



Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal

E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478

PREPRINT

Recibido: 2017-02-12
Revisado: 2017-04-09
Aceptado: 2017-05-10



Código RECYT: 55340
Preprint: 2017-07-15
Publicación Final: 2017-10-01

DOI: <https://doi.org/10.3916/C53-2017-09>

La relación profesor-alumno y la comunicación en Facebook: percepciones de los alumnos

Teacher-Student Relationship and Facebook-Mediated Communication: Student Perceptions

Dr. Arnon Hershkovzt

Profesor Titular en la Escuela de Educación de la Universidad de Tel Aviv (Israel)
(arnonhe@tauex.tau.ac.il) (<http://orcid.org/0000-0003-1568-2238>)

Dra. Alona Forkosh-Baruch

Profesora Titular en el Colegio Universitario de Educación Levinsky e Investigadora Principal en la Escuela de Educación de la Universidad de Tel Aviv (Israel) (alonabar@levinsky.ac.il) (<http://orcid.org/0000-0003-4282-6866>)

Resumen

La relación profesor-alumno es crucial para un aprendizaje y una enseñanza exitosos. Actualmente, la comunicación entre alumnos y profesores –factor esencial que facilita estas relaciones– sucede a través de las redes sociales. En la presente investigación examinamos las asociaciones entre la relación alumno-profesor y la comunicación alumno-profesor mediatizada por las redes sociales. La muestra incluyó a alumnos israelíes de educación media y secundaria de 12-19 años de edad (n=667). Se comparó la relación alumno-profesor entre sub-grupos de alumnos de acuerdo al tipo de conexión con sus profesores en Facebook (o la falta de conexión), sus actitudes hacia la prohibición de conexión por Facebook con los profesores, y sus percepciones acerca del uso de Facebook para el aprendizaje. Con respecto a las actitudes de los alumnos en relación a la prohibición de comunicación alumno-profesor vía redes sociales, así como el uso del Facebook para estudiar, encontramos diferencias significativas en tres grupos de alumnos: aquellos que no se interesan por conectarse con sus profesores en Facebook, aquellos que se conectan con sus profesores en Facebook, y aquellos que no están conectados con sus profesores, pero que desean hacerlo. Encontramos asociaciones significativas en la relación alumno-profesor y la comunicación alumno-profesor mediatizada por Facebook. En esta última existe una brecha entre las expectativas del alumno y la experiencia práctica. La clave para cerrar esa brecha se basa en las normas y la implementación efectiva.

Abstract

Student-teacher relationships are vital to successful learning and teaching. Today, communication between students and teachers, a major component through which these relationships are facilitated, is taking place via social networking sites (SNS). In this study, we examined the associations between student-teacher relationship and student-teacher Facebook-mediated communication. The study included Israeli middle- and high-school students, ages 12-19 years old (n=667). Student-teacher relationships were compared between sub-groups of students, based on their type of Facebook connection to their teachers (or the lack of such a connection); their attitudes towards a policy that prohibits Facebook connection with teachers; and their perceptions of using Facebook for learning. Regarding students' attitudes towards banning student-teacher communication via SNS and towards using Facebook for learning, we found significant differences between three groups of students: those who do not want to connect with their teachers on Facebook, those who are connected with a teacher of theirs on Facebook, and those who are not connected with a teacher of theirs but



wish to connect. Also, we found significant associations between student-teacher relationship and student-teacher Facebook-mediated communication. We argue that in the case of student-teacher Facebook-mediated communication, there is a gap between students' expectations and in-practice experience. The key to closing this gap lies in both policy and effective implementation.

Palabras clave / Keywords

Redes sociales, relación profesor-estudiante, comunicación profesor-estudiante, percepciones de estudiantes, comunicación mediada, Facebook.

Social networking, student-teacher relationship, student-teacher communication, student perceptions, mediated communication, Facebook.

1. Introducción

Las redes sociales, como Facebook, han sido adoptadas extensivamente, y han cambiado la forma en que se comunican las personas. Los usos educacionales de las redes han sido discutidos a gran escala, sin embargo, estas discusiones se refieren mayormente a los beneficios pedagógicos (Greenhow & Askari, 2017; Manca & Ranieri, 2017). En este estudio abordamos un criterio diferente para examinar el rol de las redes sociales en la educación, dado que exploramos la relación estudiante-profesor en la «vida real» y su relación en las comunicaciones estudiante-profesor basadas en las redes. Se han considerado dos supuestos subyacentes para esta línea de investigación. En primer lugar, que las relaciones estudiante-profesor son vitales para un aprendizaje y enseñanza exitosos (Birch & Ladd, 1998; Davis, 2003; Hamre & Pianta, 2001; Sabol & Pianta, 2012). En segundo lugar, las redes sociales están ante todo destinadas a facilitar las interacciones sociales. Por ende, el enfoque sobre las relaciones estudiante-profesor a través de las redes es un área de investigación más natural con respecto a estas plataformas. Más aún, dado que los usos sociales forman parte integral de los «nuevos medios» de la actualidad, es importante destacar estos aspectos de la vida digital cotidiana de los estudiantes y de los profesores (Gutiérrez & Tyner, 2012).

Algunas preguntas intrigantes surgieron respecto de las conexiones estudiante-profesor en redes sociales y sus efectos sobre las relaciones estudiante-profesor en la «vida real» y viceversa (Manca & Ranieri, 2017). Incluso el término en sí, «amigos», usando en diversas redes sociales para describir usuarios conectados, puede desafiar la jerarquía común de profesor-estudiante, dado que tradicionalmente se acepta que los profesores ejerzan cierto poder sobre sus estudiantes, aún si se desarrollan relaciones estrechas entre ambos (Ang, 2005; Vie, 2008).

Independientemente, el rol de los profesores en general está cambiando constantemente en la era de la información, como resultado de que los límites de tiempo y espacio se están esfumando (MacFarlane, 2001; Scardamalia & Bereiter, 2006). Las comunicaciones basadas en las redes sociales desempeñan un papel muy importante en este cambio, extendiendo el alcance y estableciendo en qué términos se comunican los profesores con los estudiantes, aún más que las plataformas tradicionales en línea, tales como los sistemas de gestión de aprendizaje. A su vez, esto puede afectar las percepciones mutuas y las creencias (Mazer, Murphy, & Simonds, 2009), cambiando así las relaciones y estructuras jerárquicas tradicionales entre estudiantes y profesores en las escuelas.

Por esta razón, las autoridades escolares y los responsables por establecer las políticas han estado reflexionando sobre de sus posiciones respecto de las comunicaciones estudiante-profesor basadas en las redes sociales, a menudo prohibiendo totalmente las comunicaciones profesor-estudiante a través de las redes sociales. En Israel, donde fue conducido el estudio al que se refiere este artículo, el Ministerio de Educación primero adoptó esta política de prohibición, pero un año y medio después el reglamento fue refinado, poniendo el énfasis en las posibilidades educativas de las redes sociales, permitiendo comunicaciones restringidas relacionadas con las redes sociales (Ministerio de Educación de Israel, 2011, 2013). En una perspectiva internacional, la prohibición de comunicaciones



profesor-estudiante mediante redes sociales es un tema de debate en muchos países. Las comunicaciones profesor-estudiante mediante las redes fueron prohibidas en diversas regiones de los EE.UU. y en Australia (Departamento de Educación, Formación y Empleo de Queensland, 2016; Schroeder, 2013), en tanto que otros educadores han preferido advertir en lugar de prohibir, como es el caso de Irlanda, donde se establece formalmente de que «los profesores deben [...] asegurar de que toda comunicación con alumnos/estudiantes [...] sea apropiada, incluyendo comunicaciones mediante medios electrónicos, como e-mail, mensajes de textos y sitios de redes sociales» (Consejo de Enseñanza, 2016: 7). La discusión pública respecto de las comunicaciones profesor-estudiante vía redes sociales refleja la naturaleza compleja de este tema, y en general demuestra la dificultad para adaptar novedades en sistemas y organizaciones de gran escala. Sin embargo, la mayoría de las políticas no se basan en evidencias empíricas.

En este estudio nos enfocamos en la población de escuelas secundarias, ya que hasta recientemente se encontraba bajo un estudio muy básico (Hew, 2011) y tan solo en los últimos años se ha comenzado a estudiar esta población (Asterhan & Rosenberg, 2015; Blonder & Rap, 2017; Fewkes & McCabe, 2012). Por consiguiente, nuestro objetivo es explorar las relaciones entre las percepciones de los estudiantes acerca de la relación profesor-estudiante y las comunicaciones estudiante-profesor mediadas por Facebook. Formulamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se facilita la comunicación estudiante-profesor en Facebook?
- ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes respecto de la política de prohibición de las comunicaciones a través de las redes sociales con los profesores?
- ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes respecto al uso de Facebook para el aprendizaje?
- ¿Cómo se caracteriza de hecho la amistad estudiante-profesor en Facebook?
- ¿Cuáles son las diferencias en las percepciones de los estudiantes respecto de las relaciones estudiante-profesor basadas en las siguientes variables?: a) Tipo de conexión estudiante-profesor en Facebook; b) Tipos de comunicaciones mediante Facebook; c) Actitudes respecto de la política de prohibición de las redes sociales; d) Actitudes respecto del uso de Facebook para aprender; e) El tipo de perfil de los profesores usado para conectarse con los estudiantes.

2. Metodología

Se recolectaron datos de forma anónima usando un cuestionario en línea que fue distribuido mediante las plataformas de comunicaciones de las escuelas –con la ayuda de los educadores y las escuelas–, los sitios de redes sociales –en su mayoría Facebook y Twitter– y diversas listas de correo profesional y personales relevantes. Nuestra población objetivo eran estudiantes en escuelas secundarias inferiores y superiores. Se obtuvo el consentimiento informado a través del cuestionario en línea.

Es importante entender el momento de la distribución del cuestionario, dado que unos meses antes de este período el Ministerio de Educación de Israel modificó su política respecto de las redes sociales, permitiendo conexiones limitadas por Facebook entre estudiantes y profesores mediante grupos y solamente para propósitos de aprendizaje, en tanto que antes de ello cualquier comunicación basada en redes entre profesores y estudiantes estaba prohibida.

2.1. Variables de investigación

2.1.1. Variables independientes

- Comunicación a través de Facebook. Preguntamos acerca del inicio de la conexión por Facebook estudiante-profesor y los medios por los cuales se facilita –en caso de existir una



conexión–; por ejemplo, grupos de Facebook, chats privados, «muros» de usuarios y páginas de eventos. También indagamos respecto del tipo de perfil de los profesores con los que los estudiantes prefieren conectarse –si ya están conectados o si desean conectarse–. Además, preguntamos si el profesor con el cual el estudiante está o desea estar conectado es o no un profesor de aula.

- Actitudes respecto del uso de Facebook en educación. Medimos las actitudes de los estudiantes respecto del uso de Facebook para aprender, y su nivel de acuerdo con la política de prohibición; es decir, cuando las interacciones estudiante-profesor a través de las redes sociales están prohibidas.

2.1.2. Variables dependientes: Relación profesor-estudiante

La percepción de los estudiantes respecto a la relación profesor-estudiante se basaba en los tres ejes del marco de trabajo TSRI de Ang (2005), a saber: satisfacción (refiriéndose a experiencias que reflejen actividades positivas entre estudiantes y profesores); Ayuda Instrumental (cuando los estudiantes recurren a sus profesores como personas de recursos, a los que se pueden dirigir por consejos, comprensión o ayuda); y Conflicto (refiriéndose a experiencias negativas y desagradables entre estudiantes y profesores).

2.2. Instrumentos y procedimiento

Utilizamos una versión adaptada del Modelo de relaciones profesor-estudiante (TSRI: Teacher-Student Relationship Inventory), originalmente desarrollado para medir las relaciones profesor-estudiante según fue informado por profesores respecto de un estudiante dado, usando 14 ítems calificados en una escala de Likert de 5 puntos (1: totalmente en desacuerdo, 5: completamente de acuerdo) (Ang, 2005). El cuestionario fue traducido al hebreo y modificado para medir las percepciones de los estudiantes de la relación profesor-estudiante respecto de un profesor dado. Por ejemplo, el ítem «disfruto de tener a este estudiante en mi clase» fue traducido a: «Pienso que este profesor disfruta de tenerme en su clase». El cuestionario completo adaptado aparece en la Tabla 1. Nos referiremos a esta nueva versión como TSRI-S.

Tabla 1. Modelo de relaciones profesor-estudiante (TSRI-S), adaptado de Ang (2005)

	Eje	Ítem
1	Satisfacción	Disfruto de tener a este estudiante en mi clase.
2	Ayuda instrumental	Si el estudiante tiene un problema en su hogar, es probable que me pida ayuda.
3	Satisfacción	Describiría mi relación con el estudiante como positiva.
4	Conflicto	Este estudiante me frustra más que la mayoría de los otros estudiantes en mi clase.
5	Satisfacción	Si este estudiante está ausente, lo extrañaré.
6	Ayuda instrumental	El estudiante comparte conmigo cosas de su vida personal.
7	Conflicto	No veo la hora de que termine este año, así no tendré que enseñar a este estudiante el año próximo.
8	Conflicto	Si este estudiante está ausente, me sentiré aliviado/a.
9	Ayuda instrumental	Si este estudiante necesita ayuda, es probable que me la solicite.
10	Ayuda instrumental	El estudiante se dirige a mí para contarle atentamente.
11	Conflicto	Si este estudiante no se encuentra en mi clase, podré disfrutar más la clase.
12	Ayuda instrumental	El estudiante depende de mí para recibir consejos o ayuda.
13	Satisfacción	Estoy satisfecho/a con mi relación con este estudiante.
14	Satisfacción	Me gusta este estudiante.



TSRI-S fue implementado como parte de una encuesta en línea, usando formularios de Google. Dentro de este formulario, se preguntó a los estudiantes acerca de su uso actual, y de sus conexiones con profesores, a través de Facebook. A continuación de sus respuestas, fueron guiados a elegir un profesor al que se dirigieron cuando respondieron al TSRI-S, basado en los siguientes cuatro grupos de estudiantes:

- Estudiantes que tienen una cuenta activa en Facebook y que están conectados a uno de sus profesores actuales. Estos estudiantes completaron el cuestionario respecto de uno de sus profesores actuales, con quien están conectados en Facebook.
- Estudiantes que tienen una cuenta activa en Facebook, no están conectados con uno de sus profesores actuales, pero están interesados en esa conexión. Estos estudiantes completaron el cuestionario respecto de uno de sus profesores actuales con quien desearían conectarse en Facebook.
- Estudiantes que tienen una cuenta activa en Facebook, no están conectados con ninguno de sus profesores actuales, y no están interesados en esa conexión. Estos estudiantes completaron el cuestionario respecto a un profesor actual arbitrario a ellos.
- Estudiantes que no tienen una cuenta activa de Facebook completaron el cuestionario respecto a un profesor arbitrario.

También les pedimos a los participantes su opinión acerca de los aspectos positivos de las conexiones profesor-estudiante usando Facebook. A los estudiantes que indicaron estar de hecho conectados con uno de sus profesores, y los que indicaron que desean estar conectados con uno de sus profesores, se les formularon las siguientes preguntas: «¿De qué manera le contribuye [o podría contribuir] esta conexión de Facebook?»

2.3. Población

En total 667 estudiantes participaron en este estudio. Sus edades se encontraban entre los 12 y 19 años (Media=14, Desviación Estándar=1,6), de los cuales 403 eran mujeres (60%) y 264 varones (40%). Los participantes eran de todas las áreas de Israel, como resultado de la accesibilidad ubicua al formulario en línea.

2.4. Análisis

Dado que algunas de las variables no fueron normalmente distribuidas, hemos usado pruebas de comparación no paramétricas, específicamente la prueba Mann-Whitney U y la prueba Kruskal-Wallis H, con software IBM SPSS Versión 23. Las respuestas de los participantes a los ítems abiertos fueron codificadas utilizando el método de análisis de contenido dirigido (Hsieh & Shannon, 2005), con variables derivadas del marco de Ang (2005).

3. Resultados

Dividimos la población de la investigación (n=667) en cuatro subgrupos de estudiantes:

- Estudiantes conectados (n=67, 10%), que tienen al menos uno de sus profesores actuales como amigo en Facebook.
- Estudiantes interesados en conectarse (n=124, 19%), que no tienen ninguno de sus profesores actuales como amigo en Facebook pero que les gustaría que uno de sus profesores actuales sea su amigo en Facebook.
- Estudiantes no interesados en conectarse (n=396, 59%), que no tienen a ninguno de sus profesores actuales como amigo y que no desean tenerlo.
- Estudiantes que no están en Facebook (n=80, 12% de los estudiantes) que no tienen una cuenta activa de Facebook.



3.1. Variables independientes

3.1.1. Medios de comunicación

Entre el grupo conectado ($n=67$), las comunicaciones basadas en grupos (ya sea en grupos cerrados o abiertos) eran las más populares, con 33 estudiantes (49%) que lo usan, seguido por chats privados con el profesor, donde 24 estudiantes (36%) mencionan usarlo. Aproximadamente un tercio de los estudiantes (22 de 67) mencionaron que hicieron «Me gusta» en las actualizaciones de estado, y cerca de un quinto de los estudiantes (14 de 67) mencionaron haber comentado en las actualizaciones del profesor. Resultó menos popular comunicarse a través de la página de eventos (13%, 9 de 67), carga/etiquetado/comentarios (12%, 8 de 67), y escribir en el Muro del profesor (4%, 3 de 67). Todos los estudiantes mencionaron por lo menos un medio de comunicación, lo que significa que ninguno de ellos mantiene la conexión con su profesor estrictamente pasiva.

3.1.2. Actitudes respecto a una política restrictiva

Preguntamos a los estudiantes en qué medida están de acuerdo con una política restrictiva que prohíba cualquier conexión profesor-estudiante a través de las redes sociales. Tomando en cuenta solamente los estudiantes que tenían una opinión sobre el tema ($n=482$ de 667), el 63% de los estudiantes (304 de 482) estaba de acuerdo o tendió a estar de acuerdo con la política de prohibición, y el 37% estaba en desacuerdo o tendía a estar en desacuerdo con la misma (178 de 482). El análisis a nivel de subgrupo reveló que alrededor del 75% de estudiantes no interesados en conectarse (215 de 285) están de acuerdo o tienden a estar de acuerdo con una política de prohibición, en tanto que solamente el 31% del grupo conectado (19 de 49) y el 39% del grupo interesado en conectarse (29 de 94) están de acuerdo o tienden a estar de acuerdo con la misma. Esta diferencia es sorprendente y estadísticamente significativa, con $\chi^2(2)=71,3$, con $p<0,001$. La comparación de los grupos conectados e interesados en estar conectados resulta en una diferencia no significativa, con $\chi^2(1)=0,9$, con $p=0,34$.

3.1.3. Actitudes respecto al uso de Facebook para el aprendizaje

Preguntamos a los participantes si pensaban que se podría usar Facebook para aprender (sin mencionar aplicaciones específicas). En total, el 52% (349 de 667) respondió «Sí» y el 48% (318 de 667) respondió «No».

Respecto de estudiantes que tienen cuentas de Facebook ($n=587$, de los cuales 340 son mujeres y 247 son varones), resulta interesante que en el grupo conectado, el 57% de los estudiantes (38 de 67) pensaba que es posible usar Facebook para aprender, comparado con el 77% del grupo interesado en conectarse (95 de 124) y el 47% del grupo no interesado en conectarse (185 de 496). Esta diferencia es estadísticamente significativa, con $\chi^2(2)=34,2$, con $p<0,001$ (ver Tabla 2). Destaca la diferencia en las respuestas entre los grupos conectados e interesados en conectarse, que es significativa, con $\chi^2(1)=8,1$, con $p<0,01$.

Tipo de conexión	Sí (% del grupo)	No (% del grupo)	Total
Conectado	38 (57%)	29 (43%)	67
Interesado en conectarse	95 (77%)	29 (23%)	124
No interesado en conectarse	185 (47%)	211 (53%)	396
Total	318	269	587



3.1.4. Parámetros de amistad

De los estudiantes conectados ($n=67$), 25 (37%) estaban conectados con el perfil personal de su profesor y el mismo número conectado con el perfil profesional de su profesor. 17 estudiantes adicionales (25%) no sabían a qué perfil de profesor estaban conectados. De ese grupo, 25 estudiantes (37%) estaban conectados a su profesor del aula, los restantes (42 estudiantes, 63%) estaban conectados a un profesor disciplinario que no es su profesor del aula. En total, 17 estudiantes (25%) expresaron ser los que iniciaron la conexión de Facebook, 23 estudiantes (34%) mencionaron que el profesor fue el que inició la conexión, y los 27 estudiantes restantes (40%) no recordaban quién inició la conexión.

De los estudiantes que están interesados en estar conectados ($n=124$), 24 (19%) expresaron que les gustaría conectarse al perfil personal de su profesor, y alrededor de la misma cantidad expresaron que les gustaría conectarse al perfil profesional de su profesor (26 de 124, 21%); el resto (60%, 74 de 124) no tenían preferencia por el perfil del profesor al que conectarse. También, 57 estudiantes (46%) expresaron que deseaban conectarse con su profesor del aula, los restantes (67 estudiantes, 54%) deseaban conectarse a un profesor disciplinario que no es su profesor del aula. La diferencia entre los dos grupos respecto del tipo de perfil del profesor al que deseaban estar conectados (omitiendo las opciones «No sé»/«No me importa») no es estadísticamente significativa, con $\chi^2(1)=0,04$, con $p=0,84$.

3.2. Variables dependientes

3.2.1. Prueba de confiabilidad y estadísticas descriptivas

La prueba de confiabilidad para la versión adaptada resultó en puntajes altos para Satisfacción (5 ítems, $M=3,75$, $DE=1,1$, Cronbach $\alpha=0,88$); Ayuda Instrumental (5 ítems, $M=2,75$, $DE=1,2$, $\alpha=0,87$); y Conflicto (4 ítems, $M=1,65$, $DE=0,9$, $\alpha=0,88$), todos con $n=667$. Los ejes de Satisfacción y Conflicto son altamente oblicuos (sus valores de oblicuidad son $-0,92$ y $1,74$, respectivamente), en tanto que la ayuda Instrumental se distribuye bastante normalmente, siendo la excepción un pico en el valor 1 (valor de oblicuidad de $0,14$).

3.2.2. TSRI-S y conexión a Facebook

Se compara la distribución de los ejes de TSRI-S entre los cuatro grupos de estudiantes, es decir, Conectados, Interesados en estar conectados, No interesados en estar conectados, y No en Facebook ($n=667$) (Tabla 3).

Grupo	Satisfacción media (DE)	Ayuda instrumental media (DE)	Conflicto medio (DE)
Conectado ($n=67$)	3,71 (1,02)	2,72 (1,20)	1,57 (0,77)
Interesado en conectarse ($n=124$)	4,07 (0,89)	3,25 (1,09)	1,60 (0,92)
No interesados en conectarse ($n=396$)	3,67 (1,08)	2,55 (1,11)	1,67 (0,96)
No en Facebook ($n=80$)	3,72 (1,18)	3,02 (1,15)	1,70 (1,00)

La Satisfacción es significativamente diferente entre los grupos, con $\chi^2(3)=14,3$, con $p<0,05$, como asimismo la Ayuda Instrumental, con $\chi^2(3)=38,5$, con $p<0,001$. El Conflicto no es significativamente diferente, con $\chi^2(3)=0,9$, con $p=0,83$; las comparaciones utilizaron la prueba Kruskal Wallis H. Para pruebas post-hoc, hemos ejecutado en pares las pruebas Mann-Whitney U, usando la corrección de Bonferroni para pruebas múltiples (es decir, dividiendo α por 6). Los resultados indican que la Satisfacción era diferente solamente entre los grupos de interesados en estar conectados y los no



interesados en estar conectados ($Z=3,74$, con $p<0,01$), con una media superior para el primero y un tamaño de efecto de $r=0,16$.

La Ayuda Instrumental era diferente dentro de los tres pares de grupos: Los conectados e interesados en estar conectados (mayor para este último, con $Z=3,10$, con $p<0,05$), interesados en estar conectados y no interesados en estar conectados (mayor para el primero, con $Z=5,79$, con $p<0,01$), y no interesados en estar conectados y No en Facebook (superior para este último, con $Z=3,33$, con $p<0,05$) con tamaños de efectos de 0,22, 0,25 y 0,15, respectivamente. Esto es, la media de Ayuda Instrumental fue superior para estudiantes que desean conectarse en Facebook con un profesor, comparado con aquellos que de hecho están conectados con un profesor.

3.2.3. TSRI-S y tipo de comunicación

La ejecución de la prueba Mann-Whitney U en cada uno de los ejes de TSRI-S, la comparación entre usa/no usa cada uno de los medios de comunicaciones por separado, reveló diferencias significativas solamente en el caso de grupos que usan y solamente en los ejes de Satisfacción y Conflicto.

La satisfacción media para estudiantes que se comunican en grupos con sus profesores ($n=33$) era 4,07 ($DE=0,59$), comparado con 3,36 ($DE=1,22$) para estudiantes que no se comunican en grupos con sus profesores ($n=34$), $Z=2,7$, con $p<0,05$; esto denota un tamaño de efecto de $r=0,28$. El Conflicto medio para estudiantes que se comunican en grupos con sus profesores ($n=33$) era 1,37 ($DE=0,55$), comparado con 1,77 ($DE=0,9$) para estudiantes que no se comunican en grupos con sus profesores ($n=34$), con $Z=2,02$, con $p<0,05$; esto denota un tamaño de efecto de $r=0,25$. Esto es, los estudiantes que se comunican con sus profesores a través de grupos de Facebook se sienten más satisfechos y menos conflictivos con sus profesores, comparados con aquellos estudiantes que no se comunican usando grupos. La Ayuda Instrumental no presentó una diferencia significativa, con $Z=0,40$, con $p=0,69$.

3.2.4. TSRI-S y actitudes respecto a la política de prohibición

Para comprender las diferencias en ejes de TSRI-S entre los estudiantes que están de acuerdo o que tienden a estar de acuerdo con la política de prohibición ($n=304$) y aquellos que están en desacuerdo o que tienden a estar en desacuerdo con la misma ($n=178$), ejecutamos una prueba Mann-Whitney U. La única diferencia significativa residía en la Ayuda Instrumental, que fue mayor para los estudiantes que están en desacuerdo o que tienden a estar en desacuerdo con la política de prohibición, comparado con aquellos que están de acuerdo o tienden a estar de acuerdo con la misma. Esta diferencia tiene un tamaño de efecto de $r=0,15$ (Tabla 4).

Tabla 4. Comparación de los valores de TSRI-S basados en la actitud hacia la política de prohibición ($n=482$)

Eje de Ang	Promedio (DE) de estudiantes que están de acuerdo o tienden a estar de acuerdo ($n=304$)	Promedio (DE) de estudiantes que están en desacuerdo o tienden a estar en desacuerdo ($n=178$)	Z (basado en la prueba Mann-Whitney)	Tamaño de efecto
Satisfacción	3,70 (1,08)	3,85 (1,05)	1,70; $p=0,09$	---
Ayuda instrumental	2,64 (1,17)	3,00 (1,11)	3,26**	0,15
Conflicto	1,64 (1,00)	1,69 (0,94)	1,34; $p=0,18$	---

** $p<0,01$

3.2.5. TSR-I y actitudes respecto al uso de Facebook para el aprendizaje

Para comprender las diferencias en ejes de TSRI-S entre los estudiantes que piensan que es posible usar Facebook para el aprendizaje y aquellos que piensan que no ($n=318$), ejecutamos una prueba Mann-Whitney U. Los resultados se resumen en la Tabla 5. Se hallaron diferencias significativas en



Satisfacción y Ayuda Instrumental, ambos eran mayores para estudiantes que piensan que es posible usar Facebook para el aprendizaje y aquellos que piensan que no. Estas diferencias tienen tamaños de efecto o $r=0,08$ y $r=0,11$, respectivamente.

Tabla 5. Comparación de los valores de TSRI-S basado en la actitud hacia Facebook para el aprendizaje (n=667)

Eje de Ang	Promedio (DE) de estudiantes que piensan que es posible usar Facebook para el aprendizaje (n=349)	Promedio (DE) de estudiantes que piensan que no es posible usar Facebook para el aprendizaje (n=318)	Z (basado en la prueba Mann-Whitney)	Tamaño de efecto
Satisfacción	386 (0.97)	364 (1.14)	204*	008
Ayuda instrumental	287 (1.13)	262 (1.16)	286**	011
Conflicto	167 (0.93)	163 (0.95)	119; $p=0.24$	---

* $p<0,05$ ** $p<0,01$.

3.2.6. TSRI-S y perfil del profesor

En el grupo Conectado, 25 estudiantes están conectados a su profesor usando el perfil personal del profesor y 25 están conectados usando el perfil profesional del profesor. La ejecución de la prueba Mann-Whitney U resultó en una diferencia no significativa de los ejes de TSRI-S (Tabla 6).

En el grupo Interesado en estar conectado, 24 estudiantes desean conectarse a su profesor usando el perfil personal de su profesor y 26 desean conectarse usando el perfil profesional de su profesor. La ejecución de la prueba Mann-Whitney U resultó en una diferencia significativa con un efecto mediano para la Satisfacción. Los estudiantes que desean conectarse con su profesor usando el perfil personal de su profesor se sienten más satisfechos con ese profesor que los estudiantes que desean conectarse con su profesor a través de un perfil profesional (Tabla 6).

Tabla 6. Comparación de los valores de TSRI basado en el tipo de perfil del profesor, para conectados e interesados en conectarse

Eje de Ang	Promedio (DE) para perfil personal del profesor	Promedio (DE) para perfil profesional del profesor (n=50)	Z (basado en la prueba Mann-Whitney), tamaño de efecto
Conectado (n=50)			
Satisfacción	3,76 (0,90)	3.95 (0.78)	0.90; $p=0.37$
Ayuda instrumental	2,71 (1,12)	3.06 (1.24)	1.02; $p=0.31$
Conflicto	1,66 (0,81)	1.59 (0.88)	0.54; $p=0.59$
Desean conectarse (n=24 para perfil personal, n=26 para perfil profesional)			
Satisfacción	4,5 (0,66)	3,78 (0,83)	3,51***
Ayuda instrumental	3,43 (1,10)	3,15 (0,97)	1,08; $p=0,28$
Conflicto	1,43 (0,86)	1,64 (0,83)	1,50; $p=0,13$

† para resultados significativos solamente, *** $p<0,001$.

3.3. Contribución percibida y real para los estudiantes

Ahora presentamos un análisis de las respuestas abiertas de los estudiantes a las preguntas respecto de la contribución real/potencial de comunicarse con sus profesores en Facebook, las que fueron codificadas por Satisfacción y Ayuda Instrumental, no siendo estas categorías mutuamente exclusivas.

De las 124 respuestas recibidas de estudiantes interesados en conectarse, 44 (40%) fueron codificadas como relacionadas con Satisfacción y 76 (70%) fueron codificadas como relacionadas a Ayuda Instrumental. Por ende, las razones por las cuales deseaban conectarse con los profesores en Facebook eran mayormente de nivel práctico. Por ejemplo: «[El profesor] me podría actualizar fácil y rápidamente acerca de lo que sucedió cuando no estuve [en la escuela]» (S344, F:14); «[el profesor] me podría ayudar por la tarde con cosas de la escuela si necesito ayuda» (S87, M:12);



«De esta forma podríamos conversar con el profesor y hacer preguntas –«me sentiría mucho más cómodo que llamándolo» (S307, M:14); «Cosas que uno quisiera decirle al profesor personalmente pero uno es demasiado tímido– es posible usando Facebook» (S586, M:17).

Aun así, una cantidad mensurable de las respuestas indicaban anticipación de un sentimiento de Satisfacción proveniente de esta conexión, como se puede evidenciar en los próximos ejemplos: «[El profesor] me podría preguntar cómo estoy, eso es agradable» (S344, F:14); «[el profesor] es una persona interesante y muy copado, simplemente me interesa lo que hace cuando no está enseñando» (S280, M:14); «Los profesores pueden participar en la vida de sus estudiantes» (S560, F:16); «Puede reforzar la relación entre el profesor y los estudiantes, y causar que el estudiante cuente con su profesor» (S592, F:17).

De las 37 respuestas de los estudiantes Conectados, 10 (27%) fueron codificadas como relacionadas con Satisfacción y 31 (84%) fueron codificadas como relacionadas a Ayuda Instrumental. En tanto que la Ayuda Instrumental sigue siendo la categoría más frecuente también en este grupo, la brecha entre este eje y el eje de Satisfacción se amplió. Para clarificar la diferencia en la distribución de estas dos categorías entre los dos grupos de participantes, efectuamos un análisis discriminatorio; esta prueba estadística fue elegida debido al hecho de que las categorías de codificación estaban interrelacionadas, es decir, es posible codificar la respuesta de un estudiante en ambas categorías. La función discriminatoria emergente diferenciaba significativamente entre los estudiantes Conectados e Interesados en estar conectados, con Wilk $\Lambda=0.94$, $\chi^2(2)=10,9$, con $p<0,01$.

4. Discusión y conclusiones

En este artículo exploramos las percepciones de los estudiantes respecto a la relación estudiante-profesor, donde ambas partes se puedan comunicar a través de las redes sociales. Tengamos presente que el propósito original de las redes sociales era promocionar conexiones y comunicaciones sociales e interpersonales. Como se sugiere en este estudio, estas conexiones y comunicaciones también pueden tener implicaciones importantes en el contexto educativo. En general, alrededor del 10% de la población ha tenido un profesor que les enseñaba y con el cual estaban conectados en Facebook, en contra de la política oficial que prohibía (y aún prohíbe) la amistad profesor-estudiante a través de las redes, demostrando la necesidad de los estudiantes y de los profesores de conectarse en diversos entornos fuera de la clase.

El medio más popular de comunicación entre los estudiantes conectados y sus profesores era a través de grupos de Facebook, como se muestra en estudios anteriores (Asterhan & Rosenberg, 2015). Tanto los estudiantes como los profesores piensan que los grupos de Facebook son apropiados, dado que ofrecen una fácil comunicación «entre uno y muchos», junto con un nivel de privacidad relativamente alto, y una mayor separación entre sus discusiones relacionadas con el aprendizaje y su actividad personal (Kent, 2014). Muchos estudios han destacado la asequibilidad educativa de estos grupos (Ahern, Feller, & Nagle, 2016; Da-Silva & Barbosa, 2015; Miron & Ravid, 2015; Rap & Blonder, 2016). Ampliamos esta literatura haciendo referencia a los beneficios de grupos con respecto a la relación estudiante-profesor en general. Esto es evidente, por ejemplo, por los niveles más altos de Satisfacción y los niveles más bajos de Conflicto para los estudiantes que se comunican con sus profesores mediante grupos de Facebook, comparados con los estudiantes que estaban conectados con sus profesores en Facebook pero que no se comunicaban con ellos a través de grupos; lo que es interesante es que no se hallaron diferencias entre estos dos modos en la Ayuda Instrumental, lo que podría indicar de que los estudiantes usan canales privados para discutir asuntos personales con sus profesores (Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2013).

En tanto que tres cuartos de los estudiantes no interesados en conectarse estaban de acuerdo o tendían a estar de acuerdo con una política que prohíbe comunicaciones estudiante-profesor a través de redes sociales, menos del 40% de los estudiantes Interesados en conectarse y menos de un tercio de los estudiantes Conectados, estaban de acuerdo o tendían a estar de acuerdo con ella. Por lo tanto, algunos estudiantes están interesados en reforzar las conexiones con sus profesores



fuera de los límites de la escuela, y al hacerlo prefieren usar las plataformas que ya conocen y en cuyo uso son competentes (Deng & Tavares, 2013; Jang, 2015).

Por otro lado, descubrimos que solamente la mitad de los estudiantes cree que es posible usar Facebook para aprender, en línea con estudios anteriores (Mao, 2014). La diferencia de actitud entre los grupos Conectados y los grupos Interesados en conectarse destaca la diferencia entre los beneficios esperados de una amistad en Facebook entre los estudiantes con sus profesores y los beneficios reales. Los estudiantes tienden a percibir los medios sociales como un espacio informal utilizado principalmente para socializar, y raramente en entornos de aprendizaje formales (Sánchez, Cortijob, & Javed, 2014; Selwyn, 2009); por lo tanto, debido a su propia naturaleza como espacios sociales virtuales, deberían ser examinados a través de esas lentes.

También descubrimos algunos resultados interesantes respecto de estudiantes Interesados, que obtuvieron un puntaje más alto en el eje de la Ayuda Instrumental que los estudiantes Conectados. También, los estudiantes interesados en conectarse al perfil personal de su profesor tuvieron un puntaje mayor en el eje de Satisfacción que aquellos que deseaban conectarse al perfil profesional. Esto podría indicar la necesidad de los estudiantes de ampliar sus relaciones con sus profesores más allá del entorno tradicional relacionado con la escuela, hacia los «nuevos» entornos en línea, expandiendo las experiencias de la vida real (Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2013; Kert, 2011).

Sin embargo, en la práctica estas expectativas de satisfacción no siempre se cumplen. Aparte de la política, los procesos educativos deben ser la clave para una implementación segura y eficiente de las redes sociales por parte de los profesores y estudiantes (Stornaiuolo, DiZio, & Hellmich, 2013). Esto debería lograrse mediante un diálogo abierto entre todas las partes interesadas relevantes, incluyendo los responsables políticos, profesionales, profesores y estudiantes, y basado en datos empíricos. El rol clave de los estudiantes en este trabajo es no ser subestimados, dado que son la fuerza motriz y los habitantes naturales de las redes sociales.

En base a nuestros hallazgos, sugerimos que una investigación futura sobre este tópico incluya ejemplos más amplios y diversos de diferentes países y culturas, como asimismo diferentes tipos de redes sociales. Esto ayudará a comprender cómo las diferentes normas sociales relacionadas con el medio educativo se ven reflejadas en el conjunto de redes, y como resultado, las políticas educativas relacionadas con redes sociales podrían estar mejor fundadas en un contexto cultural local. Sin embargo, las redes forman parte de un fenómeno global más amplio, y por lo tanto es vital examinar sus implicaciones educativas en un contexto internacional más extenso y explorar si esta situación es recíproca con los entornos educativos.

Por supuesto, este no es un estudio sin limitaciones. Primero, la muestra de investigación, obtenida de la distribución viral de un cuestionario en línea, en alguna medida puede ser tendenciosa (Sax, Gilmartin, & Bryan, 2003); sin embargo, como lo demuestran estudios recientes, los cuestionarios en línea y los de autoinformes tradicionales podrían ser equivalentes, donde el primero es percibido por los participantes como más protector de su anonimato (Ward, Clark, Zabriskie, & Morris, 2014; Weigold, Weigold, & Russell, 2013). Además, este estudio fue conducido en Israel, bajo ciertas circunstancias especiales relacionadas con una política oficial del Ministerio de Educación, que prohíbe las conexiones profesor-estudiante a través de las redes sociales y, en consecuencia, los estudiantes que participaron y que estaban realmente conectados con sus profesores, estaban de hecho violando las reglamentaciones. Por lo tanto, es posible que los resultados sean aún más tendenciosos.

Referencias

- Ahern, L., Feller, J., & Nagle, T. (2016). Social Media as a Support for Learning in Universities: An Empirical Study of Facebook Groups. *Journal of Decision Systems*, 25(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/12460125.2016.1187421>
- Anderson, A., AlDoubi, S., Kaminski, K., Anderson, S.K., & Isaacs, N. (2014). Social Networking: Boundaries and Limits - Part 1: Ethics. *TechTrends*, 58(2), 25-31. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0734-9>
- Ang, R.P. (2005). Development and Validation of the Teacher-student Relationship Inventory Using



- Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74, 55-73. <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.1.55-74>
- Asterhan, C., & Rosenberg, H. (2015). The Promise, Reality and Dilemmas of Secondary School Teacher-student Interactions in Facebook: The Teacher Perspective. *Computers & Education*, 85, 134-148. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.003>
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-child Relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Blonder, R., & Rap, S. (2017). I like Facebook: Exploring Israeli High School Chemistry Teachers' TPACK and Self-efficacy Beliefs. *Education and Information Technologies*, 22(2), 697-724. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9384-6>
- Da-Silva, A., & Barbosa, M.P. (2015). Facebook Groups: The Use of Social Network in the Education. In *The Seventeenth International Symposium on Computers in Education (Setubal, Portugal)* (pp. 185-188). <https://doi.org/10.1109/SIIE.2015.7451673>
- Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Deng, L., & Tavares, N.J. (2013). From Moodle to Facebook: Exploring Students' motivation and Experiences in Online Communities. *Computers & Education*, 68, 167-176. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.028>
- Fewkes, A.M., & McCabe, M. (2012). Facebook: Learning Tool or Distraction? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), 92-98. <https://doi.org/10.1080/21532974.2012.10784686>
- Greenhow, C., & Askari, E. (2017). Learning and Teaching with Social Network Sites: A Decade of Research in K-12 Related Education. *Education and Information Technologies*, 22(2), 623-645. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9>
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9>
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early Teacher-child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hershkovitz, A., & Forkosh-Baruch, A. (2013). Student-teacher Relationship in the Facebook Era: The students' Perspective. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 23(1), 33-52. <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2013.051765>
- Hew, K.F. (2011). Students' and Teachers' Use of Facebook. *Computers in Education*, 27(2), 662-676. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.11.020>
- Hsieh, H.F., & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Israeli Ministry of Education. (2011). Director General Communication, Instruction 9.4-10: Education to Protectedness, to Ethics Keeping and to Appropriate and Wise Behavior on the Web [in Hebrew]. Jerusalem, Israel. (<https://goo.gl/4H1ceN>) (2017-05-01).
- Israeli Ministry of Education (2013). Director General Communication, Instruction 6.1-1: Using Social Networking Sites and Online Collaborative Communities in the Education System [in Hebrew]. Jerusalem, Israel. (<https://goo.gl/Yfb5J0>) (2017-05-01).
- Jang, Y. (2015). Convenience Matters: A Qualitative Study on the Impact of Use of Social Media and Collaboration Technologies on Learning Experience and Performance in Higher Education. *Education for Information*, 31(1-2), 73-98. <https://doi.org/10.3233/EFI-150948>
- Kent, M. (2014). What's on your mind? Facebook as a Forum for Learning and Teaching in Higher Education. In M. Kent & T. Leaver (Eds.), *An Education in Facebook? Higher Education and the World's Largest Social Network* (pp. 53-60). New York: Routledge.
- Kert, S.B. (2011). Online Social Network Sites for K-12 Students: Socialization or Loneliness. *International Journal of Social Sciences and Education*, 1(4), 326-339. (<https://goo.gl/tnKUok>) (2017-05-01).
- MacFarlane, A.G. (2001). Information, Knowledge and Technology, In H.J. Van-der-Molen (Ed.), *Virtual University? Educational Environments of the Future* (pp. 41-49). London: Portland Press. (<https://goo.gl/RQhFyH>) (2015-07-01).
- 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(2), 605-622. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9429-x>



- Mao, J. (2014). Social Media for Learning: A Mixed Methods Study on High School Students' technology affordances and perspectives. *Computers in Human Behavior*, 33, 213-223. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.002>
- 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(2), 175-183. <https://doi.org/10.1080/17439880902923655>
- Miron, E., & Ravid, G. (2015). Facebook Groups as an Academic Teacher Aid: Case Study and Recommendations for Educators. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 371-384. (<https://goo.gl/QEoduq>) (2015-07-01).
- Queensland Department of Education, Training and Employment (2016). Standard of Practice. (<https://goo.gl/8EewiE>) (2017-05-01).
- Rap, S., & Blonder, R. (2016). Let's Face(book) it: Analyzing Interactions in Social Network Groups for Chemistry Learning. *Journal of Science Education and Technology*, 25(1), 62-76. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9577-1>
- Sabol, T.J., & Pianta, R.C. (2012). Recent Trends in Research on Teacher-child Relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sánchez, R.A., Cortijo, V., & Javed, U. (2014). Students' Perceptions of Facebook for Academic Purposes. *Computers & Education*, 70, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.012>
- Sax, L.J., Gilmartin, S.K., & Bryan, A.N. (2003). Assessing response rates and nonresponse bias in Web and paper surveys. *Research in Higher Education*, 44(4), 409-432. (<https://goo.gl/GKEw2x>) (2017-05-01).
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press. (<https://goo.gl/5DtF9h>) (2015-07-01).
- Schroeder, M. (2013). Keeping the 'Free' in Teacher Speech Rights: Protecting Teachers and their Use of Social Media to Communicate with Students beyond the Schoolhouse Gates. *Journal of Law and Technology*, 19(2), 1-128. (<https://goo.gl/ZeMlwG>) (2017-05-01).
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring Students' Education-related Use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157-174. <https://doi.org/10.1080/17439880902923622>
- Stornaiuolo, A., DiZio, J.K., Hellmich, E.A. (2013). Expanding Community: Youth, Social Networking, and Schools. [Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas]. *Comunicar*, 20(40), 79-87. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-08>
- The Teaching Council (2016). Code of Professional Conduct for Teachers (2nd Edition, 2012). Maynooth, Ireland. (<https://goo.gl/BtL0GJ>) (2017-05-01).
- Vie, S. (2008). Digital Divide 2.0: 'Generation M' and Online Social Networking Sites in the Composition Classroom. *Computers and Composition*, 25(1), 9-23. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2007.09.004>
- Ward, P., Clark, T., Zabriskie, R., & Morris, T. (2014). Paper/pencil versus Online Data Collection: An Exploratory Study. *Journal of Leisure Research*, 46(1), 84-105.
- Weigold, A., Weigold, I.K., & Russell, E.J. (2013). Examination of the Equivalence of Self-Report Survey-based Paper-and-pencil and Internet Data Collection Methods. *Psychological Methods*, 18(1), 53-70. <https://doi.org/10.1037/a0031607>
- Young, K. (2011). Social Ties, Social Networking and the Facebook Experience. *International Journal of Emerging Technologies and Society*, 9(1), 20-34. (<https://goo.gl/cZTQYj>) (2015-07-01).