias para futuros profesores sin experiencia alguna en la enseñanza, con el objetivo de averiguar si los diarios de diálogo son igualmente útiles en la formación de docentes y si éstos se muestran a favor de esta práctica. Durante su experiencia llegó a la conclusión de que éstos constituyen una herramienta importante para aquellos profesores que comienzan su andadura en la enseñanza del lenguaje, pues estos diarios acercan la realidad en el aula en lo que se refiere a la enseñanza de la expresión escrita. El docente comprende mejor la complejidad de todos los aspectos que afectan la enseñanza de una segunda lengua y le ayuda a decidir acerca de los métodos a seguir.

Han sido varios los que han investigado acerca del uso de los diarios en cursos de preparación a profesores y la mayoría coinciden en que constituyen una valiosa herramienta para el desarrollo de la reflexión de la capacidad escrita de éstos y poder así adquirir experiencia en ello con la intención de ponerlo en práctica en sus futuras clases (Tsang y Wong 1996). El énfasis de este proceso no se encuentra en el diálogo con el profesor sino en la producción de los diálogos por parte de los futuros profesores.

Icy Lee (2004) recogió una selección de los temas más recurrentes que los futuros profesores incluían en sus diálogos y entre ellos destacamos los siguientes:

- Comentarios y opiniones a favor en contra de determinadas estrategias de aprendizaje.
- Diálogos informales que incluyen descripciones de personalidad e intereses que sirven para estrechar lazos entre el profesor y el alumno.
- Preguntas relacionadas con dudas de temas presentados en clase y que principalmente versan sobre el enfoque de actividades.

- Opiniones, creencias sobre la disciplina en el aula y declaraciones de buenas intenciones en la gestión del trabajo en el aula.
- Peticiones de consejos relacionados con la enseñanza.
- Comentarios sobre problemas y preocupaciones personales en torno a la actuación en clase.
- Puesta en común de materiales y recursos disponibles y cómo aprovecharlos al máximo.
- Comentarios y debates acerca de procesos cognitivos.
- Autoevaluación y reflexión de su paso por las prácticas.

En este caso, los diarios de diálogo han servido como soporte para plasmar tanto ideas como inquietudes y de esta manera, el profesor es consciente de la situación en que se encuentra cada alumno.

Al final de todo el proceso, Lee (2004) recogió las conclusiones de los participantes respecto a los beneficios de la inclusión de los diarios de diálogo en el aula. Por orden de importancia los resultados son:

1. La facilidad para individualizar el aprendizaje de cada alumno según sus necesidades.
2. Sentimiento de placer durante el desarrollo de la actividad.
3. El establecimiento de una relación directa y cercana entre profesor y alumno.
4. Estimula la reflexión de manera generalizada, no sólo en el campo académico sino en el ámbito social y familiar.
5. Obtención de consejos por parte del profesor que es considerado como guía en el ámbito educativo y social.
6. Aumento del sentido de la responsabilidad en los alumnos con respecto al aprendizaje en general.
7. Mejora la confianza y autoestima de los alumnos en relación con su aprendizaje.

Como hemos comprobado, los estudiantes y futuros profesores valoraron de manera muy positiva la utilización de los diarios de diálogo como recurso en el aula y cuyos beneficios van más allá del ámbito educativo. Otra de las cuestiones que Lee (2004) planteó a los futuros docentes una vez finalizado todo el proceso fue la de valorar si estos diálogos deberían ser incluidos como una actividad obligatoria en la formación de futuros profesores. El 61% de ellos asintió mientras que el resto consideró que ya tenían demasiadas cosas de las que ocuparse a lo largo de su curso formativo. De todo esto, Icy Lee (2004) concluye que sólo aquellos alumnos con mayor motivación se inclinarán por utilizar los diarios de diálogo ya que, en general los alumnos, a lo largo de toda su trayectoria educativa están acostumbrados a recibir instrucciones sobre lo que deben hacer y no se les invita a pensar y a reflexionar por sí mismos. Tanto la reflexión y el pensamiento crítico son dos de los aspectos que llevan consigo los diálogos y que contrastan con el sistema de aprendizaje pasivo que existe dentro del marco de la enseñanza.

| DIARIOS DE DIÁLOGO                    |  |
|---------------------------------------|--|
| Autor                                 | Beneficios   |
| Debra Popkin (1985)                   | Aprendizaje individualizado.<br>Las necesidades de cada alumno obtienen una atención individualizada   |
|                                       | Libertad de expresión y esfuerzo por la mejora en comprensión escrita  |
|                                       | El profesor conoce a sus alumnos de manera individual y obtiene información acerca de su situación personal y su entorno, lo cual le ayuda a comprender su comportamiento en el aula |
|                                       | Aumento de la motivación   |
|                                       | El alumno desempeña un papel activo en su proceso de aprendizaje   |
| Ming-Tzu Liao<br>Chia-Tzu Wong (2007) | El aprendizaje se produce dentro de un contexto relajado   |
|                                       | El alumno no se siente amenazado por sus errores y comienza a sentirse cómodo en la redacción  |
|                                       | Reducción de la ansiedad y aumento de confianza en el alumno   |
|                                       | Mejora considerable de la fluidez en comprensión   |

|                |  |
|----------------|--|
|                | escrita y especialmente en aquellos alumnos con mayor atraso   |
|                | Desarrollo de una autonomía en el proceso de aprendizaje   |
|                | Atención personalizada al alumno   |
|                | Oportunidad para acercarse a las dificultades que los alumnos que no participan en clase experimentan en la asignatura |
|                | Mejora el conocimiento de los alumnos de sí mismos y de aquello que les rodea  |
| Icy Lee (2004) | Ayuda a acercar la realidad del aula y del proceso de aprendizaje a futuros profesores                                 |
|                | Soporte para plasmar consejos, quejas, inquietudes, sugerencias y problemas de los futuros profesores                  |
|                | Individualización de la enseñanza  |
|                | Favorece una relación directa y cercana entre la figura del profesor y el alumno.                                      |
|                | Mejora de la confianza y autoestima  |
|                | Estimula la reflexión acerca de problemas o actuaciones en el aula   |
|                | Aumento del sentido de la responsabilidad en la tarea a desempeñar   |

### 3.2. Limitaciones

A pesar de los múltiples beneficios que los diarios de diálogo proporcionan al proceso de aprendizaje, también existen algunas limitaciones de las cuales, algunas se intuyen fácilmente. La primera de ellas es sin duda la falta de tiempo. Las programaciones didácticas anuales están cargadas de contenidos y en muchas ocasiones los profesores se ven obligados a atender gran número de tareas por lo que no disponen de tiempo real para realizar una actividad de tales características. Si a ello le añadimos el número reducido de horas lectivas a la semana, hacen que en ocasiones les resulte complicado llevar a cabo actividades que se salgan de los patrones de los contenidos mínimos impuestos por el centro. La puesta en marcha de los diálogos requieren tiempo ya que éstos constituyen una actividad a realizar durante un período de tiempo relativamente largo para lograr resultados positivos. Por otro lado, los alumnos en muchas ocasiones se encuentran sobrecargados de

tareas a realizar en casa y de actividades extraescolares, por lo que éstos se sienten agobiados frente a la cantidad de trabajo.

Icy Lee (2004) también se interesó en su estudio por las limitaciones que los diálogos presentaban en su puesta en práctica. Una vez finalizado el período de puesta en práctica de los diarios, los futuros profesores tuvieron la oportunidad de señalar las limitaciones que a su juicio éstos presentaban. Al comienzo de su uso en el aula, los alumnos, al no estar acostumbrados a realizar este tipo de actividad no les resultaba fácil escribir y tenían dificultades para plasmar ideas sobre el papel. La falta de ideas fue un obstáculo al inicio que se fue solventando con el paso del tiempo, tras comprender que los diarios no eran más que otra herramienta a utilizar en clase para sacar el máximo provecho a la materia que les ocupa. Otra de las grandes limitaciones que mencionaron es la falta de tiempo disponible durante el curso que ellos realizaban y el tiempo del que supuestamente dispondrían una vez que ocupasen oficialmente su cargo como profesores. Como ya hemos mencionado anteriormente, el tiempo representa uno de los obstáculos más complicados de solventar.

Al principio, los alumnos son muy reticentes a hacer uso de los diálogos por lo que despertar el interés en algunos de ellos no fue tarea fácil. Ciertos alumnos no los entregaban con puntualidad y con el paso del tiempo optaron por dejar de realizarlos. Las numerosas entregas a lo largo del semestre hacían que algunos alumnos se viesen forzados a escribir y debido a ello, perdían interés. Es preciso mencionar que los dos últimos aspectos se deben, según Lee (2004) a que al mismo tiempo que los futuros profesores realizaban el curso formativo, algunos de ellos se preocupaban por buscar trabajo y se preparaban para otros exámenes, lo cual quiere decir que tenían otras cuestiones en mente y quizás por ello, no se tomaron con suficiente seriedad la actividad de los diarios de diálogo.

Al igual que señalaron los inconvenientes, señalaron algunas sugerencias para solventarlos y hacer que éstos resulten más efectivos (Lee 2004:87). Podemos resumirlos en:

1. La pronta entrega y la meticulosidad en las respuestas del profesor refuerzan el sentido del interés en el alumno y hacen que éste espere con inquietud su respuesta.

2. Flexibilidad y negociación a la hora de acordar el número de entradas al mes. Los estudiantes que en muchas ocasiones se ven obligados a realizar gran número de tareas en casa, tienen en cuenta la comprensión recibida por parte del profesor.
3. Proporcionar apoyo e indicaciones acerca de cómo escribir este tipo de textos. Algunos estudiantes no sabían cómo abordarlos y por ello señalaron que quizás sería necesaria una preparación inicial en cuanto a la redacción en sí. Cómo formular preguntas o facilitar algunas expresiones recurrentes.
4. La utilización de parte de las horas lectivas para establecer conexiones entre las diferentes cuestiones propuestas por los alumnos. Aunque en este caso, el estudio se realizó mediante un intercambio de los diálogos entre el profesor y el alumno, existe otra posibilidad de intercambiar los diálogos entre los propios alumnos para estimular así la discusión y el debate de diversas cuestiones surgidas en clase. De esta manera también se genera un intercambio de impresiones acerca de lo aprendido en la teoría en contraste con la práctica. Ésta es una posibilidad a utilizar en cursos preparatorios para futuros docentes.
5. La utilización de los diálogos como mera actividad de reflexión sin la necesidad de disponer de una respuesta instantánea por parte del profesor. Así, los alumnos pueden continuar poniendo por escrito sus impresiones, experiencias, ideas o creencias sin necesidad de esperar una respuesta inmediata, lo cual les ayuda a crear hábitos de reflexión.
6. El compromiso adquirido por el profesor de leer y responder a todos y a cada uno de los diálogos, lo cual implica una gran cantidad de tiempo que no todos los profesores estarán dispuestos a ceder.
7. Recibir apoyo constitucional para lograr la inclusión de los diarios de diálogo como una actividad relevante dentro de los programas educativos aseguraría que esta útil herramienta de carácter pedagógico llegase a todos los alumnos y que dejara de depender de la iniciativa del profesor en cuestión.

Lucy L. Fazio (2001), profesor de francés en Montreal (Canadá) llevó a cabo otro estudio en su clase de lengua francesa la cual estaba constituida por dos grupos de alumnos; por una mayoría bilingüe y por una minoría para la cual el francés era su segunda lengua. El propósito principal del estudio era comprobar el efecto que las correcciones producen en los alumnos. Para ello, a los alumnos se les suministraba un diario en el que escribían semanalmente. En este diario, un grupo de alumnos recibía sólo correcciones; un segundo grupo, sólo comentarios al estilo de los diarios de diálogo; y un tercer grupo recibía tanto correcciones como comentarios. Dos de ellos fueron los que finalmente prestaban más atención a los errores cometidos y éstos fueron aquellos dos grupos que recibieron comentarios. El grupo restante que únicamente recibía correcciones no mostraba interés en ellas. Sin embargo, a pesar de la atención que recibían los comentarios en los diarios de los alumnos, Fazio constató que no se produjo un cambio significativo en la precisión de la comprensión escrita. Una posible explicación es la complejidad de la ortografía francesada, la cual representa una parte compleja de la lengua tanto para los nativos como para los que la estudian como segunda lengua. Fazio sostiene que los beneficios del uso de los comentarios en lugar de correcciones se obtienen tras un largo período de tiempo; ya que éstos no son visibles durante el desarrollo del mismo curso escolar, sino que hay que esperar hasta el curso siguiente para comprobar realmente el avance obtenido en la comprensión escrita de los alumnos.

| DIARIOS DE DIÁLOGO   |  |
|----------------------|--|
| Autor                | Limitaciones   |
| Icy Lee (2004)       | Falta de ideas y de iniciativa para escribir al inicio   |
|                      | Falta de tiempo tanto para el profesor como para los alumnos   |
|                      | Dificultades para despertar el interés en ciertos alumnos y convencerles de su utilidad                                      |
|                      | Numerosas o continuas entregas en espacios cortos de tiempo  |
| Lucy L. Fazio (2001) | Los resultados de su uso son visibles a largo plazo, por lo que su utilización debe ser continuada y progresiva en el tiempo |

### 3. 3. Otras utilidades

Como hemos visto a lo largo de los dos apartados anteriores, son muchos los beneficios que nos proporciona el uso de los diarios de diálogo en el aula y algunas sus limitaciones. Sin embargo, existen también una gran variedad de tareas a las que éstos se pueden adaptar y que nada tienen que ver con el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas. Una de las peculiaridades de esta actividad es el desarrollo de la reflexión a través de la redacción que ésta implica y dicho aspecto se puede tener en cuenta en otros contextos.

Tim K. Blake (2005) investigó las ventajas del uso de los diálogos en la formación de futuros enfermeros y cómo éstos afectan al desarrollo del aprendizaje. Éste deja claro que en numerosos cursos de formación en el ámbito de ciencias de la salud, el uso de diarios está presente y se considera como un medio de autoevaluación que implica que el alumno reflexione acerca de lo ocurrido en la práctica y así busque alternativas que podrían haber mejorado su actuación. De esta manera, los alumnos desarrollan el sentido de responsabilidad y un sentimiento de mejora profesional en sus actuaciones. Según Blake son muchas las ventajas que el uso de diarios proporciona como medio para el desarrollo de hábitos de reflexión y algunas de ellas son:

1. Descubrir el verdadero significado de experiencias que han tenido lugar en la práctica y que pueden resultar confusas o caóticas para los alumnos. Escribir acerca de los acontecimientos del día puede servir de guía y resaltar aquellos aspectos de mayor importancia.
2. Integrar la teoría con la práctica al conectar experiencias vividas con los conocimientos aprendidos en clase.
3. Comprobar si los alumnos poseen valores que se requieren en la profesión. En este caso, Blake comprobó tras una visita a una clínica de pacientes denominados “sin techo” que sus alumnos demostraban valores como altruismo e igualdad.
4. Desarrollo del sentimiento de empatía con los demás. A lo largo del curso, los diálogos fueron testigos de la actitud que los futuros



enfermeros comenzaron a tomar respecto a los pacientes. Los futuros enfermeros comenzaron a comprender las situaciones desde la perspectiva del otro y a ponerse en el lugar de sus pacientes. A través de la reflexión, los alumnos consiguen llegar a una mejor comprensión de casos individuales y así conocer mejor las necesidades de una determinada comunidad de personas.

5. La reflexión del proceso de enseñanza por parte del alumno facilitando opiniones acerca de sus dificultades y ventajas en los contenidos aprendidos así como opiniones sobre el trabajo del profesor. Estas opiniones pueden ser de gran ayuda para el profesor para evaluar la efectividad del trabajo realizado con los alumnos.
6. El desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad para la resolución de problemas a través de la reflexión sobre las prácticas realizadas. El alumno deja plasmado en el diario las posibles actuaciones que hubiera podido llevar a cabo en ciertos casos con el objetivo de mejorar el resultado.
7. El desarrollo del sentimiento afectivo al establecer conexiones entre sí mismo y los demás. Para ello es necesario ir más allá de las fronteras del entendimiento personal y tratar de comprender situaciones en el lugar del otro.
8. Liberación del estrés mediante el proceso de escritura al darle forma por escrito a sus temores, inseguridades o dificultades que encuentren en el proceso de formación. De la misma manera es una buena forma de deshacerse de ciertos sentimientos negativos al enfrentarse a situaciones trágicas que se presentan en la profesión.

Blake sólo muestra aspectos positivos en la integración de los diarios en la formación de futuros enfermeros. Según él, aquellos estudiantes que no se toman en serio esta tarea, no aprenderán a llevar a cabo su labor de manera efectiva y a asumir todos los aspectos que esta labor implica, por lo que su formación quedará incompleta. Por otra parte añade una recomendación a los profesores animándoles

a utilizar los diarios para fomentar el diálogo, para servir de soporte y apoyo a los alumnos y para realizar críticas constructivas antes que con ánimo de competición y de imposición de ideas.

Lee (2004) se muestra de igual manera a favor del uso de los diarios de diálogo para complementar otras actividades o cursos de formación para futuros profesionales; pues ésta considera que es una tarea que puede complementar diversos tipos de actividades.

| DIARIOS DE DIÁLOGO |   |
|--------------------|---|
| Autor              | Otros usos  |
| Blake (2005)       | Utilización como material pedagógico en cursos formativos de diversa índole que requieran un aprendizaje ligado a la reflexión y/o conexión de experiencias |
| Lee (2004)         | Complemento a aplicar en diversos ámbitos con el fin de que el profesor obtenga más información acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos            |

# Capítulo 4: Diarios de diálogo como objeto de estudio en el aula

A los autores mencionados anteriormente en el trabajo, se han unido muchos otros que coinciden en señalar la utilidad de la incorporación de los diarios de diálogo en el aula con el fin de mejorar la comprensión escrita en una segunda lengua. Desde hace años, estos diarios representan un recurso que ha sido bastante utilizado sobre todo en países de habla inglesa y, sin embargo, es un gran desconocido para la mayoría del personal docente en nuestro país. Por todo ello, y con motivo de averiguar la efectividad de este método, hemos incluido su práctica en el aula de inglés durante un corto período de tiempo.

## **4.1. Marco de la investigación**

La investigación tuvo lugar en el I.E.S. Galileo, un centro público de educación secundaria compensatoria situado en la barriada de Pescadería de Almería capital. En dicho centro se imparten los niveles de Educación Secundaria Obligatoria, dos modalidades de Bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales; y Ciencias y Tecnología) y ciclos formativos del sector pesquero. Dicho centro educativo cuenta con alrededor de unos 50 profesores y unos 500 alumnos.

El entorno socio-económico de este centro se caracteriza por la vinculación a “la mar” y a la pesca que sus habitantes han mantenido desde hace años ya que muchos de ellos se han dedicado principalmente a las labores pesqueras aunque a lo largo de los últimos años éstos han optado también por otros trabajos como la hostelería y la construcción. La mayoría de las familias que integra el barrio poseen

un nivel socio-económico medio-bajo, lo cual implica que muchos alumnos se incorporen al mundo laboral en edades tempranas. Esta situación se agrava si tenemos en cuenta la actual situación de crisis económica y la existencia de una economía sumergida relativa a la droga.

En cuanto al entorno socio-cultural, cabe mencionar que la procedencia del alumnado es principalmente del barrio Pescadería-La Chanca, aunque durante los últimos años reciben alumnos de localidades cercanas debido a la implantación de los diferentes ciclos formativos. Entre su población predomina la etnia gitana, a la que se ha unido una importante población magrebí y, en menor medida, habitantes procedentes de Sudamérica y de países del Este de Europa. Se trata pues, de una zona deprimida en la que la diversidad cultural del entorno queda patente en el centro educativo, donde son frecuentes los altercados producidos como consecuencia del choque de la cultura del alumnado con las normas y valores del centro. Llama igualmente la atención el número de alumnas que abandonan el centro de manera prematura para dedicarse al cuidado de hermanos menores o por contraer matrimonio en edades tempranas.

El IES Galileo es el único centro de Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria público de la zona. Por ello, debería ser un referente para las familias a la hora de planificar la vida académica y laboral de sus hijos. Sin embargo, la realidad es bien distinta y éstas muestran un claro desinterés por la formación académica de sus hijos y muchos alumnos están escolarizados porque así lo dicta la ley, por temor a la visita de asuntos sociales o por la necesidad de recibir ayudas económicas. Todo ello queda reflejado en el desinterés y desmotivación que los alumnos muestran en su propia formación, ya que su asistencia al centro es muy irregular.

Como consecuencia de todo lo mencionado anteriormente, los alumnos del centro en su gran mayoría poseen un desfase curricular de uno o dos cursos académicos, debido a la falta de hábitos de trabajo y a un claro desinterés general hacia el aprendizaje académico.

Para nuestro estudio, el grupo escogido fue un curso de 1º de Bachillerato el cual no está exento de las características expuestas anteriormente. Aunque no todos ellos tenían intenciones de acceder a estudios superiores, respondían de manera medianamente correcta al trabajo en el aula. Es preciso mencionar que de los 27

alumnos matriculados, sólo 15 asistían regularmente a clase. A pesar del retraso curricular que éstos arrastran en todas las asignaturas incluyendo la de inglés hay quienes trabajan regularmente en el aula y fuera de ella.

#### **4.2. Objetivos**

El desarrollo de esta investigación tiene como objetivo principal valorar la eficacia del uso de los diarios en el aprendizaje de los alumnos. Debido a las circunstancias del alumnado con el que vamos a tratar, la realización de los diarios supone un reto a la hora de despertar interés en ellos. Éste será el primer objetivo, captar la atención del alumno hacia una actividad nueva de manera que su interés por la asignatura aumente y la conciba no sólo como un conjunto de contenidos a asimilar, sino como una serie de conocimientos a aplicar a lo largo de su vida.

Estos alumnos poseen ciertas carencias como consecuencia de su desfase curricular y por ello, estamos ante un grupo cuyo nivel es más bajo que otro curso de 1º de Bachillerato de cualquier otro centro. Por lo que, aparte de las evidentes carencias gramaticales con las que cuenta el alumnado, hay que añadir la falta de hábito en lo que se refiere a la comprensión escrita. A pesar de que tras cada unidad del libro de texto a seguir deben realizar una redacción, sólo unos cuantos se ven capaces de elaborar un texto por sí mismos, sin copiar frases o ideas de otros textos. Por todo ello, otro de los objetivos que nos proponemos no es otro que conseguir que los alumnos se vean capacitados en la elaboración de textos de manera individual y que éstos sean producidos por ellos mismos. Tras un período de observación, algunos estudiantes tienden a consultar con más compañeros las tareas que se proponen en clase por lo que, finalmente, los ejercicios terminan siendo realizados en grupo. Con el uso de los diarios de diálogo, queremos fomentar la autonomía en el trabajo, para que cada alumno sea capaz de llevar a cabo de manera satisfactoria las actividades de clase. Pretendemos demostrar que el aprendizaje puede llevarse a cabo de manera autónoma, cosa que puede resultar de gran utilidad para aquellos que tengan previsto realizar estudios superiores.

Por último, otro de los objetivos es la mejora de la fluidez en el uso de la lengua inglesa escrita a pesar de las limitaciones del alumnado. A través del uso de los diarios, tienen la oportunidad de practicar los conocimientos adquiridos en el aula y

de enfocarlos con fines comunicativos. De esta manera, intentamos hacer comprender a los alumnos que muchos de los contenidos aprendidos en clase les pueden resultar de gran utilidad fuera del aula.

### **4.3. Desarrollo**

Para llevar a cabo la investigación dispusimos de un corto período de tiempo pero suficiente, según mi parecer, para comprobar el impacto del uso de los diarios de diálogo en el aula. La redacción de los mismos comenzó el 13 de abril y a partir de esa fecha dispusimos de tres semanas para su realización. Durante cada semana, se realizaron dos entregas de manera que al final del tiempo previsto dispusiéramos de una pequeña muestra para evaluar sus efectos, beneficios y limitaciones en el aula. Los alumnos recibieron un cuadernillo destinado exclusivamente a la realización de los diálogos, el cual entregué y recogí antes del final de cada clase. La asignatura de inglés tenía lugar tres veces a la semana, es decir, tres horas lectivas, de las cuales sólo se utilizan dos de ellas para nuestra investigación. Teniendo en cuenta el poco espacio de tiempo con el que contábamos y que algunos de los estudiantes no realizan tareas fuera del horario escolar, se optó por emplear parte del tiempo final de cada hora lectiva de clase a la redacción y entrega de los diarios de diálogo, de este manera, se conseguía evitar que los alumnos olvidaran hacerlo en casa u olvidaran traer el cuadernillo a clase. El absentismo fue un aspecto que jugó en nuestra contra ya que, de los alumnos matriculados sólo contamos con 15 que participaron regularmente en la redacción de los diarios, de los cuales hubo dos casos que escribieron menos entregas debido a su ausencia en dos ocasiones.

Una vez expuesta la dinámica de la actividad a los alumnos, éstos confesaron que no estaban acostumbrados a realizar de manera individual ejercicios de la misma índole. Comentaban, asimismo, que nunca antes habían sido expuestos a una actividad semejante y que no sabían si iban a ser capaces de escribir algo medianamente correcto por su propia cuenta. Durante las dos primeras sesiones les costaba encontrar un tema sobre el que escribir y a algunos de ellos les suponía un gran esfuerzo poner por escrito más de dos líneas. No obstante, con el paso de los días se acostumbraron y redactaban con más decisión. Recuerdo que la primera vez

que les entregué los diarios con mi respuesta incluida, y a pesar de haberles explicado con anterioridad la dinámica de la actividad, éstos se encontraban un poco desorientados y no sabían detectar si había alguna corrección en mi respuesta. Algunos alegaban que si no había correcciones, no sabrían detectar sus fallos y que por tanto los diarios no les servirían de nada. Por otra parte, se sentían aliviados al saber que los diarios no serían tenidos en cuenta en su puntuación y que ninguna otra persona leería lo que escribieran en los cuadernos excepto yo.

Durante la segunda sesión, uno de ellos me preguntó si era posible conservar un ejemplar de sus entradas, a lo cual atendí proporcionándole una copia una vez finalizado todo el proceso

Es cierto que algunos de los alumnos que asistían irregularmente a clase no prestaron ninguna importancia a la actividad, mientras que aquellos que asiduamente venían a clase se esforzaban por expresar ideas, por averiguar como plasmarlas y por mostrar su mejor inglés escrito. Tras varias entregas, eran perfectamente capaces de detectar la mayoría de sus errores y buscaban nuevos temas a tratar. Gran parte de ellos plasmaba en los cuadernos aspectos cotidianos como actividades que realizaban en su tiempo libre o capítulos acerca de sus vidas personales. Opiniones acerca de deportes, cine, libros u otras actividades culturales eran frecuentes. Dos de ellos sobresalieron por arriesgar en su discurso y atreverse a reflejar ya en la segunda semana, algunas de sus preocupaciones e incluso opiniones y concepciones sobre el mundo laboral. Aún no siendo ninguno de ellos, alumnos especialmente destacables por sus conocimientos, se atrevían a ir más allá de los contenidos aprendidos en clase, incluían en sus diarios vocabulario nuevo al tiempo que buscaban y arriesgaban utilizando nuevas formas de expresión.

Merece la pena mencionar que los alumnos que no asistían con regularidad a clase, escribían cualquier oración que tuviera significado y no se explayaban demasiado. Sus redacciones eran escuetas, sin muchos detalles y poco cuidadas en lo que a la presentación se refiere. Por el contrario, el resto de alumnos, a pesar de la timidez inicial, la mayoría de los participantes aumentaron considerablemente la cantidad de oraciones escritas conforme se iban sucediendo las entregas. Aquellos quienes mostraban menos interés en la asignatura, escribían menos, no se esforzaban y preguntaban por la fecha de finalización de la actividad.

#### 4.4. Resultados

En este apartado vamos a centrarnos en los frutos obtenidos durante todo el proceso. Con el fin de transmitir una idea lo más clara posible acerca de la realización de esta actividad, se van a incluir muestras de las entregas realizadas por los alumnos en sus diarios. Para ello, los nombres de los alumnos que se utilicen serán ficticios. Más adelante, se proporcionan ejemplos más concretos relacionados con los errores cometidos durante la elaboración de los diarios así como los datos que han sido obtenidos de los mismos.

##### 4.4.a. Muestras de entradas de los diarios

He aquí un ejemplo del primer diálogo escrito por Carlos, uno de los alumnos que obtiene calificaciones medianamente buenas en la asignatura de inglés y que ha mostrado un progreso considerable a lo largo del breve período del estudio. En su primera entrega escribió lo siguiente:

Hi, my name is Carlos. I study in Almería but I hope I will study out of Spain or out of Almería. My dream is study in Cádiz. I love the beach and watersport for example kitesurf, bodyboard, snorkeling... Who is your favourite sport?

He de decir que Carlos desde el principio se tomó en serio la actividad y a pesar de no ser de los alumnos más aventajados de la clase mostró bastante interés y confesaba que se iba a casa reflexionando sobre lo que había escrito en el diario. Pensaba en cómo lo había escrito y cómo hubiera podido mejorarlo. A continuación, añadimos su último diálogo en el cual se observa una mejoría considerable a pesar de los errores que éste contiene:

Hi! I love films. I have near three hundred films. I watch films in English because it help me understand the English idiom. I need to learn English very well and I need more time to study because I think that I will go to work to Australia when I finish my studies. It is a country with many possibilities of work and high life style.



El caso de Carlos es uno de los más positivos si lo contrastamos con el de otros alumnos como Pablo, quien a pesar del interés mostrado, cometía bastantes errores entrega tras entrega y hubiera sido necesario mantener los diarios de diálogo durante más tiempo para poder observar una mejora. He aquí su última entrada en el diario:

Yes. I like travelling but travell required more money and more time. In this time I haven't others things. The last year I travelling for Spain in the van and I was funny and this year I won't visiting others interesanting countries. Do you like any country?

En casos como éste, el alumno no es consciente de todos sus errores y aunque las calificaciones de Pablo no eran del todo bajas, vemos que posee grandes carencias cuando se trata de producir un texto por sí mismo, plasmando pensamientos e ideas por su propia iniciativa.

#### *4.4.b. Ejemplos de errores más frecuentes*

Esta sección contiene un muestrario de algunos de los errores que más se han repetido en nuestro experimento. Como se observará posteriormente, nos hemos servido de una clasificación de errores por códigos<sup>1</sup>, la cual ha sido adaptada para dar cabida a otros errores presentes en los diarios de diálogo de los alumnos.

##### *4.4.b.1. Ortografía de las palabras*

Resulta bastante común que los alumnos cometan este tipo de errores al tratarse de una segunda lengua. Los datos que se muestran posteriormente en el trabajo reflejan que éste es uno de los errores más usuales. Ejemplo de ello son:

**Lucía:** “I cleaned my teach, put my pants and my shert. At two o klok went to the bus stop and weited the bus”, “In my free time I like drink some beer whit my frend”

**Enrique:** “Barcelona has got a lot of place insteresting and very good parties”

---

<sup>1</sup> Dichos códigos fueron ideados por John F. Lalande (1984), cuya clasificación atiende al nombre de *Essay Correction Code* (ECCO).

**Víctor:** “I have a little apartment in Fuengirola”

**Teresa:** “I went to morocco a lot of days and I bought very typical products”

#### 4.4.b.2. *Palabras erróneas*

En ocasiones los alumnos utilizan palabras erróneas, lo cual puede deberse a veces a la similitud en ortografía u otras por desconocimientos gramaticales. Veáanse los siguientes ejemplos:

**Víctor:** “I have no working and so I’m studing for a superior titulacion”

**Oscar:** “This is a nice place because there is much tourism”

**Enrique:** “It’s posibility I will go to work in the shop this summer”

**Pablo:** “I want a live, I looking for one country where in the moment there is work”

**Jesús:** “les of course, I like some much travelling”

**Emilio:** “In this year, this footballmen get very goals”

#### 4.4.b.3. *Palabras innecesarias*

Al redactar en inglés los estudiantes tienden a plasmar más palabras de las necesarias debido a la traducción casi literal que realizan a la hora de expresarse. Algunas muestras de ello son:

**Jorge:** “The football is my favourite sport and in this year CR7 is the best footballmen”

**Pablo:** “The people from Dublin there are very amacing”

**Rosa:** “My favorite sport is to sailing, what I like about the sailing is compete because she travels to many places”

“It is not a sport of dangerous”

**Emilio:** “I like to got to the gym study and meet with my friends”

#### 4.4.b.4. *Ausencia o mal uso de las preposiciones*

El uso de las preposiciones es un aspecto bastante complejo el cual produce ciertas

dificultades ya que en inglés existen muchas más preposiciones de las que usamos en español. He aquí una pequeña muestra de los errores respecto a este tema:

**Victor:** “I have now to study because I need to finish on May”

**Luis:** “Last weekend I was staying in home with my family”

**Antonio:** In my bedroom there are many posters in the wall”

**Jorge:** “I need \_\_\_ help with my sister with her car”

**Teresa:** “I study for have a work in the future”

#### 4.4.c. Resultados en forma de datos

Tras tres semanas consecutivas de redacción y entrega de los diarios de diálogo, se procedió a un minucioso análisis del contenido de los mismos. Los fallos cometidos por cada alumno fueron clasificados y contabilizados con el fin de poder obtener conclusiones concretas acerca de los errores

Para poder conocer qué fallos son más comunes y cuáles son menos usuales entre los alumnos, hemos utilizado una clasificación de errores por códigos tal y como hemos mencionado con anterioridad, que nos ayudarán a determinar el tipo de error cometido por el alumno y a obtener una muestra clara de errores. Dicha clasificación, la cual ha sufrido varias adaptaciones es la siguiente:

| CÓDIGO          | SIGNIFICADO   |
|-----------------|---|
| <b>Aux</b>      | Uso incorrecto del auxiliar o falta de mismo                              |
| <b>C</b>        | Conjugación verbal errónea  |
| <b>CL</b>       | Ausencia de mayúsculas o mal uso de ellas                                 |
| <b>L</b>        | Error de léxico   |
| <b>L1&gt;L2</b> | Traducción literal de la lengua materna                                   |
| <b>N</b>        | El Número es erróneo  |
| <b>Nag</b>      | La concordancia entre el nombre y el adjetivo es incorrecta               |
| <b>NS</b>       | Es necesaria una nueva estructura para que el significado de la frase sea |

|             |   |
|-------------|---|
|             | correcto  |
| <b>P</b>    | Uso erróneo de una preposición                                    |
| <b>PP</b>   | La Parte Principal del verbo es incorrecta                        |
| <b>Pr</b>   | Uso erróneo de un pronombre personal, posesivo, demostrativo, etc |
| <b>Pnct</b> | Ausencia de signos de puntuación o mal uso de los mismos          |
| <b>Sbj</b>  | Ausencia de sujeto  |
| <b>Sp</b>   | Error en la ortografía de una palabra                             |
| <b>SV</b>   | Concordancia errónea entre el Sujeto y el Verbo                   |
| <b>T</b>    | Tiempo verbal erróneo   |
| <b>UN</b>   | Palabra o construcción desconocida. Inexistente en inglés         |
| <b>Wo</b>   | Error en el orden de las palabras                                 |
| <b>Wr</b>   | Palabras incorrectas  |
| <b>X</b>    | Faltan una o más palabras dentro de la frase                      |
| <b>//</b>   | Eliminación de palabras   |

A lo largo de nuestro estudio los alumnos tuvieron la oportunidad de realizar dos entregas, pero debido a la ausencia de varios estudiantes que solían asistir con regularidad a clase, no fue posible obtener una sexta entrega por parte de todos los alumnos. Por lo tanto, se decidió no incluir los datos de esa última entrega que fue sólo realizada por una minoría, con el fin de conseguir datos más homogéneos. Por ello, contamos con cinco entregas para nuestro análisis.

El transcurso del estudio fue dividido en dos etapas (primera y segunda) de manera que, tras las tres primeras entregas de los diarios de diálogo me dispuse a analizar los errores cometidos por los alumnos hasta ese momento para poder más tarde realizar una comparativa con los errores pertenecientes al último período correspondiente a las dos últimas entregas. Una vez finalizada la segunda etapa, los errores fueron también clasificados de manera que podemos mostrar una comparativa la cual ha sido calculada a través de porcentajes:

| <b>CÓDIGO</b>   | <b>1ª Etapa<br/>%</b> | <b>2ª Etapa<br/>%</b> |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>Aux</b>      | 1'42                  | 1'96                  |
| <b>C</b>        | 6'42                  | 5'88                  |
| <b>CL</b>       | 2'85                  | 4'90                  |
| <b>L</b>        | 5                     | 4'90                  |
| <b>L1&gt;L2</b> | 2'14                  | 1'96                  |
| <b>N</b>        | 1'42                  | 2'94                  |
| <b>Nag</b>      | 1'42                  | 3'92                  |
| <b>NS</b>       | 7'85                  | 5'88                  |
| <b>P</b>        | 2'85                  | 10'78                 |
| <b>PP</b>       | 2'14                  | 1'96                  |
| <b>Pr</b>       | 1'42                  | 0                     |
| <b>Pnct</b>     | 1'42                  | 1'96                  |
| <b>Sbj</b>      | 2'85                  | 3'92                  |
| <b>Sp</b>       | 17'14                 | 3'92                  |
| <b>SV</b>       | 1'42                  | 1'96                  |
| <b>T</b>        | 3'57                  | 1'96                  |
| <b>UN</b>       | 2'14                  | 1'96                  |
| <b>Wo</b>       | 2'14                  | 1'96                  |
| <b>Wr</b>       | 14'28                 | 7'84                  |
| <b>X</b>        | 9'28                  | 10'78                 |
| <b>//</b>       | 10'71                 | 12'74                 |

Las cantidades reflejadas en la tabla anterior han sido calculadas a partir del número de errores obtenidos, a los que se les ha aplicado una regla de tres para poder acceder a una cantidad exacta de casos por cada 100 errores. Para comprender cómo hemos llegado a estas cifras, vamos a explicar brevemente el proceso puesto

en práctica, fijándonos para ello, en el caso de los errores relacionados con el uso del auxiliar (Aux) durante la primera etapa. Contamos con 2 errores, los cuales se procede a multiplicarlos por cien y acto seguido los dividimos entre el total de errores cometidos durante esa etapa que fueron 140. Tras este cálculo logramos la cantidad de 1'42% que representa el porcentaje real de los errores referentes a ese aspecto gramatical. En lo que a la segunda etapa se refiere, disponemos de un total de 102 errores; por lo tanto, si contamos de nuevo con otros 2 errores en lo que concierne al uso del auxiliar, al multiplicarlos por cien y después dividirlos por 100, el resultado alcanzado es del 1'96%. Este mismo procedimiento se realizó con el resto de datos obtenidos.

Podemos comprobar que durante la primera etapa los errores más frecuentes están encabezados por la ortografía de las palabras, seguidos por el uso de palabras incorrectas y también por palabras innecesarias. El porcentaje de estos dos primeros tipos de errores desciende durante la segunda etapa excepto en el caso de palabras innecesarias que aumenta ligeramente. Por el contrario, errores referentes al número de los sustantivos y al uso de los auxiliares son dos de los aspectos con menos fallos y es curioso observar que ambos aumentan a lo largo de la segunda etapa. Esto puede deberse a que los alumnos, alertados de este tipo de errores de índole básica, intentaran prestar más cautela y quizás entrar en confusión en lo que al uso de las reglas se refiere.

Sin embargo, podemos comprobar que los errores referentes a la ortografía de las palabras siguen reinando en la segunda etapa, seguidos de nuevo por el uso de palabras incorrectas y de palabras que deben ser omitidas. Llama la atención los errores relacionados con la ortografía en palabras que podemos considerar como básicas y que deberían estar asimiladas por los alumnos debido al nivel que éstos ocupan. Por otra parte, el uso de palabras incorrectas se puede deber a la confusión entre palabras que suenan o que se escriben de la misma forma. En lo que respecta a las palabras innecesarias, se trata seguramente de la influencia que la lengua materna tiene sobre la lengua extranjera.

Resulta significativo el uso erróneo de las preposiciones lo cual aumenta considerablemente en la segunda etapa respecto a la primera. Quizás esto se deba a la falta de conocimientos básicos acerca del uso de las preposiciones de lugar y

tiempo, así como de preposiciones aliadas con ciertos verbos. Del mismo modo, llama también la atención el hecho de que en la segunda etapa no se haya cometido ningún error referente a los pronombres a pesar de que durante la primera el número de errores no fuese muy elevado.

En líneas generales no se puede argumentar que se produjese una mejora considerable en la mayoría de los errores, pero sí es cierto que muchos aspectos mejoraron tales como el uso de nuevas estructuras (NS), la elección del tiempo verbal (T), la elección de las palabras adecuadas (Wr) y, sobre todo, la ortografía de las palabras (Sp), que experimentó un notable descenso durante la segunda etapa de los diarios de diálogo. Otros aspectos como el orden de las palabras (Wo) o los errores relacionados con la parte principal de los verbos experimentan un ligero descenso aunque no resulta demasiado significativo.

Independientemente de los datos ofrecidos con anterioridad, se ha realizado un recuento global de los errores cometidos a lo largo de todo el proceso y se ha efectuado una clasificación global de los errores cometidos para poder hacernos una idea de los aspectos positivos y de las carencias en expresión escrita de los alumnos.

| <b>Código</b>   | <b>Porcentaje Global</b> |
|-----------------|--------------------------|
| <b>Aux</b>      | 1'78                     |
| <b>C</b>        | 6'69                     |
| <b>CL</b>       | 4'01                     |
| <b>L</b>        | 5'35                     |
| <b>L1&gt;L2</b> | 2'23                     |
| <b>N</b>        | 2'23                     |
| <b>Nag</b>      | 2'67                     |
| <b>NS</b>       | 7'58                     |
| <b>P</b>        | 4'91                     |
| <b>PP</b>       | 2'23                     |

|             |       |
|-------------|-------|
| <b>Pr</b>   | 0'89  |
| <b>Pnct</b> | 1'78  |
| <b>Sbj</b>  | 3'12  |
| <b>Sp</b>   | 15'17 |
| <b>SV</b>   | 1'78  |
| <b>T</b>    | 3'12  |
| <b>UN</b>   | 2'23  |
| <b>Wo</b>   | 2'23  |
| <b>Wr</b>   | 12'5  |
| <b>X</b>    | 5'80  |
| <b>//</b>   | 11'60 |

Para llegar hasta estos datos, se ha utilizado en número total de errores obtenidos a lo largo de todo el período que son 224 y se ha procedido a calcular los porcentajes ayudándonos de una regla de tres igualmente. A modo de ejemplo, conviene matizar que para comenzar se partían con 4 errores referentes al uso del auxiliar (Aux), cantidad que tras multiplicarla por 100 se divide entre el número total de errores (224) y con ello obtenemos el valor de 1'78%. Respecto a la conjugación verbal (C), se cuentan con 15 errores que al multiplicarlos por cien y dividirlos por 224 nos dan el resultado de 6'69%. El número total de errores relacionados con el léxico es de 9, que siguiendo el proceso anteriormente mencionado proporciona la cantidad de 4'01%. Los demás apartados fueron calculados siguiendo el mismo proceso.

En líneas generales, el error más común es el de la ortografía de las palabras, que sobresale con cierta diferencia del resto. La frecuencia de este tipo de error es demasiado alta para el nivel que cursan los alumnos en cuestión, y llama la atención el hecho de que en muchas ocasiones se trata de palabras básicas; lo cual induce a pensar que en muchas ocasiones los estudiantes no prestan demasiada atención a los que escriben, o que es debido al desfase curricular que éstos arrastran desde la



ESO.

Junto a éste, la elección de la palabra errónea y la presencia excesiva de palabras que sobran suelen ser los fallos más frecuentes en las redacciones proporcionadas por los alumnos ya que recuerdo que en muchas ocasiones suelen utilizar palabras que no convienen en el texto ya que las confunden con otras por su similitud en la pronunciación o en la ortografía e incluso en ocasiones se las inventan. En cuanto a las palabras innecesarias, era constante el uso del artículo “the” en casos en los que no era necesario. Este último error puede deberse a una transferencia literal de la lengua materna, en este caso el castellano. Merece la pena mencionar que el uso correcto de este artículo se consigue asimilar en niveles más avanzados de aprendizaje, ya que por lo general, es precisamente en los estadios iniciales donde encontramos una mayor presencia de este tipo de error.

El error menos frecuente es aquel relacionado con el uso de los pronombres, el cual podemos considerar como bastante básico. La concordancia entre el sujeto y el verbo es otro de los aspectos que manejan bien a la hora de redactar con apenas cuatro fallos a lo largo del todo el proceso.

#### **4.5. Conclusiones**

Una vez finalizado nuestro estudio y después de haber comprobado los resultados obtenidos anteriormente, hemos de hacer un balance que nos lleve a valorar la utilidad de los diarios de diálogo en el aula. Para ello debemos tener en cuenta una serie de factores. El primero de ellos, es el resultado obtenido, el cual ha sido expuesto en los cuadros de errores previamente mencionados. Gracias a ellos, hemos verificado que los alumnos mejoraron en algunos aspectos de la lengua, mientras que en otros la mejora no resultó tan significativa, e incluso en ocasiones tuvo lugar cierto retroceso.

El segundo factor a tener en cuenta es la condición académica del alumnado, ya que debido a las dificultades académicas que éstos presentan, me aventuro a calificar el estudio como positivo simplemente por haber conseguido que algunos de ellos se hayan tomado la actividad con interés. La mayoría de los alumnos terminaron valorando la actividad como una tarea dinámica y libre de tensiones por temor a las calificaciones. A pesar de la actitud escéptica que mostraban al

comienzo, estaban de acuerdo en valorar la actividad como positiva para su aprendizaje. Todo esto a excepción de aquellos no asistían regularmente a clase. Aquellos que en cambio sí lo hacían, desarrollaron cierta motivación y en cierto modo creo que dejaron de concebir las actividades de expresión escrita como una tarea aburrida por un lado, e inalcanzable por otro, debido a la dificultad que éstas implican.

En tercer lugar, la limitación temporal fue un factor que jugó en contra de los resultados obtenidos, ya que el período de tiempo fue breve. Para poder llegar a conclusiones más claras, los diálogos deberían continuar durante todo el curso escolar, lo cual nos permitiría acceder a conclusiones más concretas. Sin embargo, si en tan sólo tres semanas se han obtenido datos positivos, es muy probable que éstos se vean multiplicados a los largo de 9 meses y que sean aún más visibles con el paso del tiempo.

Con casos como el de Carlos, nos damos cuenta de que los alumnos comienzan a tomar conciencia de sus errores y reflexionan acerca de las diferentes maneras de expresar una o varias ideas. Despierta la capacidad de reflexión, el espíritu crítico y con ello, aumenta el interés por la asignatura. Es cierto que gracias a los diarios de diálogo la figura del profesor resulta más cercana y más humana para el alumnado, al dejan de verle como a alguien que sólo se preocupa por las correcciones y la perfección.

#### *4.5.a. Comparación de resultados con aportaciones de otras investigaciones*

Si comparamos los resultados cosechados con los de otros investigadores, podemos establecer un paralelismo con los resultados obtenidos en nuestro estudio. En primer lugar, Fazio (2001), Liao y Wong (2007), Oxbrow (2005) y Popkin (1985) coinciden con nuestro estudio en el hecho de que los resultados muestran cierta mejora en la ortografía y en la fluidez en el uso del lenguaje, al mismo tiempo que demostraron que los diarios jugaron un papel importante como herramienta o para generar ideas y para dejar de imitar modelos de frases y expresiones que figuran en los libros de texto. El lenguaje adquiere así, una dimensión más natural y los alumnos toman conciencia de que la expresión escrita no debe limitarse a una imitación automatizada del idioma. En segundo lugar, el desarrollo de interés y la adopción de

una actitud positiva hacia la actividad de los diarios de diálogo es otro de los beneficios que también estuvo presente en los estudios de Lee (2004), Liao y Wong (2007), Oxbrow (2005) y Popkin (1985). En tercer lugar, en el contexto de este estudio, el aprendizaje y la realización de las tareas de manera autónoma es un logro, aspecto que corrobora Oxbrow (2005) en su estudio llevado a cabo con estudiantes universitarios. En cuarto lugar, el incremento de seguridad en los estudiantes es algo que igualmente estuvo presente en las investigaciones de Liao y Wong (2007) y Popkin (1985).

Por el contrario, otros aspectos como la facilidad para establecer conexiones con otras asignaturas, otros conocimientos o experiencias, tal y como señalaron Blake (2005) y Oxbrow (2005) en sus estudios con estudiantes de Enfermería y de Filología Inglesa respectivamente, es algo que no hemos podido comprobar, debido quizás, al poco tiempo disponible. Es preciso mencionar que el hecho de que la figura del profesor resulta más cercana gracias a esta herramienta, lo cual corroboraron Liao y Wong (2007) y Popkin (1985), es uno de los aspectos que no podemos confirmar. Posiblemente, como consecuencia del poco tiempo transcurrido y debido también al hecho de que no me consideraban realmente como su profesora, sino como una especie de asistente y por ello quizás representaba una figura un tanto más cercana para ellos. Por último, la reducción del miedo a tareas relacionadas con la expresión escrita y del estrés por las correcciones de sus trabajos tal y como mencionaron Liao y Wong (2007) en sus resultados, no ha sido un factor claro a lo largo de nuestro estudio, quizás debido igualmente al poco espacio temporal y a la fecha en la que el experimento tuvo lugar, debido a la cercanía de los exámenes de fin de curso, ya que los alumnos se preocupaban por si los aspectos gramaticales incluidos en los diálogos formaban parte de los contenidos de los que debían examinarse.

## Capítulo 5: Conclusiones

En la actualidad los profesores son reacios a probar la eficacia de diferentes alternativas en el aula debido por un lado, a la falta de tiempo y por otro, al desconocimiento de otras opciones disponibles. He de mencionar que gracias a la realización de los diarios de diálogo, algunos alumnos descubrieron que redactar por sí mismos de manera medianamente correcta no es una tarea inalcanzable. Durante el corto período del tiempo en el que tuve la oportunidad de utilizar los diarios, diversos profesores del centro me confesaron que preferían tratar las actividades de expresión escrita siempre y cuando éstas se den bajo unos límites muy bien señalados, o si éstas van dirigidas a los alumnos más sobresalientes porque según ellos, en caso contrario, los resultados son catastróficos. Para ellos, la idea de proponer los diarios de diálogo como una actividad más de clase es algo impensable ya que éstos representan mucho tiempo y esfuerzo para obtener a cambio resultados nefastos.

Desde mi corta experiencia como profesora, he de decir que el sistema de correcciones utilizado durante años comienza a perder eficacia ya que los alumnos no se interesan en absoluto por las correcciones señaladas en rojo sobre el papel como podía ocurrir en antaño. Los estudiantes de hoy en día, en muchas ocasiones apáticos, están completamente desmotivados y se siente la necesidad de encontrar la clave para despertar en ellos la llama del interés. Personalmente concibo los diarios de diálogo como una nueva alternativa que goza de posibilidades de tener éxito en el aula, ante todo por la inexistencia de correcciones y por su tono informal. También es cierto que si los alumnos no se toman con la suficiente seriedad esta actividad por razones como el tiempo o la falta de interés, esto puede crear en el

profesor una sensación de impotencia y desánimo.

Después de mi experiencia tengo que reconocer que el trabajo dedicado a la personalización de todos y cada uno de los diálogos, se obtiene, antes o después, resultados positivos. Dicha actividad es apta tanto para todo tipo de alumnos, para aquellos con buenas calificaciones, y para aquellos que están por debajo de la media.

Desde mi punto de vista, los beneficios no sólo afectan al aprendizaje en sí, sino que repercuten en una serie de aspectos que conjuntamente contribuyen a la capacidad de aprender de manera autónoma. A través de la reflexión, de la motivación y del desarrollo del sentido crítico, el alumno se siente capaz de mejorar su nivel y aprende a aprender, a buscar respuestas por sí sólo y a trabajar de manera autónoma. Esta autonomía es algo que les será necesario a lo largo de la vida en su vida personal y profesional.

Otro de los aspectos positivos más sobresalientes que a mi parecer poseen los diarios de diálogo es la capacidad de ofrecer una enseñanza individualizada y de conceder al profesor la oportunidad de adentrarse dentro del entorno más personal de los alumnos. Representa algo de gran utilidad sabiendo que en la actualidad más que nunca, con la presencia de nuevas culturas y nuevos casos sociales en el aula, al profesor se le exige tener en cuenta la situación de cada alumno de cara a su evaluación.

Es cierto que se desarrolla un acercamiento de la figura del profesor al alumno, sin embargo creo que este punto depende del profesor y del alumno en cuestión. Cabe mencionar que este sentimiento de cercanía y confianza se adquiere con el paso del tiempo y depende en gran medida de la actitud que el profesor muestra en el aula. Profesores que practiquen un alto nivel de autoridad, difícilmente conseguirán establecer una relación cercana con el alumno a pesar del uso de los diarios de diálogo.

Uno de los grandes inconvenientes es la escasez de tiempo del que disponen tanto profesores como alumnos para dedicar a este tipo de tareas debido al trabajo y al tiempo que representa la realización de las tareas correspondientes a las demás asignaturas junto con otras actividades extraescolares como deportes, etc. Este aspecto se podría subsanar estableciendo los períodos de entrega de acuerdo con

la carga de trabajo que posea el alumnado durante el curso, es decir, es un aspecto que podría ser negociable conforme a las necesidades y situaciones de los alumnos y profesores en cuestión. En lugar de exigir dos entregas a la semana se podrían establecer dos entregas al mes con el fin de no agobiarles y al mismo tiempo poder contar con esta herramienta en el aula de inglés que contribuye a la mejora de fluidez en su redacción. Otra alternativa para tratar de implantar esta actividad sería incluirla dentro del blog del profesor (en el caso de que éste tuviera uno) y realizar unos diarios de diálogo electrónicos o interactivos. Es posible que así los estudiantes se animen a escribir al implicar la utilización de las nuevas tecnologías y al tratar de imitar a las redes sociales tan de moda en la sociedad actual.

En definitiva, los diarios de diálogo simbolizan una alternativa más con la que los profesores pueden contar para alternar los métodos de corrección tradicionales y comprobar la eficacia de los mismos dentro de un determinado grupo de alumnos. Son muchas las alternativas a nuestro alcance y para comprobar si éstas nos ofrecen beneficios es necesario probar su eficacia en el aula y si fuera necesario, adaptarlas a las necesidades concretas del alumnado.

# Apéndice

|       | Oscar          | Antonio                 | Teresa                           | Pablo                   | Enrique                  | Luis            | Jesús                   | David                   | Lucía  | Carlos                  | Jorge          | Víctor                  | Emilio                  | Rosa           |
|-------|----------------|-------------------------|----------------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------|-------------------------|-------------------------|--|-------------------------|----------------|-------------------------|-------------------------|----------------|
| Aux   |                | E4: I                   |                                  | E5: I                   |                          | E1: I           |                         |                         |  | E3: I                   |                |                         | E1: I                   |                |
| C     | E1: I<br>E3: I | E5: I                   |                                  | E5: I                   |                          | E3: I<br>E5: I  |                         | E1: I<br>E2: I<br>E3: I | E3: I<br>E4: I                               | E4: I<br>E5: I          | E5: I          | E1: I<br>E3: I          |                         | E4: I          |
| CL    | E5: I          | E3: I                   | E1: I                            |                         | E1: I<br>E5: I           |                 |                         | E5: I                   | E5: I  | E4: I                   |                | E2: I<br>E3: I          |                         | E4: I          |
| L     |                | E4: I                   |                                  |                         | E1: I<br>E3: I           | E3: I           |                         | E3: I                   | E1: I  |                         | E5: I          |                         | E3: I                   | E2: I          |
| L1>L2 | E3: I          | E1: I<br>E3: I          |                                  | E4: I                   | E4: I                    |                 |                         | E5: I                   |  |                         | E3: I          |                         |                         | E2: I          |
| N     |                | E4: I                   | E4: I                            |                         |                          | E5: I           | E1: I                   |                         | E2: I  | E1: I<br>E2: I<br>E3: I | E4: I          |                         |                         |                |
| Nag   | E5: I          |                         |                                  |                         |                          | E5: I           |                         |                         | E2: I  |                         | E1: I<br>E4: I |                         | E3: I                   | E5: I          |
| NS    | E5: I          | E1: I<br>E2: I<br>E4: I | E2: I                            | E1: II                  | E1: I<br>35: I           |                 | E5: I                   | E3: I                   | E2: II<br>E5: I                              |                         | E2: III        | E1: I<br>E4: I          |                         |                |
| P     |                |                         | E4: I                            | E1: I                   |                          | E3: I           | E1: I<br>E2: I<br>E5: I | E1: I<br>E3: I<br>E4: I | E4: I  |                         | E3: I<br>E4: I | E4: I                   | E2: I<br>E3: I<br>E5: I |                |
| PP    |                |                         |                                  |                         | E4: I                    | E1: I           |                         |                         |  |                         |                | E3: I                   | E2: I                   | E5: I          |
| Pr    | E1: I          |                         |                                  |                         | E5: I                    | E2: I           |                         |                         |  |                         |                |                         | E2: I                   |                |
| Punct |                |                         | E1: I                            | E3: I                   |                          |                 | E3: I                   |                         |  | E3: I                   | E1:            | E5: I                   |                         | E1: I          |
| Sbj   | E5: I          |                         |                                  | E4: I                   | E3: I                    |                 | E4: I                   | E2: I                   |  |                         | E3: I          |                         | E1: I<br>E4: I          | E1: I          |
| Sp    | E2: I<br>E4: I | E1: I<br>E4: I          | E1: I<br>E2: I<br>E3: I<br>E5: I | E2: I<br>E3: I<br>E5: I | E2: I<br>E3: II<br>E4: I | E3: II<br>E4: I |                         | E1: I                   | E1: III<br>E2: I<br>E3: II<br>E4: I<br>E5: I | E1: I<br>E2: I<br>E5: I | E1: I<br>E5: I | E2: I<br>E3: I<br>E5: I |                         | E2: I<br>E3: I |

|    |                         |       |                                  |                                   |                |                 |                |       |                |                         |                           |                          |                |                                  |
|----|-------------------------|-------|----------------------------------|-----------------------------------|----------------|-----------------|----------------|-------|----------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|----------------|----------------------------------|
| SV | E2: I<br>E3: I          | E2: I |                                  | E2: I<br>E5: I                    | E1: I<br>E2: I |                 | E3: I          | E5: I | E5: I          | E5: I                   |                           |                          | E4: I          |                                  |
| T  | E2: I<br>E4: I          |       |                                  | E3: I                             | E4: I          | E1: I<br>E2: II | E5: I          | E2: I | E4: I          |                         |                           | E3: I<br>E4: I           | E1: I          |                                  |
| UN | E1: I<br>E3: I          |       | E3: I                            |                                   | E5: I          | E4: I           | E1: I          |       |                |                         | E4: I                     |                          |                |                                  |
| Wo | E2: I                   |       |                                  |                                   | E3: I          | E3: I<br>E4: I  |                |       |                |                         | E2: I<br>E5: I            | E2: I                    | E5: I          |                                  |
| Wr | E1: I<br>E4: I          | E5: I | E1: I<br>E2: I<br>E3: I<br>E4: I | E3:<br>III<br>E4: I               | E2: I          | E1: I           | E1: I          |       | E2: I<br>E4: I | E1: I<br>E3: I<br>E5: I | E1: I<br>E2: I<br>E3: I   | E1: II<br>E3: I<br>E5: I |                | E1: I<br>E2: I<br>E3: I<br>E5: I |
| X  | E1: I<br>E4: I          | E2: I | E2: II<br>E5: I                  | E2: II                            |                | E4: I<br>E5: I  | E3: I<br>E4: I | E5: I | E3: I          | E1: I                   | E1: I<br>E2: I            | E1: I                    | E3: I          | E2: I<br>E4: II<br>E5: I         |
| // | E1: I<br>E2: I<br>E3: I | E3: I | E3: I<br>E5: I                   | E1: II<br>E2: I<br>E3: I<br>E4: I | E5: I          | E4: I           | E2: I          | E4: I |                | E4: II                  | E1: I<br>E2: II<br>E5: II | E2: I<br>E4: I<br>E5: I  | E2: I<br>E3: I | E4: I<br>E5: I                   |

Fig I. E1: Entrega 1, E2: Entrega 2, E3: Entrega 3, E4: Entrega 4; E5: Entrega 5; I: Número de errores



# Bibliografía

- Blake, Tim. "Journaling; An Active Learning Technique". *International Journal of Nursing Educations Scholarship*, Vol. 2, 1 (2005): 1-13.
- Bloch, Bernard and George L. Trager. *Outline of Linguistic Analysis*. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942.
- Bloomfield, Leonard. *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942.
- Byrne, Donn. *Teaching Writing Skills*. London: Longman, 1984.
- Chomsky, Noam. *Syntactic Structures*. The Hague/Paris: Mouton, 1957.
- Enginarlar, Hüsnü. "Student's Response to Teacher Feedback in EFL Writing". *System*, Vol. 21, 2 (1993): 193-204.
- Fathman, Ann K & Elizabeth Whalley. "Teacher Response to Student Writing: Focus on Form versus Content. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 178-190.
- Fazio, Lucy L. "The effects of Corrections and Commentaries on the Journal Writing Accuracy of Minority - and Majority - Language Students". *Journal of Second Language Writing*, Vol. 10 (2001): 235-249.
- Ferris, Dana. "Can Advanced ESL Students Be Taught to Correct their most Serious and Frequent Errors?" *CATESOL Journal*, Vol 8. 1 (1995): 41-62.
- . *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.
- . "The Influence of Teacher Commentary on Student Revision." *TESOL*

- Quarterly*, Vol. 31 (1997): 315-339.
- Ferris, Dana & B. Roberts. "Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does it Need to Be?" *Journal of Second Language Writing*, Vol. 10 (2001): 161-184.
- Frantzen, Diana. "The Effects of Grammar Supplementation on Written Accuracy and in an Intermediate Spanish Content Course". *Modern Language Journal*, Vol. 79 (1995): 244-329.
- Gregg, Kevin R. "Krashen Monitor and Occam's Razor". *Applied Linguistics*, Vol. 5 (1984): 79-100.
- Hymes, Dell. *Language Acquisition, Models and Methods*. London: Academic Press, 1971.
- Krashen, Stephen D. *The Input Hypothesis*. London: Longman, 1985.
- Lalande, John F. "Reducing Composition Errors: An Experiment". *Modern Language Journal*, Vol. 66, (1982): 140-149.
- Lee, Icy. "ESL Learners' Performance y Error Correction in Writing." *System*, Vol 25, 4 (1997): 465-477.
- . "L2 Writing teachers' Perspectives, Practices and Problems Regarding Error Feedback." *Assessing Writing*, Vol. 8 (2003): 216-237.
- . "Using Dialogue Journals as a Multi-Purpose Tool for Preservice Teacher Preparation." *Teacher Education Quarterly*, Vol. 31, 3 (2004): 73-97.
- Leki, Ilona. "The Preference of ESL Students for Error Correction in College-Level Writing Classes." *Foreign Language Annals*, Vol. 24, 3 (1991): 203-218.
- Mantello, M. "Error Correction in the L2 Classroom". *Canadian Modern Language Review*, Vol. 54 (1997): 127-131.
- Ming-Tzu, Liao and Wong Chia-Tzu. "Effects of Dialogue Journals on L2 Students' Writing Fluency, Reflections, Anxiety and Motivation." *Reflections on English Language Teaching*, Vol. 9, 2 (2007): 139-170.
- Omaggio Hadley, Alice. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle and Heinle, 1993.
- Oxbrow, Gina. "Writing Reflection and Learning - an Interactive Approach". *Porta Linguarum*, Vol 4 (2005): 167-184.
- Polio, Charlene; Catherine Fleck & Nervin Leder. "If only I Had more Time: ESL Learners' Changes in Linguistic Accuracy on Essay Revisions." *Journal of*

- Second Language Writing*, Vol. 7 (1998): 43-68.
- Popkin, Debra. "Dialogue Journals: A Way to Personalize Communication in a Foreign Language." *Foreign Language Annals*, Vol. 18, 2 (1985): 153-156.
- Richards, Jack y Theodore Rogers. *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.
- Roulet, Eddy. *Linguistic Theory, Linguistic Description, and Language Teaching*. London: Longman, 1975.
- Rubin, Joan. "What the 'Good Learner' Can Teach us". *TESOL Quarterly* Vol. 9, 1 (1975): 45-51.
- Sánchez, Aquilino. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*. Madrid: SGEL- Educación, 2009.
- Scott, Virginia. *Rethinking Foreign Language Writing*. Boston: Heinle and Heinle, 1996.
- Semke, Harriet D. "The Effect of the Red Pen". *Foreign Language Annals*, Vol. 17, 3 (1984): 195-202.
- Terry, Robert. "Teaching and Evaluating Writing as a Communicative skill." *Foreign Language Annals*, Vol 22, 1(1989): 43-45.
- Truscott, John. "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes". *Language Learning*, Vol 46 (1996): 327-369.
- . "The Case for 'The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes:' A Response to Ferris." *Journal of Second Language Writing*, Vol 8, 2 (1999): 111-122.
- Tsang, Wai-king & Matilda Wong. "Journalling as a Reflective Tool for Pre-service Teacher Trainees." *The Journal of Teaching Practice*, Vol. 15, 1 (1996): 24-39.
- Wilkins, David A. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- Zamel, Vivian. "Writing: The Process of Discovering Meaning". *TESOL Quarterly*, Vol. 16 (1982): 195-209.
- . "Responding to Student Writing". *TESOL Quarterly*, Vol. 21 (1985): 697-715.