

EMPLEO DE LA PLATAFORMA EDPUZZLE PARA FOMENTAR LA AUTONOMÍA Y LA AUTORREGULACIÓN DEL ALUMNADO EN UNA UNIVERSIDAD EN LÍNEA

*Use of the Edpuzzle platform to promote autonomy and self-regulation of students in
an online university*

Ingrid Mosquera Gende

ingrid.mosquera@unir.net

<https://orcid.org/0000-0001-6229-8883>

Universidad Internacional de La Rioja (España)

Recibido: 24/07/2024

Revisado: 30/07/2024

Evaluado: 29/08/2024

Aceptado: 06/09/2024

499

Resumen

En una universidad en línea, desarrollar la autonomía y la autorregulación del alumnado resulta fundamental para promover su aprendizaje. En este entorno educativo, las propuestas asíncronas, como el uso de vídeos, adquieren especial relevancia, puesto que algunos de los motivos fundamentales para escoger este modelo hacen referencia a su flexibilidad y ubicuidad. En este sentido, los denominados vídeos enriquecidos suponen un recurso más para la personalización del aprendizaje y una herramienta de accesibilidad audiovisual que permitirá a cada estudiante establecer su propio ritmo de trabajo. En esta investigación, se analiza el empleo de la plataforma de vídeos enriquecidos Edpuzzle con discentes del Grado en Maestro en Educación Infantil y del Máster Universitario Formación del Profesorado de Educación Secundaria

Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de una universidad en línea. Mediante el empleo de grupos focales, se ha podido comprobar que los vídeos enriquecidos resultan muy adecuados para facilitar la accesibilidad y para desarrollar la autonomía del alumnado.

Abstract

In an online university, developing students' autonomy and self-regulation is essential to promote their learning. In this educational environment, asynchronous proposals, such as the use of videos, acquire special relevance, since some of the main reasons for choosing this model refer to its flexibility and ubiquity. In this sense, the so-called enriched videos are another resource for personalizing learning, an audiovisual accessibility tool that will allow students to establish their own work pace. In this research, the use of the video platform Edpuzzle is analyzed with students of the Degree in Teacher in Early Childhood Education and the Master's Degree in Teacher Training for Compulsory Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching at an online university. Through the use of focus groups, we have verified that enriched videos are very suitable for facilitating accessibility and developing student autonomy.

500

Palabras Clave: Autonomía, Autorregulación, Educación en línea, Vídeo educativo.

Keywords: Autonomy, Self-regulation, Online education, Educational video.

Introducción

La educación en línea

Cuando hablamos de educación en línea, hablamos de una educación que suele ser escogida por personas que, por lo que sea, no pueden acudir presencialmente a formarse. Puede deberse a motivos personales, familiares o

profesionales, pero suele implicar la existencia de otras prioridades, de otras facetas o de otras circunstancias de su vida que requieren repartir y dividir los tiempos de dedicación. Añadido a esa división del tiempo, se encuentra la dificultad de cuadrar los horarios que esos otros aspectos a menudo imponen. Una educación presencial suele implicar unos horarios rígidos que no tienen que ser tales en una educación en línea, que se caracteriza por ser flexible y ubicua, otorgando mayor relevancia a la carga asíncrona que a la síncrona (Houlden y Veletsianos, 2019; Hrastinski, 2008; Mosquera-Gende, 2022a; Sangrà, 2020). Es decir, a pesar de contar con sesiones sincrónicas, gran parte de las actividades se llevan a cabo de manera asíncrona y autónoma. Esto implica la necesidad de que los estudiantes regulen sus propias acciones y gestionen su aprendizaje, lo cual puede ser un desafío para el alumnado de todas las edades. Además, en un entorno en línea, se requiere cierta habilidad en competencia digital (Badia, 2020; Mosquera-Gende, 2021; 2024; Raffaghelli, 2020; Sillat et al., 2021), aspecto que no siempre se puede dar por sentado y que adquiere una importancia mayor cuando los estudiantes son futuros educadores, que es el caso que aquí nos ocupa, al tratarse de alumnado del Grado en Maestro en Educación Infantil y del Máster Universitario Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Considerando todas las circunstancias comentadas, en una universidad en línea, tanto desde la propio universidad como por parte del profesorado, resultará fundamental incidir en la relevancia de la planificación, organización y supervisión de las asignaturas, sin dar por sentada la capacidad de autonomía y autorregulación de los estudiantes, competencias que a veces se dan por supuestas por el hecho de ser personas adultas, y no se debería (Dembo et al., 2006; Garcés-Manzanera, 2021; García Jiménez, 2015; Garello y Rinaudo, 2012; González-Cabanach et al., 2008; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Peñalosa Castro y Castañeda Figueiras, 2021). Recordemos que entre el perfil de este estudiantado pueden encontrarse personas que lleven cierto tiempo sin estudiar y puedan haber perdido hábitos previamente adquiridos, en caso de que hubiesen contado con ellos en sus experiencias educativas previas. Todas las propuestas que se puedan llevar a cabo para contribuir a la gestión de trabajo del estudiante serán muy relevantes y de especial interés, así como aquellas que puedan motivar al alumnado y hacerles sentir parte de un grupo

clase que se encuentra distribuido en diferentes regiones, países o continentes. Una de las dificultades más repetidas en relación a la educación a distancia o la educación en línea, además de lo ya comentado, hace referencia a la falta de sentimiento de grupo o de capacidad para la interacción o el establecimiento de relaciones con el resto de compañeros y compañeras, así como con el propio profesorado (Maina, 2020; Mosquera-Gende, 2023a; 2024; Sangrà, 2020). Por ello, resulta interesante desarrollar propuestas que puedan contribuir a disminuir esa sensación de aislamiento y distancia.

El vídeo educativo

Dentro de este contexto, la utilización de vídeos puede ser un recurso apropiado para fomentar la autonomía y la autorregulación de los estudiantes, al mismo tiempo que contribuye al desarrollo de la competencia digital de los futuros maestros (Alastor et al., 2024; Hidalgo, 2024; Mahoney et al., 2019; Mosquera-Gende, 2022a; 2023a; Prendes et al., 2010; Romero García et al., 2021; Sillat et al., 2021; Thomas et al. 2017; West y Turner, 2016). Además, en caso de que el profesor o profesora grabe sus propios vídeos, los estudiantes pueden ver y escuchar al docente, experimentar cercanía y recibir una comunicación personalizada. Por su parte, el profesorado podrá utilizar esta opción para resolver dudas frecuentes, corregir trabajos de forma audiovisual o proporcionar explicaciones detalladas de temas y actividades, evitando la sobrecarga de correos electrónicos o de mensajes en los foros. Si se trata de una asignatura o materia que el docente haya impartido previamente, puede conocer los problemas y las dudas recurrentes que se suelen presentar y puede anticiparlas y solucionarlas de forma grupal, suponiendo, de este modo, un ahorro de tiempo futuro.

Dando un paso más allá, se puede optar por la incorporación de vídeos enriquecidos, esto es vídeos que se alojan en plataformas, como Edpuzzle, y que permiten editar los vídeos, agregar preguntas y evaluar los resultados obtenidos. En estos vídeos se pueden añadir preguntas de autocorrección, de diferentes tipos, lo que permite al estudiante autoevaluarse y autorregularse y al docente a conocer los progresos alcanzados por el alumnado. Se pueden incluir preguntas de carácter abierto, audios, imágenes o fórmulas

matemáticas, entre otras opciones. Siempre dependiendo de la plataforma en concreto, en este caso se están poniendo ejemplos propios de la plataforma de Edpuzzle, una de las plataformas de enriquecimiento de vídeos más reconocida a nivel internacional y que se relaciona, en muchas ocasiones, con la metodología conocida como Clase Invertida o Flipped Classroom (Jancsó, 2017; Mosquera-Gende, 2023b; Ribeirinha y Silva, 2024; Romero García et al., 2023; Shein-Echaluze et al., 2017; Thomas et al., 2017; West y Turner, 2016). Como se estaba comentando, a partir de los resultados de las visualizaciones de los vídeos enriquecidos y de sus actividades, el docente podrá centrar las clases sincrónicas, si así lo desea, en aspectos que haya detectado como complicados, conociendo previamente los puntos fuertes y débiles de su alumnado.

Autorregulación y autonomía

Para los estudiantes, este tipo de vídeos supone poder repasar una materia o una explicación las veces que sea necesario, atendiendo, de este modo, a los diferentes ritmos que pueda encontrarse en el aula (Mosquera-Gende, 2022b) y brindándoles un soporte para su trabajo autónomo y para su autorregulación, fomentando así un aprendizaje activo y personalizado (Alvarado García, 2014; Canabal y Margalef, 2017; Colombia y Maldonado, 2009; De la Iglesia-Villasol, 2019; García Jiménez, 2015; Garello y Rinaudo, 2012; Kumar y Kumar, 2018; Lozano Martínez y Tamez Vargas, 2014; Maina, 2020; Olmos-Migueláñez, 2008; Peñalosa Castro y Castañeda Figueiras, 2021; Pérez-Chaverri y Salas-Soto, 2016; Perochena González et al., 2021; Sein-Echaluze et al., 2017). Igualmente, a partir de los resultados, especialmente si se trata de vídeos con actividades de autocorrección, que son la mayoría, los estudiantes pueden reflexionar sobre su propio aprendizaje, tomar decisiones o plantear preguntas, en caso de que haya aspectos que no logren entender o asimilar.

Un punto muy importante, que ya se comentaba anteriormente, es que el empleo de este tipo de herramientas digitales puede suponer un modo de promover la inclusión del alumnado con diferentes ritmos de aprendizaje, puesto que permiten que cada persona pueda trabajar de forma autónoma sin presiones externas, ni de tiempos marcados ni de logros alcanzados. Además,

dependiendo de para qué y cómo se utilicen, estos recursos responderán también al principio del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) referido al acceso a la información, puesto que se estará ofreciendo otro modo (audiovisual en este caso) de acceder al contenido o a las actividades de un curso, explicación, tema, materia o asignatura (Alba, 2018; Elizondo, 2020; Mariño y Alfonso, 2024; Mosquera-Gende, 2022b).

Competencia digital

Como se había adelantado, en el caso de futuros profesores y profesoras el uso de estos vídeos y herramientas también contribuyen al necesario desarrollo de su competencia digital docente (Badia, 2020; Kumar y Kumar, 2018; Mosquera-Gende, 2021; Prendes et al., 2010; Romero, 2020; Sillat et al., 2021). Esto les permitirá utilizar posteriormente este tipo de recursos no solo como estudiantes, sino también incorporarlos en su labor como profesores. Al igual que sucede con cualquier otro recurso digital, no se tratará únicamente de emplearlo de manera activa en una asignatura, bien sea de forma síncrona o asíncrona, sino que se trata también de explicarlo desde una perspectiva pedagógica y didáctica (Badia, 2020; Fernández-Rodicio y Abellán-Roselló, 2024; Lores et al., 2019; Mosquera-Gende, 2021; Prendes et al., 2018; Raffaghelli, 2020; Romero, 2020).

Objetivos

La elección de Edpuzzle como plataforma y herramienta para el enriquecimiento de vídeos no es una coincidencia ni una elección aleatoria. Se pueden encontrar estudios previos que avalan su relevancia y facilidad de uso, basados en experiencias previas y en investigaciones ya existente (Cesare et al., 2021; Jancsó, 2017; Mosquera-Gende, 2023b). Sin embargo, en este punto, se desea conocer sus posibilidades concretas para promover la autorregulación y la autonomía. Con todo ello, se persiguen los siguientes objetivos:

- Analizar el valor de los vídeos enriquecidos en una universidad online para promover la autorregulación y la autonomía del alumnado.
- Conocer la opinión del alumnado en referencia a la herramienta específica seleccionada, en este caso, Edpuzzle.
- Conocer otros posibles beneficios y dificultades del empleo de los vídeos enriquecidos en una universidad online.

Metodología

La experiencia

La investigación se realiza en base a una experiencia que se lleva a cabo en una universidad en línea, tanto con estudiantes del Grado en Maestro en Educación Infantil como con estudiantes del Máster Universitario Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Como parte de la voluntad de procurar una experiencia educativa activa del alumnado, a pesar de tratarse de un contexto en línea (Mosquera-Gende, 2022a; 2023a), la docente prepara una serie de vídeos relacionados con las actividades de evaluación continua de cada una de las dos asignaturas, tres en el caso del Máster y cuatro en el caso del Grado. En esos vídeos se intenta explicar cómo se deben desarrollar las actividades, tanto desde el punto de vista formal como desde el punto de vista del contenido. En ambos casos, la docente cuenta con una amplia experiencia previa en las dos asignaturas por lo que, además de explicar el proceso de elaboración de las mismas, incide y subraya los fallos más frecuentes y reiterativos que se suelen dar. Son vídeos cortos, de entre tres y cinco minutos máximos.

Una vez estos vídeos han sido grabados, con un tono cercano e informal, incluyendo vídeo y audio, se suben a la plataforma de Edpuzzle, en la que se ha creado una clase específica para la asignatura (una clase para la asignatura del grado y otra para la asignatura del Máster). Las clases son espacios privados a los que se puede acceder por diferentes medios, como por ejemplo a través de una contraseña o introduciendo los correos electrónicos de los y las participantes. Como la finalidad de esta propuesta no es recoger los resultados

del alumnado, sino que les sirva de autoevaluación antes de comenzar a realizar una actividad y antes de entregarla, se crea lo que en Edpuzzle se denomina como clase abierta. Una clase abierta implica que la persona, a través de un código, puede participar y ver los vídeos subidos a esa clase sin necesidad de registrarse previamente y sin necesidad de incluir su nombre, logándose de manera anónima. Esto implica que el estudiante no tiene presión por hacer las actividades de forma correcta a la primera, pudiendo visualizar el vídeo las veces que quiera. En este caso, el objetivo de estos vídeos es que el alumnado pueda tener un espacio de referencia para entender mejor las actividades de evaluación continua, para tener un apoyo a la hora de realizarlas y para poder desarrollarlas de manera autónoma con total flexibilidad, aspecto fundamental en la educación en línea, como ya se ha ido comentando anteriormente (Mosquera-Gende, 2022a).

La docente crea las clases, sube los vídeos y los prepara con preguntas de autocorrección. Las preguntas hacen referencia a aspectos clave de las actividades, a esos puntos en los que el alumnado suele tener dificultades y suele fallar. Las preguntas son de diferentes tipos, para que los estudiantes puedan a la vez ir conociendo la herramienta de Edpuzzle y sus posibilidades, si no la conocía, y son siempre autocorregibles y con explicaciones, en caso de considerarse necesario. Como se decía, no se incluye un número máximo de repeticiones, cada persona puede entrar en el vídeo todas las veces que estime oportuno.

Una vez la plataforma está preparada, la docente incluye un mensaje en el foro y lo explica y revisa también en clase, para que no haya dudas sobre cómo entrar en la plataforma o sobre cuál es la finalidad de los vídeos. No se trata de una parte obligatoria de la asignatura pero sí se promueve como una actividad muy recomendada, pues les servirá para realizar de manera correcta las actividades. Se les recomienda ver el vídeo antes de ponerse a hacer una actividad y volver a visualizarlo antes de entregarla para verificar, como si se tratase de una lista de cotejo audiovisual, si se cumplen todos los criterios pedidos para su entrega. La clase en abierto queda disponible durante el transcurso de toda la asignatura.

La investigación

En cuanto a la investigación, una vez terminadas las clases, se llevan a cabo tres grupos focales, o focus group, con un total de 39 estudiantes, por considerarse el método más adecuado para la finalidad de esta investigación de corte cualitativo (Gundumogula, 2020; Thelwall y Nevill, 2021; Tümen-Akyildiz y Ahmed, 2021). Todas las personas participantes son informadas de la finalidad de la investigación, indicándose que su identidad será anónima durante todo el proceso de análisis de los datos, así como para cualquier publicación académica derivada. Estas contribuciones son realizadas por medio de videoconferencias que son grabadas, posteriormente transcritas y eliminadas (Greenspan et al., 2021). Son participaciones voluntarias posteriores a la celebración de los exámenes y de la publicación de las notas finales de las asignaturas, para que no exista ningún tipo de sesgo en ese sentido.

Una vez se cuenta con las transcripciones, se procede a una categorización ad-hoc y a una codificación de las aportaciones a través del software MAXQDA, permitiendo la incorporación de elementos emergentes mediante un proceso inductivo-deductivo (Braun y Clarke, 2019; Maxwell, 2012).

Los grupos se distribuyen de la siguiente manera:

- Grupo 1. 13 estudiantes del Máster.
- Grupo 2. 13 estudiantes del Grado.
- Grupo 3. 13 estudiantes del Grado.

Para la distribución de los grupos se tuvieron en cuenta, por un lado, los estudios, diferenciando grado y máster, y, por otro lado, la disponibilidad horaria del alumnado.

El número de códigos analizados ha sido de 377. Se han podido establecer las cinco categorías siguientes:

- Utilidad – las personas participantes realizan comentarios sobre si los vídeos les han resultado de utilidad o no.

- Accesibilidad – las personas participantes realizan comentarios sobre la facilidad de acceso a la herramienta.
- Autonomía y autorregulación – las personas participantes realizan comentarios sobre la autonomía y la capacidad de autorregulación que les proporciona tener los vídeos disponibles de antemano.
- Tecnología – las personas participantes realizan comentarios sobre la propia herramienta y sus características.
- Aprendizaje – las personas participantes realizan comentarios acerca del aprendizaje que obtienen al emplear esta herramienta.

Estas categorías han sido verificadas con la colaboración de una investigadora externa, para comprobar su fiabilidad, construyéndose un árbol de categorías en cuatro etapas: 1) la investigadora principal creó una primera distribución de categorías tras la transcripción y análisis de las grabaciones; 2) una investigadora externa colaboradora revisó la categorización; 3) ambas investigadoras revisaron y debatieron acerca de la idoneidad de la categorización; 4) finalmente, la investigadora principal prosiguió con el análisis de todo el corpus.

Los fragmentos de aportaciones se han codificado empleando la letra inicial del estudio (M para Máster y G para Grado) y el número de código, dentro de los 377, contando con 114 códigos del Máster y 263 códigos del Grado y numerándose del 1 al 114 en caso del Máster y del 1 al 263 en el caso del Grado.

Resultados y discusión

En el apartado anterior, ya se adelantaban las categorías más significativas derivadas del análisis de los grupos focales: la utilidad, la accesibilidad, la autonomía y autorregulación, la tecnología y el aprendizaje. A continuación, se ofrecerán muestras de cada una de las citadas categorías, para entender qué aspectos han sido destacados por el alumnado en cada una de ellas.

Comenzando por la categoría de utilidad, en el máster, los y las participantes han valorado los vídeos como muy útiles o bastante útiles: “Muy útiles,

detallados y con las preguntas era muy sencillo ver si estabas comprendiendo bien la explicación "(M13). Una persona indicó que no los había visto. En el caso del alumnado de grado, igualmente, se ha repetido la valoración de los vídeos como muy útiles o bastante útiles: "Herramienta muy útil" (G149); "Me han resultado súper útiles a la hora de realizar las actividades. Los he agradecido muchísimo" (G252); "No he visto todos pero los visionados me han resultado muy útiles" (G170); "Es muy útil para hacer las actividades" (G236). Únicamente una persona los ha valorado como poco útiles: "Son útiles, aunque si ves las clases en las que se explican las actividades, no son necesarios" (G66). Ningún estudiante del grado ha indicado que no hubiese visto los vídeos. Considerando que, como se comentaba en la parte introductoria del artículo, una de las mayores dificultades que se presenta en la educación en línea es conseguir que el alumnado sea partícipe de propuestas no obligatorias, se considera que el resultado ha sido satisfactorio en este sentido (Mosquera-Gende, 2023a).

En referencia a la accesibilidad, una estudiante de grado destacó la relevancia de tener acceso a la información por diferentes vías, aspecto característico de enfoque DUA (Alba, 2018; Elizondo, 2020; Mosquera-Gende, 2022b): "Creo que tener tanta información por diferentes vías nos ayuda mucho a la hora de hacer las actividades, al menos a mí me ha ido muy bien poder ver los videos varias veces y responder las cuestiones, que son muy sencillas pero a su vez hacen que te queden claros todos los pasos a seguir en la actividad" (G110). En esa misma línea, tal y como aparece en el código anterior, otras personas también incidieron en la importancia de cómo estaban planteadas las preguntas: "explicaciones super claras y concretas sobre cómo había que hacerlas. Gracias!" (G84). En este punto, se pone de relieve la idea, ya adelantada, de que cuando se habla del empleo de herramientas digitales, no se trata únicamente de su uso tecnológico, sino que también resulta muy necesario conocer cómo emplearlas desde el punto de vista didáctico y pedagógico (Lores et al., 2019; Mariño y Alfonso, 2024; Mosquera-Gende, 2021; 2024; Prendes et al., 2018).

Ese punto de claridad de las preguntas se relaciona de manera directa con la siguiente categoría encontrada, la de la autonomía y autorregulación: "Los vídeos son muy aclaratorios sobre todo si quieres adelantar trabajo a lo largo

del curso” (G128); “Me ha resultado muy positiva, era una herramienta muy aclaratoria a la hora de hacer las actividades. A mi personalmente me han ayudado mucho” (G118). A la hora de hablar de autonomía, se habla de la claridad de las preguntas propuestas en los vídeos, pero también se hablan de otros aspectos que contribuyen a desarrollar esa autonomía y esa autorregulación (García Jiménez, 2015; Garelo y Rinaudo, 2012; González-Cabanach et al., 2008), entre ellos la seguridad que les aportaba tener esa información a su disposición para recurrir a ella cuando lo estimen oportuno, de un modo flexible (Mosquera-Gende, 2022a): “Me ayudaba muchísimo a asegurarme de que estaba entendiendo correctamente el enunciado” (M43); “Los vídeos han sido maravillosos para saber que debíamos y que no debíamos hacer en la asignatura. Muchas gracias” (G56); “A mi me ha venido genial porque me ha ayudado a adelantar algún trabajo” (G234). Tener los vídeos a su disposición les ofrecía seguridad y capacidad de decisión a la hora de organizar y planificar sus tiempos (Dembo et al., 2006; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Peñalosa Castro y Castañeda Figueiras, 2021): “En el resto de asignaturas tenía que esperar a que la profesora o profesor explicara la actividad para comenzar a hacerla. En esta he podido adelantar trabajo cuando me ha sido posible” (G83). Añadido a ello, también dentro de la categoría de autonomía, destaca la importancia que otorgan a que la persona que narra los vídeos sea su docente, esto también implica cercanía y seguridad: “Han sido de gran ayuda, que la persona que los narre sea la misma que imparte la asignatura me ha dado mucha seguridad a la hora de guiarme para hacer la actividad” (G201). Se puede decir que las aportaciones referidas a la autonomía han sido las más repetidas y destacadas en los tres grupos focales.

En cuanto a la categoría de tecnología, el alumnado valoró positivamente poder conocer nuevas herramientas para su futuro laboral: “Me parece una herramienta muy interesante, además no la conocía así que es un recurso que tendré en cuenta en mis clases” (M31); “No conocía la herramienta, sin duda la usaré” (G122); “El esfuerzo que hace por darnos herramientas diferentes y útiles para nuestro futuro ejercicio como profesores me parece encomiable” (M15). Estos comentarios suponen una reflexión muy importante y significativa considerando que se trata de futuros y futuras maestros, maestras, profesores y profesoras. Las aportaciones recogidas implican una consciencia explícita del papel fundamental que su competencia digital docente podrá ocupar en su

Como se puede comprobar, las palabras con mayor frecuencia hacen referencia a la utilidad de la herramienta y a su contribución a un aprendizaje más activo por parte de los estudiantes. Además, destacan las menciones a la propia herramienta, a las actividades, a la explicación de las mismas y a la posibilidad de adelantar el trabajo, entre otras cuestiones, incluyendo el agradecimiento a la docente por haber incorporado estos recursos.

Conclusiones

Comentando los objetivos en orden inverso, para llegar a los dos principales, relacionados con la autonomía y la autorregulación, comenzamos por el tercero, el último, conocer otros posibles beneficios y dificultades del empleo de los vídeos enriquecidos en una universidad online. Tenemos que decir que, además de la autonomía y la autorregulación, de las que hablaremos posteriormente, los y las estudiantes destacaron el aprendizaje obtenido de los vídeos y el conocimiento tecnológico adquirido sobre la propia herramienta Edpuzzle, tal y como sugerían investigaciones anteriores (Cesare et al., 2021; Jancsó, 2017; Mosquera-Gende, 2023b).

No se han encontrado comentarios abiertamente negativos, pero algunos estudiantes han mencionado que no han visto los vídeos, o solo han visto algunos, o que si las actividades están bien explicadas en clase estos vídeos no son necesarios. Sobre esta última aportación, únicamente indicaremos que proporcionar diferentes modos de acceso a la información es uno de los puntos clave del diseño universal para el aprendizaje, muy relevante en nuestro actual contexto educativo (Alba, 2018; Elizondo, 2020; Mariño y Alfonzo, 2024; Mosquera-Gende, 2022b). En referencia al comentario de no haber visto todos los vídeos, cabría buscar nuevas alternativas para que estas actividades pudiesen resultar atractivas y prácticas para todo el alumnado, sin dejar ninguno por el camino.

Sobre el segundo de los objetivos, que hace referencia a la propia plataforma de Edpuzzle, los y las estudiantes participantes han destacado su accesibilidad, su utilidad, su componente tecnológico y el aprendizaje adquirido. Sobre todo, se han referido a su facilidad de uso. Sin duda,

indicaciones muy importantes a considerar al escoger y seleccionar una herramienta digital.

Llegando al objetivo clave de esta investigación, comprobar si el uso de Edpuzzle puede contribuir a la mejora de la autorregulación y la autonomía del alumnado en una universidad online, se ha podido constatar que el empleo de vídeos enriquecidos, bien sea con la finalidad propuesta en este artículo, o con otros objetivos didácticos, parece ser una fuente de autonomía y autorregulación de los futuros y futuras docentes que encuentran, en su uso, un medio para desarrollar su competencia digital y para promover su aprendizaje activo, aspectos clave en este contexto educativo (Badia, 2020; Canabal y Margalef, 2017; De la Iglesia-Villasol, 2019; Kumar y Kumar, 2018; Maina, 2020; Peñalosa Castro y Castañeda Figueiras, 2021; Pérez-Chaverri y Salas-Soto, 2016; Perochena González et al., 2021; Prendes et al., 2010; Sein-Echaluce et al., 2017; Sillat et al., 2021).

La incorporación de herramientas digitales como parte de los recursos que se pueden emplear en el ámbito universitario promueve la reflexión y la metacognición del futuro profesorado, haciéndole consciente de la necesidad de seguir formándose y de tomar las riendas de su propio aprendizaje.

La elección y el uso adecuado de estas herramientas podrá resultar clave para que el alumnado pueda tener una primera impresión positiva sobre su posible empleo. Para ello, debe existir una formación previa que acompañe el uso que el docente universitario hace de estas herramientas en sus aulas. Una formación no solo tecnológica sino también didáctica y pedagógica (Badia, 2020; Fernández-Rodicio y Abellán-Roselló, 2024; Prendes et al., 2018; Romero, 2020). De este modo, el docente universitario empleará estas herramientas de manera correcta, y su alumnado, en este caso futuros profesores, maestros y maestras, tendrán una buena experiencia en su uso y esto propiciará que ellos y ellas mismas las trasladen a sus propias aulas, en otras etapas educativas (Mosquera-Gende, 2021).

La experiencia que aquí se presenta supone el empleo de la herramienta Edpuzzle como un recurso complementario que sirve para dotar al alumnado universitario de una mayor seguridad en sus actividades. De este modo, se les

otorga de la flexibilidad y la autonomía que precisan y que siempre debe acompañar a los y las estudiantes en un entorno educativo en línea y, probablemente, también en cualquier contexto educativo de carácter presencial (Houlden y Veletsianos, 2019; Hrastinski, 2008; Sangrà, 2020). Se trata de empoderar al alumnado, haciéndole partícipe de su propio aprendizaje activo, ofreciéndole los recursos necesarios para poder ser más autónomo y poder decidir cuándo, cómo y dónde desea aprender. Por lo tanto, se facilita el seguimiento de diferentes ritmos, respondiendo a las distintas necesidades que cada persona pueda tener. En este sentido, las herramientas digitales y, en general, el desarrollo de la competencia digital pueden ser grandes aliados.

Aunque los datos obtenidos no son extrapolables y únicamente hacen referencia a una experiencia concreta de aplicación en el ámbito de una universidad en línea, se espera que las ideas aquí plasmadas puedan servir como ayuda a otros docentes para extraer ideas adaptables y aplicables a sus propios contextos educativos. El vídeo educativo como recurso complementario, tanto en contextos presenciales como híbridos o en línea, puede suponer un facilitador del desarrollo de la autonomía y la autorregulación del alumnado.

Sin embargo, para ello, el profesorado tendrá que estar formado, puesto que una de las variables que en este estudio no se ha contemplado, y resulta fundamental, es tener en consideración la competencia digital del propio docente que va a preparar esos vídeos educativos. La plataforma de Edpuzzle es fácil de usar, como ha comentado el propio alumnado objeto de estudio, pero, aún así, es necesaria cierta curva de aprendizaje para su uso. De ahí la importancia del componente didáctico y pedagógico comentado, añadido a la competencia digital docente. En caso de no contar con esta formación previa, podríamos provocar el efecto contrario, convirtiendo un posible aliado tecnológico en un problema.

En definitiva, desde estas líneas se puede recomendar el uso de Edpuzzle para nuestras clases, pero siempre precedido de un mínimo conocimiento de la herramienta y teniendo claro cómo emplearla en el aula con finalidad didáctica.

Financiación

Esta investigación se realiza como parte del PIDA (Proyecto de Innovación Docente Aplicada) titulado: “Evaluación formativa en la universidad para contribuir a la autorregulación y a la autonomía del alumnado”, concedido por la Universidad Internacional de La Rioja, según la Resolución del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado, de 5 de junio 2023.

Referencias Bibliográficas

- Alastor, E., Guillén-Gámez, F.D. y Ruíz Palmero, J. (2024). Competências digitais dos futuros professores do ensino pré-escolar e do ensino básico: um estudo de comparações múltiplas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 23(1), 9-24. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.23.1.9>
- Alba, C. (2018). *El diseño universal para el aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alvarado García, M.A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73. <https://bit.ly/2VNDlh2>
- Badia, A. (2020). La mediación pedagógica y tecnológica para el desarrollo de competencias. En A. Sangrà (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 133-150). Editorial UOC. <http://hdl.handle.net/10609/122307>
- Braun, V. y Clarke, V. (2019). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/2159676x.2019.1704846>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>

- Cesare, D.M.D., Kaczorowski, T. y Hashey, A. (2021). A Piece of the (Ed)Puzzle: Using the Edpuzzle Interactive Video Platform to Facilitate Explicit Instruction. *Journal of Special Education Technology*, 36(2), 77-83. <https://doi.org/10.1177/0162643421994266>
- Colombia, R. y Maldonado, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 26, febrero-mayo, 2009, 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215516009.pdf>
- De la Iglesia-Villasol, M. C. (2019). Huellas de los estudiantes en las plataformas virtuales. Aplicación para evaluar una metodología de aprendizaje activo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 173-191.
- Dembo, M.H., Junge, L.G y Lynch, R. (2006). Becoming a self regulated learner: implications for web-based education. *Annual Conference of the American Educational Research Association*.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseñouniversal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- Fernández-Rodicio, C. I. y Abellán-Roselló, L. (2024). Revisión sistemática de investigaciones sobre la satisfacción con los estudios universitarios. *EDUCA. Revista Internacional para la Calidad Educativa*, 4(2), 383-408. <https://doi.org/10.55040/educa.v4i2.107>
- Garcés-Manzanera, A. (2021). El contexto educativo en el material de lengua extranjera (inglés) en los Grados de Educación Primaria de las universidades españolas. En S. A. Flores Borjabad y R. Pérez Cabaña (Eds.), *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción* (pp. 1406-1430). Dykinson, S.L.
- García Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(2). <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10550/49873>
- Garello, M. V. y Rinaudo, M. C. (2012). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento: Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147. <https://bit.ly/3xIIDIt>
- González-Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., García, M. y Mosquera, I. (2008). An intervention programme for the improvement of

- self-perceptions and self-beliefs. En A. Valle, J. C Núñez, R. González-Cabanach, J. A. González-Pienda y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of Instructional Resources & Their Applications in the Classroom* (pp. 251-266). Nova Science Publishers Inc. <https://bit.ly/3tC7iSj>
- Greenspan, S.B., Gordon, K.L., Whitcomb, S.A. y Lauterbach, A.A. (2021). Use of Video Conferencing to Facilitate Focus Groups for Qualitative Data Collection. *American Journal of Qualitative Research*, 5(1), 85-93. <https://doi.org/10.29333/ajqr/10813>
- Gundumogula, M. (2020). Importance of Focus Groups in Qualitative Research. *International Journal of Humanities and Social Science (IJHSS)*, 8(11), 299-302. <https://doi.org/10.24940/theijhss/2020/v8/i11/HS2011-082>
- Hidalgo, M. (2024). Analysis of the concept of Digital Teaching Competence: a systematic literature review. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 23(1), 25-41. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.23.1.25>
- Houlden, S. y Veletsianos, G. (2019). A posthumanist critique of flexible online learning and its “anytime anyplace” claims. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1005-1018. <https://doi.org/10.1111/bjet.12779>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. EDUCAUSE Review. The Voice of the Higher Education Technology Community. <https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-elearning>
- Jancsó, K. (2017). ¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE? El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza del español. *Revista electrónica del Departamento de Estudios Hispánico de la Universidad de Szeged*, 1, 100-107. <https://bit.ly/3sPqB7Y>
- Kumar, A. y Kumar, G. (2018). The role of ICT in higher education for the 21st century: ICT as a change agent for education. *Multidisciplinary Higher Education, Research, Dynamics y Concepts*, 1(1), 76-83. <https://bit.ly/2VDpnOA>
- Lores, B., Sánchez, P. y García, M. R. (2019). La formación de la competencia digital en los docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11720>
- Lozano Martínez, F. G. y Tamez Vargas, L. A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2). <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12684>

- Mahoney, P., Macfarlane, S. y Ajjawi, R. (2019). A qualitative synthesis of video feedback in higher education. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 157-179. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1471457>
- Maina, M. (2020). E-actividades para un aprendizaje activo. En A. Sangrà (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 81-98). Editorial UOC. <http://hdl.handle.net/10609/122307>
- Mariño, S. I. y Alfonso, P. (2024). Formación en accesibilidad web. Contribuciones al acceso digital de información. *Etic@Net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 24(1), 329-342. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v24i1.29915>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage Textbooks. Serie: Applied Social Research Methods, 41. Sage.
- Mosquera-Gende, I. (2021). El desarrollo de la competencia digital de futuros docentes en una universidad en línea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(4), 121-143. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89823>
- Mosquera-Gende, I. (2022a). Flexibilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una universidad online. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 199-213. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2351>
- Mosquera-Gende, I. (2022b). Las herramientas digitales en el diseño universal para el aprendizaje. En J. Ramé López, O. Serrano Villalobos y P. Hidalgo Cobo (Coords.), *La necesidad de la transformación social desde la innovación docente y educativa* (pp. 830-848). Aula Magna McGraw Hill. <https://bit.ly/3ZxnZZJ>
- Mosquera-Gende, I. (2023a). Digital tools and active learning in an online university: Improving the academic performance of future teachers. *JOTSE. Journal of Technology and Science Education*, 13(3), 632-645. <https://doi.org/10.3926/jotse.2084>
- Mosquera-Gende, I. (2023b). Perspectiva docente sobre el aprendizaje de inglés con herramientas digitales: implicaciones emocionales y actitudinales. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 38, 13-42. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.13>

- Mosquera-Gende, I. (2024). Digital competence of future English language teachers: Influence of age and gender on their self-perception. *Forum for Linguistic Studies*, 6(3), 357-373. <https://doi.org/10.30564/fls.v6i3.6613>
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Olmos-Migueláñez, S. (2008). *Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Peñalosa Castro, E. y Castañeda Figueiras, S. (2021). Generación de conocimiento en la educación en línea: un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 249–281. <https://bit.ly/3hIhdgG>
- Pérez-Chaverri, J. y Salas-Soto, M. (2016). Características de la retroalimentación como parte de la estrategia evaluativa durante el proceso de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales: una perspectiva teórica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 7(1), 175–204. <https://doi.org/10.22458/caes.v7i1.1381>
- Perochena González, P., Cárdenas Lizarazo, J. A., Mosquera Gende, I. y Guerrero Barona, E. (2021). Autoeficacia del profesorado de matemáticas colombiano en relación con su autopercepción laboral y con otras variables. *Universitas Psychologica*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.apmc>
- Prendes, M. P., Castañeda, L. y Gutiérrez-Portlán, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 35, 175-182. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-11>
- Prendes, M. P., Gutiérrez, I. y Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>
- Raffaghelli, J. E. (2020). Generar actitudes digitales críticas en el alumnado. En A. Sangrà (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 169-186). Editorial UOC. <http://hdl.handle.net/10609/122307>
- Ribeirinha, T. y Silva, B. (2024). Student engagement in the Flipped Classroom model implemented in online learning. *Revista Latinoamericana de*

- Tecnología Educativa*, 23(1), 43-59. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.23.1.43>
- Romero García, C., Amante García, B. y Buzón García, O. (2023). Training of the future teacher in the flipped learning model in an online environment. *The Journal of Educators Online*, 20(1). <https://doi.org/10.9743/JEO.2023.20.1.11>
- Romero García C., Mosquera Gende, I. Sánchez Prieto, J. y Tizón Díaz, M. (2021). Autoevaluación formativa y mejora del aprendizaje con herramientas digitales. En O. Buzón García, C. Romero García, y A. Verdú Vázquez (Coords.), *Innovaciones Metodológicas con TIC en Educación* (pp. 2746-2763). Dykinson S.L. <http://bit.ly/3wXXosg>
- Romero, M. (2020). Herramientas y recursos imprescindibles para la docencia no presencial. En A. Sangrà (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 99-118). Editorial UOC. <http://hdl.handle.net/10609/122307>
- Sangrà, A. (2020). Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social. En A. Sangrà (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 27-44). Editorial UOC. <http://hdl.handle.net/10609/122307>
- Sein-Echaluze, M. L., Fidalgo Blanco, Á. y García Peñalvo, F. J. (2017). Trabajo en equipo y flip teaching para mejorar el aprendizaje activo del alumnado. *La Innovación Docente como Misión del Profesorado: Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*. https://doi.org/10.26754/cinaic.2017.000001_129
- Sillat, L. H., Tammets, K. y Laanpere, M. (2021). Digital competence assessment methods in Higher Education: A systematic literature review. *Education Sciences*, 11, 402. <https://doi.org/10.3390/educsci11080402>
- Thelwall, M. y Nevill, T. (2021). Is research with qualitative data more prevalent and impactful now? Interviews, case studies, focus groups and ethnographies. *Library & Information Science Research*, 43(2). <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2021.101094>
- Thomas, R. A., West, R. E. y Borup, J. (2017). An analysis of instructor social presence in online text and asynchronous video feedback comments. *The Internet and Higher Education*, 33, 61-73. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.003>

- Tümen-Akyıldız, S. y Ahmed, K. H. (2021). An overview of qualitative research and focus group discussion. *Journal of Academic Research in Education*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.17985/ijare.866762>
- West, J. y Turner, W. (2016). Enhancing the assessment experience: improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 400-410. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.1003954>