

Reflexión y diálogo entre profesor y alumnos a partir de una actividad de videoblog en la clase de ELE

Cuadernos CANELA, 31, pp. 59-73
Recibido: 31-VIII-2019
Aceptado: 28-IV-2020
Publicado, versión impresa: 22-V-2020
ISSN 1344-9109
Publicado, versión electrónica: 22-V-2020
ISSN 2189-9568
© Los autores 2020
canela.org.es

Carlos García Ruiz-Castillo

Universidad Keio, Yokohama, Japón

Colin Skeates

Universidad Keio, Yokohama, Japón

Resumen

El objetivo del presente trabajo es describir las características y el alcance de la reflexión de los estudiantes de ELE sobre su propio aprendizaje de la L2 y de la interacción con el docente presentes en unas cadenas de correos electrónicos. Estas cadenas de correos electrónicos fueron producidas durante el desarrollo de una actividad semestral consistente en crear un videoblog (VB) en español. En este estudio exploratorio de caso único, las cadenas de mensajes, un producto intermedio entre los diarios dialógicos (Mahn, 2008) y de aprendizaje (Moon, 2006), se codificaron de acuerdo con la teoría del aprendizaje transformativo (Mezirow, 1991). El estudio muestra que el diseño de la actividad del VB ofrece a los estudiantes una oportunidad para reflexionar sobre su aprendizaje de la lengua, así como para discutir los comentarios recibidos en la revisión o *feedback* y compararlos con sus propias presuposiciones.

Palabras clave

español como lengua extranjera, videoblog, reflexión

Introducción

En este trabajo analizaremos cómo los estudiantes reflexionan sobre sus logros en su aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) y cómo interactúan con el docente mediante unas cadenas de correos electrónicos intercambiados con el profesor en el desarrollo de una actividad de creación de un videoblog (en adelante, VB) (Skeates, 2012) en español. Las cadenas de correos electrónicos se diseñaron como tarea posterior a la revisión o *feedback* y como un producto intermedio entre un diario dialógico (Mahn, 2008) y un diario de aprendizaje (Moon, 2006). Con la finalidad de describir el alcance y las características de la reflexión de los estudiantes y su interacción con el profesor, analizaremos cualitativamente los textos producidos por los estudiantes en dichas cadenas de mensajes. Tendremos en cuenta en nuestro análisis dos concepciones diferentes de reflexión: la que informa el modelo metacognitivo de aprendizaje estratégico (Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins, 1999) y la reflexión crítica presente en la teoría del aprendizaje transformativo (Mezirow, 1991)

Este trabajo es el segundo ciclo de un proyecto centrado en estudiar las reacciones de los estudiantes a la actividad del VB en la clase de una lengua extranjera. En el primer ciclo del proyecto los autores adaptaron a sus respectivos contextos una metodología

previamente establecida (Skeates, 2012) y observaron que la revisión y las tareas posteriores a esta eran una oportunidad propicia para fomentar la autorreflexión del estudiante y el diálogo con el profesor, aspectos en los que decidieron centrar su práctica docente y su interés investigador en el segundo ciclo del proyecto.

La actividad de VB que consideraremos en este estudio fue realizada en el año académico 2018-2019, durante el segundo semestre del segundo año de un curso intensivo de ELE en una universidad japonesa; frente a los cursos regulares de ELE que se ofrecen en la misma facultad, los estudiantes del curso intensivo deben mostrar una especial motivación y han de tomar más horas lectivas de lengua y cultura. Su nivel de competencia al inicio de la actividad era mayoritariamente A2 y, en algunos casos, B1.

1. Diseño de la cadena de correos de electrónicos como una forma de promover la reflexión y el diálogo con el profesor en la revisión de una actividad de videoblog

La investigación que aquí presentamos está basada en nuestra práctica docente. Por ello, en esta sección indicaremos brevemente los objetivos y el procedimiento de la actividad de los VB. A continuación, detallaremos la fase de revisión y la cadena de mensajes como tarea posterior, origen de nuestros datos. Finalmente, consideraremos dos concepciones teóricas diferentes del concepto de reflexión y la importancia de la interacción dialógica con el profesor en una actividad de VB.

1.1. Procedimiento y objetivos de una actividad de VB

Concebimos los VB en nuestra actividad como unos diarios personales que crean y mantienen los estudiantes en forma de vídeos, similares en algunos aspectos a los que comúnmente se encuentran en las plataformas de difusión de vídeos en línea (tales como YouTube), si bien presentan algunas diferencias. Los estudiantes han de crear sus VB siguiendo las siguientes reglas (en el Apéndice 1 ofrecemos un resumen de la planificación de la actividad):

1. Los estudiantes han de grabar sus vídeos fuera de la clase. Deben subirlos a la plataforma YouTube con los ajustes adecuados de privacidad y enviar al profesor el vínculo correspondiente mediante un correo electrónico. Deben grabar seis entradas en total, es decir, una entrada cada dos semanas aproximadamente.
2. En cada vídeo, los estudiantes hablan frente a la cámara sobre un tema que han elegido y preparado previamente. Si bien se les facilita a modo de sugerencia una lista de posibles temas que se ajustan a su nivel de competencia, tienen completa libertad para elegir temas de su interés.
3. La duración mínima de cada entrada está predeterminada y aumenta de forma gradual. Han de grabar las entradas con una sola toma. Pueden repetir las tomas las veces que consideren necesarias, pero no se permite editar los vídeos.
4. Se anima a los estudiantes a preparar con antelación un guion de lo que quieren exponer. Durante la grabación solo se permite la consulta rápida de notas breves y en ningún caso la lectura de un texto.

Con esta actividad pretendemos conseguir diversos objetivos. Por un lado, consideramos que es un medio adecuado para desarrollar las habilidades propias del nivel B1 según el *Marco común europeo de referencia*, en concreto la capacidad de «continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre»

cuando se tratan «temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales» (Consejo de Europa, 2002, p. 32)

Por otro lado, el VB puede servir para fomentar la fluidez, ya que es una actividad en la que la producción de los estudiantes está sujeta a limitaciones de tiempo, en la que tratan temas que les resultan familiares y cercanos y que anima a la repetición, por el estímulo que supone para los autores compartir sus vídeos con el profesor u otros compañeros (Nation y Newton, 2009).

Finalmente, la actividad ofrece a los estudiantes una oportunidad para desarrollar su autonomía como aprendices de una L2 (Skeates, 2012). Este desarrollo suele estar relacionado con actividades que se realizan fuera de la clase y en las que los estudiantes tienen la oportunidad de actuar en la L2 en las condiciones que ellos decidan y puedan controlar. Una de las ventajas de los VB es, precisamente, que permite a los autores revisar y autoevaluar su propia producción oral inmediatamente tras la grabación.

En cualquier caso, es necesario considerar que el VB en la clase de lenguas es una actividad compleja y que, debido a la naturaleza visual del medio, puede suponer una amenaza a la imagen pública de los estudiantes (Yakura, 2004). Por ello, requiere una revisión diseñada adecuadamente.

1.2. La fase de revisión y la cadena de correos electrónicos como tarea posterior

Nuestro diseño de la actividad incluye tras cada entrada una fase de revisión realizada bien por el profesor, bien en colaboración con otros compañeros; asimismo, en determinados momentos de la actividad se pide a los estudiantes que revisen sus propios vídeos. En este diseño seguimos dos características que se han señalado para un procedimiento de revisión sostenible o *sustainable feedback* (Carless, Salter, Yang, y Lam, 2011), ya que no la limitamos a la fase final de la actividad sino que se realiza en diferentes momentos e integra tres fuentes o voces diferentes (del profesor, de los compañeros y del propio estudiante) para favorecer el diálogo y la discusión sobre la actuación de los estudiantes.

Los comentarios en la revisión del profesor (entradas 1, 2 y 4) siguen un esquema predeterminado que incluye un resumen de las principales ideas transmitidas por el autor del vídeo, observaciones sobre aspectos lingüísticos de la actuación de los estudiantes y comentarios globales y personales sobre el contenido del vídeo. En este planteamiento tuvimos en cuenta la propuesta de McNamara (citada en Brown, 2004), quien recomienda revisar los diarios de los estudiantes de forma alentadora mediante el reconocimiento de los aciertos y animando a los estudiantes a superar las dificultades que encuentran, instructiva mediante sugerencias relativas a la actuación y de nuevas estrategias, y realista, de manera que las expectativas se ajusten al nivel de competencia de los estudiantes.

La revisión en colaboración se realiza en clase: los estudiantes, organizados en grupos de dos parejas, visualizan y comentan los vídeos de la otra pareja mediante unas tareas graduadas en función de la entrada del VB. Tras ella, los autores deben transmitir al profesor, mediante un nuevo correo electrónico, los comentarios recibidos. De acuerdo con Zhao (2012), mientras que los estudiantes suelen aceptar la revisión del profesor sin discusión, la revisión colaborativa con compañeros promueve la negociación.

Con el objetivo de integrar las diferentes formas de revisión y de alentar la reflexión y el diálogo con el docente, diseñamos una tarea posterior a la revisión, a la que llamamos «cadena de correos electrónicos». Tanto en el caso de la revisión por parte del profesor como de la revisión en colaboración, se pidió a los estudiantes que opinaran sobre los

comentarios recibidos a partir de unas preguntas de reflexión, diferentes para cada momento de la actividad (en el apéndice 2 recogemos unos ejemplos de estas preguntas). De este modo, se creó gradualmente y con cada estudiante una cadena formada por los sucesivos mensajes para compartir los vínculos de cada entrada, la revisión de los vídeos y las reacciones a la revisión.

Esta cadena de mensajes puede asimilarse a dos tipos de diarios usados con fines didácticos: los diarios dialógicos y los diarios de aprendizaje. Los primeros sirven a los estudiantes para escribir libremente sus pensamientos, tradicionalmente en un cuaderno, y compartirlo con el profesor, quien a su vez los lee y comenta. Se ha sugerido (Peyton y Staton, 1993) que los diarios dialógicos pueden promover las habilidades lingüísticas y el desarrollo personal de los estudiantes.

Pretendíamos asimismo que la cadena de mensajes sirviera a los estudiantes como un medio para recoger los sucesivos comentarios recibidos y su apreciación sobre la revisión, con el objetivo de que pudieran consultarlos posteriormente. De esta forma, podrían contrastar observaciones anteriores sobre su actuación, percibir cambios y decidir qué puntos desearían mejorar en futuras entradas. La cadena de mensajes puede así ser considerada como un diario de aprendizaje y una forma de propiciar la reflexión (Moon, 2006).

1.3. Reflexión e interacción dialógica con el profesor

Se ha sugerido que el uso efectivo de los diarios dialógicos debe superar la mera práctica de la expresión escrita u oral, de forma que implique, además del producto comunicativo creado por los estudiantes, una relación dialógica y receptiva con el profesor como un miembro más competente de la lengua y cultura (Peyton y Staton, 1993). Mahn parte precisamente de esta interacción social y del carácter dialógico de la lengua y del aprendizaje para tratar las ventajas del uso de los diarios dialógicos escritos en la clase de segundas lenguas (Mahn, 2008). En este tipo de diarios, el diálogo se establece formalmente por la relación entre los sucesivos textos de los estudiantes y los comentarios del profesor, que pueden a su vez influir en futuras entradas. En nuestro diseño de los VB, las entradas y los comentarios se producen en diferentes medios (vídeo y correo electrónico), por lo que deseamos comprobar si la cadena de correos electrónicos es un medio adecuado para fomentar una relación dialógica entre el profesor y los estudiantes.

La reflexión es un elemento que se encuentra en diferentes teorías o modelos sobre el aprendizaje, si bien es posible distinguir en estos modelos dos concepciones filosóficas diferentes de la reflexión (Scott y Evans, 2015). Según Dewey (1938), la reflexión nos ayuda a resolver un problema mediante el pensamiento empírico-analítico y las relaciones de causa y efecto. De este modo, por ejemplo, el modelo metacognitivo de aprendizaje estratégico (Chamot et al., 1999) establece cuatro procesos metacognitivos principales (plan, control, resolución del problema, evaluación) que engloban las estrategias de aprendizaje; uno de ellos, la evaluación, se realiza mediante la reflexión. Otros modelos, como la teoría del aprendizaje transformativo de Mezirow (1991), están basados en la reflexión crítica (Habermas, 2010). Mezirow concibe la reflexión crítica no como la resolución del problema mediante relaciones de causa-efecto, sino por el discernimiento del contenido del problema, de los procesos o métodos implicados en su resolución o de las premisas que subyacen a este. Es por ello un medio que puede transformar nuestras perspectivas o esquemas de significado. Junto a la reflexión, otro de los elementos

nucleares de la teoría y de la práctica orientada a un aprendizaje transformativo es la experiencia individual como punto de partida para la reflexión (cf. Taylor, 2009, para una discusión general de los elementos nucleares de la teoría de Mezirow).

Consideramos, como observaremos en el análisis de nuestros datos, que con la actividad del VB los estudiantes se enfrentaban a dos problemas diferentes: dilucidar cómo crear buenas entradas para el VB, por un lado, y dar significado a la actividad en el marco de su propio aprendizaje de la lengua, por el otro. Relacionamos la reflexión que subyace al primer problema con los procesos metacognitivos señalados anteriormente, mientras que el segundo problema implica una reflexión crítica.

2. Metodología

En este trabajo centramos nuestro interés investigador en conocer el alcance y las características de la reflexión de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y su interacción con el profesor a partir de la cadena de correos electrónicos diseñada como tarea posterior a la revisión en una actividad semestral para crear un VB en la clase de lenguas. Formulamos dos preguntas de investigación, una por cada área de interés:

- Pregunta de investigación n. 1: ¿Cómo reflexionan los estudiantes de ELE mediante la cadena de correos electrónicos intercambiados con el profesor durante la realización de una actividad de VB en español?
- Pregunta de investigación n. 2: ¿Cómo interactúan los estudiantes con el profesor mediante la cadena de correos electrónicos durante la realización de una actividad de VB en español?

Para responder las dos preguntas de investigación analizaremos cualitativamente el discurso producido por 12 estudiantes en sus respectivas cadenas de correos electrónicos. El diseño de nuestra investigación corresponde a un estudio exploratorio de único caso (Yin, 2014). Es exploratorio porque pretendemos dar sentido a nuestros datos con el fin de comprender qué han querido comunicar nuestros estudiantes. Dado que exclusivamente utilizaremos una fuente de datos (las cadenas de correos electrónicos), caracterizamos nuestro estudio como de único caso. Hemos encontrado para la mayor parte de nuestras categorías tres o más instancias en las 12 cadenas analizadas, por lo que consideramos nuestra codificación corroborada. Finalmente, creemos conveniente señalar que el período para nuestra investigación estaba determinado (segundo semestre del curso académico 2018-2019), que todos los participantes enviaron al profesor sus mensajes en los mismos plazos, normalmente inmediatamente después de recibir los comentarios, y que el análisis se llevó a cabo después de recibir todas las cadenas de mensajes y del final del curso.

En cuanto a la primera pregunta de investigación, relativa a la reflexión de los estudiantes, realizamos un primer ciclo de codificación (Saldaña, 2015) mediante las técnicas *in vivo* (formando la denominación de los códigos con citas textuales extraídas del discurso de los estudiantes) y descriptiva (creando denominaciones que representaran fragmentos del discurso). Nuestra perspectiva en esta fase de la investigación se basaba principalmente en el modelo metacognitivo de aprendizaje estratégico. Sin embargo, los resultados de esta primera fase no eran adecuados para explicar de forma satisfactoria nuestros datos, por varias razones. En primer lugar, el número total de códigos resultó excesivo y con un número reducido de casos. En segundo lugar, no nos resultaba posible relacionar la reflexión con los diferentes procesos metacognitivos (planificación, control, resolución

del problema y evaluación) o con las diversas fuentes de los comentarios en la revisión (el profesor, los compañeros o el autor del vídeo). Finalmente, esta perspectiva no nos permitía analizar reflexiones de los estudiantes sobre otros aspectos del aprendizaje no incluidos en el modelo metacognitivo.

Por ello, decidimos considerar otras posibles perspectivas teóricas, mediante un proceso común en los estudios cualitativos (Beauving y de Vries, 2015; Blaikie y Priest, 2016; Crotty, 1998) de contraste reiterativo entre los datos y la bibliografía disponible. Con una codificación basada en la teoría del aprendizaje transformativo (Mezirow, 1991) pudimos analizar de manera más consistente las cadenas de mensajes electrónicos, tanto los fragmentos en los que estudiantes reflexionaban sobre cómo crear buenas entradas en su VB como otros en los que expresaban diversas apreciaciones sobre la actividad. Iniciamos así un nuevo ciclo de codificación con categorías extraídas de dicha teoría (*introspección*, *acción meditada*, *reflexión del contenido* y *reflexión del proceso*), divididas a su vez en subcategorías en los casos en los que identificábamos temas comunes.

Por lo que respecta a la segunda pregunta de investigación, o cómo los estudiantes interactúan con el profesor mediante la cadena mensajes electrónicos, codificamos aquellos fragmentos en el discurso de los estudiantes que reflejaran un uso interpersonal más allá de las fórmulas requeridas por los correos electrónicos, tales como saludos, agradecimientos o el envío del vínculo del vídeo. Desafortunadamente, como explicaremos en la siguiente sección, estos ejemplos son escasos.

Hemos de puntualizar que las preguntas incluidas en la tarea posterior a la revisión, en cuyo diseño influyó de forma notable nuestro conocimiento previo sobre los aspectos afectivos del aprendizaje y la reflexión (en particular, sobre los procesos metacognitivos), fueron formuladas con una intención principalmente didáctica.

3. Resultados

En primer lugar, centraremos nuestra atención en la pregunta de investigación n. 1, relativa a la reflexión de los estudiantes. Analizaremos las respuestas de los estudiantes en la tarea posterior a la revisión mediante cuatro categorías (*introspección*, *acción meditada*, *reflexión del contenido* y *reflexión del proceso*) tomadas de la teoría del aprendizaje transformativo de Mezirow (1991). En nuestra exposición, definiremos dichas categorías, las ejemplificaremos con fragmentos procedentes de las cadenas de correos electrónicos agrupados en subcategorías temáticas y discutiremos la codificación. Trataremos en segundo lugar la pregunta de investigación n. 2, concerniente a la interacción con el profesor, la cual incluye solamente una categoría. En el Apéndice 3 se ofrece una visión de conjunto de los resultados de la codificación.

3.1. Introspección

Mezirow define *introspección* como «pensar sobre nosotros mismos, nuestros pensamientos o nuestros sentimientos»¹ (Mezirow, 1991, p. 107). En su teoría, al no relacionarse con la resolución de problemas o la evaluación crítica de las suposiciones, no es una acción reflexiva. Así pues, codificamos como *introspección* los numerosos casos en los que los estudiantes meramente expresan sus sentimientos.

Identificamos en esta categoría tres subtemas. El primero de ellos es *vergüenza*, especialmente por parte de los autores cuando sus compañeros contemplan sus vídeos.

(1) Me siento un poco vergüenza cuando mis compañeros ven mi vídeo. (Emi)²

Hacemos notar que no hemos encontrado en nuestros datos otros casos de sentimientos negativos hacia la actividad ni evidencias de que esta vergüenza lleve a otras apreciaciones negativas. Por el contrario, los sentimientos expresados son mayoritariamente positivos. Ciertos fragmentos, por ejemplo, muestran *alegría por los comentarios recibidos*.

(2) Como mis compañeros me elogian, he sorprendido. ¡Ellos fue muy amable! Quería escuchar más otros opiniones. (Noemi)

Son de especial relevancia los casos de *alegría por haber comunicado*, es decir, de satisfacción tras comprender que han sido capaces de crear un producto de comunicación auténtica, uno de los principales objetivos de la actividad.

(3) Estoy muy contenta porque el profesor y mis amigos entendieron lo que yo había dicho. (Honoka)

Decidimos incluir en la tarea posterior a la revisión preguntas sobre los sentimientos y estados de ánimo de los estudiantes con un fin didáctico y para comprender las reacciones de los estudiantes ante la actividad del VB, como era nuestro interés general. Por nuestra experiencia previa intuíamos que la actividad, si bien supone cierta amenaza a la imagen pública del autor debido a su exposición ante los compañeros y el profesor en vídeo, puede servir también para aumentar la confianza de los estudiantes en cuanto a sus habilidades comunicativas y para ayudarlos a crear roles o modelos de referencia (por ejemplo, llegar a ser un *youtuber*; punto que discutiremos con más detalle en la sección 4.3). Los casos codificados como *introspección* nos ofrecen algunas evidencias que confirman estas intuiciones previas.

3.2. Acción meditada

Codificamos como *acción meditada* aquellas respuestas de los estudiantes en las que expresan una planificación o preparación para crear una buena entrada en su VB. La planificación es uno de los principales procesos metacognitivos (Chamot et al., 1999). Según Mezirow, cuando realizamos una acción meditada, «dirigimos nuestra atención a la acción en curso pero nos basamos en lo que hemos aprendido previamente para recordar y hacer inferencias, generalizaciones y analogías», de forma que «el aprendizaje... se mantiene en las perspectivas y esquemas de significado preexistentes y se centra en la planificación de los siguientes pasos en una secuencia de acción» (1991, p. 107). Por ello, hemos aplicado este código a aquellos fragmentos que expresen exclusivamente una planificación sin que observemos en ellos un control o evaluación de lo planificado, en términos metacognitivos, o expresiones de una «evaluación del aprendizaje anterior» (Mezirow, 1991, p. 107) usado para resolver el problema.

Discutiremos dos ejemplos de esta categoría, que no incluye subsecuentes codificaciones. En el primero de ellos, el estudiante enumera dos estrategias que seguirá para crear un buen VB: preparar un guion con antelación y volver a grabar el vídeo si, tras comprobar el resultado, encuentra excesivos errores gramaticales. Apuntamos que los objetivos de la actividad, según figuraba en los materiales didácticos, se centraban más en la capacidad de comunicar efectivamente en un determinado período de tiempo con el apoyo de notas breves, que en la preparación de guiones en aspectos gramaticales *per se*.

(4) primero empezare escribir sobre lo que voy a hablar. despues grabare el videoblog de nuevo si el gramatico no esta yendo bien (Makoto)

En el segundo ejemplo encontramos una interesante estrategia para mejorar la pronunciación.

(5) Intentaré escuchar y ver YouTube español (A veces ver «easy Spanish» en YouTube) para hablar con mejor entonación (Hinase)

Según indicábamos en la sección 3, en nuestro primer ciclo de codificación empleamos categorías basadas en procesos metacognitivos. El resultado, sin embargo, no fue satisfactorio, por el elevado número de códigos resultantes -en su mayoría referidos a la planificación- con escasos elementos en común. Esto puede ser debido al diseño de la tarea posterior a la revisión; así, por ejemplo, la pregunta «¿Qué aspectos vas a mejorar en tu próxima entrada?» está basada en el proceso metacognitivo de la planificación (Chamot et al., 1999). Suponíamos que estas preguntas podrían ayudar a los estudiantes a reflexionar en su propia actuación e, idealmente, guiarlos en su progreso. Sin embargo, no hemos sido capaces de relacionar estos fragmentos que expresan planificación (codificados como *acción meditada*) con otros que reflejen posteriores procesos metacognitivos, como control o evaluación.

Por otro lado, de acuerdo con Mezirow, la acción meditada puede llevar a la reflexión crítica. Sin embargo, no encontramos en los ejemplos que hemos señalado una reflexión del contenido o del proceso del problema, por lo que los categorizamos como acciones no reflexivas.

3.3. Reflexión del contenido

«La reflexión del contenido es una reflexión sobre lo que percibimos, pensamos, sentimos o realizamos. Es reflexionar sobre el contenido o descripción de un problema (de un esquema de significado problemático)» (Mezirow, 1991, p. 117). Considerando la perspectiva de la actividad de los VB, hemos codificado en esta categoría aquellos fragmentos en los que los estudiantes, en lugar de reflexionar sobre cómo pueden crear buenas entradas en su VB usando una aproximación similar a la de resolución de problemas (lo cual en nuestra codificación corresponde a la categoría *acción meditada*), cuestionan o expresan que comprenden el significado de la actividad en su aprendizaje de la L2.

Identificamos tres subcategorías. Algunos fragmentos codificados como *conciencia del aprendizaje* se refieren esencialmente a los objetivos principales de la actividad, tales como la capacidad de hablar por un período de tiempo y planificar el discurso al mismo tiempo o de producir un discurso coherente en el que se tiene en cuenta al destinatario.

(6) En entrada 1, practiqué muchas veces antes de grabar pero en último video pude hablar pensando. (Rina)

(7) [¿Crees que has mejorado en cada entrada?] Asi asi. Creo que ahora puedo hablar en orden. Puedo pensar que es importante para espectadores. (Daisuke)

De forma similar, ciertos comentarios codificados como *concepción del VB como un producto comunicativo* expresan la importancia que los estudiantes dan al hecho de ser capaces de expresarse en la L2 usando el VB.

(8) es la primera vez que hable sobre algo importante de mi vida. (Makoto)

(9) por supuesto he hablado de temas importantes para mi, porque comunicar para los gentes es propósito para YouTuber. (Hinase)

Recordemos que en la sección 4.1 tratamos un fragmento codificado en la subcategoría *alegría por haber comunicado*. Existe una importante diferencia entre dicha subcategoría, aplicada a casos en los que el contenido principal son los sentimientos, y esta categoría, correspondiente a la reflexión del contenido y que reservamos para las respuestas en las que los estudiantes reflexionan sobre la importancia que tiene para ellos usar el VB como una herramienta para comunicar, sin mencionar sentimientos. Hay que tener en cuenta, como observamos, que la categorización de la respuesta no está determinada por la formulación de la pregunta.

Si bien comunicar es uno de los objetivos de la actividad, los estudiantes son capaces de establecer otros *usos estratégicos del VB*, es decir, de decidir por ellos mismos otros usos de la actividad y darle así diferentes significados en su aprendizaje de la L2.

(10) Aprendí como explicar sobre amigos en clase [de prácticas comunicativas]. [Esta entrada de mi VB] Es repaso. (Ayako)

Como señalamos en el apartado 1.3, la experiencia individual es uno de los elementos nucleares de la teoría del aprendizaje transformativo. Así, observamos en los ejemplos de (6) a (9) cómo las respuestas de los estudiantes están basadas en su propia experiencia individual con la actividad del VB y cómo en ellas le dan por sí mismos un significado en el marco de su aprendizaje de la L2. Así, Ayako encuentra que el VB puede servirle para repasar lo aprendido en la clase, de forma que decide por sí misma cómo usar el VB. Encontramos en la respuesta de Makoto, en la que menciona que el VB le ha motivado a hablar de temas importantes para él en la L2 por primera vez, una impactante reflexión sobre la utilidad del VB en la clase de lenguas. Los VB ofrecen a los estudiantes una oportunidad para explorar y experimentar en privado cómo comunicar aquello que quieren transmitir, lo cual es especialmente relevante cuando se trata de temas y asuntos de carácter personal.

Destacamos asimismo que algunos de los fragmentos categorizados aquí como *reflexión del contenido* pueden ser interpretados desde perspectivas diferentes. En el fragmento (9), por ejemplo, Hinase destaca el papel de YouTube; en este y en comentarios similares encontramos un modelo (llegar a ser *youtuber*) que sirve al estudiante para concebirse o conceptualizarse a sí mismo. Esta idea puede ser explicada desde la perspectiva del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), según la cual el estudiante se encontraría en la periferia de la práctica de un *youtuber*. El concepto de rol de igual cercano (Murphy y Arao, 2001), basado en los trabajos de Bandura y Vygotsky, puede constituir una segunda perspectiva útil. Comentarios como los de Hinase, finalmente, pueden ser analizados con el modelo *Motivational L2 Self-System* (Dörnyei, 2009), especialmente por cuanto observamos que los estudiantes están proyectando su autorrepresentación del yo a estados futuros. Consideramos, en definitiva, que las categorías propuestas permiten ulteriores análisis desde diferentes perspectivas.

3.4. Reflexión del proceso

En la teoría de Mezirow, la reflexión del proceso es «el examen de *cómo* realizamos las funciones de percibir, pensar, sentir o actuar, y la evaluación de nuestra eficacia al realizarlas» (Mezirow, 1991, pp. 107-108, énfasis en el original). Explica, además, que

es la reflexión sobre «el proceso o el método para resolver nuestro problema» (1991, p. 117). Hemos codificado como *reflexión del proceso* los numerosos casos en los que los estudiantes confrontan su propio conocimiento y sus propias asunciones con los expresados en los comentarios recibidos tras la fase de revisión y, por tanto, en los que los estudiantes están reflexionando sobre su propia «eficacia» respecto a las funciones señaladas por Mezirow.

En algunos casos, codificados como *revisión como manera de confirmar*, esta confrontación lleva a los estudiantes a comprobar que sus propias presuposiciones eran acertadas. Aplicamos la subcategoría temática *validez de la revisión* a aquellos ejemplos en los que los estudiantes cuestionan los comentarios recibidos. Finalmente, en la subcategoría *revisión como una manera de mejorar* encontramos ejemplos en los que los estudiantes confirman la utilidad de la revisión en su aprendizaje, especialmente para aquellos aspectos que no fueron capaces de notar por sí mismos. Consideremos un ejemplo de cada subcategoría.

(11) Es muy importante que las evaluaciones míos y de los demás son equivalentes. (Hiroki)

(12) Mis compañeros escribieron los comentarios que eran bueno pero me gustaba saber que era malo. Es bueno que puedo saber que es bueno. Sin embargo me gustaría saber que faltó. (Rina)

(13) Creo que [los comentarios sobre] las cosas buenas y las cosas malas también llevaron a la mejora del siguiente videoblog. Si no hubiera consejos,habría sido un video similar cada vez. (Daisuke)

Los comentarios codificados en la categoría *reflexión del proceso* nos sugieren que nuestro planteamiento de la revisión, especialmente por lo que respecta a integrar diferentes voces o fuentes para conseguir un procedimiento de revisión sostenible (Carless, Salter, Yang, y Lam, 2011) y para fomentar la discusión y la negociación de las opiniones recibidas, era adecuado. Pensamos que, de esta forma, evitamos que la revisión se convirtiera en un proceso estéril o en una tarea a realizar con cierto automatismo.

3.5. Interacción con el profesor

En esta sección trataremos la segunda pregunta de investigación: ¿Cómo interactúan los estudiantes con el profesor mediante la cadena de correos electrónicos? Para responder esta pregunta, codificamos aquellos casos en los que los estudiantes hicieran un uso interpersonal del lenguaje más allá de las fórmulas requeridas en el envío de los mensajes; descartamos, por ello, saludos, agradecimientos y anuncios del envío de la tarea, similares a «Estimado profesor», «Gracias por tus comentarios» o «Te envío mi vídeo». Desafortunadamente, encontramos escasos ejemplos. Uno de ellos es el siguiente:

(13) En los comentarios de entrada 4, te preocupes mi español. Tengo que estudiar español más para el examen y mi futuro. Tus comentarios son de gran ayuda. Comentaste los puntos que no he hecho bien. Voy a grabar el video perfecto y interesante. (Takuto)

Al diseñar el esquema de la revisión por parte del profesor y la cadena de correos electrónicos como tarea posterior a la revisión, uno de nuestros objetivos era crear una oportunidad para el profesor y los estudiantes de interactuar libremente a partir de los temas tratados en el VB, a modo diario dialógico y con la finalidad de servir como

medio de comunicación auténtica con el profesor. Observamos, sin embargo, que la mayor parte del contenido proposicional del ejemplo (13), como en otros casos, no está relacionado con los contenidos del VB. La falta de respuestas sugiere que no logramos el objetivo esperado. Una razón posible es que la cadena de correos electrónicos estaba excesivamente centrada en las preguntas de reflexión, dejando escaso margen así para la libre interacción con el profesor. A pesar de esto, como muestran los ejemplos (3), (8) y (9), consideramos que los estudiantes sí percibieron el VB como un medio para comunicar en la L2 aquello que desean expresar.

Conclusiones e implicaciones didácticas

Como hemos visto en el apartado anterior, la codificación de las respuestas de los estudiantes en la cadena de mensajes mediante categorías basadas en la teoría del aprendizaje transformativo nos ha permitido describir el alcance y las características de la reflexión que en estos textos se expresa. La categoría *introspección* nos ha mostrado que en el diseño de las preguntas de reflexión sería conveniente propiciar que las respuestas a aquellas sobre los aspectos afectivos trasciendan la expresión de un estado de ánimo. Sugeriríamos para ello fomentar la reflexión sobre cómo el estado de ánimo puede afectar la actuación de los estudiantes y su percepción de la actividad. Del mismo modo, los casos codificados en la categoría *acción meditada* ilustran la necesidad de un diseño adecuado para que los estudiantes pongan en práctica estrategias no solo relacionadas con la planificación, sino también propias de los procesos metacognitivos de control y evaluación.

Los casos recogidos en la categoría de *reflexión del contenido* muestran cómo los estudiantes dan sentido a la actividad del VB en el marco de su aprendizaje de la L2. Consideramos de gran importancia ofrecer a los estudiantes actividades didácticas que supongan una experiencia individual y que los impulse a buscar el significado de dicha experiencia, es decir, a iniciar una reflexión del contenido. La actividad del VB cumple, a nuestro parecer, esta condición. Hemos mostrado, asimismo, que los casos codificados con esta categoría pueden ser analizados desde diferentes perspectivas. Por otro lado, según muestran los casos codificados como *reflexión del proceso*, consideramos que la fase de revisión y la tarea posterior han propiciado que los estudiantes cuestionaran o discutieran la validez de sus presuposiciones previas y de los comentarios recibidos, y que percibieran la revisión como un medio para su propio aprendizaje. Creemos, por ello, que ha sido un diseño adecuado para un procedimiento sostenible de revisión y para favorecer esta forma de reflexión.

Finalmente, en cuanto a las características y el alcance de la interacción entre los estudiantes y el profesor en las cadenas de correos electrónicos, los escasos ejemplos en los que se supera el uso de las fórmulas propias de este tipo de mensaje parecen indicar que no es un medio adecuado para promover una interacción dialógica con el profesor. Esto no impide, en cualquier caso, que los estudiantes perciban sus VB como productos comunicativos, como muestran los ejemplos codificados en las categorías relacionadas con la reflexión. Es posible que un diseño de la actividad posterior con una estructura más abierta y menos guiada por preguntas de reflexión sea de mayor utilidad para los profesores interesados en fomentar el diálogo con sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Beauving, J., y de Vries, G. (2015). *Doing qualitative research: The craft of naturalistic inquiry*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Blaikie, N., y Priest, J. (2016). *Social research: Paradigms in action*. Cambridge: Polity.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom Practices*. Nueva York: Longman.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. doi:10.1080/03075071003642449
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. Nueva York: Longman.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo ANAYA.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Londres: SAGE.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: Touchstone.
- Dörnyei, Zoltán. (2009). The L2 motivational self system. En Zoltan Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mahn, H. (2008). A dialogic approach to teaching L2 writing. En J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 115-138). Londres: Equinox.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. Nueva York: Routledge.
- Murphy, T., & Arao, H. (2001). Reported belief changes through near peer role modelling. *TESL-EJ*, 5(3), 1-15.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Nueva York: Routledge.
- Peyton, J. K., & Staton, J. (Eds.). (1993). *Dialogue journals in the multilingual classroom: Building language fluency and writing skills through written interaction*. Norwood: Ablex.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Londres: SAGE.
- Skeates, C. (2012). Responding to video journals: Rethinking the role of feedback for learner autonomy. En K. Irie & A. Stewart (Eds.), *Realizing autonomy: Practice and reflection in language education contexts* (pp. 210-224). Londres: Palgrave Macmillan.
- Taylor, E. W. (2009). Fostering transformative learning. En J. Mezirow & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. (pp. 3-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Yakura, E. K. (2004). Informed consent and other ethical conundrums in videotaping interactions. En P. Levine & R. Scollon, (Eds.), *Discourse and technology: Multimodal discourse analysis* (pp. 146-150). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research and applications: Design and methods* (5.a ed.). Londres: SAGE.

Zhao, H. (2012). Who takes the floor? Peer feedback or teacher feedback: An investigation of Chinese university English learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing. En T. Muller, S. Herder, J. Adamson, & P. S. Brown (Eds.), *Innovating EFL teaching in Asia* (pp. 245–252). Nueva York: Palgrave Macmillan.

Notas

¹ Las traducciones son propias.

² Los fragmentos se reproducen tal y como fueron escritos por los estudiantes, salvo las explicaciones añadidas entre corchetes. Usamos seudónimos para preservar su identidad.

³ La cuantificación de los casos codificados se ofrece exclusivamente a título ilustrativo. No es sumativa, ya que las categorías pueden incluir dobles codificaciones y casos no codificados en las subcategorías correspondientes.

Perfil de los autores

Carlos García Ruiz-Castillo es profesor de español como lengua extranjera en la Facultad de Comercio de la Universidad Keio. Su interés investigador se centra en el desarrollo de las competencias interactiva y conversacional. Es asimismo autor de materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Colin Skeates es profesor de inglés como lengua extranjera en la Facultad de Derecho de la Universidad Keio. Es máster en Enseñanza de Inglés por la Universidad de Birmingham. Sus intereses actuales incluyen el análisis del discurso y el papel del inglés en el comercio internacional.

English Title

Reflection and Dialogue between Teacher and Students Using a Videoblog Activity in the Spanish as a Foreign Language Class

Abstract

The objective of this paper is to describe the scope and characteristics of students reflecting on their own language learning, and student interaction with the teacher as they produced an email chain. The email chain was written in response to their semester-long Video Journal (VJ) required in a Spanish as a Foreign Language class. In this exploratory, single case study, the email chains, a hybrid dialogue (Mahn, 2008) and learning journal are coded according to Transformative Learning Theory (Mezirow, 1991). The study shows how the VJ activity design enables students a chance to reflect on their language learning experience, as well as an opportunity to compare and discuss the value of feedback they were provided and their own assumptions.

Keywords

Spanish as a Foreign Language, videojournal, reflection

日本語タイトル

第二外国語習得におけるビデオブログ作成を通じての学習者と教員間の内省と対話

要旨

本稿は、スペイン語の第二外国語習得において、メールでのやりとりにおける学習者自らの語学学習過程の内省の特徴、到達度、教員とのインタラクションを分析したものである。今回のメール連絡は、学期の課題となっているビデオブログの作成についてやりとりである。本研究は、変容的学習論 (Mezirow, 1991) に照らし合わせ、メールのやりとり、日常会話での途中の産出物 (Mahn, 2008)、習得の途中過程、(Moon, 2006) を援用した新しい試みとなっている。学習者がビデオブログを作成することにより、教員から得たコメントをもとに、そのフィードバックと自分が作成した内容を比較することで、自ら学習内容についての内省を深める機会を得ることを示した。

キーワード

外国語科目であるスペイン語、ビデオブログ、内省

Apéndice 1. Planificación de la actividad del VB

Entrada del VB	Entrega	Duración	Revisión	Tarea posterior a la revisión
Entrada n. 1	4ª semana	2 min	Por el profesor	Reflexión guiada por preguntas
Entrada n. 2	6ª semana	2 min y 30 seg.	Por los compañeros y por el profesor	Resumen de los comentarios de los compañeros y reflexión guiada por preguntas
Entrada n. 3	8ª semana	3 min	Por los compañeros	Resumen de los comentarios de los compañeros y reflexión guiada por preguntas
Entrada n. 4	10ª semana	3 min y 30 seg	Por el profesor	Resumen de los comentarios de los compañeros y reflexión guiada por preguntas
Entrada n. 5	12ª semana	3 min y 30 seg	Por los compañeros	
Entrada n. 6	14ª semana	4 min	Sin revisión	

Apéndice 2. Ejemplos de preguntas formuladas en la cadena de correos electrónicos

- ¿Qué crees que has hecho bien en esta entrada? Escribe 3-5 cosas.
- ¿Qué aspectos vas a mejorar en tu próxima entrada?
- ¿Has comunicado bien lo que querías decir?
- ¿Crees que los comentarios del profesor y de tus compañeros te han ayudado a mejorar?
- ¿Cuál es tu reacción ante los comentarios de tus compañeros?
- ¿Cómo te sientes cuando tus compañeros ven tus vídeos?
- ¿Cómo te sientes cuando ves los vídeos de tus compañeros?

Apéndice 3. Categorías y subcategorías empleadas en la codificación

Categoría y subcategoría	Fragmentos codificados ³
Introspección	54
Vergüenza	8
Alegría por los comentarios recibidos	4
Alegría por haber comunicado	5
Acción meditada	41
Reflexión del contenido	29
Conciencia del aprendizaje	12
Concepción del VB como un producto comunicativo	13
Usos estratégicos del VB	3
Reflexión del proceso	51
Revisión como manera de confirmar	2
Validez de la revisión	3
Revisión como manera de mejorar	13
Interacción con el profesor	12