



Relación de la red social Twitter con la credibilidad docente y la motivación del alumnado universitario

The relationship of Twitter with teacher credibility and motivation in university students

- Id** Dr. Facundo Froment. Investigador, Departamento de Psicología Social, Universidad de Sevilla (España) (fpfroment@us.es) (<https://orcid.org/0000-0002-2337-3032>)
- Id** Dr. Alfonso-Javier García-González. Profesor Titular, Departamento de Psicología Social, Universidad de Sevilla (España) (alfonsoj@us.es) (<https://orcid.org/0000-0002-0839-162X>)
- Id** Dr. Julio Cabero. Catedrático de Universidad, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla (España) (cabero@us.es) (<https://orcid.org/0000-0002-1133-6031>)

RESUMEN

El presente trabajo pretendió analizar las percepciones del alumnado universitario en relación con la credibilidad del profesorado universitario según los tweets publicados en sus perfiles de Twitter y con la motivación académica que estos pueden generar. Así, las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad de los docentes se ven afectadas por lo que estos publican en sus perfiles de redes sociales. Los participantes del estudio fueron 166 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, llevándose a cabo mediante metodología cuasiexperimental para lo que se crearon tres cuentas de Twitter de una profesora universitaria con contenido profesional, social y mixto. Para el análisis de resultados se ejecutaron pruebas de normalidad y homoscedasticidad de la muestra para decidir las pruebas estadísticas a emplear. Los resultados más destacados indicaron que los estudiantes percibieron como más competentes, con mejor voluntad y más confiables los perfiles profesionales, seguidos de los perfiles mixtos y, en último lugar, de los perfiles sociales. Asimismo, se encontraron correlaciones positivas entre los estudiantes que percibieron a la profesora universitaria del perfil profesional como creíble y su motivación académica. Se discutieron los hallazgos logrados y sus implicaciones prácticas para los docentes en cuanto que pueden incorporar Twitter en su docencia, considerando las necesidades de sus estudiantes para potenciar su aprendizaje.

ABSTRACT

This paper aimed to analyse the perceptions of university students in relation to the credibility of university instructors according to the tweets posted on their Twitter profiles and the academic motivation that these can generate. Thus, students' perceptions of teacher credibility are affected by what instructors post on their social media profiles. The participants in the study were 166 students from the Faculty of Education Sciences at the University of Seville, carried out using a quasi-experimental methodology for which three Twitter profiles for a university professor were created with professional, social and mixed content. For the analysis of the results, normality and homoscedasticity tests were carried out on the sample to decide which statistical tests to use. The most salient results indicated that students perceived the professional profile as more competent, more caring, and more trustworthy, followed by the mixed profile and, lastly, by the social profile. Positive correlations were also found between students who perceived the university professor as reflected in the professional profile as credible in their academic motivation. The findings and their practical implications for instructors are discussed in terms of how they can incorporate Twitter into their teaching, considering the needs of their students to enhance their learning.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Credibilidad, redes sociales, Twitter, motivación, percepciones, comunicación.
Credibility, social networks, Twitter, motivation, perceptions, communication.

1. Introducción y estado de la cuestión

En los últimos años, las redes sociales se han convertido en una parte indispensable de nuestra vida cotidiana (iabSpain, 2020). Estas han cambiado la forma en que las personas se comunican y socializan, así como la habilidad de elaborar y compartir información con el resto del mundo (García-Martín & García-Sánchez, 2015; Ricoy & Feliz, 2016). Aunque no han sido originariamente creadas para fines educativos, las redes sociales han surgido paulatinamente como una nueva vía de comunicación entre docentes y estudiantes en las universidades españolas (Fondevila et al., 2015). Como señalan Gettman y Cortijo (2015), las redes sociales se han convertido en una importante herramienta comunicativa entre docentes y estudiantes al proveer a ambos agentes de nuevas posibilidades de contacto e interacción, así como base para el desarrollo profesional (Greenhow et al., 2020), para la innovación educativa (Matosas-López et al., 2021; Rodríguez-Gallego et al., 2019) y la mejora del rendimiento académico (Rodelo & Lizárraga, 2018). En síntesis, el uso de las redes sociales brinda la oportunidad a profesores y alumnos de estar en continuo contacto trascendiendo la clase convencional y creando nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje (Ean & Lee, 2016), aunque su utilidad va a depender en gran medida de la percepción que sobre su eficacia tengan los estudiantes (Deaves et al., 2019), la cual se ha demostrado en estos tiempos de pandemia (Greenhow et al., 2021).

Una de las redes sociales que mayor prevalencia tiene en la educación superior es Twitter (Carpenter et al., 2020), convirtiéndose en la principal herramienta de comunicación empleada por los docentes universitarios para interactuar con el alumnado (Higueras-Rodríguez et al., 2020; Santoveña-Casal & Bernal-Bravo, 2019). Así, Twitter constituye una plataforma efectiva para la enseñanza en la educación superior, ya que supone una herramienta adecuada para que los docentes compartan información con los estudiantes (Desselle, 2017). Tanto el profesorado como el alumnado pueden beneficiarse de las ventajas que ofrece Twitter en el ámbito educativo, destacando principalmente su potencial para mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes (Sunday, 2021). En este sentido, la utilización de Twitter genera un entorno más cercano en el aula, enriqueciendo así la relación profesor-alumno (Hull & Dodd, 2017). No obstante, lo que los profesores publican y comparten en sus perfiles de Twitter afecta a las percepciones de los estudiantes sobre su credibilidad como docentes (McArthur & Bostedo-Conway, 2012).

La credibilidad docente se define como la percepción del estudiante acerca de si el docente es creíble o no (McCroskey, 1992) y está formada por tres dimensiones: competencia, buena voluntad y confianza (McCroskey & Teven, 1999). La competencia del docente hace referencia a la percepción del conocimiento o dominio del profesor en relación con la asignatura que imparte, la buena voluntad consiste en el nivel en el que los estudiantes perciben que el profesor muestra interés por el bienestar del alumnado y la confianza del profesor hace alusión a la percepción de fiabilidad y bondad del docente (Teven & McCroskey, 1997). Al respecto, Johnson (2011) halló que los estudiantes que vieron el perfil de Twitter de un profesor con contenido social le dieron mayor credibilidad que los alumnos que vieron el perfil de Twitter de un docente con contenido profesional. Por el contrario, DeGroot et al. (2015) señalan que el perfil de Twitter de un profesor con contenido profesional fue más creíble que el perfil con contenido social y que el perfil con contenido combinado, destacando igualmente que el perfil con contenido combinado fue percibido como más creíble que el perfil con contenido social. Finalmente, Clark-Gordon y Goodboy (2020) destacan que el profesor que tuiteó información de carácter profesional fue percibido como de mayor competencia mientras que el docente que tuiteó información personal fue percibido como de mayor buena voluntad.

Igualmente, la credibilidad docente constituye una variable fundamental que afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje (Finn et al., 2009). En este sentido, la credibilidad docente afecta a la motivación académica del alumnado (Martin et al., 1997), considerada como uno de los factores más relevantes del aprendizaje del estudiantado (Zheng, 2021). Según Brophy (2004), la motivación de los estudiantes se define como un rasgo y como un estado: la motivación como rasgo es una predisposición general y duradera hacia el aprendizaje, es decir, se refiere a un nivel general de motivación en todas las situaciones de aprendizaje; mientras que la motivación como estado se refiere a una situación de aprendizaje específica hacia una clase particular, tarea o contenido, de forma que depende de la situación y es cambiante. Por lo tanto, la motivación del alumnado está influenciada, en cierta medida, por variables ambientales

o contextuales como la conducta del docente (Jiang et al., 2021). Por ello, es importante analizar las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento del profesorado y su relación con la motivación académica (Chan et al., 2021). En este sentido, para aumentar la motivación académica del alumnado, los docentes deben ser percibidos por los estudiantes como profesionales creíbles (Frymier & Thompson, 1992).

Con respecto a la influencia de los perfiles de los docentes en las redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, distintas investigaciones determinaron que lo que los docentes publican en sus perfiles de Facebook afecta al aprendizaje del alumnado (Aubry, 2013; Imlawi & Gregg, 2014; Mazer et al., 2007; Saylag, 2013). Sin embargo, aunque la mayor parte de la investigación sobre el uso de Twitter en la educación se ha realizado en entornos de educación superior (Greenhow et al., 2020), no se han encontrado estudios sobre el efecto de los perfiles de Twitter de los docentes en la credibilidad percibida por los estudiantes en su motivación académica dentro del contexto universitario español.

De este modo, atendiendo al marco teórico planteado, se establecen estas preguntas de investigación:

- ¿Qué tipo de contenido publicado en Twitter por profesoras universitarias hará que sean percibidas por los estudiantes como más creíbles?
- ¿Existe correlación entre la credibilidad percibida por los estudiantes atendiendo a los tweets publicados en los perfiles de Twitter de las profesoras universitarias y su motivación académica?

2. Material y métodos

2.1. Objetivos

El objetivo general de este estudio consistió en determinar las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado universitario según los tweets publicados en sus perfiles de Twitter. Este objetivo general se desglosa en dos objetivos específicos:

- Establecer qué cuentas de Twitter –profesional, social o mixto– de las profesoras universitarias son más creíbles según las percepciones de los estudiantes de los tweets publicados en dichos perfiles.
- Analizar la correlación entre la credibilidad percibida por el alumnado atendiendo a los tweets publicados en los perfiles de Twitter de las profesoras universitarias y su motivación académica.

2.2. Hipótesis de investigación

Sobre el primer objetivo específico, se formulan estas hipótesis:

- H1. El perfil profesional de Twitter de la profesora universitaria será percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social de Twitter de la profesora universitaria.
- H2. El perfil mixto de Twitter de la profesora universitaria será percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social de Twitter de la profesora universitaria.
- H3. El perfil profesional de Twitter de la profesora universitaria será percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil mixto de Twitter de la profesora universitaria.

Respecto al segundo objetivo específico, se postulan estas hipótesis:

- H4. No existirá correlación entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social de la profesora universitaria y su motivación académica.
- H5. Existirá una correlación positiva entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de la profesora universitaria y su motivación académica.
- H6. Existirá una correlación positiva entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto de la profesora universitaria y su motivación académica.

2.3. Diseño de investigación

Para el estudio se crearon tres tipos de perfiles de Twitter: un perfil con contenido social, otro de carácter profesional y un último de tipo mixto. El perfil social presenta tweets relativos al ámbito personal del docente, incluyendo familia, amigos y actividades fuera del ámbito académico; el perfil profesional contiene tweets relacionados con la labor docente e investigadora de la profesora y en el perfil mixto se combinan tweets tanto del ámbito profesional como social del docente. Se elaboraron inicialmente

25 tweets para el perfil profesional y 25 tweets para el perfil social, los cuales fueron evaluados por nueve expertos, quedando compuesto el perfil social por 17 tweets, el perfil profesional por 22 tweets y el perfil mixto por 19 tweets. Posteriormente, un grupo de estudiantes ($N=65$) valoró, por un lado, el nivel de contenido social de los perfiles y, por otro lado, el nivel de contenido profesional, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre ellos ($\chi^2=283.799$, $p<0.01$).

Algunos ejemplos de tweets del perfil social son: «No hay mejor manera de empezar el día que ir al gimnasio por la mañana» y «Esta noche cena con los amigos y luego nos iremos al karaoke». Ejemplos de tweets del perfil profesional son: «Del 8 al 10 de agosto se celebrará en la Universidad de Indiana (Estados Unidos) el Congreso Internacional de Tecnología Educativa» y «En la clase de hoy de Procesos Psicológicos Básicos he explicado el Condicionamiento Clásico. En este vídeo podéis ver el experimento de Pavlov, autor pionero del Condicionamiento Clásico: <https://www.youtube.com/watch?v=kuAVOQixBI8>».

Para minimizar el número de variables en el estudio, en las diferentes cuentas de Twitter se emplearon nombres y apellidos españoles comunes para las profesoras universitarias, en concreto, Laura García para el perfil social; Marta García para el perfil profesional y Cristina García para el perfil mixto. Como imagen de perfil para todas las cuentas se utilizó una imagen del anochecer en la playa ya que la inclusión de una foto del docente podría afectar a las evaluaciones de los estudiantes sobre la credibilidad del mismo (Sutherland et al., 2017). Los participantes fueron distribuidos aleatoriamente a una de las tres situaciones experimentales existentes: cuentas de Twitter de una profesora universitaria con contenido profesional, social y mixto (una cuenta por cada modalidad).

2.4. Variables de investigación

2.4.1. Variable independiente

- Rasgos centrales del docente reflejados en su cuenta de Twitter atendiendo a tres niveles diferenciados: rasgos profesionales, rasgos sociales y rasgos mixtos.

2.4.2. Variables dependientes

- Credibilidad docente. Esta puede definirse como la percepción del estudiante acerca de si el profesor es creíble o no y está compuesta por tres dimensiones: competencia, confianza y buena voluntad (McCroskey & Teven, 1999). La credibilidad del docente constituye la variable primaria en la percepción del estudiante sobre el profesor, impactando notablemente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Froment et al., 2020).
- Motivación académica. Según Brophy (2004), la motivación de los estudiantes puede clasificarse como un rasgo y como un estado; la motivación como rasgo es una predisposición general y duradera hacia el aprendizaje, mientras que la motivación estado es una actitud del estudiante hacia la clase, tarea o docente en particular y se ve afectada por las percepciones del alumnado sobre el docente (Lin et al., 2017).

2.5. Participantes

La muestra se formó mediante muestreo intencional no probabilístico por accesibilidad, es decir, se contó con profesores que impartían docencia en las titulaciones anteriormente citadas y que estuvieran dispuestos a colaborar con la investigación, facilitando así el acceso a los estudiantes. En el estudio experimental participaron 166 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla de edades comprendidas entre los 18 y 24 años ($M=20,75$, $DT=2,47$) pertenecientes al primer, segundo y tercer curso de las titulaciones de Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil y Grado en Pedagogía. La distribución de los participantes por titulación fue de 29 en el Grado de Educación Primaria (17,5%), de 94 en el Grado de Educación Infantil (56,6%) y de 43 en el Grado de Pedagogía (25,9%) y por curso fue de 49 del primer año (29,5%), 50 del segundo año (30,1%) y 67 del tercer año (40,4%). La distribución de los participantes por sexo fue de 146 mujeres (88%) y de 20 hombres (12%).

De los 166 participantes, 144 sí tienen un perfil en Twitter (86,7%) mientras que 52 no poseen una cuenta en Twitter (31,3%). De los participantes que tienen una cuenta en Twitter, el 24,7% afirma entrar

todos los días a su perfil de Twitter; el 19,9% casi nunca entra en su cuenta de Twitter; el 12% nunca accede y el 12% solo ingresa algunas veces a su perfil de Twitter. Asimismo, los participantes utilizan Twitter 2,98 horas a la semana de media ($DT=3,16$) y suelen publicar a la semana una media de 2,60 tweets ($DT=2,86$). El 51,2% de los participantes afirma nunca haber buscado en Twitter a un docente universitario frente a un 17,5% que afirma haberlo hecho. Además, el 60,2% no sigue en Twitter a ningún profesor/a universitario mientras que un 8,4% sí sigue a algún docente universitario; en concreto, 11 sujetos (6,6%) siguen a uno; 2 (1,2%) siguen a dos y uno (0,6%) sigue a cuatro.

Referente a las opiniones del alumnado sobre el uso de Twitter por parte de los profesores universitarios, el 87,3% de los participantes cree que es adecuado que los docentes universitarios tengan perfiles en Twitter frente a un 12,7% que creen que es inadecuado. Sin embargo, el 54,2% opina que es inapropiado que los profesores universitarios utilicen Twitter para comunicarse con los estudiantes mientras que un 45,8% lo consideran apropiado.

2.6. Instrumentos

Cuestionario de datos sociodemográficos. Se elaboró e implementó un cuestionario de datos sociodemográficos que recoge datos como el sexo, la edad, los estudios cursados por el alumno y el curso académico. Asimismo, en este cuestionario se plantean, por un lado, cuestiones asociadas con el uso y la frecuencia con la que los participantes emplean Twitter en sus vidas cotidianas y, por otro lado, preguntas orientadas a conocer sus opiniones sobre el uso de Twitter por parte de los docentes universitarios.

Escala de Credibilidad (Froment et al., 2019). Este instrumento presenta 18 adjetivos bipolares, seis para cada dimensión («Competencia», «Buena Voluntad» y «Confianza»). El alumno debe indicar su percepción del profesor según valores que van desde el uno hasta el siete, teniendo en cuenta que cuanto más cerca esté el número del adjetivo, mayor certeza habrá en la evaluación del profesor. La escala fue sometida a un análisis de fiabilidad obteniéndose un valor de alpha de Cronbach para la escala global de .98.

Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (Martínez & Galán, 2000), seleccionándose únicamente el cuestionario de motivación académica. Este está compuesto por 31 ítems, debiendo escoger el participante entre valores que van desde el uno (No me describe en absoluto) hasta el siete (Me describe totalmente) para responder a los ítems. El cuestionario fue sometido a un análisis de consistencia interna obteniéndose un valor de alpha de Cronbach para el cuestionario global de .97.

2.7. Procedimiento

En primer lugar, se les proporcionó a los participantes un consentimiento informado en el que se detallaba la naturaleza y el objetivo de la investigación, así como el uso anónimo y confidencial de los datos que se obtuvieran. Se les entregó a los estudiantes el cuestionario de datos sociodemográficos, una hoja con instrucciones a seguir para acceder a las cuentas de Twitter de los docentes universitarios, la escala de credibilidad y el cuestionario de motivación académica. La distribución de los participantes para cada situación experimental se realizó de manera aleatoria: $N=55$ para el perfil social de la profesora; $N=55$ para el perfil profesional de la profesora y $N=56$ para el perfil mixto de la profesora.

Posteriormente, se les pidió que completaran el cuestionario de datos sociodemográficos. A continuación, se les pidió que accedieran a Twitter con sus respectivas cuentas ya fuera por medio de ordenador o del teléfono móvil y buscaran a la profesora descrita en la hoja de instrucciones y leyeran todos los tweets presentes en los perfiles durante unos cuatro minutos (para aquellos participantes que no disponían de un perfil en Twitter, en la hoja de instrucciones se les facilitó un nombre de usuario y contraseña para acceder a Twitter). Por último, tras la lectura de los tweets publicados en los perfiles de Twitter, se les indicó que completaran primero la escala de credibilidad y en segunda instancia el cuestionario de motivación académica. Además del investigador principal, se encontraba dentro del aula un investigador adicional para controlar y garantizar que cada participante observara un determinado perfil y que no se produjeran intercambios de información entre ellos. Finalmente, una vez concluido el estudio, se despedía a los participantes agradeciendo su colaboración y pidiendo confidencialidad en relación con el experimento en el que acababan de participar.

2.8. Análisis de datos

Se ejecutaron pruebas de normalidad y homoscedasticidad de la muestra para decidir las pruebas estadísticas a emplear. Se determinó una distribución no normal de la muestra, así como la no homogeneidad de varianzas para las variables principales del estudio (pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, $<.05$). Por ello, se decidió ejecutar en los análisis estadísticos realizados para esta investigación pruebas no paramétricas.

Respecto al primer objetivo específico, para abordar H1, H2 y H3, se realizaron pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis de comparación de grupos independientes y sus respectivas comparaciones post hoc por pares U de Mann-Whitney. Asimismo, para aquellas comparaciones en las que se encontraron diferencias estadísticamente significativas, se calculó el tamaño del efecto (r) siguiendo los valores establecidos por Cohen (1988): de .10 a .30 la diferencia es baja; de .30 a .50 la diferencia es media; de .50 a .70 la diferencia es alta y mayor de .70 la diferencia es muy alta. Por último, atendiendo al segundo objetivo específico, para abordar H4, H5 y H6, se ejecutó la prueba de correlación entre variables ordinales de Spearman.

3. Análisis y resultados

3.1. Diferencias entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes según el perfil de Twitter observado

La Tabla 1 recoge los resultados descriptivos de la credibilidad docente percibida por los estudiantes en relación con cada perfil de Twitter observado. Como puede apreciarse, los estudiantes percibieron como más creíbles a los perfiles profesionales, seguidos de los perfiles mixtos y, en último lugar, de los perfiles sociales.

Perfiles de Twitter	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Perfil social (Laura García)	55	18	68	51,78	9,75
Perfil profesional (Marta García)	55	81	126	103,25	11,19
Perfil mixto (Cristina García)	56	37	126	83,59	22,92

La Tabla 2 recoge los resultados descriptivos de las tres dimensiones de la credibilidad docente percibida por los estudiantes en función de cada perfil de Twitter observado. Como puede apreciarse, los estudiantes percibieron como más competentes, con mejor voluntad y más confiables a los perfiles profesionales, seguidos de los perfiles mixtos y, en último lugar, de los perfiles sociales.

Tabla 2. Resultados descriptivos de las dimensiones de la credibilidad docente en cada perfil de Twitter												
	Competencia				Buena Voluntad				Confianza			
Perfiles de Twitter	Min.	Máx.	M	DT	Min.	Máx.	M	DT	Min.	Máx.	M	DT
Social (Laura García)	6	24	17,27	4,39	6	22	14,81	4,19	6	24	19,69	3,63
Profesional (Marta García)	25	42	36,01	4,34	22	42	33,03	4,24	26	42	34,19	4,05
Mixto (Cristina García)	6	42	28,55	9,26	12	42	26,27	7,43	13	42	28,75	8,05

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente según el perfil de Twitter observado, tanto en la credibilidad global como en sus tres dimensiones (X^2 de Kruskal-Wallis=202,45, $p<.01$) (Tabla 3).

Tabla 3. Comparaciones de la credibilidad docente entre los perfiles de Twitter			
	Chi-cuadrado	gl	p
Credibilidad	202.45	5	.000**
Competencia	193.42	5	.000**
Buena Voluntad	206.57	5	.000**
Confianza	184.56	5	.000**

Nota. ** $p<.01$.

La Tabla 4 recoge los resultados descriptivos e inferenciales para las comparaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron los perfiles de Twitter de las profesoras.

El perfil profesional de la profesora universitaria fue percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social de la profesora universitaria (U de Mann Whitney=.000, $p<.01$). Igualmente, los estudiantes percibieron a la profesora universitaria del perfil profesional como más competente (U de Mann Whitney=.000, $p<.01$), con mejor voluntad (U de Mann Whitney=1,500, $p<.01$) y más confiable (U de Mann Whitney=.000, $p<.01$) que la profesora universitaria del perfil social. Con respecto al cálculo del tamaño del efecto, los resultados muestran que las diferencias en la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de la profesora universitaria y el perfil social de la profesora universitaria son muy altas ($r=.86$). Asimismo, las diferencias en la competencia, en la buena voluntad y en la confianza docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de la profesora universitaria y el perfil social de la profesora universitaria son muy altas ($r=.86$, para competencia; $r=.86$, para buena voluntad y $r=.86$, para confianza). Por lo tanto, H1 es aceptada.

El perfil mixto de la profesora universitaria fue percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social de la profesora universitaria (U de Mann Whitney=367,000, $p<.01$). Del mismo modo, los estudiantes percibieron a la profesora universitaria del perfil mixto como más competente (U de Mann Whitney=438,000, $p<.01$), con mejor voluntad (U de Mann Whitney=297,000, $p<.01$) y más confiable (U de Mann Whitney=536,000, $p<.01$) que la profesora universitaria del perfil social. Con respecto al cálculo del tamaño del efecto, los resultados muestran que las diferencias en la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto de la profesora universitaria y el perfil social de la profesora universitaria son altas ($r=.64$). Asimismo, las diferencias en la competencia, en la buena voluntad y en la confianza docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto de la profesora universitaria y el perfil social de la profesora universitaria son altas ($r=.60$, para competencia; $r=.69$, para buena voluntad y $r=.55$, para confianza). Por lo tanto, H2 es aceptada.

El perfil profesional de la profesora universitaria fue percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil mixto de la profesora universitaria (U de Mann Whitney=714,500, $p<.01$). Asimismo, los estudiantes percibieron a la profesora universitaria del perfil profesional como más competente (U de Mann Whitney=760,000, $p<.01$), con mejor voluntad (U de Mann Whitney=626,000, $p<.01$) y más confiable (U de Mann Whitney=904,500, $p<.01$) que la profesora universitaria del perfil mixto. Con respecto al cálculo del tamaño del efecto, los resultados muestran que las diferencias en la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de la profesora universitaria y el perfil mixto de la profesora universitaria son moderadas ($r=.45$). Asimismo, las diferencias en la competencia, en la buena voluntad y en la confianza docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de la profesora universitaria y el perfil social de la profesora universitaria son moderadas ($r=.42$, para competencia; $r=.50$, para buena voluntad y $r=.34$, para confianza). Por lo tanto, H3 es aceptada.

Tabla 4. Comparaciones en la credibilidad docente entre los perfiles de las profesoras universitarias									
	Perfil Social			Perfil Profesional			Perfil Mixto		
	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Credibilidad	.000	.000**	.86	367,000	.000**	.64	714,500	.000**	.45
Competencia	.000	.000**	.86	438,000	.000**	.60	760,000	.000**	.42
Buena Voluntad	1,500	.000**	.86	297,000	.000**	.69	626,000	.000**	.50
Confianza	.000	.000**	.86	536,000	.000**	.55	904,500	.000**	.34

Nota. ** $p<.01$.

3.2. Correlación entre credibilidad docente y motivación académica

La Tabla 5 muestra la relación entre la credibilidad docente y la motivación académica de los estudiantes de acuerdo al perfil de Twitter observado. La credibilidad ($r=.06$, $p>.05$), la competencia ($r=.10$, $p>.05$), la buena voluntad ($r=.15$, $p>.05$) y la confianza docente ($r=.15$, $p>.05$) percibida por los estudiantes que observaron el perfil social de la profesora universitaria, no correlaciona con su motivación académica. Por lo tanto, H4 es aceptada. La credibilidad ($r=.58$, $p<.01$), la competencia ($r=.54$, $p<.01$), la buena voluntad ($r=.49$, $p<.01$) y la confianza docente ($r=.51$, $p<.01$) percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de la profesora universitaria, correlaciona positivamente con su motivación académica. Por lo tanto, H5 es aceptada. La credibilidad ($r=.59$, $p<.01$), la

competencia ($r=.65$, $p<.01$), la buena voluntad ($r=.36$, $p<.01$) y la confianza docente ($r=.53$, $p<.01$) percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto de la profesora universitaria, correlaciona positivamente con su motivación académica. Por lo tanto, H6 es aceptada.

Tabla 5. Correlación entre credibilidad docente y la motivación académica de los estudiantes

Perfiles de Twitter	Credibilidad Motivación	Competencia Motivación	Buena Voluntad Motivación	Confianza Motivación
Perfil social (Laura García)	.06	.10	.15	-.15
Perfil profesional (Marta García)	.58**	.54**	.49**	.51**
Perfil mixto (Cristina García)	.59**	.65**	.36**	.53**

Nota. * $p<.05$. ** $p<.01$.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio consistió en determinar las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad del profesorado universitario atendiendo a los tweets publicados en sus perfiles de Twitter.

Referente al primer objetivo específico, los resultados obtenidos indican que los perfiles profesionales fueron percibidos por los estudiantes como los más creíbles, seguidos de los perfiles mixtos y de los perfiles sociales. Estos hallazgos coinciden con DeGroot et al. (2015) quienes hallaron que el perfil profesional fue percibido como el más creíble, seguido del perfil mixto y del perfil social. Por el contrario, los resultados obtenidos contrastan con los hallazgos de Johnson (2011) quien encontró que el perfil social fue percibido como más creíble que el perfil profesional. Asimismo, con respecto al estudio de Clark-Gordon y Goodboy (2020), los hallazgos obtenidos coinciden, por un lado, al encontrar que los perfiles profesionales fueron percibidos como mayor en competencia, aunque, por otro lado, no concuerdan ya que los perfiles sociales no fueron percibidos como mayor en buena voluntad.

Este hallazgo podría explicarse atendiendo a diversas circunstancias. En primer lugar, los estudiantes consideran, en general, que el empleo por parte del profesorado universitario de las redes sociales debe ser estrictamente profesional, centrándose fundamentalmente en cuestiones relacionadas con el ámbito académico (Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2017), de manera que los estudiantes pudieron evaluar más positivamente los perfiles profesionales en comparación con el resto de perfiles ya que en dichas cuentas los docentes hacían un uso de las mismas que coincidían con las opiniones de los estudiantes sobre el modo en el que los docentes universitarios deben emplear las redes sociales. En segundo lugar, al considerar que los docentes universitarios deben utilizar las redes sociales de manera profesional, los estudiantes pudieron evaluar de manera más negativa a aquellos perfiles que contenían información personal irrelevante o que no tenían relación con aspectos académicos, en otras palabras, cuando los estudiantes perciben que la información revelada por los profesores carece de relevancia, evalúan a los mismos de forma negativa (Cayanus & Martin, 2004; Kromka & Goodboy, 2021). Como apuntan Hosek y Presley (2018), si la información personal revelada por el docente no involucra cuestiones educativas o académicas, desorientará a los estudiantes y percibirán dichas revelaciones como carentes de valor y sentido, afectando por consiguiente a la credibilidad docente percibida por los estudiantes.

En relación con el segundo objetivo planteado, se encontraron correlaciones positivas en la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional y el perfil mixto de la profesora universitaria con su motivación académica. Así, estos hallazgos coinciden con estudios previos que señalan que la credibilidad docente percibida por los estudiantes correlaciona positivamente con su motivación académica (Froment et al., 2021a; 2021b; Kulkarni et al., 2018; Pogue & AhYun, 2006). Del mismo modo, los resultados obtenidos sustentan los hallazgos de diversos estudios que señalan que la información que los docentes universitarios publican y comparten en sus redes sociales afecta a la motivación de los estudiantes (Aubry, 2013; Mazer et al., 2007; Saylag, 2013). En términos generales, el alumnado considera que su motivación está determinada, en cierta medida, por sus percepciones acerca de las conductas del profesorado (Amiryousefi & Geld, 2021), por lo que la motivación del alumnado constituye un vínculo importante entre el comportamiento de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes (Liu, 2021).

No obstante, no se encontraron relaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que accedieron al perfil social de la profesora universitaria con su motivación académica. Este hallazgo puede deberse a que, como afirman Beatty y Behnke (1980), las personas reniegan de las fuentes que

carecen de credibilidad, por lo que los estudiantes pudieron haber rechazado la información presentada por las profesoras y, por consiguiente, su motivación académica no se vio afectada. Como apuntan Hovland et al. (1954), para que un mensaje sea persuasivo y ejerza influencia sobre los individuos, la fuente debe ser percibida como creíble.

Como líneas de investigaciones futuras, se sugiere que próximos estudios establezcan, dentro de las posibilidades de comunicación que ofrece Twitter, cuál es la más determinante en la percepción de los estudiantes sobre la credibilidad docente. Además de los tweets publicados por los docentes, aspectos como el número de tweets, los retweets, a quién sigue en Twitter, las tendencias sobre las que tuitea y cuántos seguidores tiene, podrían afectar a las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del docente. En este sentido, se sugiere igualmente un análisis discursivo del corpus de los tweets a través de la minería de textos a fin de identificar patrones o correlaciones derivados de la redacción misma, ya que este aspecto podría afectar a la credibilidad percibida por parte de los estudiantes. Igualmente, las propias percepciones del alumnado sobre Twitter podrían condicionar su percepción acerca de la credibilidad del profesorado, por lo que se recomienda como línea de investigación futura examinar las percepciones del alumnado sobre Twitter y su relación con sus percepciones sobre la credibilidad docente. En estas líneas, se propone examinar si las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente atendiendo a los perfiles de Twitter se ven afectadas por otras variables como el puesto o cargo que desempeña el docente en la universidad o en función de la raza o procedencia del mismo. Asimismo, se plantea la realización de investigaciones en las que los estudiantes evalúen la credibilidad de los docentes por medio de las redes sociales y determinar su impacto en las evaluaciones de los estudiantes sobre su docencia. Al respecto, Elhay y Hershkovitz (2019) señalan que el comportamiento del profesorado fuera de clase afecta a las evaluaciones de los estudiantes sobre la práctica docente en el aula. Por último, según el impacto de las redes sociales tanto en la relación profesor-alumno como en el aprendizaje del estudiante (Camas et al., 2021; Sivakumar, 2020), se plantea la necesidad de formar a los futuros docentes universitarios en la utilización de las redes sociales como herramienta didáctico-digital. Como señalan Van-Den-Beemt et al. (2020), los docentes deben explorar el uso educativo de las redes sociales atendiendo a su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo estas líneas, se sugiere la realización de investigaciones que analicen la relación de los perfiles de Twitter de los docentes con otras variables asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje como la implicación, el interés o el engagement de los estudiantes. En definitiva, las redes sociales enriquecen la práctica pedagógica de la educación, por lo que es fundamental conocer cómo influyen en el aprendizaje del alumnado (Fuentes-Cancell et al., 2021).

Esta investigación presenta algunas limitaciones relacionadas principalmente con las características de la muestra. Al respecto, esta estuvo compuesta fundamentalmente por mujeres, de modo que una mayor participación en el estudio por parte de hombres habría permitido realizar comparaciones entre ambos para determinar si el sexo de los estudiantes constituye un factor que afecta a sus percepciones sobre la credibilidad de los docentes. Igualmente, en la investigación participó únicamente alumnado de entre el primer y tercer año académico, de manera que una participación de estudiantes de todos los cursos académicos habría posibilitado la realización de análisis adicionales que potenciaran los resultados obtenidos. Finalmente, en el estudio participaron estudiantes de algunas de las titulaciones del área de educación, de modo que una participación de alumnos de todas las titulaciones del ámbito de las Ciencias de la Educación habría permitido conformar una muestra más heterogénea y enriquecer así los hallazgos logrados. Por ello, se propone como investigación futura realizar este estudio contando con un mayor número de docentes y estudiantes.

Pese a estas limitaciones, los hallazgos obtenidos en este estudio amplían, por un lado, los conocimientos sobre la relación entre el uso de las redes sociales por parte del profesorado universitario y las percepciones del alumnado sobre la credibilidad de los docentes y, por otro lado, suponen un avance en el conocimiento de este campo al establecer dicha relación con la motivación académica del alumnado. Del mismo modo, los hallazgos de este estudio sugieren importantes implicaciones prácticas, ya que para que los docentes sean percibidos por los estudiantes como personas creíbles, deben publicar y compartir en sus perfiles de Twitter contenido de carácter profesional, es decir, relacionado con su actividad docente e investigadora, por lo que Twitter constituye otro medio más a través del cual los estudiantes realizan

juicios sobre las conductas del profesorado. Como señalan Qiu et al. (2012), las personas perciben, se forman impresiones y emiten juicios sobre el comportamiento de un individuo de acuerdo a los tweets publicados en su perfil de Twitter. Por ello, es necesario que, en la medida de lo posible, los perfiles de Twitter de los docentes sean lo más profesionales posibles (DiVerniero & Hosek, 2011). En este sentido, los estudiantes tienen expectativas sobre la conducta del profesorado (Frymier & Weser, 2001), de modo que si el alumnado espera que los docentes universitarios hagan un uso profesional de las redes sociales y el comportamiento de los docentes se conforma o supera en sentido positivo a dichas expectativas, se estaría produciendo un quebrantamiento positivo de las mismas, dando lugar así a evaluaciones más positivas sobre la credibilidad docente.

En definitiva, el uso que hacen los docentes universitarios de Twitter afecta a las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente, por lo que los docentes deben tener precaución acerca del tipo de información que publican en Twitter, ya que su credibilidad puede verse afectada a lo largo de su carrera profesional (Helvie-Mason, 2011). Los docentes deben ser más conscientes de la importancia del uso que hacen de las redes sociales y de las implicaciones de dicho uso en el alumnado, ya que la forma en la que emplean las redes sociales afecta a su credibilidad como profesionales y, por consiguiente, a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como indican Zachos et al. (2018) al respecto, el empleo de las redes sociales supone un desafío al profesorado para promover entornos de interacción que potencien el aprendizaje del alumnado. Igualmente, los docentes que contemplen incorporar Twitter en su docencia, deben considerar las necesidades de sus estudiantes para potenciar su aprendizaje (Chapman & Marich, 2021). Por todo ello, es importante que los docentes gestionen el tipo de contenido que comparten en sus perfiles de Twitter para ser percibidos como docentes creíbles y para afectar positivamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Myers & Martin, 2018).

Contribución de Autores

Idea, A.J.G.G., J.C.; Revisión de literatura (estado del arte), F.F.; Metodología, F.F., A.J.G.G., J.C.; Análisis de datos, F.F.; Resultados, F.F., A.J.G.G.; Discusión y conclusiones, F.F., A.J.G.G., J.C.; Redacción (borrador original), F.F.; Revisiones finales, A.J.G.G., J.C.; Diseño del Proyecto y patrocinio, A.J.G.G.

Apoyos

Este trabajo ha sido apoyado en el marco de un proyecto I+D+I FEDER de la Junta de Andalucía (INV-2-2020-T-056) sobre el fomento de relaciones intergeneracionales a través de redes sociales en el marco de cofinanciación de la Unión Europea, que vincula la realidad del joven universitario con los mayores que forman parte de los programas universitarios de mayores.

Referencias

- Amiryousefi, M., & Geld, R. (2021). The role of redressing teachers' instructional feedback interventions in EFL learners' motivation and achievement in distance education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1), 13-25. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1654482>
- Aubry, J. (2013). Facebook-induced motivation shifts in a French online course. *TechTrends*, 57, 81-87. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0705-6>
- Beatty, M.J., & Behnke, R.R. (1980). Teacher credibility as a function of verbal content and paralinguistic cues. *Communication Quarterly*, 28(1), 55-59. <https://doi.org/10.1080/01463378009369358>
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610218>
- Camas, L., Valero, A., & Vendrell, M. (2021). The teacher-student relationship in the use of social network sites for educational purposes: A systematic review. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 137-156. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.591>
- Carpenter, J., Tani, T., Morrison, S., & Keane, J. (2020). Exploring the landscape of educator professional activity on Twitter: An analysis of 16 education-related Twitter hashtags. *Professional Development in Education*, (pp. 1-22). <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1916440>
- Cayanus, J.L., & Martin, M.M. (2004). An instructor self-disclosure scale. *Communication Research Reports*, 21(3), 252-263. <https://doi.org/10.1080/08824090409359987>
- Chan, S., Maneewan, S., & Koul, R. (2021). An examination of the relationship between the perceived instructional behaviours of teacher educators and pre-service teachers' learning motivation and teaching self-efficacy. *Educational Review*, (pp. 1-23). <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1916440>
- Chapman, A.L., & Marich, H. (2021). Using Twitter for civic education in K-12 classrooms. *TechTrends*, 65, 51-61. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00542-z>

- Clark-Gordon, C.V., & Goodboy, A.K. (2020). Instructor self-disclosure and third-party generated warrants: Student perceptions of professor social media use. *Western Journal of Communication*, 84(1), 79-97. <https://doi.org/10.1080/10570314.2019.1649453>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Deaves, A., Grant, E., Trainor, K., & Jarvis, K. (2019). Students' perceptions of the educational value of Twitter: a mixed-methods investigation. *Research in Learning Technology*, 27, 1-15. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2139>
- Degroot, J.M., Young, V.J., & Vanslette, S.H. (2015). Twitter Use and its Effects on Student Perception of Instructor Credibility. *Communication Education*, 64(4), 419-437. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1014386>
- Desselle, S.P. (2017). The use of Twitter to facilitate engagement and reflection in a constructionist learning environment. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 9, 185-194. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.11.016>
- Diverniero, R.A., & Hosek, A.M. (2011). Students' Perceptions and Communicative Management of Instructors' Online Self-Disclosure. *Communication Quarterly*, 59(4), 428-449. <https://doi.org/10.1080/01463373.2011.597275>
- Ean, L.C., & Lee, T.P. (2016). Educational Use of Facebook by Undergraduate Students in Malaysia Higher Education: A Case Study of a Private University. *Social Media and Technology*, 41(1), 1-8. <https://doi.org/10.20897/lectito.201641>
- 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., Schrod, P., Witt, P.L., Elledge, N., Jernberg, K.A., & Larson, L.M. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58(4), 516-537. <https://doi.org/10.1080/03634520903131154>
- Fondevila, J.F., Mir, P., Crespo, J.L., Santana, E., Rom, J., & Puiggròs, E. (2015). La introducción de Facebook en el aula universitaria en España: la percepción del estudiante. *RELATEC*, 14(3), 63-73. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.3.63>
- Froment, F., Bohórquez, M.R., & García, A.J. (2020). Credibilidad docente: Una revisión de la literatura. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 32(1), 1-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/teri.20313>
- Froment, F., Bohórquez, M.R., & García, A.J. (2021). El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 47-68. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-03>
- Froment, F., García, A.J., Bohórquez, M.R., & Checa-Esquiva, I. (2021). Adaptación y validación en español de la Escala de Motivación Estado en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 58(1), 117-126. <https://doi.org/10.21865/RIDEP58.1.10>
- Froment, F., García, A.J., Bohórquez, M.R., & García-Jiménez, E. (2019). Adaptación y validación en español de la escala de credibilidad en profesores universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 51(2), 61-76. <https://doi.org/10.21865/ridep51.2.05>
- 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>
- Frymier, A.B., & Weser, B. (2001). The role of student predispositions on student expectations for instructor communication behavior. *Communication Education*, 50(4), 314-326. <https://doi.org/10.1080/03634520109379258>
- Fuentes-Cancell, D.R., Estrada-Molina, O., & Delgado-Yanes, N. (2021). Las redes sociales digitales: una valoración socioeducativa. Revisión sistemática. *Revista Fuentes*, 23(1), 41-52. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11947>
- García-Martín, J., & García-Sánchez, J.N. (2015). Use of Facebook, Tuenti, Twitter and Myspace among young Spanish people. *Behaviour & Information Technology*, 34(7), 685-703. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2014.993428>
- Gettman, H.J., & Cortijo, V. (2015). Leave Me and My Facebook Alone! Understanding College Students' Relationship with Facebook and its Use for Academic Purposes. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2015.090108>
- Greenhow, C., Galvin, S., Brandon, D., & Askari, E. (2020). A decade of research on K-12 teaching and teacher learning with social media: Insights on the state of the field. *Teachers College Record*, 122(6), 1-72. <https://doi.org/10.1177/016146812012200602>
- Greenhow, C., Staudt, K.B., & Galvin, S. (2021). Inquiring tweets want to know: #Edchat supports for #RemoteTeaching during COVID-19. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1434-1454. <https://doi.org/10.1111/bjet.13097>
- Helvie-Mason, L. (2011). Facebook, "friending" and faculty-student communication. In C. Vankel (Ed.), *Facebook, "friending" and faculty-student communication* (pp. 61-87). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/s2044-9968>
- 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, 91-101. <https://doi.org/10.3916/c53-2017-09>
- Higuera-Rodríguez, L., Medina-García, M., & Pegalajar-Palomino, M.C. (2020). Analysis of concepts of active and trainee teachers. *Education Sciences*, 10(8), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci10080200>
- Hosek, A.M., & Presley, R. (2018). College Student perceptions of the (in) appropriateness and functions of teacher disclosure. *College Teaching*, 66(2), 63-72. <https://doi.org/10.1080/87567555.2017.1385587>
- Hovland, C.I., Janis, I.L., & Kelley, H.H. (1954). Communication and persuasion: Psychological studies of opinion change. *American Sociological Review*, 19(3), 355-357. <https://doi.org/10.2307/2087772>
- Hull, K., & Dodd, J.E. (2017). Faculty use of Twitter in higher education teaching. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(1), 91-104. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2015-0038>
- iabSpain (ed.) (2020). *Estudio redes sociales 2020*. iabSpain. <https://bit.ly/3vLF82R>
- Imlawi, J., & Gregg, D. (2014). Engagement in online social networks: The impact of self-disclosure and humor. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 30(2), 106-125. <https://doi.org/10.1080/10447318.2013.839901>

- Jiang, Y., Lee, C.K.J., Wan, Z.H., & Chen, J. (2021). Stricter teacher, more motivated students? Comparing the associations between teacher behaviors and motivational beliefs of Western and East Asian learners. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564327>
- Johnson, K.A. (2011). 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>
- Kromka, S.M., & Goodboy, A.K. (2021). The effects of relevant instructor self-disclosure on student affect and cognitive learning: a live lecture experiment. *Communication Education, 70*(3), 266-287. <https://doi.org/10.1080/03634523.2021.1900583>
- Kulkarni, S., Afshan, N., & Motwani, J. (2018). The impact of faculty member's communication behaviors on student satisfaction: The role of cognitive and affective learning and student's motivation. *International Journal of Productivity and Quality Management, 25*(4), 444-458. <https://doi.org/10.1504/ijpqm.2018.096087>
- Lin, Y., Durbin, J.M., & Rancer, A.S. (2017). Perceived instructor argumentativeness, verbal aggressiveness, and classroom communication climate in relation to student state motivation and math anxiety. *Communication Education, 66*(3), 330-349. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1245427>
- Liu, W. (2021). Does teacher immediacy affect students? A systematic review of the association between teacher verbal and non-verbal immediacy and student motivation. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713978>
- Martin, M.M., Chesebro, J.L., & Mottet, T.P. (1997). Students' perceptions of instructors' socio-communicative style and the influence on instructor credibility and situational motivation. *Communication Research Reports, 14*(4), 431-440. <https://doi.org/10.1080/08824099709388686>
- Martínez, J.R., & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 11*(19), 35-50. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.11.num.19.2000.11323>
- Matosas-López, L., Luzardo-Briceño, M., Aguilar-Jiménez, A.S., & Jaimés-Carrillo, L. (2021). Relaciones entre redes sociales y recursos digitales de instrucción en la universidad: Comparativa España - Colombia. *Pixel-Bit, 60*, 77-93. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.77522>
- 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), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03634520601009710>
- Mcarthur, J.A., & Bostedo-Conway, K. (2012). Exploring the relationship between student-instructor interaction on Twitter and student perceptions of teacher behaviors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 24*(3), 286-292. <https://bit.ly/2UopLhu>
- Mccroskey, J.C. (1992). *An introduction to communication in the classroom*. Burgess International. <https://bit.ly/31DZBNc>
- Mccroskey, J.C., & Teven, J.J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs, 66*(1), 90-103. <https://doi.org/10.1080/03637759909376464>
- Myers, S.A., & Martin, M.M. (2018). Instructor credibility. In *The handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (pp. 38-50). Routledge. <https://bit.ly/396JMgm>
- Pogue, L., & Ahyun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education, 55*(3), 331-344. <https://doi.org/10.1080/03634520600748623>
- Qiu, L., Lin, H., Ramsay, J., & Yang, F. (2012). You are what you tweet: Personality expression and perception on Twitter. *Journal of Research in Personality, 46*(6), 710-718. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.08.008>
- Ricoy, M.C., & Feliz, T. (2016). Twitter as a learning community in higher education. *Educational Technology & Society, 19*(1), 237-248. <https://bit.ly/31qNfUl>
- Rodelo, J.A., & Lizárraga, J. (2018). Correlación del uso de redes sociales con el rendimiento académico de estudiantes de nivel superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 6*, 62-67. <https://bit.ly/3eV61KV>
- Rodríguez-Gallego, M.R., López-Martínez, A., & Navarro-Montaño, M.J. (2019). Longitudinal study on social networks as a didactic method. *Magis, 12*(24), 85-104. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.lssn>
- Santoveña-Casal, S., & Bernal-Bravo, C. (2019). Exploring the influence of the teacher: Social participation on Twitter and academic perception. [Explorando la influencia del docente: Participación social en Twitter y percepción académica]. *Comunicar, 27*, 75-84. <https://doi.org/10.3916/c58-2019-07>
- Saylag, R. (2013). Facebook as a tool in fostering EFL teachers' establishment of interpersonal relations with students through self-disclosure. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 82*, 680-685. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.329>
- Sivakumar, R. (2020). Effects of social media on academic performance of the students. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning, 8*, 90-97. <https://bit.ly/3eUXcBR>
- Sunday, A.A. (2021). Use of Twitter technology in educational learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 20*(2), 189-196. <https://bit.ly/3EqChBC>
- Sutherland, C.A., Young, A.W., & Rhodes, G. (2017). Facial first impressions from another angle: How social judgements are influenced by changeable and invariant facial properties. *British Journal of Psychology, 108*(2), 397-415. <https://doi.org/10.1111/bjop.12206>
- Teven, J.J., & Mccroskey, J.C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education, 46*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/03634529709379069>
- Van-Den-Beemt, A., Thurlings, M., & Willems, M. (2020). Towards an understanding of social media use in the classroom: A literature review. *Technology, Pedagogy and Education, 29*(1), 35-55. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1695657>
- Zachos, G., Paraskevopoulou-Kollia, E.A., & Anagnostopoulos, I. (2018). Social media use in higher education: A review. *Education Sciences, 8*(4), 194-105. <https://doi.org/10.3390/educsci8040194>
- Zheng, J. (2021). A functional review of research on clarity, immediacy, and credibility of teachers and their impacts on motivation and engagement of students. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712419>