

Este documento está publicado en:

Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. María del Mar Molero Jurado (coord.). Madrid: Dyckinson, 2020, pp. 707-716. ISBN 978-84-1377-219-6.

© Los autores

CAPÍTULO 64

GENERACIÓN Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES EN TWITTER COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL ENGAGEMENT DE LOS ESTUDIANTES: PROYECTO #STUDYANDTELL

FRANCISCO JAVIER CALZADA PRADO Y CARMEN JORGE GARCÍA-REYES
Universidad Carlos III de Madrid

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las tecnologías de la información, y en particular los social media, proporcionan a los estudiantes universitarios grandes oportunidades de acceso a información, comunicación y cooperación, y constituyen para ellos entornos atractivos, estimulantes e incluso adictivos en los que desarrollan una cada vez mayor parte de sus vidas.

Desde la universidad, trabajamos constantemente en la facilitación del acceso de los estudiantes a los recursos y servicios universitarios a través de todos aquellos dispositivos de que dispongan, y nutrimos nuestras materias con todo tipo de contenidos y servicios digitales en línea para conectar con la práctica profesional y los últimos avances científicos. Buscamos, en definitiva, llevar las experiencias de aprendizaje que diseñamos al alcance de su mano y hacer que vean su utilidad, apelen a sus intereses y a sus aspiraciones académicas y profesionales. A pesar de ello, los docentes nos enfrentamos continuamente al reto de lograr que los estudiantes conecten con las asignaturas, se impliquen y mantengan en ellas una participación activa.

En este contexto, ¿pueden los social media representar una oportunidad para mejorar el engagement (conexión, implicación) de los estudiantes con las asignaturas? ¿Cuáles pueden ser los medios y estrategias más adecuadas?

A pesar de que no existe una definición universalmente aceptada (Bond, Buntins, Bedenlier, Zawacki-Richter, y Kerres, 2020), el término “engagement” se suele concebir en el ámbito educativo como “el tiempo y esfuerzo que los estudiantes dedican a actividades vinculadas a los resultados académicos previstos, así como todo lo que las instituciones hacen para inducir a los estudiantes a participar en tales actividades” (Kuh, 2009). Es decir, se refiere a la actividad autónoma y proactiva de los estudiantes en un contexto académico preparado para favorecer o motivar para que desarrollen dicha actividad.

Consideramos el engagement de los estudiantes un factor clave de su proceso de alfabetización académica. Ésta busca desarrollar en el estudiante las

competencias lecto-escritoras que necesita para participar en la cultura y el discurso de las distintas disciplinas académicas y en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (Carlino, 2010, 2013; MacMillan y MacKenzie, 2012), y se enfrenta a los retos de un entorno como el actual, donde la información aparece en múltiples formas (incluyendo la visual, textual, auditiva y virtual), en el que existen numerosas modalidades de dispositivos móviles, digitales, multimedia y social media, y en el que surge la necesidad de desarrollar en ese estudiante nuevas competencias, tanto relacionadas con la alfabetización en información y la alfabetización visual, mediática y digital (Mackey, Forte, Allain, Jacobson, y Pitera, 2015), como para aprender en comunidad -producir, compartir, colaborar y participar en comunidades online y entornos social media-, enfatizando la importancia de la reflexión metacognitiva en la producción y distribución de información en entornos participativos (Mackey y Jacobson, 2014).

En relación a la conexión entre social media y engagement, Junco, Elavsky, y Heidelberg (2013) constataban no hace mucho la escasez de literatura en el ámbito de la Educación Superior que tratara tal asociación, a pesar de que las evidencias recogidas hasta entonces mostraban una relación positiva entre ambas, particularmente en sus estudios con herramientas concretas como los realizados con Twitter (Junco, Heiberger, y Loken, 2011).

Neier y Zayer (2015), por ejemplo, observaron que los estudiantes perciben un gran potencial en los social media como herramienta de aprendizaje, especialmente como facilitadores de la expresión de ideas y la discusión. Estudios sobre la percepción de los docentes (Coleman, Pettit, y Buning, 2018) sugieren, sin embargo, que aún se perciben los social media no tanto como una herramienta de utilidad educativa como un medio de comunicación que, eso sí, puede contribuir a incrementar la satisfacción de los estudiantes con su experiencia académica.

En este trabajo, se presentan los resultados del proyecto de innovación docente #StudyAndTell, aprobado por la Universidad Carlos III de Madrid (17ª Convocatoria de Apoyo a Experiencias de Innovación Docente en Estudios de Grado y Postgrado, Vicerrectorado de Estrategia y Educación Digital), en su línea “Nuevas estrategias para la participación de los alumnos”. El principal objetivo que en él nos planteamos fue valorar la generación de vídeos, su publicación y evaluación por pares en abierto mediante Twitter como estrategia para mejorar el engagement de los alumnos con las asignaturas.

MÉTODO

El proyecto se desarrolló durante el curso 2019/2020 sobre cuatro asignaturas, dos de Grado y dos de Máster, de tres titulaciones vinculadas al Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Facultad de Humanidades, Comunicación y

Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid (Tabla 1). Participaron en él un total de 66 estudiantes (PART), 86.8% de los matriculados (MATR) en las distintas asignaturas, siendo la participación en las de Máster algo menor que en las de Grado. El 60,6% de los participantes eran mujeres. Hay que tener en cuenta que la participación en la experiencia propuesta, aunque formaba parte de la evaluación de las asignaturas, no era obligatoria para la superación de las mismas. Además, el proyecto se desarrolló principalmente a lo largo del segundo cuatrimestre, periodo inicial de la pandemia de COVID-19 provocada por el SARS-CoV-2, momento en que todas las asignaturas pasaron a modalidad online. Es posible que ambos factores tuvieran cierto impacto en la participación, si bien consideramos que ésta fue finalmente bastante alta, precisamente considerando esos mismos factores de carácter programático y contextual.

Tabla 1. Distribución de matriculados y participantes, por titulación, asignatura y sexo

Titulación	Asignatura	MATR	PART (%)	M (%)	H (%)
Grado en Información y Documentación (Obligatoria, Semipresencial)	Gestión y Marketing de Unidades de Información (GMUI)	12	11 (91.6)	8 (72.7)	3 (27.3)
Grado en Gestión de la Información y Contenidos Digitales (Obligatoria, Presencial)	Analítica y Posicionamiento Web (APW)	44	43 (97.7)	24 (55.8)	19 (44.2)
Máster Universitario en Bibliotecas, Archivos y Continuidad Digital (Optativa, Semipresencial)	Sistemas de Gestión de la Calidad (SGC)	8	7 (87.5)	4 (57.1)	3 (42.9)
Máster Universitario en Bibliotecas, Archivos y Continuidad Digital (Optativa, Semipresencial)	Web Social (WS)	12	5 (41.6)	4 (80)	1 (20)
Totales		76	66 (86.8)	40 (60.6)	26 (39.4)

Se propuso a los estudiantes realizar de forma individual un vídeo breve (de un máximo de 5 minutos) explicando un concepto o proceso de su elección, relacionado con los temas vistos en las respectivas asignaturas implicadas, que sería posteriormente publicado y evaluado a través de Twitter.

Para la realización del vídeo, los estudiantes podían utilizar cualquier dispositivo de grabación del que dispusieran, ya fuera un teléfono móvil, una tablet o un ordenador, y se les ofreció orientación sobre aplicaciones de edición y realización

audiovisual, así como recursos (v. g. bancos de imágenes) que podían utilizar complementariamente para editarlo o realizar distintos tipos de vídeos (v. g. mediante animaciones). Además, se les ofreció una selección de vídeos disponibles en abierto (Youtube) que podían tomar como referencia de algunas de las distintas formas en las que podrían plantear la exposición de los contenidos.

La producción de los vídeos se organizó en tres fases: 1) elección del tema, 2) preparación del guión, y 3) realización del vídeo. Cada una de estas fases fue supervisada por los profesores de las asignaturas, quienes debían revisar y aprobar los avances para permitir a los estudiantes continuar con las siguientes fases. Con ello, tratamos de garantizar la adecuación de los contenidos a los objetivos de aprendizaje y a la normativa académica (prevención de plagio, tono, convivencia, etc.).

Una vez realizado el vídeo, los estudiantes lo subieron en formato .mp4 a una tarea en la plataforma Aula Global (instancia institucional de Moodle) de manera que quedara constancia del trabajo realizado y al final de la experiencia se pudiera trasladar la calificación correspondiente a su libro de calificaciones.

Realizada la entrega, se dio a los estudiantes un breve plazo en el que podían proceder a publicar su vídeo en Twitter, para lo cual podían utilizar su cuenta personal o una creada ex profeso para la actividad. Finalizado dicho plazo, se inició el proceso de evaluación por pares de los vídeos, que duraría en torno a una semana y estaría guiado por una rúbrica elaborada por los docentes. La rúbrica consideró dos aspectos básicos: 1) Explicación del concepto o proceso, al que correspondería un 70% del peso de la evaluación, y 2) Creatividad mostrada, al que correspondería un 30% de la evaluación del vídeo. Para ambas dimensiones se definieron tres niveles de realización, asignando un 0%, 50% y 100% del valor correspondiente a cada dimensión en cada uno de ellos, de menor a mayor nivel de realización. Cada estudiante evaluó un número variable de vídeos de compañeros, en función del número de participantes en cada asignatura, desde los 2 vídeos de WS a los 10 de GMUI.

En trabajos anteriores (Calzada-Prado, 2020) abordamos el papel de la evaluación por pares en la evaluación formativa y observamos las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación por pares anónima. En el presente proyecto, al optar por realizar la evaluación por pares en abierto en la propia plataforma Twitter, los estudiantes sabrían qué compañeros habían evaluado su trabajo y qué calificación les habían otorgado en cada una de las dos dimensiones consideradas.

Finalizada la fase de evaluación por pares, se invitó a los participantes a realizar una encuesta elaborada mediante Google Forms, desvinculada por tanto de la plataforma de la universidad, para conocer sus impresiones y grado de satisfacción con la experiencia desarrollada. Como se puede observar en la Tabla 2, el 91% de los

participantes realizaron la encuesta, si bien el número de mujeres participantes que la realizaron fue menor al de hombres, pues siendo éstos el 39,4% de los participantes, representaron finalmente un 41,7% de los encuestados.

La mayoría de los participantes (70%) se situó en el tramo de edad correspondiente a la generación Z -entre 18 y 25 años-, si bien también se encontraron representados estudiantes de la generación milenial (13.3%) -entre 26 y 35 años-, de la generación X (10%) -entre 36 y 50 años- y de la generación boomer (6.7%) -entre 51 y 65 años-, no encontrándose de generaciones anteriores. Cabe destacar que la mayoría de estudiantes de mayor edad (90% de los comprendidos en los tramos entre 36 a 65 años) se concentró en una asignatura, GMUI, y de ellos casi el 80% eran mujeres.

Tabla 2. Distribución de estudiantes encuestados, por edad y sexo

ASIG	MATR	PART (%)	ENC (%)	EDAD							
				18-25		26-35		36-50		51-65	
				M	H	M	H	M	H	M	H
GMUI	12	11 (91.6)	11 (100)	0	1	1	0	5	0	2	2
APW	44	43 (97.7)	38 (88.4)	19	16	1	1	1	0	0	0
SGC	8	7 (87.5)	7 (100)	2	3	1	1	0	0	0	0
WS	12	5 (41.6)	4 (80)	1	0	2	1	0	0	0	0
<i>Totales (%)</i>	76	66 (86.8)	60 (90.9%)	22 (36.7)	20 (33.3)	5 (8.3)	3 (5)	6 (10)	0 (0)	2 (3.3)	2 (3.3)
				42 (70)		8 (13.3)		6 (10)		4 (6.7)	

Además de las preguntas relativas a asignatura y segmentación demográfica (sexo, grupo de edad), la encuesta planteó las siguientes preguntas:

I. Preguntas relacionadas con la realización del vídeo:

1. He quedado satisfecho/a con el vídeo que he realizado.

a) Sí; b) No

2. He descubierto nuevas herramientas, técnicas y/o materiales para la realización de vídeos.

a) Sí; b) No

3. He mejorado mis habilidades de realización de vídeo.

a) Sí; b) No

4. Me ha permitido desarrollar mi creatividad.

a) Sí; b) No

II. Preguntas relacionadas con el uso de Twitter:

5. Ya era usuario/a de Twitter antes de realizar la actividad.

a) Sí; b) No

6. He utilizado mi identidad real en Twitter para realizar la actividad.

a) Sí; b) No, he utilizado un seudónimo o alias para ocultar mi identidad

III. Preguntas relacionadas con el proceso de evaluación:

7. Saber que mi video sería publicado en abierto en una red social me animó a hacer un mejor trabajo.

a) Sí; b) No

8. La rubrica me ha ayudado a realizar una evaluación justa del trabajo de mis compañeros.

a) Sí; b) No

9. Los elementos y niveles de la rúbrica me han parecido adecuados para evaluar la actividad.

a) Sí; b) No

10. Saber que mi vídeo sería valorado por mis compañeros me animó a hacer un mejor trabajo.

a) Sí; b) No

11. Saber que la calificación que diera a mis compañeros sería visible públicamente me ha condicionado a la hora de calificar su trabajo.

a) Sí, me ha condicionado: he sido más estricto/a; b) Sí, me ha condicionado: he sido menos estricto/a; c) No, no me ha condicionado

IV. Preguntas relacionadas con la utilidad de la actividad, su potencial de engagement y posibles limitaciones:

12. La realización de esta actividad me ha ayudado a esforzarme por comprender los temas tratados en la asignatura.

a) Sí; b) No

13. La realización de esta actividad me ha ayudado a ver la utilidad de los temas tratados en la asignatura.

a) Sí; b) No

14. La realización de esta actividad me ha animado a trabajar la asignatura y lograr sus objetivos de aprendizaje.

a) Sí; b) No

15. La realización de esta actividad me ha ayudado a sentirme más implicado/a con la asignatura.

a) Sí; b) No

16. ¿Qué factores crees que te han podido limitar a la hora de realizar la actividad? [Selección múltiple posible]

a) Descripción de la actividad; b) Tiempo disponible; c) Conocimiento de la materia (contenidos de la asignatura); d) Conocimientos técnicos de edición de vídeo; e) Manejo de Twitter

Si bien los participantes podían elegir qué preguntas contestar -ya que no se hizo obligatorio responder a todas las preguntas para poder finalizar el cuestionario- todos los encuestados lo hicieron. Al finalizar la encuesta, se incluyó una pregunta abierta para que los estudiantes pudieran registrar comentarios adicionales en texto libre, si así lo deseaban.

RESULTADOS

Para el análisis de resultados, seguiremos las dimensiones en torno a las que se organizaron las preguntas planteadas a los participantes en la encuesta.

I. En relación a la realización del vídeo en sí, observamos que, en general, la mayoría de estudiantes (81.7%) se sintieron satisfechos con el vídeo que habían realizado, siendo mayor la satisfacción entre mujeres (46.7% de respuestas afirmativas) que entre hombres (35%) y concentrándose los mayores niveles de insatisfacción en los tramos de edad entre 18-25 (54.5% del total de respuestas negativas) y 26-35 (36,4%). A la gran mayoría, la actividad les permitió mejorar sus habilidades de realización de vídeo (81.7%), e incluso descubrir nuevas herramientas, técnicas y/o materiales para su realización (86.7%). En este sentido, uno de los comentarios aportados por los estudiantes fue que “Desde que terminó la actividad y pude ver los vídeos de mis compañeros, he podido ponerme al día en herramientas para mejorar en mis próximos proyectos”. Los estudiantes percibieron, además, que el planteamiento de la actividad les había permitido desarrollar su creatividad (96.7%), elemento que consideramos pudo contribuir a generar una mayor motivación para realizarla.

II. En relación al uso de Twitter, observamos que el 66.7% de los estudiantes encuestados ya disponían de una cuenta en Twitter, principalmente los pertenecientes a la franja de edad entre 18-25 años (75%). Resulta llamativo que la mayoría de los estudiantes (65%) decidiera utilizar una cuenta creada ex profeso para la actividad y realizarla así bajo un seudónimo de manera que quedara desvinculada de su identidad real, e incluso de las cuentas particulares que ya tenían (el 70% de los que ya tenían cuenta, crearon una nueva, y el 55% de los que no tenían cuenta, crearon una cuenta bajo un seudónimo). Los estudiantes mostraron, pues, una clara preferencia por desvincular esta actividad de su presencia online relacionada con su identidad real. Consideramos que sería interesante indagar en futuras investigaciones sobre las posibles causas de este fenómeno, así como sus implicaciones para la implementación de este tipo de estrategias.

III. En relación al proceso de evaluación por pares realizado en abierto en Twitter, los estudiantes encuestados expresaron que el hecho de que su trabajo fuera a publicarse en abierto y ser valorado por sus compañeros les había animado a realizar un mejor trabajo (66.7% y 71.7%, respectivamente). La rúbrica propuesta a los estudiantes como guía para la evaluación fue especialmente bien acogida, considerando que tanto sus elementos y niveles estaban adecuadamente definidos (91.7%) y que les había permitido realizar una evaluación justa del trabajo de sus compañeros (96.7%). La asignación en abierto de calificaciones a los vídeos resultó más problemática. Un 61.7% de los encuestados afirmaron que saber que la calificación que dieran a sus compañeros sería visible públicamente no les había condicionado a la hora de calificar. Del 38.3% restante, que manifestaron que sí les había influido, un 28.3% afirmó que lo había hecho en el sentido de que se habían visto en la necesidad de ser menos estrictos de lo que habrían sido si la evaluación hubiera sido anónima. Se detectaron comportamientos especialmente competitivos entre los estudiantes de la asignatura APW, y varios estudiantes registraron en la encuesta comentarios respecto a esto, si bien todos destacaban su satisfacción con el comportamiento general de su grupo: “Mucha gente puso notas en la rúbrica por pura competitividad, para así ellos poder tener mejor nota que tu, sin ser nada objetivos y serios. Aunque la gran mayoría han calificado de una forma adecuada los vídeos”.

En las medias de calificaciones que cada uno de los estudiantes encuestados otorgaron a los vídeos que les correspondió evaluar, observamos una media global de calificaciones para el conjunto de asignaturas de 8.61 sobre 10 (media ponderada de las dos dimensiones de evaluación consideradas en la rúbrica), siendo en general mayor la media de las dadas por las mujeres (8.7) que la de los hombres (8.48). Detectamos, además, que aquellos estudiantes que afirmaron no haberse sentido condicionados por el hecho de publicar las calificaciones en abierto dieron a sus compañeros una calificación media más baja (8.36), siendo el grupo de 18 a 25 años quienes otorgaron las calificaciones medias más bajas, en particular las mujeres (7.95 hombres y 7.84 mujeres). Curiosamente, los estudiantes que manifestaron haber sido más estrictos en sus calificaciones otorgaron en conjunto la calificación media más alta (8.86) mientras que los que sintieron que habían sido menos estrictos dieron una calificación media más baja que los anteriores (8.62), tendencia que se observa en todos los grupos de edad y sexo.

IV. En relación a la utilidad de la actividad y su potencial de engagement, el 93.3% de los estudiantes manifestaron que la actividad desarrollada les había ayudado a sentirse más implicados con la asignatura, que les había animado a trabajarla y lograr sus objetivos de aprendizaje (93.3%), que les había ayudado a comprender los temas tratados (90%), así como a ver su utilidad (85%). Entre los

factores que hayan podido limitarles para realizar la actividad, los estudiantes nos transmitieron que el más importante había sido el de sus conocimientos técnicos de edición de vídeo (65%), principalmente entre las mujeres (53.8%). Resulta destacable el caso de APW, que concentra proporcionalmente un importante volumen de respuestas en este sentido, pues es una asignatura cuyos estudiantes ya han cursado asignaturas enfocadas a la producción de contenidos multimedia. El segundo factor limitante sería el tiempo disponible para realizar la actividad (35%) y, en este sentido, uno de los participantes comentó: “Siento que la creatividad de mi vídeo podría haber sido mejor. Por falta de tiempo no expresé todas las posibilidades”. Esto podría sugerir la conveniencia de ajustar mejor los tiempos en futuras experiencias. El tercer factor más significativo sería el manejo de Twitter (21.7%), que parece haber sido especialmente limitante para los grupos de mayor edad reunidos principalmente en la asignatura de Máster GMUI.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el presente proyecto sugieren que la aplicación de estrategias como la descrita pueden, efectivamente, contribuir a mejorar el engagement o implicación de los estudiantes con las asignaturas. Como docentes, además, hemos visto esto, no sólo a través de los resultados de la encuesta realizada para el estudio, sino también, en la optimización de la comunicación estudiante-docente, en los resultados académicos obtenidos y en las evaluaciones docentes que nuestros alumnos realizan como parte del control de la calidad de la actividad universitaria, donde observamos una clara mejora y comentarios positivos respecto a su satisfacción con las asignaturas.

REFERENCIAS

- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., y Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 2.
- Calzada-Prado, F.J. (2020). *Avanzar en el aprendizaje autónomo y social: Integración de autoevaluación y evaluación por pares como herramientas de evaluación formativa*. En *Innovación docente e investigación en Educación*. España: Dykinson.
- Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Coleman, B.C., Pettit, S.K., y Buning, M.M. (2018). Social Media Use in Higher Education: Do Members of the Academy Recognize Any Advantages? *The Journal of Social Media in Society*, 7(1), 420-442.

Junco, R., Elavsky, C.M., y Heiberger, G. (2013). Putting twitter to the test: Assessing outcomes for student collaboration, engagement and success. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 273-287.

Junco, R., Heiberger, G., y Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119-132.

Kuh, G.D. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706.

Mackey, T., Forte, M., Allain, N., Jacobson, T., y Pitera, J. (2015). MOOC Talk: A Connectivist Dialogue About Our Metaliteracy MOOC Experience. *All About Mentoring*, 46(Winter), 34-40.

Mackey, T.P., y Jacobson, T.E. (2014). *Metaliteracy: Reinventing information literacy to empower learners*. Chicago: ALA Neal-Schuman.

MacMillan, M., y MacKenzie, A. (2012). Strategies for integrating information literacy and academic literacy: Helping undergraduate students make the most of scholarly articles. *Library Management*, 33(8/9), 525-535.

Neier, S., y Zayer, L.T. (2015). Students' Perceptions and Experiences of Social Media in Higher Education. *Journal of Marketing Education*, 37(3), 133-143.