



Ser o no ser amigos de los profesores en redes sociales: Las perspectivas de los estudiantes universitarios

To-friend or not-to-friend with teachers on SNSs:
University students' perspectives

- ID** Dra. Zeynep Turan es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Educación Informática y Tecnología Educativa en la Universidad de Atatürk (Turquía) (zeynepturan@atauni.edu.tr) (<https://orcid.org/0000-0002-9021-4680>)
- ID** Dr. Levent Durdu es Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Educación Informática y Tecnología Educativa en la Universidad Kocaeli (Turquía) (levent.durdu@kocaeli.edu.tr) (<https://orcid.org/0000-0003-3788-7226>)
- ID** Dr. Yuksel Goktas es Catedrático en el Departamento de Educación Informática y Tecnología Educativa en la Universidad de Atatürk (Turquía) (yukselgoktas@atauni.edu.tr) (<https://orcid.org/0000-0002-7341-2466>)

RESUMEN

La gran mayoría de los estudiantes universitarios utilizan activamente las redes sociales (RRSS). Sin embargo, hay estudios limitados sobre las percepciones de estos con base en la relación estudiante-profesor en RRSS. El propósito de esta investigación fue investigar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la interacción con sus profesores en redes sociales. Para este fin se empleó un diseño exploratorio mediante métodos mixtos. Se recopilaban datos cualitativos de 21 estudiantes por medio de entrevistas y datos cuantitativos de 1.324 sujetos en 19 universidades de Turquía mediante cuestionario. Para analizar los datos se aplicaron análisis de contenido, análisis descriptivo, y análisis de componentes principales. El primero contribuyó a la formulación de los ítems del cuestionario. El análisis del componente principal arrojó cuatro dimensiones: utilidad percibida, barreras percibidas, comportamientos docentes percibidos como favorables y desfavorables. El hallazgo más destacado fue que los estudiantes se opusieron principalmente a que sus profesores compartieran sus puntos de vista políticos y religiosos. No obstante, estaban a favor de que los docentes compartieran información sobre su vida personal. A pesar de que algunos estudiantes mostraron dudas, especialmente con respecto al nivel de respeto entre ellos, la mayoría del alumnado tenía una perspectiva positiva hacia las amistades profesor-alumno. Estos indicaron que ser amigos en las redes sociales aumentaría su motivación hacia el curso.

ABSTRACT

A large majority of university students use social networking sites (SNS) actively. Nevertheless, there are very limited studies examining students' perceptions about student-teacher relationships in SNSs comprehensively. The purpose of this research was to investigate university students' perceptions about interacting with their teachers in SNSs, and to this end an exploratory mixed-methods design was utilised. Qualitative data were collected from 21 students via interviews, and quantitative data from 1,324 students in 19 universities in Turkey via a questionnaire. Content analysis, descriptive analysis and principal component analysis methods were used to analyse the data. The content analysis contributed to the formulation of the questionnaire items. The principal component analysis yielded the following four dimensions: perceived utility, perceived barriers, perceived favourable teacher behaviours, and perceived unfavourable teacher behaviours. The most prominent finding is that the students were mostly opposed to their teachers' sharing their political and religious views; however, they were in favour of teachers sharing information about their personal life. Despite some students displaying some hesitation, especially concerning the level of respect between them, the majority of students had a positive outlook towards teacher-student friendships. The students indicated that being friends on SNSs would increase their motivation towards the course.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Redes sociales, relación profesor-alumno, estudiante universitario, profesor, interacción, comunicación, autorrevelación, privacidad.

Social networking, student-teacher relationship, university student, teacher, interaction, communication, self-disclosure, privacy.

1. Introducción

Las mejoras en Internet y la tecnología han introducido nuevos recursos y estilos de comunicación. En particular, las redes sociales (RRSS) se han convertido en algunas de las herramientas de interacción más usadas en esta era (Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2017; Ito et al., 2009). Con la aparición de RRSS como Facebook, MySpace y Twitter, los estudiantes y profesores han empezado a conectarse fuera del ámbito académico (Elhay & Hershkovitz, 2019; Puzio, 2013), considerándose herramientas educativas y de comunicación relevantes para el alumnado de Educación Superior (Greenhow et al., 2014). Por ejemplo, a los estudiantes se les puede hacer preguntas fuera del aula a través de estas plataformas, disfrutando de la posibilidad de interactuar y participar con compañeros y profesores en las discusiones del curso. Sin embargo y, a pesar de la prevalencia del uso de RRSS y sus posibles beneficios educativos, los educadores tienen algunas preocupaciones sobre el uso de estos sitios web en su práctica profesional (Puzio, 2013), especialmente relacionados con cuestiones de privacidad (Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2013). Por lo tanto, con el uso generalizado de la tecnología en la educación, es importante comprender las formas en que estos medios afectan a la interacción entre estudiantes y docentes (Harper, 2018).

2. Revisión bibliográfica

2.1. Relación profesor-estudiante

La relación profesor-estudiante juega un papel importante en el desarrollo académico de los estudiantes y afecta al ambiente de la escuela y el aula (Hershkovitz, 2019; Song et al., 2019). Los investigadores que se centran en la relación de estudiante-profesor a través de RRSS destacan tanto aspectos positivos como negativos. Por ejemplo, Callaghan y Bower (2012) ponen de manifiesto que la relación profesor-estudiante por medio de estas plataformas está correlacionada con los logros de los estudiantes y los niveles de compromiso. Hershkovitz y Forkosh-Baruch (2013) hallaron que, aunque la comunicación entre estudiantes y profesores era limitada, los primeros consideraban la relación docente-alumno positiva, útil y favorecedora en el aula. No obstante, algunos estudios de investigación resaltan los aspectos negativos de las RRSS. Butler (2010), por ejemplo, se refirió a comentarios inapropiados. Mazer et al. (2007) exploraron no solo el contenido de los comentarios, sino también cómo la cantidad de información compartida podría afectar a las percepciones de sus usuarios, señalando que el aumento del número de fotografías informales compartidas por los docentes podría afectar negativamente a las percepciones de sus alumnos.

Los docentes pueden administrar fácilmente cuánta información desean compartir sobre sus vidas privadas con su alumnado; por ejemplo, se puede crear una frontera de privacidad para su comunicación en el aula (McBride & Wahl, 2005). No obstante, las RRSS difieren de los entornos de comunicación tradicionales en que no son un entorno de enseñanza oficial. Por tanto, los docentes tienden a compartir o expresarse libremente porque asumen que no están en un ambiente formal. Es obvio que la comunicación en persona difiere de la comunicación en estos espacios, ya que en ellos, los límites de la vida profesional y personal pueden ser difusos. En este entorno formal, la gestión de la privacidad es más fácil tanto para profesores como para alumnos. Mantener el equilibrio entre lo académico y lo personal en las RRSS es difícil y puede ser ambiguo, a veces incluso capaz de provocar que las autoridades escolares y los legisladores prohíban las relaciones docente-alumno en este tipo de medios (Manca & Ranieri, 2017). Por ejemplo, en ocasiones, en Estados Unidos, Israel y Australia han implementado políticas para prohibir estas interacciones, aunque no hay evidencia empírica que apoye estas acciones (Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2017).

Considerando la prevalencia de las RRSS, la adopción de una estrategia de prohibición no es la solución óptima. En su lugar, en esta era digital, es mejor entender la relación estudiante-docente en medios sociales, lo que podría lograrse a través del desarrollo de la alfabetización mediática e informacional (Buckingham, 2007). En este sentido, los docentes deben ser capaces de determinar la cantidad de información que dan a conocer en sus perfiles de RRSS, con el fin de preservar su credibilidad y evitar la posible percepción negativa que los estudiantes podrían tener de ellos. Las regulaciones pueden tener algunos impactos en los estudiantes, pero los estudios académicos son insuficientes en esta área (Veletsianos et al., 2013).

2.2. Autodivulgación y credibilidad

La definición de autodivulgación (self-disclosure), según Mazer et al. (2009), es cualquier mensaje sobre el yo que una persona comunica a otra. La autodivulgación de los docentes se considera una fuente personal de comunicación entre estudiantes y profesores (Fusani, 1994). Por su parte, Sorensen (1989) declaró que había una relación positiva entre la percepción de aprendizaje afectivo que tenía el alumnado y la autodivulgación del profesor. Por lo tanto, se puede decir que la autodivulgación de los docentes contribuye al aprendizaje de los estudiantes (Song et al., 2019). La autodivulgación puede establecer un ambiente de aprendizaje de apoyo y facilitar modos de comunicación entre estudiantes y docentes (Cayanus & Martin, 2004). Como se señaló, la comunicación estudiante-profesor se ha extendido más allá del aula, difuminando los límites entre lo académico y lo personal. Por esta razón, Buckingham (2007) declaró que la utilización de las tecnologías digitales debe ser abordada desde una perspectiva pedagógica. Este enfoque debería ayudar tanto a docentes como estudiantes a administrar sus procesos de comunicación y, de esta manera, adquirir habilidades y competencias sobre cómo comunicarse con ellos. La cantidad y la pertinencia de la autodivulgación son componentes críticos de la comunicación, ya que algunos estudios afirman que un aumento de esta por parte del profesorado incita conductas incívicas entre estudiantes (Trad et al., 2012).

La autodivulgación es un tipo de comunicación amistosa que afecta positivamente a la participación de los estudiantes y aumenta la credibilidad del profesor (Cayanus & Martin, 2008). Existe una asociación moderada entre la credibilidad del profesor y su comportamiento, contemplando aspectos como el humor, el uso de la tecnología y los mensajes agresivos (Finn et al., 2009). Cuando los estudiantes perciben que su profesor es menos creíble, su motivación disminuye y muestran menos respeto hacia él. Como resultado de la combinación de estos elementos, el aprendizaje del estudiante disminuye. Por tanto, la credibilidad de los docentes es un factor clave para lograr una comunicación estudiantil exitosa.

Varios estudios han demostrado que el aprendizaje de los estudiantes se ve afectado positivamente cuando atribuyen una gran credibilidad a sus profesores (Frymier & Thompson, 1992; McCroskey et al., 2004). Sin embargo, la comunicación en RRSS como medio de establecimiento de amistad puede impactar en los límites creíbles entre vida personal y profesional. Por ejemplo, Barber y Pearce (2008) argumentan que la presencia del profesor en Facebook afecta a la credibilidad del docente de forma adversa y, no solamente a su reputación, sino que lo que comparte influye en la percepción que tienen los estudiantes de él. En este sentido, si un estudiante está expuesto a fotos no deseadas del docente en Facebook, esto puede afectar a la credibilidad del educador negativamente (Hutchens & Hayes, 2014; Johnson, 2015). De estos estudios se desprende que la divulgación excesiva puede disminuir la credibilidad del docente en contraposición a lo que Mazer et al. (2009) sostenían sobre la divulgación personal como sistema de crecimiento de credibilidad de los profesores. Por consiguiente, estos deben prestar atención al tipo y la cantidad de información que comparten con sus estudiantes (Johnson, 2015).

Las prácticas de comunicación entre profesores y estudiantes, y cómo se perciben los comportamientos de unos a otros en RRSS requiere mayor profundización (Manca & Ranieri, 2015; 2017). Algunos estudios revelan que los estudiantes prefieren comportamientos pasivos mientras interactúan con sus profesores, evitando interacciones como el chat y el comentario (Aydin, 2014). Entender por qué los estudiantes aprueban este comportamiento revelaría cómo se pueden utilizar las amistades en RRSS para mejorar los procesos de comunicación. Por ende, es importante explorar la amistad entre docentes y estudiantes en RRSS para determinar cómo los estudiantes perciben el uso por parte de sus profesores, y cómo estos deben emplearlas como herramientas de interacción social.

3. Metodología

3.1. Objetivos y preguntas de la investigación

La presente investigación se centra en el uso de RRSS con fines académicos. En general, los estudios informan de los efectos de uso de estos medios en el rendimiento didáctico, y su empleo como herramientas de comunicación para los procesos de enseñanza-aprendizaje (Froment et al., 2017). Existe una tesis doctoral bien documentada (Plew, 2011), relacionada con las amistades de Facebook entre docentes y estudiantes desde la perspectiva del profesor. Sin embargo, hay pocos estudios que examinen

exhaustivamente las percepciones de los estudiantes sobre las relaciones estudiante-profesor en RRSS. De manera que este estudio es relevante para docentes, responsables políticos y autoridades escolares en relación con la creación de nuevas regulaciones, políticas o directrices sobre el fenómeno. Con el fin de analizar los factores que afectan la relación estudiante-profesor en RRSS, el estudio planteó las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cuáles son los puntos de vista de los estudiantes sobre la relación estudiante-profesor en las RRSS?
- 2) ¿Qué tipo de publicaciones quieren los estudiantes que compartan y no en RRSS sus profesores?
- 3) ¿Qué tipo de acciones esperan los estudiantes de sus profesores en RRSS?
- 4) ¿Cuáles son los factores que afectan a la relación estudiante-profesor en RRSS?

3.2. Diseño de la investigación

El estudio aplicó un enfoque de métodos mixtos con un diseño secuencial de exploración (Creswell, 2011). En este contexto, se empleó la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos. Los resultados de la entrevista que surgieron de la primera fase de investigación ayudaron a desarrollar el instrumento de la segunda. En este diseño exploratorio los investigadores, a menudo, tratan de entender una situación utilizando un grupo de investigación cualitativo con el objetivo de desarrollar un instrumento cuantitativo basado en el primero. El objetivo final es poner a prueba y generalizar los resultados de la primera fase del estudio a través de un gran número de participantes. Así y todo, la prioridad era principalmente cuantitativa.

3.3. Participantes

En la fase cualitativa hubo 21 estudiantes universitarios de una universidad estatal de Turquía. Los participantes de la fase cuantitativa comprendieron 1.324 alumnos de 19 universidades de Turquía. Los datos descriptivos obtenidos acerca de los participantes a partir de las fases cuantitativa y cualitativa se resumen en la Tabla 1. Estos fueron seleccionados por medio del método de muestreo por conveniencia, pues los compañeros académicos inmediatos de los investigadores fueron la principal fuente de delimitación. La muestra abarca estudiantes de primer año hasta jóvenes de entre 18 y 23 años, correspondientes a diferentes facultades (educación, derecho, ingenierías, ciencias deportivas, comunicación, etc.).

Tabla 1. Distribución de frecuencia de géneros por fuente de datos

Género	Datos cualitativos	Datos cuantitativos	Total
Masculino	7	445	452
Femenino	14	879	893
Total	21	1.324	1.345

3.4. Recolección y análisis de datos

La herramienta para recopilar datos fue la entrevista semiestructurada. Para garantizar la validez de la misma, se consultó a dos expertos y otros dos investigadores del mismo campo académico. De acuerdo con sus comentarios, las preguntas de la entrevista se afinaron. Algunos ejemplos interrogantes fueron: “¿Qué es lo que piensa acerca de ser amigo de sus profesores en RRSS?; ¿Puede dar más detalles sobre su respuesta?”; “¿Qué tipo de contenido deben o no deben compartir sus profesores en RRSS?”. Los datos cualitativos se analizaron mediante análisis de contenido (Strauss & Corbin, 1990). Estos fueron transcritos, segmentados y codificados (Johnson & Christensen, 2004). Se organizaron los códigos e interpretaron los resultados para formar los elementos del instrumento de recolección de datos de la segunda fase (Yildirim & Simsek, 2005). Para la confiabilidad del estudio, estos datos fueron analizados por evaluadores.

La segunda herramienta diseñada fue el cuestionario, que se desarrolló a partir de las escalas recomendadas por DeVellis (2003). El primer paso fue crear un grupo de elementos basado en los resultados de la entrevista y las experiencias de los investigadores. Se determinó un cuestionario mediante escala Likert de cinco puntos. Luego, los ítems del cuestionario fueron evaluados por expertos en términos de validez y claridad. Se aplicó un análisis exploratorio de factores (EFA) a los ítems relacionados con el grupo y cinco ítems fueron descartados. En total, el cuestionario se compuso de 17 ítems. Con el

fin de determinar los coeficientes del patrón de factores, se analizaron los datos cuantitativos a través de un análisis de componentes principales (PCA), lo que «simplifica la complejidad de los datos de alta dimensión al tiempo que conserva las tendencias y patrones» (Lever et al., 2017: 641). Se aplicó la teoría de Thompson (2004), por la que los factores notables deberían tener valores propios superiores a 1,0, también conocida como la regla K1.

4. Resultados y análisis

4.1. Resultados cualitativos

Como se resume en el conjunto de datos (<http://bit.ly/33kFVcB>), las entrevistas con los estudiantes revelaron sus puntos de vista. El hallazgo más destacado es que, según estos, las opiniones políticas y religiosas no deben ser compartidas por los profesores. Esto también se incluye en la fase cuantitativa. Por otro lado, algunos estudiantes no quieren ser amigos de sus profesores en RRSS porque consideran que esto afectaría negativamente al grado de respeto entre ellos. Contrariamente, más de la mitad de los estudiantes piensa que ser amigo de su profesor en RRSS es positivo para su relación diaria. Adicionalmente, los estudiantes piensan que estas plataformas aumentan la comunicación entre ellos.

4.2. Resultados cuantitativos

El análisis exploratorio de factores garantizó la validez del instrumento empleando IBM SPSS v.20. El resultado muestra que la medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0,87, lo que sugiere la ausencia de multicolinealidad. Un KMO mayor que 0,50 se considera aceptable, un valor superior a 0,80 es encomiable (Kaiser, 1974), y los valores cercanos a 1 indican una mejor correlación entre las variables (Norusis, 1998). Se realizó la prueba de esfericidad de Bartlett y el aproximado de chi-cuadrado fue 11058,274, $p < 0,000$. Estos sistemas mostraron que el análisis factorial era apropiado para el conjunto de datos. Se aplicó PCA con rotación Varimax para revelar las cargas factoriales. Se desprendieron cuatro factores de los datos: el primero consta de cuatro ítems, y se etiquetó como “utilidad percibida”; el segundo por siete ítems, denominado “barreras percibidas”; el tercero conformado por dos ítems, identificado como “comportamientos docentes percibidos como desfavorables”; y el último, de cuatro ítems, como “comportamientos docentes percibidos como favorables”. Las cargas factoriales y la desviación estándar y media de los elementos se presentan en <http://bit.ly/2XIBIOy>.

La Tabla 2 presenta cuatro factores notables con un valor mayor que 1, como lo sugiere Guttman (1954, citado en Thompson, 2004). Los valores de fiabilidad satisfactoria de los factores de la escala variaron de 0,72 a 0,91, y el de toda la escala fue de 0,83. La variación más alta (34,69%) pertenece a la percepción de factor de barreras y la varianza más baja (7,83%) a la de comportamientos docentes percibidos como desfavorables. Los porcentajes de varianza explicados por los dos factores restantes fueron 15,35% para la utilidad percibida y 9,43% para los comportamientos docentes percibidos como favorables. Los cuatro factores representaron el 67,30% de la varianza total.

Tabla 2. Estadística descriptiva de factores y elementos

Factor	Cronbach alfa	Valor propio	Varianza explicada (%)	% Acumulativo
Utilidad percibida	0,91	5,89	34,69	34,69
Barreras percibidas	0,83	2,60	15,34	50,05
Percibió comportamientos favorables del profesor	0,72	1,60	9,43	59,47
Percibió comportamientos desfavorables del profesor	0,80	1,33	7,83	67,30

5. Discusión

En esta era, las RRSS se han convertido en parte de la rutina diaria de las personas, incluidos profesores y estudiantes universitarios. Los aspectos positivos de estas, especialmente en términos de prácticas en el aula para la enseñanza y el aprendizaje (Aydin, 2012; Gao et al., 2012; Tess, 2013), han sido los principales enfoques de los estudios realizados en el ámbito. Sin embargo, la investigación en cuestiones comunicativas y de socialización de las RRSS centrada en relaciones de amistad entre profesorado y alumnado es muy limitada. En este marco, el presente estudio se centró en un análisis exhaustivo de las percepciones de

los estudiantes, tomando en cuenta la relación alumno-profesor en estas plataformas. A continuación, se presentan las respuestas de los estudiantes en relación con las cuatro preguntas de la investigación.

¿Cuáles son los puntos de vista de los estudiantes sobre la interacción estudiante-profesor en RRSS? Con base a los hallazgos cualitativos, más de la mitad de los estudiantes muestra una actitud positiva ante la amistad con docentes en RRSS. Y, aunque la investigación se centra en un nivel educativo diferente, nuestro hallazgo es paralelo al del estudio de Hershkovitz y Forkosh-Baruch (2013), que concluía que los estudiantes de Educación Secundaria querían ser amigos de sus profesores. Además, los estudiantes señalaron que, el hecho de ser amigo del profesor en RRSS, contribuye positivamente a su comunicación. Estos percibieron las RRSS como un medio facilitador de la interacción. Algunos estudios de investigación afirman que las RRSS podrían ser una herramienta de mejora del aprendizaje y la comunicación con los estudiantes (Kleinglas, 2005, citado en Kolek & Saunders, 2008). Del mismo modo, los resultados apuntan a que más de la mitad de los estudiantes afirmaron que ser amigo de su profesor en este medio incrementó su relación.

La literatura reporta principalmente que, para la mayoría de los estudiantes, la comunicación a través de RRSS es apropiada. Sin embargo, para una minoría de estudiantes, la comunicación a través de estas no era deseada (Miron & Ravid, 2015). Según Hutchens y Hayes (2014), los estudiantes prefieren usar Facebook con fines educativos, pero un 73% del alumnado no aprueba la amistad con el profesorado, principalmente debido a preocupaciones acerca de la privacidad. Este estudio también reveló algunos problemas de privacidad sobre la relación profesor-estudiante, siendo el más destacado por el alumnado que el docente no debe compartir o publicar material relacionado con su perspectiva política y religiosa. Cinco de los estudiantes creen que ser amigo de su profesor en RRSS podría afectar negativamente al nivel de respeto entre ellos. El que algunos de los estudiantes no quiera ser amigo de sus profesores en RRSS podría explicarse por algún tipo de comportamiento que, en la cultura turca, se consideraría como una falta de respeto. Este resultado indica que los estudiantes pueden haber dado sus respuestas basados en el pensamiento de que su comunicación con los profesores resultaría informal y, por tanto, percibida como una acción de descortesía. Desde la perspectiva de los profesores, Göktaş (2015) reveló un problema similar, indicando que algunos comportamientos activos de los estudiantes, tales como el chat, la publicación de contenidos o el envío de notificaciones «puede considerarse una falta de respeto por parte de sus profesores en la cultura turca». Además, algunos docentes quieren que la relación alumno-profesor sea más formal (Akkoyunlu et al., 2015).

¿Cuáles son los factores que afectan a la relación estudiante-profesor en RRSS? De acuerdo con los resultados cuantitativos, los siguientes factores afectan a la amistad entre estudiantes y profesores en RRSS: utilidad percibida, barreras percibidas, comportamientos docentes favorables percibidos, comportamientos docentes desfavorables percibidos. El conjunto de datos estadísticos proporciona información detallada sobre los factores y los ítems relacionados.

¿Qué tipo de acciones esperan los estudiantes de su profesor en RRSS? Cuando se examinó el factor de comportamientos docentes favorables, se observó que a los estudiantes les gustaban ciertos tipos de interacción con el profesorado. Por ejemplo, destacaron que el docente compartiera información acerca de su vida personal y su desarrollo profesional. El estudio descriptivo de Göktaş (2015), realizado con 416 estudiantes de Grado de Educación Física, reportaron resultados similares en el ítem “leo la información educativa de mi profesor”, que tuvo la puntuación media más alta entre los 23 ítems. El tercer y cuarto ítem tuvieron las siguientes puntuaciones: “leo las actualizaciones de estado de mi profesor” y “miro los vídeos que mi profesor publica”. El estudio de Aydin (2014), con 121 estudiantes de Grado en Filología Inglesa, revelaron casi los mismos resultados con el ítem “leo las actualizaciones de estado de mi profesor”, seguido por la visualización de fotos y vídeos de estos. Esta reacción parece propia de las RRSS. Los estudiantes sienten curiosidad por su profesor, de modo que se interesan por leer información básica sobre ellos.

¿Qué tipo de mensajes quieren los estudiantes que sus profesores compartan en RRSS y cuáles no? Cuando se examinó el factor de conducta desfavorable percibido por el docente, a los estudiantes, en su mayoría, no les gustó que su profesor compartiera perspectivas políticas y religiosas. Estudios de investigación previos corroboran este tipo de autodivulgación (Kearney et al., 1991; McBride & Wahl, 2005). Este fue también el hallazgo más importante en la fase cualitativa del estudio. En su blog sobre

RRSS, Fuglei (2014) dio el consejo más importante, por el que no se debería declarar información en el perfil que no se señalaría en el aula. Nemetz (2012) diseñó un estudio en el que los estudiantes calificaron la idoneidad de los escenarios de Facebook, describiendo comportamientos ficcionales y representativos. Sus resultados concluyeron los siguientes comportamientos, del menos al más apropiado: “comentario sobre un piercing en el labio, beber, comentario acerca de violación, profesor reporta reputación de otros profesores, solicitud de información acerca de una fiesta, expresiones acerca del racismo, oraciones relacionadas con Jesús...” (Nemetz, 2012: 6).

El factor de utilidad percibida incluye acciones sobre la contribución de las redes sociales en los estudiantes en cuanto a su participación en el curso, la motivación hacia el curso en sí y la comunicación con sus profesores, así como sus expectativas en recibir más comentarios acerca de sus cursos. Las RRSS son una herramienta que puede mejorar la comunicación en entornos educativos. Como consecuencia, los estudiantes esperan y tienden a usar las RRSS para comunicarse con sus profesores (Hamid et al., 2015). Esta comunicación con los estudiantes generalmente se refiere a los anuncios, tales como la programación y las fechas de los exámenes, con fines de organización de un evento (Froment et al., 2017) y el intercambio de contenidos (Draskovic et al., 2013). Tal interacción con sus profesores es, en sí misma, una motivación para los estudiantes, que afecta positivamente a la motivación académica del alumnado (Imlawi et al., 2015) y a su rendimiento académico (Sarapin & Morris, 2015).

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes respecto al factor de barreras percibidas, la mayor limitación para interactuar con sus profesores es que el hecho de ser amigos en RRSS podría afectar negativamente a su comunicación. El nivel de intimidad entre profesor y alumno puede ser el punto de partida de la discusión. Song et al. (2016) sugieren que la relación entre estudiantes y profesores en entornos en línea era más íntima que en el entorno presencial. Por lo tanto, los estudiantes podrían pensar que compartir información afectaría negativamente su comunicación profesional, y es posible que sea por eso por lo que los estudiantes en el estudio actual indicaron que no querían que sus profesores vieran sus publicaciones. Las respuestas a otros ítems, especialmente aquellos sobre sesgo ideológico y prejuicios, apoyan esta inferencia. Una discusión similar desde la perspectiva del docente fue presentada por Akkoyunlu et al. (2015). Los profesores afirmaron que podrían no ser justos con sus estudiantes cuando ellos supieran sobre la vida privada de sus alumnos. Este ítem resulta revelador, pues demuestra que ni los profesores ni los estudiantes quieren visibilizar sus publicaciones recíprocamente. Por otra parte, algunos estudiantes indican que ver estas publicaciones podría afectar negativamente en la actitud, convirtiéndose en la razón principal por la que los estudiantes no quieren enviar una solicitud de amistad a sus profesores.

6. Conclusiones

Los nuevos medios nos han envuelto en una cultura participativa e interactiva. Las RRSS, inevitablemente, reflejan valores e ideologías. Los medios contemporáneos abordan diferentes habilidades y competencias, es decir, alfabetizaciones múltiples requeridas por la diversidad de metodologías contemporáneas de comunicación (Buckingham, 2008). Una persona que produce mensajes mediáticos debe considerar cómo percibirá y responderá a estos el público. Los profesores deben evitar una posible declaración negativa hacia sus alumnos (Miller et al., 2014). Aunque se requiere más investigación sobre las perspectivas de los docentes, sugerimos que se sigan las pautas relativas a la comunicación en RRSS entre estudiantes-profesores (Kearney et al., 1991; McBride & Wahl, 2005; Miller et al., 2014). Además, cabe destacar nuestro principal hallazgo: los estudiantes consideran que los profesores no deben compartir perspectivas políticas o religiosas en sus perfiles. Por tanto, estos deberían contar con dos cuentas: una para la vida personal y otra para asuntos profesionales. Además, los docentes solo deberían usar grupos de cursos de Facebook para interactuar con los estudiantes, evitando visualizar sus publicaciones. Por otro lado, varios estudios demuestran (Draskovic et al., 2013) que los estudiantes esperan, en cierta medida, que sus profesores compartan su vida profesional y personal. Un resultado confirmado en nuestro estudio. Los profesores deberán, por ende, tenerlo en cuenta cuando se comuniquen con los estudiantes en RRSS.

La revisión de literatura y el estudio revelan que la comunicación entre estudiantes y profesores a través de RRSS es experimentada tanto positiva como negativamente por los estudiantes. Existe, por

consecuente, una dicotomía: ciertas acciones deben ser evitadas, pero otras que mejoren la interacción deben ser estimuladas. La comunicación en RRSS puede llevarse a cabo de acuerdo con políticas o directrices determinadas conjuntamente entre estudiantes, profesores o la institución. Los estudiantes y los docentes deben recibir información sobre la configuración de privacidad en RRSS, a fin de ajustar quién puede ver sus publicaciones y datos personales.

6.1. Recomendaciones para futuras investigaciones

Dado que el estudio se centró en la perspectiva de los estudiantes, nuevas investigaciones podrán llevarse a cabo en relación con los puntos de vista de los docentes, ya que estos podrían no ser favorecidos por la comunicación a través de RRSS. Sin duda, ello interrumpiría y distraería sus rutinas diarias, tales como conferencias, investigaciones y reuniones oficiales. Por lo tanto, es importante dilucidar la perspectiva del profesorado en este ámbito. Debido a que el entorno social y cultural afecta a la comunicación, es necesario determinar cómo las diferentes culturas reaccionan a la comunicación en RRSS. Para ello, el mismo cuestionario se puede aplicar a participantes de diversas culturas.

6.2. Limitaciones

Aunque esta investigación presenta más de 1.000 participantes, estos fueron seleccionados mediante muestreo por conveniencia. Los datos obtenidos de 1.324 encuestados no son representativos de Turquía. Además, la cultura es uno de los determinantes más importantes de las relaciones humanas, de manera que los datos se vieron afectados por la subcultura de estudiantes universitarios del país. Por último y, aunque no fue intencional, la mayoría de los estudiantes eran mujeres, siendo posible una actitud sesgada entre mujeres y varones conectados a Internet.

Referencias

- Akkoyunlu, B., Da han, G., & Erdem, M. (2015). Teacher's professional perception as a predictor of teacher – student friendship in facebook: A scale development study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 242-259. <https://doi.org/10.15345/iojes.2015.01.020>
- Aydin, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Education Tech Research Dev*, 60(6), 1093-1106. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9260-7>
- Aydin, S. (2014). Foreign language learners' interactions with their teachers on Facebook. *System*, 42, 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.001>
- Barber, L., & Pearce, K. (2008). The effect of instructor Facebook participation on student perceptions of teacher credibility and teacher attractiveness. [Paper Presentation]. The International Communication Association Conference. San Diego, CA, United States. <http://bit.ly/2qp6GOY>
- Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: Rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Buckingham, D. (2008). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media. In Lankshear, C., & Knobel, M. (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 73-90). Peter Lang. <http://bit.ly/2WVPlj9x>
- Butler, K. (2010). Tweeting your own horn. *District Administration*, 46(2), 41-44. <https://bit.ly/2DVQ0m0>
- Callaghan, N., & Bower, M. (2012). Learning through social networking sites – the critical role of the teacher. *Educational Media International*, 49(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/09523987.2012.662621>
- Cayanus, J.L., & Martin, M.M. (2004). An instructor self-disclosure scale. *Communication Research Reports*, 21, 252-263. <https://doi.org/10.1080/08824090409359987>
- Cayanus, J.L., & Martin, M.M. (2008). Teacher self-disclosure. Amount, relevance and negativity. *Communication Quarterly*, 56, 325-341. <https://doi.org/10.1080/01463370802241492>
- Creswell, J.W., & Plano-Clark, V.L. (2011). Choosing a mixed methods design. In Creswell, J.W., & Plano-Clark, V.L. (Eds.), *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.3316/qri0702090>
- Davis, C., Deil-Amen, R., Rios-Aguilar, C., & González-Canche, M. (2012). *Social media in higher education: A literature review and research directions*. The Centre for the Study of Higher Education at the University of Arizona and Claremont Graduate University. <http://bit.ly/2CczAEC>
- De-Vellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Sage.
- Draskovic, N., Caic, M., & Kustrak, A. (2013). Croatian perspective(s) on the lecturer-student interaction through social media. *International Journal of Management Cases*, 15(4), 331-339. <https://bit.ly/2E1mZVH>
- Elhay, A.A., & Hershkovitz, A. (2019). Teachers' perceptions of out-of-class communication, teacher-student relationship, and classroom environment. *Education and Information Technologies*, 24, 385-406. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9782-7>
- Finn, A.N., Schrodt, P., Witt, P.L., Elledge, N., Jernberg, K.A., & Larson, L.M. (2009). A metaanalytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58, 516-537. <https://doi.org/10.1080/03634520903131154>

- Froment, F., García-González, A.J., & Bohórquez, M.R. (2017). The use of social networks as a communication tool between teachers and students: A literature review. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(4), 126-144. <http://bit.ly/2qr2Zbu>
- Frymier, A.B., & Thompson, C.A. (1992). Perceived teacher affinity-seeking in relation to perceived teacher credibility. *Communication Education*, 41(4), 388-399. <https://doi.org/10.1080/03634529209378900>
- Fuglei, M. (2014). Social media in education: Benefits, drawbacks and things to avoid. <http://bit.ly/2reD7QN>
- Fusani, D.S. (1994). "Extra-class" communication: Frequency, immediacy, self-disclosure, and satisfaction in student-faculty interaction outside the classroom. *Journal of Applied Communication Research*, 22(3), 232-255. <https://doi.org/10.1080/00909889409365400>
- Gao, F., Luo, T., & Zhang, K. (2008). Tweeting for learning: A critical analysis of research on microblogging in education. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 783-801. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01357.x>
- Göktas, Z. (2015). Physical education and sport students' interactions with their teachers on Facebook. *Anthropologist*, 21(1-2), 18-30. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891789>
- Greenhow, C., Gleason, B., & Li, J. (2014). Psychological, social, and educational dynamics of adolescents' online social networking. *Media Education*, 5(2), 115-130. <http://bit.ly/32icfMy>
- Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S., & Chang, S. (2015). Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 26, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.004>
- Harper, B. (2018). Technology and teacher-student interactions: A review of empirical research. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(3), 214-225. <https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1450690>
- Hershkovitz, A., & Baruch, A.F. (2013). Student-teacher relationship in the Facebook era: The student perspective. *Engineering Education and Life-Long Learning*, 23(1), 33-33. <https://doi.org/10.1504/ijceell.2013.051765>
- Hershkovitz, A., & Forkosh-Baruch, A. (2017). Teacher-student relationship and Facebook-mediated communication: Student perceptions. [La relación profesor-alumno y la comunicación en Facebook: Percepciones de los alumnos]. *Comunicar*, 53, 91-100. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-09>
- Hutchens, J.S., & Hayes, T. (2014). In your Facebook: Examining Facebook usage as misbehavior on perceived teacher credibility. *Education and Information Technologies*, 19(1), 5-20. <https://doi.org/10.1007/s10639-012-9201-4>
- Imlawi, J., Gregg, D., & Karimi, J. (2015). Student engagement in course-based social networks: The impact of instructor credibility and use of communication. *Computers & Education*, 88, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.015>
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Cody, R., Stephenson, B.H., Horst, H.A., Lange, P.G., Mahendran, D., Martínez, K.Z., Pascoe, C.J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., & Tripp, L. (2009). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8402.001.0001>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (2nd edition)*. Pearson Education Inc. <https://bit.ly/37zAae5>
- Johnson, K. (2015). The effect of Twitter posts on students' perceptions of instructor credibility. *Learning, Media and Technology*, 36(1), 21-38. <https://doi.org/10.1080/17439884.2010.534798>
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Karpinski, A.C., & Duberstein, A. (2009). *A description of Facebook use and academic performance among undergraduate and graduate students*. [Poster presentation]. Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, United States.
- Kearney, P., Plax, T.G., Hays, E.R., & Ivey, M.J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309-324. <https://doi.org/10.1080/01463379109369808>
- Kirschner, P.A., & Karpinski, A.C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
- Kolek, E.A., & Saunders, D. (2008).). Online disclosure: An empirical examination of undergraduate Facebook profiles. *NASPA Journal*, 45(1), 1-25. <https://doi.org/10.2202/0027-6014.1905>
- Lever, J., Krzywinski, M., & Altman, N.S. (2017). Points of significance: Principal component analysis. *Nature Methods*, 14(7), 641-642. <https://doi.org/10.1038/nmeth.4346>
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). "Yes for sharing, no for teaching!": Social Media in academic practices. *The Internet and Higher Education*, 29, 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.004>
- Manca, S., & Ranieri, M. (2017). Implications of social network sites for teaching and learning. Where we are and where we want to go. *Education and Information Technologies*, 22, 605-622. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9429-x>
- Mazer, J.P., Murphy, R.E., & Simonds, C.J. (2007). I'll see you on 'Facebook': The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03634520601009710>
- Mazer, J.P., Murphy, R.E., & Simonds, C.J. (2009). The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media and Technology*, 34, 175-183. <https://doi.org/10.1080/17439880902923655>
- McBride, M., & Wahl, S. (2005). 'To say or not to say': Teachers' management of privacy boundaries in the classroom. *Texas Speech Communication Journal*, 30(1), 8-22. <https://bit.ly/2E7j7CZ>
- McCroskey, J.C., Valencic, K.M., & Richmond, V.P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 197-210. <https://doi.org/10.1080/01463370409370192>
- Miller, A.N., Katt, J.A., Brown, T., & Sivo, S.A. (2014). The relationship of instructor self-disclosure, nonverbal immediacy, and credibility to student incivility in the college classroom. *Communication Education*, 63(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.835054>

- Miron, E., & Ravid, G. (2015). Facebook groups as an academic teaching aid: Case study and recommendations for educators. *Educational Technology & Society*, 18(4), 371-384. <http://bit.ly/2NNbV3k>
- Nemetz, P. (2012). Faculty social networking interactions: Using social domain theory to assess student views. *Journal of Instructional Pedagogies*, 8, 1-13. <https://bit.ly/2JQnKnT>
- Noruis, M.J. (1998). *SPSS professional statistics*. Prentice-Hall.
- Oye, N., Helou, A., & Rahim, N. (2012). Model of perceived influence of academic performance using social networking. *International Journal of Computers and Technology*, 2(2), 24-29. <https://doi.org/10.24297/ijct.v2i1.2612>
- Plew, M.S. (2011). Facebook Friendships between college/university instructors and students: Deciding whether or not to allow students as friends, communicating with students, and the individual differences that influences instructors' impression management on Facebook [Unpublished doctoral dissertation]. Georgia State University
- Puzio, E.R. (2013). Why can't be friends? How far can the state go in restricting social networking communications between secondary school teachers and their students? *Cardozo Law Review*, 34(3), 1099-1127.
- Sarapin, S.H., & Morris, P.L. (2015). Faculty and Facebook friending: Instructor-student online social communication from the professor's perspective. *The Internet and Higher Education*, 27, 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.001>
- Song, H., Kim, J., & Luo, W. (2016). Teacher-student relationship in online classes: A role of teacher self-disclosure. *Computers in Human Behavior*, 54, 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.037>
- Song, H., Kim, J., & Park, N. (2019). I know my professor: Teacher self-disclosure in online education and a mediating role of social presence. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(6), 448-455. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1455126>
- Sorensen, G. (1989). The relationships among teachers' self-disclosive statements, students' perceptions, and affective learning. *Communication Education*, 38(3), 259-276. <https://doi.org/10.1080/03634528909378762>
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Tess, P.A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 60-68. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.032>
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10694-000>
- Trad, L., Baker, N., Blackman, H., Glynn, K., Miller, A.N., ... Wright, A. (2012). Incivility and instructor communication in the college classroom. *Florida Communication Journal*, 40, 47-53. <http://bit.ly/2X4QiQc>
- Velersianos, G., Kimmons, R., & French, K.D. (2013). Instructor experiences with a social networking site in a higher education setting: Expectations, frustrations, appropriation, and compartmentalization. *Educational Technology Research and Development*, 61, 255-278. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9284-z>
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.