

Uso del diario interactivo para fomentar la escritura en ELE: Volviendo al papel y al lápiz

The Use of the Interactive Journal to Foster Writing in Spanish as a Foreign Language: Returning to Paper and Pencil

José Villalobos

josev@dbu.edu , josesv_ve@yahoo.com

Licenciado en Educación, Mención Idiomas Modernos, Universidad del Zulia, Maracaibo, Estado Zulia, Venezuela, M.A. en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (Estudios del Lenguaje), The University of Lancaster, England, Ph.D. en Educación, Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Lingüística Aplicada, Investigación Cualitativa, The University of Iowa, Iowa City, U.S.A., M.A. en Lingüística Hispánica, The University of Iowa, Iowa City, U.S.A.

Associate Professor of Spanish College of Humanities and Social Sciences, Dallas Baptist University, Dallas, TX 75211

Recibido: 30 de agosto de 2017

Aprobado: 20 de febrero de 2018

Resumen

La escritura es considerada por algunos investigadores como una actividad mental algo compleja y, por ello, un poco difícil de desarrollar, sobre todo en una lengua extranjera. En el contexto del aula de clases de una lengua extranjera, en ocasiones, los estudiantes inscritos en cursos de español necesitan producir textos escritos y esta actividad les causa cierto grado de angustias y frustraciones. Un grupo de estudiantes de español inscritos en el curso de Español Intermedio II no fue la excepción. La presente investigación es un estudio de casos de corte cualitativo que realicé con estudiantes de español como lengua extranjera, a nivel de pregrado. En dicho curso, implementé el diario interactivo como estrategia pedagógica. El estudio tuvo como propósitos principales investigar: 1) hasta qué punto uno de mis estudiantes estaría motivado a producir textos escritos utilizando el diario interactivo y 2) la calidad y cantidad de sus producciones escritas. 16 estudiantes participaron en este estudio, pero solo reporto los resultados de uno de ellos, ya que es un estudio de casos. El estudio incluyó observaciones, notas de campo y dos entrevistas semi-estructuradas con el propósito de triangular toda la información. Los resultados de esta investigación demostraron que los estudiantes mejoraron la organización del pensamiento y de sus ideas mientras escribían en sus diarios, desarrollaron una actitud positiva hacia la escritura en español y utilizaron el diario interactivo para generar temas y así producir composiciones

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), número 11. ISSN 2011-1177. Páginas 45-75. Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá.

<http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

más extensas en español para expresar sus pensamientos y sentimientos en relación a temas que se discutieron en clase. Al final del trabajo, presento algunas recomendaciones de tipo pedagógico para el uso del diario interactivo en cursos de español como lengua extranjera.

Palabras clave: *escritura, español como lengua extranjera, diario interactivo, motivación*

Abstract

Writing is considered by some researchers as a somewhat complex mental activity and therefore rather difficult to develop, especially in a foreign language. In the context of a foreign language classroom, students enrolled in Spanish courses need to produce written texts and this activity provokes in them a certain degree of anxiety and frustration. Students of Spanish enrolled in Intermediate Spanish II were no exception. In this paper, I present the results of a qualitative case study that I conducted with undergraduate students of Spanish as a foreign language. In this course, I used the interactive journal as a pedagogical tool. The main purposes of the study were to investigate: 1) the extent to which one of my students would be motivated to produce written texts, using the interactive journal and 2) the quality and quantity of their written productions. Sixteen students participated in this study, but I only report the results of one of them since this is a case study. After observations, field notes and two semi-structured interviews, I triangulated all the information. The results of this research showed that students improved the organization of their thinking and their ideas as they wrote in their journals, developed a positive attitude towards writing in Spanish, and used the interactive journal to generate topics whilst producing longer compositions in Spanish to express their thoughts and feelings based on topics discussed in class. To conclude, I offer some pedagogical recommendations for the use of the interactive journal in Spanish-as-a-foreign-language courses.

Key words: *Writing, Spanish as a foreign language, interactive journal, motivation*

La escritura es una de las actividades mentales más complejas y, por lo tanto, una de las más difíciles de desarrollar (Flower & Hayes, 1981; Wang & Wen, 2002). Algunos investigadores (Graves, 1991; Graves & Stuart 1985; Harste, Short & Burke, 1988; Kibler, 2010; Langer & Applebee, 1987; Myles, 2002) que han estudiado tanto la naturaleza como el desarrollo de la escritura han concluido que esta involucra múltiples decisiones que debe tomar un escritor como parte del proceso para producir un texto escrito. Pero, para tomar decisiones y comenzar a escribir, los escritores deben estar lo suficientemente motivados para así sobrevivir a las angustias y frustraciones que causa el proceso que ocasiona poner ideas en un papel (Atkinson, 2003; Raimes, 1983). Estos autores y sus investigaciones acerca del proceso de la escritura tanto en lengua materna como en otras lenguas, fueron pioneros en esta área del conocimiento, sus ideas continúan vigentes y son fundamentales cuando se trata del acto de escribir y del nivel de motivación de los estudiantes en el momento de producir un texto escrito.

Al estudiar el proceso de la escritura en estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE), Raimés (1983) concluyó que los escritores que escriben en otro idioma sufren las mismas angustias y frustraciones por las que atraviesan los escritores que escriben en su lengua materna. Además, los escritores de una lengua extranjera tienen los mismos problemas que los escritores de una primera lengua, a las que se suman otras dificultades como la falta de vocabulario, el desconocimiento de las estructuras sintácticas y retórica de la otra lengua y el poco dominio de los giros lingüísticos propios de cada idioma.

Planteamiento del Problema

En ocasiones, los profesores de lenguas extranjeras les exigen a sus estudiantes inscritos en cursos de español a nivel universitario que produzcan textos escritos sin tomar en cuenta las limitaciones, angustias y frustraciones por las que atraviesan muchos de los estudiantes (Atkinson, 2003; Raimés, 1983). Como resultado de estas constantes frustraciones, el estudiante de una lengua extranjera no se siente realmente motivado para enfrentarse a la difícil tarea de escribir textos en una lengua extranjera.

Un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera inscritos en un curso de Español Intermedio II de una universidad ubicada en el sur de los Estados Unidos en la cual laboro no fueron y, todavía no son, la excepción. Las frustraciones que experimentaban algunos estudiantes, y que ellos mismos me comentaban, me motivó a buscar diferentes alternativas para animarlos más a escribir en una lengua extranjera y así tratar de ayudarlos a desarrollar y mejorar su escritura en forma general. Para ello, decidí implementar el “diario interactivo” (la definición del “diario interactivo” se presenta en la siguiente página) (Beach & Anson, 1993), actividad que se ha utilizado en el desarrollo de la escritura en inglés como primera lengua en escuelas norteamericanas. Se ha constatado que muchas de las técnicas pedagógicas que se utilizan en salones de clase para desarrollar la escritura en una primera lengua pueden ser adaptadas y usadas en salones de clase para mejorar la escritura en una lengua extranjera (Atkinson, 2003; Hyland, 2007; Kelly, 1984; Krashen, 1984, 2005; Myles, 2002). Estos autores explican que la escritura libre para generar ideas, los mapas semánticos y los esquemas para la organización de las ideas, la redacción y revisión constante de borradores y la edición de los mismos son técnicas y actividades que se pueden fácilmente utilizar en cursos de lenguas extranjeras para ayudar a los estudiantes en la producción de textos escritos.

Varios investigadores (Bloch & Crosby, 2008; Bolter, 1991; Lee, 2010; Sun & Chang, 2012) se han ocupado de explorar el impacto que tiene la utilización de algunas tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) en sus aulas de clases en la promoción y desarrollo de la escritura en una lengua extranjera. Los resultados de estas investigaciones, en su mayoría, nos indican que los *blogs*, por ejemplo, han sido herramientas que motivan a algunos estudiantes a desarrollar la habilidad de la escritura (Sun & Chang, 2012). El uso del *blog* por parte de profesores de lenguas extranjeras se ha popularizado en los últimos años, y algunos estudiantes en este siglo XXI utilizan las TIC y

las redes sociales con otra finalidad, cuando las comparamos con el uso tradicional de los blogs, en particular, para estar en constante contacto con amigos y familiares y no, precisamente, con propósitos académicos — mucho menos, para desarrollar la escritura (Krashen, 2005). Tomando en consideración estas ideas y la actual realidad, me propuse realizar un estudio, utilizando una técnica pedagógica la cual denominé “diario interactivo”, estrategia que puede ser considerada —si se quiere— un poco ortodoxa, puesto que implica bien sea el uso permanente de un diario escrito en un cuaderno físico y lápiz. Algunos profesores considerarían esta estrategia un poco desactualizada ya que, hoy en día, se usan diferentes programas de computación como WORD, por ejemplo, y todas las opciones que este programa brinda como los autocorrectores y otras, para ayudar a los estudiantes de una lengua extranjera a mejorar su escritura. No obstante, Mueller and Oppenheimer (2014) condujeron un estudio para comprobar qué tan efectivo es el uso de las computadoras portátiles por parte de estudiantes, en comparación con el uso de papel físico y lápiz o tinta para producir textos escritos y para el aprendizaje en general. Estos investigadores llegaron a la conclusión de que si bien es cierto que el uso de las computadoras permite que los estudiantes escriban más rápidamente, escribir a mano en papel físico y con lápiz o tinta permite que los estudiantes sean más selectivos en la información que deseen plasmar en el papel al tiempo que posibilita el desarrollo del procesamiento cognitivo al efectuar la actividad física de escribir.

Es aquí donde entra el uso del diario interactivo en mi clase de español como lengua extranjera. El diario interactivo, como explicaré más adelante, se basa en la idea de Beach & Anson (1993) para la promoción y el desarrollo de la escritura en inglés como lengua materna.

Propósito del estudio

El siguiente trabajo es el resultado de una investigación de tipo cualitativo que realicé con estudiantes de español como lengua extranjera, a nivel de pregrado. El estudio tuvo como propósitos principales investigar: 1) hasta qué punto uno de mis estudiantes de español estaría motivado a producir en forma escrita utilizando esta estrategia pedagógica y 2) la calidad y cantidad de producción en sus textos escritos.

Este trabajo es un estudio de casos que se basó principalmente en el uso del diario interactivo como herramienta para motivar a los estudiantes a escribir y producir composiciones en una lengua extranjera. Ya que este trabajo es un estudio de casos, el propósito del mismo no es representar todo el universo, sino representar el caso solamente (Bartlett & Vavrus, 2017; Stake, 1994; Yin, 2014). Un estudio de tipo cualitativo nos permite extraer descripciones a través de las observaciones que adoptan la forma de entrevistas¹, narraciones, grabaciones, transcripciones de audio, registros escritos

¹ Las entrevistas que tuve con los estudiantes se realizaron en inglés y luego hice las transcripciones y traducciones al español.

producidos por los propios actores que interactúan en un contexto determinado. Estos datos descriptivos parten de las palabras, escritas u orales, de las personas observadas y de la conducta observable que éstas despliegan (Bartlett & Vavrus, 2017; Creswell, 2014; Taylor & Bogdan, 1996; Taylor, Bogdan & DeVault, 2016). En este trabajo se reporta el caso de John –seudónimo que usaré de ahora en adelante–, un estudiante quien, al igual que sus compañeros, no es un escritor asiduo en inglés y tiene un conocimiento intermedio del español equivalente al nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Modernas (MCERLM).

¿Qué es un “diario interactivo”?

En 1993, Beach & Anson definieron al “diario interactivo” como el intercambio de ideas entre un lector y un escritor a través de la lengua escrita en un formato que les permite a ambos mantener una conversación acerca de un tema o tópico. Estos autores argumentaron que el uso constante del “diario dialógico” como técnica pedagógica permite un diálogo permanente entre el maestro y el estudiante a través del intercambio de ideas utilizando la escritura como medio de comunicación. En este sentido y en esta investigación, el diario interactivo –como actividad de enseñanza/aprendizaje– promueve la escritura y establece interacciones sociales entre un escritor y un lector, desarrollándose, de esta manera, el aspecto social del lenguaje (Fairclough, 2013; Heath, 1983; Vygotsky, 1978).

En este estudio, el diario interactivo se refiere a la interacción constante entre un profesor y un estudiante a través de las entradas que escribe un estudiante en un cuaderno, bien sea físico o digital, y los comentarios que provee el profesor en respuesta a esas entradas. De esta manera, el profesor y el estudiante se comunican a través de la escritura (Cassany, 2005). El profesor debe presentar el diario como una actividad en clase y podría permitir que los estudiantes aprovechen de diez a quince minutos dentro del aula una o dos veces por semana para escribir una entrada, normalmente, de género descriptivo/narrativo (Beach & Anson, 1993). Cuando los estudiantes se han familiarizado con el procedimiento de escribir una entrada en el diario, el profesor puede también asignarla como tarea para la casa. Después de que los estudiantes hacen sus aportes al diario, el profesor las debe leer y responder de manera puntual. Ya que el objetivo central de la actividad es la intimidad y/o privacidad a través de la palabra escrita, el profesor no debe corregir la ortografía, la gramática ni el contenido. En lugar de corregir, debe modelar la buena escritura en sus respuestas o comentarios (Beach & Anson, 1993).

El diario se ha utilizado en diferentes formatos desde la educación griega y romana hasta la actualidad (Autrey, 1987). Rohman (1965) recomendó la implementación del diario como una herramienta para la etapa de pre-escritura y lo utilizó para que sus estudiantes desarrollaran textos escritos con bastante rapidez no solo en cantidad sino también en calidad.

Antes del advenimiento de las máquinas de escribir y de las computadoras, el uso del lápiz o tinta y papel era la única manera de comunicarse usando la palabra escrita. Las opciones que nos ofrecen en estos momentos las diferentes herramientas tecnológicas hacen que la implementación de un diario en papel físico se vea como algo obsoleto y sin sentido. Ahora bien, todos sabemos que la población juvenil actual en los distintos niveles de la educación, a saber, primaria, secundaria y universitaria, utilizan la palabra escrita a través de mensajes por correos electrónicos o usando cualquiera de las redes sociales existentes. Esto significa que a medida que las personas se vuelven hábiles en el procesamiento de palabras a través del uso de las redes sociales, la escritura a mano se convierte en algo desactualizado. En este sentido, Ardila (2004) nos indica que el uso de las computadoras, y de cualquier herramienta tecnológica, sigue reemplazando rápidamente a la escritura a mano como el principal modo de comunicación. El chat, el correo electrónico, los mensajes de texto y las diversas aplicaciones de chat actuales son todos los medios de componer y comunicar mensajes escritos; estos –evidentemente– dejan a un lado el uso del papel y lápiz. Yancey (2009) afirmó que el siglo XXI será conocido como una era en la cual a los estudiantes, por lo general, no se les enseñará a escribir necesariamente a través de la instrucción formal en aulas de clases, sino que usarán un proceso llamado co-aprendizaje en el cual los estudiantes escriben textos auténticos usando diferentes tecnologías de la información y comunicación (TIC), pero que estos textos no son –en la mayoría de los casos–, ni gramaticales, ni de contenido sustancioso, ni muy extensos.

Yancey (2009) sugirió que el estudio de la escritura debe ser restaurado en tres pasos. Primero, los profesores deben utilizar todas las estrategias posibles para promover las habilidades de la escritura. El segundo paso es diseñar un modelo para un plan de estudio de la escritura. El último paso incluye la creación de nuevos modelos que les permitan a los estudiantes comunicarse utilizando todas las estrategias y técnicas disponibles dentro y fuera del aula de clases. Esta es la esencia del desarrollo de la enseñanza de la escritura. En 2007, Lenhart propuso el uso del diario como una actividad decisiva, sobre todo después de leer un texto, bien sea un poema, una narración o cualquier otro tipo de género literario. Este autor manifestó que la actividad de escribir refleja un aprendizaje permanente y que el uso constante del diario por parte de escritores se puede ver reflejado en la calidad del escrito.

Cuando los estudiantes toman notas a mano y desarrollan un texto escrito usando papel y lápiz, pueden mejorar la capacidad de retención, característica que no ocurre en muchas ocasiones cuando algunos escritores usan una computadora, ya que muchos escritores solo tienden a transcribir automáticamente sin procesar lo que redactan (Lee, 2010; Mueller & Oppenheimer, 2014; Myles, 2002). Sin embargo, son pocos los estudios que se han llevado a cabo para investigar el impacto de volver al papel y al lápiz para fomentar el desarrollo de la escritura, sobre todo en una lengua extranjera. Por otro lado, la mayoría de las investigaciones realizadas en el campo de la escritura en una lengua extranjera se han llevado a cabo usando métodos cuantitativos o una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos (Bloch & Crosby, 2008; Bolter, 1991; Lee, 2010;

Mueller & Oppenheimer, 2014; Sun & Chang, 2012). Es por eso que en este trabajo se usó el estudio de casos bajo el paradigma cualitativo de la investigación con el propósito de analizar y reportar lo que sucedió con un estudiante en particular mientras escribía en su diario utilizando únicamente papel y lápiz. De aquí la importancia de llevar a cabo esta investigación a fin de analizar cómo los estudiantes de español como lengua extranjera desarrollan la escritura y producen textos escritos, usando el diario interactivo.

Inicios de la investigación: Precisiones metodológicas

En las primeras clases de uno de mis cursos que enseñé en el semestre de primavera de 2017, observé que una estudiante de español, Michele (seudónimo utilizado en esta investigación), escribía sin cesar en un cuaderno bastante grueso. Mientras los demás estudiantes revisaban sus celulares, Michele estaba concentrada en su actividad de escritura; ella sólo levantaba su cabeza para mirar por la ventana, seguir reflexionando y continuar escribiendo. Fue muy interesante observar cómo Michele escribió tres páginas de una manera fluida en tan poco tiempo. Después de interrumpirla y preguntarle lo que hacía, Michele me contestó: “Escribo en mi diario las experiencias que tuve ayer.” Entablamos una corta conversación y me enteré de que ella escribía diariamente todo lo que le sucedía. Michele había empezado a escribir en un “diario” desde que tenía doce años y lo mantenía hasta este momento. Para Michele, la actividad de escribir en su diario y mantenerlo al día “formaba parte de su vida”, y ella disfrutaba al máximo esta actividad. Luego comprendí la razón por la cual Michele escribía con tanto gozo. Desde ese momento, comencé a reflexionar más detenidamente en la diferencia que existe entre aquellos estudiantes que disfrutaban del acto de la escritura cuando estos escriben algo que tiene significado y propósito para ellos, y aquellos estudiantes que rechazan la escritura porque la asocian con una actividad dolorosa, frustrante, relacionada con las asignaciones académicas y sin ningún significado personal.

Diseño de investigación

El diseño de esta investigación está concebido bajo el paradigma cualitativo que, por definición, ayuda a entender y explicar fenómenos de índole social dentro de su contexto natural o campo (Taylor & Bogdan, 1996; Taylor, Bogdan & DeVault, 2016; Willis, 2007). Este campo no está controlado por el investigador y se encuentra libre de cualquier intervención y/o acondicionamientos previos (Bartlett & Vavrus, 2017; Creswell, 1994, 2014; Merriam, 2002; Rodríguez, Gil & García, 1996; Stake, 2000; Willis, 2007). El diseño que utilicé en esta investigación correspondió al estudio de casos, ya que permite entender una realidad social particular sin generalizar los resultados; es decir, se analiza un fenómeno específico en su ambiente natural y los resultados no son generalizables a otras situaciones o realidades sociales (Patton, 1990; Yin, 2014). Anderson (1998), Bogdan and Biklen (1992), Taylor, Bogdan & DeVault (2016), Stake (2000) y Yin (2014) entre otros, consideran como caso: una persona, una organización, un depósito de documentos, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular, pero siempre dentro

de un límite social o físico que le confiera entidad. En el contexto educativo, base de la presente investigación, el caso se refiere a un estudiante –John en este trabajo–, un docente, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un docente, una determinada política educativa, entre otros (Creswell, 2014; Willis, 2007).

Lugar y participantes de la investigación

Este estudio se llevó a cabo durante 16 semanas que conforma el semestre de primavera (enero-mayo) de 2017. En el estudio participaron dieciséis (16) estudiantes de nivel de pregrado inscritos en el curso Español Intermedio II, asignatura que forma parte del programa ‘Requisito de una Lengua Extranjera’(F.L.R.)² del Programa de Español de una universidad localizada en el sur de los Estados Unidos. Todos los estudiantes participaron de manera voluntaria y ningún estudiante se retiró del estudio. Aunque la investigación se llevó a cabo con los dieciséis estudiantes del curso, solo me concentré en uno de ellos, John. Esto lo hice con el propósito de documentar el proceso por el que John atravesó durante la realización de la investigación y enfocar dos aspectos del fenómeno en estudio: 1) su cambio (o no) en la percepción de la escritura; es decir, su actitud hacia la escritura y 2) el mejoramiento en la producción de sus textos escritos en español como lengua extranjera.

Cuando la mayoría de los estudiantes llegan a mi clase de Español Intermedio II, ya han estudiado este idioma por tres semestres en la universidad y su actitud hacia el aprendizaje del español no es, en general, muy positiva. Los estudiantes de carreras humanísticas de esta universidad del sur de los Estados Unidos deben cumplir con el requisito del estudio de una lengua extranjera por cuatro semestres como parte de su programa a nivel de pregrado. Muchas veces estos estudiantes no se percatan del propósito de estudiar una lengua extranjera, y es por eso que los profesores que enseñamos estos cursos de español no tenemos a nuestro favor el factor “motivación” –aspecto tan importante para el aprendizaje de una lengua extranjera (Dörnyei, 2013; Ellis, 1985; Gardner, 2010; Gardner & Lambert, 1972; Gass & Selinker, 1994; Stern, 1983).

A principios del semestre les expliqué claramente a mis estudiantes lo que significaba un diario interactivo. También les expliqué que la actividad de escribir en sus diarios interactivos era complementaria y sin carácter de obligatoriedad. Negocié el formato a desarrollar con los alumnos y pronto éstos se dispusieron a escribir en sus diarios. También negociamos las veces que ellos debían entregarme sus diarios para que yo pudiera leerlos y responderles con comentarios en forma escrita. Acordamos que ellos escogerían el formato que más les agradara para escribir: cuaderno de notas o carpetas con hojas. También acordamos que ellos me entregarían sus diarios cuando ellos consideraran conveniente que yo los leyera, pero decidimos que ellos deberían entregarme sus diarios al menos una vez cada dos semanas durante el semestre. Si alguno de ellos consideraba que yo no debía leer

² Por sus siglas en inglés, FLR (Foreign Language Requirement).

una sección de los apuntes de su diario en alguna ocasión y por cualquier motivo, el o la estudiante debería sentirse en plena libertad para manifestármelo escribiendo la palabra *privado* al comienzo del apunte.

Cuando leía los diarios de mis estudiantes, nunca trataba de responder de una manera personal a cada uno de los apuntes que ellos escribían. Esta actividad es muy agotadora para el profesor en su función de lector/escritor. Sin embargo, trataba de reaccionar y responder a los diarios de mis estudiantes tan frecuentemente como podía ya que de esta manera mantendría un diálogo constante con ellos. En este sentido, se podría decir que, aunque decidí usar el estudio de casos como diseño de investigación para este trabajo, también usé la investigación-acción, puesto que reflexioné constantemente sobre mi práctica pedagógica y participé activamente como investigador en el desarrollo de este estudio (Elliot, 2000; Latorre-Beltran, 2007; Mills & Butroyd, 2014).

Los estudiantes sabían de antemano que yo no haría ningún tipo de corrección gramatical a lo que ellos escribiesen en sus diarios; es decir, mi propósito no era corregir ni los signos de puntuación, ni la acentuación, ni la sintaxis. Mi único propósito fue brindarles a los estudiantes la oportunidad de sentir placer en el momento de escribir y desarrollar la escritura a través del uso del diario. Los estudiantes también sabían de antemano que no habría ningún tipo de evaluación involucrada.

Recolección de datos

Como una forma de investigación cualitativa, el estudio de casos implica la realización de un trabajo de campo en el cual el investigador recoge datos que guardan estrecha relación entre ellos y entre los objetivos o propósitos del estudio. Estos datos le permiten al investigador descubrir, comprender y explicar la conducta de los actores que participan en la investigación en ese contexto específico (Bartlett & Vavrus, 2017; Creswell, 2014; Patton, 1990; Taylor & Bogdan, 1996; Taylor, Bogdan & DeVault, 2016; Willis, 2007). En el presente estudio de casos, utilicé las siguientes herramientas etnográficas para la recolección de los datos: observaciones y notas de campo, entrevistas semi-estructuradas y documentos escritos.

Observaciones y notas de campo. Mis observaciones en el aula se iniciaron desde el principio y hasta el final del semestre. Realicé observaciones-participativas dos veces por semana, ya que eran las ocasiones cuando me reunía con los estudiantes en clase, por diez semanas para un total de veinte observaciones. Enfoqué las observaciones, principalmente, en la manera cómo los estudiantes abordaron el desarrollo de sus diarios en clase, así como también en las actividades grupales que ellos llevaron a cabo para hacer comentarios en los borradores y en las versiones finales de sus composiciones, las cuales fueron basadas en las entradas de los diarios. Durante mis observaciones, las notas de campo correspondieron a un registro escrito, en forma de tabla, de todas las actividades que se desarrollaron en el aula de clases. Anoté de forma muy detallada, todo lo que ocurría dentro del aula,

específicamente, qué hacían los estudiantes antes de comenzar a escribir, durante la producción de sus textos y la revisión y edición de los mismos. También llevé un registro de la extensión de las producciones de cada uno de sus borradores. Fotocopié las entradas de los diarios, de sus borradores y de las versiones finales. De estas notas de campo, tomé aquellos datos más relevantes para los propósitos de esta investigación.

Documentos escritos. Comencé a implementar el uso del diario interactivo en mis clases de español. Para ello, les solicité a mis estudiantes que comenzaran y mantuvieran un diario escrito a mano donde debían escribir sus ideas, reflexiones y conclusiones acerca de textos o artículos que yo les había asignado para leer y discutir durante el semestre. Los estudiantes debían incluir en sus diarios cualquier experiencia de aprendizaje que tuviera conexión directa con lo que estábamos discutiendo en nuestras clases. Inclusive, yo –como instructor– también empecé a escribir en mi diario, y fue entonces cuando comencé a hacer conexiones más directas entre lo que estaba leyendo en los textos y/o artículos, y mis propias experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Les solicité a los estudiantes que me permitieran tener acceso a sus diarios cada dos o tres semanas. En cada ocasión que les regresaba los diarios a los estudiantes, ellos se sorprendían por la cantidad de comentarios escritos que les hacía, convirtiendo al diario en una manera para dialogar e interactuar entre el lector (el profesor), y los escritores (los estudiantes). Por supuesto, cada vez que les escribía comentarios en sus diarios, yo me convertía en lector/escritor y, de igual manera, mis estudiantes se convertían en lectores/escritores. No analicé la sintaxis en los textos ni corregí aspectos gramaticales; solo hice comentarios con respecto al contenido e hice preguntas en los márgenes de las hojas para que los estudiantes las respondieran y pudieran aclarar y expandir el volumen de sus textos escritos.

A medida que los estudiantes escribían más en sus diarios, sus textos escritos mejoraron considerablemente y, sobre todo, la actitud de muchos de ellos hacia la escritura en general cambió radicalmente. Esto me llevó a considerar el uso del diario interactivo como actividad pedagógica cotidiana para promover el desarrollo de la escritura en mis estudiantes de español como lengua extranjera, y a utilizar el diario interactivo como una herramienta para motivarlos a escribir y a cambiar su actitud hacia la escritura.

Entrevistas semi-estructuradas. En el presente estudio de casos empleé el tipo de entrevistas semi-estructuradas, ya que fueron las más apropiadas para complementar y profundizar la información proveniente de mis observaciones en el contexto educativo específico del curso de español como lengua extranjera. A lo largo del estudio, llevé a cabo dos entrevistas semi-estructuradas a los dieciséis estudiantes. Apliqué estas entrevistas una al inicio del semestre y otra al final del mismo, las grabé en mi celular y las transcribí posteriormente en forma computarizada. En el Apéndice 1 presento los temas tratados en estas entrevistas.

Entregué las transcripciones a cada estudiante para su consideración final. En las mismas incluí igualmente el seudónimo de los informantes, las preguntas del investigador y las respuestas a las mismas por parte de los estudiantes, al igual que la fecha y el lugar donde efectué dichas entrevistas. Todas las entrevistas, tanto la realizada al principio del curso como al final, tuvieron una duración de veinte minutos aproximadamente y fueron grabadas en audio en mi teléfono móvil; las llevé a cabo en el aula de clases o en otro recinto disponible cercano al aula bien sea al final de las clases o en otro momento según la disponibilidad de tiempo del informante.

El propósito principal de la primera entrevista semi-estructurada, realizada a finales del mes de enero de 2017, fue conocer los conceptos y percepciones de los informantes sobre la escritura en español en sí. La segunda entrevista semi-estructurada que apliqué, llevada a cabo en el mes de abril de 2017, tuvo como propósito principal conocer las percepciones de los informantes en cuanto al uso del diario interactivo como actividad que les permitió desarrollar la escritura en español. También mantuve algunas conversaciones informales con los informantes, las cuales me permitieron ahondar en sus percepciones con respecto a las actividades pedagógicas realizadas durante el semestre y sobre los propósitos y la pertinencia de las mismas. Igualmente, permitieron ampliar información sobre los temas y aspectos tratados en las entrevistas semi-estructuradas.

Análisis e interpretación de los datos

En el presente estudio de casos, procedí de la siguiente forma para el análisis e interpretación de los datos: primero, leí la información contenida en mis notas de campo recabada durante las observaciones en el aula de clases; luego, con el uso de diferentes colores y siguiendo las ideas de Tribble (2013), categoricé la información recabada durante las observaciones y los contenidos de los documentos escritos por los informantes, a saber, las entradas de los diarios; para ello, utilicé un sistema de temas para categorizar la información. Este sistema de temas fue una modificación del que diseñó inicialmente Tribble (2013) para el análisis de textos académicos. En la versión que utilicé, exploré y enfatice las ideas que plasmaron los estudiantes en sus textos, relacionadas con sus sentimientos e interpretaciones de las lecturas que discutimos en clase. Seguidamente, analicé las respuestas de los estudiantes a las dos entrevistas semi-estructuradas aplicadas al inicio y al final del semestre; finalmente, triangulé las respuestas que los estudiantes dieron en la primera y segunda entrevistas semi-estructuradas con mis notas de campo (Merriam, 2002). Luego, correlacioné los hallazgos basados en la triangulación de la información para establecer los patrones que emergieron del análisis de los datos obtenidos de las entrevistas semi-estructuradas y la información que los informantes incluyeron en sus entradas o apuntes de sus diarios. Todo esto con el fin de dar validez y confiabilidad al estudio (Bartlett & Vavrus, 2017; Creswell, 2014; Merriam, 2002; Yin, 2014). Emergieron dos categorías principales, las cuales fueron producto de los temas recurrentes en las diferentes herramientas de recolección de datos; de la primera categoría, se desprendió una subcategoría y todas ellas las explico detalladamente en la sección de los resultados.

Limitaciones del estudio

Ya que solo reporto los resultados de un solo estudiante, los hallazgos de esta investigación no pueden ser generalizados a otras situaciones de enseñanza/aprendizaje, ya que el estudio estuvo enmarcado dentro de un contexto socio-educativo específico; por lo tanto, los resultados de este estudio no pueden ser extrapolados a otros contextos socio-educativos (Patton, 1990; Yin, 2014). La cantidad reducida de datos que se obtienen en los estudios cualitativos se basan en descripciones y análisis muy detallados a partir de contextos o situaciones muy particulares y delimitadas, lo que no permite replicar o comprobar los resultados obtenidos ni hacer generalizaciones de los mismos en otros contextos similares (Nunan, 1992; Yin, 2014). Sin embargo, los resultados obtenidos pudieran presentarse en contextos educativos similares o en niveles educativos diferentes al de esta investigación.

Resultados

Luego de haber leído los diarios de los estudiantes, haber hecho comentarios a los mismos y haber realizado las dos entrevistas semi-estructuradas con cada estudiante, observé como patrón general que los estudiantes que escribieron constantemente en sus diarios habían mejorado considerablemente el volumen de información consignada en el momento de escribir en español. Diez estudiantes descubrieron que la escritura tenía un propósito para ellos, mientras que seis de ellos manifestaron que la escritura había sido –y es– una herramienta de aprendizaje muy útil y valiosa (Calkins, 1986; R. Graves, 1988; D. Graves, 1994; Krashen, 2005; Myles, 2002; Walshe, 1987; Wang & Wen, 2002). Estos seis estudiantes también manifestaron en las entrevistas que tuve con cada uno de ellos que la actividad de escribir en sus diarios significó aprender a: enfocar mejor sus ideas y pensamientos, concentrarse mejor en un tópico específico que ellos estaban leyendo, organizar sus reflexiones acerca de una lectura y generar nuevas ideas mientras escribían. En una forma más concreta, la actividad de escribir en sus diarios interactivos ayudó a mis estudiantes a:

Mejorar la fluidez y organización de las ideas y desarrollar una actitud positiva hacia la escritura

Algunos investigadores (Atkinson, 2003; Cassany, 2005; Elbow, 1981; Emig, 1977; Flower & Hayes, 1982; Myles, 2002; Perl, 1980; Scardamalia, 1982; Wang & Wen, 2002) han estudiado el proceso de la escritura y han argumentado que existe una poderosa conexión entre el pensamiento y el texto escrito que los escritores van generando a medida que van escribiendo. Según estos investigadores, el acto de expresar nuestros pensamientos en una forma tangible en un texto escrito, genera nuevos pensamientos, lo cual conduce a la producción de más texto escrito. El simple hecho de expresar los pensamientos en forma escrita brinda al escritor la oportunidad de pensar, organizar dichos pensamientos y, eventualmente, aprender (Emig, 1977; Storch & Wigglesworth, 2003). A continuación,

describo algunos de los progresos que encontré en John desde el momento que comenzó a escribir en su diario.

John fue un estudiante de español a quien no le gustaba escribir ni en inglés ni en español. Cada vez que yo le pedía a John que escribiera algo en español, él sólo producía algunas oraciones cortas, sin sentido y sin secuencia alguna. En una entrevista que tuve con John al principio del semestre, le pedí que escribiera algo en inglés. Le pregunté cuál era su actitud hacia la escritura en general; su respuesta fue la siguiente:

A mí no me gusta escribir ni en inglés y mucho menos en español. Yo odio la escritura ya que tengo que pensar mucho y luego gastar mi tiempo en algo que no tiene importancia para mí. Prefiero leer lo que mis amigos colocan en Facebook y conversar con ellos de cosas alegres usando mi celular o mi portátil (Entrevista: enero de 2017).

Es evidente a través de estas palabras que a John no le gustaba explorar sus pensamientos y formular sus propias ideas; por el contrario, y como a la mayoría de los jóvenes en la actualidad, John se divertía interactuando con sus amigos a través de una de las redes sociales más populares en estos momentos. En la misma entrevista que tuve con John, me enteré de que la mayoría de las actividades de escritura a las que John había sido expuesto en cursos de inglés en la escuela primaria, en la escuela secundaria y, posteriormente, en cursos de español en la universidad, involucraban exclusivamente “hacer ejercicios en clase preparados anteriormente por el maestro,” las conocidas ‘hojas de ejercicios’, y “responder preguntas en los exámenes con oraciones cortas y sencillas.” A John nunca se le brindó la oportunidad de escribir sus propias ideas acerca de un tema en forma de prosa. Applebee, Langer, Mullis, Latham & Gentile (1999) condujeron una investigación acerca del tipo de escritura que más realizan los estudiantes en las escuelas de los Estados Unidos. Estos investigadores llegaron a la conclusión de que la mayoría de los maestros a nivel de primaria y profesores a nivel de escuela secundaria sólo les exigen a sus estudiantes que “rellenen” las ‘hojas de ejercicios’ que los estudiantes reciben en clase, y respondan con oraciones cortas a preguntas que se les formulan en los exámenes escritos. Cuando John aceptó el reto de explorar sus ideas y pensamientos para luego expresarlos en forma escrita en su diario en español, él experimentó cambios en su actitud hacia la escritura. John también comenzó a utilizar su diario para darle forma a aquellas ideas que todavía no tenía claras en su pensamiento.

Antes de finalizar el semestre, tuve una segunda entrevista con John. Le pregunté de qué manera creía él que le había ayudado la actividad de escribir constantemente en su diario. John contestó lo siguiente:

Escribir en mi diario me brindó la oportunidad de saber que puedo escribir acerca de varios temas y no simplemente contestar preguntas en un examen, como lo hice muchas veces en la escuela secundaria. También me ha servido

como herramienta para organizar mis pensamientos y expresar lo que quiero en forma escrita. He descubierto que he mejorado mi escritura en español y, por supuesto, en inglés. Ahora puedo escribir con más fluidez y rapidez mis ideas, pensamientos, mis sentimientos y mis emociones en español —algo que no es fácil para mí. Ya no me aburro tanto cuando escribo y hasta he comenzado un diario en inglés (véase Apéndice 2) (Entrevista: abril de 2017).

Nuestros estudiantes deben tener la oportunidad de explorar sus ideas y pensamientos y expresarlos en forma escrita. A través de su diario, John pudo desarrollar la fluidez en la escritura mientras exploraba sus pensamientos y, de esta manera, modificar considerablemente su actitud hacia la escritura.

Desarrollo de la técnica del “resumen”. En este trabajo se entiende el “resumen” como la producción de un texto escrito a partir de otro texto donde se incluye la opinión del escritor (Keck, 2006; Van Dijk, 1983). En esta clase de español, los estudiantes utilizaron sus diarios como herramienta para resumir algunas de las historias, cuentos y poemas que estaban leyendo durante el semestre, una película que vieron en el cine o en sus casas y ciertos apuntes que tomaron en algunas de sus otras clases en la universidad. Al respecto, John expresó lo siguiente en la segunda entrevista que tuve con él:

Fue extraño darme cuenta de que al escribir en mi diario en español podía utilizarlo también para resumir muchas de las ideas que estaba leyendo en los libros de texto, no solamente para mi clase de español sino también para mis otras clases. Creo que, sin querer, usé mis diarios, en español y en inglés, como los sitios perfectos para organizar mis apuntes, resumir mucha información que uno recibe de tantas clases y reflexionar sobre esta información mientras escribía (Entrevista: abril de 2017).

Estos estudiantes no “copiaron” textualmente de los textos que estaban leyendo o de lo que decían o explicaban sus profesores que dictaron sus clases. Por el contrario, utilizaron sus propias palabras y escribieron sus opiniones personales acerca de lo que leyeron, vieron y escucharon. En el Apéndice 3, muestro un ejemplo de cómo John desarrolló sus ideas luego de haber leído y discutido en clase un poema titulado *Corrida de toros en Ronda*, de Federico García Lorca, basado en la vida de Mariana Pineda, una gran heroína española quien fue símbolo de ‘libertad’ alrededor de 1820.

La actividad de escribir en los diarios interactivos también ayudó a mis estudiantes a:

Generar temas y preguntas para escribir composiciones más extensas. En algunos casos, los estudiantes utilizaron sus diarios para escribir de una manera “exploratoria e informal” (Elbow, 1973; Kibler, 2010; Lee, 2010). Este tipo de escritura no requiere que los estudiantes produzcan textos escritos bien estructurados y con una sintaxis

impecable, ni tampoco que los estudiantes estén pensando en una audiencia o lector(es) que vaya(n) a leer lo que ellos han escrito. Por el contrario, los estudiantes escriben reflexionando a medida que van construyendo significado en forma escrita. En otros casos, algunos estudiantes escribieron en sus diarios para explorar y generar nuevas ideas, temas y preguntas para involucrarse en el proceso de la escritura y, finalmente, producir composiciones más formales y extensas. En la segunda entrevista que tuve con John, él manifestó:

Algo bueno de usar mi diario fue que podía –y puedo– escribir lo que quiero sin preocuparme por la gramática del español –o del inglés–. Solo escribí y escribí y las ideas fluyeron muchas veces sin pensar en cómo escribía las oraciones. También me di cuenta de que algunos de los temas para las composiciones que nos pediste (refiriéndose a José como instructor) en la segunda mitad del semestre, surgieron del contenido que ya había escrito en mi diario. Ya estaban allí y no tuve que pensar mucho en esos temas. Solo enfoqué y restringí un poco el tema y comencé a escribir mi composición. ¡Fue fenomenal! El diario también me dio la oportunidad de lograr la extensión o cantidad de líneas en las composiciones que nos pedías durante el semestre. Este requisito me estresaba mucho porque no estaba acostumbrado a escribir tanto (Entrevista: abril de 2017).

Varios estudiantes coincidieron con John en que el uso del diario los ayudó a producir ideas en forma escrita sin preocuparse por los aspectos gramaticales o sintácticos de la lengua –hecho que pude comprobar en las respuestas que dieron estos estudiantes en sus entrevistas.

Aquellos estudiantes que tenían dificultades para seleccionar un tema para sus composiciones en español utilizaron algunas ideas generadas de la actividad de escribir en sus diarios. Estos estudiantes, con la debida orientación del profesor, hicieron listas de temas que incluyeron los aspectos que más les intriguaron y que querían investigar y desarrollar. Luego, seleccionaron uno de esos aspectos y se formularon preguntas acerca del tema seleccionado. Los estudiantes revisaron las preguntas que se habían formulado y generaron una lista de preguntas más específicas. Esta lista de preguntas a su vez dio origen a la utilización de técnicas de escritura como por ejemplo la “escritura libre” (*freewriting*) (Elbow, 1973), y el diseño de “mapas semánticos” (*semantic mapping*) (Heimlich & Pittleman, 1986). Según Elbow (1973), la técnica de la “escritura libre” motiva a los escritores a escribir tan rápidamente como sea posible cualquier idea o ideas relacionadas con un tema en particular. Es así como Elbow llega a la conclusión de que la actividad de escribir en un diario es sinónimo de escritura libre, ya que los escritores escriben de una manera espontánea acerca de cualquier idea o pensamiento por varios minutos. De esta forma, queda ilustrada claramente la relación directa entre la escritura y el pensamiento (Atkinson, 2003; Cassany, 2005; Elbow, 1973; Flower & Hayes, 1981; Graves, 1991; Krashen, 2005; Moffett, 1982; Murray, 1982; Myles, 2002). Una vez que los estudiantes

comenzaron a escribir en forma libre acerca de la(s) pregunta(s) que querían desarrollar, empezaron a darle forma a sus composiciones y a tratar de cumplir con el requisito de la cantidad de líneas que les pedía en sus composiciones, las cuales eran 16 líneas al principio del semestre y 20 líneas al finalizar el mismo. En sesiones de clase destinadas a actividades de escritura, los estudiantes, con la ayuda del profesor, escribieron varios borradores. Estos borradores de las composiciones fueron revisados varias veces tanto por los mismos autores como por sus compañeros del grupo de escritura. Formamos cuatro grupos de escritura integrados por cuatro estudiantes en cada grupo. El objetivo principal de estos grupos de escritura fue leer y revisar los borradores de todos los integrantes del grupo. Estos grupos de escritura se reunían una vez por semana durante veinte minutos y, cada semana, se leía y revisaba un borrador. Todos los miembros de cada grupo ofrecían sugerencias tanto de contenido como de forma. Luego de leer y revisar varias veces todos los borradores, entonces, el estudiante presentaba al profesor una versión final de la composición (véase Apéndice 4). Vemos entonces que la actividad de escribir en los diarios no sólo dio origen a actividades de pre-escritura, escritura, revisión y edición de composiciones, sino que también brindó oportunidades para que los estudiantes discutieran sus composiciones en forma oral. En este sentido, vemos cómo la escritura genera interacciones sociales a través de conversaciones entre los estudiantes (Fairclough, 2013; VanPatten & Benati, 2010; Vygotsky, 1978). Resultados de algunas investigaciones (Cazden, 1988; Elbow, 1973; Heller, 1991; Ur, 2015) han demostrado que cuando los estudiantes discuten en forma oral sus composiciones escritas, ellos ofrecen sugerencias para aclarar las ideas presentadas en las composiciones de sus compañeros.

Conclusiones

En cursos donde se promueve la escritura en español como lengua extranjera siempre ha existido el problema de motivar a los estudiantes a escribir (Atkinson, 2003; Gardner, 2010; Gardner & Lambert, 1972; Gass & Selinker, 1994; Hyland, 2007; Sun & Chang, 2012). Después de haber implementado el diario interactivo en mi clase de español como lengua extranjera, he llegado a la conclusión de que esta actividad es una manera eficaz para motivar a los estudiantes a expresar en forma escrita sus opiniones personales y sus pensamientos en una lengua extranjera. En muchos casos, esta actividad también ayudó a algunos estudiantes a desarrollar la escritura en inglés como primera lengua y a cambiar la actitud del estudiante hacia la escritura en general.

El diario ha sido una herramienta que se ha utilizado para promover la escritura tanto en primera lengua como en una lengua extranjera (Atkinson, 2003; Calkins, 1986; Cassany, 2005; Krashen, 1984, 2005; Myles, 2002; Raimes, 1983). Este estudio proporciona datos, a través de las respuestas suministradas por John –y por el resto de los estudiantes en las entrevistas–, que muestran que las actitudes de los estudiantes hacia la escritura en español como lengua extranjera pueden ser modificadas, y que las habilidades de escritura del estudiante se pueden mejorar con el uso del diario en un período de tiempo relativamente corto (Cassany, 2005).

La actividad del diario interactivo en esta investigación se pudiera catalogar como algo ortodoxa por algunos profesores e investigadores, ya que las herramientas tecnológicas con la que contamos en la actualidad son muy variadas, y el uso de muchas de ellas ha coadyuvado en el desarrollo de la escritura en una L2. Sin embargo, los resultados de este estudio coinciden con los encontrados en el estudio de Mueller and Oppenheimer (2014) al comprobar que volver al uso del papel y lápiz cambió la actitud de los estudiantes hacia la escritura en general y los motivó a desarrollar la escritura en español como lengua extranjera.

La implementación del diario interactivo por parte de los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula de clases, también les permite a los instructores de español a nivel universitario colaborar con sus estudiantes en la consecución de temas para sus futuras composiciones, los cuales son –en ocasiones– difíciles de encontrar y desarrollar, sobre todo si los estudiantes no se sienten completamente motivados en el momento de producir un texto escrito en la lengua extranjera (Hyland, 2007).

El diario interactivo es una herramienta que también ayuda significativamente a los estudiantes a desarrollar y mejorar el vocabulario, tanto en la L1 de los estudiantes como en la L2 que ellos están aprendiendo y, en algunos casos, a que los textos que producen sean más extensos, objetivo que no es muy fácil de lograr con estudiantes cuando escriben en una lengua extranjera (Beach & Anson, 1993; Cassany, 2005; Lee, 2010). Los instructores podrían trabajar más de cerca con aquellos estudiantes que necesitan mejorar aún más ciertas habilidades específicas de la escritura como, por ejemplo, la selección de vocabulario, la sintaxis y otros aspectos gramaticales inherentes a la escritura. Elegir e incorporar el diario interactivo en la clase de español es una tarea individualizada que contribuye a mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes de esta lengua (Cassany, 2005; Hyland, 2007; Lee, 2010).

Recomendaciones pedagógicas

A continuación, presento algunas recomendaciones de tipo pedagógico para el uso del diario interactivo en nuestros cursos de español, ya sea como primera lengua o como lengua extranjera:

- Explíqueles a sus estudiantes lo que significa el diario interactivo. Los estudiantes deben saber que la actividad de escribir en un diario interactivo les brinda la oportunidad de: explorar y expresar sus pensamientos; aclarar, modificar y expandir temas; explorar diferentes géneros de escritura y lograr fluidez en el momento de escribir; conectar la lectura, la escritura y el pensamiento en forma natural.
- Sugiera a los estudiantes que escriban en sus diarios interactivos por lo menos

quince minutos diariamente. Los estudiantes deben internalizar que aprendemos a escribir escribiendo (Hyland, 2011) y que la escritura es una actividad que se va desarrollando a medida que la vamos realizando.

- Negocie con sus estudiantes el formato que ellos deseen utilizar para sus diarios. El diario interactivo puede tomar la forma de cuadernos de notas o bien hojas sueltas en carpetas.
- Explíqueles a sus estudiantes que sus diarios interactivos serán leídos y comentados, pero no evaluados. El carácter de evaluación de un diario puede entorpecer el objetivo principal de la actividad: desarrollar la escritura.
- Lea los diarios interactivos de sus estudiantes, pero respete aquellos apuntes o entradas que los estudiantes no quieran que se lean. Sugiera a los estudiantes que utilicen cualquier palabra que le indique al profesor el apunte o entrada que no debe ser leído, por ejemplo, el profesor puede sugerir a sus estudiantes que utilicen la palabra PRIVADO.
- No trate de responder de manera personal a cada uno de los apuntes o entradas que los estudiantes escriban. Esto puede agotar rápidamente al profesor en su función de lector/escritor. Sin embargo, responda o reaccione a las entradas tan frecuentemente como pueda para así mantener el diálogo con los estudiantes.

Se necesitan más estudios en el área de la escritura en una lengua extranjera para así determinar otras estrategias pedagógicas que motiven a nuestros estudiantes a escribir, los ayuden a mejorar su calidad en la escritura y faciliten la enseñanza de esta modalidad del lenguaje, bien sea en una L1 o en una L2. También se necesita realizar más estudios para explorar si la implementación de diarios escritos de forma manual a través del uso de papel y lápiz, y no computarizada, es una estrategia pedagógica que motiva a los estudiantes de español como lengua extranjera de otras latitudes –y no solamente de los Estados Unidos– a producir en forma escrita.

Referencias

- Anderson, G. (1998). *Fundamentals of educational research*. Philadelphia, Pensilvania: Falmer Press.
- Applebee, A., Langer, J., Latham, A., & Gentile, C. (1994). *NAEP 1992 Writing Report Card*. Washington, Washington: Office of Educational Research and Improvement.

- Ardila A. (2004). There is not any specific brain area for writing: cave-paintings to computers. *International Journal of Psychology*, 39, 61-67.
- Atkinson, D. (2003). L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 3-15.
- Autrey, K. (1987). The personal journal in composition instruction: A history. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED282250>
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). *Rethinking case study research: A comparative approach*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Beach, R., & Anson, C. (1993). Using peer-dialogue journals to foster response. En G. E. Newell & R. K. Durst (Eds.), *Exploring texts: The role of discussion and writing in the teaching and learning of literature* (pp. 191-210). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Bloch, J., & Crosby, C. (2008). Blogging and academic writing development. En F. Zhang & B. Barber (Eds.), *Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning* (pp. 36-47). Heresy, Nueva Jersey: Information Science Reference.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods* (2nd. ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bolter, J. D. (1991). *Writing space: The computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale, Michigan: Lawrence Erlbaum.
- Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, España: ARCO/LIBROS.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Creswell, J. (1994). *Research design. Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dörnyei, Z. (2013). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York, NY: Oxford University Press.
- Elbow, P. (1981). *Writing with power*. New York, NY: Oxford University Press.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, 122-128.
- Fairclough, N. (2013). *Critical language awareness*. New York, NY: Routledge.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

- Flower, L., & Hayes, J. (1982). Plans that guide the composition process. En C. Frederikson, M. Whiteman & J. Dominic (Eds.), *Writing: The nature, development and teaching of written communication* (pp. 49-65). Hillsdale, Michigan: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, R. (2010). *Motivation and second language acquisition. The socio-educational model*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale, Michigan: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graves, D. (1991). Thoughts on writing: An interview by DiAnn Waskul Ellis. En K. Goodman, L. Bridges Bird & Y. Goodman (Eds.), *The Whole Language catalog* (pp. 130-131). New York, NY: ASP McMillan/McGraw Company.
- Graves, D. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Graves, D. H., & Stuart, V. (1985). *Write from the start: Tapping your child's natural writing ability*. New York, NY: E. P. Dutton.
- Graves, R. (1988). What I learned from Verle Barnes: The exploratory self in writing. *Teaching English in the Two-year College*, 15, 20-24.
- Harste, J., Short, K., & Burke, C. (1988). *Creating classrooms for authors: The reading-writing connection*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.

- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heimlich, J. E., & Pittleman, S. D. (1986). *Semantic mapping: Classroom applications*, Newark, Nueva Jersey: International Reading Association.
- Heller, M. F. (1991). *Reading/writing connections: From theory to practice*. New York, NY: Longman.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164.
- Hyland, K. (2011). Learning to write. Issues in theory, research, and pedagogy. En R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 17-35). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 15(4), 261-278.
- Kelly, G. (1984). Teaching writing to tertiary level ESL students. *Regional English Language Centre Journal*, 15(2), 79-95.
- Kibler, A. (2010). Writing through two languages: First language expertise in a language minority classroom. *Journal of Second Language Writing*, 19(3), 121-142.
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, theory, and applications*. Torrance, CA: Laredo Publishing.
- Krashen, S. (2005). The composing process and the academic composing process. *Selected Papers from the Fourteenth International Symposium on English Teaching* (pp. 66-

67). Taipei: Crane Publishing Company.

Langer, J., & Applebee, N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Latorre-Beltran, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorla Graó.

Lee, L. (2010). Fostering reflective writing and interactive exchange through blogging in an advanced language course. *ReCALL*, 22(2), 212-227.

Lenhart, A. (2007). Bloggers' motivations and behaviors: A model. *Journal of Advertising Research*, 47(4). doi: <https://doi.org/10.2501/S0021849907070493>

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mills, G. E., & Butroyd, R. (2014). *Action research. A guide for the teacher researcher*. Harlow, UK: Pearson.

Moffett, J. (1982). Writing, inner speech, and meditation. *College English*, 44, 231-244.

Mueller, P., & Oppenheimer, D. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168.

Murray, D. (1982). Teaching the other self. The writer's first reader. En T. Newkirk (Ed.), *To compose. Teaching writing in high school and college* (pp. 113-123). Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ*, 6(2), 3-15. Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume6/ej22/ej22a1/?wsc>
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2.^a Ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Perl, S. (1980). Understanding composing. *College Composition and Communication*, 31, 363-369.
- Raimes, A. (1983). Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. En A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language/second language* (pp. 258-272). London, UK: Longman.
- Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-112.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Scardamalia, M. (1982). How children cope with the cognitive demands of writing. En C. Frederikson, M. Whiteman & J. Dominic (Eds.), *Writing: The nature, development and teaching of written communication* (pp. 66-83). Hillsdale, Michigan: Lawrence Erlbaum.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of*

- qualitative research* (pp. 237-247). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2000). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760-769.
- Sun, Y., & Chang, Y. (2012). Blogging to learn: Becoming EFL academic writers through collaborative dialogues. *Language Learning & Technology*, 16(1), 43-61.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Tribble, C. (2013). Corpora and corpora analysis: new windows on academic writing. En J. Flowerden (Ed.), *Academic discourse* (pp. 131-147). London, UK: Routledge.
- Ur, P. (2015). *Discussions and more. Oral fluency practice in the classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Madrid, España: Paidós.
- VanPatten, B., & Benati, A. G. (2010). *Key terms in second language acquisition*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, UK: Harvard University Press.

- Walshe, R. D. (1987). The learning power of writing. *English Journal*, 76, 22-27.
- Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225-246.
- Willis, J. V. (2007). *Foundations of qualitative research. Interpretive and critical approaches*. Thousand Oak, CA: SAGE Publications.
- Yancey, K. B. (2009). Writing in the 21st century. *National Council of Teachers of English*. ERIC N°: ED504396.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

APÉNDICE 1

TEMAS TRATADOS EN LAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS

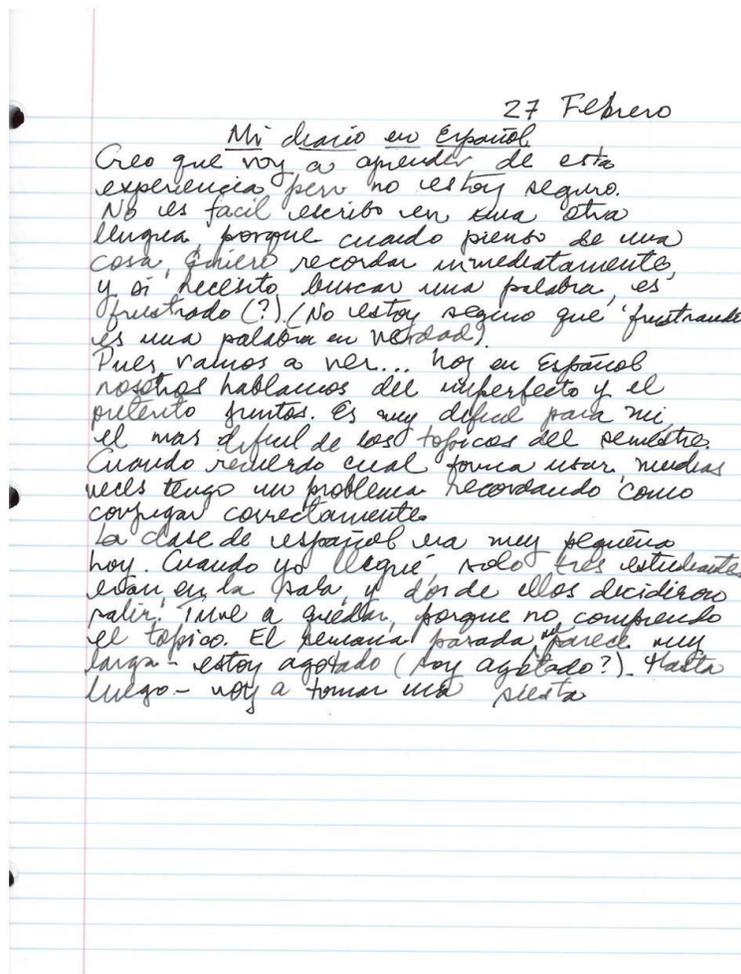
ENTREVISTA AL INICIO DEL ESTUDIO:

- Antecedentes personales y educativos del estudiante:
 - Nombre y edad del estudiante
 - Especialidad y subespecialidad
 - Asignaturas que cursa en el semestre
 - Concepto de escritura
 - Experiencias previas con la escritura en inglés
 - Experiencias previas con la escritura en español
- Motivación para escribir en inglés y en español
 - Razones para estudiar español
 - Razones para escribir en español
 - Percepción de su aprendizaje de la escritura en español
 - Expectativas que tiene de la clase de español que cursa en el semestre

ENTREVISTA AL FINAL DEL ESTUDIO:

- Expectativas de la clase – ¿se cumplieron?
- Percepción de su aprendizaje de la escritura en español – ¿cambió?
- Satisfacciones y frustraciones mientras escribía en el diario y en español
- Opiniones acerca de las actividades de escritura dentro y fuera del aula de clases durante el semestre

APÉNDICE 2



27 Febrero

Mi diario en Español

Creo que voy a aprender de esta experiencia pero no estoy seguro. No es facil escribir en una otra lengua, porque cuando pienso de una cosa, quiero recordar inmediatamente, y si necesito buscar una palabra, es frustrando (?). (No estoy seguro que "frustrando" es una palabra en verdad).

Pues, vamos a ver... hoy en Español nosotros hablamos del imperfecto y el preterito juntos. Es muy dificil para mi, el mas dificil de los topicos del semestre. Cuando recuerdo cual forma usar, muchas veces tengo un problema recordando como conjugar correctamente. La clase de español era muy pequeña hoy. Cuando yo llegué, solo tres otros estudiantes eran en la sala, y dos de ellos decidieron salir! Tuve a quedar, porque no comprendo el topico. El semana pasada me parece muy larga - estoy agotado (soy agotado?). Hasta luego - voy a tomar una siesta.

APÉNDICE 3

26 Abril

Hoy en Español nosotros hablamos de una poema de las corridas de toros. Me gusta mucho ese actividad. La poema habla de una romancia con la poeta y su "triste amiga." La poeta piensa mucho de ella. La corrida de toros hace recordar de ella. ~~El poeta~~ La corrida de toros hace recordar de ella. El poeta ama a su amiga mucho pero la poema es muy triste. Pienso quizás el amor también esta muerto como el toro esta muerto a la final del día y de la corrida. ¿Por que? No se. Tengo que buscar!!!

John, me gusta tu interpretación del poema y tus ideas son muy claras. José

26 Abril

Hoy en Español nosotros hablamos de una poema de las corridas de toros. Me gusta mucho ese actividad. La poema habla de una romancia con la poeta y su "triste amiga." La poeta piensa mucho de ella. La corrida de toros hace recordar de ella. El poeta ama a su amiga mucho pero la poema es muy triste. Pienso quizás el amor también esta muerto como el toro esta muerto a la final del día y de la corrida. ¿Por que? No se. Tengo que buscar!!!

(John, me gusta tu interpretación del poema y tus ideas son muy claras. José.)

APÉNDICE 4

05 Mayo

El poema habla sobre una corrida de toros en Ronda pero también habla de un poco de romance. Cuando el poeta refiere a su "triste amiga" pienso que el habla de una mujer y esa mujer es la objeto de su amor. El pensaba "siempre" de ella porque la corrida de toros hace recordar de ella. ¿Por que? No se exactamente. Primero, el poeta discute (?) los jóvenes y las niñas quien venian a la corrida y anticipan la pelea. Quizas cuando la poeta conoció a la mujer ellos tambien estaban contentos. Segundo, la poeta habla de el torero "el gran Cayetano." El tiene la ropa muy elegante de "plata y seda." Quizas el amor estaba como el "elegante y seda." Finalmente, el poeta habla de los toros y de como mueren. Quizas el amor tambien muere como los toros, como el dia, como el sol. El romance con las personas es en ese poema. El toro y el amor mueren juntos. Esto es muy triste. Pero quizas hay un simbolo bonito - amor y corrida.

05 Mayo

El poema habla sobre una corrida de toros en Ronda pero también habla de un poco de romance. Cuando el poeta refiere a su "triste amiga" pienso que el habla de una mujer y esa mujer es la objeto de su amor. El pensaba "siempre" de ella porque la corrida de toros (le) hace recordar de ella. ¿Por que? No se exactamente. Primero, el poeta discute (?) los jóvenes y las niñas quien venian a la corrida y anticipan la pelea. Quizas cuando la poeta conoció a la mujer, ellos tambien estaban contentos. Segundo, la poeta habla de el torero, "el gran Cayetano." El tiene la ropa muy elegante de "plata y seda." Quizas el amor estaba

como el – “elegante y seda.” Finalmente, el poeta habla de los toros y de como mueren. Quizas el amor tambien muere como los toros, como el dia, como el sol.

El romance con dos personas es en ese poema. El toro y el amor mueren juntos. Este es muy triste. Pero, quizas hay simbolo bonito - amor y corrida.