

VÍDEOS ENRIQUECIDOS COMO ACTIVIDAD ASÍNCRONA EN UNA UNIVERSIDAD ONLINE

Mosquera Gende, Ingrid

orcid.org/0000-0001-6229-8883, ingrid.mosquera@unir.net

Resumen

Al hablar de formación de profesorado en una universidad *online*, el desarrollo de su competencia digital resulta clave, ya no por su propio aprendizaje, sino por el de su futuro alumnado. Además, es preciso buscar nuevos recursos para contribuir a la autonomía y a la autorregulación de los estudiantes. En este sentido, los vídeos enriquecidos pueden suponer una herramienta muy útil para que los alumnos obtengan un *feedback* instantáneo que les ayudará a gestionar su propio aprendizaje de un modo activo y personalizado, permitiendo al docente, también, comprobar las necesidades detectadas. El objetivo principal de esta investigación es estudiar los resultados del uso de vídeos enriquecidos para proporcionar una proalimentación automática al alumnado en un contexto *online*. Se analizan los datos extraídos de la propia plataforma de *Edpuzzle*. Se ha podido comprobar que no todos los estudiantes visualizan los vídeos completos y que algunos los ven varias veces. Igualmente, es reseñable que muchos se registraron en la plataforma posteriormente, cuestión importante al tratarse de futuros docentes. Se puede concluir que el uso de vídeos enriquecidos ha resultado altamente satisfactorio.

Palabras clave

Vídeos enriquecidos, educación *online*, universidad *online*, retroalimentación, formación de profesorado

Introducción

El presente trabajo debe entenderse dentro del marco de una universidad *online* en el que el alumnado sigue las clases y las asignaturas de forma remota y, aunque cuenta con sesiones síncronas, desarrolla gran parte de su trabajo de forma asíncrona y autónoma. Esto supone la necesidad de autorregularse y de gestionar su propio aprendizaje, cuestión que no suele ser sencilla para los estudiantes, independientemente de su edad. Añadido a lo anterior, un escenario *online* hace necesaria cierta habilidad en relación a

la competencia digital, aspecto que no siempre se puede dar por supuesto y cuya relevancia se multiplica cuando ese alumnado esté constituido por futuros docentes, como es el caso.

Partiendo de ese contexto, se considera que el uso de vídeos, en concreto de vídeos enriquecidos, para asegurar su visionado, puede resultar un recurso adecuado para favorecer la autonomía y la autorregulación de los estudiantes, al mismo tiempo que se contribuye al desarrollo de la competencia digital de los futuros profesores.

Como se ha comenzado comentando, una educación no presencial, en este caso *online*, tiene implicaciones relacionadas con la distancia física y emocional entre los estudiantes y de estos con sus profesores (Bernard et al., 2009; Mosquera Gende, 2021). De ahí se deriva la necesidad de buscar nuevas estrategias y recursos para intentar salvar esta *brecha* existente, tanto entre los propios alumnos, como entre estos y sus docentes (Mosquera Gende, 2021; Pérez-Chaverri y Salas-Soto, 2016; Prats y Sintés, 2021).

Las técnicas empleadas tendrán que incluir soluciones para la participación y la interacción en las sesiones síncronas y, al mismo tiempo, para la comunicación asíncrona, por ejemplo, en foros. Además, se deberán buscar modos de conectar al alumnado entre sí, creando un sentimiento de grupo entre los estudiantes y, como se decía, también en relación al profesorado, suponiendo, estos aspectos, una fuente fundamental de motivación (Mosquera Gende, 2021).

Igualmente, se buscarán medios para facilitar la planificación, organización y seguimiento de las asignaturas, sin dar por supuesta la capacidad de autonomía y autorregulación del alumnado (García Jiménez, 2015; Garello y Rinaudo, 2012; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). En este sentido, una buena retroalimentación, entendida como proalimentación, contribuirá al aprendizaje activo de los estudiantes (De la Iglesia-Villasol, 2019; Dembo et al., 2006; Ion et al., 2013).

Al hablar de comunicación y proalimentación, o *feedforward*, en asíncrono, el vídeo surge como uno de los instrumentos en los que se podría pensar en primer lugar, además de los audios. A través del vídeo el alumno podrá ver y escuchar al docente, podrá sentir cercanía y recibir una comunicación personalizada, así como explicaciones detalladas, con variaciones de tono y énfasis. Una opción que también resulta beneficiosa para el

docente, pues puede emplearlo para corregir trabajos de sus estudiantes, para grabar preguntas frecuentes o para ofrecer explicaciones de temas concretos y de actividades, evitando correos o el planteamiento de dudas en los foros (Mahoney et al., 2019; Mathisen, 2012; McCarthy, 2015; Mosquera Gende, en prensa).

En este sentido, los denominados como vídeos enriquecidos suponen un paso más allá de los vídeos, puesto que se encuentran alojados en plataformas digitales, como puede ser *Edpuzzle*, que permiten, no solo editar los vídeos, sino también añadirles preguntas de autocorrección, si así lo desea el profesor, que servirán al estudiante para conocer su progreso al instante, del mismo modo que podría hacerlo el docente, si lo quiere de esa forma, ya que es posible recoger *feedback* de los resultados obtenidos (Borup et al., 2014; Henderson y Philips, 2015; Thomas et al., 2017; West y Turner, 2016).

Por lo tanto, los vídeos enriquecidos proporcionarán información al docente sobre la evolución de sus estudiantes, mostrando sus fortalezas y sus debilidades, en las que se podrá incidir. Igualmente, le permitirán dedicar las clases síncronas a otras cuestiones que puedan resultar importantes en su asignatura, pudiendo preparar, al mismo tiempo, sesiones más interactivas y participativas. En relación al alumnado, los vídeos enriquecidos, que se podrán ver las veces que se precise, supondrán un punto de apoyo para su trabajo autónomo y su autorregulación, promoviendo un aprendizaje activo y personalizado (Huber, 2008; Olmos-Migueláñez, 2008; Peñalosa Castro y Castañeda Figueiras, 2021; Perea-Moreno et al., 2017; Sein-Echaluce et al., 2017; Schwartz y Pollishuke, 1995). A partir de sus resultados, en caso de tratarse de vídeos con actividades de autocorrección, el estudiante podrá tomar decisiones o preguntar dudas en el foro o en las sesiones síncronas, si así lo estima oportuno (Alvarado García, 2014; Archer et al., 2016; Canabal y Margalef, 2017; Colombia y Maldonado, 2009; Fukkink et al., 2011; Lozano Martínez y Tamez Vargas, 2014; Pérez-Chaverri y Salas-Soto, 2016).

Además, en el caso de futuros docentes, el uso de este tipo de vídeos y herramientas también contribuirá al necesario desarrollo de su competencia digital docente, sobre todo si se acompaña de una revisión de las características del propio recurso empleado, para poder pasar, posteriormente, a usarlo, ya no como alumno, sino como profesor (Instefjord y Munthe, 2017; Prendes et al., 2010; Rodríguez García et al., 2017;

González Calatayud et al., 2018; Kumar y Kumar, 2018; Moreno-Guerrero et al., 2020; Moreno Rodríguez et al., 2018; Muñoz y Sergo, 2019).

Con todo ello, el objetivo principal de esta investigación es analizar los resultados obtenidos después de emplear la plataforma de vídeos enriquecidos *Edpuzzle* para proporcionar una proalimentación automática a los estudiantes, futuros docentes, de una universidad *online*. De este modo, se perseguirá contribuir a que este alumnado consiga:

- Mejorar los resultados en sus actividades de evaluación continua.
- Desarrollar su competencia digital mediante el conocimiento de nuevas herramientas.
- Aumentar su capacidad de autonomía y autorregulación.

Método/Descripción de la experiencia

Descripción del contexto y de los participantes

Se trata de una experiencia llevada a cabo en una universidad *online*, en concreto, con una muestra de 81 estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

El perfil del alumnado es muy variado, pero suele corresponder a personas que se encuentran trabajando o que tiene otro tipo de compromisos y buscan en la universidad *online* la flexibilidad que no encontrarían en unos estudios presenciales.

Instrumentos

La experiencia se lleva a cabo mediante la plataforma gratuita de *Edpuzzle* y se emplean los datos extraídos de la propia página para analizar los resultados. Se realizan comparaciones en Excel.

Edpuzzle es una web, con parte gratuita y parte de pago, que permite subir o enlazar vídeos que se pueden editar en la propia plataforma. Además, es posible añadirles audio y/o preguntas, tanto de respuesta cerrada y corrección automática, como de respuesta abierta. Es una plataforma de enriquecimiento de vídeos muy conocida por docentes que emplean la clase invertida como modelo metodológico.

Procedimiento

Dentro del marco, ya comentado, de una universidad, *online*, los alumnos de la asignatura de Didáctica de la Especialidad, futuros docentes, cuentan con una plataforma oficial de referencia, con materiales y recursos.

Añadido a ello, como complemento se propone la visualización de tres vídeos subidos a la plataforma de *Edpuzzle* y enriquecidos por la docente con preguntas de autocorrección.

Estos tres vídeos hacen referencia a las tres actividades de evaluación continua que los alumnos deben llevar a cabo a lo largo del curso. Las preguntas que se plantean en *Edpuzzle* están relacionadas con los errores comunes que los estudiantes suelen cometer y, por tanto, se pretende que sirvan para subrayar los aspectos más importantes que deben recordar. Son vídeos de duración corta, de dos minutos de media.

Resultados

Del total de la muestra de 81 estudiantes, la primera actividad fue visualizada más de 150 veces, lo que implica que casi la mitad de los estudiantes que visualizaron el vídeo volvieron a él más tarde. En relación a la segunda actividad, de nuevo, el número de visualizaciones superó el número de alumnos, con más de cien entradas, lo que supone, de nuevo, que parte de los estudiantes decidieron revisarlo. En referencia a la tercera actividad, el porcentaje de visualizaciones rondó el 90 % del total.

Como se acaba de comentar y se puede ver en la figura 1, el porcentaje de estudiantes que vieron los vídeos al completo ronda el 60 %, aumentando desde la primera a la última actividad, en la que menos personas vieron los vídeos, pero los que lo hicieron, lo visualizaron de forma completa.

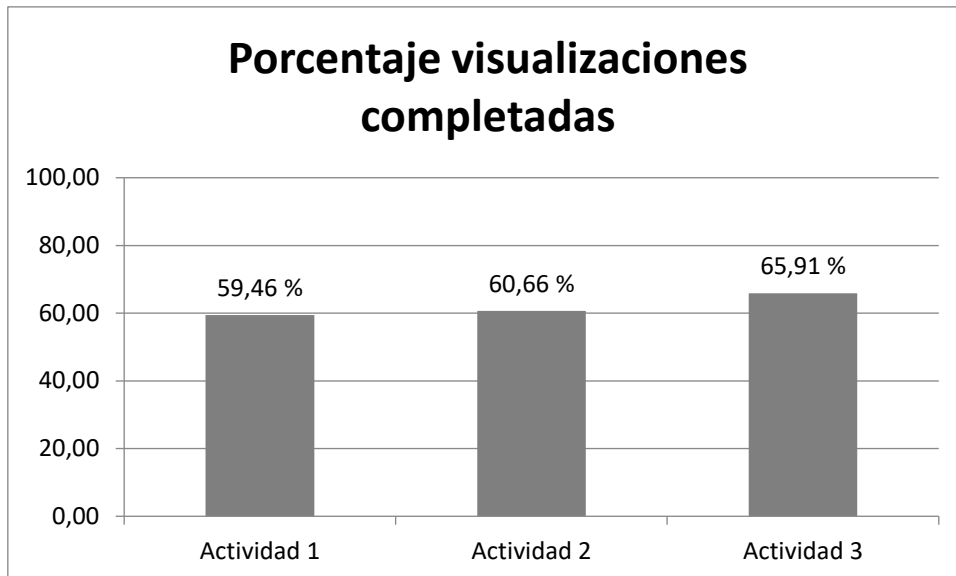


Figura 1. Porcentaje de visualizaciones completadas

Pasando a los resultados concretos de las visualizaciones, en la Figura 2 se puede ver que una gran parte de los estudiantes no obtuvo la puntuación total en las pruebas, disminuyendo según se avanza hacia la tercera actividad. En el primer vídeo, un 35 % de los estudiantes fue capaz de responder de manera correcta a todas las cuestiones planteadas, cifra que disminuye de forma drástica en el vídeo correspondiente a la tercera actividad, en la que únicamente un 4,5 % del alumnado acertó todas las respuestas.

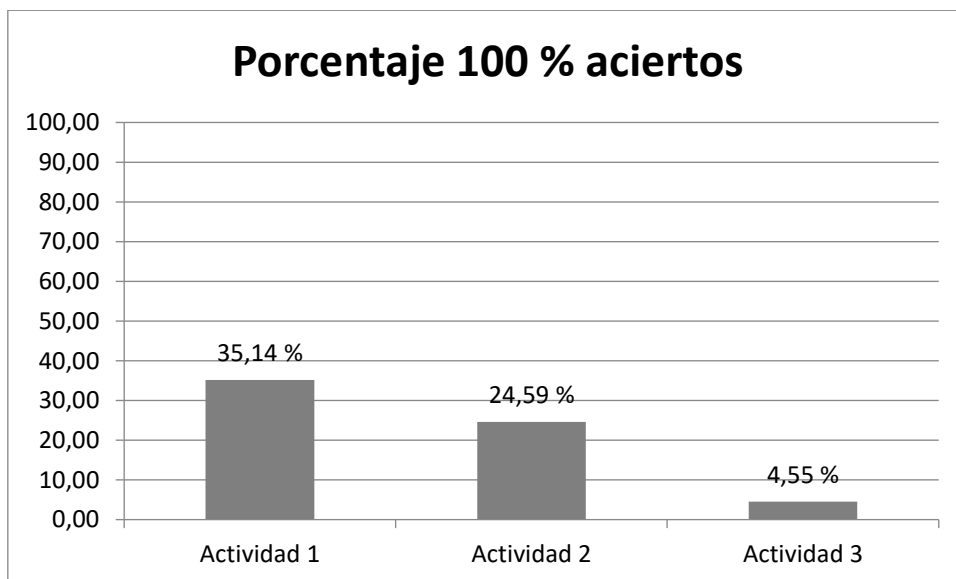


Figura 2. Porcentaje de estudiantes con el 100 % de aciertos

En la Figura 3, se puede ver que alrededor de un 20 % fue capaz de contestar correctamente un 80 % de las preguntas planteadas en los vídeos enriquecidos. En este caso, al contrario que sucedía con los porcentajes anteriores, la cifra más alta se sitúa en el tercer vídeo, con un 25 % del total de estudiantes.

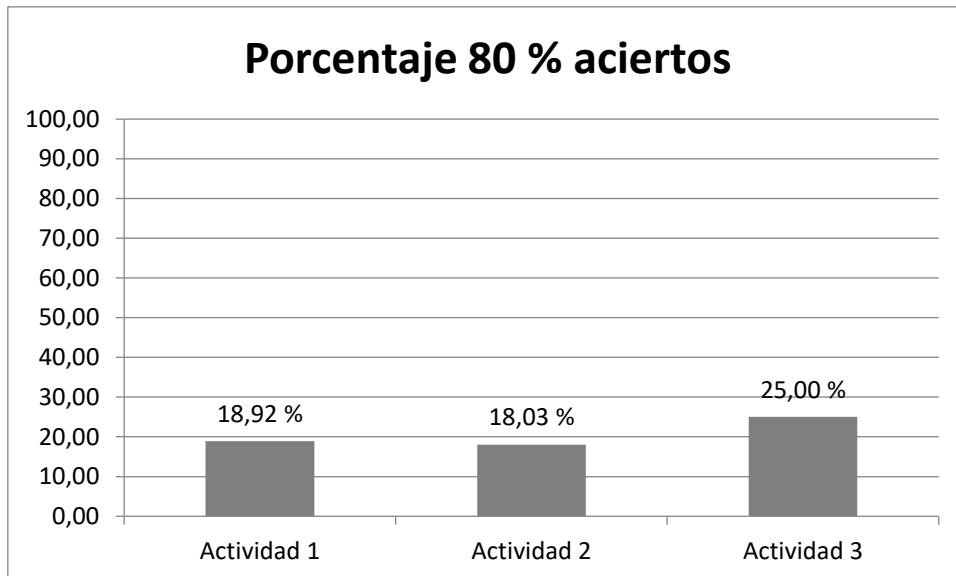


Figura 3. Porcentaje de estudiantes con el 80 % de aciertos

En la Figura 4, se sigue la línea del gráfico anterior y se puede ver que el mayor porcentaje de alumnos que contestan de manera correcta el 60 % de las preguntas se vuelve a situar en el tercer vídeo, mientras que la cifra más baja se sitúa en la primera actividad, con un escaso 5 % del total.

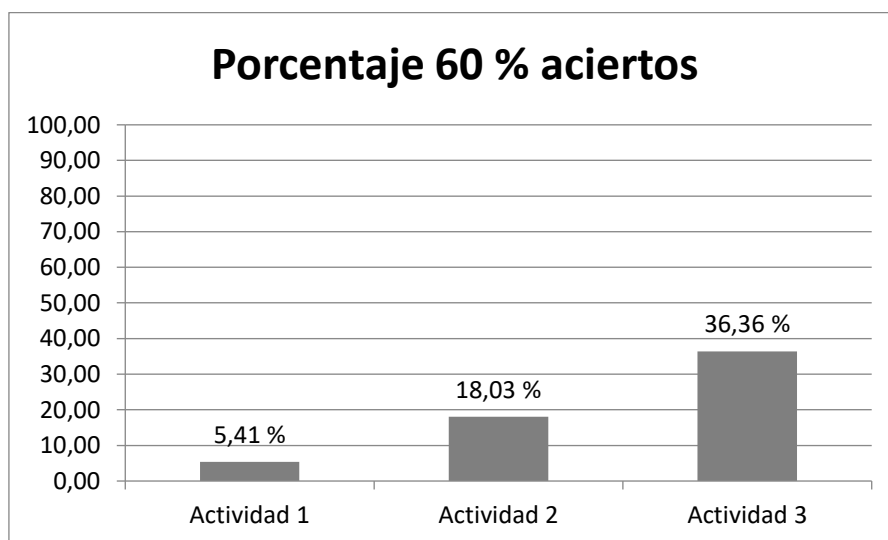


Figura 4. Porcentaje de estudiantes con el 60 % de aciertos

En relación a la mejora del alumnado en referencia a la evaluación continua, hay que decir que, del total de estudiantes, solo un 4 % no obtuvieron la máxima puntuación en

sus actividades y que todos los alumnos sin excepción, los 81 estudiantes, realizaron todas las actividades, por lo que el grado de implicación fue muy alto.

Una vez realizada la experiencia, 40 de los 81 estudiantes, futuros docentes, se registraron en la plataforma a través del enlace directo de la profesora.

Discusión y conclusiones

En relación a los objetivos planteados en un inicio, el principal era analizar los resultados obtenidos después de emplear *Edpuzzle* para proporcionar *feedforward* a los futuros docentes en un contexto *online*. En el apartado anterior hemos podido comprobar que muchos más alumnos vieron el primer vídeo que el tercero, el orden fue decreciente de uno a otro, y se cree que, en gran parte, puede ser fruto de la curiosidad por la propia herramienta. De ahí que ese primer vídeo también tenga el factor más alto en referencia a los vídeos que quedaron incompletos, simplemente se entraba *a ver de qué se trataba*. Los estudiantes que decidían ver el segundo y, sobre todo, el tercer vídeo, ya lo hacían con una finalidad de aprendizaje y autorregulación muy marcada (García Jiménez, 2015; Garello, y Rinaudo, 2012; Peñalosa Castro y Castañeda Figueiras, 2021).

Como se podía leer en uno de los objetivos específicos, con esta experiencia, se pretendía contribuir a la mejora de los resultados en la evaluación continua de los estudiantes. En este sentido, resulta significativo que el 96 % haya obtenido la máxima puntuación en la evaluación continua. Y que, además, todos ellos entregasen las actividades. Sin duda, se coincide con el estudio de Olmos-Migueláñez (2008) que indica que el uso adecuado de las TIC puede incidir de modo positivo en el rendimiento del alumnado.

Por otra parte, otro de los objetivos específicos hacía referencia al desarrollo de la competencia digital de los futuros docentes. Obviamente no se puede concluir que el alumnado haya mejorado en todas las áreas de su competencia. Pero se considera que el hecho de que un 49 % de los estudiantes se haya registrado en la plataforma una vez terminado el curso implica una predisposición para su uso que resulta relevante para su futuro profesional (Moreno-Guerrero et al. 2020).

Los objetivos anteriores conducen al último, relacionado con la capacidad de autonomía y autorregulación de los futuros docentes. Sin haber realizado un estudio de sus competencias no es posible sacar conclusiones al respecto, únicamente se puede indicar que el uso de *Edpuzzle* ha podido contribuir, como se puede apreciar por el número de participantes, a facilitar el aprendizaje activo, la autorregulación y el trabajo autónomo de los estudiantes (De la Iglesia-Villasol, 2019; García Jiménez, 2015; McCarthy, 2015).

El hecho de haber empleado la opción de clase en abierto en *Edpuzzle* supone que se extraigan menos datos y que estos sean menos detallados. Sin embargo, en este caso, interesaba más el aspecto didáctico que el investigador, por lo que haber pedido que los estudiantes se registrasen para acceder a la plataforma hubiese supuesto un número mucho más reducido de participación y lo que se pretendía era contribuir a su mejora en todos los aspectos señalados a lo largo de estas páginas.

Por supuesto, los datos no son extrapolables a otros contextos, aunque sí se espera que esta experiencia resulte útil a otros docentes para extraer ideas y poder aplicarlas en sus propias clases.

Referencias

- 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>
- Archer, A. B., Crispim, A. C., y Cruz, R. M. (2016). Evaluación y retroalimentación del rendimiento de estudiantes en la educación a distancia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 473-485. <https://doi.org/10.12804/apl34.3.2016.03>
- Bernard, R. M., Abrami, P.C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., y Bethel, E. C. (2009). A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education. *Review of Educational Research*, 79(3). 243–89.
- Borup, J., West, R. E., Thomas, R., y Graham, C. R. (2014). Examining the impact of video feedback on instructor social presence in blended courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i3.1821>

- 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.
- Colombia, R., y Maldonado, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior online. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 26, 1-18
- 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*.
- Fukkink, R. G., Trienekens, N., y Kramer, L. J. C. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23, 45-63.
- 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).
- 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 Calatayud, V., Román García, M., y Prendes Espinosa, M. P. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DigComp. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 1-15.
- Henderson, M., y Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: scarcely personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1878>
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 59-81. <https://bit.ly/2UNu5cn>

- Insteffjord, E. J., y Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: a study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- Ion, G., Silva, P., y Cano García, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 283-301.
- 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.
- 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>
- Mathisen, P. (2012). Video feedback in higher education: A contribution to improving the quality of written feedback. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), 97-116.
- McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 25(2), 153–169.
- Moreno Rodríguez, M. D., Gabarda Méndez, V., y Rodríguez Martín, A. M. R. M. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de Magisterio. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>
- Moreno-Guerrero, A. J., López Belmonte, J., Pozo Sánchez, S., y López Núñez, J. A. (2020). Estado de la competencia digital docente en las distintas etapas educativas desde un alcance internacional. *Revista Espacios*, 41(16).
- Mosquera Gende, I. (2021). Aprendizaje activo para formar a futuros docentes en un contexto online. *Didactalia. Premios Espiral 2021. Mención Especial en Tecnología aplicada a la educación*. <https://bit.ly/3hJ98s8>
- Mosquera Gende, I. (en prensa). Dirección de trabajos fin de estudios en una universidad online: comunicación y retroalimentación mediante audio y vídeo. Dykinson S.L.

- Muñoz, P. A., y Sergo, M. V. (2019). Valoración de la competencia digital de futuros docentes de inglés. *Revista Estudios de Lenguas*, 2(1), 55-76.
- 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.
- Perea-Moreno, A. J., Salmerón-Manzano, E. M., Laguna-Luna, A. M., Aguilera-Ureña, M. J., y Manzano-Agugliaro, F. (2017). Experiencias de aprendizaje activo mediante Clickers en prácticas universitarias. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 10(20), 16-27.
- 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>
- Prats, M. Á., y Sintés, E. (2021). *Educació híbrida. Com impulsar la transformació digital de l'escola*. Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs. <https://bit.ly/2VNx451>
- 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>
- Rodríguez García, A. M., Martínez Heredia, N., y Raso Sánchez, F. M. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 46-65.
- Schwartz, S., y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumno*. Narcea.

- Sein-Echaluze, M. L., Fidalgo Blanco, Á., García Peñalvo, F. J., García Peñalvo, F. J., 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
- 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>
- 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>