

La evaluación *inter pares* y el uso del vídeo como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de francés

Raquel Sanz-Moreno  | Universitat de València (España)

Raquel.Sanz-Moreno@uv.es

En el proyecto que presentamos, pretendemos explorar el vídeo como herramienta de evaluación de gran potencial en el aula de lenguas extranjeras. El objetivo principal consiste en que el alumnado, futuros profesores de francés en educación secundaria, emplee dos formas distintas de evaluación para poder compararlas entre sí. Partiendo de las exposiciones orales de una secuencia didáctica para francés que se graban en vídeo, nuestro estudiantado debía evaluarlas mediante una rúbrica diseñada expresamente para ello. Posteriormente, una vez visionados los vídeos con las exposiciones, la clase debía revisar sus evaluaciones, y en su caso, modificarlas. En este estudio cualitativo, analizamos las diferentes evaluaciones, así como un cuestionario en línea que completó el alumnado al finalizar el proyecto, que pretendía determinar las ventajas e inconvenientes percibidos por el alumnado al utilizar el vídeo en su evaluación. Las vídeograbaciones constituyen un interesante instrumento de evaluación, sobre todo en lenguas extranjeras, ya que han permitido una toma de conciencia mayor de los errores que pasaron desapercibidos en la primera evaluación. Así, el alumnado ha reconsiderado su evaluación anterior, introduciendo cambios en los ítems relativos a la expresión oral. No obstante, la evaluación del contenido no se ha modificado sustancialmente después del visionado.

Palabras clave: evaluación inter pares, educación superior, innovación docente, vídeo.

Peer evaluation and the use of video as a teaching-learning tool

In this project, we intend to explore video as an evaluation tool with great potential in the foreign language classroom. The main objective is for the students, future teachers of French in secondary education, to use two different forms of evaluation to compare them with each other. Starting from the oral presentations of a didactic sequence for French, which are recorded on video, our students had to evaluate them using a rubric designed specifically for it. Subsequently, once the videos had been viewed, the class had to review their evaluations, and if necessary, modify them. In this qualitative study, we analyzed the different evaluations, as well as an online questionnaire that the students completed at the end of the project, which aimed to determine the advantages and disadvantages perceived by the students when using the video in their



Recibido: 23/01/2022 | Aceptado: 13/04/2022

Sanz-Moreno, R. (2022). Peer evaluation and the use of video as a teaching-learning tool. *Lenguaje y textos*, 55, 27-41. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.17061>

TO CITE
THIS ARTICLE:

evaluation. Video recordings are an interesting evaluation instrument, especially in foreign languages, since they have allowed a greater awareness of errors unnoticed in the first evaluation. Thus, the students have reconsidered their previous evaluation, introducing changes in the items related to oral expression. However, the evaluation of the content has not changed substantially after viewing.

Keywords: *peer assessment, higher education, educational innovation, video.*

1. Introducción

Este proyecto se desarrolla en el marco de la asignatura "Aprendizaje y enseñanza de la lengua francesa" que se imparte en el Máster en Profesor de Secundaria de la Universitat de València durante el curso 2020 - 2021.

El cuerpo docente suele ser el que, tradicionalmente, se encarga de la tarea de la evaluación del alumnado, de forma que este no está acostumbrado a realizarla ni a participar de forma alguna en ella. No obstante, la evaluación puede constituir una interesante herramienta de aprendizaje, además de facilitar la cohesión en el aula y fomentar el trabajo colaborativo, algo que pretendíamos explorar en este proyecto. Pero, además, nuestro interés se justifica dado el perfil de nuestro alumnado, que se prepara para ser docentes de francés, por lo que consideramos que es fundamental que desarrollen la competencia profesional para evaluar distintos trabajos, que se enfrenten a las dificultades que se van a encontrar en un futuro próximo en sus propias aulas y que también se autoevalúen.

En este proyecto, hemos empleado el vídeo como una herramienta pedagógica que cumple una doble función en la evaluación: no solo permite una valoración más precisa de los trabajos propios y ajenos, sino que favorece lo que en Ferrés i Prats se denomina vídeo-espejo, "que el descubrimiento del propio cuerpo y los

comportamientos cotidianos se convierta en un poderoso instrumento para la mejora comunicativa" (en Cazarro y Martínez, 2011: 263).

En este artículo, describimos una experiencia de innovación educativa llevada a cabo en el ámbito universitario. Partimos de la consideración de la evaluación como una herramienta de aprendizaje más, así como del vídeo como un elemento didáctico de gran utilidad en las aulas. A continuación, presentaremos el proyecto que hemos llevado a cabo en la asignatura "Enseñanza y Aprendizaje de Lengua Francesa", explicando los instrumentos que nos han permitido recabar los datos objeto de análisis. Por último, analizaremos los datos obtenidos y presentaremos nuestras conclusiones.

2. La evaluación *inter pares* como medio de aprendizaje

La evaluación, en sentido amplio, es un proceso complejo que va más allá de la asignación de una calificación, y persigue la mejora del aprendizaje, de los resultados del alumnado y de las prácticas de enseñanza. Consiste en un proceso planificado que tiene como finalidad recoger, sistematizar y analizar los conocimientos, las aptitudes y el rendimiento del alumnado. En general, es una tarea que recae en el profesorado; pero en este proyecto pretendíamos implicar al alumnado en el proceso

de evaluación, por lo que implementamos una evaluación *inter pares* o coevaluación, que implica la disposición de evaluar a los componentes de la clase y ser evaluados por ellos, atendiendo al nivel similar de conocimientos que presentan. De esta forma, el estudiantado aprende a valorar los procesos y actuaciones de la clase y a asumir la responsabilidad que esto conlleva. Asimismo, se elimina la distancia que tradicionalmente se predica de la relación entre profesor y alumnado, lo que supone una mayor motivación y un aprendizaje más profundo al encontrarse en un plano más igualitario (Kiliç, 2016). Además, atendiendo al perfil de nuestro estudiantado, se ha promovido la evaluación *inter pares* con el fin de que se familiaricen con esta práctica, es decir, para permitir el desarrollo de ciertas habilidades o destrezas que les preparen para su futuro empleo (Simpson y Clifton, 2016).

Por otra parte, nuestra intención es que, como estudiantes, entiendan la evaluación como un recurso de enseñanza-aprendizaje más y no un mero instrumento de calificación. En efecto, la evaluación entre iguales también puede entenderse como una forma específica de aprendizaje colaborativo (Brown y Glasner, 2003; López-Pastor, 2009) en el que los aprendices realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o de algún estudiante o grupo de estudiantes (Pérez Galán *et al.*, 2014: 441).

Tal y como demuestran numerosos estudios anteriores, la evaluación *inter pares* proporciona grandes beneficios para el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias relacionadas con la evaluación (Siow, 2015; García *et al.* 2020). Así, la coevaluación no solo contribuye al proceso de aprendizaje *per se*, sino que, además,

aumenta la motivación del alumnado, su responsabilidad y su satisfacción sobre su aprendizaje (Sánchez Rodríguez *et al.*, 2011: 15). En este sentido, señalan Ibarra Sáiz *et al.* (2012) que evaluar a iguales promueve la participación más activa y dinámica del estudiantado en el aula, les permite ser auto-suficientes y desarrollar su espíritu crítico y constructivo. En cuanto a la percepción del alumnado sobre esta forma de evaluar, el estudio de Vera-Cazorla (2017) demuestra que es consciente de las ventajas que presenta “en términos de futura preparación profesional y para la adquisición de habilidades de pensamiento de orden superior, como analizar y evaluar”, siempre que la evaluación sea formativa y no sumativa (2017: 200). Otros estudios demuestran que la evaluación *inter pares* es una práctica bien aceptada por el alumnado y en la que no se menosprecian las competencias que este ostenta como evaluador (Contreras, 2018, García *et al.*, 2020).

Pero no todo son ventajas: la falta de madurez, de experiencia en la práctica evaluadora o de seriedad del alumnado en la evaluación, e incluso considerarla como una carga adicional pueden provocar cierta desmotivación o producir evaluaciones inadecuadas. Además, la falta de objetividad de los compañeros o que se cree un ambiente incómodo en el aula son algunos de los temores expresados por el alumnado cuando realiza una evaluación entre iguales (Vera-Cazorla, 2017: 200).

Para que la evaluación *inter pares* sea exitosa, se aconseja seguir algunas recomendaciones. Dochy, Segers y Sluijsmans (1999) subrayan la importancia del anonimato, es decir, desconocer quién va a evaluar a quién, para asegurar cierta imparcialidad y evitar que las relaciones de

amistad o afectivas influyan en la valoración. Además, se recomienda emplear protocolos de evaluación o rúbricas, puesto que favorecen una evaluación más sistematizada; se trata de “una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de monitorización, autoevaluación y evaluación entre pares, contribuyendo a un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor autonomía y autorregulación del aprendizaje” (Pérez Galán *et al.*, 2014: 440). Para paliar los inconvenientes que se pueden percibir por parte del alumnado sobre la evaluación entre iguales, sería necesario garantizar la comprensión de los criterios de evaluación, que se determinen previamente y que sean conocidos de antemano por el alumnado que va a ser evaluado y que, a su vez, va a evaluar. Además, los criterios deben comprenderse y expresarse en términos que les resulten familiares (Sánchez Rodríguez *et al.*, 2011: 16). Por otra parte, es necesario dotar al alumnado de “experiencia como evaluador y fomentar su confianza a la hora de realizar juicios y valoraciones” (García *et al.*, 2020: 125). Por último, es necesario reservar un tiempo adecuado y suficiente para que el alumnado pueda realizar correctamente sus evaluaciones.

3. El uso del vídeo en la docencia

Son numerosos los autores que subrayan la potencialidad del vídeo como un valioso instrumento de evaluación (López-Arenas y Cabero, 1990, Boixader e Iglesias, 2012; Gaudin y Chaliès, 2012; Gutiérrez Quintana, 2008), aunque, a pesar de su gran versatilidad, se suele utilizar como una herramienta didáctica que facilita la transmisión de

información y contenidos y que constituye un gran elemento motivador en el aula (Cabero, 2000).

El vídeo permite más de un visionado, parar o volver a un punto concreto de la grabación, lo que puede contribuir a una evaluación más concreta y precisa que cuando nos enfrentamos a una evaluación tradicional de una exposición espontánea. Además, este multivisionado facilita una evaluación más justa, más objetiva y un *feedback* más completo (Boixader e Iglesias, 2012: 392), lo que permitiría incorporar las correcciones u observaciones en futuras intervenciones del mismo tipo.

López-Arenas y Cabero (1990: 368) distinguen dos posibilidades de considerar el vídeo como un instrumento de evaluación: para evaluar los productos alcanzados, es decir, conocimientos, habilidades y destrezas del alumnado; y como instrumento de autoconfrontación, es decir, como una herramienta que permite una retroalimentación, facilitando la revisión del proceso seguido por el estudiante en la ejecución o el perfeccionamiento de la actividad. La autoconfrontación facilita el análisis de lo realizado y la reflexión sobre su propia práctica (Alonso Amezua *et al.*, 2017), así como una toma de conciencia tanto de su intervención como de la del resto de la clase (Clot *et al.*, 2001). Así, la distancia física, temporal y afectiva del visionado posterior del vídeo facilita la imparcialidad y la objetividad en las valoraciones de los trabajos propios y ajenos. Además, el estudiantado puede explicar las razones que motivaron determinadas decisiones, así como analizar su actuación desde fuera (Plazaola *et al.*, 2018). Esta reflexión más pausada y extemporánea facilita la detección de errores y de aspectos que mejorar, y también

proporciona un espacio más relajado para proponer estrategias alternativas ante las dificultades detectadas. El estudio reciente de Galarraga y Alonso (2022: 133) demuestra que la confrontación mediante el visionado del vídeo “ha generado fructíferos espacios de reflexión, ya que muchos de los aspectos han emergido en el momento en el que se ha analizado la propia actividad”.

La función evaluativa del vídeo cobra especial interés, entre otros, en la evaluación de la expresión oral en distintos idiomas (Ballesteros-Regaña, 2013: 173), algo que comprobamos en este proyecto.

4. Metodología

Este proyecto se realizó en el segundo semestre del curso 2020-2021, en la asignatura *Enseñanza y aprendizaje de la lengua francesa*, que se imparte en el Máster en Profesor de Secundaria de la Universitat de València. Participaron once estudiantes que ya habían realizado sus prácticas en institutos de secundaria de Valencia y que, por tanto, ya disponían de cierta experiencia real de enseñanza, habiendo creado materiales didácticos para las clases tutorizadas que impartieron.

Los alumnos debían crear y presentar una secuencia didáctica destinada al aprendizaje del francés, para cualquier nivel formativo de la educación secundaria o bachillerato, y exponerla en clase. Las exposiciones, de una duración máxima de quince minutos, fueron grabadas en vídeo, previo consentimiento de la clase.

La profesora entregó la rúbrica de evaluación de la exposición al alumnado desde que se encargó la actividad, que perseguía

guiar a los alumnos en la elaboración de las secuencias didácticas y que conocieran los criterios de evaluación de antemano. Esta rúbrica se elaboró siguiendo los criterios publicados por la Generalitat Valenciana para la oposición al cuerpo de profesores de secundaria de la Comunidad Valenciana del año 2020, y que se articula en torno a tres ejes: el contenido de la secuencia, los aspectos formales de la exposición y la expresión oral en lengua francesa.

Una vez realizadas las exposiciones, los alumnos debían entregar sus evaluaciones a través del aula virtual de la asignatura. Posteriormente, las exposiciones grabadas se publicaron en esta plataforma para que el alumnado accediera a ellas, las visionara y, en su caso, las volvieran a evaluar en función de lo observado en el vídeo. Disponían de una semana para realizar esta segunda evaluación.

En este trabajo, hemos realizado una investigación cualitativa de las evaluaciones presentadas por los estudiantes antes y después del visionado de los vídeos, para compararlas y determinar las ventajas e inconvenientes que presenta el vídeo como herramienta de evaluación. Por tanto, disponemos de noventa rúbricas de evaluación completadas antes del visionado del vídeo¹ y cien después. Además, una vez finalizado, el alumnado rellenó un cuestionario² en línea cuyo objetivo era recoger sus impresiones respecto a las distintas formas de evaluar, y cuyas respuestas nos han permitido establecer los resultados de este trabajo.

¹ Una alumna tuvo que permanecer confinada por COVID-19, por lo que no pudo asistir a la clase ni realizar la exposición.

² Se incluye el cuestionario como Anexo nº 1, traducido al castellano por la autora de este artículo.

5. Resultados

5.1. Evaluación tradicional

La evaluación tradicional parte de la rúbrica de evaluación de la que disponía el alumnado (Tabla 1). Destacamos que, de los diez participantes, solo una alumna ha calificado con una nota numérica cada exposición, acompañándola con una explicación; el resto de la clase ha elaborado un breve informe con los ítems incluidos en la Tabla 1, por lo que parece que este ejercicio ha contribuido a que el alumnado distinguiera entre la calificación y una evaluación como fuente de aprendizaje, y entendieran que el objetivo de esta última persigue la mejora del alumnado frente a futuros ejercicios similares así como el aprendizaje de los errores propios y ajenos.

Sabemos que, como indican Dochy, Segers y Sluijsmans (1999), el que el proceso de evaluación sea anónimo es fundamental para garantizar la imparcialidad en las evaluaciones *inter pares*, algo imposible en este proyecto dada la propia la naturaleza del

ejercicio. Esta falta de imparcialidad se ha observado en las divergencias en la evaluación de un ítem de una misma exposición. Así, ocho participantes señalan que una alumna da muestras evidentes de falta de seguridad y coherencia en su presentación oral, mientras que su amiga destaca “la seguridad mostrada durante la exposición”³; en otro caso, se ha indicado por parte del grupo que el tono de voz era inadecuado, mientras que su compañera señala que “el tono de voz era muy correcto”.

Asimismo, se observa que en algunos informes solo se han hecho constar los aspectos que se han alcanzado con éxito, obviándose los que no se han realizado correctamente. Parece, pues, que el alumnado no quiere apuntar las incorrecciones o errores, y se ha limitado a señalar lo realizado correctamente (“Ha ofrecido una muy buena explicación de la tarea final, y de cómo quiere mezclar los diferentes estilos de aprendizaje en una misma sesión [...] porque ha defendido muy bien el motivo por el cual quiere mezclar estos estilos”).

³ Los comentarios y las evaluaciones del alumnado se han traducido al español del francés por la autora de este artículo.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación.

Contenido de la UD	Dominio del contenido curricular de su especialidad
	Estructura clara y precisa. Temporalización adecuada
	Base teórica sólida que sustenta la SD
	Adecuación de los contenidos al nivel y momento concreto del curso escolar elegido
Aspectos formales	Uso de recursos audiovisuales y TIC
	Gestión del tiempo (15 min)
Dominio de la LE- expresión oral	Seguridad y coherencia en la exposición
	Uso correcto del lenguaje
	Fluidez, entonación, pronunciación, gestualidad
	Contacto visual directo. Capta la atención con un discurso ameno. No lee.

Según los estudiantes, los ítems más difíciles de evaluar sin vídeo son los aspectos gramaticales y la corrección sintáctica en francés, que puntúan cuatro sobre 5, seguido de cerca por el uso de un vocabulario y un registro adecuados con un 3,7 sobre 5 y por la gestión del tiempo de la exposición con un 3,5 sobre 5. La presencia de un marco teórico adecuado a la secuencia didáctica expuesta, así como el tono de voz, el ritmo y la entonación son los más fáciles de evaluar para el alumnado, con un 2,18 sobre 5 y un 2,36 respectivamente (ver Figura 1). Todos los aspectos de la evaluación han obtenido más de dos puntos sobre cinco, por lo que parece que, en principio, la evaluación constituye una tarea compleja para el alumnado, que no está acostumbrado a realizarla, y que le resulta difícil llevarla a cabo adecuadamente si no se practica con asiduidad.

En estos informes de evaluación, se detecta un abundante uso de adjetivos valorativos (“muy original”, “muy apropiado”, “muy claro”, “muy bien”, “excelente”), sin

introducir ninguna justificación adicional que sustente estas afirmaciones.

En un análisis más pormenorizado, se detecta que en la mayoría de los informes se hace una mención explícita de los ítems referentes al contenido (dominio del contenido curricular, la estructura y la base teórica). Las valoraciones son positivas, aunque no se profundiza en su adecuación, sino que se indica únicamente su presencia.

En cuanto a los aspectos formales, siete participantes se refieren a los recursos audiovisuales empleados, en particular a la claridad de las diapositivas de la exposición (todos los participantes usaron un *power point* como apoyo). No se ha incidido, no obstante, en el uso de TIC en el desarrollo de la secuencia didáctica. En cuanto a la duración, se señala que en una sola exposición no se gestionó bien el tiempo, pero en las nueve restantes no indica nada al respecto.

En cuanto a la expresión oral, no ha habido muchos comentarios sobre la corrección lingüística. Solo una alumna señala

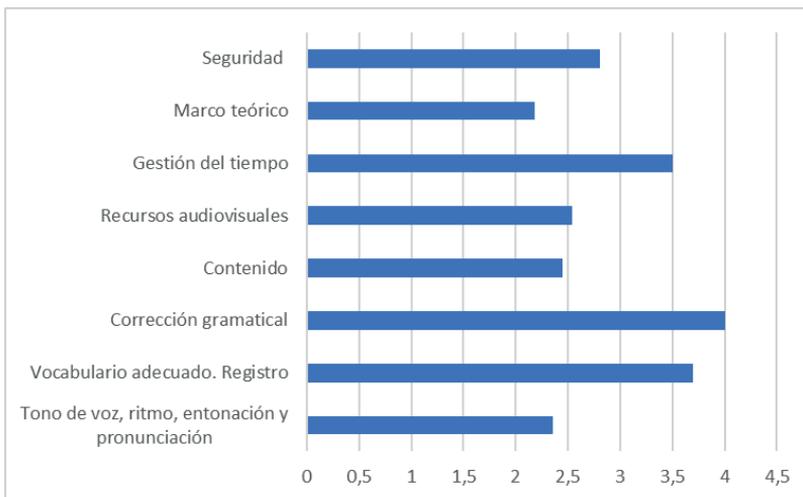


Figura 1. Aspectos más difíciles de evaluar sin el visionado del vídeo, según el alumnado.

en una ocasión que detecta errores de pronunciación y de gramática en una exposición, pero se apresura a añadir que “estos no han impedido la comprensión global de la exposición”. Al parecer, el resto de la clase no ha detectado estos errores o no ha querido señalarlos. Asimismo, ocho alumnos mencionan la seguridad manifestada en la mayoría de las exposiciones. Además, en cuatro ocasiones se alude al contacto visual directo con el resto de la clase para captar su atención.

5.2. Evaluación mediante el visionado de vídeo

La evaluación con las vídeograbaciones ha hecho emerger errores propios y ajenos que no se han percibido en la evaluación tradicional.

En el cuestionario final, les preguntamos a los participantes cómo se sintieron cuando se les propuso grabar las exposiciones, ya que no están acostumbrados a ello. Ocho de los once participantes manifestaron que, al principio, no les gustaba la idea: “Me sentí muy angustiada”; “me daba vergüenza”; “no quería verme porque sabía que iba a encontrar muchos errores”. Sin embargo, tres estudiantes valoraban el uso de la grabación: “Me daba un poco de miedo, pero sabía que se trata de una excelente herramienta de autoevaluación”; “pensé que de esta forma podría darme cuenta de lo que podía mejorar de cara al futuro”. Así, el uso del vídeo no se acoge, *a priori*, como algo positivo, sino que despierta la ansiedad de la mayoría. Es, por tanto, esencial que se incida en los objetivos del análisis de la vídeograbación y que se cree un ambiente de confianza y tranquilidad en el aula.

Con el vídeo, numerosas dificultades que no se detectaron en un primer momento con la evaluación tradicional se han señalado por la mayoría de los participantes: el volumen de la voz, el ritmo (“realizo pausas constantes, a veces en mitad de una frase o de una expresión”) y la falta de control de la respiración, así como una deficiente gestión del tiempo (“la rapidez de mi exposición ha hecho que cometiera errores de pronunciación y gramática”). Todos los participantes convienen en que la causa principal de estas dificultades es el estrés sufrido antes y durante la exposición. Por otra parte, también se indica la pérdida del contacto visual con el resto de la clase durante la presentación como un error, lo que ha provocado una consecuente pérdida de interés del público (“Me he dado cuenta de que dependía mucho de mis notas, y aunque a veces ni las leía, las miraba todo el rato, me daba sensación de seguridad”; “la interacción con mis oyentes ha sido muy pobre”). En este caso, el alumnado ha señalado la vergüenza y la falta de seguridad como causas de este error (“Me daba miedo que mis compañeros me juzgaran”; “no me muestro segura, por eso la exposición no es fluida”; “no estaba segura de mí misma”).

En definitiva, el estudiantado concluyó que la inseguridad y la falta de control que sentía al hacer una exposición en público en francés fue una de las razones que lo llevó a acumular errores de los que no fueron conscientes ni al acabar la propia exposición ni al realizar la evaluación tradicional.

En cuanto a las ventajas, la principal señalada por el alumnado ha sido una toma de conciencia más realista y objetiva de sus actuaciones durante la exposición. El vídeo se ha valorado sobre todo como una

herramienta válida para la autoevaluación (“Pienso que [el uso del vídeo] es una tarea útil porque permite una autoevaluación más profunda y consciente. Nos permite ser nuestros propios espectadores y nos ayuda a mejorar para futuras exposiciones”; “El vídeo puede resultar muy útil porque puede explotarse como una herramienta de autoevaluación, de mejora de la pronunciación, de la expresión oral, etc.”). Otra ventaja señalada es una mayor garantía de la objetividad e imparcialidad en la evaluación, aunque se demanda la intervención de la profesora (“Pienso que debe acompañarse con una entrevista individual con la profesora, para que los alumnos que piensan que lo han hecho mal no se desmotiven y para mostrar la realidad a los que creen que lo han hecho perfecto”). Asimismo, se ha señalado la utilidad del vídeo para evaluar la expresión oral en lengua extranjera, ya que errores que pasan desapercibidos emergen durante el visionado del vídeo: “Para lenguas extranjeras, el vídeo es interesante para detectar fallos gramaticales o sintácticos y poder mejorar la fluidez”; “En clase de francés [el vídeo] nos ayuda a escucharnos y a vernos, a analizar los errores y a mejorar”.

Por otra parte, el alumnado ha señalado la complejidad de la tarea de la evaluación: “Hay que tener en cuenta muchos aspectos; el contenido, los aspectos formales, el tiempo... y la primera vez no detecté todos los errores”; “evaluar bien es muy difícil, hay que estar pendiente de muchas cosas. Por eso, el vídeo puede ayudarte si no estás segura de haber oído bien o si se te escapa algo”.

Sin embargo, también se han indicado inconvenientes del vídeo: el más evidente es la falta de tiempo para evaluar, ya que

el uso del vídeo requiere más tiempo que una evaluación tradicional: “La evaluación es más precisa, pero también tienes que emplear mucho más tiempo; en una clase de treinta alumnos sería difícil organizarse”; “normalmente, los profesores deben corregir en el momento, sin una segunda oportunidad de ver la exposición”. También se indica que el alumnado puede sentirse incómodo o intimidado por la cámara, y por saber que su actuación se va a evaluar posteriormente mediante el vídeo, especialmente por sus compañeros, y no tanto por la profesora, algo a lo que ya están acostumbrados. Otro inconveniente que se ha señalado es que el vídeo “permite ser más exigente y detectar más errores que, sin la grabación, hubieran pasado desapercibidos”. Al respecto, se ha indicado que el vídeo puede resultar desmotivador, ya que “ver tus errores y que todo el mundo te corrija puede suponer un bloqueo en el alumnado”; “en mi opinión, es una herramienta que sirve para mejorar, pero también es un ejercicio que se debe practicar para evitar que se haga un mal uso”.

5.3. Comparación entre evaluaciones

Del análisis de las respuestas del cuestionario y de las evaluaciones tanto tradicional como mediante el uso del vídeo se desprende que todos los participantes han introducido modificaciones en esas evaluaciones, por lo que parece que el vídeo ha contribuido a cambiar sus impresiones respecto a las exposiciones.

Según el gráfico (ver Figura 2), los aspectos que más se han modificado con la evaluación del vídeo han sido la duración de la exposición (63,6%), que no se había tenido en cuenta en la evaluación



Figura 2. Ítems de la evaluación modificados después del visionado de los vídeos.

tradicional, seguida por los aspectos formales referentes al tono de la voz, al ritmo, la pronunciación en francés y la entonación (45,5%). Otras cuestiones como la corrección gramatical, la estructura adecuada de la secuencia didáctica presentada, la solidez del marco teórico y la seguridad mostrada durante la exposición son cuestiones que también se han modificado, aunque en menor medida (36,4%). La utilización de recursos tecnológicos y audiovisuales, por una parte, y el uso de un vocabulario adecuado y una correcta adaptación al registro, por otra, han sido modificados únicamente por dos participantes (lo que representa solo el 18,2%).

Después de ver el vídeo, el alumnado ha explicado cómo se sintió respecto al visionado. Predominan los alumnos (7) que manifiestan que tomaron conciencia de los errores que habían cometido cuando vieron el vídeo y aquellos (7) que han considerado el vídeo como una herramienta de aprendizaje, por lo que entendían que esta autoevaluación les serviría en un futuro

para evitar los errores cometidos y mejorar sus exposiciones. Sin embargo, cinco de los participantes manifiestan que sentían vergüenza al verse. Además, es curioso que tres participantes expresaran que se sentían decepcionadas al ver el vídeo de su exposición puesto que creían que lo habían hecho mejor de lo que habían visto, mientras que otras tres sintieron lo contrario: se sentían aliviadas porque pensaban que lo habían hecho peor de lo que vieron después. Esto da cuenta de la divergencia entre la impresión que tenían una vez finalizada la exposición y la autoevaluación realizada mediante el visionado del vídeo, que les ha permitido ser más objetivas e imparciales en sus propias valoraciones.

En el cuestionario les preguntamos cómo abordarían la misma tarea después de haber hecho la evaluación mediante el vídeo. Muchos participantes propusieron soluciones sencillas que no se les habían ocurrido durante la exposición, sobre todo respecto a los aspectos formales: "Me llevaría un reloj y consultaría el tiempo del que

dispongo”; “No memorizaría nada e intentaría usar mis propias palabras, elevaría el tono de mi voz e intentaría transmitir seguridad a lo largo de la exposición”; “intentaría sonar más natural”. Otros se centran en el contenido: “No prepararía una secuencia para 1º de la ESO, lo veo muy complicado. Partiría de la tarea final y me centraría en unos objetivos mucho más concretos y organizaría la secuencia en función de estos”; “Intentaría incorporar una base teórica sólida la secuencia”; “Pensaría bien la tarea final y cómo se relacionan todas las actividades hasta llegar a su consecución”. La mayoría de los estudiantes manifestaron que se lanzarían a ser más creativos y a presentar trabajos más originales y personales; que intentarían proponer actividades más dinámicas y que resulten atractivas tanto para el futuro alumnado como para el resto de la clase en la exposición. Asimismo, cuatro alumnos señalan la utilidad del vídeo para detectar errores antes de la exposición. “Creo que ensayaría grabándome; eso me permitiría detectar errores y corregirlos de cara a la exposición”.

6. Conclusión

Como hemos visto a lo largo de estas páginas, el vídeo se percibe por parte del alumnado como una herramienta de evaluación muy útil, sobre todo en lo que se refiere a las lenguas extranjeras. De forma general, y tal y como recoge Ballesteros Regaña (2016: 62) el uso de la videograbación en el aula ha permitido a los estudiantes “participar en el análisis de su comportamiento, corrigiendo los errores detectados y/o perfeccionando-reforzando las habilidades y actividades realizadas”.

A través de este proyecto, el alumnado, futuros profesores de francés de

secundaria, se ha familiarizado con la tarea de la evaluación, que se presenta para ellos como una actividad novedosa pero además compleja, ya que, según sus propias palabras, es necesario tener en cuenta muchos aspectos para poder evaluar de forma objetiva y adecuada. Así, cuando llevaron a cabo la primera evaluación, no tuvieron en cuenta algunas cuestiones como la gestión del tiempo o la corrección gramatical, algo de lo que fueron más conscientes con el visionado posterior de los vídeos.

El visionado de las grabaciones ha permitido a todos los participantes escucharse hablando una lengua que no es la suya, confrontarse a la gestualidad y analizar con más precisión la pronunciación y la expresión oral, tanto propia como del resto de la clase. El vídeo constituye, por lo tanto, un recurso idóneo que permite una evaluación más precisa y detallada de la expresión oral, en este caso, en francés, ya que les ha facilitado la detección de errores que han pasado desapercibidos en una evaluación tradicional. Las grabaciones han contribuido a una mayor autocrítica constructiva y a una práctica más reflexiva (Gaudin y Chaliès, 2012). En efecto, se trata de una herramienta eficaz para detectar aquellos aspectos que pueden mejorarse y a aplicar estas correcciones en futuros ejercicios similares.

Señalamos, no obstante, que el vídeo parece una herramienta de evaluación más útil para realizar una autoevaluación más precisa y objetiva, pero que los alumnos se muestran más prudentes y menos objetivos a la hora de evaluar al resto de la clase, probablemente porque no están acostumbrados a llevar a cabo esta tarea, y porque el uso del vídeo no permite garantizar el anonimato ni de evaluadores ni de evaluados.

Por esta razón, es conveniente que el profesorado explique claramente cuáles son los objetivos de la evaluación *inter pares* y que guíe la reflexión del alumnado, haciendo constar aquello que se ha hecho

correctamente y señalando lo mejorable, para que el alumnado no se desmotive y asuma la evaluación como un elemento de aprendizaje más.

Bibliografía

- ALONSO AMEZUA, I., AZPEITIA EIZAGIRRE, A., IRIONDO ARANA, I., ZULAIKA GALDOS, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169-182. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.237261>.
- BALLESTEROS-REGAÑA, C. (2013). El vídeo en la enseñanza y la formación. En J. Barroso & J. Cabero (Coords.). *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 167-186). Madrid: Pirámide.
- BALLESTEROS-REGAÑA, C. (2016). Los medios audiovisuales: funciones didácticas y principios metodológicos para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 58-70.
- BOIXADER, F., IGLESIAS, J. (2012). Actas XVIII JENUI 2012, Ciudad Real, 10-13 de julio 2012, 397-400.
- BROWN, S., GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- CABERO, J. (2000). La utilización educativa del vídeo. En J. Cabero, F. Martínez & J. Salinas (Coords.). *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el s. XXI* (pp. 71-90) (2ª Ed). Murcia: Diego Marín y Edutec.
- CAZCARRO, I., MARTÍNEZ, R. (2011). La grabación en vídeo en el aula como herramienta de mejora de la competencia de comunicación oral. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29(2), 255-282.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., SCHELLER, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: Une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146 (1), 17-25. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- CONTRERAS, G.A., (2018) Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa, *Formación universitaria*, 11(4), 83-94. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000400083>
- DOCHY, F., SEGERS, M., SLUIJSMANS, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24, 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- GALARRAGA, H., ALONSO, I. (2022) Entrevistas de autoconfrontación como método para la formación de docentes en el ámbito de la educación literaria. *IKASTORRATZA. eRevista de Didáctica*, 28, 114-139. https://doi.org/10.37261/28_alea/6
- GARCÍA, A.C., GIL-MEDIAVILLA, M., ÁLVAREZ, I., CASARES, M.A. (2020). Evaluación entre iguales en entornos de educación superior online mediante el taller de Moodle. Estudio de caso. *Formación Universitaria Vol. 13(2)*, 119-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000200119>
- GAUDIN, C., CHALIËS, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices, *Revue française de pédagogie n°178*, 115-130. <https://doi.org/10.4000/rfp.3590>
- GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2008). La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua. En S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Coords), *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*: Alicante, 19-22 de septiembre de 2007 (pp. 611-617).

- IBARRA SÁIZ, M.S., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GÓMEZ RUIZ, M. A. (2012) La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para la práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>
- KILIÇ, D. (2016) An examination of using self-, peer-, and teacher-assessment in higher education: A case study in teacher education. *Higher Education Studies*, 6(1), 136-144. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n1p136>
- LÓPEZ-ARENAS GONZÁLEZ, J.M., CABERO J. (1990) El vídeo en el aula II. El vídeo como instrumento de conocimiento y evaluación. *Revista de Educación*. núm. 292, 361-376.
- LÓPEZ-PASTOR, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ GALÁN, R., CEBRIÁN ROBLES, D., RUEDA GALIANO, A.B. (2014). Evaluación de pares y autoevaluación con erúbricas: caso de estudio en el grado de Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 437-456. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5632>
- PLAZAOLA GIGER, I., RUIZ BIKANDI, U., IRIONDO ARANA, I. (2017). Análisis de la propia actividad en el Practicum: una experiencia formativa. *Revista Complutense de Educación* 29(4), 1169-1183. <https://doi.org/10.5209/RCED.54890>
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J., RUIZ PALMERO, J., SÁNCHEZ RIVAS, E. (2011) Análisis comparativo de evaluación entre pares con la del profesorado. Un caso práctico. *Revista Docencia e Investigación nº 21*, 11-24.
- SIMPSON, G., CLIFTON, J. (2016) Assessing postgraduate student perceptions and measures of learning in a peer review feedback process. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 41(4), 501-514. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1026874>
- SLOW, L.F. (2015) Students' Perceptions on Self- and Peer-Assessment in Enhancing Learning Experience. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 21-35.
- VERA-CAZORLA, M.J. (2017) La evaluación entre iguales: estudio de caso en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. *Innovación Educativa*, n.º 27, 2017, 187-203. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4106>

Anexo

Cuestionario en línea: Vídeo y (auto)evaluación

1. **¿Evalúas habitualmente tu trabajo?** (en la universidad, en tus prácticas, en tu vida profesional, etc.) Sí/no.
 - En caso de respuesta afirmativa, explica brevemente cómo lo haces.

2. **Evaluación sin vídeo. En tu opinión, ¿qué aspectos son los más difíciles de evaluar en una exposición sin recurrir a un vídeo (evaluación tradicional)?** (sobre 5)
 - Aspectos formales. Tono de la voz, ritmo, pronunciación, entonación.
 - Uso de vocabulario adecuado. Adaptación al registro.
 - Corrección gramatical. Errores sintácticos
 - Dominio del contenido, conocimiento del tema.
 - Organización de la secuencia. Estructura.
 - Uso de recursos visuales y tecnológicos.
 - Uso del tiempo.
 - Marco teórico.
 - Seguridad.
 - Utilidad de la presentación.

3. **¿Has realizado modificaciones en la evaluación de los vídeos de tus compañeros antes y después del visionado? Sí/ no.**
 - Evaluación con vídeo.

4. **Cuando has visto los vídeos ¿cuáles son los aspectos de la evaluación que has modificado?**
 - Aspectos formales. Tono de la voz, ritmo, pronunciación, entonación.
 - Uso de vocabulario adecuado. Adaptación al registro.
 - Corrección gramatical. Errores sintácticos
 - Dominio del contenido, conocimiento del tema.
 - Organización de la secuencia. Estructura.
 - Uso de recursos visuales y tecnológicos.
 - Uso del tiempo.
 - Marco teórico.
 - Seguridad.
 - Utilidad de la presentación.
 - Ninguno
 - Otro

5. **¿Cuáles son las ventajas, según tú, de utilizar el vídeo como un instrumento de evaluación?**
 - Fomentar la autocrítica constructiva.
 - Descubrir la autopercepción del alumno como futuro enseñante.
 - Realizar una evaluación más completa y precisa de la exposición. Y, por tanto, más objetiva.
 - Considerar la evaluación como fuente de aprendizaje.
 - Analizar, comprender y aplicar las correcciones en futuras experiencias similares.
 - Ser más conscientes de los errores.
 - Aprender de la experiencia de los compañeros.
 - Otros

6. **¿Y los inconvenientes?**
 - Autoevaluación

7. **¿Cuál era tu impresión cuando acabaste tu exposición?**

8. **¿Qué pensaste cuando supiste que te ibas a ver en vídeo?**

9. Después de ver el vídeo

- Estaba decepcionado porque creía que lo había hecho mejor.
- Estaba contento porque creía que lo había hecho peor.
- Estaba tranquilo porque no me encontré con ninguna sorpresa.
- Me daba vergüenza verme.
- Detecté algunos errores de los que no era consciente.
- Me sentía animado porque sabía que la próxima vez lo haría mejor.

10. ¿Cuáles son los errores que has detectado durante el visionado?

11. ¿Has pensado en alguna solución?

12. ¿Qué piensas del uso del vídeo en clase y en particular en clases de lenguas extranjeras?

13. ¿Cuáles son los aspectos de este proyecto que mejorarías?