

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior

Nuevos contextos,
nuevas ideas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Profa. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2019

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-17667-23-8

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

43. El uso del vídeo para la evaluación de las técnicas de danza en los estudios superiores de danza

Alberola-Robles, Cristina¹; Roig-Vila, Rosabel²; Ríos Hernando, José Antonio³

¹*Conservatorio Superior de Danza de Alicante (CSDA)*, alberola_crirob@gva.es;

²*Universidad de Alicante (UA)*, rosabel.roig@ua.es; ³*Conservatorio Superior de Música de Alicante (CSM)*, rios_ant@gva.es

RESUMEN

En esta investigación se lleva a cabo una práctica de evaluación utilizando rúbricas y grabaciones en vídeo, realizada con el alumnado de las asignaturas de técnicas de danza española en el Conservatorio Superior de Danza de Alicante (CSDA) de diferentes cursos. Se pretende mejorar el proceso de evaluación, analizando la percepción, tanto del alumnado, como del profesorado, sobre el uso del vídeo como herramienta para contribuir a la integración del proceso evaluador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede concluir, tras el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario realizado al alumnado para recoger sus opiniones acerca de la experiencia, que ha sido una experiencia positiva, aunque se han valorado a sí mismos con valores más bajos tras revisar los vídeos. Por otro lado, afirman que la revisión les ayuda en su aprendizaje, y es una forma de que la evaluación se integre desde el principio y que sean más conscientes de la misma.

PALABRAS CLAVE: estudios superiores de danza, técnicas de danza, vídeo, evaluación formativa, TIC.

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios introducidos en los procesos de aprendizaje dentro de los estudios superiores a partir del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han supuesto que lo que antes era una enseñanza centrada en el profesor como fuente de saberes y transmisor de conocimientos, ahora es un aprendizaje centrado en el alumno. Donde antes había alumnos pasivos, ahora encontramos alumnos que deben ser autónomos y participativos de su aprendizaje. Donde antes se valoraban los conocimientos adquiridos y el objetivo era aprobar, ahora el aprendizaje se centra en las competencias, siendo aprender la motivación. (Martínez, 2008).

Estos cambios implican cambios en la evaluación: esta pasa ahora a estar integrada en el aprendizaje adquiriendo un carácter formativo, con el fin de motivar y buscar una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la propia evaluación.

A pesar de que las enseñanzas artísticas superiores están plenamente integradas en el EEES, los procesos de evaluación de las técnicas de danza a menudo se siguen llevando a cabo a la antigua usanza: el docente califica, a la vista de la ejecución, la adquisición de las competencias establecidas en la guía docente de la asignatura. Con la presente experiencia de evaluación hemos pretendido dar un salto cualitativo hacia esa integración del proceso evaluador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Buscamos, por un lado, solventar el problema de evaluar un objeto efímero mediante el empleo de grabaciones de vídeo de la ejecución del examen de forma que dicha ejecución pueda ser revisada las veces que sea necesario.

Por otro lado, se pretende que el alumno conozca desde el principio los criterios de evaluación gracias a una rúbrica, de forma que pueda autoevaluar su trabajo basándose en ella, reforzando el contraste entre la percepción interna de su actuación al ejecutarla y la percepción externa que se obtiene al revisar su grabación. Además, la puesta en común de las evaluaciones del docente y del alumno, teniendo a la vista la ejecución grabada, es otra de las fases necesarias para llevar a cabo el salto desde la evaluación puramente sumativa a una evaluación formativa. Al alumno le informa, a través del *feedback* del profesorado, de los puntos fuertes que ha de mantener y los débiles a mejorar (así como la forma en la que puede hacerlo), tomando conciencia de su aprendizaje de una forma activa. Al profesor, a través del *feedback* del alumnado, le muestra los cambios y mejoras que ha de ir introduciendo en el proceso de enseñanza para guiar al alumnado hacia la consecución de los objetivos previstos, haciendo del aprendizaje un proceso dinámico que varía en el tiempo en función del propio ambiente de la clase y de las particularidades de cada alumno.

Esta experiencia no resulta novedosa en el panorama educativo. La auto-evaluación y la reflexión a partir de grabaciones de vídeo es usada a menudo en las facultades de educación. Los alumnos, pero también los profesores en activo, durante sus lecciones o en sus prácticas, son grabados y alentados a reflexionar sobre su actividad. Encontramos ejemplos de ello en estudios de varias décadas atrás como los de Rough (1971) y Cabero y López-Arenas (1990). También experiencias más actuales en Van der Bergh, Ros y Beijard (2014); Schunler y Gold (1964); Rich y Hammafin (2008); Rosaen et al. (2008); Boixader e Iglesias (2012); Lofthouse y Birmingham (2010); Kimbrough, Davis y Wickersam (2008); Coffey (2014); Shane (2012) o Rosales López (2014). Otros ejemplos, en este caso aplicados a la Educación Física los encontramos en Weir y Connor (2009) y en Colosante (2011).

Sin embargo, en el caso de la danza, pese a que el uso del vídeo en los procesos de enseñanza y aprendizaje se halla extendido (Sööt y Viskus, 2014), no ocurre lo mismo con el uso de grabaciones de vídeo en las evaluaciones, al menos no en España. Esto es algo que entendemos relacionado con la especificidad de los estudios artísticos superiores y el problema de su plena integración en el EEES (Pérez y Sicilia, 2011).

El uso de rúbricas de evaluación tampoco resulta ajeno a la educación superior, aunque, como señala Cano (2015), “las investigaciones que justifiquen los beneficios de las rúbricas en términos de motivación o de aprendizaje no son tan frecuentes” (p. 271). Reddy y Andrade (2010), llevaron a cabo una revisión de 20 experiencias de uso de rúbricas en múltiples disciplinas y con propósitos diversos entre los que destacan la mejora de los logros a alcanzar por los estudiantes, la mejora de los aprendizajes o la evaluación de programas. El análisis de esos trabajos no mostró resultados concluyentes en cuanto a la utilidad del uso de rúbricas como método de evaluación formativa. En la misma línea, Panadero y Jönsson (2013) realizaron un análisis de contenido de 21 investigaciones con rúbricas que mostraron la capacidad de éstas de influir positivamente en los aprendizajes, aunque ello depende del modo en que son empleadas y de diversos factores que pueden moderar sus capacidades formativas. Velasco-Martínez y Tojar (2018) analizaron 59 rúbricas usadas por docentes universitarios. Señalan que su empleo sí parece estar en la línea de las exigencias evaluativas del EEES, aunque se echa de menos la existencia de un marco pedagógico teórico que permita validar su utilidad en lo que se refiere a la evaluación de competencias. Los autores detectaron que las rúbricas se emplean mayoritariamente con documentos escritos, evaluando actividades productivas y competencias instrumentales y sistemáticas, sin que se aprecie en general un impulso de los nuevos modelos educativos en los que el aprendizaje ocupa el espacio central del proceso. Otros

estudios, sin embargo, sí muestran resultados más positivos, como los de Figueira y Raposo (2011), Panadero, Romero y Strijbos (2013) o Andrade y Du (2005), en consonancia con la idea de que la rúbrica sirve para “hacer que a través de la evaluación, los alumnos mejoren sus hábitos de estudio y aprendan de sus desaciertos” (Correa, 2013, p. 34).

Respecto al uso de rúbricas para la evaluación de las enseñanzas de danza, en el ámbito de las enseñanzas elementales y profesionales, su empleo está más extendido a fin de homogeneizar y hacer más objetiva la evaluación de competencias. Un buen ejemplo de ello lo tenemos en Cabedo, Juncos y Valero (2015). Pero este modelo no busca integrar la evaluación en los procesos de aprendizaje de la forma que exige el EEES y los problemas de los estudios artísticos superiores continúan adoleciendo de buena parte de la problemática que en su día señalaban Pérez y Sicilia (2011) respecto de su falta de autonomía y su similitud con las enseñanzas secundarias, con unas normativas reguladoras que a menudo van por delante de la realidad.

Por regla general, las evaluaciones siguen sin aparecer integradas. Martínez-Lirola (2008), señala que “el alumnado participa activamente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación” y, citando a López (2005), recuerda que ésta “debería afrontarse como un elemento educativo más, generador de la participación, a través de la cual, tanto el alumno como el docente pueden reflexionar y realizar propuestas de mejora de los procesos que vayan teniendo lugar en el aula, desterrando el carácter coercitivo que, tradicionalmente, ha acompañado a la evaluación.” (p. 63). Aunque hemos encontrado experiencias similares a la que nosotros estamos llevando a cabo en Doughty y Stevens (2002); Buday y Jones (2015); Alves (2017), Leijen, Lam, Wildschut, Simons, y Admiraal (2009) y Giambrone (2018), no hemos hallado reseña alguna de una práctica similar que se esté llevando a cabo actualmente en los Conservatorios Superiores de Danza de España.

Como objetivo principal de esta experiencia educativa nos hemos propuesto la mejora del proceso de evaluación en el aprendizaje de las técnicas de danza en los estudios artísticos superiores mediante la realización de una evaluación compartida con la participación en el proceso de alumnos y docentes, con el apoyo de una rúbrica o plantilla de evaluación y la grabación en vídeo de la ejecución del examen.

Esta mejora sobre el proceso de evaluación viene definida por la consecución de una evaluación más objetiva obtenida con la participación de todos los agentes implicados en el proceso y de una evaluación más formativa que aporte al alumno información de cómo lleva a cabo su evaluación, así como de los aspectos que deben mejorarse y los que pueden potenciarse. Así, la evaluación queda integrada como una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje al tiempo que sirve como refuerzo de la responsabilidad y autonomía del discente. En el caso de una ejecución de examen de técnicas de danza, consideramos la grabación en vídeo como imprescindible para lograr el objetivo propuesto ya que, de no hacerse, la ejecución sólo existe en el momento en que se realiza, estando condicionada la evaluación por ese preciso momento y por la subjetividad del evaluador, sin la posibilidad de que el alumno se vea a sí mismo, reconozca sus aciertos y errores, se pueda autoevaluar y pueda poner en común sus opiniones respecto de su ejecución con las del docente que le evalúa. A todo ello hay que sumar que, tratándose, como es el caso, de estudios de pedagogía, se pretende que el trabajo de autoevaluación mediante el uso de una rúbrica y la revisión de la ejecución de una danza como prueba de examen ayude a mejorar el aprendizaje de las técnicas de evaluación en los estudios de pedagogía de la danza y que, probablemente, usarán los ahora estudiantes a lo largo de su vida laboral. Se incide así en lo que Sanmartí (2010), define como “el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para comprender y orientar su propio y singular proceso de aprender a aprender”

(p. 27), de forma que más allá de un aprendizaje incluido en el temario, la propia actividad de autoevaluarse se convierte en parte esencial de su aprendizaje.

Como objetivos secundarios que nos ayuden al desarrollo y mejora de esta experiencia en próximas evaluaciones, tratamos de conocer la percepción que tiene el alumnado del uso del vídeo en la evaluación en lo que se refiere a la percepción de su ejecución tras revisar el vídeo del examen; la percepción de uso de este modelo de evaluación; la satisfacción con la experiencia y la percepción de la utilidad del vídeo en su aprendizaje técnico.

Igualmente, hemos querido recoger la opinión del alumnado participante respecto de las características de la rúbrica de evaluación empleada y de su utilidad para el proceso evaluativo, así como conocer si su uso les ha resultado satisfactorio.

2. MÉTODO

Se ha llevado a cabo una investigación-acción de carácter exploratorio, empírica y transversal mediante la técnica de estudio de caso con observación participante y metodología cualitativa. Hemos considerado la elección de la técnica de estudio de caso porque, pese a quedar limitada al grupo participante en la experiencia, entre otras ventajas nos ayuda en el conocimiento de significados a veces ocultos orientando en la toma de decisiones respecto de problemas educativos; nos aporta información de realidades complejas de la educación que resultan valiosas para comprender procesos y descubrir contradicciones que ayudan en la reflexión sobre la práctica educativa así como resulta ser un método muy adecuado a estudios en pequeña escala como es el nuestro (Álvarez y San Fabián, 2012).

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Los estudios superiores de danza en la Comunitat Valenciana se encuentran regulados por la Orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo. Dentro del plan de estudios, tiene un gran porcentaje de créditos, por su relevancia, la materia de técnicas de danza, con un cómputo total de 40 créditos ECTS.

Como se recoge en la guía docente, la finalidad de esta asignatura es conocer y analizar las técnicas básicas corporales de la danza, adquiriendo una sensibilidad corporal, espacio-temporal, cognitiva, musical y artística. Esto generará una calidad interpretativa y contribuirá al desarrollo profesional de un docente cualificado para la transmisión pedagógica de la danza.

Para contribuir al desarrollo de los objetivos incluidos en la guía docente, el alumnado realiza cuatro evaluaciones, organizadas dentro de la temporalización de la asignatura, como una inicial a las tres semanas de comenzar el curso, dos evaluaciones procesuales (una por mes) y una evaluación final.

En esta experiencia han participado 15 alumnos matriculados en la asignatura de técnicas de danza española de todos los cursos y una de las investigadoras como docente de la asignatura.

2.2. Instrumentos

Al finalizar todo el proceso de evaluación, se ofreció al alumnado participante responder a un cuestionario on-line de elaboración propia, a fin de recabar sus opiniones acerca de la experiencia. Las once preguntas planteadas en la primera parte del cuestionario respondían a las cuestiones que han guiado nuestro trabajo. En primer lugar, queríamos conocer si la percepción que tiene el alumnado de su ejecución de examen mientras la está realizando, difiere de la percepción que tiene tras revisar la grabación en vídeo de esa ejecución. Se preguntó acerca de si habían percibido diferencias con res-

pecto a los aspectos que sirvieron de base a su autoevaluación y que aparecían en la rúbrica entregada por la docente. Estos aspectos son la ejecución técnica, la musicalidad, la coordinación y la expresión artística.

En segundo lugar, queríamos conocer cómo percibieron esta forma de evaluación. Por un lado, se les preguntaba acerca de sus preferencias de evaluación de forma individual o compartida con los docentes. Nos basábamos en los datos reportados en otros estudios de uso de vídeo para la evaluación. Por un lado, aquellos donde los alumnos mostraron desconcierto o malestar con sus ejecuciones al verse a sí mismos con posterioridad (Alves, 2017) y, por otro, los estudios en los que los alumnos percibieron la evaluación junto con los docentes como más objetiva y enriquecedora.

Posteriormente se les preguntó sobre las diferencias en la auto calificación de su trabajo antes y después de revisar las grabaciones. Además de estos dos aspectos queríamos conocer si la experiencia les había resultado satisfactoria y saber si estar al tanto de que se va a grabar y revisar su examen les podría aportar una presión extra perjudicial para la ejecución de su examen.

Para terminar, se indagó sobre si el vídeo es usado de forma habitual fuera de los exámenes y si consideran que es una herramienta útil para su aprendizaje.

La segunda parte del cuestionario incluía, por su parte, doce ítems con los que los participantes podían mostrar su acuerdo o desacuerdo mediante una escala de cuatro puntos. Estos ítems están relacionados con las características de las rúbricas, su utilidad para el proceso evaluador y la satisfacción de uso.

2.3. Procedimiento

En cada una de las evaluaciones se graban en vídeo las variaciones prácticas aprendidas previamente en clase con la docente a nivel individual y grupal y se suben a una carpeta virtual personal, para que el alumnado pueda revisarlo y autoevaluarse. Para ello, se utiliza una plantilla con una rúbrica de evaluación elaborada por la docente y que el alumnado, una vez cumplimentada, incluye en esa carpeta. La docente también evalúa al alumnado con esa misma plantilla, para poder comparar posteriormente las evaluaciones.



Imagen 1. Alumnas de 1º curso Danza española (Escuela Bolera) ejecutando una variación



Imagen 2. La docente revisa el vídeo de la ejecución con el alumnado

En la siguiente sesión, se realiza una revisión del vídeo conjuntamente con la docente, para intercambiar opiniones acerca de las grabaciones, señalando los puntos fuertes y débiles del alumnado individualmente. El objetivo es ver, analizar y revisar la práctica realizada, teniendo como herramienta la plantilla con la rúbrica ya cumplimentada. Tras ello, se invita al alumnado a responder al cuestionario.

3. RESULTADOS

Una vez terminada la experiencia de evaluación de la asignatura, la docente considera positiva la revisión conjunta individual docente-alumno, ya que les ayuda al análisis de lo realizado detectando puntos fuertes y débiles y se planifica conjuntamente el trabajo futuro generando un clima de confianza entre ambos. De igual forma, señala que el alumnado, una vez que revisa la grabación de su ejecución, sabiendo en qué aspectos técnicos deben hacer hincapié, reflexiona de una forma más profunda y la revisión les ayuda en su aprendizaje.

Al cuestionario respondieron ocho alumnas y un alumno matriculados en la asignatura de técnicas de danza española en el Conservatorio Superior de Danza de Alicante (CSDA), tres en el primer curso, cuatro en el segundo, y uno respectivamente en tercero y en cuarto. Las edades de los alumnos participantes estaban comprendidas entre los 19 y los 30 años.

Respecto de las diferencias entre lo que el alumnado percibe al ejecutar su examen y lo que percibe al revisar la grabación de esa ejecución, los alumnos participantes en la experiencia señalaron haber encontrado mucha o bastante diferencia en la ejecución técnica y en la expresión artística, no así en la musicalidad y en la coordinación, y especialmente en esta última donde percibieron poca o ninguna diferencia.

En relación a la percepción de la evaluación, 6 alumnos mostraron su preferencia a la evaluación junto con los docentes, algo que de alguna manera refuerza la idea de la necesidad que tiene este alumnado de que exista feedback también en el proceso de evaluación.

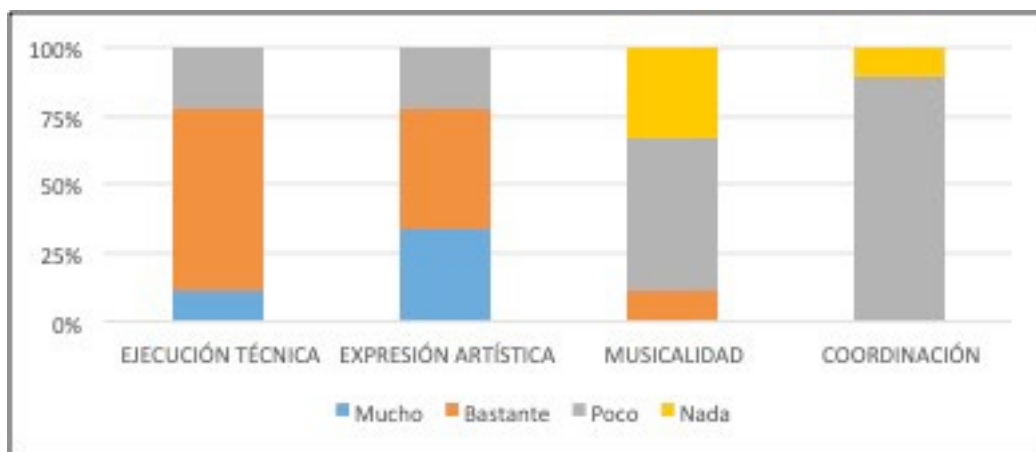


Gráfico 1. Diferencias en porcentajes de respuestas entre lo percibido en el aula y lo percibido al revisar el vídeo

De la misma forma, el 100% de los alumnos afirmó haberse autocalificado más bajo tras la revisión del vídeo.

Por último, en referencia al uso de las grabaciones en vídeo del trabajo técnico del alumnado como herramienta útil en el aprendizaje de la danza, de los alumnos que respondieron al cuestionario, 4 afirman usarlo de forma habitual, frente a 5 que dicen no usarlo. En cambio, todos sin excepción coinciden en señalar que grabarse en vídeo para su posterior revisión ayudaría a mejorar su técnica, a realizar mejores correcciones y a identificar con más precisión puntos fuertes y débiles.

En lo que respecta al empleo de la rúbrica para la evaluación, el cuestionario incluía una serie de afirmaciones que recogían las variables estudiadas (características, utilidad y satisfacción de uso) y con las que el alumnado participante podía mostrar su acuerdo o desacuerdo en una escala de cuatro puntos.

Los porcentajes de respuestas aparece recogido en el gráfico 2:

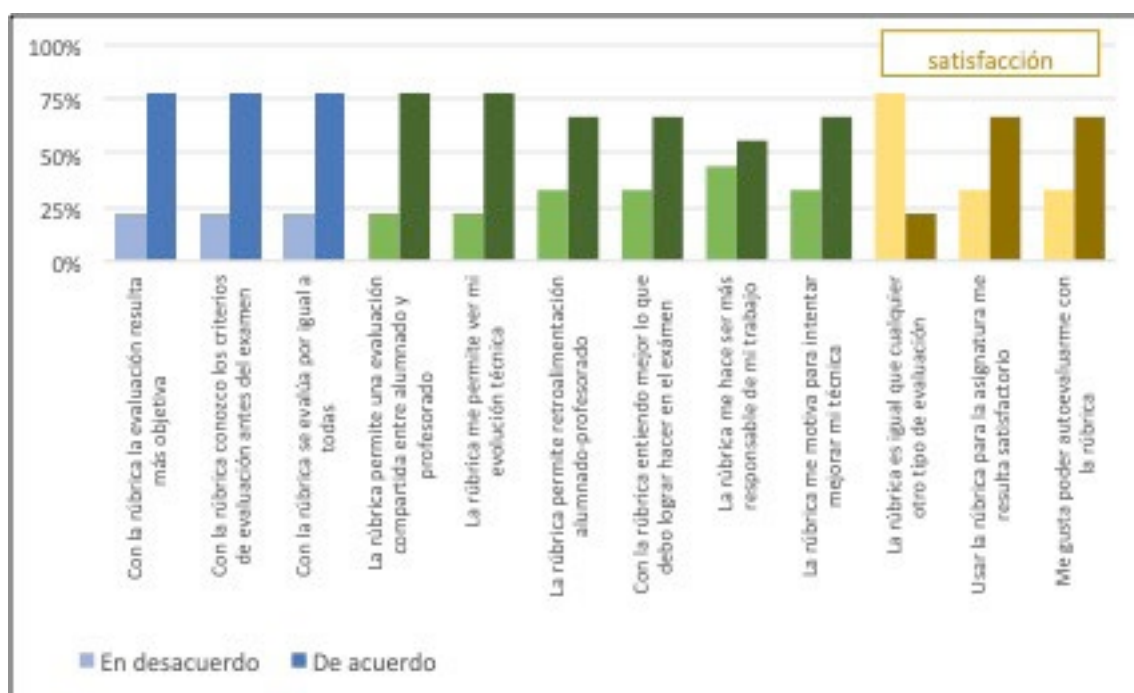


Gráfico 2. Percepción de características, uso y satisfacción respecto del empleo de una rúbrica de evaluación

Tras agrupar las cuatro categorías de respuesta en dos: (1-Muy de acuerdo y De acuerdo; 2-En desacuerdo y Muy en desacuerdo), vemos cómo en general el alumnado parece haber percibido la experiencia de evaluación de manera positiva. Respecto a las características de la rúbrica empleada afirman que les resulta más objetiva, les permite conocer los criterios de evaluación con anterioridad a la prueba y proporciona una evaluación más igualitaria. En cuanto a la utilidad del uso de una rúbrica para la evaluación, la opinión de que se trata de una herramienta útil, es mayoritario entre el alumnado participante que ha respondido al cuestionario, salvo en la consideración de la rúbrica como un elemento que ayuda al estudiante a ser más responsable en su trabajo, donde las diferencias entre quienes están de acuerdo con dicha afirmación y quienes no lo están resultan mucho menores. Finalmente, en lo que se refiere a la satisfacción de uso, también resulta generalizada la percepción positiva. Su empleo en el examen le ha resultado satisfactorio a una mayoría que también afirma que le ha gustado la experiencia de evaluarse con ella al tiempo que considera que resulta diferente a otros tipos de evaluación.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Llevar a cabo esta experiencia educativa de evaluación compartida, haciendo uso de las grabaciones en vídeo de la prueba de examen y una rúbrica como base de dicha evaluación, ha sido un reto, dado que lo habitual en sus estudios de danza es la ejecución de uno o varios números propuestos como examen que los docentes encargados de la asignatura califican en ese preciso momento.

Con todas las prevenciones que conlleva un estudio de caso con una muestra tan reducida y sin pretensión de extrapolar los resultados más allá del grupo de referencia, podemos concluir que el análisis de la experiencia llevado a cabo por la propia docente ha sido muy enriquecedor, ya que ayuda al alumnado a tomar conciencia más allá de la simple ejecución técnica de los pasos, con lo que se cumple el objetivo de mejora del proceso de evaluación.

El análisis descriptivo de las respuestas al cuestionario ofrece resultados no concluyentes en cuanto a la percepción de diferencias tras revisar el vídeo. Sin embargo, los participantes afirman que ha resultado una experiencia positiva, tanto el uso de la vídeo grabación como de la rúbrica. Pese a haberse calificado a sí mismos con valores más bajos tras revisar los vídeos, constatan que la revisión ayuda en su aprendizaje, lo que es una forma de que la evaluación se vaya integrando en el proceso de enseñanza, en consonancia con otros estudios que analizan el uso de la grabación de exposiciones y exámenes de los alumnos como los de Schunler y Gold (1964), Boixader e Iglesias (2012), Lofthouse y Birmingham (2010), Kimbrough y otros (2008), Shane (2012), Alves (2017) o Davis y Wickersam (2008). Esto se refuerza con la percepción de utilidad de la rúbrica para llevar a cabo la evaluación, pese a que sólo la mitad consideró que su uso les ayudaba a ser más responsables. Resultados similares los hemos encontrado en otros estudios sobre uso de rúbricas: Pérez, Romero, Ibáñez y Gallego (2017), respecto de la satisfacción de uso; Figueira y Raposo (2011) o Reynolds-Keefer (2010) respecto de la utilidad.

En cualquier caso, la introducción de este modelo de evaluación resulta un paso difícil, pues el alumnado no está acostumbrado a revisar sus ejecuciones de examen, siendo lo normal la valoración de su trabajo por parte de los docentes. Estos, a su vez, dado el carácter efímero de la ejecución, pierden la oportunidad de mostrar a los alumnos sus errores y aciertos, de forma que la evaluación les pueda ser útil para su trabajo futuro más allá de conocer si han llegado o no a cumplir con los objetivos fijados en cada asignatura. Esta experiencia es, en todo caso, una primera aproximación al tema que nos ocupa. Se han logrado los objetivos propuestos de ponerla en marcha y conocer las opiniones

del alumnado sobre ella, sin embargo, aún queda mucho trabajo por hacer, especialmente en lo que atañe a intentar extender la práctica de esta forma de evaluar al resto de asignaturas de técnicas de danza, como forma de acercarnos al verdadero espíritu de enseñanza-aprendizaje del EEES.

5. REFERENCIAS

- Álvarez C., & San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Alves, M. J. (2017). The use of video as self-evaluation in dance classes. En C. S. Nielsen, & S. R. Koff (Eds.), *Exploring identities in dance: Proceedings from the 13th World Congress of Dance and the Child International* (pp. 1–14). University of Copenhagen. Recuperado de <https://ausdance.org.au/uploads/content/publications/daCi-2015/education/The-use-of-video-as-self-evaluation-in-dance-classes-Maria-Joao-Alves.pdf>
- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student's perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(3), 1-11. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237569071_Student_perspectives_on_rubric-referenced_assessment
- Boixader, F., & Iglesias, J. (2012). El vídeo como instrumento de aprendizaje y evaluación. XVIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (pp. 397–400). Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/15081/054.pdf>
- Buday, C., & Jones, E. (2015). Self and peer review in dance classes using personal video feedback. En C. F. Stock, & P. Germain-Thomas (Eds.), *Contemporising the past: envisaging the future, Proceedings of the 2014 World Dance Alliance Global Summit, Angers* (pp. 6–11). Recuperado de <https://ausdance.org.au/articles/details/self-and-peer-review-in-dance-classes-using-personal-video-feedback>
- Cabero-Almenara, J., & López-Arenas, J. M. (1990). El vídeo en el aula. II, El vídeo como instrumento de conocimiento y evaluación. *Revista de Educación*, 292, 361-376. Recuperado de www.researchgate.net/publication/258239635_El_video_en_el_aula_II_El_video_como_instrumento_de_conocimiento_y_evaluacion/download
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior. ¿Uso o abuso?. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>
- Coffey, A. M. (2014). Using video to develop skills in reflection in teacher education students. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9). doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n9.7>
- Colosante, M. (2011). Using video annotation to reflect on and evaluate physical education pre-service teaching practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1). doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.983>
- Correa, A. M. (2013). “Las rúbricas, renovación metodológica y cambio cultural en el trinomio”. *Nodos y Nudos*, 4(34), 25-36. doi: 10.17227/01224328.2281
- Doughty, S., & Stevens, J. (2002). Seeing myself dance: video and reflective learning in dance technique: The performance reflective practice project. Paper present at ‘Finding the Balance’ a Conference on Dance in FE and HE in the 21st Century. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265824319_Seeing_myself_dance_video_and_reflective_learning_in_dance_technique
- Giambrone, J. (2018). Using video self-evaluation to enhance performance of competitive dancers. Graduat (Theses and dissertations). Recuperado de: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/7153>

- Kimbrough, S., Davis, J., & Wickersam-Fish, L. E. (2008). The use of video feedback and semi-structured interviews for reflection among pre-service teachers. *Journal of Education and Human Development*, 2(2). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/286969316_The_use_of_video_feedback_and_semi-structured_interviews_for_reflection_among_pre-service_teachers/download
- Leijen Ä., Lam, I., Wildschut, L., Simons, P. R., & Admiraal, W. (2009). Streaming video to enhance students' reflection in dance education. *Computers & Education*, 52, 169–176. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.010>
- Lofthouse, R., & Birmingham, P. (2010). The camera in the classroom: video-recording as a tool for professional development of student teachers. *Tean Journal*, 1(2). Recuperado de <https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/TEAN/article/view/59/70>
- López, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Martínez, M. E., & Raposo, M. (2011) La evaluación del estudiante a través de la rúbrica. En AA.VV., *Xornadas de Innovación Esdudativa 2011* (pp. 153-160). Vigo: Universidad de Vigo. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266875866_LA_EVALUACION_DEL_ESTUDIANTE_A_TRAVES_DE_LA_RUBRICA
- Martínez-Lirola, M. (2008). La importancia de los nuevos modos de evaluación en el EEES. Una aproximación a las ventajas del uso del portfolio. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 62-72. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17235/1/6MartinezLirola.pdf>
- Orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Consellería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de danza dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Danza.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. doi: 10.1016/j.edurev.2013.01.002
- Panadero, E., Romero, M., & Strijbos, J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 195-203.
- Pérez, M. M., & Sicilia, A. (2011). El proceso de convergencia de las enseñanzas de Arte Dramático y Danza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Psychology, Society & Education*. 3(2). doi: <http://dx.doi.org/10.25115/psyse.v3i2.475>
- Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 15(8). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=15&n=8>.
- Rich, P. J., & Hammafín, M. (2008). Video annotation tools. Technologies to scaffold, structure and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52-67. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487108328486>
- Rosaen, C., Cooper, M., Lundeberg, M., & Fritzen, A. (2008). Noticing noticing: how does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences?. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347-360. doi: 10.1177/0022487108322128
- Rosales, C. (2014). Utilización activa del vídeo en la formación inicial de educadores. *Tendencias Pedagógicas*, 24. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2112/2210>

- Rough (1971). *Research using the videotape recorder in teacher education*. Educational Leadership. Alexandria: ASCD. Recuperado de [www.ascd.org/ASCD/pdf /journals/ed_lead/el_197105_rough.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197105_rough.pdf)
- Sanmartí, N. (2010). Aprender a evaluarse: motor de todo aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 192, 26-29. Recuperado de [https://blocs.xtec.cat/ programaciohipatia/files/2016/08/M1_L3_Aprender-a-evaluarse.pdf](https://blocs.xtec.cat/programaciohipatia/files/2016/08/M1_L3_Aprender-a-evaluarse.pdf)
- Schunler y Gold (1964). Video recordings of student teachers. A report of the Hunter College Research Project Educating. The use of kinescopes in preparing student teachers. doi: <https://doi.org/10.1177/002248716401500402>
- Shane, B. (2012). A video recording and viewing protocol for student group presentations: Assisting self-assessment through a Wiki environment. *Computers & Education*, 59(3), 855-860. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.008>
- Sööt, A., & Viskus, E. (2014). Teaching dance in the 21st century: A literature review *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, VII(99), 1193 - 1202. doi: <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.99>
- Van der Bergh, L.; Ros, A., & Beijgaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: effects of a professional development program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772-809. doi: 10.3102/0002831214531322
- Weir, T., & Connor, S. (2009). The use of digital video in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 155-171. doi: doi.org/10.1080/14759390902992642