

¿Podemos usar Facebook y Edpuzzle para mejorar competencias relacionadas con la redacción de trabajos académicos en los alumnos de Magisterio?

Camino Fidalgo^a, Silvia Collado^a, Ginesa Lopez Crespo^a, Magdalena Mendez-Lopez^a y Rocío Rodríguez-Rey^b

^aUniversidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Psicología y Sociología, alvarezcamino@unizar.es, scollado@unizar.es, glopezcr@unizar.es, mmendez@unizar.es ^bUniversidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Psicología, rocio.r.rey@comillas.edu

Cduat cev'

Y g'rt gupv'vj g't guwu'qhl'c 'vgcej kpi "cpf 'kppqxcvkqp'rt qlgev'cko kpi "cv'kpetgcukpi 'vj g'rt lqto cpeg" cpf "ughl'ghkecef" 'qhl'uwf gpu"cecf go ke"y t ktkpi O'Ukwcvkqp'no qvxcvkqp"y cu"cnuq"cp'cl' | gf O'K'y cu" eqpf wev'gf "cv'Wpkxgt ulf cf "f g" \ ctc i q| c O'Hqmqy kpi "c"rt g/r quw'kpvgt xgpvkqp"gzr gt ko gpv'cl'f guki p." ughl'ghkecef. 'ukwcvkqp'no qvxcvkqp"cpf "cecf go ke"y t ktkpi "rt lqto cpeg"j cu'dggp'gxcn'wv'gf O'K' 'vj g' lkt u'w'rt v'qhl'vj g'rt qlgev. 'vy q'xlf gqu'y gt g'f guki p'gf "vq'eqxgt 'vj g'ngl' "eqo r gv'p'egu'vq"dg'ces wkt gf "dl" 'vj g'uwf gpu'Vj g'xlf gqu'y gt g't geqt'f gf "wukpi "r qy gt "r qlpv'cpf "t g'xky "s w'g'uk'p'u'y gt g'k'pugt v'gf "k" 'vj go "xlc "Gf/r w| r'g"r r'v'qto O'Uw'f gpu"y c'v'ej gf "vj g'ug'xlf gqu'cpf. "vq"r w'vj g'np'qy r'gf i g'ces wkt gf " 'vj tqw'j 'vj g'xlf gqu'k'p'v'rt cev'ke. "vj gl' 'y gt g'qhl'gt gf "c"rt cev'kecn "y q'j qwt u'r'upi "rgu'qp'Vj g'rt qlgev" y cu"cnuq"uw'r'qt v'gf "dl" 'Hcegdqmq"y j gt g'uw'f gpu"j cf "c'ee'gu'vq"o cv'gt k'nu "r gt lqto gf "rt cev'kecn' cev'k'k'gu"cpf "t geg'kl'gf "rg'gf dcen'Qw" 'k'p'f kpi u'uj qy "vj cv'uw'f gpu"r gte'g'x'g" 'vj go ug'k'gu"cu"o qt g' gh'ge'x'g'cv'vj g'gp'f "qhl'vj g'rt qi t co O'K'p'cf'f k'k'qp. "c"eq'p'ul'f gte'c'd'ng'ko r t'x'go gp'v'k'p' 'vj g's w'c'k'f "qhl'vj g'k" ce'cf go ke"y t ktkpi "cd'k'k'gu"j cu'dggp'qdu'gt x'gf O'Hk'p'cl'. "cp" 'k'p'et gc'ug'qhl'k'p't k'p'uke"o qvxcvkqp"j cu'dggp' ug'gp'ch'gt "r ct v'ek'c'v'kpi 'k'p' 'vj g'k'p'p'qxcvkqp'rt qlgev'0"

M'g'f y q't f u'<Hcegdqmq"gf r w| r'g. 'ukwcvkqp'no qvxcvkqp. 'cecf go ke"y t ktkpi. 'ughl'ghkecef' "

Tguwo gp''

Rt gup'v'co qu'ru'u't guw'c'f qu'f g'wp'rt q'f gev'f g'k'p'p'qxc'ek'p'f q'eg'p'v'g'ew'f q'q'dl'g'v'x'q' 'hw'g'c'wo gp'v'ct "r" c'w'q'g'h'ke'ce'k' "{' gn' t g'p'f ko k'p'v'q" gp"t g'f ce'ek'p" ce'cf² o ke'c" f g"ru" gu'w'f k'c'p'v'gu" f g" o ci k'ng'k'q'0' Nc" o q'v'x'ce'k'p' 'ukwc'ek'p'c'n'v'co d'k'p' 'hw'g'c'p'c'rk'j cf c'0'U'g't g'c'rk'k' » "gp"r'c' "Wpkxgt ulf cf "f g" \ ctc i q| c O'F' gur w'2 u' f g" wp" f'k'ug'o q" gzr gt ko gpv'cl' r t g/r quw' k'p'v'gt x'gp'ek'p." ug" g'x'c'n' » "r" c'w'q'g'h'ke'ce'k'." r" o q'v'x'ce'k'p' 'ukwc'ek'p'c'n' {" gn' t g'p'f ko k'p'v'q" gp"t g'f ce'ek'p" ce'cf² o ke'c'0' Gp"r'c' "r t ko g't c" r'ct v'g'f g'n' r t q'f gev'q. "ug" f'k'ug'o ct q'p'f qu'x'lf gqu'r'ct c'ew'd't k' "r'u'e'qo r gv'p'ek'u'ew'x'g's w'g'f g'd'f'p'cf s'w'k'k' "ru"gu'w'f k'c'p'v'gu'0'N'qu" x'lf gqu'ug"i t c'd'ct q'p'w'uc'p'f q'r qy gt "r qlpv'f' "r'u'r't gi w'p'v'u'f g't g'x'k'uk'p'ug' 'k'p'ugt v'ct q'p'gp'g'n'qu"c"t'c'x'2 u' f g"r" r'v'cl'qto c" Gf/r w| r'g'0'N'qu"gu'w'f k'c'p'v'gu'x'k'gt q'p' gu'qu'x'lf gqu'{" r'ct c"r'q'p'gt "gp"r't "ev'ke'c"gn' eq'p'q'ek'o k'p'v'q'cf s'w'k'k'f q" c"v'x'2 u'f g'ru'x'lf gqu. "t g'c'rk'k' ct q'p'w'p'c"r'ge'ek'p'rt "ev'ke'c" f g'f qu'j q't cu'f g' f w'c'ek'p'0'G'n' r t q'f gev'q'v'co d'k'p' 'hw'g'c'r'q'f cf q'r q't "Hcegdqmq" f p'p'f g'ru'gu'w'f k'c'p'v'gu'v'g'p'f'p'c'ee'gu'q" c" o cv'gt k'rgu. 't g'c'rk'k' c'd'cp'ce'v'k'f cf gu'r't "ev'ke'c'u'f' 't g'ek'd'f'p'eqo gp'v'ct k'qu'0'P'w'g'iat qu'j c'n'r' | i qu'o w'g'iat cp" s'w'g'ru'gu'w'f k'c'p'v'gu'ug' r't g'ek'd'g'p'c' 'u'f'0' k'wo qu'eqo q'o "u'g'g'v'x'qu'c'n'l'k'p'c'n'f' g'n'r't qi t co c'0'c'f go "u"ug" j c"qdu'gt x'cf q'w'p'c"o gl'qt c"eq'p'ul'f gte'c'd'ng'gp"r'c'ec'rk'f cf "f g'uw'j" c'd'k'k'f cf gu'f g'g'uet k'w't c"ce'cf² o ke'c'0'

1. Introducción

La implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) en la universidad española introdujo en el Grado de Magisterio en Educación Primaria la asignatura del trabajo fin de grado (TFG), cuya redacción y defensa tiene una extensión de 6 ECTS. Esto resalta la importancia de formar a nuestros alumnos a lo largo del Grado en competencias transversales (CT) como la señalada como CT-1 en el Libro Blanco de la Titulación de Maestro en Educación Infantil-Primaria (ANECA, 2005) que indica que se deben “integrar las competencias de las diferentes materias para orientar el trabajo de fin de grado y poder aplicar los conocimientos a la práctica profesional”. Sin embargo, nuestra experiencia docente nos muestra que la redacción de trabajos académicos como el TFG o el trabajo fin de máster (TFM) requiere el manejo de competencias que los estudiantes rara vez han adquirido en otras asignaturas del Grado, tales como revisar literatura científica, integrar y sintetizar lo leído, seleccionar bibliografía relevante, citar y referenciar correctamente, utilizar la normativa APA, no cometer plagio o redactar sin errores gramaticales (Bhargava, 2015; Fidalgo, 2019). Por ello nos propusimos realizar un proyecto de innovación docente en la asignatura de Psicología de la Educación del Grado de Magisterio en Educación Primaria para trabajar algunas competencias relacionadas con la redacción académica. La asignatura de Psicología de la Educación se imparte en el primer curso del Grado de Magisterio, por lo que los estudiantes acaban prácticamente de llegar a la Universidad. Es por ello, que el objetivo de este proyecto se centra en trabajar solo algunas de las competencias que se requerirán para el TFG, concretamente saber lo que es el plagio para poder evitarlo, y citar y referenciar correctamente con la normativa APA. Además, nos interesó estudiar cómo influye la participación de los estudiantes en este proyecto a nivel de autoeficacia, es decir la capacidad percibida de hacer frente a situaciones concretas (Bandura, 1986) y, en concreto, frente a la redacción de trabajos académicos, así como en la motivación hacia la redacción del TFG. Esto se debe a que tanto autoeficiada como motivación están relacionadas con el rendimiento académico (Doménech-Betoret, 2017; Cerezo, 2019; Galleguillos, 2017; González-Pienda, 2010).

Para llevar a cabo el proyecto docente nos ayudamos de las redes sociales. Ya en el siglo XIX la corriente constructivista enfatizaba que el aprendizaje es una actividad social y que las funciones psicológicas superiores son producto de la interacción cultural (Davydov, 1995). Por lo tanto, partiendo de que cada vez más frecuentemente la enseñanza se entiende como un proceso en el que el significado se construye, se negocia y se aprende en colaboración (Adell, 2004), y teniendo en cuenta la enorme proliferación de las redes sociales en el s. XXI, parece lógico entender por qué los docentes han empezado a experimentar con el uso de las redes sociales como herramientas de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, estudios recientes muestran el potencial de las plataformas de redes sociales, como WhatsApp, Twitter, Facebook e Instagram, para mejorar el aprendizaje activo de los estudiantes (Awidi, 2019; Hortigüela-Alcalá, 2019; Stone, 2018).

Por ello, en el curso 2019/2020 decidimos incorporar Facebook (www.facebook.com) a la asignatura de Psicología de la Educación como estrategia pedagógica que permitiera que los estudiantes cooperaran y se comunicaran desde cualquier ubicación y en breve espacio temporal, tuvieran acceso a material visual que además podían visitar de nuevo cuando desearan (Henderson, 2017). Otras ventajas de esta plataforma que nos llevaron a seleccionarla fueron 1) que permite crear grupos privados y 2) que muchos

estudiantes ya eran participantes activos de Facebook por lo que consideramos que fomentaría su participación en el proyecto docente.

2. Objetivos

Los objetivos de este trabajo son:

1. Utilizar Facebook y Edpuzzle como herramientas para mejorar el rendimiento en el uso de la normativa APA y en evitar el plagio en estudiantes de primero de Magisterio en Educación Primaria ya que estas son competencias básicas necesarias para la redacción de trabajos académicos como TFG o TFM.

2. A través de Facebook y Edpuzzle, mejorar la autoeficacia de los alumnos en la redacción de trabajos académicos y aumentar su motivación hacia la correcta redacción de trabajos.

3. Desarrollo de la innovación

3.1 Participantes

El estudio se llevó a cabo en la Universidad de Zaragoza, con un total de 53 estudiantes del primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria. Las edades de los participantes oscilan entre 17 y 25 años.

La participación de los estudiantes en el proyecto se hizo de dos formas. Los estudiantes del Grupo 1 (n=31; 67% mujeres), participaron en todas las actividades del proyecto de innovación educativa. Es decir, en la fase pre- y post- intervención (antes y después de recibir formación sobre APA y plagio), estos estudiantes cumplimentaron todos los cuestionarios de google forms sobre APA, plagio, autoeficacia y motivación. Durante la fase de intervención, visualizaron los vídeos de Edpuzzle, participaron activamente en las actividades propuestas en Facebook y realizaron una actividad práctica en clase sobre APA y plagio. Todo ello con el objetivo de adquirir conocimientos sobre APA y plagio.

Un segundo grupo de estudiantes, los incluidos en el Grupo 2 (n=22; 50% mujeres), completaron las fases pre- y post-intervención (es decir cumplimentaron los mismos cuestionarios de google forms pero sin realizar la fase de intervención (no visualizaron los vídeos de edpuzzle ni participaron en Facebook). La razón por la que no participaron en la intervención es que no desearon hacerlo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los alumnos del Grupo 2 sí formaban parte del grupo de Facebook, por lo que aunque no participaban en las actividades propuestas, podían verlas y leer las respuestas de sus compañeros a las actividades propuestas por el profesor, así comola retroalimentación del docente. Por ello, también consideramos importante tener en cuenta la satisfacción de estos estudiantes con el uso de esta red social en el aula.

3.2 Procedimiento

Se utilizó un diseño experimental intrasujeto pre-post (T0 y T1). La variable independiente es la participación en el proyecto de innovación docente (visualizar los vídeos, participar y realizar los ejercicios prácticos en Facebook y participar en la clase práctica), y las variables dependientes son el rendimiento en APA y plagio así como la autoeficacia y la motivación situacional de los alumnos ante la tarea.

El estudio cuenta con tres fases diferenciadas: fase de inicio, fase de intervención y fase final.

Fase de inicio. Realizada tanto por el Grupo 1 como por el Grupo 2. Al inicio de curso (condición pre-experimental o T0), se realizó una evaluación de la percepción de eficacia ante el uso de normativa APA y en evitar cometer plagio (Autoeficacia_ T0). A continuación, se indicó a los alumnos que debían

realizar una serie de actividades prácticas para medir su rendimiento ante el uso de normativa APA y sus conocimientos para evitar cometer plagio (Rendimiento_T0). Para ello, a los alumnos se les proporcionó la normativa APA. Además los alumnos cumplimentaron un cuestionario sobre su motivación situacional hacia las tareas propuestas en el proyecto docente (Motivación_T0).

Fase de intervención. Realizada solo por el Grupo 1. Tras la fase de inicio, los alumnos recibieron formación específica en aspectos relacionados con el uso de normativa APA y la evitación del plagio mediante la visualización de los vídeos de edpuzzle. Además los alumnos debían participar en actividades prácticas que se mostraban en Facebook. También se realizó una sesión práctica de dos horas de duración en la que se trabajaron tanto el uso de normativa APA como la detección de plagio y se resolvieron todas las dudas que habían surgido de la visualización de los vídeos.

Fase final. Realizada por el Grupo 1 y el Grupo 2. Tras la visualización de los vídeos, la realización de las actividades y recibir la retroalimentación de los profesores, los alumnos rellenaron de nuevo los cuestionarios de nivel de autoeficacia ante la redacción (Autoeficacia_T1), su motivación situacional (Motivación_T1) y un nuevo cuestionario de rendimiento (Rendimiento_T1). Por último, se recogieron opiniones de los estudiantes acerca de la satisfacción con el uso de Facebook en el proceso de aprendizaje. A pesar de que el Grupo 2 no participó activamente en las actividades propuestas por el profesorado en Facebook, estos estudiantes sí que formaban parte del grupo privado, podían ver las actividades y leer los comentarios, por ello, sus opiniones acerca del uso de Facebook también han sido recogidas en este trabajo.

Todos los análisis se realizaron mediante el programa Prism 5 (GraphPad Software, Inc.). Para estudiar las posibles diferencias estadísticas entre las medias obtenidas en rendimiento, autoeficacia y los distintos factores motivacionales de los alumnos en T0 y T1, se utilizó una t de student de medidas repetidas. Para analizar las posibles diferencias en la percepción de la experiencia de aprendizaje con Facebook entre el Grupo 1 y el Grupo 2 se realizó una t de student.

3.3 Instrumentos

508'Ewguakpctkqu'f'g'i qqi rg"

Los cuestionarios de google se utilizaron para registrar las medidas de autoeficacia, rendimiento y satisfacción con el uso de Facebook. Estos cuestionarios fueron cumplimentados por el alumnado antes y después de la intervención (pre y post intervención).

- Rendimiento:** Para medir el rendimiento en la redacción de trabajos académicos se realizó una prueba en la que se evaluaban los conocimientos de los alumnos mediante actividades prácticas. En estas actividades los alumnos debían identificar errores de normativa APA, detectar plagio, etc.
- Autoeficacia:** Para medir la autoeficacia en la redacción de trabajos académicos se utilizó la escala descrita por Fidalgo (2019) compuesta por 5 ítems: “ Puedo: 1. buscar fuentes bibliográficas con rigor científico (actualizadas, en castellano e inglés, contrastadas, etc.); 2. sintetizar e integrar ideas obtenidas de diversos textos científicos para apoyar mis argumentos en lenguaje escrito; 3. manejar la normativa APA; 4. escribir y estructurar un texto científico; 5. escribir un texto científico con la seguridad de no estar cometiendo plagio.” El formato de respuesta fue con una escala tipo Likert desde 1 (no puedo) a 5 (estoy seguro de que puedo hacerlo).
- Motivación:** Para medir la motivación del alumnado, se utilizó la escala de motivación situacional SIMS (Situational Motivation Scale) de Guay (2000) validada en castellano por Martín-Albo (2009). Está compuesta por 16 ítems agrupados en cuatro factores (4 ítems por factor): motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y amotivación. Las respuestas fueron codificadas en una escala tipo Likert donde les “nada cierto para mí” y 7 es “totalmente cierto para mí”.

d) Satisfacción con el uso de Facebook: Se incluyó un cuestionario (modificado de Awidi, 2019) para analizar la percepción de los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje con Facebook. El cuestionario constó de 5 ítems: "1. He encontrado las actividades de Facebook sobre normativa APA y plagio atractivas. 2. He recibido un feedback adecuado de las actividades sobre normativa APA y plagio que he realizado en Facebook. 3. El feedback recibido en las actividades de Facebook sobre normativa APA y plagio me ha orientado hacia los aspectos que necesitaba mejorar. 4. Las interacciones de los miembros de la clase en Facebook han apoyado mi proceso de aprendizaje. 5. Me siento alentado/a a aprender más sobre esta asignatura a través de actividades de Facebook". Las respuestas fueron codificadas en una escala tipo Likert donde 1 es "nada cierto para mí" y 5 es "totalmente cierto para mí".

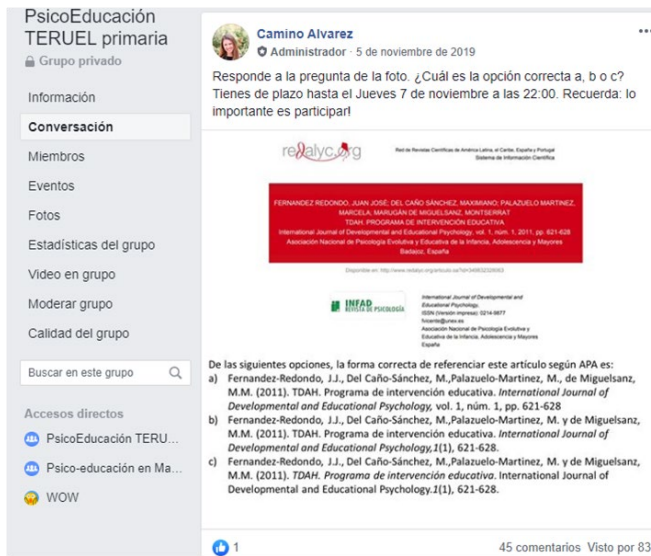
5.6.4. "Gf rwj/rq"

Se utilizó la plataforma edpuzzle para diseñar dos vídeos de 10 minutos de duración cuyo contenido se basa en aprender a citar y referenciar correctamente siguiendo la normativa APA y a no cometer plagio. Los vídeos se realizaron inicialmente con powerpoint y posteriormente se les insertó audio. La plataforma Edpuzzle nos permitió insertar preguntas en dichos vídeos para monitorizar el nivel de comprensión de los estudiantes de dicho contenido. Entre las ventajas de Edpuzzle nos encontramos que permite un aprendizaje individualizado del alumno, ya que este visualiza los vídeos donde y cuando quiere, de forma autónoma y a su propio ritmo, algo de especial importancia cuando hablamos de tareas tan complejas como la redacción de un trabajo académico.

5.6.5. "Hcegdqqm"

Facebook se utilizó como herramienta para combinar con las clases presenciales. Se creó un grupo de Facebook cerrado en el que solo los alumnos que cursaban la asignatura de Psicología de la Educación podían tener acceso tras ser aceptados por los administradores del mismo. El objetivo era que en ese grupo los temas personales no se mezclaran con la información de APA y plagio que queríamos transmitir y trabajar con los estudiantes. Además, los administradores podían censurar o moderar los comentarios que considerasen inapropiados. Si bien fueron los docentes los que colgaron la mayor parte del contenido, tanto profesores como alumnos podían colgar material o enlaces, hacer comentarios, etc. Los profesores responsables de la asignatura anunciaron en clase y a través de la plataforma Moodle de la Universidad de Zaragoza la existencia de dicho grupo en Facebook. El uso de Facebook no fue en ningún caso obligatorio, se utilizó para trabajar competencias transversales de la asignatura y no se utilizó para ampliar contenidos de la asignatura ni para introducir contenidos que fuesen materia de examen. En la Figura 1 se muestra un ejemplo de actividad realizada en Facebook.

ärqf go qu'wuct 'Hcegdqmq' 'Gf rw' | r'g'rct c'ò glqt ct' eqo r gvgpek u' t g' r'w'kqpc f' cu' eqp' r' t' gf' cee k' p' f' g' ' t' c dclqu' c' ecf' ² o' kequ' gp' 'hu' c' nwo' pqu' f' g' ' O' ci' k' wgt' kqA' "

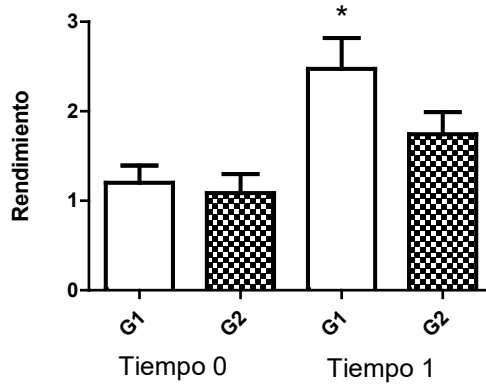


Hki 03' C' evkxf' cf' ' i' qdt' g' ' wuq' f' g' ' p' q' t' o' c' v' k' x' c' ' C' R' C' ' t' g' c' r' k' f' c' f' c' ' g' p' ' H' c' e' g' d' q' m' q' "

4. Resultados

4.1 Rendimiento en redacción académica

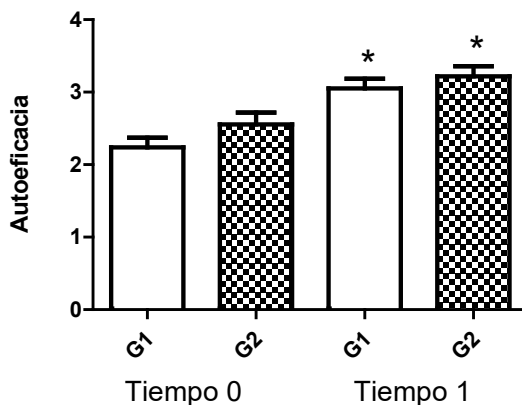
Nuestros resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre antes y después de la participación en el proyecto de innovación docente en el rendimiento de los participantes del Grupo 1 $t_{30} = 4,31$, $p < 0,000$, es decir, de aquellos que participaron en la fase de intervención del proyecto de innovación. No se observan diferencias significativas entre el Tiempo 0 y el Tiempo 1 en el Grupo 2 $t_{21} = 2,03$, $p = 0,055$ (Figura 2).



Hki 04' P' k' x' g' g' u' f' g' t' g' p' f' k' o' k' p' w' q' c' p' v' g' h' c' t' g' f' c' e' e' k' p' f' g' t' c' d' c' l' q' u' c' e' c' f' ² o' k' e' q' u' c' p' v' g' u' ' ' V' l' g' o' r' q' ² ' ' ' l' f' g' u' r' w' ² u' ' ' V' l' g' o' r' q' ³ ' + ' f' g' r' c' ' k' p' v' g' t' x' g' p' e' k' p' o' ' G' p' r' c' ' h' i' w' c' ' i' g' ' b' w' g' u' a' t' c' p' r' v' u' o' g' f' k' u' ' O' g' + ' Ö' g' t' t' q' t' ' g' u' a' p' f' c' t' ' f' g' r' c' ' b' w' g' u' a' t' c' ' ' U' G' O' + ' f' g' r' i' t' g' p' f' k' o' k' p' w' q' c' ' V' l' g' o' r' q' ² ' ' l' c' ' V' l' g' o' r' q' ³ ' f' g' r' i' l' t' w' r' q' ' 3' ' ' e' q' p' ' k' p' v' g' t' x' g' p' e' k' p' + ' l' g' r' i' l' t' w' r' q' 4' ' ' u' k' p' ' k' p' v' g' t' x' g' p' e' k' p' - ' Ø', r' Ö. 27' t' g' u' r' g' e' v' q' c' i' n' V' l' g' o' r' q' ² ' f' g' r' i' b' k' u' o' q' i' t' w' r' q' O' "

4.2 Autoeficacia

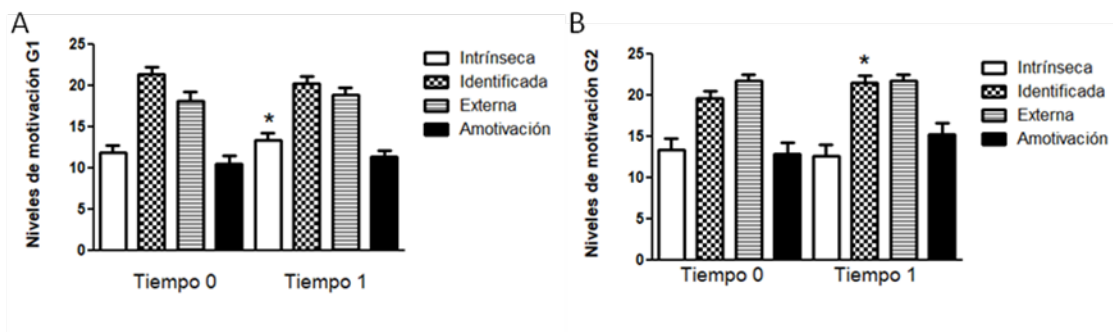
Nuestros resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre antes y después de la participación en el proyecto de innovación docente en la autoeficacia de los participantes del Grupo 1 $t_{30} = 4,2$, $p < 0,000$ y del Grupo 2 $t_{21} = 3,58$, $p < 0,005$ (Figura 3).



Hli 05'Plkxgu'f g'cwqgkcekc'cpvg'rc't g f cee k p f g'it c dclqu'cec f 2 o lequ'cpvgu'vko r q'2'f'f gur w 2 u'vko r q'3'f'g'rc'kpvgtxgpekp'p' Gp'rc'hi wtc'ig'o wgiatcp'rc'u'o g f kcu'OG'gttqt'gu'p f ct'f'g'rc'o wgiatc'UGO'f'g'rc'cwqgkcekc'c'vko r q'2'f'f'c'vko r q'3'f'gn' I t wr q'3'eqp'kpvgtxgpekp'p'f'gn'I t wr q'4'ikp'kpvgtxgpekp'p'f', r Ö.27't gur gevq'cn'vko r q'2'f'gn'o kuo q'i t wr q'0'

4.3 Motivación

Nuestros resultados muestran un incremento significativo de la motivación intrínseca en el Grupo 1 del Tiempo 0 al Tiempo 1 $t_{30} = 2,14$, $p=0,04$ y un incremento significativo de la motivación identificada en el Grupo 2 del Tiempo 0 al Tiempo 1 $t_{21} = 2,64$, $p=0,01$ (Ver figura 4).



Hli 06'Plkxgu'f g'o qvxcelp'p'ikwckepcnc'pvg'rc't gcnk'celcp'f'gn'rt q'gev'f'g'kppqxcelp'f'qegpvg'c'pvgu'f'f gur w 2 u'f'g'rc'kpvgtxgpekp'p' gp'gn'I t wr q'3'Hi'6C'f'f'gp'gn'I t wr q'4'hi wtc'6D'Gp'rc'hi wtc'ig'o wgiatcp'rc'u'o g f kcu'OG'gttqt'gu'p f ct'f'g'rc'o wgiatc'UGO'f'f g'o qvxcelp'p'kvt'f'puec.'f'gp'wkefc.'gzvgtc'f'c'o qvxcelp'p'gp'gn'vko r q'2'f'f'gp'gn'vko r q'3'f'gn'I t wr q'3'eqp'kpvgtxgpekp'p'f'gn' I t wr q'4'ikp'kpvgtxgpekp'p'f', r Ö.27't gur gevq'cn'vko r q'2'f'gn'o kuo q'i t wr q'0'

4.4 Satisfacción con el uso de Facebook en el aula

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos en cuanto a satisfacción del Grupo 1 y el Grupo 2 en referencia a la experiencia de aprendizaje mediante la utilización de la red social Facebook una vez finalizado el proyecto de innovación docente. La t de student muestra que no existen diferencias significativas entre el Grupo 1 y el Grupo 2 en ninguno de los ítems analizados a pesar de que el Grupo 2 no participó activamente en las actividades de Facebook.

Vcdnc'3OT'gumncf qu'f'gn'ewginkpctkq'iqdtt'g'rc'g'zr'gt'kpekc'f'g'c'rt'gpf'k'clg'eqp'Hcedgdqnnf'gn'I t wr q'3'f'gn'I t wr q'4'

Cuestionario sobre la experiencia de aprendizaje con Facebook

Grupo 1 (Media ±SEM)

Grupo 2 (Media ±SEM)



1. He encontrado las actividades de Facebook sobre normativa APA y plagio atractivas ($t_{52} = 0,36$, $p=0,72$)	2,8±0,18	2,7±0,20
2. He recibido un feedback adecuado de las actividades sobre normativa APA y plagio que he realizado en Facebook ($t_{52} = 0,34$, $p=0,73$)	3,2±0,15	3,2±0,22
3. El feedback recibido en las actividades de Facebook sobre normativa APA y plagio me ha orientado hacia los aspectos que necesitaba mejorar ($t_{52} = 0,33$, $p=0,74$)	3,1±0,14	3,2±0,20
4. Las interacciones de los miembros de la clase en Facebook han apoyado mi proceso de aprendizaje ($t_{52} = 0,73$, $p=0,47$)	3,1±0,17	2,9±0,20
5. Me siento alentado/a a aprender más sobre esta asignatura a través de actividades de Facebook ($t_{52} = 0,18$, $p=0,85$)	2,9±0,21	2,9±0,25
6. He disfrutado de las actividades de Facebook porque me han ayudado a aprender más sobre normativa APA y sobre cómo evitar el plagio académico ($t_{52} = 0,19$, $p=0,85$)	2,8±0,18	2,7±0,24

5. Conclusiones

Nuestros resultados muestran una mejora significativa en el rendimiento después de la intervención en el uso de normativa APA y en evitar el plagio académico en aquellos alumnos del Grupo 1, es decir, los que participaron activamente en el grupo de Facebook y visualizaron los vídeos de edpuzzle. Además, tanto el alumnado del Grupo 1 como el del 2 incrementaron significativamente su autoeficacia del Tiempo 0 al Tiempo 1. Por otro lado, tras participar en el proyecto de innovación docente, se produce un incremento significativo en la motivación intrínseca del Grupo 1, mientras que el Grupo 2, que no ha participado en la intervención, aumenta la motivación identificada. Por último no existen diferencias entre el Grupo 1 y el Grupo 2 acerca de su satisfacción con la experiencia de aprendizaje mediante el uso de Facebook. Los resultados son superiores a la media en todos los ítems pero sin ser excelentes.

Como se ha comentado, el rendimiento aumentó de forma significativa en el Grupo 1 tras participar en el proyecto. Se observa también una mejora en el Grupo 2 que, aunque no es significativa, se acerca a la significación ($p=0,055$). Estos resultados están en concordancia con un estudio previo en alumnos del Máster de Secundaria de la Universidad de Zaragoza en el que tanto los alumnos que participaban en un proyecto de innovación docente como los que no mejoraban en el rendimiento en el uso de la normativa APA y en la evitación del plagio (Fidalgo, 2019). Al igual que en este caso, los estudiantes del grupo experimental (que participó en el proyecto) presentaron una mayor mejoría. Esto puede deberse a que todos los estudiantes, independientemente de si participaron o no en el proyecto, recibieron feedback de los resultados del cuestionario del rendimiento, estaban en el grupo de Facebook y por lo tanto tenían acceso a las cuestiones prácticas, veían las respuestas de sus compañeros y el feedback de los profesores. Esta hipótesis explicaría también el incremento en ambos grupos de su autoeficacia, ya que ambos grupos formaron parte del grupo de Facebook, de tal manera que la diferencia entre uno u otro está marcada por la participación activa de los miembros del Grupo 1 frente a la no participación en las actividades de los miembros del Grupo 2.

Por último nuestros resultados muestran un incremento significativo en la motivación intrínseca del Grupo 1. La motivación intrínseca es según Deci (1985) la propensión inherente al individuo de involucrarse en sus propios intereses, de mejorar las capacidades y de buscar desafíos óptimos. Es decir, la persona motivada intrínsecamente actúa por su propio interés, porque la actividad le resulta divertida, interesante, etc. Por lo tanto, nuestros resultados nos parecen mostrar que tras participar activamente en

las actividades de Facebook y tras ver los vídeos de Edpuzzle, los alumnos encuentran las actividades del proyecto más divertidas y más interesantes de lo que pensaban que serían antes del proyecto. En cuanto al Grupo 2, este incrementa su motivación identificada. La motivación identificada es un tipo de motivación extrínseca en la que el individuo realiza las actividades no para recibir refuerzos directos (premios) sino porque consideran que realizar esa conducta será importante o útil (Reeve, 2010). Es decir, el Grupo 2 no encuentra la realización de las actividades divertidas, pero sí que las considera más útiles que en la fase de inicio del proyecto.

Entre las limitaciones de este estudio preliminar, destaca el escaso tamaño muestral, que nos impide tomar los resultados del mismo como concluyentes. Además sería deseable contar con un grupo control.

5. Referencias

- ADELL, J. (2004). "Internet en educación". *Cqo wplkecekp "Rgf ci qi f*, Vol. 200, pp. 25-28.
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ACREDITACIÓN (ANECA) (2005-01Ndt q" Drcpeq f g'rc "Vkwxcelp f g'Ocgut q"gp "Gf wecekp "kpcvkt Rtko ctkc. Madrid: ANECA.
- AWIDI, I. T., PAYNTER, M., VUJOSEVIC, T. (2019). "Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning experience for students". *Ego rwgtu" "Gf wecvkqp*. Vol. 129, pp. 106-121, doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.018>
- BANDURA, A. (1986). *UqeknHqwpf cvkqu'qhlVj qwi j w'c'pf "CevkpOC"uqekn'eqi phkxg'yj gqt {0*Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BHARGAVA, P. (2015). "The KISS Principle in Academic Writing". *Ewt tORt qdtOF kci pOTcf kqr0* Vol. 44 (6), 473.
- CEREZO, R., FERNÁNDEZ, E., AMIEIRO, N. VALLE, A. ROSARIO, P., NUÑEZ, J.C. (2019). "El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje". *Tgxkac f g'Rukeqf kf" evkec*. VOL. 24(1), pp. 1-8
- DAVYDOV, V. V. (1995). "The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice". *Gf wecvkpcnTgugctej gt*, VOL. 24(3), pp. 12–21.
- DOMÉNECH-BETORET, F., ABELLÁN-ROSELLÓ, L., GÓMEZ-ARTIGA, A. (2017). "Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy Value Beliefs". *Ht qpvgtu"kp" Ru'ej qraqi {*. Vol. 8,1193.
- FIDALGO, C., COLLADO, S., SENÍS, J. (2019). "Del simulacro a la realidad: mejora del rendimiento de los estudiantes ante el TFM a través de un proyecto de innovación docente". *Tgxkac "Grgem »plec "kpvgtwpxgtu'act kc" f g" Hqt o celp f g'rt Rl qguqtc f q*, Vol. 22(3), pp. 157-171.
- GALLEGUILLOS, P. (2017). "Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares". *Tgkf qetgc*. Vol. 6, pp. 156-169.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., GONZÁLEZ-CABANACH, R., NÚÑEZ-PÉREZ, J.C., VALLE-ARIAS, A. (2010). *Ocpw'nf g'Rukeqraqi f f g'rc "Gf wecekp0*Madrid: Pirámide.
- GUAY, F., VALLERAND, R.J., BLANCHARD, C. (2000). "On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS)". *Motivation and Emotion*, Vol. 24, pp. 175–213
- HENDERSON, M., SELWYN, N., ASTON, R. (2017). "What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning". *Studies in Higher Education*, Vol. 42, pp. 1567-1579
- HORTIGÜELA-ALCALÁ, D., SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, J., PÉREZ-PUEYO, A. Y ABELLA-GARCÍA V. (2019). "Social networks to promote motivation and learning in higher education from the students' perspective". *kppqxcvkapu'kp "Gf wecvkqp" c'pf "Vgcej kpi "kpvgtwcvkpcn* Vol. 56:4, pp. 412-422
- MARTÍN-ALBO, J., NÚÑEZ, J. L., NAVARRO, J. G. (2009). "Validation of the Spanish version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the educational context". *Vj g" Ur'c'pkij " Lqwtpcn" qhl" Ru'ej qraqi {*. Vol. 12(2), pp. 799-807.
- REEVE, J. (2010). *Oq'kxcelp "l" go qekp*. México: Mc Graw Hill.

äRqf go qu'wuct 'Hcegdqqm{ 'Gf rw| |ng' rctc 'o glqtct 'eqo rgygpeku't gwekqpcfcu'eqp'te 't gf ceek»p'fg"
x cdclqu'cecf² o kequ'gp'ru'cnwo pqu'fg'Oci kwtkqA"

STONE, S. y LOGAN, A. (2018). "Exploring students' use of the social networking site WhatsApp to foster connectedness in the online learning experience". *Kkij 'Lqwt pcr!qhVgej pqrqi { 'gpj cpegf 'Ngctplpi* , Vol. 3(1)