



Universidad de Sevilla.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Departamento de Psicología Social.

Programa Doctorado Educación.

COMUNICACIÓN PROFESOR-ALUMNO A TRAVÉS DE LAS REDES
SOCIALES. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA
CREDIBILIDAD DOCENTE EN TWITTER.

Tesis de Investigación para la obtención del grado de Doctor presentada por

Facundo Alberto Peña Froment

y dirigida por

Dr. Alfonso Javier García González y **Dra. M. Rocío Bohórquez Gómez-Millán**

Profesor Titular

Profesora Ayudante Doctora

Departamento de Psicología Social

Departamento de Psicología Social

Sevilla, Septiembre de 2019.

AGRADECIMIENTOS.

A lo largo de estos cuatro años de elaboración de mi Tesis Doctoral, me han acompañado muchas personas. Me gustaría agradecerle a cada una de ellas por, de alguna u otra manera, haber estado a mi lado.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directores Alfonso y Rocío por su guía, asesoramiento y paciencia. Igualmente, me gustaría darles las gracias por haberme dado libertad y autonomía para elaborar mi Tesis y por haber aceptado y potenciado mis ideas y propuestas. Nunca recibí un no por respuesta. Ellos son los que me han ayudado a llegar donde estoy ahora y son los que han hecho posible que me haya convertido en investigador.

A todos los profesores y profesoras que me han abierto las puertas de sus clases para llevar a cabo las investigaciones. Sin su colaboración, este trabajo no se podría haber realizado.

A mis amigos y amigas, que en todo momento estuvieron pendientes de mi trabajo. En muchas ocasiones noté que ellos estaban más ansiosos que yo por finalizar la Tesis. Saber que había muchas personas alrededor que se preocupaban y mostraban interés por lo que hacía, me daba fuerzas para continuar.

A mis suegros y a mi cuñado por su positividad y por haberme enseñado a disfrutar de la vida con pequeñas cosas. Pero, sobre todo, agradecerles el cariño que me han brindado durante todos estos años. Nunca me he sentido tan querido por otros padres que no fueran los míos.

A mi abuela, por preguntarme cada vez que iba a verla: “¿Cómo van tus estudios?”. Nunca pensé que una simple pregunta me pudiera dar tanta energía para seguir avanzando. Agradecerle también esa vitalidad que tiene, contagia a todos los que estamos a su alrededor.

A mi hermano, por ser el mejor hermano mayor que uno pueda tener. Sé que siempre estará ahí para cuidarme y protegerme.

A mis padres, por haber respetado en todo momento mi espacio y mi tiempo para llevar a cabo la Tesis. Me han visto encerrado en mi cuarto durante muchísimas

horas y nunca me han dicho que parara o que lo dejara, todo lo contrario. Me han otorgado la tranquilidad necesaria para realizar este trabajo.

Para finalizar, agradecerle eternamente a Marta, por el amor que me ha dado durante los últimos nueve años de mi vida. Creo que la mejor manera de demostrarle mi gratitud no es con palabras, sino respetándola, cuidándola y brindándole todo mi amor cada segundo que pueda como he hecho siempre.

Estos cuatro años de realización de la Tesis han sido muy laboriosos, de mucho esfuerzo y, sobre todo, de muchísima perseverancia. Sin embargo, han sido, sin lugar a dudas, los años más enriquecedores de mi vida tanto a nivel personal como a nivel profesional.

Quienquiera que lea este trabajo, espero que lo disfrute tanto como yo lo hice al elaborarlo.

Mi nombre es Facundo y esta es mi Tesis Doctoral.

RESUMEN.

Las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado son uno de los componentes más importantes en la relación profesor-alumno y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas percepciones no solo suceden en las interacciones que se producen dentro del aula sino también en contextos de comunicación mediada por ordenador. En este sentido, los docentes universitarios están empezando a utilizar paulatinamente las redes sociales con los alumnos como medio de comunicación, de forma que lo que los profesores publican y comparten en sus perfiles online afecta a las percepciones de los estudiantes sobre su credibilidad. De este modo, el principal objetivo de esta Tesis Doctoral consistió en determinar las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad del profesorado universitario a través de Twitter. En concreto, se realizaron dos estudios: en el primero se realizó una adaptación y validación al español de la Escala de Credibilidad (McCroskey y Teven, 1999) en la que se evaluaron sus propiedades psicométricas y en el segundo se estableció qué cuenta de Twitter de un docente universitario es más creíble según las percepciones de los estudiantes; se determinaron diferencias por sexo entre profesores y profesoras universitarias en la credibilidad percibida por los estudiantes y se analizaron la correlación entre la credibilidad docente percibida por los alumnos y su motivación académica. En la primera investigación participaron 352 estudiantes de la Universidad de Sevilla pertenecientes a diversas carreras del área de las Ciencias Sociales. Los resultados de la evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Credibilidad destacan que tanto el modelo original como el modelo alternativo obtenido del análisis factorial exploratorio constituyen escalas válidas y fiables para medir la credibilidad de los docentes universitarios, adecuados para ser empleados en castellano. En el segundo estudio participaron 333 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla pertenecientes al primer, segundo y tercer curso de las titulaciones de Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil y Grado en Pedagogía. Para la recopilación de datos se aplicaron un cuestionario de datos sociodemográficos, la versión en español de la Escala de Credibilidad (Froment, García, Bohórquez y García-Jiménez, 2019) y la versión española del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (Martínez y Galán, 2000). El estudio se llevó a cabo mediante metodología cuasiexperimental, para lo que se crearon tres cuentas de Twitter de un profesor universitario con contenido profesional, social y mixto y tres

cuentas de Twitter de una profesora universitaria con contenido profesional, social y mixto. Los resultados indican que los perfiles profesionales fueron percibidos por los estudiantes como los más creíbles, seguidos de los perfiles mixtos y de los perfiles sociales tanto en los perfiles del profesor como de la profesora universitaria así como en las comparaciones realizadas entre ambos; que no existen diferencias en las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente en función del sexo de los profesores entre el perfil profesional de la profesora universitaria y el perfil profesional del profesor universitario y entre el perfil mixto de la profesora universitaria y el perfil mixto del profesor universitario aunque se encuentra una diferencia significativa en la dimensión de confianza del docente entre los perfiles sociales, estableciendo que la profesora universitaria del perfil social fue percibida por los estudiantes como más confiable que el profesor universitario del perfil social y que existen correlaciones positivas en la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de la profesora universitaria y del profesor universitario y el perfil mixto de la profesora universitaria y del profesor universitario con su motivación académica. Por último, se discuten los hallazgos logrados, se proponen líneas de investigaciones futuras y se mencionan las principales contribuciones de esta Tesis Doctoral.

ABSTRACT.

Students' perceptions of teacher credibility are considered as one of the most important elements in teacher-student relationship and in teaching-learning processes. These perceptions occur not just in interactions within the classroom but also in contexts of computer-mediated communication. In this sense, university instructors are gradually starting to use social networks with students as a medium of communication, so that what teachers publish and share in their online profiles has an impact on students' perceptions of their credibility. Thus, the main goal of this Doctoral Thesis was to determine students' perceptions of university instructors' credibility through Twitter. Specifically, two pieces of research were carried out: in the first one, an adaptation and validation into Spanish of the Source Credibility Measure (McCroskey & Teven, 1999) was performed in which their psychometric properties were evaluated, and in the second one, students' perceptions of instructor credibility on Twitter were analyzed and the matter of which Twitter profile of an university instructor is more credible was established; differences by gender were determined between male and female university instructors and the correlation between teacher credibility and students' academic motivation was analyzed. The first study involved 352 students from the University of Seville from different degree subjects in the field of Social Sciences. The results of the evaluation of the psychometric properties of the Source Credibility Measure emphasize that both the original model and the alternative model obtained from the exploratory factor analysis are valid and reliable scales for measuring the credibility of university instructors, suitable for use in Spanish. In the second piece of research 333 students from the Faculty of Educational Sciences of the University of Seville participated, from the first, second and third year of the Degree in Primary Education, the Degree in Early Childhood Education and the Degree in Pedagogy. For the collection of data, a sociodemographic data questionnaire, the Spanish version of the Source Credibility Measure (Froment, García, Bohórquez & García-Jiménez, 2019) and the Spanish version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Martinez & Galán, 2000) were applied. The research was conducted using quasi-experimental methodology, for which three Twitter accounts of a male university instructor were created with professional, social and mixed tweets and three Twitter accounts of a female university instructor with professional, social and mixed tweets. The results indicate that the professional profiles were perceived by the students as the most

credible, followed by the mixed profiles and the social profiles, in the profiles of both the male and female university instructors as well as in the comparisons made between the two; that there are no differences in students' perceptions of teacher credibility between the professional profile of the female university instructor and the professional profile of the male university instructor and between the mixed profile of the female university instructor and the mixed profile of the male university instructor although there is a significant difference in the dimension of teacher trustworthiness in the social profiles, and it was established that the female university instructor of the social profile was perceived by students as more trustworthy than the male university instructor of the social profile and that positive relationships were found in the credibility of teachers as perceived by the students who observed the professional profile of the female university instructor and the male university professor and the mixed profile of the female university instructor and the male university instructor with their academic motivation. Finally, the obtained findings are discussed, future research lines are proposed and the main contributions of this Doctoral Thesis are mentioned.

Índice

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO.....	15
1. Relación profesor-alumno.	17
2. Comunicación mediada por ordenador.....	19
3. Comunicación profesor-alumno fuera del aula.....	21
CAPÍTULO 2. COMUNICACIÓN PROFESOR-ALUMNO A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES	27
1. Redes sociales.	29
2. Twitter.	31
3. Interacción profesor-alumno por medio de las redes sociales.	31
3.1. Frecuencia de la interacción profesor-alumno a través de las redes sociales.....	32
3.2. Razones de la interacción profesor-alumno a través de las redes sociales.....	34
3.3. Aceptación por parte de docentes y estudiantes del uso de las redes sociales como herramienta de comunicación entre ambos.....	35
3.4. Preferencias de docentes y estudiantes para comunicarse a través de las redes sociales..	37
3.5. El impacto de la comunicación profesor-alumno por medio de las redes sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	37
3.6. Exposición al contenido de los perfiles online de profesores y alumnos.....	38
3.7. La percepción de credibilidad del estudiante sobre el docente de acuerdo al contenido del perfil online del profesor.	40
3.8. Peticiones de amistad entre docentes y estudiantes.....	41
3.9. La privacidad de los perfiles online de los docentes y de los estudiantes.....	42
CAPÍTULO 3. AUTOREVELACIÓN DOCENTE.....	45
1. Definición de autorevelación docente.	47
2. Modelos teóricos de autorevelación docente.	50
2.1. La Teoría de la Penetración Social.	50
2.2. La Teoría de la Gestión de la Privacidad de la Comunicación.	56
3. Investigación aplicada sobre autorevelación docente.....	64
CAPÍTULO 4. CREDIBILIDAD DOCENTE	73
1. Definición de credibilidad docente.	75
2. Modelo teórico de credibilidad docente.	76
2.1. Teoría del Quebrantamiento de las Expectativas.	76
3. Escalas de Credibilidad.	88
4. Investigación aplicada sobre credibilidad docente.....	90

4.1. Variables que afectan a la credibilidad docente.	90
4.2. Influencia de la credibilidad docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	96
CAPÍTULO 5. MOTIVACIÓN ACADÉMICA.....	99
1. Definición de motivación académica.	101
2. Modelos teóricos de motivación académica.	102
2.1. La Teoría de la Atribución Causal.....	102
2.2. La Teoría de la Autodeterminación.	104
2.3. La Teoría Cognitiva Social.	105
2.4. La Teoría de las Metas de Logro.....	107
2.5. La Teoría de Expectativa-Valor.	109
2.6. Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Pintrich.....	111
3. Investigación aplicada sobre motivación académica.....	113
CAPÍTULO 6. OBJETIVOS DE ESTUDIO.....	115
CAPÍTULO 7. INVESTIGACIÓN 1: ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN EN ESPAÑOL DE LA ESCALA DE CREDIBILIDAD	119
CAPÍTULO 8. INVESTIGACIÓN 2: CREDIBILIDAD DOCENTE EN TWITTER	123
1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	125
2. MÉTODO.....	129
2.1. Diseño de investigación.....	129
2.2. Variables.....	133
2.3. Participantes.....	133
2.4. Instrumentos.....	135
2.5. Procedimiento.....	136
2.6. Análisis de datos.....	137
3. RESULTADOS.....	143
3.1. Validez de contenido de los perfiles de Twitter elaborados.....	143
3.2. Diferencias entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes de acuerdo al perfil de Twitter observado.....	146
3.3. Diferencias por sexo en la credibilidad docente percibida por los estudiantes de acuerdo al perfil de Twitter observado.....	159
3.4. Correlación entre credibilidad docente y motivación académica.....	161
4. DISCUSIÓN.....	167
4.1. Percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado universitario ateniendo a los <i>tweets</i> publicados en sus perfiles de Twitter.....	167
4.2. Diferencias de género entre el profesor y la profesora universitaria en la credibilidad percibida por los estudiantes de acuerdo a los <i>tweets</i> publicados en sus perfiles de Twitter.....	170

4.3. Correlación entre la credibilidad percibida de los estudiantes atendiendo a los <i>tweets</i> publicados en los perfiles de Twitter de los profesores universitarios y su motivación académica	172
4.4. Líneas de investigaciones futuras.....	173
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES	179
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	185
ANEXOS.....	253
Anexo 1: <i>Source Credibility Measure</i> (McCroskey y Teven, 1999).	255
Anexo 2: Consentimiento informado.	256
Anexo 3: Perfiles de Twitter.....	257
3.1. Perfil social de Twitter de la profesora universitaria (Laura García).	257
3.2. Perfil social de Twitter del profesor universitario (Carlos García).	258
3.3. Perfil profesional de Twitter de la profesora universitaria (Marta García).	259
3.4. Perfil profesional de Twitter del profesor universitario (Enrique García).	260
3.5. Perfil mixto de Twitter de la profesora universitaria (Cristina García).	261
3.6. Perfil mixto de Twitter del profesor universitario (Manuel García).....	262
Anexo 4: Instrumentos empleados para la Investigación 2.	263
4.1. Cuestionario de datos sociodemográficos.....	263
4.2. Instrucciones para acceder a los perfiles de Twitter	264
4.2.1. Instrucciones para acceder al perfil social de la profesora universitaria.....	264
4.2.2. Instrucciones para acceder al perfil social del profesor universitario.	265
4.2.3. Instrucciones para acceder al perfil profesional de la profesora universitaria.....	266
4.2.4. Instrucciones para acceder al perfil profesional del profesor universitario.	267
4.2.5. Instrucciones para acceder al perfil mixto de la profesora universitaria.	268
4.2.6. Instrucciones para acceder al perfil mixto del profesor universitario.	269
4.3. Versión española de la Escala de Credibilidad (Froment et al., 2019).	270
4.4. Cuestionario de Motivación Académica (Martínez y Galán, 2000).	271
Anexo 5: Juicio de expertos sobre el contenido de los perfiles de Twitter elaborados.	273
Anexo 6: Valoraciones de los estudiantes sobre los perfiles de Twitter creados.....	280

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Pintrich (2000a), extraído de Torrano y González-Torres (2004)</i>	112
Tabla 2. <i>Hipótesis del primer objetivo específico</i>	126
Tabla 3. <i>Hipótesis del tercer objetivo específico</i>	128
Tabla 4. <i>Tweets del perfil social</i>	130
Tabla 5. <i>Tweets del perfil profesional</i>	131
Tabla 6. <i>Distribución de los participantes para cada situación experimental</i>	137
Tabla 7. <i>Composición de las cuentas de Twitter</i>	143
Tabla 8. <i>Diferencias de contenido entre los perfiles de Twitter según las valoraciones de los estudiantes</i>	145
Tabla 9. <i>Valoraciones de los estudiantes del nivel de contenido social y profesional de los perfiles de Twitter</i>	145
Tabla 10. <i>Diferencias en el contenido de los perfiles de Twitter de acuerdo a las valoraciones de los estudiantes</i>	146
Tabla 11. <i>Resultados descriptivos de la credibilidad docente percibida por los estudiantes en cada perfil de Twitter</i>	147
Tabla 12. <i>Resultados descriptivos de las dimensiones de la credibilidad docente en cada perfil de Twitter</i>	147
Tabla 13. <i>Comparaciones entre la credibilidad docente percibida entre los grupos</i>	148
Tabla 14. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Laura García) y el perfil profesional (Marta García)</i>	149
Tabla 15. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Laura García) y el perfil mixto (Cristina García)</i>	150
Tabla 16. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil profesional (Marta García) y el perfil mixto (Cristina García)</i>	151
Tabla 17. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Carlos García) y el perfil profesional (Enrique García)</i>	152
Tabla 18. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Carlos García) y el perfil mixto (Manuel García)</i>	152
Tabla 19. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil profesional (Enrique García) y el perfil mixto (Manuel García)</i>	153
Tabla 20. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Laura García) y el perfil profesional (Enrique García)</i>	154
Tabla 21. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Laura García) y el perfil mixto (Manuel García)</i>	155
Tabla 22. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Carlos García) y el perfil profesional (Marta García)</i>	156

Tabla 23. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Carlos García) y el perfil mixto (Cristina García)</i>	157
Tabla 24. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil profesional (Marta García) y el perfil mixto (Manuel García)</i>	158
Tabla 25. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil profesional (Enrique García) y el perfil mixto (Cristina García)</i>	158
Tabla 26. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron los perfiles sociales.....</i>	160
Tabla 27. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron los perfiles profesionales</i>	160
Tabla 28. <i>Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron los perfiles mixtos.....</i>	161
Tabla 29. <i>Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica.....</i>	161
Tabla 30. <i>Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica de los estudiantes que observaron el perfil social de la profesora universitaria (Laura García)</i>	162
Tabla 31. <i>Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica de los estudiantes que observaron el perfil profesional de la profesora universitaria (Marta García)</i>	162
Tabla 32. <i>Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica de los estudiantes que observaron el perfil mixto de la profesora universitaria (Cristina García)</i>	163
Tabla 33. <i>Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica de los estudiantes que observaron el perfil social del profesor universitario (Carlos García).....</i>	163
Tabla 34. <i>Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica de los estudiantes que observaron el perfil profesional del profesor universitario (Enrique García)</i>	164
Tabla 35. <i>Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica de los estudiantes que observaron el perfil mixto del profesor universitario (Manuel García).....</i>	164
Tabla 36. <i>Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la edad, el sexo, los estudios y el curso académico de los estudiantes.....</i>	165
Tabla 37. <i>Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con el uso y frecuencia con la que los estudiantes emplean Twitter.....</i>	166
Tabla 38. <i>Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la opinión de los estudiantes sobre el uso de Twitter por parte de los profesores universitarios</i>	166

Índice de figuras

Figura 1. Teoría de la Penetración Social (Altman y Taylor, 1973).	52
Figura 2. Teoría de la Gestión de la Privacidad de la Comunicación (Petronio, 2002).	59
Figura 3. Teoría del Quebrantamiento de las Expectativas (Burgoon y Hale, 1988).....	82
Figura 4. Teoría de la Atribución Causal (Weiner, 1986).	103
Figura 5. Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000).....	105
Figura 6. Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1986).	106
Figura 7. Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989).....	108
Figura 8. Teoría de Expectativa-Valor (Wigfield y Eccles, 2000).....	110

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN.

La credibilidad es un constructo que ha recibido mucha atención en el estudio de la comunicación humana (Teven y Katt, 2016). Remontándonos a la Antigua Grecia, Aristóteles sostenía que la fuente de un mensaje es un factor determinante en la persuasión de ese mensaje debido a su influencia en cómo la audiencia recibe e interpreta el mensaje (Cooper, 1935). Los oradores no poseen credibilidad por sí mismos, sino que su credibilidad radica en las percepciones de la audiencia, de modo que es importante que aprendan a comunicarse de tal manera que los miembros de su audiencia les atribuyan credibilidad para poder así mejorar la persuasión del mensaje que se desea transmitir (Hovland, Janis y Kelley, 1954). En otras palabras, la gente a menudo rechaza información de fuentes que carecen de credibilidad (Beatty y Behnke, 1980).

A lo largo de los últimos 30 años han tenido lugar numerosas investigaciones centradas en ilustrar la relevancia de la comunicación en el entorno académico y su impacto en la educación (Henning, 2010). Según Frymier y Houser (2000), una enseñanza eficaz requiere de la comunicación entre profesores y alumnos ya que dicha interacción es beneficiosa tanto para los docentes como para los estudiantes. Las investigaciones centradas en analizar las interacciones entre docentes y estudiantes han concluido fundamentalmente que las percepciones del alumnado sobre el profesorado están influenciadas en gran medida por la comunicación que ambos agentes mantienen y que, además, las percepciones positivas producen un efecto favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kerssen-Griep, Trees y Hess, 2008). Cuando las percepciones del estudiante sobre el docente mejoran, aumenta a su vez la efectividad del profesor, impactando consecuentemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ramos y McCullik, 2015). Así, uno de los elementos más destacables que afecta la relación profesor-alumno es la credibilidad del docente (Glascok y Ruggiero, 2006; Myers, 2001; Teven, 2007). La credibilidad del profesor constituye un elemento fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad del profesorado afectan de manera directa a diversas variables como la motivación académica y el aprendizaje afectivo y cognitivo (Finn et al., 2009). Como apuntan Zhu y Anagondahalli (2018), en los últimos años la credibilidad docente ha sido considerada como una de las variables más significativas en la comunicación entre profesores y alumnos y en el aprendizaje de los estudiantes.

En la presente investigación se abordará el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad de los docentes a través de las redes sociales. Los argumentos que justifican este análisis e investigación se basa en que las redes sociales han cambiado la manera en la que las personas se conocen, las formas de relacionarse y la habilidad de elaborar y divulgar información con el resto del mundo (Ajjan y Hartshorne, 2008), convirtiéndose así en un elemento cotidiano en nuestras vidas (Gómez, Roses y Farias, 2012). Aunque que las redes sociales no han sido originariamente confeccionadas para fines pedagógicos o educativos, éstas han surgido paulatinamente como una nueva vía de comunicación entre docentes y estudiantes, principalmente en el ámbito universitario, convirtiéndose así en una importante herramienta comunicativa al proveer a ambos agentes de nuevas posibilidades de contacto e interacción (Gettman y Cortijo, 2015; Nkhoma et al., 2015; Schroeder, Minocha y Schneidert, 2010). Como apuntan Powell y Powell (2010), en los últimos tiempos los profesores han ido involucrando progresivamente a los estudiantes a través del uso de las nuevas tecnologías en el aula en forma de redes sociales, de modo que resulta fundamental considerar el impacto de éstas en la comunicación y en la relación profesor-alumno. Sin embargo, esta nueva realidad ha generado un extenso debate sobre si los profesores y los estudiantes deben comunicarse a través de las redes sociales o no, llevando a algunas autoridades a restringir o incluso prohibir dicha comunicación (Asterhan, Rosenberg, Schwarz y Solomon, 2013). Los partidarios de la comunicación entre profesores y alumnos mediante las redes sociales presentan argumentos a favor como la libertad de expresión del profesorado y del alumnado, la inevitabilidad del fenómeno y el potencial pedagógico de las redes sociales (Asterhan y Rosenberg, 2015; Greenhow y Askari, 2017; Greenhow, Robelia y Hughes, 2009; Manca y Ranieri, 2016). Mientras que incrementa el número de docentes que poseen perfiles en las redes sociales, las posibilidades de interacción profesor-alumno aumentan; así, si los profesores desean aprovechar las oportunidades educativas de las redes sociales, éstos y el alumnado deberán interactuar entre sí (Teclhaimanot y Hickman, 2011).

No obstante, como consecuencia de la introducción de las redes sociales dentro de las clases, el alumnado puede acceder a la vida personal de sus profesores como nunca antes (Estrada, 2010). Es decir, dado que las redes sociales se están utilizando cada vez más en la educación superior debido a los beneficios que se pueden obtener al adoptarlos en el aula, lo que los profesores publican y comparten en sus perfiles online

impacta a las percepciones de los estudiantes sobre su credibilidad (Imlawi y Gregg, 2014). Por ello, los profesores deben determinar cuánto y qué compartir en sus perfiles online (DiVerniero y Hosek, 2011; Mazer, Murphy y Simonds, 2007). Por lo tanto, es importante comprender el impacto de la información personal presente en el perfil online de un profesor en las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad de dicho docente (Strickland, 2016).

Consideramos que resulta imprescindible llevar a cabo esta investigación en el contexto universitario español debido a dos argumentos principales: en primer lugar, no existen estudios pedagógicos en nuestro país acerca de la percepción de credibilidad sobre los profesores por parte de los alumnos en las redes sociales, siendo muy relevante el estudio de la credibilidad del profesorado al constituir la variable primaria en la percepción del estudiante sobre el docente (McCroskey, Valencic y Richmond, 2004). La credibilidad impacta notablemente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la motivación académica del alumnado hasta la exhibición de malas conductas por los estudiantes (Finn et al., 2009).

En segundo lugar, hay un aumento paulatino del empleo de las redes sociales como instrumento pedagógico y comunicativo entre profesores y alumnos en las universidades españolas (Calzado et al., 2017; Fondevila et al., 2015; Gómez et al., 2012; Iglesias-García y González-Díaz, 2013; Rivas-Flores et al., 2016). Como señalan Myers y Martin (2018), el incremento en la utilización de las redes sociales como medio de interacción entre profesores y alumnos ha abierto un nuevo camino para el estudio de la credibilidad docente ya que cuando los estudiantes acceden a los perfiles de Facebook o a las cuentas de Twitter de sus profesores, pueden evaluar la credibilidad de sus profesores atendiendo al contenido presente en esos perfiles online. Así, los resultados del presente estudio aportarán nuevas perspectivas sobre el uso que hace el profesorado de las redes sociales, en concreto, en relación con el impacto del contenido presente en el perfil online de un profesor en la percepción de credibilidad del mismo por parte de los estudiantes. El profesorado que emplea o desea utilizar las redes sociales como herramienta comunicativa o didáctica en su docencia debería tener en consideración estos hallazgos para el enriquecimiento de su práctica docente, mejorando así los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a los problemas de investigación planteados, se establecen estas preguntas de investigación:

- ¿Qué tipo de contenido publicado en Twitter sobre un profesor hará a los docentes más creíbles?
- ¿Existen diferencias de género en la credibilidad de los docentes percibida por los estudiantes de acuerdo a los *tweets* publicados en sus perfiles de Twitter?
- ¿Existe correlación entre la credibilidad percibida por los estudiantes atendiendo a los *tweets* publicados en los perfiles de Twitter de los profesores universitarios y su motivación académica?

CAPÍTULO 1

RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

CAPÍTULO 1. RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO.

En el presente capítulo se abordará la naturaleza y las características de la relación profesor-alumno en el aula, la interacción profesor-alumno mediada por ordenador y la comunicación profesor-alumno fuera del aula, destacando el uso de las redes sociales como herramientas de comunicación entre el profesorado y el alumnado.

1. Relación profesor-alumno.

Las relaciones establecidas entre profesores y alumnos son un aspecto importante del proceso educativo (Fausti y Moore, 1966). Torgerson (1934) indica que la relación profesor-alumno es un requisito esencial para la promoción de condiciones óptimas para el aprendizaje. La relación profesor-alumno puede ser clasificada como de naturaleza interpersonal debido a que comparte varias similitudes con otras relaciones interpersonales, es decir, el profesor y el alumno pasan por un proceso de conocimiento mutuo, intercambian información y desarrollan expectativas como sucede en cualquier tipo de relación (Frymier y Houser, 2000). Como afirman Graham, West y Schaller (1992), la enseñanza es similar a las relaciones interpersonales, ya que requiere de un desarrollo relacional con los estudiantes y de habilidades interpersonales competentes. En este sentido, Rester y Edwards (2007) sugieren que los profesores no solo tengan conocimientos en su campo de estudio, sino que también sepan cómo conectarse personalmente con sus estudiantes.

DeVito (1986) establece un modelo que describe el cambio en la relación profesor-alumno destacando cuatro supuestos: (a) la enseñanza puede describirse como un proceso relacional desde el contacto inicial, la intimidad y la disolución; (b) las interacciones entre profesores y alumnos dependen en parte del desarrollo de una relación interpersonal; (c) el desarrollo de una relación entre el estudiante y el profesor conducirá a una mayor satisfacción y un aprendizaje más efectivo y (d) un fracaso en la enseñanza puede atribuirse en cierto modo a la ineficacia del proceso de desarrollo relacional entre profesores y alumnos. Por lo tanto, las relaciones entre el profesorado y el alumnado son importantes para lograr resultados de aprendizaje efectivos (Frymier y Houser, 2000). En definitiva, para maximizar el aprendizaje, es fundamental que los profesores mantengan una buena relación con sus estudiantes (Teven, 2001).

En este sentido, Strage (1999) indica que la relación profesor-alumno es considerada como uno de los cinco principales índices de integración académica y social para los estudiantes universitarios. Brekelmans, Wubbels y den Brok (2002) hallaron que la relación entre profesores y estudiantes constituyó un factor importante para predecir tanto la participación como el aprendizaje de los alumnos. Docan-Morgan y Manusov (2009) encontraron que los estudiantes que consideraban que tenían una buena relación con sus profesores se mostraban más motivados y aprendieron más, mientras que los estudiantes que afirmaban tener una relación negativa con sus profesores estaban menos motivados y su aprendizaje disminuyó. En esta línea, Cornelius-White (2007) realizó un metaanálisis en el cual se determinaron correlaciones significativas entre la relación profesor-alumno y la satisfacción del estudiante y el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes.

Asimismo, la importancia del comportamiento del docente en la relación profesor-alumno es innegable (Gorham y Christophel, 1992; Hosek y Thompson, 2009). Existe una gran variedad de conductas exhibidas por los docentes que son componentes esenciales tanto para el desarrollo de relaciones positivas entre profesores y estudiantes, así como para el aprendizaje del alumnado (Wanzer, 1998), ya que los comportamientos de los profesores afectan a las percepciones y a las evaluaciones de los alumnos hacia éstos (Beatty y Behnke, 1980; Brophy, 1979; Brophy y Good, 1974, 1986). En este sentido, la conducta de los profesores proporciona información a los estudiantes que generan un significado dentro del contexto de una relación interpersonal (Teven y Hanson, 2004). Cuando los estudiantes perciben y evalúan positivamente el comportamiento de los profesores, es probable que tenga lugar una relación interpersonal positiva entre ambos (Mottet y Beebe, 2006). Como señalan McPherson y Young (2004), los comportamientos positivos no solo minimizan las evaluaciones negativas del docente por parte del alumno, sino también pueden servir para mejorar la relación profesor-alumno. Además, los comportamientos positivos exhibidos por los docentes influyen en el éxito de sus estudiantes en términos del desarrollo de las relaciones entre profesores y estudiantes (Young, Kelsey y Lancaster, 2011). En este sentido, Bush (1954) afirma que en la relación profesor-alumno una percepción positiva por parte del alumno hacia el profesor es más significativa para promover el aprendizaje que una percepción positiva por parte del docente hacia el estudiante. Haleta (1996) concluye que la forma en la que un profesor se comunica y se comporta afecta las

percepciones y valoraciones de los alumnos, ya sea de manera positiva o negativa, afectando de este modo en el clima de la clase, en el comportamiento del alumnado y en la eficacia instructiva del docente. Por lo tanto, para facilitar sus relaciones con los estudiantes, los docentes deben evitar comportamientos inapropiados o indeseados (Docan-Morgan y Manusov, 2009).

Más allá de la interacción cara a cara, una vía de comunicación en la que los profesores y alumnos interactúan y desarrollan relaciones interpersonales es a través de la comunicación mediada por ordenador (McIsaac, Blocher, Mahes y Vrasidas, 1999).

2. Comunicación mediada por ordenador.

La comunicación mediada por ordenador se define como cualquier tipo de interacción humana facilitada por el uso de ordenadores (Berge y Collins, 1995). Esta interacción puede ser sincrónica (en tiempo real) o asincrónica (en el transcurso del tiempo), la comunicación sincrónica incluye conversaciones telefónicas, conferencias de video y audio y chats, mientras que la comunicación asincrónica incluye correos electrónicos, mensajes de texto (SMS) y redes sociales como Twitter o Facebook (Aubry, 2013).

La comunicación mediada por ordenador se ha convertido en una de las muchas estrategias pedagógicas que los docentes pueden utilizar para potenciar el aprendizaje cognitivo y afectivo de los estudiantes a través de las interacciones entre el docente y el estudiante (Harper, 2005). En este sentido, Molinillo, Aguilar-Illescas, Anaya-Sánchez y Vallespín-Arán (2018) encontraron que la comunicación profesor-alumno por medio de la comunicación mediada por ordenador tuvo una influencia positiva en la implicación y compromiso del estudiante, así como en su proceso de aprendizaje.

McComb (1994) sugiere que la comunicación mediada por ordenador permite al docente crear una atmósfera dialógica de tres formas: (1) aumenta la eficiencia de la comunicación diaria; (2) en los cursos en línea, a diferencia de las aulas tradicionales donde los profesores realizan la mayor parte del trabajo relacionado con la elaboración y realización de actividades, la responsabilidad del alumnado se incrementa y (3) aumenta la percepción de los alumnos sobre la disponibilidad y la atención mostrada por el docente, de modo que la comunicación mediada por ordenador proporciona un medio adicional por el cual los profesores pueden mantenerse en contacto con sus

estudiantes, demostrando así que no solo se preocupan por ellos, sino también que están dispuestos a comunicarse con ellos de manera más regular.

En este sentido, Shedletsky y Aitken (2002) destacan la capacidad de la comunicación mediada por ordenador para promover y mejorar las relaciones entre profesores y estudiantes en la clase. Su uso ha permitido asimismo a los estudiantes crear y mantener relaciones con sus profesores a un ritmo y una profundidad mucho mayores que las generaciones de estudiantes anteriores (Foote, 2011). Lavooy y Newlin (2003) afirman que un empleo efectivo de la comunicación mediada por ordenador ha aumentado la interacción entre el docente y el estudiante. De manera similar, Sheer y Fung (2007) llegaron a la conclusión de que la comunicación mediada por ordenador contribuyó positivamente tanto a la relación profesor-alumno como a la evaluación de la docencia. Young et al. (2011) investigaron el vínculo entre la comunicación mediada por ordenador y el interés de los estudiantes de comunicarse con sus profesores, encontrando que cuando los estudiantes creen que sus profesores se comunican a través del ordenador con frecuencia; cuando los estudiantes perciben este tipo de comunicación como inmediata y cercana; cuando los estudiantes interactúan con sus profesores a través del ordenador por razones de procedimiento/aclaración y no interactúan con ellos simplemente como un medio de eficiencia, aumenta la probabilidad de que los estudiantes muestren mayor interés y valoren el desarrollo de una relación profesor-alumno. Borup, Graham y Davies (2013), indican que las interacciones mediadas por ordenador entre profesores y alumnos tuvo un efecto positivo en la motivación del alumnado.

De acuerdo con Walther (1995), los estudiantes que usan exclusivamente tipos de comunicación mediadas por ordenador pueden llegar a tener las mismas opciones para desarrollar relaciones personales con sus docentes que en los encuentros cara a cara, sugiriendo que los estudiantes que utilizan la comunicación mediada por ordenador deberían poder crear y mantener una relación profesor-alumno similar que aquellos que solo interactúan con los docentes cara a cara en el aula. En esta línea, Tidwell y Walther (2002) encontraron que la utilización de la comunicación mediada por ordenador por parte de los docentes tuvo un efecto positivo en la relación profesor-alumno al ayudar a los alumnos a emplear estrategias de reducción de incertidumbre más directas, como hacer más preguntas y revelar información de índole personal.

Hickerson y Giglio (2009) indican que los estudiantes señalaron que la comunicación mediada por ordenador les ayudó académicamente y mejoró tanto la cantidad como la calidad de las interacciones con sus docentes y los profesores percibieron que este medio de comunicación ofrecía nuevas herramientas pedagógicas, enriqueciendo así sus prácticas docentes.

Por lo tanto, el uso de la comunicación mediada por ordenador en el contexto educativo podría tener un efecto positivo en la relación profesor-alumno, generando así resultados más positivos para los estudiantes (Mazer et al., 2007). Por estas razones, Olaniran, Savage y Sorenson (1996) sugieren que, además de las interacciones que se producen en la clase o centro educativo, los docentes agreguen la comunicación mediada por ordenador como una nueva vía de comunicación para mejorar la relación profesor-alumno.

Así, la comunicación mediada por ordenador es un medio que tanto los profesores como los estudiantes pueden emplear para interactuar entre sí fuera de clase (Johnson, 2011; Mason y Berson, 2000). Como afirma Sherblom (2010), los docentes pueden aprovechar la comunicación mediada por ordenador para crear un sentido de conexión con sus estudiantes al extender la comunicación más allá del tiempo asignado en el aula.

3. Comunicación profesor-alumno fuera del aula.

Para muchos estudiantes, el aula tradicional es el único punto de contacto entre ellos y sus profesores (Goldman, Goodboy y Bolkan, 2016). Sin embargo, las interacciones entre el profesorado y el alumnado dentro de los límites de los centros educativos no son el único contexto de comunicación entre ellos (Elhay y Hershkovitz, 2019). Un contexto específico donde la comunicación profesor-alumno es particularmente importante es fuera del aula (Williams y Frymier, 2007). Esta forma de comunicación desempeña un papel relevante en el desarrollo de relaciones exitosas entre docentes y estudiantes (Dobrinsky y Frymier, 2004; Farley-Lucas y Sargent, 2011). Por ello, la comunicación fuera del aula se considera una de las influencias más poderosas en el aprendizaje de los estudiantes (Terenzini, Pascarella y Bliming, 1996).

Fusani (1994) definió la comunicación fuera del aula como la interacción cara a cara entre profesores y alumnos fuera de los horarios de clase establecidos. Posteriormente, Nadler y Nadler (2001) definieron la comunicación fuera del aula como interacciones fuera de clase que pueden ser iniciadas por alumnos o profesores, incluyendo desde estudiantes que buscan asesoramiento o desean hacer preguntas a los profesores sobre el contenido de la clase, hasta charlas o debates entre alumnos y profesores sobre temas no relacionados con el contenido de la clase. Finalmente, Zhang (2006) definió la comunicación fuera del aula como la interacción formal y/o informal entre docentes y estudiantes que se produce fuera de las aulas formales y en momentos distintos a la programación de la clase. Las visitas programadas o improvisadas de los estudiantes a los despachos de los profesores, mensajes a través de correos electrónicos, llamadas telefónicas, hablar con los profesores en los pasillos, en el campus de la facultad o fuera de ella y charlar con los docentes antes, después y en los descansos de las clases se consideran comunicaciones fuera del aula (Aylor y Oppliger, 2003; Nadler y Nadler, 2000). De acuerdo con Brooks y Young (2016), cualquier interacción entre profesores y alumnos que se produzca fuera de la clase tradicional puede considerarse comunicación fuera del aula.

Los estudiantes que se comunican con sus profesores fuera del aula tienden a discutir sobre una variedad de temas diferentes durante dichas interacciones (Goldman et al., 2016). Jaasma y Koper (2002) resumieron estos temas en seis categorías: información relacionada con el curso (p.ej., explicar cómo realizar una determinada actividad); autorevelación (p.ej., revelar al profesor información privada); consejos (p.ej., solicitar recomendación sobre futuros estudios); charlas breves (p.ej., discusión de noticias recientes); ideas intelectuales (p.ej., compartir ideas para una investigación) y pedir favores (p.ej., solicitar una carta de recomendación). Como indican Leach y Wang (2015), la comunicación fuera del aula varía según el tipo (visitas al despacho, correos electrónicos y llamadas telefónicas, encuentros en los pasillos o en eventos que tienen lugar en el campus), el contenido (cuestiones relacionadas con el curso o problemas personales) y el iniciador (estudiante o docente).

Según Wilson, Woods y Gaff (1974), la probabilidad de que se produzca comunicación fuera del aula entre profesores y alumnos está determinada, en parte, por los comportamientos de los docentes en el aula, ya que los alumnos evalúan los comportamientos de los profesores como indicadores de accesibilidad para las

interacciones fuera de clase. En otras palabras, la comunicación fuera del aula resulta a menudo una función de las percepciones del alumnado sobre las conductas del profesorado (Merolla y Koermer, 2002).

En este sentido, diversas investigaciones señalan una correlación positiva entre la cercanía del profesor y la comunicación fuera del aula, lo que sugiere que a medida que las percepciones de los alumnos sobre la cercanía de los profesores aumentan, la probabilidad de que los alumnos interactúen fuera de clase con los docentes también aumenta (Faranda, 2015; Fusani, 1994; Jaasma y Koper, 1999, 2002; Khan, Shah y Ahmad, 2015; Knapp y Martin, 2002; Westwick, 2012; Zhang, 2006).

Nadler y Nadler (2000) hallaron una correlación positiva entre la empatía del profesor y la cantidad y el tipo de comunicación fuera del aula entre profesores y alumnos. En estas líneas, Nadler y Nadler (2001) encontraron que la empatía y la credibilidad del profesor se correlacionaron positivamente con la cantidad y el tipo de comunicación fuera del aula entre docentes y estudiantes. Asimismo, Myers (2004) exploró la relación entre la credibilidad percibida del docente y la comunicación fuera del aula, destacando que la credibilidad del profesor se relacionó positivamente con la implicación del alumnado en interacciones fuera de clase con el profesorado.

Más allá, Cayanus, Martin y Weber (2003) indican una correlación positiva entre la cantidad de autorevelación por parte del profesorado y la comunicación fuera del aula entre éstos y los estudiantes.

Aylor y Oppliger (2003) examinaron las percepciones de los estudiantes sobre el humor del profesor y su relación con la comunicación fuera del aula entre docentes y estudiantes, encontrando que las percepciones de los alumnos sobre el humor del profesor se asociaban positivamente con la frecuencia y con su satisfacción con respecto a la comunicación fuera de clase con el profesor, lo que sugiere que los docentes que incorporan el humor en su docencia aumentan sus posibilidades de interactuar con los alumnos fuera del aula de forma que dichas interacciones sean además satisfactorias para los estudiantes. En estas líneas, Goodboy, Booth-Butterfield, Bolkan y Griffin (2015) indicaron que el humor del profesor constituyó un predictor positivo de la comunicación fuera del aula entre docentes y estudiantes.

Myers, Martin y Knapp (2005) hallaron que la participación de los alumnos en la comunicación fuera de clase con sus profesores se predecía mediante la percepción de los alumnos acerca del uso por parte del profesor de habilidades comunicativas persuasivas y de estrategias de búsqueda de afinidad de apoyo.

Igualmente, cuando los estudiantes perciben que los profesores facilitan la integración social y están involucrados con los estudiantes, es más probable que participen en interacciones fuera del aula con dichos profesores (Sidelinger, Bolen, McMullen y Nyeste, 2015; Sidelinger, Frisby y Heisler, 2016).

Bippus, Kearney, Plax y Brooks (2003) indican que los estudiantes atribuyen un valor positivo a la comunicación fuera del aula cuando perciben que sus profesores brindan asesoramiento y orientación y cuando ayudan al alumnado a entender mejor el contenido del curso. Faranda (2015) descubrió que los estudiantes que sienten que un docente muestra un interés genuino por sus intereses y por su bienestar y que responde a las necesidades de la clase, probablemente estarán más dispuestos a participar en interacciones fuera del aula con dichos profesores.

Myers, Edwards, Wahl y Martin (2007) investigaron la relación entre las percepciones del alumnado sobre la comunicación agresiva del profesorado y la participación de los alumnos en la comunicación fuera del aula con los docentes, encontrando que la agresividad verbal de los profesores se asoció negativamente con la comunicación fuera del aula. En esta línea, Farley-Lucas y Sargent (2011) descubrieron que conductas inadecuadas del profesor dentro del aula condujeron a la evitación por parte de los alumnos de interactuar con los profesores fuera del aula.

De acuerdo con el impacto de la comunicación fuera del aula entre profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diversas investigaciones señalan que ésta se asocia con mejores relaciones entre docentes y estudiantes (Dobransky y Frymier, 2004; Elhay y Hershkovitz, 2019; Gasaymeh y Qablan, 2013).

Además, diferentes estudios sugieren una correlación positiva entre la comunicación fuera del aula entre docentes y estudiantes y la motivación del alumnado, lo que indica que cuando los estudiantes se comunican con sus profesores fuera del aula están más motivados para aprender (Aylor y Oppliger, 2003; Hayes, Weibelzahl y Hall, 2013; Jaasma y Koper, 1999; Jones, 2008; Khan et al., 2015).

Zhao, Ahn, Meyers, Timmerman y Fonner (2012) encontraron que la comunicación fuera del aula se relacionó de forma positiva con la satisfacción de los estudiantes con el curso y con sus percepciones de autoeficacia hacia el aprendizaje. De manera similar, Jones (2008) encontró una correlación positiva entre la comunicación fuera del aula y la satisfacción de los estudiantes. Asimismo, Knapp y Martin (2002) encontraron que la comunicación fuera del aula se asoció positivamente con el afecto de los estudiantes hacia el curso y hacia el profesor.

Igualmente, la comunicación fuera del aula contribuyó a que los alumnos comprendieran mejor los contenidos del curso y a desarrollar sus capacidades cognitivas (Terenzini et al., 1996); los motivó a lograr una mejor calificación (Pascarella y Terenzini, 1991); reforzó sus sentimientos de confianza y autoestima (Kuh, 1995); incrementó sus niveles de integración académica en la universidad (Milem y Berger, 1997) y aumentó su satisfacción con la experiencia universitaria (Pascarella, 1980).

En síntesis, en un metaanálisis conducido por Goldman et al. (2016), se revelaron influencias positivas de la comunicación fuera del aula entre profesores y alumnos sobre el aprendizaje afectivo y cognitivo del alumnado.

La comunicación fuera del aula es asimismo beneficiosa para los docentes, ya que la comunicación fuera del aula produjo evaluaciones más positivas de los profesores por parte de los alumnos (Jaasma y Koper, 1999; Lampert, 1993). En estas líneas, Hayes et al. (2013) encontraron que los estudiantes percibían a los profesores que se comunicaban con ellos fuera de clase como personas cercanas, accesibles y receptivas.

En conjunto, la literatura sugiere que la comunicación fuera del aula entre profesores y alumnos mejora significativamente el aprendizaje del alumnado (Cotten y Wilson, 2006). Como concluyen Jaasma y Koper (1999), los estudiantes son conscientes de los beneficios que generan las interacciones fuera de clase con sus profesores en su aprendizaje. Por lo tanto, comprender la relevancia de la comunicación fuera del aula es importante debido a los beneficios que aporta a las instituciones educativas, a los profesores y a los alumnos (Khan et al., 2015).

La utilización generalizada de las redes sociales por los jóvenes representa una nueva oportunidad para que los profesores experimenten nuevas vías de comunicación con sus estudiantes (Balayeva y Quan-Haase, 2009). Así, las redes sociales constituyen

otra vía de comunicación fuera del aula que tanto los docentes como los estudiantes están empezando a utilizar con mayor frecuencia (Albayrak y Yildirim, 2015; Bowman y Akcaoglu, 2014; Elhay y Hershkovitz, 2019; Nkhoma et al., 2015).

CAPÍTULO 2

COMUNICACIÓN PROFESOR-ALUMNO A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES

CAPÍTULO 2. COMUNICACIÓN PROFESOR-ALUMNO A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES.

En el presente capítulo se abordará el tema principal de esta investigación: la comunicación profesor-alumno por medio de las redes sociales. En primer lugar, se definirá el concepto de redes sociales y, posteriormente, se presentarán las características de Twitter al tratarse de la red social en la que se realizará el estudio. Finalmente, se expondrán detalladamente las distintas líneas de investigación existentes sobre la comunicación profesor-alumno mediante las redes sociales.

1. Redes sociales.

En los últimos años las redes sociales se han convertido gradualmente en una parte indispensable de nuestra vida cotidiana (Kuo, Cheng y Yang, 2017). Éstas han cambiado la manera en que las personas y los grupos o comunidades se comunican y socializan, así como la forma en que se produce la interacción, la colaboración y la creación de contenido (Ricoy y Feliz, 2016). La popularidad de las redes sociales se debe en parte a su capacidad para ofrecer un medio alternativo para comunicarse, colaborar e incluso organizar actividades y por su potencial para cambiar dramáticamente las formas en que interactuamos entre nosotros tanto en el mundo virtual como en el mundo real (Chaturvedi, Dolk y Drnevich, 2011). Según Kaplan y Haenlein (2010), las redes sociales pueden definirse como un grupo de aplicaciones fundamentadas en Internet que permiten a las personas crear e intercambiar el contenido generado por los usuarios de forma abierta y gratuita. Siguiendo a Boyd y Ellison (2007), las redes sociales permiten a los usuarios (a) articular una lista de otros usuarios con los que conectarse; (b) ver y recorrer la lista de conexiones propia y las realizadas por otros dentro del sistema y (c) construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema acotado. En síntesis, las redes sociales constituyen herramientas fiables para promover la comunicación y las relaciones interpersonales (Osatuyi, Passerini, Ravarini y Grandhi, 2018).

Dentro de las redes sociales predomina el uso de la autorevelación por parte de los usuarios (Huang, 2016). Como afirman Choi y Bazarova (2015), la autorevelación se ha vuelto mucho más frecuente e integrada en la vida de las personas debido al crecimiento de las redes sociales. La autorevelación en las redes sociales se define como cualquier mensaje o información sobre el yo que una persona comparte dentro del sitio

(Bateman, Pike y Butler, 2011). La autorevelación es fundamental para el éxito de las redes sociales y ésta ha comenzado a difuminar los límites tradicionales existentes entre la vida pública y la privada (Hewitt y Forte, 2006). Algunos ejemplos de información de carácter privada que los usuarios suelen publicar y compartir en sus perfiles online incluyen fotografías, fecha de nacimiento, lugar de residencia, educación, ocupación y estado civil (Utz, 2015).

Según Taddicken (2013), las personas comparten en sus perfiles online no solo información personal básica, sino también en muchas ocasiones revelan detalles íntimos de sus vidas. En este sentido, algunas investigaciones han demostrado que mediante las redes sociales se generan niveles más alto de autorevelación por parte de los usuarios en comparación con las interacciones cara a cara, sugiriendo que las personas tienden a divulgar más información privada en entornos virtuales que en el mundo real (Bruss y Hill, 2010; Ruppel et al., 2016; Schouten, Valkenburg y Peter, 2007). Algunos factores que incrementan el grado de autorevelación en entornos virtuales son el relativo anonimato asociado con la comunicación online (Joinson, 2001) y el hecho de que en la comunicación en línea las señales no verbales son limitadas (Suler, 2004).

Una de las redes sociales que está ganando popularidad entre los docentes universitarios españoles como medio de comunicación con los estudiantes es Twitter (Guzmán, del Moral y Ladrón de Guevara, 2012). Su empleo se debe fundamentalmente a que se trata de una red social de fácil uso con una estructura colaborativa que posibilita la incorporación de contenidos multimedia, facilitando la interactividad con el alumnado (Holotescu y Grossek, 2010). Igualmente, según Carpenter, Cook, Morrison y Sams (2017), los docentes prefieren Twitter para comunicarse con los estudiantes ya que, a diferencia de otras redes sociales como Facebook en las que para seguir a un usuario debes ser amigo del mismo, Twitter permite establecer relaciones asimétricas en las que el usuario sigue a otro pero no puede ser seguido recíprocamente. Además de utilizarse para interactuar con el alumnado, cada vez son más los profesores de las universidades españolas que incorporan Twitter en su docencia como herramienta didáctica (García-Montero, De la Morena y Rodríguez-Carmona, 2012; Garrigos-Simón, Oltra-Gutiérrez, Narangajavana y Estellés-Miguel, 2016; Santoveña-Casal y Bernal-Bravo, 2019; Tur, Marín y Carpenter, 2017).

2. Twitter.

Twitter consiste en una red social en la que los usuarios publican mensajes cortos (*tweets*) con un máximo de 280 caracteres, incluyendo fotografías y videos e hipervínculos a recursos en línea (Rosell-Aguilar, 2018).

Para 2017, Twitter tenía 330 millones de usuarios activos mensuales, con el 80% de los usuarios accediendo a la plataforma desde dispositivos móviles (Murthy, 2018). Los usuarios utilizan *hashtags* o etiquetas para hacer que los temas de sus tweets sean más visibles y accesibles y Twitter clasifica los temas más populares que se discuten como *trending topics* o tendencias (Dunlap y Lowenthal, 2009).

Twitter permite la confección de comunidades con intereses compartidos aumentando las relaciones entre las personas, no solo dentro sino también fuera del campo educativo (Carpenter y Krutka, 2014). Las interacciones y el intercambio de información que se producen en Twitter generan un impacto positivo en la sensación de pertenencia de los alumnos (Blight, Ruppel y Schoenbauer, 2017). Así, Twitter supone un medio de comunicación que puede enriquecer la comunicación profesor-alumno (Tang y Hew, 2017).

Sin embargo, los usuarios realizan juicios sobre los demás de acuerdo al contenido presente en sus perfiles de Twitter (Golbeck, Robles, Edmondson y Turner, 2011; Quercia, Kosinski, Stillwell y Crowcroft, 2011). En concreto, los estudiantes evalúan la credibilidad de los docentes atendiendo a la información disponible en sus cuentas de Twitter (McArthur y Bostedo-Conway, 2012). Por ello, es importante que los docentes gestionen el tipo de contenido que comparten en sus perfiles de Twitter para establecer relaciones exitosas con los estudiantes (Carpenter, Kimmons, Short, Clements y Staples, 2019).

3. Interacción profesor-alumno por medio de las redes sociales.

Las redes sociales potencian el mantenimiento, desarrollo y creación de relaciones interpersonales a partir de la elaboración de un perfil personal en el cual se publica y comparte información accesible para todas las personas presentes en la red social (Kwon y Yixing, 2010). Éstas han surgido paulatinamente como un emergente medio de interacción entre docentes y estudiantes, principalmente en el ámbito universitario, convirtiéndose en una importante herramienta comunicativa (Akcaoglu y

Bowman, 2016; Albayrak y Yildirim, 2015; Chromey, Duchsherer, Pruett y Vareberg, 2016; Gettman y Cortijo, 2015; Nkhoma et al., 2015; Sanchez, Cortijo y Javed, 2014; Schwarz y Caduri, 2016), generando así diversas preguntas sobre la comunicación entre profesores y alumnos por medio de las redes sociales y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hershkovitz y Forkosh-Baruch, 2013). 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 y Lee, 2016; Hamid, Waycott, Kurnia y Chang, 2015).

Atendiendo a la comunicación profesor-alumno mediante las redes sociales, se han identificado las siguientes líneas de investigación (Froment, García y Bohórquez, 2017; García, Froment, Bohórquez y Vieira, 2017): a) frecuencia de la interacción profesor-alumno a través de las redes sociales; b) razones de la interacción profesor-alumno a través de las redes sociales; c) aceptación por parte de docentes y estudiantes del uso de las redes sociales como herramienta de comunicación entre ambos; d) preferencias de docentes y estudiantes para comunicarse a través de las redes sociales; e) impacto de la comunicación entre el profesorado y el alumnado mediante las redes sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje; f) exposición al contenido presente en los perfiles online de profesores y alumnos; g) percepción de credibilidad del estudiante sobre el docente de acuerdo al contenido del perfil online del profesor, h) peticiones de amistad entre docentes y estudiantes e i) la privacidad de los perfiles online del profesorado y del alumnado.

3.1. Frecuencia de la interacción profesor-alumno a través de las redes sociales.

Según Hamid et al. (2015), los estudiantes se mostraron abiertos al empleo de las redes sociales para comunicarse con sus profesores, ya que las redes sociales les brindan una oportunidad para estar en contacto constante con sus profesores independientemente de la hora o la ubicación, trascendiendo así el límite físico y permitiéndoles romper las “barreras emocionales” que los estudiantes pueden tener con los docentes dentro del aula tradicional. Baran (2010) indica que el 91% de los estudiantes se comunicó alguna vez con sus profesores en Facebook y el 63% de los estudiantes afirmaban sentirse emocionados cuando un profesor realizaba algún comentario en sus publicaciones. Ophir, Rosenberg, Asterhan y Schwarz (2016) señalan que el 56% de los estudiantes se comunicaban con sus profesores a través de Facebook

o WhatsApp. Elhay y Hershkovitz (2019) destacan que el 68% de los docentes afirmaban comunicarse diariamente con sus alumnos a través de WhatsApp. Sturgeon y Walker (2009) afirman que el 90% de los estudiantes estaban de acuerdo en contactar con sus docentes por medio de Facebook ya que se trataba de un medio de comunicación ideal para conocer a los profesores de una manera más personal, coincidiendo así con Saylag (2013) y Rosenberg y Asterhan (2018) quienes afirman que los estudiantes se mostraban favorables a interactuar con sus profesores mediante Facebook y WhatsApp, respectivamente, para conocerse mejor. Hurt, Moss, Bradley, Larson y Lovelace (2012) destacan que los estudiantes no mostraron incomodidad al interactuar con sus profesores en Facebook y que los docentes crearon nuevos perfiles para interactuar con sus estudiantes, que carecían de información personal, exhibiendo solo una foto de perfil. Draskovic, Caic y Kustrak (2013) hallaron que los estudiantes estaban motivados por interactuar con sus profesores, mientras que los docentes mostraron preocupación y escepticismo ante tal idea.

Por el contrario, Asterhan et al. (2013) destacan que un 40% de los profesores tienen contacto con sus estudiantes en Facebook, un 16% lo tuvieron y un 41% nunca se habían comunicado con sus alumnos a través de Facebook. De acuerdo con Madge, Meek, Wellens y Hooley (2009), el 91% de los alumnos nunca ha empleado Facebook para comunicarse con sus profesores; el 68% no ha visitado el perfil de Facebook de éstos y un 41% indican que no les gustaría que sus profesores se comunicaran con ellos mediante Facebook. Gómez et al. (2012) afirman que la comunicación entre profesores y alumnos a través de las redes sociales supone una actividad que apenas se produce. En el estudio de Erjavec (2013), la mayoría de estudiantes no se comunicaban con sus profesores a través de las redes sociales debido a la presión de sus compañeros de aula y al miedo ante una reacción negativa de sus docentes. Hershkovitz y Forkosh-Baruch (2013) encontraron que la comunicación entre profesores y alumnos por Facebook era escasa. Hank, Sugimoto, Tsou y Pomerantz (2014) destacan que la mayoría de docentes y estudiantes entrevistados preferirían no comunicarse entre ellos a través de Facebook. Aaen y Dalsgaard (2016) señalan que un 65% de los estudiantes no ha empleado nunca las redes sociales para comunicarse con los docentes mientras que solo un 10% de los estudiantes sí las empleaban. Por su parte, Canós-Rius y Guitert-Catases (2014) señalan que el 100% de los profesores y alumnos nunca han utilizado Twitter para comunicarse mientras que el 89% de los profesores y el 92% de los alumnos no han empleado nunca

Facebook para interactuar entre sí.

Como establecen Hershkovitz y Forkosh-Baruch (2017), existen tres grupos de alumnos frente a la comunicación con los profesores mediante las redes sociales: aquellos que interactúan con los docentes vía redes sociales, aquellos que no están conectados con sus profesores a través de las redes sociales pero que desean hacerlo y aquellos que no muestran interés por interactuar con el profesorado en redes sociales. De la misma manera, Forkosh-Baruch y Hershkovitz (2018) establecen tres tipos de docentes frente a la interacción profesor-alumno mediante las redes sociales: aquellos que interactúan con los alumnos por las redes sociales, aquellos que no interactúan con el alumnado por medio de las redes sociales pero que desean hacerlo y aquellos que no muestran interés por comunicarse con los alumnos vía redes sociales.

3.2. Razones de la interacción profesor-alumno a través de las redes sociales.

Los docentes utilizan Facebook como un recurso para contactar con su alumnado fundamentalmente para temas relacionados con la logística y organización del aula (Asterhan y Rosenberg, 2015; Asterhan et al., 2013; Fewkes y McCabe, 2012; Gettman y Cortijo, 2015; López, Flores y Espinoza, 2015; Rosenberg y Asterhan, 2018; Sendurur, Sendurur y Yilmaz, 2015). Asimismo, señalan que a través de Facebook buscan fortalecer y apoyar a aquellos alumnos que más lo necesitan, así como intervenir en casos donde a través del perfil del alumno se pueda detectar algún problema de índole psicosocial (Asterhan y Rosenberg, 2015) o para proporcionar apoyo emocional en momentos difíciles, así como para gestionar el estrés del alumno (Ophir et al., 2016; Ophir, 2017; Rosenberg, Ophir y Asterhan, 2018). Rosenberg y Asterhan (2018) destacan que algunos docentes emplean WhatsApp como medio de comunicación con sus estudiantes para imponer la disciplina y controlar el comportamiento de los alumnos, en lo que respecta a comportamientos disruptivos y absentismo.

Por su parte, los estudiantes interactúan con sus profesores por medio de las redes sociales para consultarles dudas acerca del contenido de una asignatura, así como horarios o fechas de entrega de ejercicios o realización de exámenes (Abu-Alruz, 2014; Draskovic et al., 2013; Gunnulfsen, 2016; López et al., 2015). En esta línea, Alvarez-Flores y Núñez (2013) destacan que el 84% de los estudiantes utilizan Facebook para interactuar con los docentes al considerarlo una buena herramienta comunicativa para

ambos y para compartir información relacionada con los contenidos que se abordan en la clase.

De este modo, existe consenso en que la comunicación entre el profesorado y el alumnado mediante las redes sociales debe ser profesional, centrada principalmente en cuestiones relacionadas con el ámbito académico (Alvarez-Flores y Núñez, 2013; Chromey et al., 2016; DiVerniero y Hosek, 2011; Draskovic et al., 2013; Erjavec, 2013; Foote, 2011; Madge et al., 2009; Nemetz, Aiken, Cooney y Pascal, 2012). En este sentido, Hewitt y Forte (2006) señalan que algunos estudiantes mostraban ansiedad ante la idea de interactuar con sus profesores a través de las redes sociales, indicando que las relaciones entre docentes y estudiantes debe ser profesional y evitar que se convierta en una interacción de tipo familiar o social. En esta línea, Forkosh-Baruch y Hershkovitz (2018) destacan que el 60% de los docentes se comunicaban con los estudiantes en Facebook a través de un perfil profesional mientras que un 40% de los docentes lo hacían mediante un perfil de carácter social.

3.3. Aceptación por parte de docentes y estudiantes del uso de las redes sociales como herramienta de comunicación entre ambos.

En relación con la aceptabilidad de las redes sociales como herramienta comunicativa entre profesores y estudiantes, Baran (2010) destaca que todos los estudiantes consideraron apropiado que el profesorado empleara Facebook para interactuar con el alumnado, coincidiendo con Hewitt y Forte (2006) quienes señalan que el 66% de los estudiantes veían apropiado que los docentes utilizaran Facebook para comunicarse con los alumnos. Malesky y Peters (2012) destacan que solo un 33% de los estudiantes y un 25% de los docentes consideraban que era inapropiado que los profesores interactuaran con los alumnos a través de las redes sociales. Fondevila et al. (2015) indican que el 76% de los alumnos consideraron apropiado que los docentes utilizaran las redes sociales como medio para comunicarse con los alumnos mientras que un 24% de los estudiantes opinaron que no era apropiado el uso de Facebook por parte de los profesores para comunicarse con el alumnado. Del mismo modo, Sendurur et al. (2015) indican que más del 70% de los estudiantes consideraban apropiado interactuar con sus profesores en las redes sociales mientras que un 25% de los alumnos mencionaron que éstas no eran vías apropiadas para interactuar con los docentes ya que consideraban que esta vía de comunicación podría dañar a la relación formal entre

profesores y estudiantes. Por el contrario, Madge et al. (2009) y Miron y Ravid (2015) señalan que la mayoría de los alumnos encontraban inapropiado que los profesores emplearan Facebook para contactar con el alumnado. Como se puede comprobar, la mayoría de estudios destacan que tanto profesores como alumnos tienen opiniones favorables con respecto al empleo de las redes sociales para comunicarse entre sí.

Hershkovitz y Forkosh-Baruch (2017) indican que el 63% de los estudiantes estaban de acuerdo con prohibir la comunicación entre profesores y alumnos en las redes sociales mientras que el 37% estaba en desacuerdo con la misma. No obstante, Forkosh-Baruch, Hershkovitz y Ang (2015), señalan que el 66% de los estudiantes estaban en desacuerdo con prohibir la comunicación profesor-alumno en las redes sociales mientras que un 25% de los alumnos están de acuerdo con prohibir dicha interacción, con respecto a los docentes, destacan que el 87% de los docentes estaban en desacuerdo con prohibir la comunicación profesor-alumno en las redes sociales, mientras que un 35% que estaban de acuerdo en prohibirla, coincidiendo con Forkosh-Baruch y Hershkovitz (2018) que señalan que el 70% de los docentes estaban en desacuerdo con prohibir la comunicación profesor-alumno en las redes sociales, mientras que 30% estaban a favor. Como se puede observar en estas investigaciones, los docentes presentan un mayor grado de acuerdo en no prohibir la comunicación entre docentes y estudiantes a través de las redes sociales en comparación con los estudiantes.

Linek y Ostermaier-Grabow (2018) indican que los estudiantes consideran que la comunicación profesor-alumno es apropiada si existe cierta relación entre ellos fuera del aula y para tratar cuestiones académicas, mientras que hacerse querer por el docente y obtener beneficios se evaluaron como conductas inapropiadas de interacción.

Además existen, por un lado, diferencias de género ya que los estudiantes varones encuentran más adecuada las interacciones entre profesores y alumnos en las redes sociales que las estudiantes mujeres (Göktas, 2015; Hewitt y Forte, 2006; Sheldon, 2015; Teclehaimanot y Hickman, 2011) y, por otro lado, diferencias según el curso académico ya que el alumnado de tercer y cuarto curso se sienten más cómodos e interactúan más con sus profesores en las redes sociales al compararlos con alumnos de primer y segundo curso (Aydin, 2014; Göktas, 2015).

Asimismo, Nemetz (2012) y Göktas (2015) afirman que los estudiantes mayores se sienten más cómodos interactuando con sus profesores en las redes sociales que los alumnos jóvenes. No obstante, Aydin (2014) señala que los estudiantes más jóvenes mostraron mayor interés en comunicarse con los profesores mediante las redes sociales que los alumnos mayores.

3.4. Preferencias de docentes y estudiantes para comunicarse a través de las redes sociales.

Las redes sociales más utilizadas entre el profesorado y el alumnado para comunicarse entre sí son Facebook (Aaen y Dalsgaard; 2016; Fondevila et al., 2015) y WhatsApp (Canós-Rius y Guitert-Catases, 2014; Elhay y Hershkovitz, 2019; Ophir et al., 2016). No obstante, Leafman (2015) y Smith (2016) afirman que los estudiantes prefieren los e-mails para comunicarse con sus profesores al concebirlos como vías de comunicación más profesionales y formales, mientras que las redes sociales son percibidas como más casuales, informales y más apropiadas para interactuar con compañeros de clase.

3.5. El impacto de la comunicación profesor-alumno por medio de las redes sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto al impacto de la comunicación entre docentes y estudiantes mediante las redes sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se destaca principalmente la mejora de la comunicación y la relación profesor-alumno (Abella y Delgado, 2015; Amador y Amador, 2014; Elhay y Hershkovitz, 2019; Hamid et al., 2015; Irwin, Ball y Desbrow, 2012; Junco, Heiberger y Loken, 2011; Lee, Lee y Kim, 2015; Rambe y Nel, 2015; Rezende da Cunha, van Kruistum y van Oers, 2016; Sánchez-Rodríguez, Ruiz-Palmero y Sánchez-Rivas, 2015; Schroeder et al., 2010; Sobaih, Moustafa, Ghandforoush y Khan, 2016; Staines y Lauchs, 2013; Sturgeon y Walker, 2009; Túnñez-López y Sixto-García, 2012; Wang, 2013; Yakin y Tinmaz, 2013); un conocimiento más profundo del otro a nivel personal (Cole, Hibbert y Kehoe, 2013; Erjavec, 2013; Kio, 2016) y la ruptura de barreras entre docentes y estudiantes (DeGroot, Young y VanSlette, 2015; Rambe y Nel, 2015; Rambe y Ng'ambi, 2014). Igualmente, esta comunicación correlaciona positivamente con el aumento de la motivación académica (Aubry, 2013; Denker, Manning, Heuett y Summers, 2018;

Imlawi, Gregg y Karimi, 2015; Saylag, 2013); el rendimiento académico (Bowman y Akcaoglu, 2014; Guo, Shen y Li, 2018; Jumaat y Tasir, 2013; Junco, Elavsky y Heiberger, 2013; Mendez et al., 2009; Sarapin y Morris, 2015); el compromiso e implicación del alumno (Annamalai, Tan y Abdullah, 2016; Bowman y Akcaoglu, 2014; Junco et al., 2011; Junco et al., 2013; Imlawi et al., 2015; Meishar-Tal, Kurtz y Pieterse, 2012; Rezende da Cunha et al., 2016; Schwarz y Caduri, 2016); un clima positivo de la clase (Asterhan y Rosenberg, 2015; Bouhnik y Deshen, 2014; Elhay y Hershkovitz, 2019; Mazer et al., 2007); la satisfacción del estudiante con la relación profesor-alumno (Hershkovitz y Forkosh-Baruch, 2017; Imlawi et al., 2015; Li y Pitts, 2009; Sarapin y Morris, 2015; Song, Kim y Luo, 2016); el empoderamiento del alumno (Saylag, 2013); la comunicación profesor-alumno fuera del aula (Albayrak y Yildirim, 2015) y la resiliencia del alumnado (Ophir et al., 2016; Rosenberg et al., 2018).

Igualmente, Akcaoglu y Bowman (2016) destacan que cuando los alumnos interactuaron con los profesores a través de Facebook, estaban más interesados y percibieron más valor en el contenido del curso, además de sentir que los docentes estaban más involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En estas líneas, algunos alumnos indican que la interacción con los profesores mediante las redes sociales tuvo un impacto positivo en sus percepciones sobre los mismos (Hewitt y Forte, 2006).

Por el contrario, el uso inadecuado o irresponsable de las redes sociales como vía comunicativa entre profesores y estudiantes puede perjudicar la propia relación profesor-alumno (Gettman y Cortijo, 2015; Manasijevic, Zivkovic, Arsic y Milosevic, 2016; Sendurur et al., 2015); la autoridad y el status del profesor (Asterhan y Rosenberg, 2015; Draskovic et al., 2013; Foulger, Ewbank, Kay, Osborn y Lynn, 2009; Kyriacou y Zuin, 2015); la motivación del estudiante (Çimen y Yilmaz, 2014) y el rendimiento académico del alumnado (Nkhoma et al., 2015).

3.6. Exposición al contenido de los perfiles online de profesores y alumnos.

De acuerdo con Strater y Lipford (2008), los alumnos que participaron en su estudio divulgaron información de carácter personal en su perfil online, como su cumpleaños, ciudad natal, amigos, fotos, dirección postal, números de teléfono y correos electrónicos. Al-Dheleai y Tasir (2015) señalan que los estudiantes revelaron en

sus perfiles de Facebook información personal como el nombre, sexo, situación sentimental, lugar de estudios o trabajo, dirección postal y números de teléfono. Kolek y Saunders (2008) encontraron que la mayoría de estudiantes publican en sus redes sociales información de contacto, horarios de clase y fotos en las que aparecen consumiendo alcohol. En este sentido, muchos estudiantes muestran preocupación al pensar que algún profesor pueda acceder a su perfil online y se forme opiniones o realice juicios basados en el contenido presente en éstos (Abel, 2005).

Por su parte, los docentes publican en sus perfiles de Facebook información personal como nombres, sexo, lugar de nacimiento, ciudad de residencia, nivel educativo y fecha de nacimiento, mientras que evitan compartir información personal como correos electrónicos, creencias religiosas, tendencias políticas y programas de televisión o series preferidas (Sumner, Esfer y Yildirim, 2014).

En relación con la exposición a los contenidos que docentes y discentes comparten en sus perfiles online, las expectativas de ambos pueden verse afectadas al observar comentarios, status o fotos; formándose juicios sobre la otra persona (Chromey et al., 2016; DiVerniero y Hosek, 2011; Gettman y Cortijo, 2015; Helvie-Mason, 2011; Sleigh, Smith y Laboe, 2013). Los estudiantes afirman que en sus perfiles online pueden presentar información que no quieren que sus profesores observen (Akçayir, 2017; Alvarez-Flores y Núñez, 2013; Cain, Scott y Akers, 2009; Denker et al., 2018; Hank et al., 2014; Hewitt y Forte, 2006); y que pueden conocer a través del perfil online del docente ámbitos de su vida personal que preferirían desconocer (Dearbone, 2014; DiVerniero y Hosek, 2011; Foote, 2011; Wang, Novak, Scofield-Snow, Traylor y Zhou, 2015). Los profesores por su parte muestran preocupación al acceder al perfil online de un alumno y estar expuestos a información que preferirían no haber descubierto (Asterhan et al., 2013). Igualmente, de acuerdo con Sumner et al. (2014), los docentes se sienten incómodos cuando padres y/o madres y estudiantes ven sus perfiles de Facebook. En este sentido, como señalan Mattingly, Cain y Fink (2010), la sobreexposición a la vida privada de uno u otro puede tener consecuencias negativas para la relación profesor-alumno.

Sin embargo, DiVerniero y Hosek (2011) señalan que los estudiantes consideran que ver el perfil online de un profesor les permite ver al docente como personas que tienen una vida fuera del ámbito académico.

Los profesores consideran que es inapropiado que a través de las redes sociales los docentes molesten o se burlen de sus estudiantes, usen información no autorizada, propaguen información falsa, creen perfiles ficticios, compartan información perturbadora o insulten los valores nacionales (Deveci y Kolburan, 2015). Así, los profesores entienden la necesidad de ser lo más profesionales posible para crear espacios de aprendizaje adecuados (Carter, Foulger y Ewbank, 2008; Forte, Humphreys y Park, 2012; Mikulec, 2012). Los estudiantes valoran la siguiente información desde lo menos adecuado hasta lo más adecuado en el perfil de un profesor: comentarios sobre piercings o tatuajes, fotos sobre consumo de alcohol, comentarios negativos sobre otros compañeros de profesión, comentarios de carácter político, racistas o religiosos, anuncios sobre cambios de clase, información sobre exámenes y comentarios positivos dirigidos a estudiantes (Nemetz, 2012).

3.7. La percepción de credibilidad del estudiante sobre el docente de acuerdo al contenido del perfil online del profesor.

Barber y Pearce (2008) encontraron que el mero hecho de que un profesor tenga un perfil en Facebook afectó negativamente a las percepciones de los estudiantes sobre su credibilidad, aunque Hutchens y Hayes (2014) no hallaron dicha correlación.

Mazer, Murphy y Simonds (2009) examinaron el impacto de las autorevelaciones del profesorado en Facebook sobre las percepciones de su credibilidad, encontrando que los estudiantes que accedieron al perfil de Facebook de un docente con un alto nivel de autorevelación percibieron al profesor como más creíble que los estudiantes que vieron un perfil de Facebook de un docente con bajos niveles de autorevelación. De la misma manera, Sarapin y Morris (2015) hallaron que los estudiantes que observaron el perfil de Facebook de un docente que contenía mucha información personal le otorgaron mayor credibilidad que aquellos alumnos que visitaron el perfil de Facebook de un docente con poca información personal.

Johnson (2011) analizó el impacto del contenido de los perfiles de Twitter de los profesores en su credibilidad como docentes, encontrando que los estudiantes que vieron el perfil de Twitter del profesor con contenido social le dieron mayor credibilidad que los alumnos que vieron el perfil de Twitter del docente con contenido profesional. Por el contrario, DeGroot et al. (2015) hallaron que el perfil de Twitter del

profesor con contenido profesional fue más creíble que el perfil con contenido social y que el perfil con contenido combinado. Además, el perfil con contenido combinado fue percibido como más creíble que el perfil con contenido social.

Ireland (2013) descubrió que los docentes que en Facebook compartieron información personal positiva fueron percibidos como más creíbles que los profesores que revelaron información privada negativa. De la misma manera, Coffelt, Strayhorn y Tillson (2014) encontraron que las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado disminuyeron a medida que aumentaba la negatividad de las autorevelaciones en Facebook. Wang et al. (2015) encontraron que los profesores que revelan en Facebook información sobre consumo de alcohol y problemas sobre relaciones románticas son percibidos como menos creíbles, sugiriendo así que la credibilidad de los profesores puede verse perjudicada de manera notoria si el contenido de sus perfiles online quebranta las expectativas de los estudiantes.

3.8. Peticiones de amistad entre docentes y estudiantes.

De acuerdo a las peticiones de amistad enviadas entre docentes y estudiantes en las redes sociales, existe un rechazo general entre profesores y alumnos a convertirse en amigos virtuales, dando así lugar a bajos índices de amistad en las redes sociales entre ambos (Bosch, 2009; Bruneel De Wit, Verhoeven y Elen, 2013; Cain et al., 2009; Forkosh-Baruch y HersHKovitz, 2018; Helvie-Mason, 2011; Gettman y Cortijo, 2015; Gómez et al., 2012; Wang y Yu, 2018). Para identificar estas causas, Akkoyunlu, Daghan y Erdem (2015) elaboraron un instrumento para analizar las razones por las cuales los profesores añaden a sus alumnos como amigos en Facebook.

Los docentes prefieren ignorar peticiones de amistad de sus estudiantes al considerar estas relaciones inadecuadas (Bosch, 2009; Hank et al., 2014; Sturgeon y Walker, 2009); aunque algún estudio señala neutralidad o incluso receptividad de los docentes en este aspecto (Deveci y Kolburan, 2015; Grosseck, Bran y Tiru, 2011; Sarapin y Morris, 2015). Plew (2011) destaca que, por un lado, algunos profesores no aceptaron las peticiones de amistad de estudiantes problemáticos y, por otro lado, que la mayoría de docentes no agregaban a sus alumnos como amigos para separar la vida profesional de la social y para evitar favoritismo. En este sentido, Linek y Ostermaier-Grabow (2018) destacan que los profesores rechazaban con frecuencia las peticiones de amistad enviadas por sus alumnos. Kuo et al. (2017) encontraron que los docentes

aceptan y rechazan las peticiones de amistad del alumnado de acuerdo al tipo de estudiante, destacando que los alumnos desconocidos obtuvieron el mayor índice de rechazo de sus peticiones de amistad.

Por parte del alumnado, se genera cierta incomodidad ante las peticiones de amistad del profesorado (Miller y Melton, 2015). En este sentido, Karl y Peluchette (2011) encontraron que los estudiantes aceptarían la petición de amistad de sus padres o de un jefe antes que la de algún profesor. No obstante, Asterhan et al. (2013) destacan que los docentes afirman que ser amigos de los estudiantes en Facebook les permitió acercarse más a ellos y mejorar su relación con los mismos. Así, Sheldon (2015) indica que los estudiantes intentan añadir a sus profesores como amigos en Facebook para conocerlos mejor a un nivel personal.

Tanto los docentes como los alumnos suelen agregarse como amigos virtuales debido a que previamente han tenido algún tipo de contacto en la vida real (Amador y Amador, 2014; Baran, 2010; Hershkovitz y Forkosh-Baruch, 2013). En el mismo sentido, Hank et al. (2014) indican que la mayoría de docentes se inclinan por agregar o aceptar como amigos a estudiantes que hayan finalizado sus estudios universitarios, coincidiendo así con Wang y Yu (2018) que indican que los estudiantes suelen enviar peticiones de amistad a los docentes una vez finalizado el curso. Por el contrario, Dearbone (2014) destaca que los alumnos aceptan las peticiones de amistad de un profesor en Facebook no porque realmente quieran, sino porque se sienten en la obligación de hacerlo para evitar perjuicios en su relación con el docente. Como apuntan diversos estudios, si las peticiones de amistad entre docentes y estudiantes son rechazadas o ignoradas, podrían afectar negativamente la relación profesor-alumno (Atay, 2009; Hank et al., 2014; Plew, 2011).

3.9. La privacidad de los perfiles online de los docentes y de los estudiantes.

Los alumnos afirman que las redes sociales se tratan de plataformas para uso privado y que el uso de las mismas por los docentes para comunicarse con ellos es intrusivo en términos de privacidad (Abel, 2005; Al-Dheleai y Tasir, 2015; Fondevila et al., 2015; Kolek y Saunders, 2008; Mazer et al., 2007; Rambe y Ng'ambi, 2014; Roblyer, McDaniel, Webb, Herman y Witty, 2010), llegando incluso a restringir a los profesores el acceso a sus perfiles online (Kolek y Saunders, 2008). Del mismo modo, diferentes estudios hallaron que los profesores restringieron el acceso de los alumnos a

sus perfiles de Facebook (Erjavec, 2013; Lin, Kang, Liu y Lin, 2015).

Sin embargo, Rosenberg y Asterhan (2018) encontraron que tanto los profesores como los alumnos consideraron que WhatsApp era una red social adecuada para emplearla como herramienta de comunicación entre docentes y estudiantes ya que la invasión de la privacidad y la exposición a la información personal eran mínimas.

De acuerdo con Belch (2012), los docentes deben controlar las publicaciones que se realizan en sus perfiles online para minimizar los riesgos asociados con su privacidad y con su ejercicio docente ya que se han dado casos en los que publicaciones de terceras personas en el mural de Facebook de un profesor han provocado una serie de medidas disciplinarias contra el docente. Por ello, Sumner et al. (2014) sugieren que los docentes deben ajustar la configuración de privacidad de sus perfiles online.

CAPÍTULO 3

AUTOREVELACIÓN DOCENTE

CAPÍTULO 3. AUTOREVELACIÓN DOCENTE.

En este capítulo se abordará la autorevelación docente al tratarse de una de las variables principales de la investigación. En primer lugar, se definirá el concepto de autorevelación docente. Posteriormente, se presentarán sus modelos teóricos y, por último, se expondrán diversas investigaciones asociadas principalmente con las percepciones de los estudiantes sobre las autorevelaciones realizadas por los docentes y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1. Definición de autorevelación docente.

Los estudiantes desarrollan muchas relaciones importantes durante su experiencia académica y una de ellas es la relación profesor-alumno, ya que pasan una cantidad significativa de tiempo interactuando con sus profesores tanto dentro como fuera del aula (Hosek y Presley, 2018). Así, la actividad principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la comunicación entre el profesorado y el alumnado (Paluckaite y Zardeckaite-Matulaitiene, 2015). Como declara Punyanunt-Carter (2006a), la interacción profesor-alumno constituye un componente fundamental de la educación.

En la clase tradicional los profesores pasan más tiempo hablando que sus alumnos (McBride y Wahl, 2005). Si bien los docentes dedican una buena parte de este tiempo a cubrir el contenido del curso, también hablan sobre ellos mismos, cuentan historias y comparten sus creencias personales (Nussbaum, Comadena y Holladay, 1987). Es decir, la clase ofrece una ocasión para que los docentes compartan información personal con los alumnos (Goodboy et al., 2014). Sin embargo, la cantidad de información personal que se debe compartir con los estudiantes es una pregunta fundamental que los profesores se han estado preguntando durante décadas (Eckhart, 2011). Lo que revelan y cómo lo divulgan constituye lo que se denomina la autorevelación del profesor (Rahimi y Bigdeli, 2016; Zhang, Shi y Hao, 2009).

Según Jourard y Jaffee (1970), la autorevelación es el acto de revelar información personal a otros. Pearce y Sharp (1973) establecieron que la autorevelación se produce cuando alguien voluntariamente le dice a otra persona cosas sobre sí misma que es poco probable que la otra persona sepa o descubra de otra fuente. Wheelless y Grotz (1976) reconceptualizaron la autorevelación como cualquier mensaje sobre el yo

que una persona comunica a otra. En general, la autorevelación puede definirse como la acción voluntaria e intencionada de compartir sentimientos, pensamientos, creencias, experiencias o atributos privados a otra persona, contribuyendo así al desarrollo y mantenimiento de relaciones cercanas o íntimas (Derlega, Metts, Petronio, Mergulis y Dindia, 1995; Greene, Derlega y Mathews, 2006; Posey, Lowry, Roberts y Ellis, 2010; Vogel y Wester, 2003). Según Metzger (2007), la autorevelación tiene beneficios y riesgos, los beneficios de divulgar información privada incluyen la expresión personal, el control social y el potencial para mejorar las relaciones interpersonales, mientras que los riesgos pueden incluir pérdida de prestigio, status o credibilidad.

En el ámbito educativo, Cozby (1973) definió la autorevelación del docente como el intercambio de información personal y profesional de un docente sobre sí mismo de una manera creíble. Nussbaum y Scott (1979) señalaron que la autorevelación del docente implica la divulgación intencional o no intencional de información personal a los estudiantes. Según Sorensen (1989), la autorevelación del profesor puede entenderse como declaraciones sobre el yo que pueden o no estar relacionadas con el contenido de la materia pero que aportan información sobre el profesor que es poco probable que los estudiantes sepan de otras fuentes. Una definición comúnmente aceptada es que la autorevelación del docente es el intercambio de información personal y profesional de un profesor sobre sí mismo con estudiantes y colegas (Goldstein y Benassi, 1994). Es decir, la autorevelación del docente está relacionada con la divulgación de su vida personal y profesional (Eckhart, 2011). Brookfield (2006) afirma que las autorevelaciones de los profesores permiten a los estudiantes percibir a los docentes como seres humanos de carne y hueso con vidas e identidades fuera del aula.

Cayanus y Martin (2008) distinguieron tres dimensiones de la autorevelación del profesor: cantidad, relevancia y negatividad. La cantidad explica cuánto y con qué frecuencia el profesor comparte con sus estudiantes información de su vida privada; la relevancia incluye la relación de la información personal revelada por el profesor con el contenido de clase; y la negatividad se asocia con revelaciones personales del profesor negativas, inadecuadas o inapropiadas.

En relación con la cantidad de divulgaciones realizadas por el profesor, ésta puede considerarse inadecuada y suponer una infracción de los límites de convivencia del aula, lo que impide el desarrollo de una instrucción efectiva (Sidelinger, Nyeste,

Madlock, Pollak y Wilkinson, 2015). En este sentido, se han encontrado asociaciones negativas entre la cantidad de autorevelaciones del docente y el afecto de los estudiantes por el profesor y el curso (Sidelinger, Frisby, McMullen y Heisler, 2012). Como indican Myers, Brann y Members of Comm 600 (2009), los estudiantes esperan que los profesores no compartan demasiada información personal, sino que equilibren la cantidad de autorevelación con el contenido del curso. Esto también se refleja en las conclusiones extraídas por Downs, Javidi y Nussbaum (1988), quienes descubrieron que los estudiantes prefieren en el aula cantidades moderadas de autorevelación por parte de los profesores.

Cuando un profesor utiliza la autorevelación para aclarar contenido de clase, la divulgación es, en este caso, relevante para el material, de modo que la relevancia constituye un elemento de suma importancia en la autorevelación del profesor (Cayanus y Martin, 2008). Las divulgaciones relevantes se consideran aquellas en las que los alumnos perciben que pueden satisfacer sus necesidades e intereses personales (Keller, 1983). Lannutti y Strauman (2006) señalan que las autorevelaciones que no están relacionadas con el contenido del curso pueden parecer fuera de lugar o inapropiadas para el entorno del aula. Por ello, los estudiantes esperan que los profesores divulguen información personal que sea relevante para el contenido del curso (Eckhart, 2011; Myers et al., 2009).

La negatividad de las autorevelaciones del profesor desempeña asimismo un papel relevante en el clima de clase (Cayanus y Martin, 2008). En estas líneas, Dalto, Ajzen y Kaplan (1979) determinaron que los individuos que divulgaron información negativa fueron percibidos de manera menos favorable que aquellos que revelaron información positiva. En el contexto académico, la autorevelación del profesor puede ser perjudicial para el clima del aula cuando se usa de manera inadecuada ya que el uso de la divulgación irrelevante y negativa afecta las evaluaciones de los estudiantes sobre los docentes (Goodboy et al., 2014; Kearney, Plax, Hays e Ivey, 1991). Al respecto, los docentes que participaron en autorevelaciones negativas recibieron calificaciones bajas de los estudiantes en comparación con los profesores que no revelaron información personal negativa (Lannutti y Strauman, 2006; Sorensen, 1989). Asimismo, si un profesor da a conocer aspectos de su vida privada que los estudiantes consideran inapropiado, los estudiantes muestran menos interés y motivación (Cayanus y Martin, 2004) y perciben al docente como menos creíble (Cayanus y Martin, 2008). Por lo tanto,

los profesores deben ser conscientes de que algunas divulgaciones como la realización de actividades ilegales o inmorales o de naturaleza sexual, pueden ofender a los alumnos y perjudicar por consiguiente tanto la relación entre el profesor y el alumno como todo el desarrollo del proceso de aprendizaje (Eckhart, 2011). Los profesores tienen la responsabilidad de gestionar sus autorevelaciones ya que aunque una revelación positiva pueda generar efectos positivos en el alumnado y en evaluaciones positivas del docente, también es posible que las percepciones de demasiada revelación o revelaciones inapropiadas puedan conducir a resultados negativos en relación con el aprendizaje del alumnado y a evaluaciones negativas del profesor (Coffelt et al., 2014).

Los docentes deben ser conscientes de cómo pueden compartir la información personal en el aula de manera efectiva y apropiada (Daly y Vangelisti, 2003). Según Deiro (1997), las autorevelaciones del profesor deben ser pertinentes al contexto y contenido de aprendizaje. En estos términos, la idoneidad de la autorevelación del profesor debe relacionarse con lo que los docentes deben o no revelar, con los propósitos por lo que lo hacen y con las necesidades de los estudiantes (Zhang, Shi, Tonelson y Robinson, 2009).

En definitiva, la autorevelación del profesor constituye una estrategia docente empleada para la creación y desarrollo de relaciones positivas y satisfactorias entre profesores y alumnos (Cooper y Simonds, 1999; Hill, Ah Yun y Lindsey, 2008). Supone una fuente de enriquecimiento para la relación profesor-alumno que puede incorporarse en el aula debido a que influye, entre otras variables, a la motivación, al aprendizaje y al ambiente de clase (Fusani, 1994; Paluckaite y Zardeckaite-Matulaitiene, 2015; Sanders, 2014). Como señalan Stacks y Stone (1984), la autorevelación del profesor es un factor determinante para lograr los objetivos de aprendizaje. Por todo ello, las percepciones de los estudiantes sobre la información personal compartida por los docentes constituyen una variable crítica para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sorensen, 1989).

2. Modelos teóricos de autorevelación docente.

2.1. La Teoría de la Penetración Social.

La Teoría de la Penetración Social fue elaborada para explicar cómo funciona el intercambio de información en el desarrollo y la ruptura de las relaciones entre las personas. La Teoría de la Penetración Social describe el proceso por el cual una relación

pasa de superficial a íntima (Altman y Taylor, 1973), de modo que el modelo otorga una importancia central al concepto de autorevelación debido a su contribución al desarrollo de las relaciones (Cudykunst y Nishida, 1983). Como señalan Taylor y Altman (1987), la autorevelación es uno de los factores clave que contribuyen al desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias. La Teoría de la Penetración Social describe la autorevelación como el procedimiento de compartir información sobre uno mismo con otros, logrando así una comprensión más profunda de quién es realmente uno (Altman y Taylor, 1973). Según Altman y Taylor (1973), las personas que son capaces de desarrollar afinidad en las relaciones son aquellas que tienden a revelar información personal para aumentar la intimidad de una relación.

Dos dimensiones de la autorevelación que son importantes en la Teoría de la Penetración Social son la amplitud y la profundidad. La amplitud de la autorevelación se refiere a la variedad de temas sobre los cuales un individuo revela información, abarcando por ejemplo temas como la familia, pasatiempos, antecedentes profesionales o educativos y comidas favoritas. La profundidad de la autorevelación es la medida en que la revelación es personal o privada, abarcando, por ejemplo, sentimientos asociados con problemas familiares o ambiciones de vida (Altman y Taylor, 1973). En otras palabras, la amplitud se refiere a la información superficial sobre uno mismo que generalmente se comparte con la mayoría de las personas con las que interactuamos, mientras que la profundidad describe información privada que se comparte únicamente con un número selecto de personas (Osatuyi et al., 2018).

La Teoría de la Penetración Social sugiere que a medida que una relación se vuelve más íntima, las revelaciones se vuelven cada vez más profundas y, de manera similar, a medida que la relación pasa de ser muy íntima a no íntima, las revelaciones tienden a disminuir en profundidad (Tolstedt y Stokes, 1984). Es decir, la intimidad de una relación produce un aumento tanto de la amplitud como de la profundidad de las revelaciones (Hensley, 1996). Por ejemplo, al comienzo de una relación, las personas generalmente revelan pocos aspectos de su vida privada y la conversación sigue siendo bastante superficial, no obstante, a medida que una relación se desarrolla, la amplitud y la profundidad de las revelaciones aumentan; por el contrario, cuando una relación se deteriora, los niveles de revelación suelen disminuir (Utz, 2015). La Figura 1 muestra una representación de la teoría de la Penetración Social.

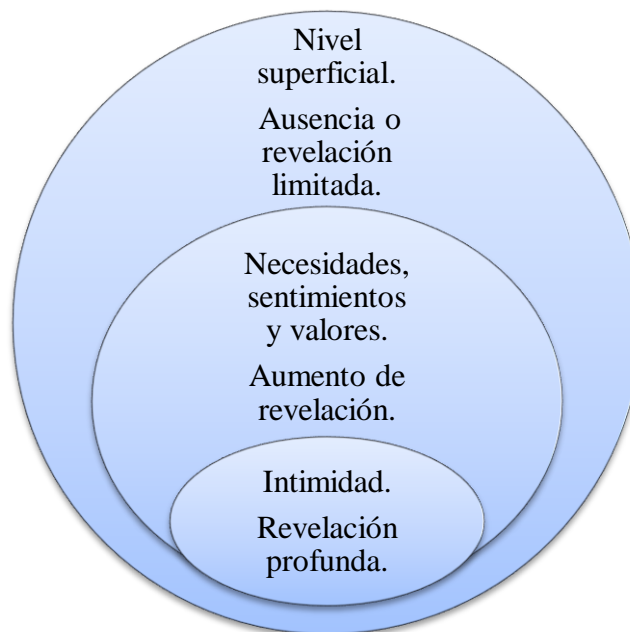


Figura 1

Teoría de la Penetración Social (Altman y Taylor, 1973).

Por lo tanto, la combinación de las dimensiones de profundidad y amplitud produce variedad de tipos de relaciones: (a) relaciones de amplitud estrecha y profundidad superficial, donde las personas solo tienen contactos limitados; (b) relaciones amplias y superficiales, donde las personas tienen contactos frecuentes pero superficiales; (c) relaciones estrechas y profundas, que involucran contactos íntimos en un área limitada de intercambio y (d) relaciones amplias y profundas, donde las personas interactúan en una variedad de áreas y lo hacen tanto a nivel íntimo como superficial (Altman, Vinsel y Brown, 1981).

Basado en su modelo, Taylor y Altman (1987) proponen un marco de cuatro etapas de autorevelación: orientación, intercambio afectivo exploratorio, intercambio afectivo completo e intercambio estable.

Orientación.

La primera etapa de la Teoría de la Penetración Social es la orientación, que se produce cuando los sujetos solo comparten información superficial sobre sí mismas. Durante esta etapa inicial, las personas son cautelosas y cuidadosas al divulgar información personal; se esfuerzan por evitar revelar información privada que pueda generar conflictos como las opiniones políticas; retienen información personal negativa y actúan de manera socialmente deseable y educada.

Intercambio afectivo exploratorio.

La segunda etapa de la Teoría de la Penetración Social es el intercambio afectivo exploratorio, donde las personas comparten detalles más allá de la información más superficial y tienen menos precaución cuando comparten información personal. En esta etapa, la personalidad de las personas comienza a emerger y revelan cierta información privada a conocidos o amigos.

Intercambio afectivo.

La tercera etapa de la Teoría de la Penetración Social es el intercambio afectivo, en el cual se comparte más información personal y las interacciones son cada vez más informales. En esta etapa, las personas comienzan a revelar información más privada o íntima. Asimismo, en este nivel la divulgación es casual y espontánea y se refleja un mayor compromiso y un mayor nivel de comodidad.

Intercambio estable.

La etapa final de la Teoría de la Penetración Social es el intercambio estable, caracterizado por la apertura, amplitud y profundidad de los temas de conversación. La información más íntima se revela continuamente en esta etapa. Este nivel se caracteriza por la honestidad y la intimidad, un alto grado de espontaneidad y la expresión abierta de pensamientos, sentimientos y comportamientos. Las personas mantienen pocas relaciones en esta etapa, generalmente parejas sentimentales, familiares y amigos cercanos.

De acuerdo con la Teoría de la Penetración Social, el desarrollo de la autorevelación está influenciado por tres factores principales: características personales, evaluaciones de recompensa/costo y el contexto situacional (Baack, 1991; Baack, Fogliasso y Harris, 2000).

Características personales.

Según Altman y Taylor (1973), las dos dimensiones principales de la personalidad son la categoría de amplitud y la frecuencia de profundidad. Cuando se manifiestan como conductas, estos factores pueden cuantificarse en términos de cantidades de información intercambiadas (amplitud) y el nivel de intimidad de la

información intercambiada (profundidad) que se extraen de la personalidad de un individuo.

Por lo tanto, la categoría de amplitud se refiere a una serie de temas, áreas o elementos que pueden representar categorías importantes para unas determinadas personas como el trabajo, la familia, la religión o la política. La categoría de amplitud constituye, por lo tanto, el total de todos estos temas o áreas.

La frecuencia de profundidad se refiere a la intimidad de los temas, áreas o elementos que son importantes para un sujeto específico. Algunos elementos son superficiales o periféricos, mientras que otros son más íntimos y están más cerca del núcleo de la personalidad del individuo. Esto significa que algunas categorías pueden presentar escasa profundidad, como cuando una determinada persona solo presta atención superficial o tiene un interés limitado en política mientras que otro individuo puede mostrar un gran interés y preocupación con respecto a cuestiones políticas. Por lo tanto, la amplitud y la profundidad varían por categoría y por individuo, de modo que cada individuo tendría una estructura única para su categoría de amplitud y para su frecuencia de profundidad.

Evaluaciones de recompensa/costo.

Uno de los factores principales que determina los niveles de revelación de información personal a otros es una evaluación individual con respecto a los beneficios y costos asociados con una relación interpersonal. Las personas que deciden comunicarse con otras para desarrollar una relación más interpersonal, consideran las recompensas y los costos de cada revelación de información personal de acuerdo con sus metas y expectativas para la relación, de modo que las evaluaciones de recompensas y costos positivos sugieren relaciones altamente satisfactorias mientras que, por el contrario, si se percibe que los costos superan los beneficios, la relación se deteriora y se disminuye el grado de intimidad en la misma. Por ello, la previsión de recompensas y costos puede suponer un componente primordial en la determinación de cómo se convierten las relaciones íntimas.

Siguiendo a Altman y Taylor (1973), estas evaluaciones de recompensa/costo afectan al grado de Penetración Social de las siguientes maneras: (a) cuanto mayor es la proporción de recompensas a costos, más satisfactoria es la relación; (b) las

evaluaciones de las recompensas y los costos pueden variar por persona y por categoría de personalidad y (c) las recompensas y los costos se definen de tres maneras: interacción inmediata, expectativas sobre interacciones futuras y valoraciones acumuladas de interacciones pasadas.

Contexto situacional.

El grado de penetración social está determinado asimismo por la naturaleza de la interacción en combinación con las evaluaciones de recompensa/costo. En concreto, las expectativas son esenciales en la determinación de los juicios sociales. Una evaluación positiva de la interacción social da lugar a expectativas de que la relación se desarrollará y de que el grado de intimidad de la misma aumentará mientras que, por el contrario, evaluaciones negativas generan expectativas sobre una disminución de interacciones futuras, de autorevelación y de intimidad. Es decir, si en una interacción la evaluación inicial es negativa, la persona será bastante cuidadosa y reservada con respecto a futuras revelaciones o mayor intimidad. Por lo tanto, dentro del contexto situacional, las expectativas son fundamentales en la disposición de la persona a revelar o no información personal.

Según Taylor y Altman (1975), la Penetración Social puede ocurrir en diferentes contextos, incluidas las relaciones románticas, las amistades, los grupos sociales y las relaciones laborales. La teoría se ha aplicado igualmente en contextos de comunicación mediada por ordenador como las redes sociales (Huang, 2016; Osatuyi, 2015; Osatuyi et al., 2018; Tang y Wang, 2012; Utz, 2015) y en el contexto educativo para examinar la divulgación por parte del profesor de información privada con los estudiantes (Coffelt et al., 2014; Hosek y Thompson, 2009; Paluckaite y Zardeckaite-Matulaitiene, 2015; Song et al., 2016; Zhang et al., 2009).

En la clase, atendiendo a las dos dimensiones de autorevelación establecidas por la teoría de la Penetración Social, la amplitud se produce en las clases donde los docentes divulgan de manera rutinaria mientras enseñan diferentes temas, mientras que la profundidad ocurre con menos frecuencia en el aula ya que se adentra en áreas más íntimas, sin embargo, los profesores que revelan información privada deben tener cuidado y estar seguros de las actitudes y reacciones de sus estudiantes (Cayanus y Martin, 2016).

2.2. La Teoría de la Gestión de la Privacidad de la Comunicación.

La Teoría de la Gestión de la Privacidad de la Comunicación (*Communication Privacy Management Theory*) –TGPC en adelante- proporciona un marco teórico para comprender los aspectos comunicativos acerca de cómo las personas gestionan su información privada con otras personas (Petronio, 2002). La TGPC se centra fundamentalmente en analizar cómo las personas definen y posteriormente comunican información privada a otros (Petronio y Durham, 2015). Es decir, se desarrolló para comprender cómo las personas deciden divulgar información privada dentro de las relaciones interpersonales (Metzger, 2007). La finalidad de la TGPC consiste en entender el proceso de revelar u ocultar información de carácter privado y examinar cómo se toman las decisiones y cómo hacerlas más beneficiosas para todos los tipos de relaciones interpersonales (Petronio, 2007, 2016).

Se trata de una teoría basada en la evidencia que sostiene que la gestión de la privacidad funciona como una dialéctica en la que las personas necesitan tanto divulgar información privada a otros para satisfacer necesidades sociales, como ocultar información privada a otros con el fin de cumplir con las necesidades de protección y autonomía al no otorgar acceso a la misma (Petronio, 2010).

La TGPC se basa en cinco principios básicos que analizan cómo las personas regulan la divulgación u ocultación de información privada (Petronio, 2002, 2010, 2016; Petronio y Durham, 2015):

a) *La persona cree que posee y que tiene derecho a controlar su información privada.*

Las personas creen que legítimamente son propietarias de su información privada, incluso después de que se lo cuenten o les otorguen acceso a otros. Debido a que la información es definida como privada por el individuo y conlleva vulnerabilidades potenciales, los sujetos consideran que poseen el derecho de gestionar el flujo de la información a terceros. Cuando estamos al tanto de algo que otros no saben, entendemos que somos responsables de esa información y que seremos responsables de cómo lo manejamos. Es por eso que buscamos controlar quién más lo sabe. Nuestro sentido de propiedad nos motiva a crear límites que controlen la difusión de lo que sabemos.

b) *Las personas gestionan su información privada a través del empleo de reglas de privacidad personal.*

A través del uso de reglas de privacidad personal se trata de discernir por qué las personas toman determinadas decisiones sobre ocultar o revelar información privada. Es decir, cuando las personas divulgan información privada a otros existen reglas internalizadas que parecen guiar sus decisiones. Estas reglas ayudan a las personas a sentir que tienen control sobre su información privada.

La TGPC sostiene que existen cinco elementos que ejercen influencia en la manera en que desarrollamos nuestras propias reglas de privacidad: cultura, género, motivación, contexto y ratios de riesgo/beneficio.

Cultura. Las culturas difieren en la divulgación u ocultación de información privada. Algunas culturas adoptan valores de privacidad que influyen en las personas para que sean más abiertas unas con otras, mientras que otras tienen límites más restrictivos donde hay una tendencia a que la información personal se mantenga más privada o incluso secreta. En este sentido, Altman (1977) afirma que todas las culturas tienen un cierto grado de expectativas comunes con respecto a la privacidad, mientras que los comportamientos para gestionar y regular el nivel deseado de privacidad difieren. Se observa un ejemplo con familias que han desarrollado orientaciones de privacidad que pueden ir desde muy abiertas a secretas y cerradas, es decir, hay familias que están dispuestas a revelar información de carácter personal a personas externas a la familia mientras que, en el otro extremo, hay familias que tienen directrices de privacidad más restrictivas y mantienen su información personal con personas externas a la familia en secreto.

Género. Se relaciona con la forma en que las normas y perspectivas masculinas y femeninas contribuyen a las estructuras de reglas de la gestión de la privacidad (Waters y Ackerman, 2011). La investigación sostiene que tanto hombres como mujeres utilizan diferentes directrices para gestionar la divulgación u ocultación de información privada a otros, como la protección o la necesidad de privacidad o las percepciones sobre el receptor del mensaje (Petronio y Martin, 1986; Petronio, Martin y Littlefield, 1984).

Motivación. La atracción y el gusto son motivos interpersonales que pueden disminuir los límites de privacidad. En este sentido, Hosek y Presley (2018) indican que los individuos estuvieron motivados por divulgar información personal, entre otras razones, al sentir una atracción interpersonal hacia el prójimo. Igualmente, Taylor (1979) afirma que las expectativas de recompensas o costos motivan la decisión de revelar u ocultar información privada.

Contexto. Los eventos traumáticos pueden interrumpir temporal o permanentemente el efecto del género, la cultura y la motivación cuando las personas elaboran sus reglas de privacidad. El diagnóstico de SIDA, el suicidio o asesinato de un ser querido, la pérdida de una extremidad, la parálisis física, una guerra, un desastre natural o el abuso sexual son eventos que pueden generar límites de privacidad que inicialmente son impenetrables.

Ratios de riesgo/beneficio. Sumamos los beneficios y restamos los costos de cada opción para hacer lo que creemos que tendrá el mejor resultado. Las ratios de riesgo/beneficio se debaten entre revelar y ocultar información privada. Los beneficios típicos de divulgar información personal son el alivio del estrés, obtener apoyo social, acercarse más a la persona a la que contamos y la oportunidad de influir en otros. Los riesgos para revelar información personal son la vergüenza, el rechazo, el poder disminuido y que todos descubran nuestro secreto.

c) Cuando se proporciona información privada de una persona a otras, éstas se convierten en copropietarios de esa información.

Una vez que una persona decide compartir información privada, ese acto cambia fundamentalmente la naturaleza de la información y la administración de la privacidad. Una forma de pensar acerca de esta metamorfosis es visualizar el límite de privacidad que privilegia a otra persona, invitarla a ser copropietaria de la información y vincular a esa persona con ese límite. Este proceso se denomina "formación de copropiedad". El acto de revelar información privada crea un confidente y lleva a esa persona a un límite de privacidad colectiva.

Primero, el revelador debe darse cuenta de que el límite de privacidad personal se ha transformado en un límite colectivo que rara vez se reduce a ser únicamente personal. Por lo tanto, aquellos que poseen información privada deben considerar este

cambio cuidadosamente antes de compartirla con otros. Segundo, como copropietarios, las personas tienden a sentirse responsables de la información. Finalmente, aquellos a quienes se les impuso la información pueden ser mucho más informales sobre su protección que aquellos que la buscaron.

d) *Los copropietarios de la información privada deben negociar reglas de privacidad mutuamente aceptables para contar a otras personas.*

Hasta que los individuos permitan el acceso a su información privada, tienen el mayor control sobre esa información. Después de compartir la información personal, todos los destinatarios son considerados responsables de la gestión conjunta de la información. Para mantener el control sobre la información compartida, las personas se comprometen a coordinar las reglas de privacidad con los copropietarios autorizados para establecer cómo tratar su información privada.

Por el bien de una relación positiva y próspera, los copropietarios deben ser congruentes y negociar los límites de privacidad mutua. Estas negociaciones se centran en la propiedad de límites, la vinculación de límites y la permeabilidad de límites (Ver Figura 2).

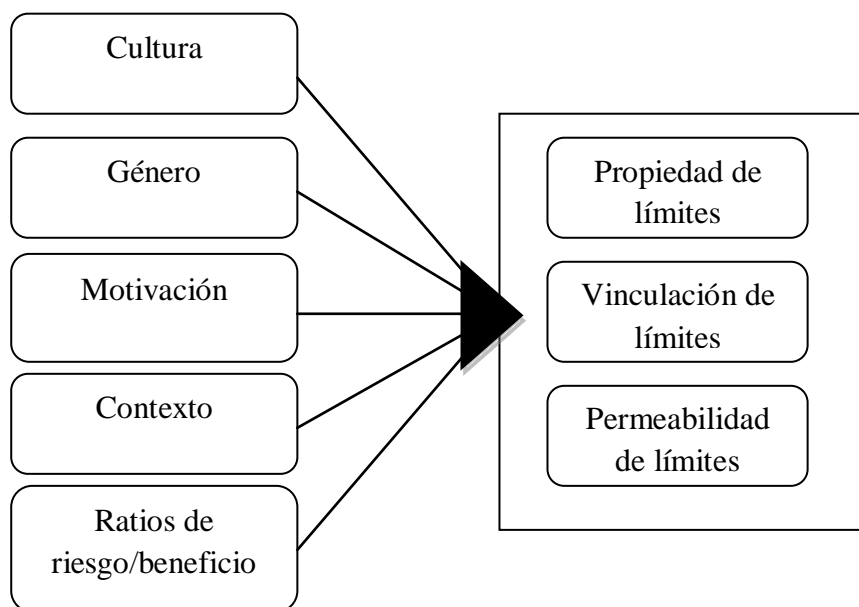


Figura 2

Teoría de la Gestión de la Privacidad de la Comunicación (Petronio, 2002).

Propiedad de límites. La propiedad de límites es el conjunto de derechos y responsabilidades que tienen los copropietarios de la información privada para controlar

su divulgación y extensión. La propiedad de límites hace referencia a la medida en que el propietario original de la información privada asume que los copropietarios tienen el control de tomar decisiones sobre la divulgación de su información privada. La copropiedad de la información privada implica una responsabilidad conjunta por su contención o divulgación, por lo que las reglas de propiedad se negocian para las personas a las que se les ha permitido acceder a la información privada. Una persona puede tener interés en cómo se maneja la información o sentir que debe tener un control total de cómo se usa. Cuando el confidente acepta que el propietario original tiene derecho a reclamar, la teoría se refiere a ese destinatario como un accionista que confía plenamente en el manejo de la información privada de acuerdo con las reglas de privacidad del propietario original.

La teoría establece distintos tipos de confidentes: (a) el confidente deliberado es un destinatario que intencionalmente busca información privada; (b) el confidente inferencial espera recibir información privada debido a la naturaleza de la relación y (c) el confidente reacio es un confidente que no quiere recibir ni que se le otorgue el acceso a información privada ya que la percibe como una carga no deseada.

Vinculación de límites. La vinculación de límites es una alianza formada por los copropietarios de información privada sobre quién más debería saber dicha información. En otras palabras, es el proceso en el que el confidente está vinculado al límite de privacidad de la persona que reveló la información. Establecer un enlace significa que se otorga permiso a otro para convertirse en copropietario de información privada. Cuando se produce un enlace de este tipo, el nuevo confidente debería asumir la responsabilidad de proteger la información. Una vez dentro del límite colectivo, los nuevos copropietarios a menudo contribuyen a la información compartida, extendiendo aún más el nivel de colectividad. La consideración más importante en la vinculación de límites es la naturaleza de la relación entre el revelador y el destinatario. Cuando el revelador y el destinatario tienen una relación cercana y de confianza, existe una gran posibilidad de que el destinatario se ocupe de la nueva información de la manera que el revelador desea.

Permeabilidad de límites. La permeabilidad de límites es la medida en que un límite permite que la información privada fluya a terceros. La permeabilidad es una cuestión de grado, ya que se refiere a la cantidad, amplitud y profundidad de la

divulgación. La teoría destaca que los divulgadores y sus confidentes deben negociar reglas mutuas para una posible diseminación de la información privada a terceros.

e) En cuanto los copropietarios de la información privada no negocian y respetan efectivamente las reglas de privacidad mutuas, se produce la turbulencia de límites.

La turbulencia de límites se refiere a las interrupciones en la forma en que los copropietarios controlan y regulan el flujo de información privada a terceros. Si bien la coordinación de las reglas de privacidad es la mejor manera de evitar la difusión inoportuna de información privada a terceros autorizados y no autorizados, no todos los intentos de coordinación son exitosos. Malentendidos o errores, quebrantamientos de privacidad y dilemas sobre la propiedad de la información privada contribuyen a la turbulencia de límites. Del mismo modo, la capacidad del copropietario autorizado para llevar a cabo las reglas de privacidad deseadas también puede dificultar la coordinación exitosa. Además, existen circunstancias en las que los copropietarios autorizados sobrepasan el grado de control o el derecho a tomar una decisión sobre la divulgación de información personal sin solicitar primero el permiso del propietario original. Una vez que se interrumpe la administración de la privacidad, a menudo hay consecuencias no solo para el propietario original, sino también para el copropietario autorizado. En este sentido, la turbulencia de límites a menudo resulta en desconfianza, enojo, sospecha o incertidumbre acerca de compartir información privada, alterando así nuestras relaciones con los demás. Por lo tanto, cuando se produce una turbulencia de límites, los propietarios y los copropietarios deben recalibrar y reajustar las prácticas de gestión de la privacidad porque no están funcionando adecuadamente o según lo previsto (Child y Petronio, 2011).

En el contexto académico, el profesorado se comunica con el alumnado para construir y mantener relaciones interpersonales (Frymier y Houser, 2000). A medida que se desarrollan estas relaciones, los docentes deben conocer los límites interpersonales que existen en el aula (Sidelinger et al., 2015). En este caso, los docentes deben establecer ciertos límites para interactuar adecuadamente con sus estudiantes (Barnett, 2008). Esto significa que los profesores que revelan información privada a sus alumnos para crear un ambiente de aprendizaje cómodo, deben, al mismo tiempo, evitar divulgaciones inapropiadas que pueden ser inadecuadas para el contexto del aula (McBride y Wahl, 2005). Por lo tanto, la TGPC proporciona un marco desde el

cual analizar las revelaciones de información privada dentro de la relación profesor-alumno (Hosek y Thompson, 2009).

En la clase, los profesores mantienen relaciones con sus alumnos y administran la divulgación de información privada, utilizando diferentes reglas para decidir si revelan o no información privada (Mazer et al., 2007). McKenna-Buchanan, Munz y Rudnick (2015) indican que, desde la perspectiva de la TGPC, la divulgación de información privada hace que esa información se transforme en propiedad de los alumnos, por ello, el profesorado debe decidir cuidadosamente si revelar u ocultar información personal, ya que revelar cierta información privada puede desviarse de las expectativas generales de su papel como docente. Como indican Sidelinger et al. (2015), compartir u ocultar información privada es una tensión dialéctica que los docentes deben manejar de manera efectiva en el aula ya puede haber ocasiones en que los profesores compartan con sus alumnos información privada que no sea adecuada para el aula y, al hacerlo, se produce una turbulencia en la privacidad.

Cuando un docente divulga información privada en el aula, ya sea con fines educativos o con otros propósitos o intenciones, los estudiantes se convierten en copropietarios de la información, de modo que divulgaciones de información privada que quebranten las expectativas de conveniencia y coloquen a los estudiantes en el papel del confidente reacio, resulte en evaluaciones negativas de la credibilidad del docente, mientras que cuando un docente revela información personal que ayuda a los alumnos a entender mejor el contenido del curso o que los estudiantes se sienten cómodos recibiendo, entonces es probable que dicha revelación potencie la credibilidad del docente (Schrodt, 2013). En estas líneas, Coffelt et al. (2014) afirman que los estudiantes pueden ser cualquier tipo de confidentes, de modo que para crear y mantener relaciones positivas entre profesores y alumnos, los docentes deben tener en consideración los distintos roles que pueden asumir los estudiantes al convertirse en copropietarios de la información privada revelada por los profesores.

Según Imlawi y Gregg (2014), los docentes podrían utilizar las reglas establecidas por la TGPC para gestionar su divulgación de información privada, señalando que los profesores pueden emplear una regla de motivación con el propósito de mejorar las percepciones de los alumnos sobre su credibilidad como docente o, por el contrario, una regla basada en la ratio de riesgo/beneficio ya que, por ejemplo, la

revelación de información privada relacionada con el contenido del curso puede tener diferentes riesgos y beneficios que la divulgación de información privada que no tiene relación con el contenido que se aborda en la clase. En estas líneas, Hosek y Thompson (2009) encontraron que los docentes se basaron principalmente en criterios de motivación, criterios contextuales y en ratios de riesgo/beneficio al divulgar información privada a sus estudiantes, reconociendo además el daño potencial que podría causarles a su credibilidad si revelan información íntima o ciertos aspectos de su identidad personal.

McBride y Wahl (2005) encontraron que los profesores revelaron información privada sobre sus relaciones familiares, emociones, actividades cotidianas y experiencias de vida, pero no compartieron información personal como sus salarios, relaciones negativas, sexo o cualquier información que consideren que podría dañar su credibilidad. En este sentido, Kaufmann y Lane (2014) indican que los docentes destacaron que la gestión de la privacidad de la información ayudó a promover la relación entre docentes y estudiantes.

Sin embargo, el alumnado puede no saber cómo responder a su copropiedad de la información revelada por el docente debido al poder existente en la relación profesor-alumno, afectando de esta manera al establecimiento de las reglas y los límites que rodean dicha información (Hosek y Presley, 2018).

En síntesis, como señala Rawlins (2000), el equilibrio entre la divulgación y el ocultamiento de información privada es especialmente importante cuando se considera el contexto del aula. Decidir qué información divulgar constituye una decisión estratégica con implicaciones tanto para la relación entre profesores y alumnos como para el éxito de la clase (Mazer et al., 2007). Por lo tanto, los docentes deben manejar sus límites de privacidad con cuidado cuando revelan información privada a los estudiantes debido a los elementos únicos de su relación (Imlawi y Gregg, 2014).

La TGPC constituye igualmente un marco teórico adecuado para examinar el modo en que los individuos comparten y regulan su información privada en las redes sociales (Child, Haridakis y Petronio, 2012).

3. Investigación aplicada sobre autorevelación docente.

De acuerdo a Hosek y Presley (2018), los estudiantes prefieren que los docentes eviten revelar información personal negativa que pueda dañar su credibilidad y, por el contrario, esperan que compartan solo atributos y experiencias positivas.

Al respecto, los docentes suelen compartir con los estudiantes en el aula información personal sobre su educación, experiencia docente, familia, amigos, actividades de ocio y creencias y opiniones sobre determinados temas (Holladay, 1984; Javidi y Long, 1989). Por el contrario, McBride y Wahl (2005) descubrieron que los profesores se abstienen de compartir información personal sobre relaciones personales negativas, actividades sexuales y rasgos de personalidad negativos.

Diversos estudios analizaron las percepciones del alumnado acerca de la conveniencia de la información personal revelada por el profesor, encontrando que su formación y experiencia profesional se consideraron temas apropiados de autorevelación mientras que las prácticas sexuales, las creencias y posturas religiosas y políticas, el consumo de drogas, la ingesta de alcohol y los problemas personales se consideraron temas inadecuados de autorevelación (Cayanus y Heisler, 2013; DiVerniero y Hosek, 2011; Gregory, 2005; Hosek y Presley, 2018; Nunziata, 2007).

Asimismo, diversas investigaciones analizaron las percepciones de los profesores sobre la adecuación de las autorevelaciones, encontrando que los docentes consideran que compartir con los estudiantes su formación y experiencia académica, ciertas historias personales o información sobre su familia, parientes o amigos, intereses personales y pasatiempos se consideraron temas apropiados para la autorevelación mientras que la divulgación por parte de los docentes de creencias personales religiosas y políticas, sexo, drogas, alcohol y asuntos ilegales se consideraron temas inapropiados (Kaufmann y Lane, 2014; Rahimi y Bigdeli, 2016; Zhang, Shi, Tonelson y Allen, 2007; Zhang et al., 2009; Zhang, 2010).

De acuerdo a Kaufmann y Lane (2014), las autorevelaciones de los profesores deben seguir tres principios fundamentales: (a) que se relacionen con el contenido del curso y el material de clase; (b) que sean positivas y (c) que fomenten el desarrollo de relaciones satisfactorias entre profesores y alumnos. Por el contrario, las autorevelaciones deben evitar aspectos negativos que puedan dañar la credibilidad o

autoridad del profesor y compartir demasiada información personal de forma constante y en poco tiempo (Hosek y Presley, 2018).

La literatura existente establece igualmente que los propósitos o intenciones que los profesores atribuyen a sus autorevelaciones varían. Al respecto, diversos estudios señalan que las principales razones por las cuales los profesores comparten información personal con los estudiantes son para explicar o aclarar el contenido de la asignatura, para promover discusiones o debates sobre un determinado tema, para potenciar la relación con los estudiantes y para establecer un clima positivo en el aula (Downs et al., 1988; Gregory, 2005; Hosek y Thompson, 2009; Kaufmann, 2011; Webb, 2014).

Zhang et al. (2009) analizaron las opiniones de los profesores sobre los propósitos que los docentes persiguen cuando revelan información privada en la clase, encontrando que los profesores consideran que crear relaciones positivas entre profesores y alumnos, aclarar el contenido de clase, mejorar los intereses de los estudiantes, establecer un ambiente de aula positivo, atraer la atención de los estudiantes y establecer modelos sociales son propósitos adecuados de autorevelación mientras que, por el contrario, complacer a los propios profesores y entretener a los alumnos se consideraron propósitos inapropiados de autorevelación.

Por su parte, los alumnos tienen consciencia de las autorevelaciones de los docentes y reconocen su valor en crear un clima propicio para la comunicación (Henry y Thorsen, 2018). Los estudiantes interpretan las revelaciones de los profesores como intentos de ser honestos con los estudiantes, de establecer conexiones personales y de generar un clima de aprendizaje abierto y positivo (Cayanus, Martin y Goodboy, 2009).

No obstante, aunque algunos estudiantes pueden disfrutar de este tipo de comportamiento, otros pueden encontrarlo inapropiado (Coffelt et al., 2014). Al igual que ocurre con la mayoría de las relaciones interpersonales, no es la intención del profesor sino la percepción del estudiante la que determina la efectividad y la idoneidad de las autorevelaciones, por lo que los profesores deben tener en consideración a sus alumnos antes de decidir si revelar u ocultar información personal ya que dicho comportamiento puede producir efectos tanto positivos como negativos (Cayanus y Martin, 2016).

Por ello, los profesores en numerosas ocasiones se sienten inseguros acerca de la conveniencia o el impacto de la autorevelación en los estudiantes (Hall y Mitchell, 2014). Como indica Harper (2005), los docentes a veces tienen miedo de compartir información personal con sus estudiantes porque no saben cómo reaccionarán. Incluso, hay profesores que probablemente ni siquiera sean conscientes de la influencia de su autorevelación en los estudiantes (Paluckaite y Zardeckaite-Matulaitiene, 2015). James (2009) lo calificó como el dilema de la divulgación cuando el profesor tiene que decidir si la autorevelación es beneficiosa o perjudicial para el aula.

En este sentido, Bassett y Smythe (1979) señalan que algunos aspectos positivos de la autorevelación del profesor son la reciprocidad, el fomento de la confianza y el desarrollo de relaciones interpersonales positivas entre docentes y estudiantes.

McCarthy y Schmeck (1982) encontraron que el aumento de la autorevelación del profesor se relacionó positivamente con un mayor recuerdo del material del curso, sugiriendo así que la autorevelación del profesor contribuye a un mejor funcionamiento cognitivo. En estas líneas, diversas investigaciones destacan una asociación positiva entre autorevelación del profesor y aprendizaje cognitivo de los estudiantes (Goodboy et al., 2014; Song, Kim y Park, 2019; Stoltz, Young y Bryant, 2014).

Beck (1983) señala que los estudiantes consideran que la autorevelación de los profesores ayuda a humanizar el aula, fomenta la apertura en los estudiantes, trae unidad al grupo, valida la diversidad y hace que la clase sea más significativa.

Downs et al. (1988) hallaron que el empleo de autorevelaciones por parte de los profesores mejoró la claridad del contenido de la clase. De forma similar, Wambach y Brothen (1997) establecieron una correlación positiva entre la autorevelación del docente y las percepciones del alumnado sobre la claridad del mismo.

Sorensen (1989) encontró una asociación positiva entre la positividad de la autorevelación del profesor y el aprendizaje afectivo (gusto por el profesor y por la clase). En este sentido, Rouse y Bradley (1989) encontraron que existe una correlación positiva entre autorevelación del profesor y el clima de la clase. Del mismo modo, Deiro (2005) afirma que la autorevelación del profesor ayuda a establecer una relación afectiva y respetuosa entre docentes y estudiantes, sugiriendo igualmente que la autorevelación no solo puede mejorar el aprendizaje de los alumnos, sino también puede

ayudar a establecer un ambiente de comunicación positivo en el aula. En líneas similares, Zhang (2007) indica que los profesores consideran que sus autorevelaciones enriquecen el aprendizaje del alumnado; crean un ambiente más positivo en el aula; promueven relaciones más respetuosas entre profesores y alumnos e incrementa la participación de los estudiantes en la clase.

Goldstein y Benassi (1994) destacan una asociación positiva entre la autorevelación del docente y la participación en clase, en específico, con las percepciones del alumnado acerca de la cantidad y la disposición para participar en clase. Sin embargo, Wambach y Brothen (1997) no encontraron una asociación significativa entre la autorevelación del docente y la participación en el aula.

Asimismo, diversas investigaciones señalan que la autorevelación del docente se asocia positivamente con la comunicación profesor-alumno fuera del aula, con el aprendizaje afectivo y cognitivo del alumnado, con el interés y con la búsqueda de información por parte de los estudiantes (Cayanus et al., 2003; Cayanus y Martin, 2004; Cayanus y Martin, 2008; Cayanus, Martin y Myers, 2008).

Por otro lado, Pishghadam y Askarzadeh (2009) investigaron el impacto de la autorevelación de los profesores en la ansiedad de los estudiantes en el contexto de aprendizaje de un idioma, encontrando que la autorevelación demostró ser de gran importancia para reducir la ansiedad de los estudiantes ante el aprendizaje de un nuevo idioma. En líneas similares, Farani y Fatemi (2014) afirman que la autorevelación del profesor puede mejorar la actitud de los alumnos frente al aprendizaje del idioma inglés ya que promueve un clima relajante en la clase donde los alumnos se muestran alentados a intercambiar sus experiencias con sus compañeros y con el docente.

En una revisión de la literatura, Zardeckaite-Matulaitiene y Paluckaite (2013) establecen que la autorevelación del profesor constituye un factor de suma relevancia en la motivación del alumno por aprender. Este hallazgo quedó refrendado en otros estudios (Christophel, 1990; McCarthy y Schmeck, 1982; McCroskey, Richmond y Bennett (2006). Así, diversas investigaciones han destacado una correlación positiva entre la relevancia y la negatividad de la autorevelación del docente y la motivación del alumnado, estableciendo que cuando las autorevelaciones del profesorado son relevantes y positivas, los estudiantes están más motivados por aprender (Cayanus y Martin, 2008; Frymier y Shulman, 1995).

La autorevelación percibida del docente está relacionada asimismo con la evaluación del estudiante con respecto a dicho profesor (Sallinen-Kuparinen, 1992). Sorensen (1989) demostró una asociación significativa entre la autorevelación del profesor y las percepciones del alumnado al encontrar que los docentes que emplearon autorevelaciones positivas fueron percibidos como buenos profesores mientras que los docentes que usaron autorevelaciones negativas fueron percibidos como malos profesores. Cayanus y Martin (2002) hallaron que la frecuencia de autorevelación del profesor se asoció positivamente con las percepciones del alumnado sobre la sensibilidad del profesor, en otras palabras, los estudiantes percibieron que la autorevelación del profesor transmitía que era abierto y transparente con los estudiantes y que estaba dispuesto a participar en intercambios interpersonales con respecto al contenido del curso. Lannutti y Strauman (2006) encontraron que la autorevelación del docente que fue percibida como más honesta, positiva e intencional se asoció con evaluaciones más positivas del profesor. Del mismo modo, Zhai (2012) encontró que la autorevelación del docente que se percibió como más intencional se relacionó con evaluaciones más positivas del profesor.

Igualmente, la autorevelación del docente afecta a las percepciones de los alumnos sobre la credibilidad del docente (McBride y Wahl, 2005). Revelar hechos inapropiados sobre uno mismo, así como mostrar rasgos de personalidad negativos pueden llevar a reacciones desfavorables de los estudiantes, lo que puede afectar negativamente a la credibilidad del profesor (Kearney et al., 1991; Miller, Katt, Brown y Sivo, 2014). Por ejemplo, como indica Kuther (2003), mientras que algunos estudiantes pueden percibir que un profesor que bebe fuera de clase toma una elección personal que no interfiere con su profesionalismo, otros pueden ver el acto como poco profesional e inmoral, lo que puede afectar negativamente a la credibilidad del mismo. Por ello, los profesores suelen ocultar cualquier información personal que pudiera dañar su credibilidad (Hosek y Thompson, 2009).

Myers et al. (2009) hallaron que los docentes que revelan información privada que es relevante para los estudiantes o para el contenido del curso son más creíbles. Del mismo modo, Schrodtt (2013) encontró que los profesores que divulgan información personal de manera adecuada son más creíbles.

No obstante, la autorevelación del profesor puede tener un efecto negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Caltabiano y Smithson (1983) encontraron que las autorevelaciones negativas de los profesores se consideraron menos agradables y menos atractivas para desarrollar una relación interpersonal con el docente en contraste con las autorevelaciones positivas. Igualmente, ciertos estudios han establecido una correlación negativa entre la cantidad de autorevelación del profesor y las conductas disruptivas de los estudiantes, de manera que cuando los docentes comparten en exceso información privada con los estudiantes, éstos se comportan peor en el aula (Miller et al., 2014; Trad et al., 2012).

Weiler (2006) examinó la relación entre la divulgación por parte del profesor de información personal de carácter político y las percepciones de los alumnos sobre la credibilidad del profesor y el desarrollo de su motivación, concluyendo que los profesores que compartieron información personal relacionada con cuestiones políticas fueron percibidos como menos creíbles y los estudiantes se mostraron menos motivados. En estas líneas, Klebig, Goldonowicz, Mendes, Miller y Katt (2016) encontraron relaciones negativas entre la negatividad de las autorevelaciones de los profesores y su credibilidad, sugiriendo que cuando los docentes revelan información personal negativa, son percibidos por los estudiantes como docentes poco creíbles. Sidelinger et al. (2015) señalan que cuando los profesores revelan información privada de forma inapropiada, los estudiantes experimentan niveles más bajos de satisfacción con el curso.

En síntesis, cuando se usa apropiadamente, la autorevelación del docente puede servir como una herramienta poderosa en el aula produciendo un ambiente de aprendizaje beneficioso tanto para los estudiantes como para los profesores (Cyanus, 2004). Por ello, Buskist y Saville (2004) aconsejan a los profesores que revelen al menos una parte de sí mismos a sus estudiantes ya que dichas divulgaciones pueden crear un ambiente adecuado para la docencia y el aprendizaje.

La mayor parte de los estudios se han enfocado en analizar las autorevelaciones de los profesores en el aula tradicional, sin embargo, la proliferación del empleo por parte del profesorado de las redes sociales les da un contexto completamente diferente dentro del cual pueden decidir la información privada que desean compartir con el resto de usuarios, pudiendo los estudiantes responder de manera diferente en comparación

con las revelaciones personales que realizan los profesores en clase (Cayanus y Martin, 2016).

Al respecto, Walther, Van Der Heide, Sang-Yeon, Westerman y Tom-Tong (2008) afirman que las personas se forman impresiones interpersonales a través de los perfiles online de otros. Del mismo modo, Sleigh et al. (2013) afirman que los estudiantes realizan juicios sobre sus profesores basándose en el contenido publicado en sus redes sociales.

DiVerniero y Hosek (2011) señalan que los estudiantes afirman que ver los perfiles en línea de sus profesores les ayuda a comprender quiénes y cómo son fuera del aula y expresaron disgusto e incomodidad cuando descubrieron información inapropiada. En este sentido, Mendez et al. (2009) apuntan que el 56% de los estudiantes afirman que serían más propensos a dar una clase de un profesor si les gustara su perfil de Facebook, mientras que el 44% informaron que evitarían dar una clase si con el profesor si no les gustara su perfil de Facebook.

O'Sullivan, Hunt y Lippert (2004) hallaron que los estudiantes que vieron la página web de un profesor con altos niveles de información personal mostraron más motivación, de manera que los profesores pueden aumentar la motivación de sus estudiantes si en sus páginas o blogs personales comparten información privada. De la misma forma, Mazer et al. (2007) examinaron los efectos de la autorevelación del docente a través de Facebook sobre el aprendizaje afectivo y la motivación del alumnado y el clima del aula, encontrando que los estudiantes que accedieron al perfil de Facebook de un profesor con un alto grado de información personal mostraron mayor aprendizaje afectivo y motivación y un clima más favorable en la clase.

Aubry (2009) investigó los efectos de la autorevelación del profesor en Facebook sobre la motivación de los estudiantes, encontrando que, después de haber sido expuestos a la autorevelación del profesor a través de Facebook, los estudiantes experimentaron un cambio del tipo de motivación al pasar de estar externamente motivados a intrínsecamente motivados. Saylag (2013) reveló que las autorevelaciones de los profesores en Facebook mejoraron la participación de los alumnos, su motivación, su empoderamiento y su propia capacidad de autorevelación en el aula.

Imlawi y Gregg (2014) encontraron que la autorevelación del docente en Facebook influye en la implicación de los estudiantes en el curso ya que cuando los estudiantes accedieron a autorevelaciones del profesor en Facebook que estaban relacionadas con el contenido del curso mostraron mayor implicación que aquellos estudiantes que accedieron a autorevelaciones que no estaban vinculadas con el contenido del curso.

CAPÍTULO 4

CREDIBILIDAD DOCENTE

CAPÍTULO 4. CREDIBILIDAD DOCENTE.

En este capítulo se abordará la credibilidad docente como eje vertebrador de la investigación. En primer lugar, se definirá el concepto de credibilidad docente. Posteriormente, se expondrá el modelo teórico de la credibilidad docente y el desarrollo de las escalas de credibilidad. Finalmente, se presentarán investigaciones sobre credibilidad docente, centrándose principalmente en las variables que la afectan y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1. Definición de credibilidad docente.

La credibilidad docente puede definirse como la percepción del estudiante acerca de si el profesor es creíble o no (McCroskey, 1992), constituyendo la variable primaria en la percepción del estudiante sobre el profesor que influye de manera trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (McCroskey et al., 2004). La percepción del alumnado sobre la credibilidad del profesorado impacta notablemente en la comunicación en el aula y afecta la medida en que los estudiantes consideran que las estrategias pedagógicas son efectivas, de modo que la credibilidad de los docentes es fundamental en la dinámica del aula y constituye un requisito necesario para una instrucción eficaz (Russ, Simonds y Hunt, 2002). Por ello, desde la reunión inicial entre el profesor y los alumnos hasta que finaliza el año lectivo, es importante que los docentes establezcan y mantengan su credibilidad (Teven y Hanson, 2004). Si los estudiantes perciben a su profesor como creíble, el docente tendrá más influencia sobre ellos en el aula, creando así un entorno en el que el aprendizaje puede generarse con mayor facilidad (Trad, Katt y Neville, 2014). Como señalan Thweatt y McCroskey (1998): *“cuanto mayor sea la credibilidad, mayor será el aprendizaje”* (p.349).

De acuerdo con McCroskey y Teven (1999), la credibilidad docente está compuesta por tres dimensiones: competencia, confianza y buena voluntad. La competencia del docente hace referencia a la percepción del conocimiento o dominio del profesor en relación con la asignatura que imparte. Los docentes competentes son considerados personas inteligentes, cualificadas, expertas e informadas. La confianza del profesor hace referencia a la percepción de fiabilidad y bondad del docente. Los docentes que poseen confianza son considerados personas fiables, honestas, buenas y sinceras. La buena voluntad del docente consiste en el nivel en el que los estudiantes perciben que el profesor muestra interés por el bienestar del alumnado. Los docentes

que poseen buena voluntad son percibidos como personas comprensibles, empáticas, que tienen en cuenta las preocupaciones de los estudiantes y que les importan (McCroskey y Young, 1981; Frymier y Thompson, 1992; McCroskey, 1992; Teven y McCroskey, 1997).

2. Modelo teórico de credibilidad docente.

2.1. Teoría del Quebrantamiento de las Expectativas.

En general, el modelo postula que las personas tienen expectativas sobre los comportamientos de los demás. El quebrantamiento de estas expectativas desencadena un cambio en el arousal (excitación), lo que aumenta la relevancia de las cogniciones sobre el comunicador y el comportamiento. La evaluación del infractor y la interpretación y evaluación de la acción se combinan para determinar si el quebrantamiento de las expectativas es positivo o negativo, afectando así a la comunicación entre los sujetos. Por lo tanto, los componentes principales de la Teoría del Quebrantamiento de las Expectativas son las expectativas, la excitación o arousal, la evaluación del infractor, la interpretación y evaluación del comportamiento y la evaluación del quebrantamiento (Burgoon y Hale, 1988).

Expectativas.

Rara vez interactuamos con otros sin al menos algunas expectativas sobre cómo actuarán los demás (Miller y Turnbull, 1986). Es casi imposible concebir que una persona interactúe con otra sin un conjunto de expectativas, hipótesis o predicciones acerca de cómo se comportará la otra persona (Jones, 1986). Como señalan Frisby y Sidelinger (2013), las personas se relacionan con nociones preconcebidas de cómo se debe realizar una interacción y cómo deben comportarse y comunicarse los demás. Así, la Teoría del Quebrantamiento de las Expectativas comienza con la suposición de que en las relaciones interpersonales, las personas desarrollan expectativas y preferencias sobre las conductas de los demás. Las expectativas pueden definirse como cogniciones sobre el comportamiento anticipado de otros (Burgoon y Walther, 1990). Cuando ocurre algo diferente de lo que se predice, se produce el quebrantamiento de la expectativa. Un quebrantamiento puede definirse como cualquier desviación reconocible de una expectativa en una interacción (Burgoon, 1978). Burgoon y Hubbard (2005) definieron el quebrantamiento como "*acciones suficientemente discrepantes de la expectativa para ser perceptibles y clasificadas como fuera del rango de expectativa*" (p.154).

Las expectativas incluyen componentes cognitivos, afectivos y conativos, y son principalmente una función de normas sociales e idiosincrasias conocidas por los demás. Con personas desconocidas, las expectativas son idénticas a las normas y estándares sociales para el tipo particular de emisor, relación y situación. Incluyen juicios sobre qué comportamientos son posibles, factibles, apropiados y típicos para un entorno, propósito y conjunto de participantes en particular. Es decir, se basan en una combinación de características de los participantes, características relacionales y factores contextuales. Por ejemplo, unas amigas en una situación social esperan interactuar a una distancia más cercana que dos hombres de diferente estatus y edad en un entorno laboral. Así, las personas parecen tener pocas dificultades en tener una expectativa de cómo deben comportarse los demás y reconocer las desviaciones de ese patrón.

Las expectativas no se basan exclusivamente en las normas. Las diferencias idiosincrásicas conocidas basadas en el conocimiento previo del otro, la historia relacional o la observación se pueden tener en cuenta para generar expectativas específicas de la persona. Por ejemplo, uno puede esperar más animación vocal de un amigo muy sociable o un mayor acercamiento en la conversación de alguien que tiene problemas de audición. Las expectativas idiosincrásicas, por lo tanto, reflejan la medida en que las expectativas de un emisor particular se desvían de las normas sociales.

Las expectativas se derivan de tres clases de factores: (a) las características del receptor, (b) las características de la relación entre el receptor y el emisor y (c) las características del propio contexto de comunicación. Las características del receptor incluyen aspectos sociodemográficos, personalidad, apariencia física, habilidades sociales, estilo de lenguaje, etc., que constituyen la base para categorizar a las personas y que conllevan expectativas asociadas sobre cómo se comunicarán dichas personas. Por ejemplo, las expectativas que tenemos sobre un amigo que es amable y extrovertido difieren de las expectativas que tenemos acerca de un amigo que es antipático y agresivo. Las características entre el emisor y el receptor incluyen elementos interpersonales tales como el grado de familiaridad, atracción, similitud o status entre ambos que también conducen a patrones de comunicación anticipados. Por ejemplo, es razonable esperar más empatía de nuestra pareja sentimental que de un camarero. Las características del contexto incluyen restricciones ambientales y definiciones de la situación, como la privacidad o la formalidad, que prescriben o proscriben ciertos

comportamientos de interacción. Estas tres clases de elementos se combinan para formar esquemas de interacción primarios que deben activarse en todas las interacciones entre personas (Burgoon y Hubbard, 2005).

Estos factores se combinan para producir dos tipos de expectativas que ocurren en cualquier interacción: expectativas predictivas y expectativas prescriptivas; las expectativas predictivas están en línea con las normas sociales al tratarse de comportamientos que esperamos ver porque son los más típicos mientras que las expectativas prescriptivas hacen referencia más a las concepciones de los sujetos acerca de qué comportamientos deben realizarse (Staines y Libby, 1986). En otras palabras, las expectativas predictivas son lo que las personas anticipan que ocurrirá, mientras que las expectativas prescriptivas son el resultado deseado o preferido, es decir, las expectativas predictivas hacen referencia a lo que las personas esperan que ocurra mientras que las expectativas prescriptivas hacen referencia a lo que los individuos consideran que debiera ocurrir (Nichols y Rice, 2017). En este sentido, las personas que interactúan desarrollan expectativas sobre el comportamiento del otro no solo en el sentido de que son capaces de predecir cómo se comportarán los demás, sino también en el sentido de que desarrollan preferencias sobre cómo deben comportarse los otros en determinadas circunstancias (Jackson, 1964).

Arousal.

Las personas experimentamos un aumento del arousal cuando otros quebrantan nuestras expectativas. Es decir, el comportamiento perceptiblemente desviado o discrepante de un emisor produce un cambio en el nivel de activación del receptor. Este incremento del arousal genera una respuesta de atención u orientación que desvía la atención del propósito de la interacción y la enfoca hacia el infractor en un intento de interpretar y evaluar el comportamiento inesperado. Por ejemplo, cuando un docente no se comunica con los estudiantes de la manera esperada, la teoría predice que los estudiantes cambian su enfoque atencional, de manera que en lugar de centrarse en el contenido de los mensajes del profesor, los estudiantes comienzan a prestar más atención a los aspectos relacionales del docente como una forma de comprender mejor el comportamiento inesperado (Mottet et al., 2007).

Así, el aumento del arousal hace que las características del infractor sean más prominentes, provocando que el emisor participe en una interpretación y evaluación que resulta en el establecimiento del quebrantamiento como positivo o negativo.

Evaluación del infractor.

El primer elemento que influye en la definición del quebrantamiento como positivo o negativo es la evaluación del infractor. La evaluación del infractor hace referencia a las características tanto personales como relacionales que hacen que el infractor se perciba, en general, como alguien con quien es deseable interactuar. Factores relevantes en la evaluación del infractor incluyen el atractivo físico, competencia y conocimiento, comportamiento autoritario, comentarios positivos o negativos, posesión de atributos personales atractivos, similitud, familiaridad y status (Burgoon y Hoobler, 2002).

Si el infractor es percibido positivamente, las personas tienden a otorgarle permiso para infringir las expectativas, por el contrario, si el infractor es percibido negativamente, las personas tienden a sancionarlo (Floyd, Ramirez y Burgoon, 1999). Por ejemplo, si una persona que es considerada positivamente comete una partida abrupta, puede ser desconcertante para quien la percibe, pero es probable que sea excusada debido a una necesidad urgente; es decir, es poco probable que se interprete como una ofensa intencional. Sin embargo, el mismo acto cometido por una persona que es estimada negativamente puede interpretarse como una afrenta, de mala educación o como un indicio de la incompetencia social del infractor. Por lo tanto, cuando son posibles diversas interpretaciones de la infracción, el "quién" comete el acto se convierte en una parte muy esencial de la información del contexto que reduce el rango de interpretaciones consideradas plausibles (Burgoon, 1993). En este sentido, en el ámbito académico, si a los estudiantes les gusta el profesor, la teoría predice que los estudiantes no se verán afectados por el comportamiento inesperado del docente. Los estudiantes pueden explicar el comportamiento de inesperado refiriéndose a la naturaleza "peculiar" del profesor. Por el contrario, si a los estudiantes no les gusta el docente, la teoría predice que los estudiantes se verán afectados por el comportamiento inesperado del profesor, por lo que, en lugar de atribuir dicho comportamiento a la naturaleza del profesor, los estudiantes serán más propensos a responsabilizar al profesor de sus comportamientos inesperados (Mottet et al., 2007).

Interpretación y evaluación del comportamiento.

La valoración del infractor influye en la valoración del quebrantamiento de dos maneras. En primer lugar, puede afectar a la interpretación de la infracción. En este sentido, cuando el significado de la infracción es ambiguo o está sujeto a múltiples interpretaciones, la evaluación del infractor puede influir sobre qué interpretaciones se seleccionan. Por ejemplo, una mayor proximidad durante una conversación puede tomarse como un signo de afiliación si es cometida por una persona considerada positivamente, pero como un signo de agresividad si es cometido por una persona considerada negativamente. En la medida en que sean posibles múltiples interpretaciones, el "quién" comete la infracción se convierte en un factor esencial para reducir el rango de interpretaciones que se consideran plausibles. En segundo lugar, la evaluación del infractor también puede afectar a la evaluación de la infracción. Por ejemplo, incluso si un comportamiento como la mirada continua conlleva la misma interpretación (por ejemplo, gran implicación), ese nivel de mirada puede ser evaluado favorablemente si es cometido por un infractor que ha sido considerado positivamente, pero puede ser evaluado desfavorablemente si ha sido cometido por un infractor que ha sido evaluado negativamente.

No obstante, cabe destacar que hay ciertas conductas que pueden producir evaluaciones uniformemente negativas o positivas, independientemente de quién la cometa (por ejemplo, realizar un gesto obsceno). Por lo tanto, un quebrantamiento positivo no se asocia de manera uniforme con infractores que han sido valorados positivamente ni tampoco un quebrantamiento negativo con infractores que han sido valorados negativamente, de manera que es muy posible que los infractores considerados positivamente cometan infracciones negativas y que los infractores considerados negativamente cometan infracciones positivas (Burgoon, 1993).

Evaluación del quebrantamiento.

Las interpretaciones y la evaluación de un comportamiento inesperado determinan la valencia o evaluación de la infracción. La valencia de la infracción describe la forma en que una persona que ha experimentado un quebrantamiento de las expectativas percibe dicha infracción como positiva o negativa. Si el comportamiento inesperado es evaluado más positivamente que el comportamiento esperado, se produce un quebrantamiento positivo de las expectativas y debería tener más consecuencias

favorables en la comunicación que la conformidad con el patrón esperado. Por el contrario, si el comportamiento inesperado es evaluado más negativamente que el comportamiento esperado, se produce un quebrantamiento negativo de las expectativas y debería tener más consecuencias negativas que la conformidad a las expectativas. En otras palabras, una infracción positiva de las expectativas genera consecuencias más favorables y una infracción negativa de las expectativas genera consecuencias más desfavorables que adherirse al patrón de comportamiento esperado (Burgoon, 1993). En este sentido, la magnitud de la discrepancia determina cómo se percibe la infracción y cuán significativa es, en otras palabras, cuanto mayor sea la magnitud de la desviación de la expectativa, mayor será el impacto en la interacción entre las personas.

Cabe señalar asimismo que las personas pueden tener estándares más altos o expectativas más estrictas para una persona con una evaluación positiva que para un individuo con una valencia negativa. Por ejemplo, en una conversación, evitar la mirada tiende a tener interpretaciones y evaluaciones negativamente uniformes. Si una persona muy querida evita la mirada, puede evaluarse como un quebrantamiento negativo más grave que si una persona que no es de agrado lo hace ya que uno espera que la persona más querida tenga un comportamiento afiliado, por lo que la diferencia entre la conducta real y el esperado podría ser mucho mayor para la persona de mayor estima que para la persona con menor estima.

En resumen, la Teoría del Quebrantamiento de las Expectativas postula que los individuos poseen expectativas sobre la conducta de los demás, que el quebrantamiento de esas expectativas desencadena un proceso en el que, moderado por la evaluación del infractor, se interpreta y evalúa la infracción como positiva o negativa y que las infracciones positivas y negativas conducen a resultados de interacción más positivos y negativos respectivamente que la conformidad con las expectativas (Burgoon y Le Poire, 1993). La Figura 3 presenta el resumen del modelo.

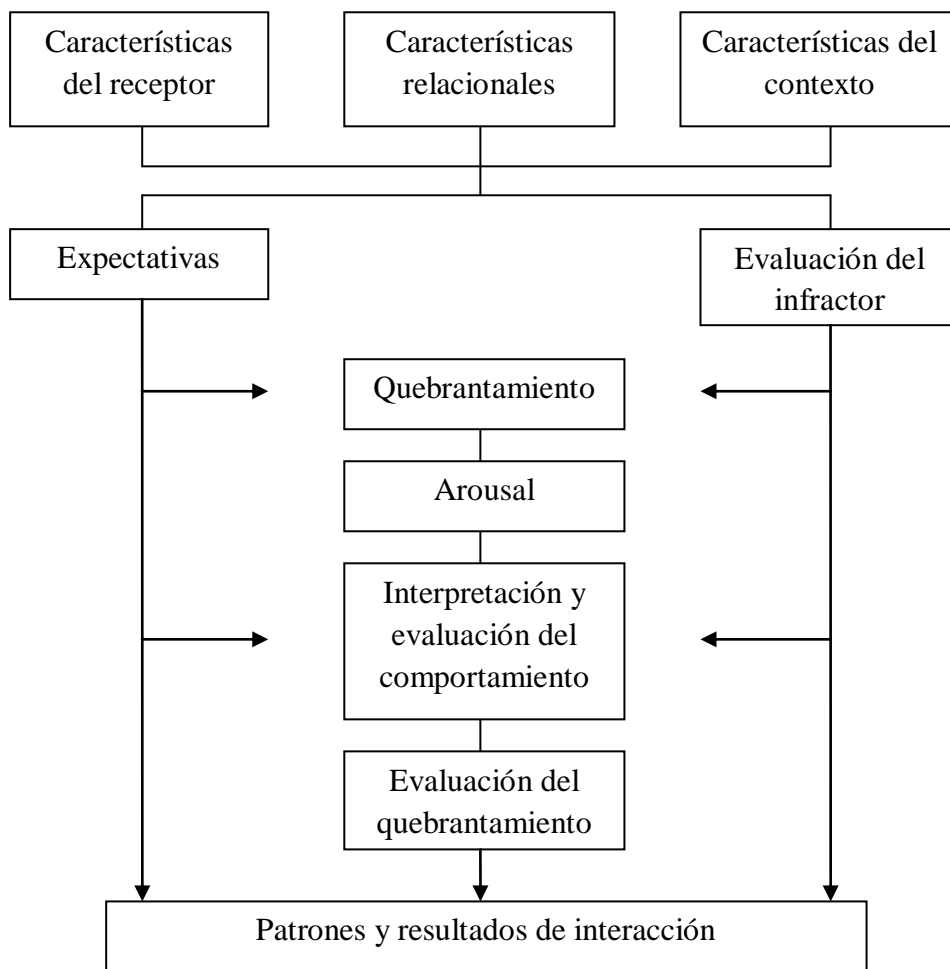


Figura 3

Teoría del Quebrantamiento de las Expectativas (Burgoon y Hale, 1988).

La Teoría del Quebrantamiento de las Expectativas se ha utilizado para predecir patrones de interacción, así como los resultados de la interacción, en el que destaca el estudio de la percepción de credibilidad como consecuencia de una infracción de las expectativas (Le Poire y Burgoon, 1994).

Las expectativas y el quebrantamiento de las expectativas son esenciales en la evaluación de las personas y de su comportamiento (Burgoon y LePoire, 1993). La Teoría del Quebrantamiento de las Expectativas constituye un recurso adecuado para ayudar a los docentes a comprender cómo los estudiantes perciben sus conductas en el aula (Houser, 2005). Rara vez los profesores y estudiantes se conocen personalmente, por lo que se basan en normas sociales desarrolladas a partir de experiencias previas con otros docentes o estudiantes en general (Holahan, Thomas y Kelly, 1981; McPherson y Liang, 2007). Por ejemplo, los estudiantes tienen una expectativa general de que todos los profesores son competentes y fiables (Naftulin, Ware y Donnelly, 1973).

El quebrantamiento de las expectativas ocurre cuando el comportamiento de los docentes no es consistente con las expectativas iniciales de los estudiantes (Park, Lee, Yun y Kim, 2009). Una infracción de las expectativas por parte de los profesores puede hacer que los alumnos evalúen al docente de forma positiva o negativa (McPherson, Kearney y Plax, 2003). En este sentido, los docentes pueden, por ejemplo, quebrantar las expectativas de los estudiantes al revelar en el aula información privada inadecuada, afectando así a la relación profesor-alumno y al ambiente del aula (Sidelinger et al., 2015).

Burgoon, Newton, Walther y Baesler (1989) examinaron quebrantamientos de expectativas en el contexto de varios tipos de relaciones, destacando qué quebrantamientos de la privacidad se consideraban más invasivos cuando provenían de un profesor. Por lo tanto, las expectativas son un elemento importante para entender cómo los estudiantes perciben y reaccionan al comportamiento de los docentes, de manera que las expectativas no satisfechas pueden producir en los estudiantes sentimientos de decepción, injusticia o ira, mientras que si las expectativas se cumplen o se sobrepasan, pueden producir diversas emociones en los estudiantes que van desde un sentido de la equidad hasta el placer (Gigliotti, 1987).

En general, la evidencia empírica indica que el quebrantamiento de las expectativas de los estudiantes por parte de los docentes está relacionado con las evaluaciones de los estudiantes sobre la actividad de éstos.

Perry, Abrami, Leventhal y Check (1979) investigaron las expectativas de los estudiantes sobre la capacidad de enseñanza de los docentes para analizar su impacto en los juicios del alumnado, encontrando que los alumnos que tenían altas expectativas del profesor sobre su docencia y asistieron a una clase de un docente que superó sus expectativas, lo calificaron en general como un buen profesor.

Gigliotti (1987) encontró que si las expectativas de los estudiantes respecto a los comportamientos del profesor se cumplían o se superaban, los estudiantes estaban más dispuestos a tomar cursos adicionales con el profesor e indicaban un mayor nivel de satisfacción con el curso, sin embargo, si las expectativas de los estudiantes no se cumplieron, mostraron menos interés en tomar cursos adicionales con el profesor y estaban menos satisfechos con la clase.

Koermer y Petelle (1991) revelaron que los alumnos que tenían grandes expectativas y experiencias positivas evaluaron a los profesores más favorablemente que los estudiantes con bajas expectativas y experiencias positivas y que los que tenían altas expectativas y experiencias negativas.

Garlick (1994) evaluó las diferencias de género en las evaluaciones de comportamientos que podrían clasificarse como quebrantamientos de expectativa en la relación profesor-alumno, encontrando que llamar a un estudiante por un nombre de mascota y darle un masaje en los hombros fueron los dos comportamientos considerados más inapropiados tanto por hombres como por mujeres y fueron los comportamientos que crearon la mayor incomodidad para ambos sexos.

Houser (2006) reveló que quebrantamientos negativos de las expectativas de claridad del profesor afectaron negativamente a la motivación y aprendizaje de los estudiantes mientras que quebrantamientos positivos de cercanía del profesor afectaron positivamente a estas variables. McPherson et al. (2003) encontraron que quebrantamientos de expectativas sobre la ira están asociados con evaluaciones negativas del profesor y del curso, es decir, cuando los docentes quebrantan las normas del aula al expresar ira, el afecto de los estudiantes hacia el profesor y hacia el contenido de la clase disminuyen. Lannutti, Laliker y Hale (2001) analizaron el impacto de un docente que tocaba el muslo o el hombro de un estudiante en las expectativas de los alumnos, encontrando que un quebrantamiento negativo de las expectativas (tocar el muslo) llevó al profesor a recibir evaluaciones más negativas, mientras que el comportamiento que se esperaba más (tocar un brazo) se asoció con evaluaciones más positivas del profesor. Estos estudios no sugieren que los profesores deban atender las expectativas de los estudiantes, pero sí deben estar preparados para administrar la relación profesor-alumno si se quebrantan las expectativas del curso (Mottet, Parker-Raley, Cunningham, Beebe y Raffeld, 2006). Como señalan Hirschy y Braxton (2004), cuando se infringen las expectativas en el aula, todo el entorno de aprendizaje puede verse afectado.

Existe asimismo evidencia empírica que señala que un quebrantamiento de las expectativas afecta a las percepciones sobre la credibilidad del infractor. En este sentido, Burgoon y Hale (1988) encontraron que quebrantamientos negativos

produjeron evaluaciones de credibilidad más bajas que los quebrantamientos positivos o que la conformidad con las expectativas tanto de amigos como de extraños.

Burgoon, Manusov, Mineo y Hale (1985) demostraron que el grado de mirada afectó significativamente a la credibilidad de un entrevistado, señalando que los sujetos asignaron interpretaciones más positivas al uso de niveles altos o normales de contacto visual en comparación con la aversión a la mirada; en otras palabras, los entrevistados que utilizaron patrones de mirada casi constantes se percibieron como más creíbles y los sujetos estaban más inclinados a contratarlos. Del mismo modo, Burgoon, Coker y Coker (1986) hallaron que la aversión a la mirada produjo un quebrantamiento negativo de las expectativas y la credibilidad del individuo recibió evaluaciones más bajas. Por el contrario, Burgoon et al. (1989) encontraron que quebrantamientos positivos relacionados con el nivel de participación en una conversación produjeron una mayor credibilidad que los quebrantamientos negativos de participación.

Burgoon, Walther y Baesler (1992) encontraron que los sujetos obtuvieron evaluaciones iguales o más favorables de su comportamiento cuando mantuvieron contacto físico que cuando no lo hicieron, por lo tanto, éste produjo más credibilidad en comparación con la ausencia del mismo.

Burgoon y Le Poire (1993) hallaron que una interacción agradable produjo una infracción positiva de las expectativas, evaluándose positivamente y dando como resultado impresiones favorables del sujeto; mientras que una interacción desagradable generó una infracción negativa de las expectativas, conduciendo a evaluaciones más negativas del individuo, en concreto, el quebrantamiento negativo de las expectativas redujo la credibilidad del infractor.

Igualmente, el quebrantamiento de las expectativas se produce en la comunicación mediada por ordenador (Sheldon, Thomas-Hunt y Proell, 2006). Al respecto, Kalman y Rafaeli (2011) examinaron la frecuencia de respuesta a través de un correo electrónico como una posible infracción de las expectativas y su impacto en la credibilidad, encontrando que la ausencia de respuesta por medio del correo electrónico está vinculada con menor credibilidad.

Jensen, Averbek, Zhang y Wright (2013) examinaron cómo en un contexto online los compradores evalúan la credibilidad de vendedores anónimos, señalando que

una infracción positiva de la expectativa resultó en una mayor atribución de credibilidad, mientras que un quebrantamiento negativo de la expectativa produjo una menor atribución de credibilidad en el vendedor, demostrando así la importancia de las expectativas al atribuir credibilidad a personas anónimas.

McGloin, Nowak y Watt (2014) demostraron que las discrepancias en la percepción del texto y del avatar pueden tener un impacto significativo en la credibilidad de la fuente, en concreto, las personas que percibieron una discrepancia entre sus percepciones del texto y del avatar tenían actitudes significativamente diferentes hacia la credibilidad de la fuente en comparación con las que no percibían una discrepancia, sugiriendo así que se produjeron infracciones de las expectativas para aquellas personas que consideraron que la relación entre el texto y el avatar no coincide en términos de expectativas.

La investigación victimológica reciente sostiene que las percepciones y valoraciones de los individuos sobre las víctimas se ven influenciadas negativamente cuando se infringen sus expectativas en relación con el comportamiento emocional de la víctima, es decir, el quebrantamiento de las expectativas puede llevar a una victimización secundaria, lo que significa que las víctimas pueden ser percibidas como menos creíbles debido a una infracción de las expectativas (Lens, van Doorn, Lahlah, Pemberton y Bogaerts, 2016). En este sentido, algunos estudios encontraron que víctimas de violación fueron percibidas por los jueces como más creíbles cuando se expresaron de una manera muy emocional coincidiendo así con sus expectativas mientras que las víctimas que no se expresaron emocionalmente tanto como esperaban los jueces, fueron percibidas como menos creíbles, de modo que cuando una presunta víctima de violación se comporta de una manera que es inconsistente con nuestras expectativas sobre cómo debiera comportarse desde el punto de vista emocional, su credibilidad disminuye (Ask y Landström, 2010; Hackett, Day y Mohr, 2008).

Lens, van Doorn, Pemberton y Bogaerts (2014) mostraron que, en comparación con víctimas de delitos graves, las víctimas de delitos menos graves que exhibieron una expresión emocional alta fueron juzgadas como menos creíbles como consecuencia de la infracción de las expectativas. De la misma manera, Lens et al. (2016) encontraron que las víctimas de delitos leves que se expresaron de manera muy emocional fueron evaluadas como menos creíbles que las víctimas de delitos más graves que presentaron

la misma expresividad emocional. Igualmente, Bosma, Mulder, Pemberton y Vingerhoets (2018) examinaron cómo las emociones expresadas influyen en las percepciones de los sujetos sobre la credibilidad de las víctimas, indicando que los participantes que experimentaron una infracción negativa de las expectativas percibían a las víctimas como menos creíbles en comparación con los participantes que no experimentaron infracción de las expectativas.

Asimismo, La Teoría del Quebrantamiento de las Expectativas ha sido utilizada por diversas investigaciones como marco teórico para analizar las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado (Obermiller, Ruppert y Atwood, 2012).

McPherson y Liang (2007) indican que los estudiantes tienen expectativas específicas sobre cómo los docentes deben manejar a aquellos alumnos que hablan de forma compulsiva en la clase y que el tipo de estrategia de gestión empleada influyó en las evaluaciones de los alumnos sobre la credibilidad de los docentes. En particular, los alumnos esperan que los profesores manejen a estudiantes que hablan de forma compulsiva con estrategias de gestión prosocial; no esperan que empleen estrategias antisociales y no esperan en absoluto que eviten tratar con este tipo de estudiantes.

Frisby y Sidelinger (2013) indican que la revelación de información privada por parte de los estudiantes es inapropiada cuando infringe las expectativas de los alumnos respecto a las normas del aula, es decir, los estudiantes que quebrantan las expectativas a través de la divulgación de información personal tienen una calificación más baja en simpatía y son percibidos asimismo como estudiantes menos competentes.

Sidelinger y Bolen (2015) analizaron cómo los docentes que hablan mucho en clase pueden suponer un quebrantamiento de las expectativas, encontrando que la comunicación compulsiva fue percibida por los estudiantes como un comportamiento inadecuado, hallando además relaciones negativas entre la comunicación compulsiva del docente y el afecto de los alumnos hacia el profesor y el contenido del curso.

Ledbetter y Finn (2018) indican que el alumnado espera que el profesorado incluya con cierta frecuencia la tecnología en su docencia, descubriendo que los profesores que combinaban el escaso uso del correo electrónico junto con un uso limitado de PowerPoint fueron percibidos como menos creíbles, mientras que los profesores que empleaban con frecuencia ambos tipos de tecnología fueron percibidos

como más creíbles. Al respecto, Enskat, Hunt y Hooker (2017) afirman que se produjo un quebrantamiento positivo de las expectativas cuando los docentes mayores utilizaron Facebook como herramienta didáctica en el aula frente a los profesores más jóvenes que no emplearon tal red social, otorgando por lo tanto mayor credibilidad al profesorado mayor.

3. Escalas de Credibilidad.

Entre la década de 1960 hasta principios de la década de 1980, tuvieron lugar numerosas investigaciones centradas en desarrollar instrumentos para medir la credibilidad en el ámbito de la comunicación (Applbaum y Anatol, 1973; Baudhuin y Davis, 1972; McCroskey, 1966; McCroskey y Young, 1981; Tuppen, 1974; Whitehead, 1968). De igual manera, se han elaborado instrumentos para evaluar la credibilidad de una fuente en el ámbito publicitario (Ohanian, 1990), periodístico (Appelman y Sundar, 2016; Flanagan y Metzger, 2000; Gaziano y McGrath, 1986; Meyer, 1988; West, 1994), judicial (Brodsky, Griffin y Cramer, 2010), económico (Newell y Goldsmith, 2001; Simpson y Kahler, 1981) y político (Wanzenried y Powell, 1993).

Aristóteles postuló que la credibilidad estaba compuesta de tres elementos: inteligencia, carácter y buena voluntad (Cooper, 1935). Del mismo modo, Hovland et al. (1954) consideraron que la credibilidad de una fuente de información comprende tres elementos: competencia, confianza e intención hacia el receptor. De forma general, los teóricos coinciden en que hay una dimensión que puede ser referenciada como "competencia" y otra que puede ser referenciada como "confianza", de manera que en la mayoría de las investigaciones sobre la medición de la credibilidad se observaron estas dimensiones, pero en ninguna se observó una dimensión que pudiera ser etiquetada apropiadamente como "buena voluntad" o "intención hacia el receptor" (McCroskey y Teven, 1999).

McCroskey y Young (1981) realizaron una revisión de la literatura desde 1960 hasta 1980 sobre estudios centrados en elaborar instrumentos que midieran la credibilidad de una fuente de información en contextos de interacción entre personas, indicando que cuando se sometían a análisis factoriales, solo permanecían dos dimensiones de la credibilidad, siendo el tercer factor incluido junto a las otras dos dimensiones debido a que se habían desarrollado medidas satisfactorias para las dimensiones de "competencia" y "confianza", pero no para la dimensión "buena

voluntad”, como consecuencia tal vez de una distorsión del constructo. Después de una reconceptualización y operacionalización de la dimensión de “buena voluntad”, Teven y McCroskey (1997) reexaminaron el constructo de credibilidad, utilizando una escala bipolar de 10 ítems que incluía una dimensión de “buena voluntad”, encontrando mediante el análisis factorial que las percepciones de los alumnos sobre la buena voluntad de sus profesores eran independientes de las otras dos dimensiones de credibilidad. Para replicar estos hallazgos fuera del ámbito académico, McCroskey y Teven (1999) examinaron la credibilidad de fuentes políticas, fuentes públicas y fuentes interpersonales. Utilizando el análisis factorial confirmatorio, hallaron nuevamente la estructura factorial de tres dimensiones del constructo de credibilidad, destacando además la fiabilidad y validez de la nueva dimensión de “buena voluntad”. Así, desarrollaron y redefinieron el instrumento, resultando en una escala compuesta por 18 ítems que evalúan las tres dimensiones de la credibilidad: competencia, confianza y buena voluntad. De esta forma, McCroskey y Teven (1999) elaboraron el *Source Credibility Measure* (Escala de Credibilidad) para medir la credibilidad de una determinada fuente, empleándose principalmente en el ámbito académico para medir la credibilidad docente (Ver Anexo 1).

Esta escala ha sido utilizada igualmente para medir la credibilidad docente en otros países como Brasil (Ramos, Baghurst y McCullik, 2016), Jordania (Al-Zoubi, 2016) y España (Froment et al., 2019). Además, se ha empleado en estudios comparados entre estudiantes estadounidenses y alumnos procedentes de Kenia (Johnson y Miller, 2002); China (Zhang, Zhang y Castelluccio, 2011); China, Alemania y Japón (Zhang, 2009) y Brasil (Santilli, Miller y Katt, 2011).

Según Okabe (1983) el significado de credibilidad puede diferir de una cultura a otra, de modo que las atribuciones de cada cultura acerca de la credibilidad de una fuente pueden asimismo variar. Así, King, Minami y Samovar (1985) descubrieron que los japoneses perciben la credibilidad de la fuente de manera diferente a la de los estadounidenses ya que la muestra estadounidense produjo dos factores, mientras que la muestra japonesa generó cuatro. Del mismo modo, Heyman (1992) determinó que la percepción de los australianos de la credibilidad de la fuente era ligeramente diferente a la de los singapurenses, generándose en la muestra australiana dos dimensiones mientras que en la muestra singapurenses se produjo un único factor. No obstante, Yoon, Kim y Kim (1998) encontraron que las tres dimensiones de credibilidad de la fuente son

igualmente aplicables a muestras estadounidenses y coreanas. Estos hallazgos algo inconsistentes pueden deberse a una limitación metodológica debido a que los estudios anteriormente citados se basaron en análisis factoriales exploratorios para probar las dimensiones (Zhang, 2009) sin concurrir en análisis confirmatorios ni en pruebas de invarianza configural, métrica y escalar. En este sentido, centrándonos exclusivamente en la medición de la credibilidad docente, Zhang (2009) confirmó en su estudio transcultural a través del análisis factorial confirmatorio la estructura factorial de tres dimensiones del instrumento, por lo que sus resultados apuntan a que la *Source Credibility Measure* mantiene su estructura factorial de tres dimensiones al aplicarla para medir la credibilidad docente con muestra de otros países y culturas.

4. Investigación aplicada sobre credibilidad docente.

La literatura existente acerca de la credibilidad docente se ha centrado en analizar fundamentalmente los comportamientos y características propias del profesor que afectan a la percepción de credibilidad por parte del alumnado y en estudiar el impacto de la credibilidad docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Finn et al., 2009).

4.1. Variables que afectan a la credibilidad docente.

Entre las conductas del docente que influyen en las percepciones del estudiante sobre su credibilidad se encuentran: a) tipo de comunicación, b) formas de interacción con los estudiantes, c) cercanía con los estudiantes, d) información personal, e) uso de la tecnología, f) conductas inapropiadas, g) sexo, edad y raza, h) vestimenta, i) humor y j) orientación sexual (Froment, Bohórquez y García, en prensa).

a) *Comunicación empleada por el profesor.*

Beatty y Behnke (1980) realizaron una investigación acerca del impacto de las señales vocales de los docentes en su credibilidad, que consisten en comportamientos no verbales que pertenecen a características especiales de la voz del individuo (Addington, 1971), encontrando que los docentes que emplean señales vocales positivas son más creíbles que los profesores que utilizan señales vocales negativas. En líneas similares, Hallett (1996) halló que los profesores con un lenguaje potente, caracterizado por la ausencia de frases deícticas y muletillas (Erickson, Lind, Johnson y O'Barr, 1978), obtuvieron una calificación significativamente más alta por parte de los estudiantes

sobre las dimensiones de credibilidad que los profesores que utilizaron un lenguaje carente de poder. Igualmente, Simonds, Meyer, Quinlan y Hunt (2006) analizaron cómo el ritmo en el habla de un profesor afecta a su credibilidad como docente, encontrando que los docentes que hablan a un ritmo moderado son más creíbles que los profesores que hablan a un ritmo lento aunque no encontraron diferencias significativas entre los docentes que hablan a un ritmo lento y los docentes que hablan a un ritmo rápido.

Por el contrario, diversas investigaciones señalan la existencia de una correlación negativa entre la agresividad verbal del docente y su credibilidad, de manera que cuando el docente es verbalmente agresivo, es percibido como poco creíble por los estudiantes (Edwards y Myers, 2007; Martin, Chesebro y Mottet, 1997; Mazer, Barnes, Greivous y Boger, 2013; Mazer y Stowe, 2016; Myers, 2001; Schrodt, 2003; Wrench y Punyanunt-Carter, 2005).

Otro elemento que se encuentra relacionado con el estilo comunicativo empleado por el docente es el despacho del profesor. Teven y Comadena (1996) afirman que la calidad estética del despacho de un profesor influye en las percepciones de los alumnos sobre la credibilidad de los profesores, encontrando que los profesores cuyos despachos eran estéticamente agradables fueron percibidos como más creíbles que los profesores cuyos despachos presentaban una baja calidad estética.

b) *Formas de interacción del profesor con los estudiantes.*

Diversos estudios destacan la existencia de una correlación positiva entre estrategias prosociales de manejo del aula por parte del docente y su credibilidad (Jones y Schrodt, 2012; McPherson y Liang, 2007; Pytlak y Houser, 2014). Asimismo, la credibilidad docente correlaciona positivamente con la claridad y con el liderazgo del docente (Bolkan y Goodboy, 2009; Brann, Edwards y Myers, 2005; Harrison, 2011; Myers, Baker, Barone, Kromka y Pitts, 2018; Schrodt et al., 2009).

Teven y Herring (2005) hallaron una relación positiva entre el poder del profesor y la credibilidad docente, en concreto, hallaron que los profesores que emplean el poder en el aula son más creíbles que los docentes que no utilizan el poder dentro de la clase (ésta hace referencia a la capacidad del docente de influir en la existencia del alumno) (Hurt, Scott y McCroskey, 1978).

c) *Cercanía del profesor con los estudiantes.*

Diversas investigaciones han destacado una asociación positiva entre la cercanía del profesor con los estudiantes y la credibilidad docente (Glascock y Ruggiero, 2006; Houser, Cowan y West, 2007; Johnson y Miller, 2002; Klebig et al., 2016; McCroskey et al., 2004; Mottet, Parker-Raley, Beebe y Cunningham, 2007; Myers et al., 2018; Santilli et al., 2011; Schrodt y Witt, 2006; Teven y Hanson, 2004; Thweatt y McCroskey, 1998; Zhu y Anagondahalli, 2018).

Igualmente, Frymier y Thompson (1992) investigaron la relación entre el uso por parte de los docentes de estrategias de búsqueda de afinidad con el alumnado y las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado en el aula, descubriendo que existe una asociación positiva entre ambas, es decir, cuantas más estrategias de búsqueda de afinidad se percibe que usan los docentes, más credibilidad tendrán.

Ciertas investigaciones han señalado una relación positiva entre la confirmación del profesor y la credibilidad docente, de modo que cuando los docentes demuestran conductas confirmativas hacia los alumnos, son percibidos por los alumnos como más creíbles (Myers et al., 2018; Schrodt, Turman y Soliz, 2006; Schrodt et al., 2009). La confirmación del profesor puede definirse como el proceso mediante el cual los docentes hacen saber a los estudiantes que están respaldados en todo momento y que son reconocidos como personas valiosas e importantes, respondiendo a las preguntas de los estudiantes, demostrando interés en su aprendizaje y utilizando un estilo de enseñanza interactivo (Ellis, 2000).

d) *Información personal del profesor.*

Myers et al. (2009) descubrieron una correlación positiva entre información personal adecuada revelada por el profesor y credibilidad docente. De manera similar, Klebig et al. (2016) destacan, por un lado, una correlación positiva entre la relevancia de la información personal revelada por el profesor y la credibilidad docente y, por otra parte, una relación negativa entre la negatividad de la información personal del docente y su credibilidad. Siguiendo esta línea, Schrodt (2013) halló que la relevancia y adecuación de la información personal revelada por el profesor, así como la comodidad

de los estudiantes con la información personal revelada por el docente, se asociaron positivamente con las tres dimensiones de la credibilidad docente.

Weiler (2006) analizó la relación entre la divulgación en el aula de opiniones políticas por parte de los profesores y las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesor, hallando una correlación negativa entre la información personal de carácter político revelada por el profesor y su credibilidad como docente. Del mismo modo, Pishghadam, Makiabadi y Mohtasham (2018) encontraron que aquellos docentes que evitaron hablar o debatir en la clase sobre temas controvertidos fueron percibidos por los estudiantes como más creíbles.

e) Uso de la tecnología por parte del profesor.

Diversas investigaciones apuntan a la existencia de una asociación positiva entre el uso de la tecnología en el aula como herramienta didáctica y la credibilidad docente, de modo que cuando el docente emplea la tecnología como material pedagógico dentro del aula, es percibido como más creíble por los estudiantes (Enskat et al., 2017; Finn y Ledbetter, 2013; Schrodt y Turman, 2005; Schrodt y Witt, 2006). Sin embargo, algunos estudios no encontraron diferencias significativas entre las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del docente en función de si el docente utilizó recursos tecnológicos en el aula o no (Hutchens y Hayes, 2014; Witt, 2004).

Ledbetter y Finn (2018) analizaron el efecto del empleo del correo electrónico y del PowerPoint en la credibilidad de los docentes, encontrando que los profesores que utilizan el correo electrónico y el PowerPoint de forma limitada son los menos creíbles, mientras que los profesores que utilizan ambos tipos de medios tecnológicos con frecuencia son los más creíbles. En líneas similares, Tatum, Martin y Kemper (2018) exploraron cómo la velocidad de respuesta en un correo electrónico del profesor influye en las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del docente, encontrando que cuanto más rápido responde un docente a un correo electrónico de un estudiante, más creíble es.

f) Conductas inapropiadas del profesor.

Thweatt y McCroskey (1998) encontraron efectos negativos de las conductas inapropiadas de los docentes en las tres dimensiones de la credibilidad. Del mismo modo, Teven (2007) encontró que los docentes que se comportaron de manera

inapropiada fueron percibidos como menos creíbles que los docentes que exhibieron conductas apropiadas.

Banfield, Richmond y McCroskey (2006) encontraron que la credibilidad del profesor fue impactada significativamente por cada tipo individual de conducta inapropiada, con la competencia más afectada por las conductas incompetentes y la confianza y la buena voluntad impactados más por las conductas ofensivas e indolentes del profesor. Asimismo, Lisa (2014) indica que las conductas inadecuadas de los profesores se correlacionaron negativa y significativamente con las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado, en concreto, la credibilidad docente se asoció negativamente con la burla, la incompetencia, la irresponsabilidad y la no inmediatez del profesor, sugiriendo que, si un docente exhibe algunos de estos tipos de conductas disruptivas, su credibilidad se verá afectada negativamente. Así, Al-Zoubi (2016) encontró que la irresponsabilidad del profesor se asoció negativamente con su credibilidad.

Semlak y Pearson (2008) determinaron dentro de las formas de conductas inapropiadas del docente cuál era la que menos impacto tenía en la credibilidad del profesor. Así, encontraron que los profesores ofensivos fueron juzgados como más creíbles que los instructores indolentes o incompetentes, y los instructores indolentes eran percibidos con mayor voluntad y generaban más confianza que los instructores ofensivos o incompetentes.

Zhang y Sapp (2009) por su parte, hallaron una correlación negativa entre el burnout del profesor y la credibilidad docente.

g) *Sexo, edad y raza del profesor.*

Gomez y Pearson (1990) y Heimann y Turman (2010) hallaron que los profesores fueron percibidos como menos creíbles que las profesoras. Por el contrario, Hargett (1999), Nadler y Nadler (2001) y Wang et al. (2015) encontraron que los profesores fueron percibidos como más creíbles que las profesoras.

Semlak y Pearson (2008) indican que los profesores viejos son más creíbles que los profesores jóvenes, en concreto, a través de un estudio experimental, encontraron que un profesor de 60 años fue percibido como más creíble que uno de 30.

Glascoock y Ruggiero (2006) encontraron en una universidad estadounidense con una población predominantemente hispánica que los docentes caucásicos fueron más creíbles que los docentes hispanos. Del mismo modo, Gomez y Pearson (1990) hallaron en una universidad del medio oeste de los Estados Unidos que los docentes nativos de inglés fueron más creíbles que los docentes no nativos de inglés.

Por su parte, Hendrix (1998) halló en un instituto con una población predominantemente blanca que los profesores de raza negra fueron menos creíbles que los docentes de raza blanca. Los resultados obtenidos en su estudio sugieren que los profesores afroamericanos están sujetos a estándares de credibilidad más estrictos que los profesores blancos y que la credibilidad de los profesores afroamericanos se ve perjudicada cuando enseñan materias que no pueden relacionarse directamente con su raza. Asimismo, los estudiantes tienen actitudes favorables hacia los profesores negros una vez que han establecido con éxito su credibilidad; también creen que los profesores negros deben trabajar más duro que los profesores blancos para obtener su estatus educativo y profesional. Por el contrario, Patton (1999) encontró en una universidad del oeste de los Estados Unidos con una población predominantemente euroamericana que los docentes afroamericanos fueron percibidos como más creíbles que los docentes euroamericanos.

h) *Vestimenta del profesor.*

Diversas investigaciones señalan que la vestimenta de los profesores afecta a las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado, concluyendo que cuando el docente viste de manera formal es percibido como más creíble por los estudiantes (Dunbar y Segrin, 2012; Lightstone, Francis y Kocum, 2011; Morris, Gorham, Cohen y Huffman, 1996; Roach, 1997). Asimismo, Sebastian y Bristow (2008) señalan que el profesor formalmente vestido fue percibido como más creíble que el docente vestido informalmente; sin embargo, la profesora formalmente vestida fue percibida como menos creíble que la mujer vestida informalmente.

Lavin, Davies y Carr (2010) destacan que, atendiendo a las percepciones del alumnado, la competencia del docente es más importante cuando el docente viste de manera informal que de manera formal, es decir, los profesores que visten de manera informal deben estar mejor preparados para lograr el mismo nivel de credibilidad que los profesores que visten de forma profesional. Además, los alumnos esperan que los

docentes que visten de manera informal muestren más buena voluntad que los profesores que visten de manera formal.

i) *Humor del profesor.*

Diferentes investigaciones han destacado una asociación positiva entre el humor empleado por el docente en el aula y credibilidad docente, señalando que cuando los profesores emplean el humor de manera moderada en sus explicaciones son percibidos por los estudiantes como más creíbles (Dunleavy, 2006; Houser et al., 2007; Myers et al., 2018; Wrench y Punyanunt-Carter, 2005).

j) *Orientación sexual del profesor.*

De Souza y Olson (2018) y Russ et al. (2002) señalan que los profesores heterosexuales son más creíbles que los homosexuales. Además, los estudiantes del maestro homosexual perciben que aprenden considerablemente menos que los estudiantes del maestro heterosexual. Sin embargo, Boren y McPherson (2018) no hallaron diferencias significativas en la credibilidad entre el docente heterosexual y el gay; tampoco hallaron diferencias significativas con respecto al aprendizaje del alumnado según la orientación sexual del docente.

4.2. Influencia de la credibilidad docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las variables asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ven afectadas por la credibilidad de los docentes son: a) aprendizaje del estudiante, b) motivación del estudiante, c) empoderamiento del alumno, d) evaluaciones de los estudiantes sobre el docente, la clase y el curso, e) comunicación del estudiante con el profesor y f) conductas inapropiadas del estudiante (Froment et al., en prensa).

a) *Aprendizaje del estudiante.*

Diversas investigaciones han destacado, por un lado, una asociación positiva entre credibilidad docente y el aprendizaje cognitivo, de modo que cuando los docentes son percibidos como creíbles, los estudiantes afirman aprender más (Carr, Zube, Dickens, Hayter y Barterian, 2013; Gray, Anderman y O'Connell, 2011; Johnson y Miller, 2002; Zhang, 2009) y, por otro lado, una correlación positiva entre credibilidad docente y aprendizaje afectivo, de manera que cuando los docentes son percibidos como creíbles, los estudiantes muestran mayor afecto hacia el docente, la clase y el contenido

de las asignaturas (Henning, 2010; Holland, 2006; Hosek, 2011; McCroskey et al., 2004; Pogue y AhYun, 2006).

b) *Motivación del estudiante.*

Ciertas investigaciones destacan una asociación positiva entre credibilidad docente y motivación académica, señalando que cuando los docentes son percibidos como creíbles, los estudiantes están más motivados (Frymier y Thompson, 1992; Kulkarni, Afshan y Motwani, 2018; Martin et al., 1997; Pogue y AhYun, 2006).

Por su parte, Myers y Huebner (2011) destacan una correlación positiva entre credibilidad docente y motivación del estudiante para comunicarse con sus profesores.

Finalmente, Imlawi et al. (2015) destacan que la credibilidad docente tuvo un impacto positivo en el compromiso e implicación del estudiante con el curso.

c) *Empoderamiento del alumno.*

El empoderamiento del alumno consiste en la medida en la que el alumno considera que las actividades que realiza en el aula son significativas, se siente competente para realizarlas y siente que sus esfuerzos impactan en su rendimiento (Frymier, Shulman y Houser, 1996). A este respecto, Hosek (2011) y Ledbetter y Finn (2016) destacan una correlación positiva entre credibilidad del profesor y el empoderamiento del alumno, de forma que cuando los estudiantes perciben al docente como creíbles se muestran motivados para realizar las actividades de clase y sienten que sus actuaciones en el aula influyen en su rendimiento académico.

En el mismo sentido, Won, Lee y Bong (2017) hallaron una correlación positiva entre credibilidad docente y autoeficacia de los estudiantes, es decir, cuando los estudiantes perciben a los docentes como creíbles, sienten que son capaces de ejecutar exitosamente una determinada actividad.

d) *Evaluaciones de los estudiantes sobre el docente, la clase y el curso.*

Diversos estudios señalan que la credibilidad docente se encuentra positivamente asociada con la evaluación de los estudiantes sobre el profesor, de modo que cuando el docente es percibido como creíble, los estudiantes tienden a evaluarlo positivamente mientras que cuando el docente es percibido como poco creíble, las evaluaciones de los

estudiantes sobre el profesor son más negativas (Beatty y Zahn, 1990; Boren y McPherson, 2018; Lavin et al., 2010; Martinez-Egger y Powers, 2007; McCroskey et al., 2004; Nadler y Nadler, 2001; Schrodt, 2003). Del mismo modo, la credibilidad docente correlaciona positivamente con evaluaciones positivas de los estudiantes sobre la clase y el curso (Argon y Kepekcioglu, 2016; Boren y McPherson, 2018; Carr et al., 2013; Chory, 2007; Gaffney y Gaffney, 2016; Zhu y Anagondahalli, 2018).

e) *Comunicación del estudiante con el profesor.*

Nadler y Nadler (2001) destacan una correlación positiva entre credibilidad del profesor y la comunicación del estudiante con el docente fuera del aula, es decir, cuando los alumnos perciben al profesor como creíble están más dispuestos a comunicarse con el docente fuera del aula. En concreto, los alumnos muestran mayor disposición de tratar con el profesor fuera del aula aspectos relacionadas con el ámbito académico y también sobre asuntos personales. De la misma manera, Myers (2004) encontró una relación positiva entre credibilidad docente y la inclinación del alumno a hablar y participar en clase y de comunicarse con su profesor fuera de clase.

f) *Conductas inapropiadas del estudiante.*

Miller et al. (2014) encontraron que cuando los estudiantes perciben a los docentes como creíbles, tienden a comportarse mejor en el aula. En el mismo sentido, Klebig et al. (2016) hallaron que cuando los estudiantes perciben al docente como poco creíble, se comportan peor en la clase.

Por ejemplo, Zhang et al. (2011) encontraron una correlación negativa entre la credibilidad docente y la resistencia del estudiante (ésta consiste en la oposición del alumno a los intentos de cumplimiento del docente) (Burroughs, Kearney y Plax, 1989).

Además, Ledbetter y Finn (2016) señalan que cuando el docente es percibido como creíble los estudiantes utilizan menos el móvil en el aula mientras que cuando el profesor es percibido como poco creíble los alumnos utilizan frecuentemente el móvil en la clase.

Finalmente, Barret, Murphy y Blackburn (2018) encontraron que los estudiantes que presentan altas tasas de absentismo perciben al docente de dicha clase como menos creíble, es decir, los estudiantes faltan más a clase.

CAPÍTULO 5

MOTIVACIÓN ACADÉMICA

CAPÍTULO 5. MOTIVACIÓN ACADÉMICA.

En el presente capítulo se abordará la motivación académica al tratarse de una de las variables objeto de estudio en esta investigación. En primer lugar, se definirá el concepto de motivación académica. Posteriormente, se expondrán los modelos teóricos sobre motivación académica y, finalmente, se presentarán investigaciones sobre motivación académica, centrándose principalmente en las percepciones de los estudiantes sobre las conductas de los docentes y su impacto en la motivación académica del alumnado.

1. Definición de motivación académica.

Durante muchos años, los teóricos de la psicología educativa han considerado la motivación de los estudiantes como uno de los factores más relevantes del aprendizaje (Hall, 1966).

Brophy (1983) definió la motivación como una fuerza o energía con propiedades estimulantes que despierta y dirige a los individuos a tomar decisiones que incluyen un determinado propósito o dirección, es decir, las personas que están motivadas para lograr un objetivo específico estarán motivadas para llevar a cabo acciones que contribuyan a la consecución de dicha meta (Gorham y Millette, 1997). Posteriormente, Brophy (1987a) definió la motivación de los estudiantes como una tendencia a hallar tareas académicas relevantes y útiles e intentar obtener los beneficios que se pretenden conseguir con ellas. Brophy (1986) conceptualizó la motivación de los estudiantes como un rasgo y como un estado; la motivación como rasgo es una predisposición general y duradera hacia el aprendizaje, mientras que la motivación como estado es una actitud hacia una tarea o clase con un tema o profesor en particular, de forma que depende de la situación y es cambiante. Según Brophy (1987b), la motivación de los estudiantes por aprender está relacionada, en parte, por las experiencias previas, las expectativas, la docencia y la socialización con otros, incluidos los docentes.

De acuerdo a Wlodkowski (1978), las situaciones de aprendizaje se pueden dividir en tres fases: (1) la motivación del alumno al comienzo del proceso de aprendizaje puede verse influenciada por las actitudes hacia su entorno de aprendizaje, materia o contenido del curso, docente y necesidades personales; (2) la motivación del alumno durante la fase de aprendizaje puede potenciarse mediante el proceso de

estimulación de la experiencia de aprendizaje y la experiencia afectiva del estudiante mientras se aprende; y (3) al final del proceso de aprendizaje, la retroalimentación del alumnado puede proporcionar un valor de refuerzo asociado a la experiencia de aprendizaje.

Katt y Condly (2009) afirman que, si bien algunas de las diferencias percibidas en la motivación del alumno pueden atribuirse a diferencias particulares, otras deben atribuirse a sus reacciones ante las circunstancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la motivación de los estudiantes en el aula está influenciada en cierta medida por variables ambientales o contextuales, siendo una de éstas el comportamiento del profesor (Millette y Gorham, 2002). En otras palabras, la forma en que el profesor se comporta y se comunica con los estudiantes afecta a la motivación del alumnado (Frymier, 1993; Frymier y Shulman, 1995).

2. Modelos teóricos de motivación académica.

2.1. La Teoría de la Atribución Causal.

La Teoría de la Atribución Causal establece que, en el ámbito académico, la motivación del estudiante está determinada por las diversas interpretaciones y juicios que éste hace de sus resultados, interviniendo como elementos de mediación las reacciones afectivas y cognitivas (Weiner, 1974, 1979, 1985). De esta manera, la motivación empieza con un resultado de una conducta de logro y una respuesta afectiva del individuo, que lo interpreta como éxito o fracaso, experimentando sentimientos de felicidad en el primer caso y de tristeza o frustración en el segundo supuesto, generándose así una búsqueda para establecer el motivo por el que se ha obtenido tal resultado (Weiner, 2004).

Weiner (1986) destaca que algunas de las atribuciones más frecuentes realizadas por los alumnos para justificar sus resultados académicos son el esfuerzo, la capacidad, la dificultad de la tarea y la suerte. No obstante, debido a las numerosas causas percibidas de éxito y fracaso existentes, Weiner (1990) identifica tres dimensiones atribucionales en las que se clasifican los diversos factores causales: (a) *locus de control*, en la que las personas explican un resultado por causas externas (la suerte y la dificultad de la actividad) o internas (esfuerzo y capacidad); (b) *estabilidad*, hace referencia a la persistencia temporal de las causas, es decir, si éstas son momentáneas o

permanentes y (c) *controlabilidad*, que alude al nivel de control que tiene el individuo sobre la causa y sobre su capacidad de modificarla.

Estas dimensiones afectan a las expectativas y a las emociones de las personas, determinando así la conducta futura y repercutiendo igualmente en el grado de motivación (Inglés et al., 2012; Manassero y Vázquez, 1998) (Ver Figura 4).

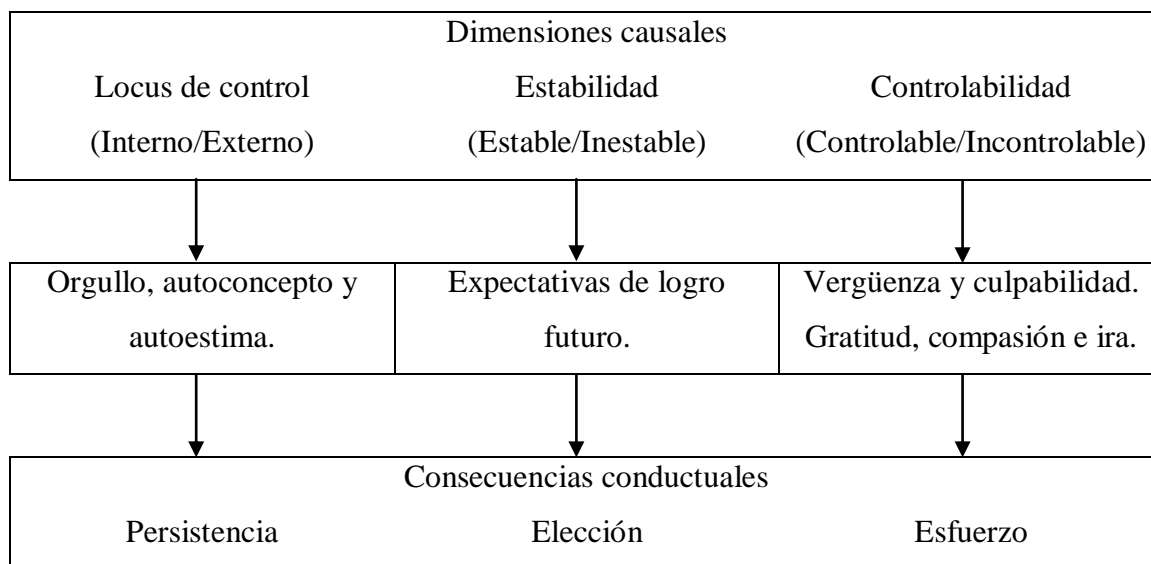


Figura 4

Teoría de la Atribución Causal (Weiner, 1986).

De acuerdo a Valle-Arias, Cabanach, Núñez-Pérez y González-Pienda (1998), la circunstancia de que una causa sea inestable o estable, incontrolable o controlable e interna o externa, tendrá consecuencias para el individuo tanto a nivel cognitivo como afectivo, influyendo por consiguiente en su conducta de logro futura. En este sentido, el locus de control está relacionado con el ego (orgullo, autoconcepto y autoestima). La estabilidad afecta el mantenimiento o cambio de las expectativas de logro futuro, por lo que atribuciones inestables (esfuerzo o suerte) cambian las expectativas mientras que atribuciones estables (capacidad o tarea) las mantienen (Manassero y Vázquez, 1995a, 1995b). La controlabilidad genera emociones hacia uno mismo (vergüenza, culpabilidad, etc.) o hacia otros (gratitud, compasión, ira, etc.) que son fundamentales para la conducta futura (Manassero y Vázquez, 1995a, 1995b). Del mismo modo, cabe destacar que diversos estudios señalan que el tipo de atribución efectuada por el estudiante repercutirá en su rendimiento académico (Barca, Peralbo y Muñoz, 2003; Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007; Montero, Mendieta, García y Pérez, 1988; Redondo e Inglés, 2008; Vázquez, 1989; Vázquez y Manassero, 1992).

2.2. La Teoría de la Autodeterminación.

La Teoría de la Autodeterminación examina el nivel en que los comportamientos de las personas son autodeterminadas, en otras palabras, el nivel en que los individuos actúan voluntariamente (Deci y Ryan, 1985). La teoría asume que los sujetos tienden de manera innata hacia el crecimiento psicológico y del desarrollo (Moreno y Martínez, 2006). Así, la teoría sostiene que la conducta humana está motivada por la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas fundamentales para un óptimo desarrollo psicológico y bienestar personal: competencia, relación y autonomía (Deci y Ryan, 2000). La competencia se determina por sentimientos de eficacia del individuo en las tareas a realizar; la relación consiste en la obligación de tener relaciones interpersonales satisfactorias con los demás y de sentirse aceptado a otros significativos y la autonomía hace referencia a situaciones en las que el sujeto realiza una acción por decisión personal (Ryan y Deci, 2000). Los grados de autodeterminación de la motivación mostrados por las personas variarán de acuerdo a la satisfacción de estas necesidades psicológicas (Deci y Ryan, 2002).

La Teoría de la Autodeterminación señala que la motivación se trata de un continuo ordenado en diversos grados de autodeterminación, de modo que desde los niveles más altos a los niveles más bajos se encuentran la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación (Deci y Ryan, 2000). El nivel más alto de autodeterminación es la motivación intrínseca, que se refiere a la realización de una actividad por la satisfacción, disfrute o placer que se logra con ella. Continuando con el continuo de motivación se encuentra la motivación extrínseca, dividida en cuatro modos de mayor a menor nivel de autodeterminación: (1) *la regulación integrada*, que consiste en la ejecución de una tarea debido a que se refiere a un estilo personal de vida; (2) *la regulación identificada*, que se produce cuando un individuo evalúa de forma beneficiosa y positiva una tarea; (3) *la regulación introyectada*, asociada a los sujetos que ejecutan una tarea para eludir la sensación de ansiedad y culpabilidad y conseguir con ello mejoras de aspectos como el orgullo y (4) *la regulación externa*, que supone el deber de la persona con una tarea de poco interés para evitar un castigo o lograr una recompensa. En último lugar, la amotivación consiste en la carencia de motivación por realizar algo, es decir, está relacionada con conductas que no son motivadas ni extrínsecamente ni intrínsecamente, generando una tarea desorganizada y relacionada con sentimientos de frustración o incompetencia (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci,

2000, 2007; Ryan, Williams, Patrick y Deci, 2009). La Figura 5 presenta el esquema del modelo.

Conducta	No autodeterminada ←————→ Autodeterminada					
Tipo de motivación	Desmotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
Tipo de regulación	Sin regulación	Reg. Ext.	Reg. Intro.	Reg. Ident.	Reg. Inte.	Regulación intrínseca
Locus de causalidad	Impersonal	Externo	Algo ext.	Algo int.	Interno	Interno

Figura 5

Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000).

Según Luckwü y Guzmán (2011), la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se relaciona con las regulaciones más autodeterminadas de la motivación extrínseca y con la motivación intrínseca, mientras que la falta de motivación de las necesidades psicológicas básicas se relaciona con las regulaciones menos autodeterminadas de la motivación extrínseca y con la amotivación. Asimismo, un mayor rendimiento en la tarea realizada se relaciona con los tipos más autodeterminados de motivación, produciéndose igualmente mayor satisfacción y bienestar en la misma, por el contrario, los tipos menos autodeterminados de motivación implicarían menor rendimiento y satisfacción con la tarea (Lonsdale, Hodge y Rose, 2009).

2.3. La Teoría Cognitiva Social.

La Teoría Cognitiva Social postula que el comportamiento humano resulta de interacciones recíprocas entre tres factores: de comportamiento, personales y ambientales (Bandura, 1986) (Ver Figura 6).

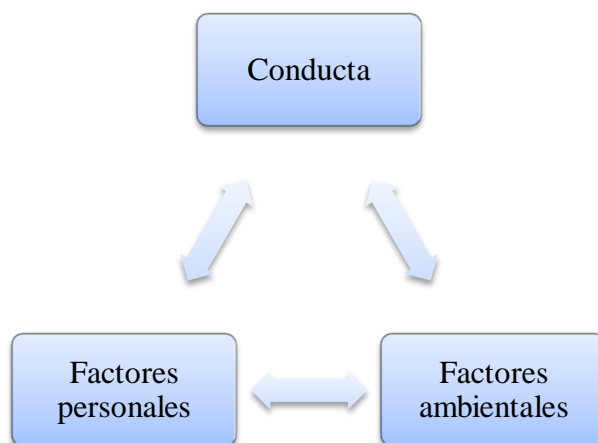


Figura 6

Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1986).

El modelo propone que el comportamiento depende de las influencias independientes y mediadas de las variables ambientales y personales; las variables ambientales que afectan a la conducta incluyen componentes del entorno físico y social, mientras que las variables personales que influyen en el comportamiento constituyen procesos cognitivos como las expectativas de resultado, la autoeficacia y las estrategias de autorregulación como la planificación, organización y gestión (Mohl, 2007). Los seres humanos son, por lo tanto, proactivos y autorreguladores en lugar de organismos reactivos conformados únicamente por el ambiente; son productos y productores de sus propios entornos y de sus propios sistemas sociales (Pajares, 2008).

Un componente esencial de la Teoría Cognitiva Social es la autoeficacia, que es considerada el predictor cognitivo más poderoso del comportamiento (Bandura, 1997). Como afirma Bandura (1995), la creencia en la autoeficacia proporciona una gran influencia en los seres humanos debido a que actúa sobre sus conductas, pensamientos y sentimientos. La autoeficacia puede definirse como el juicio que realiza un individuo sobre su propia habilidad para realizar una actividad en un dominio específico (Bandura, 1982). Posteriormente, Bandura (1997) la definió como concepciones en las capacidades propias para organizar y realizar actividades específicas para producir determinados logros, señalando asimismo que la autoeficacia influye en la predisposición y en el esfuerzo ante la tarea, así como en la persistencia ante el fracaso, la adversidad u obstáculos. Por lo tanto, la autoeficacia desempeña un rol clave en la activación de los procesos de aprendizaje centrales, incluidos la cognición y la motivación (Schunk, 1991; Zimmerman, 2000).

Según Bandura (2001), la autoeficacia está afectada por ciertas fuentes centrales de información: logros en el desempeño, experiencia vicaria, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales. El logro en el desempeño es la fuente más poderosa de eficacia porque se sustenta en experiencias de dominio, en otras palabras, el éxito repetido de emprender un determinado comportamiento incrementa la autoeficacia entretanto la experiencia vicaria implica la observación de otras personas que realizan comportamientos exitosos sin consecuencias adversas, es decir, las personas se convencen a sí mismas de que si otros pueden emprender un comportamiento exitoso, también deberían poder ejecutar el mismo comportamiento (Mottl, 2007). La persuasión verbal implica motivar a los sujetos en su habilidad para ejecutar una actividad específica y los estados fisiológicos y emocionales son juicios sobre la vulnerabilidad del individuo durante la acción ejecutada, en otras palabras, representan el control del nivel de activación (fatiga, estrés, ansiedad, tensión, estado de ánimo) que pueden afectar directamente el juicio de nuestras habilidades (Oliveira-Fernández, Holanda-Ramos, Souza-Costa, Furtado-Nina y Ramos-Pontes, 2016).

Siguiendo a Bandura (1997), los individuos con un alto grado de autoeficacia suelen seleccionar tareas más desafiantes y difíciles, mientras que las personas con baja autoeficacia tienen pensamientos pesimistas y, por lo tanto, tienden a elegir tareas menos desafiantes y más fáciles. En estas líneas, de acuerdo con Bandura (2008), los sujetos con altos grados de autoeficacia perciben los problemas como retos; están comprometidos con las tareas que realizan; se esfuerzan y dedican más tiempo en sus actividades diarias; piensan estratégicamente para resolver las dificultades u obstáculos que surjan; se recuperan fácilmente del fracaso; sienten que tienen el control de la mayoría de los estresores y sienten que son menos vulnerables al estrés y la depresión.

Como síntesis, los supuestos básicos de la Teoría Cognitiva Social son que la conducta humana es consecuencia de la interacción entre los determinantes conductuales, personales y ambientales y que las concepciones de autoeficacia representan el pilar para influir en la motivación de una persona para comportarse de una determinada manera (Bandura, 1991).

2.4. La Teoría de las Metas de Logro.

La Teoría de las Metas de Logro establece que el principal objetivo de un sujeto en contextos de logro es mostrar competencia, de modo que la concepción que se tenga

de la competencia es fundamental para comprender la forma en la que los alumnos interpretan el fracaso y el éxito (Nicholls, 1989). Es decir, el fracaso y el éxito constituyen estados psicológicos creados de acuerdo a la efectividad del esfuerzo del individuo (Cuevas, García-Calvo y Contreras, 2013).

La teoría asume la existencia de dos modelos de orientaciones de meta (también llamadas orientaciones motivacionales) asumidas por los individuos en contextos de logro: orientación a la tarea y orientación al ego (Nicholls, 1989) (Ver Figura 7).

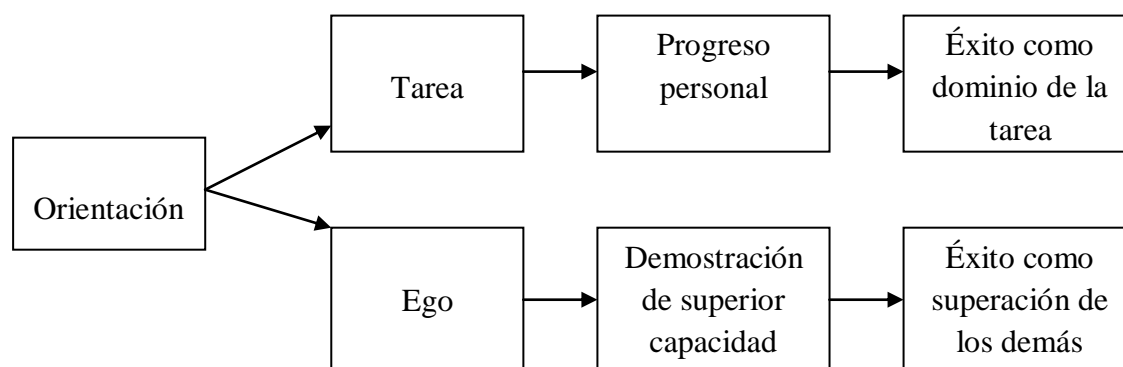


Figura 7

Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989).

En la orientación a la tarea la persona define la competencia en términos autoreferenciados y en la orientación al ego el individuo utiliza criterios de comparación externa. Es decir, el objetivo de las personas orientadas a la tarea es aprender o mejorar en una determinada actividad mientras que las personas orientadas al ego es mostrar un mayor nivel de competencia que los otros con igual esfuerzo o igual grado de competencia, pero con menos esfuerzo (Castillo, Duda, Álvarez, Mercé y Balaguer, 2010). Duda (2001) encontró que los individuos orientados al ego presentan mayores dificultades para conservar la sensación de competencia en la tarea mientras que las personas orientadas a la tarea perciben la falta de éxito inmediato como un factor del proceso de aprendizaje.

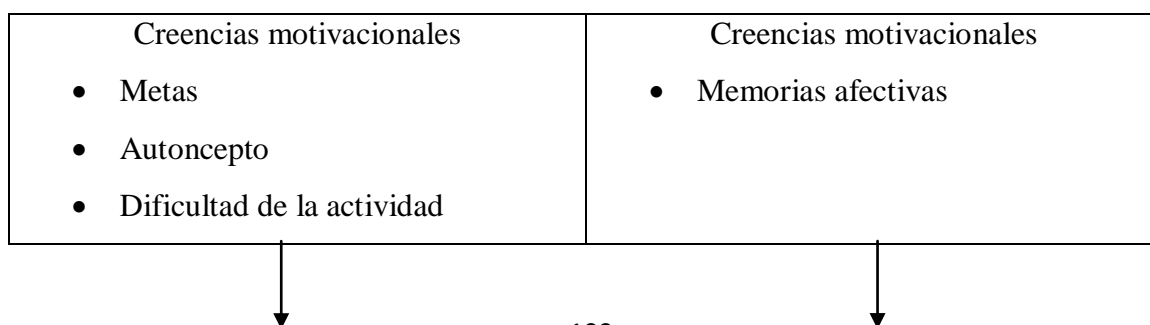
Igualmente, la teoría establece la influencia del contexto en los tipos de implicación que emplean los sujetos en entornos de logro a través de las experiencias de socialización con otras personas (Ames, 1992a; Nicholls, 1989). Así, la percepción del alumnado sobre el clima motivacional establecido por los docentes determinará su orientación a la tarea o al ego (Ames, 1992b). Ames (1992a) definió el clima

motivacional como un conjunto de señales explícitas y/o implícitas del entorno, mediante las cuales se determinan las claves de fracaso y éxito. El clima motivacional puede ser de implicación a la tarea, caracterizado por el apoyo de los docentes y la percepción del alumnado de un ambiente de ayuda y cooperación donde para mejorar es fundamental el esfuerzo; o de implicación al ego, donde los docentes promueven la competitividad, la comparación y la rivalidad entre los alumnos, así como la concepción de que los fallos o errores son penalizados (Senko, Hulleman y Harackiewicz, 2011). En síntesis, si se promueve la competición y la exhibición de rendimiento y capacidad, se estará fomentando un clima motivacional orientado al ego, entretanto si se fomenta el desarrollo de habilidades, la mejora personal y el esfuerzo, se estará estableciendo un clima motivacional orientado a la tarea (Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2007).

Posteriormente, Elliot y McGregor (2001) elaboraron un modelo de las metas de logro de 2x2, incorporando la diferenciación entre orientación a la tarea o al ego y la evitación del fracaso o la búsqueda del éxito. Atendiendo a esta estructura, Wang, Biddle y Elliot (2007) establecen cuatro orientaciones motivacionales que toman los individuos en contextos de logro: (a) *aproximación-maestría*, sustentado en una orientación a la tarea con un alto grado por parte del sujeto de percepción de competencia; (b) *evitación-maestría*, en el que se combinan una percepción de incompetencia con la orientación a la tarea; (c) *aproximación-rendimiento*, en el que la persona se basa en los demás sujetos para determinar su fracaso o éxito y (d) *evitación-rendimiento*, donde el individuo percibe su incompetencia de acuerdo a las demás personas.

2.5. La Teoría de Expectativa-Valor.

La Teoría de Expectativa-Valor establece que la motivación es producto de la expectativa (que consiste en el sentimiento de competencia que una persona posee ante una actividad) y el valor percibido de la tarea (que se refiere a la percepción de una actividad específica como deseable y valiosa) (Wigfield y Eccles, 2000) (Ver Figura 8).



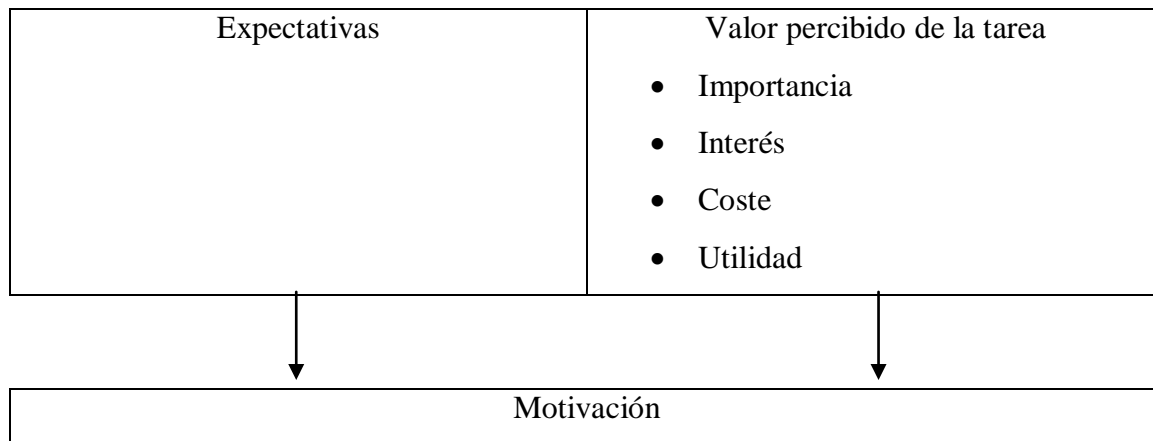


Figura 8

Teoría de Expectativa-Valor (Wigfield y Eccles, 2000).

Las expectativas reflejan las concepciones de la persona sobre su capacidad de ejecutar con éxito una determinada actividad, mientras que el valor percibido de la tarea se dedica a las cualidades percibidas en una actividad y de qué forma estas percepciones impactan en el afán de las personas de realizarla (Gasco y Villarroel, 2014). En síntesis, la expectativa se asocia con la pregunta “¿soy capaz de ejecutar esta actividad?” y el valor percibido de la tarea se relaciona con la pregunta “¿por qué tengo que realizar esta actividad?” (Muñoz et al., 2012). Según Bergey, Parrila y Deacon (2018), cuando los individuos consideran que tienen capacidad para realizar una actividad con éxito, es más probable que decidan participar y persistir en ella y lograr mejores resultados.

La expectativa está determinada por creencias motivacionales que se dividen en tres categorías: (a) *metas*, que se refieren a objetivos específicos tanto a corto como a largo plazo; (b) *autoconcepto*, que alude a impresiones generales sobre uno mismo como la capacidad académica, la destreza atlética o las habilidades sociales para realizar una determinada tarea y (c) *la dificultad de la actividad*, que consiste en la dificultad percibida de una actividad específica (Wigfield y Eccles, 2000).

El valor percibido de la tarea está determinada por memorias afectivas, es decir, por reacciones y emociones asociadas con experiencias previas, y está formado por los siguientes elementos: la importancia, el interés, la utilidad y el coste (Eccles et al., 1983; Wigfield y Eccles, 1992). La importancia hace referencia a lo relevante que es para la persona hacer bien una actividad específica; el interés alude al gusto por realizar la actividad; la utilidad se refiere a si la actividad se acomoda a los planes futuros del individuo y el coste hace referencia a cómo la decisión de participar en una tarea

restringe la posibilidad o el acceso de realizar otras, las evaluaciones del esfuerzo que supondrá ejecutar la tarea y su costo emocional (Eccles y Wigfield, 2002; Wigfield y Cambria, 2010).

Estudios previos han destacado la existencia de una correlación positiva entre el valor percibido de la tarea y las expectativas de éxito, sugiriendo que los sujetos suelen percibir las actividades en las que esperan tener éxitos como más valiosas y viceversa (Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 2000; Wigfield, Tonks y Klauda, 2016). Asimismo, en el ámbito académico, las creencias de expectativas de éxito tienden a ser los predictores más eficaces del rendimiento académico mientras que los valores percibidos de la tarea tienden a ser los predictores más eficaces de la persistencia y de la elección de estudios futuros (Eccles, 2005; Eccles y Wigfield, 2002; Steinmayr y Spinath, 2009; Wigfield y Cambria, 2010; Wigfield y Eccles, 1992).

2.6. Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Pintrich.

Pintrich (2000a) formula un modelo que establece que la motivación y la autorregulación del aprendizaje no dependen exclusivamente del alumno, sino que existen asimismo diversos elementos implicados en el aprendizaje. Así, el modelo considera las dimensiones cognitivas y motivacionales como un conjunto relacionado entre sí (Pintrich, Schunk y Luque, 2006).

Pintrich (2000b) define su modelo de aprendizaje como un proceso en el que el alumnado fija metas para su aprendizaje e intenta controlar, regular y supervisar su comportamiento, cognición y motivación, dirigido y restringido por las características del contexto y sus metas (Solano, González-Pienda, González-Pumariega y Núñez, 2004).

Según el modelo, el proceso autorregulado se distribuye en cuatro etapas (García-Martín, 2012; Pintrich, 2000a, 2000b):

1.) *Previsión, planificación y activación.* Se establecen los objetivos, se inician los procesos de planificación y la activación de las percepciones con respecto a la persona, a la tarea y al contexto.

2.) *Supervisión*. Implica la conciencia conductual, metacognitiva y emocional sobre la realización de la tarea de aprendizaje, monitorizando los pasos, los cambios o los efectos que se producen en las distintas áreas.

3.) *Control*. Alude a la posibilidad de cambio o adaptación de las estrategias motivacionales y cognitivas, así como la modificación del comportamiento y la posibilidad de actuar sobre el contexto.

4.) *Reacción y reflexión*. Se evalúa el proceso desde las diferentes áreas, focalizada tanto en la reflexión y evaluación de la actividad, como en los distintos tipos de reacción conductual y emocional.

Estas etapas suponen una secuencia por donde el alumno progresa a medida que ejecuta la actividad, de modo que las etapas pueden sucederse simultáneamente y de manera dinámica, produciéndose una interacción entre los distintos componentes y procesos (Gravini-Donado, Ortiz-Padilla y Campo-Tenera, 2016).

Asimismo, dentro de cada etapa, las actividades de autorregulación se encuadran en cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional, la conductual y la contextual (Pintrich, 2000a, 2000b). La Tabla 1 presenta las diferentes fases, áreas y procesos implicados en el modelo.

Tabla 1
Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Pintrich (2000a), extraído de Torrano y González-Torres (2004)

FASES	ÁREAS			
	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN	CONDUCTA	CONTEXTO
Previsión, planificación y activación	Fijación de metas.	Aceptación de metas.	Organización del tiempo y del esfuerzo.	Percepción de la actividad.
	Activación del conocimiento previo.	Valoraciones de autoeficacia.		Percepción del contexto.
	Activación del conocimiento metacognitivo.	Activación de las concepciones sobre el valor de la tarea.		
		Activación del interés personal.		
		Emociones.		
Supervisión	Conciencia y autoobservación de la cognición.	Conciencia y autoobservación de la motivación y del afecto.	Conciencia y autoobservación del empleo del tiempo, de la necesidad de ayuda y del esfuerzo.	Conciencia y autoobservación de las condiciones de la actividad y

				del contexto.
Control	Empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas.	Empleo de estrategias de control del afecto y de la motivación.	Disminución/Aumento del esfuerzo. Persistencia. Búsqueda de ayuda.	Modificaciones en los requisitos de la actividad y en el estado del contexto.
Reacción y reflexión	Valoraciones cognitivas. Atribuciones.	Respuestas afectivas. Atribuciones.	Selección de la conducta.	Evaluación de actividad y del contexto.

3. Investigación aplicada sobre motivación académica.

Los docentes son agentes capaces de estimular la motivación de los estudiantes a través de sus comportamientos (Christophel, 1990). Como afirma Jones (2008), la motivación de los estudiantes es un vínculo importante entre las conductas de los docentes y el aprendizaje del alumnado.

Al respecto, Gorham y Christophel (1992) examinaron las percepciones del alumnado acerca de los factores motivadores y desmotivadores del aprendizaje, encontrando que el 61% hacía referencia al contexto, el 20% hacía referencia a las conductas de los profesores y el 19% hacía referencia al diseño o metodologías de las clases como factores de motivación, mientras que el 37% hacía referencia a las condiciones metodológicas o de diseño de las clases; el 34% hizo referencia a los comportamientos de los profesores y el 29% hizo referencia al contexto como factores desmotivadores, sugiriendo así que los comportamientos negativos del profesor fueron percibidos como un factor desmotivador, mientras que comportamientos positivos del profesor fueron reconocidos como un factor motivador del aprendizaje. De la misma manera, Christophel y Gorham (1995) encontraron que los estudiantes perciben la motivación como un estado personal y la desmotivación como un elemento externo, vinculado en concreto al comportamiento del docente. De manera similar, Gorham y Millette (1997) hallaron que los estudiantes atribuyeron más de su motivación a factores personales y más de su desmotivación a factores asociados con el comportamiento del docente; en particular, a su falta de entusiasmo y a sus deficientes habilidades para explicar el contenido de las asignaturas.

Dado que la motivación del alumnado se asocia en parte con las conductas del profesor, los docentes pueden ejercer influencia en la motivación del alumnado al usar determinadas estrategias y conductas en su docencia (Wheeless, Witt, Maresh, Bryand y Schrodtt, 2011). Así, algunos comportamientos de los docentes que afectan la motivación de los alumnos son la inmediatez (Christophel, 1990; Christensen y Menzel, 1998; Richmond, 1990); el estilo comunicativo (Martin et al., 1997; Myers y Rocca, 2000; Myers y Rocca, 2001); la claridad (Chesebro y McCroskey, 2001; Zhang y Zhang, 2005); el burnout o agotamiento (Zhang y Sapp, 2008); la comunicación fuera del aula (Hayes et al., 2013; Jones, 2008; Khan et al., 2015); la divulgación de información personal (Cayanus y Martin, 2008; Mazer et al., 2007; Zardeckaite-Matulaitiene y Paluckaite, 2013) y la credibilidad (Frymier y Thompson, 1992; Martin et al., 1997; Pogue y AhYun, 2006; Zhang, 2009).

CAPÍTULO 6

OBJETIVOS DE ESTUDIO

CAPÍTULO 6. OBJETIVOS DE ESTUDIO.

El objetivo general de esta Tesis Doctoral es determinar las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad de los profesores universitarios atendiendo a los *tweets* publicados en sus perfiles de Twitter.

Se expondrán dos estudios, el primero centrado en la adaptación y validación al español de la Escala de Credibilidad (McCroskey y Teven, 1999) y el segundo dirigido al análisis de las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad de los profesores universitarios en función de los *tweets* publicados en sus cuentas de Twitter.

Con respecto al primer estudio, se pretende ofrecer a la comunidad científica hispanohablante una escala válida y fiable en español que permita medir la credibilidad de los profesores universitarios, mientras que con el segundo estudio se persigue establecer qué tipos de perfiles de Twitter de los profesores universitarios son más creíbles de acuerdo a las percepciones de los estudiantes, intentando así dar respuesta a los resultados contradictorios obtenidos en estudios previos al respecto.

Al comienzo de cada estudio se especificarán sus objetivos específicos y sus hipótesis de investigación.

CAPÍTULO 7

INVESTIGACIÓN 1: ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN EN ESPAÑOL DE LA ESCALA DE CREDIBILIDAD

El capítulo 7 ha sido publicado. Esta es la referencia bibliográfica:

Froment, F., García, A. J., Bohórquez, M. R., y García-Jiménez, E. (2019). Adaptación y Validación en Español de la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 51(2), 61-76.

CAPÍTULO 8

INVESTIGACIÓN 2: CREDIBILIDAD DOCENTE EN TWITTER

CAPÍTULO 8. INVESTIGACIÓN 2: CREDIBILIDAD DOCENTE EN TWITTER.

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

El objetivo general de la Investigación 2 *Credibilidad docente en Twitter* consistió en determinar las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado universitario de acuerdo a los *tweets* publicados en sus perfiles de Twitter.

Este objetivo general se desglosa en tres objetivos específicos:

- 1) Establecer qué cuentas de Twitter –profesional, social o mixto- de los profesores universitarios son más creíbles según las percepciones de los estudiantes de los *tweets* publicados en dichos perfiles.
- 2) Determinar diferencias por sexo en el mismo tipo de cuenta de Twitter entre el profesor y la profesora universitaria en la credibilidad percibida por los estudiantes de acuerdo a los *tweets* publicados en sus respectivos perfiles.
- 3) Analizar la correlación entre la credibilidad percibida por el alumnado atendiendo a los *tweets* publicados en los perfiles de Twitter de los profesores universitarios y su motivación académica.

Con respecto al primer objetivo específico, se formulan las siguientes hipótesis fundamentadas en la revisión teórica expuesta en esta Tesis Doctoral:

- a) 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.
- b) 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.
- c) 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.

- d) El perfil profesional de Twitter del profesor universitario será percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social de Twitter del profesor universitario.
- e) El perfil mixto de Twitter del profesor universitario será percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social de Twitter del profesor universitario.
- f) El perfil profesional de Twitter del profesor universitario será percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil mixto de Twitter del profesor universitario.
- g) El perfil profesional de Twitter del profesor universitario será percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social de Twitter de la profesora universitaria.
- h) El perfil mixto de Twitter del profesor universitario será percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social de Twitter de la profesora universitaria.
- i) El perfil profesional de Twitter de la profesora universitaria será percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social de Twitter del profesor universitario.
- j) El perfil mixto de Twitter de la profesora universitaria será percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social de Twitter del profesor universitario.
- k) El perfil profesional de Twitter de la profesora universitaria será percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil mixto de Twitter del profesor universitario.
- l) El perfil profesional de Twitter del profesor universitario será percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil mixto de Twitter de la profesora universitaria.

La Tabla 2 presenta una síntesis de las hipótesis del primer objetivo específico.

Tabla 2

Hipótesis del primer objetivo específico

Hipótesis A: Perfil profesional profesora > Perfil social profesora

Hipótesis B: Perfil mixto profesora > Perfil social profesora

Hipótesis C: Perfil profesional profesora > Perfil mixto profesora

Hipótesis D: Perfil profesional profesor > Perfil social profesor

Hipótesis E: Perfil mixto profesor > Perfil social profesor

Hipótesis F: Perfil profesional profesor > Perfil mixto profesor

Hipótesis G: Perfil profesional profesor > Perfil social profesora

Hipótesis H: Perfil mixto profesor > Perfil social profesora

Hipótesis I: Perfil profesional profesora > Perfil social profesor

Hipótesis J: Perfil mixto profesora > Perfil social profesor

Hipótesis K: Perfil profesional profesora > Perfil mixto profesor

Hipótesis L: Perfil profesional profesor > Perfil mixto profesora

Nota: > = más creíble.

Con respecto al segundo objetivo específico, se plantean estas hipótesis:

m) No existirán diferencias en la credibilidad docente percibida por los estudiantes entre el perfil social de Twitter de la profesora universitaria y el perfil social de Twitter del profesor universitario.

n) No existirán diferencias en la credibilidad docente percibida por los estudiantes entre el perfil profesional de Twitter de la profesora universitaria y el perfil profesional de Twitter del profesor universitario.

o) No existirán diferencias en la credibilidad docente percibida por los estudiantes entre el perfil mixto de Twitter de la profesora universitaria y el perfil mixto de Twitter del profesor universitario.

Atendiendo al tercer objetivo específico, se formulan las siguientes hipótesis:

p) Existirá una correlación positiva entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes de acuerdo a los perfiles de Twitter de los profesores universitarios y la motivación académica de su alumnado.

q) No existirá correlación entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social de la profesora universitaria y su motivación académica.

r) 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.

s) 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.

t) No existirá correlación entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social del profesor universitario y su motivación académica.

u) Existirá una correlación positiva entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional del profesor universitario y su motivación académica.

v) Existirá una correlación positiva entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto del profesor universitario y su motivación académica.

La Tabla 3 muestra una síntesis de las hipótesis del tercer objetivo específico.

Tabla 3

Hipótesis del tercer objetivo específico

Hipótesis P: Perfiles profesores	↔	Motivación académica
Hipótesis Q: Perfil social profesora	↯	Motivación académica
Hipótesis R: Perfil profesional profesora	↔	Motivación académica
Hipótesis S: Perfil mixto profesora	↔	Motivación académica
Hipótesis T: Perfil social profesor	↯	Motivación académica
Hipótesis U: Perfil profesional profesor	↔	Motivación académica
Hipótesis V: Perfil mixto profesor	↔	Motivación académica

Nota: ↔ = correlación positiva ↯ = ausencia de correlación.

2. MÉTODO.

2.1. Diseño de investigación.

Esta investigación se trata de un estudio empírico, exploratorio, analítico y de metodología cuasiexperimental ya que se manipulará y controlará una variable independiente (las cuentas de Twitter del profesor y de la profesora universitaria), aportando así explicaciones causales en las que existe una alta correlación entre causa y efecto y se recogerá la información de las variables dependientes (la credibilidad de los docentes y la motivación académica del alumnado) a través de una escala y de un cuestionario, respectivamente.

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. Siguiendo los estudios de Johnson (2011) y DeGroot et al. (2015), 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 del profesor; en el perfil mixto se combinan *tweets* tanto del ámbito profesional como social del docente. Algunos ejemplos de *tweets* del perfil social son: “*Hoy me he quedado en casa con mi hija, no se encuentra bien*”, “*Me siento bien después nadar en el gimnasio esta mañana*”, “*Jackson (nuestro perro) está respondiendo bien al tratamiento, esperamos que pronto vuelva a correr y a perseguir conejos*” y “*Acabo de reservar la clase de kickboxing, he oído que es difícil pero que te lo pasas bien*”. Ejemplos de *tweets* del perfil profesional son: “*Buen vídeo que explica las Web 2.0 (<http://www.youtube.com/watch?v=6gmP4nk0EOE>)*” y “*Trabajando en un estudio sobre cómo utilizar las redes sociales en el aula*” (DeGroot et al., 2015; Johnson, 2011).

De este modo, para la elaboración de los *tweets* disponibles en las distintas cuentas de Twitter, tomando como referencia las pautas establecidas por los autores anteriormente citados y atendiendo a los *tweets* elaborados en dichos estudios, se elaboraron 25 *tweets* para el perfil profesional y 25 *tweets* para el perfil social del docente, teniendo en cuenta que en ambos estudios se elaboraron entre 16 y 22 *tweets* para cada perfil, que fueron evaluados posteriormente por expertos. La Tabla 4 recoge los 25 *tweets* elaborados para el perfil social mientras que la Tabla 5 presenta los 25 *tweets* creados para el perfil profesional.

Tabla 4

Tweets del perfil social

1. ¡Ya tengo las entradas para el concierto del viernes!
 2. No hay mejor manera de empezar el día que ir al gimnasio por la mañana.
 3. Acabo de apuntarme a la carrera nocturna de la próxima semana.
 4. He preparado una tarta de chocolate riquísima.
 5. Me lo pasé muy bien en el concierto aunque el sonido no fue bueno.
 6. Mi plan de esta noche es quedarme en casa viendo una peli con mi mujer y mi hija.
 7. Ayer fui al cine con mi mujer y casi nos quedamos dormidos en la sala. ¡Qué peli más aburrida!
 8. Esta noche cena con los amigos y luego nos iremos al karaoke.
 9. Me han invitado ir este domingo a ver un partido de fútbol. Hace mucho tiempo que no iba a un estadio a ver un partido. ¡Me apetece mucho!
 10. Hoy no me encuentro muy bien. Me he levantado con dolor de cabeza. Creo que tengo fiebre.
 11. ¡Buenos días! ¡Nos vamos a la playa! ¡Hace un día estupendo!
 12. Hemos echado un buen día de playa. Me he bañado mucho y sobre todo he descansado.
 13. Ya he comprado los billetes de avión a Berlín para visitar a mi hermano.
 14. Hoy he llevado a mi perro al veterinario para que le hagan una revisión.
 15. La novela que estoy leyendo me encanta. ¡No puedo parar de leerla!
 16. Este fin de semana iré de compras. Algo de ropa y un nuevo mp3 que el mío se me ha estropeado.
 17. Hoy he pasado la tarde en el parque con mi hija y nuestro perro. Les encanta tirarse y revolcarse por el césped.
 18. Una de las cosas que más me gusta hacer para descansar es tumbarme en la cama y escuchar música.
 19. Esta mañana hemos ido a visitar a la abuela. Se encuentra estupendamente. Espero estar igual de bien que ella cuando tenga su edad.
 20. Ayer jugué con unos amigos al fútbolín. Me lo pasé genial aunque no se me da nada bien.
 21. Mi mujer y yo estamos pensando en hacer un crucero para celebrar nuestro aniversario.
 22. Mañana es el cumpleaños de mi hija. Tenemos preparada una sorpresa que le va a encantar.
 23. He llevado el coche al taller porque desde hace varios días he notado que hace mucho ruido al arrancar. Espero que no sea nada del motor.
 24. Mi hija me ha insistido en jugar con ella a los videojuegos. ¡Ha sido muy divertido!
 25. Esta semana retomo las clases de guitarra. ¡Qué ganas!
-

Tabla 5

Tweets del perfil profesional

1. Del 13 al 15 de marzo se celebrará en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla las VI Jornadas de Innovación Docente.
2. Del 8 al 10 de agosto se celebrará en la Universidad de Indiana (Estados Unidos) el Congreso Internacional de Tecnología Educativa.
3. Me encuentro trabajando en un estudio sobre el impacto del uso del móvil en el aula en la atención del estudiante.
4. En este enlace podréis encontrar las revistas científicas con mayor impacto del mundo:
<http://ipscience-help.thomsonreuters.com/incitesLiveJCR/8275-TRS.html>
5. Ya se encuentra disponible un nuevo número de la revista Profesorado:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>
6. En la clase de hoy de Historia de la Educación hemos abordado el Método Montessori. En este vídeo podéis ver en qué consiste la pedagogía Montessori: <https://www.youtube.com/watch?v=P8Bvymudiyg>
7. 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=kuAVOQixB18>
8. Aunque no fueron creadas para fines pedagógicos, las redes sociales cobran importancia en el ámbito académico ya que cada vez son más los docentes que emplean las redes sociales como herramienta didáctica.
9. Un estudio de la Universidad de Copenhague (Dinamarca) señala que quitarse de Facebook tiene efectos positivos en el bienestar de la persona ya que la satisfacción vital aumenta y las emociones se vuelven más positivas.
10. Ya se encuentra disponible el nuevo número de la Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC): <http://relatec.unex.es/>
11. Debido a la expansión y utilización de las Web 2.0 en el campo educativo, es fundamental la formación en TIC del profesorado.
12. Me encuentro elaborando un estudio sobre el impacto de la formación del profesorado en TIC en la motivación del alumnado.
13. Un estudio de la Universidad de Johannes Kepler (Austria) indica que a través de las fotos de Instagram podemos predecir la personalidad del usuario.
14. Los próximos días 8, 9, y 10 de noviembre se celebrará en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla el Congreso Internacional de Pedagogía Social.
15. Interesante vídeo que explica los beneficios de la gamificación, es decir, el uso de los videojuegos como herramienta educativa: https://www.youtube.com/watch?v=0ay1OKMHY_4
16. Interesante estudio de la Universidad de Virginia (Estados Unidos) señala que los profesores que son verbalmente agresivos son evaluados negativamente por sus alumnos.
17. La próxima semana viajaré a Santiago de Chile para asistir al XX Congreso Internacional EDUTECH en el que se abordará principalmente la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación.
18. Estoy organizando un seminario sobre competencias TIC del profesorado universitario. Próximamente publicaré más detalles del evento.
19. Junto con mis compañeros del Departamento de Psicología Social estamos realizando una investigación sobre tipos de personalidad y contenido publicado en Facebook.
20. Los docentes universitarios deben emplear todos los recursos tecnológicos disponibles en el aula no

solo para enriquecer su docencia sino también para aumentar el interés y motivación del alumnado.

21. Ya se encuentra disponible un nuevo número de la revista Psicothema: <http://www.psicothema.com/>

22. Interesante debate sobre el uso de las redes sociales como herramienta pedagógica:
<https://www.youtube.com/watch?v=3o98mYDopv8>

23. ¿Es apropiado que los docentes universitarios utilicen las redes sociales como herramienta de comunicación con sus alumnos? Según un estudio realizado por el profesor Joan Francesc Fondevila de la Universidad Autónoma de Barcelona, la mayoría de estudiantes sí ven adecuado que sus profesores utilicen Facebook para comunicarse con el alumnado.

24. En el próximo mes de julio viajaré a Zaragoza para asistir al VII Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa para debatir, entre otras cuestiones, sobre las posibilidades didácticas de los medios digitales tanto en la enseñanza formal como no formal.

25. En la clase de hoy de Procesos Psicológicos Básicos he explicado el Condicionamiento Operante de Skinner. En este vídeo se explica brevemente las ideas principales del modelo:
<https://www.youtube.com/watch?v=-tWf4VTN5r0>

Para minimizar el número de variables en el estudio, en las diferentes cuentas de Twitter se emplearon nombres y apellidos españoles comunes para los docentes universitarios, en concreto, Laura García y Carlos García para los perfiles sociales; Marta García y Enrique García para los perfiles profesionales y Cristina García y Manuel García para los perfiles mixtos. 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 (Ver Anexo 2). En este sentido, diversas investigaciones han encontrado que las características físicas de una persona afectan a las evaluaciones de los sujetos sobre el individuo (Lorenzo, Biesanz y Human, 2010; Naumann, Vazire, Rentfrow y Gosling, 2009; Sutherland, Young y Rhodes, 2017; Todorov y Porter, 2014; Wolffhechel et al., 2014).

Los participantes serán distribuidos aleatoriamente a una de las seis situaciones experimentales existentes: cuentas de Twitter de un profesor universitario con contenido profesional, social y mixto (una cuenta por cada modalidad) y cuentas de Twitter de una profesora universitaria con contenido profesional, social y mixto (una cuenta por cada modalidad). El número de participantes para cada situación experimental será lo más equitativa posible, incluyéndose alrededor de 50 participantes para cada una de las situaciones experimentales.

2.2. Variables.

En este estudio de carácter cuasiexperimental, se consideran las siguientes variables objeto de estudio: como variable independiente se encuentran los rasgos centrales del docente presentes en su perfil de Twitter mientras que, como variables dependientes, se hallan la credibilidad docente y la motivación académica de los estudiantes.

Variable independiente:

- Rasgos centrales del docente reflejados en su cuenta de Twitter atendiendo a tres niveles diferenciados: rasgos profesionales, rasgos sociales y rasgos mixtos. El perfil social contendrá *tweets* relativos al ámbito privado del docente (familia, ocio, etc.); el perfil profesional presentará *tweets* relacionados con la labor docente e investigadora del profesor y en el perfil mixto se combinarán *tweets* tanto del ámbito profesional como social del docente.

Variable dependiente:

- Credibilidad docente. La credibilidad docente puede definirse como la percepción del estudiante acerca de si el profesor es creíble o no (McCroskey, 1992) y está compuesta por tres dimensiones: competencia, confianza y buena voluntad (McCroskey y Teven, 1999). La credibilidad del docente constituye la variable primaria en la percepción del estudiante sobre el profesor (McCroskey et al., 2004). Esta variable será medida mediante la Escala de Credibilidad (McCroskey y Teven, 1999), en su versión española (Froment et al., 2019).

- Motivación académica. Se analizará la motivación académica del alumnado y su relación con la credibilidad percibida el mismo atendiendo a los *tweets* publicados en los perfiles de Twitter de los profesores universitarios. Esta variable será medida mediante el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1993), en su versión española (Martínez y Galán, 2000).

2.3. Participantes.

En esta investigación se utilizaron dos muestras: una muestra empleada como estudio piloto para validar las cuentas de Twitter elaboradas y una muestra utilizada para el estudio experimental.

En el estudio piloto de validación de las cuentas de Twitter creadas participaron 65 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, 31 pertenecientes al primer curso de la titulación de Grado en Pedagogía y 34 del segundo curso de la misma titulación.

En el estudio experimental participaron 333 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla de edades comprendidas entre los 18 y 24 años ($M= 20.64$, $DT= 1.85$) 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 58 en el Grado de Educación Primaria (17.4%), de 187 en el Grado de Educación Infantil (56.2%) y de 88 en el Grado de Pedagogía (26.4%) y por curso fue de 102 del primer año (30.6%), 101 del segundo año (30.3%) y 130 del tercer año (39%). La distribución de los participantes por sexo fue de 297 mujeres (89.2%) y de 36 hombres (10.8%).

De los 333 participantes, 239 sí tienen un perfil en Twitter (71.8%) mientras que 94 no poseen una cuenta en Twitter (28.2%). De los participantes que tienen una cuenta en Twitter, el 22.8% afirma entrar todos los días a su perfil de Twitter; el 21.9% casi nunca entra en su cuenta de Twitter; el 13.8% nunca accede y el 13.2% 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 52.3% de los participantes afirma nunca haber buscado en Twitter a un docente universitario frente a una 19.5% que afirma haberlo hecho. Además, el 63.1% no sigue en Twitter a ningún profesor/a universitario mientras que un 8,7% sí siguen a algún docente universitario; en concreto, 22 sujetos (6.6%) siguen a uno; 5 (1.5%) siguen a dos, uno (0.3%) sigue a tres y otro (0.3%) sigue a cuatro.

En cuanto a las opiniones del alumnado sobre el uso de Twitter por parte de los profesores universitarios, el 91% de los participantes cree que es adecuado que los docentes universitarios tengan perfiles en Twitter frente a un 9% que creen que es inadecuado. Sin embargo, el 54.4% opina que es inapropiado que los profesores universitarios utilicen Twitter para comunicarse con los estudiantes mientras que un 45.6% lo consideran apropiado.

Tanto para el estudio piloto como para el estudio experimental, la muestra se formó mediante muestreo intencional no probabilístico por accesibilidad (Gil-Escudero y Martínez-Arias, 2001), 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.

2.4. Instrumentos.

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario de datos sociodemográficos diseñado ad hoc, la Escala de Credibilidad (McCroskey y Teven, 1999) en su versión española (Froment et al., 2019) y el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (Pintrich et al., 1993) en su versión en español (Martinez y Galán, 2000).

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 las siguientes cuestiones asociadas con el uso y la frecuencia con la que los participantes emplean Twitter en sus vida cotidiana: *¿Tienes un perfil en Twitter?; ¿Con qué frecuencia entras en tu perfil de Twitter?; ¿Cuántas horas a la semana utilizas Twitter?; ¿Cuántos tweets sueles publicar a la semana?; ¿Has buscado alguna vez el Twitter de un/a profesor/a universitario?; ¿Sigues en Twitter a algún/a profesor/a universitario? y En caso afirmativo, ¿a cuántos sigues?.* Igualmente, se les realizaron a los participantes las siguientes preguntas orientadas a conocer sus opiniones sobre el uso de Twitter por parte de los profesores universitarios: *¿Crees que es adecuado que los profesores universitarios tengan perfiles en Twitter? y ¿Crees que es apropiado que los profesores universitarios utilicen Twitter para comunicarse con los estudiantes?,* con opciones de respuesta Sí-No.

Escala de Credibilidad. Para determinar la credibilidad de los docentes de acuerdo a las percepciones de los estudiantes sobre los *tweets* publicados en sus perfiles de Twitter, se aplicó la Escala de Credibilidad de McCroskey y Teven (1999) en su versión española adaptada y validada por 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 de acuerdo a valores que van desde el 1 hasta el 7, teniendo en cuenta que cuanto más cerca esté el número del adjetivo, mayor certeza habrá en la evaluación del profesor. Para determinar

la consistencia interna del instrumento, la escala fue sometida a un análisis de fiabilidad obteniéndose un valor de alpha de Cronbach para la escala global de .98 y los siguientes valores de alpha de Cronbach para las tres dimensiones: Competencia .97; Buena Voluntad .94 y Confianza .95.

Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Se empleó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (Martínez y Galán, 2000), seleccionándose únicamente el cuestionario de motivación académica. La subescala está compuesta, por 31 ítems, debiendo escoger el participante entre valores que van desde el 1 (*No me describe en absoluto*) hasta el 7 (*Me describe totalmente*) para responder a los ítems. Para establecer la consistencia interna del instrumento, el cuestionario fue sometido a un análisis de fiabilidad obteniéndose un valor de alpha de Cronbach para la escala global de .97.

2.5. Procedimiento.

La investigación se realizó en varias sesiones en los últimos 20 minutos de clase de aquellos docentes que desearon colaborar facilitando el acceso a la muestra.

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 indicó que los cuestionarios debían ser cumplimentados solo por aquellos alumnos que quisieran participar en la investigación, de modo que los participantes dejaban constancia por escrito de su participación en el estudio (Ver Anexo 3.).

A continuación, 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 (Ver Anexo 4.).

La distribución de los participantes para cada situación experimental se realizó de manera aleatoria, quedando establecida de la siguiente forma (Ver Tabla 6):

Tabla 6
Distribución de los participantes para cada situación experimental

Cuentas de Twitter	Participantes
Perfil social (Laura García)	55
Perfil profesional (Marta García)	56
Perfil mixto (Cristina García)	54
Perfil social (Carlos García)	55
Perfil profesional (Enrique García)	57
Perfil mixto (Manuel García)	56

Posteriormente, una vez repartidos los documentos mencionados anteriormente a cada uno de los participantes, se les explicó detalladamente el desarrollo del estudio con la intención de dejar todo lo más claro posible y evitar cualquier tipo de error o confusión. En concreto, se les pidió en primer lugar 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 al profesor o profesora descrito en la hoja de instrucciones y leyeran todos los *tweets* presentes en los perfiles durante unos 4 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.

Cabe señalar que durante todo el desarrollo del estudio, 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.

2.6. 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, $p < .05$). Por esta razón, se decidió ejecutar en los análisis estadísticos realizados para esta investigación pruebas no paramétricas. Estas pruebas son las recomendadas cuando, como ocurre en esta investigación, el tamaño de los subgrupos a comparar es desigual.

Con respecto al primer objetivo específico, para abordar las hipótesis A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K y L se realizaron pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis de comparación de grupos independientes y sus respectivas comparaciones post hoc por pares U de Mann-Whitney para comparar:

- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de Twitter de la profesora universitaria y los estudiantes que observaron el perfil social de Twitter de la profesora universitaria (hipótesis A).
- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto de Twitter de la profesora universitaria y los estudiantes que observaron el perfil social de Twitter de la profesora universitaria (hipótesis B).
- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de Twitter de la profesora universitaria y los estudiantes que observaron el perfil mixto de Twitter de la profesora universitaria (hipótesis C).
- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de Twitter del profesor universitario y los estudiantes que observaron el perfil social de Twitter del profesor universitario (hipótesis D).
- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto de Twitter del profesor universitario y los estudiantes que observaron el perfil social de Twitter del profesor universitario (hipótesis E).
- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de Twitter del profesor universitario y los estudiantes que observaron el perfil mixto de Twitter del profesor universitario (hipótesis F).
- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de Twitter del profesor universitario y los estudiantes que observaron el perfil social de Twitter de la profesora universitaria (hipótesis G).

- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto de Twitter del profesor universitario y los estudiantes que observaron el perfil social de Twitter de la profesora universitaria (hipótesis H).
- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de Twitter de la profesora universitaria y los estudiantes que observaron el perfil social de Twitter del profesor universitario (hipótesis I).
- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto de Twitter de la profesora universitaria y los estudiantes que observaron el perfil social de Twitter del profesor universitario (hipótesis J).
- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de Twitter de la profesora universitaria y los estudiantes que observaron el perfil mixto de Twitter del profesor universitario (hipótesis K).
- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de Twitter del profesor universitario y los estudiantes que observaron el perfil mixto de Twitter de la profesora universitaria (hipótesis L).

Del mismo modo, con respecto al segundo objetivo específico, para abordar las hipótesis M, N y O se realizaron pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis de comparación de grupos independientes y sus respectivas comparaciones post hoc por pares *U* de Mann-Whitney para comparar:

- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social de Twitter de la profesora universitaria y los estudiantes que observaron el perfil social de Twitter del profesor universitario (hipótesis M).
- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de Twitter de la profesora universitaria y los estudiantes que observaron el perfil profesional de Twitter del profesor universitario (hipótesis N).
- La credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto de Twitter de la profesora universitaria y los estudiantes que observaron el perfil mixto de Twitter del profesor universitario (hipótesis O).

Asimismo, para aquellas comparaciones en las que se encontraron diferencias estadísticamente significativas, se calculó el tamaño del efecto mediante la r de Rosenthal (1991) atendiendo a 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 tercer objetivo específico, para abordar las hipótesis P, Q, R, S, T, U y V se ejecutó la prueba de correlación entre variables ordinales de Spearman para determinar si:

- Existe una correlación significativa positiva entre la credibilidad docente percibida por el alumnado de acuerdo a los perfiles de Twitter de los profesores universitarios y su motivación académica (hipótesis P).
- No existe correlación entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social de la profesora universitaria y su motivación académica (hipótesis Q).
- Existe una correlación significativa positiva entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de la profesora universitaria y su motivación académica (hipótesis R).
- Existe una correlación significativa positiva entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto de la profesora universitaria y su motivación académica (hipótesis S).
- No existe correlación entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social del profesor universitario y su motivación académica (hipótesis T).
- Existe una correlación significativa positiva entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional del profesor universitario y su motivación académica (hipótesis U).
- Existe una correlación significativa positiva entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto del profesor universitario y su motivación académica (hipótesis V).

Se efectuó el análisis de los datos por medio del paquete estadístico SPSS 22.0 (IBM Corporation, 2013).

3. RESULTADOS.

3.1. Validez de contenido de los perfiles de Twitter elaborados.

En primer lugar, se condujo un estudio previo para determinar la validez de contenido de los distintos perfiles de Twitter creados. Los 25 tweets elaborados para los perfiles de Twitter fueron evaluados por un total de nueve expertos para asegurar su validez de contenido. En concreto, las evaluaciones fueron realizadas por tres expertos en tecnología educativa y redes sociales, tres expertos en formación del profesorado y tres expertos en psicología de la personalidad y percepción social; todos ellos debían evaluar los *tweets* en función de su adecuación a la categoría (profesional/social) con valores situados entre 1 (*Nada adecuado*) y 5 (*Muy adecuado*) (Ver Anexo 5.). Se incluyeron en los perfiles aquellos *tweets* cuyas medias se situaron entre cuatro y cinco, mientras que los *tweets* que obtuvieron medias inferiores a cuatro fueron descartados. De esta manera, en el perfil profesional se descartaron los *tweets* 9, 13 y 23 al obtener medias inferiores a cuatro, por lo que dicho perfil se compone de un total de 22 *tweets* mientras que en el perfil social se excluyeron los *tweets* 4, 14, 16, 17, 18, 21, 23 y 24 al obtener medias inferiores a cuatro, de forma que dicho perfil se compone de un total de 17 *tweets*. Para la elaboración del perfil mixto se seleccionaron los *tweets* del perfil profesional y social con mayores medias ya que incluir todos los *tweets* de ambos perfiles en el perfil mixto supondría un número excesivo de *tweets* (39), de modo que el perfil mixto se compone de un total de 19 *tweets* (10 del perfil profesional y 9 del perfil social). La Tabla 7 recoge la composición de los tres tipos de perfiles, con sus respectivos *tweets*, medias y desviaciones típicas de los mismos.

Tabla 7
Composición de las cuentas de Twitter

Perfil profesional			Perfil social			Perfil mixto		
Tweets	Medias	DT	Tweets	Medias	DT	Tweets	Medias	DT
1	4,67	.70	1	4,44	.72	1 (Profesional)	4,67	.70
2	4,33	1.00	2	4,33	1.00	3 (Profesional)	4,67	.50
3	4,67	.50	3	4,44	.72	4 (Profesional)	4,78	.44
4	4,78	.44	5	4,56	.72	5 (Profesional)	4,89	.33
5	4,89	.33	6	4,22	1.39	6 (Profesional)	4,89	.33

6	4,89	.33	7	4,56	.88	7 (Profesional)	5	.00
7	5	.00	8	4,33	.86	12 (Profesional)	4,67	.70
8	4,22	.97	9	4,44	.88	15 (Profesional)	4,67	.50
10	4,33	1.11	10	4	1.32	21 (Profesional)	4,67	.70
11	4,44	.72	11	4	1.22	25 (Profesional)	4,78	.44
12	4,67	.70	12	4,22	.97	1 (Social)	4,44	.72
14	4,56	.72	13	4,22	1.09	2 (Social)	4,33	1.00
15	4,67	.50	15	4,56	1.01	3 (Social)	4,44	.72
16	4,56	.72	19	4	1.11	5 (Social)	4,56	.72
17	4,33	1.11	20	4,44	.72	7 (Social)	4,56	.88
18	4,56	.72	22	4	1.41	8 (Social)	4,33	.86
19	4,56	.72	25	4,22	.97	9 (Social)	4,44	.88
20	4,22	1.09				15 (Social)	4,56	1.01
21	4,67	.70				20 (Social)	4,44	.72
22	4,56	1.01						
24	4,33	1.11						
25	4,78	.44						

Posteriormente, para asegurar que los perfiles diseñados eran percibidos por los estudiantes como representativos de sus categorías y diferentes entre sí, los tres perfiles de Twitter fueron evaluados por 65 estudiantes quienes debían valorar por un lado el nivel de contenido social de cada uno de los perfiles escogiendo valores de 1 a 4, teniendo en cuenta que 1 significa *nada social*, 2 *poco social*, 3 *social* y 4 *muy social* y, por otro lado, el nivel de contenido profesional de cada uno de los perfiles seleccionando valores de 1 a 4, teniendo en cuenta que 1 significa *nada profesional*, 2 *poco profesional*, 3 *profesional* y 4 *muy profesional* (Ver Anexo 6.). Para continuar, se detallan los análisis estadísticos ejecutados para establecer si, atendiendo a las valoraciones de los estudiantes, existen diferencias entre los perfiles de Twitter en relación con los *tweets* que contienen.

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, $p < .05$). Así, para analizar las diferencias de contenido atendiendo a los *tweets* presentes en los distintos perfiles de Twitter, se emplearon pruebas no paramétricas ya que se tratan de las pruebas más adecuadas cuando, como ocurre en este caso, el tamaño de los subgrupos a comparar es desigual.

En concreto, para analizar las diferencias entre los perfiles de Twitter en función de los *tweets* que contienen, se empleó la prueba de comparación de grupos de Friedman al tratarse de más de dos muestras relacionadas medidas en escala ordinal. En la Tabla 8 se aprecia que existen diferencias significativas entre los perfiles de Twitter en cuanto al contenido que presentan atendiendo a las valoraciones de los estudiantes ($p < .01$).

Tabla 8
Diferencias de contenido entre los perfiles de Twitter según las valoraciones de los estudiantes

	N	Chi-cuadrado	<i>p</i>
Valoraciones de los perfiles de Twitter	56	283.799	.000**

Nota: ** $p < .01$.

Para determinar dónde ocurren las diferencias en el contenido de las cuentas de Twitter, se ejecutó la prueba de W de Wilcoxon de rangos con signo. En la Tabla 9, atendiendo al número de elementos para los rangos positivos y negativos, se puede comprobar que cada perfil presentado mostraba mayor carga de la orientación que pretendía dársele que del resto.

Tabla 9
Valoraciones de los estudiantes del nivel de contenido social y profesional de los perfiles de Twitter

	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Total
Valoración social del perfil social – Valoración social del perfil profesional	0	64	1	65
Valoración profesional del perfil profesional – Valoración profesional del perfil social	0	65	0	65
Valoración social del perfil social – Valoración social del perfil mixto	2	53	10	65
Valoración profesional del perfil profesional – Valoración profesional del perfil mixto	1	54	10	65

Valoración social del perfil mixto – Valoración social del perfil profesional	0	57	8	65
Valoración profesional del perfil mixto – Valoración profesional del perfil social	0	63	2	65

En la Tabla 10 se puede verificar que, de acuerdo a las valoraciones de los estudiantes, existen diferencias significativas entre cada uno de los perfiles de Twitter según su contenido ($p < .01$). En concreto, el perfil social fue percibido como más social que el perfil profesional; el perfil profesional fue percibido como más profesional que el perfil social; el perfil social fue percibido como más social que el perfil mixto; el perfil profesional fue percibido como más profesional que el perfil mixto; el perfil mixto fue percibido como más social que el perfil profesional y el perfil mixto fue percibido como más profesional que el perfil social.

Tabla 10
Diferencias en el contenido de los perfiles de Twitter de acuerdo a las valoraciones de los estudiantes

	Z	p
Valoración social del perfil social – Valoración social del perfil profesional	-7.068	.000**
Valoración profesional del perfil profesional – Valoración profesional del perfil social	-7.369	.000**
Valoración social del perfil social – Valoración social del perfil mixto	-6.782	.000**
Valoración profesional del perfil profesional – Valoración profesional del perfil mixto	-6.861	.000**
Valoración social del perfil mixto – Valoración social del perfil profesional	-6.811	.000**
Valoración profesional del perfil mixto – Valoración profesional del perfil social	-7.315	.000**

Nota: ** $p < .01$.

De este modo, se puede concluir que, a partir de las valoraciones de los perfiles de Twitter por parte de los expertos y de los estudiantes, se garantiza la validez de contenido de los tres tipos de perfiles de Twitter.

A continuación, se prosigue con el desarrollo del estudio principal enfocado al análisis de las percepciones del alumnado sobre la credibilidad de los docentes atendiendo a los distintos perfiles de Twitter.

3.2. Diferencias entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes de acuerdo al perfil de Twitter observado.

La Tabla 11 recoge los resultados descriptivos de la credibilidad docente percibida por los estudiantes de acuerdo a cada perfil de Twitter observado.

Tabla 11
Resultados descriptivos de la credibilidad docente percibida por los estudiantes en cada perfil de Twitter

	N	Mínimo	Máximo	M	DT
Perfil social (Laura García)	55	18	68	51.78	9.75
Perfil profesional (Marta García)	56	81	126	103.25	11.19
Perfil mixto (Cristina García)	54	37	126	83.59	22.92
Perfil social (Carlos García)	55	29	68	50.32	9.09
Perfil profesional (Enrique García)	57	79	119	101.75	10.13
Perfil mixto (Manuel García)	56	44	119	84.30	21.84

Como puede observarse, los estudiantes percibieron como más creíbles a los perfiles profesionales, seguidos de los perfiles mixtos y, en último lugar, de los perfiles sociales.

La Tabla 12 recoge los resultados descriptivos de las tres dimensiones de la credibilidad docente percibida por los estudiantes en función de cada perfil de Twitter observado.

Tabla 12
Resultados descriptivos de las dimensiones de la credibilidad docente en cada perfil de Twitter

	Competencia				Buena Voluntad				Confianza			
	Mín.	Máx.	M	DT	Mín.	Máx.	M	DT	Mín.	Máx.	M	DT
Perfil social (Laura García)	6	24	17.27	4.39	6	22	14.81	4.19	6	24	19.69	3.63
Perfil profesional (Marta García)	25	42	36.01	4.34	22	42	33.03	4.24	26	42	34.19	4.05
Perfil mixto (Cristina García)	6	42	28.55	9.26	12	42	26.27	7.43	13	42	28.75	8.05
Perfil social (Carlos García)	6	24	17.03	4.20	6	23	14.98	3.75	8	24	18.30	3.63

Perfil profesional (Enrique García)	26	42	35.38	4.00	25	41	33.07	3.86	27	42	33.29	3.77
Perfil mixto (Manuel García)	15	42	29.17	7.98	10	40	26.44	8.02	12	42	28.67	7.16

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.

Para explorar las percepciones del alumnado sobre la credibilidad docente en función del perfil de Twitter observado, se llevaron a cabo pruebas no paramétricas de comparación de grupos independientes, encontrándose 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, $p < .01$) (Ver Tabla 13).

Tabla 13
Comparaciones entre la credibilidad docente percibida entre los grupos

	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: ** $p < .01$.

Para determinar dónde se producen específicamente las diferencias entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes, se realizaron pruebas no paramétricas de comparaciones por pares U de Mann-Whitney entre cada uno de los perfiles de Twitter. Igualmente, para determinar el tamaño de las diferencias existentes entre los grupos, se calculó el tamaño del efecto mediante la r de Rosenthal (1991) tomando como referencia los valores establecidos por Cohen (1988).

En la Tabla 14 se presentan los resultados descriptivos e inferenciales para las comparaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social de la profesora universitaria y el perfil profesional de la profesora universitaria, indicando que 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, $p < .01$). Del mismo modo, 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, atendiendo a las dimensiones de la credibilidad docente, 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, la hipótesis A es aceptada.

Tabla 14
Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Laura García) y el perfil profesional (Marta García)

	Descriptivos				Comparaciones		
	Perfil social (Laura García)		Perfil profesional (Marta García)		Perfil social (Laura García) – Perfil profesional (Marta García)		
	M	DT	M	DT	U	p	r
Credibilidad	51.78	9.75	103.25	11.19	.000	.000**	.86
Competencia	17.27	4.39	36.01	4.34	.000	.000**	.86
Buena Voluntad	14.81	4.19	33.03	4.24	1.500	.000**	.86
Confianza	19.69	3.63	34.19	4.05	.000	.000**	.86

Nota: ** $p < .01$.

La Tabla 15 contiene los resultados descriptivos e inferenciales para las comparaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social de la profesora universitaria y el perfil mixto de la profesora universitaria, señalando que 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, atendiendo a las dimensiones de la credibilidad docente, 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, la hipótesis B es aceptada.

Tabla 15
Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Laura García) y el perfil mixto (Cristina García)

	Descriptivos				Comparaciones		
	Perfil social (Laura García)		Perfil mixto (Cristina García)		Perfil social (Laura García) – Perfil mixto (Cristina García)		
	M	DT	M	DT	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Credibilidad	51.78	9.75	83.59	22.92	367.000	.000**	.64
Competencia	17.27	4.39	28.55	9.26	438.000	.000**	.60
Buena Voluntad	14.81	4.19	26.27	7.43	297.000	.000**	.69
Confianza	19.69	3.63	28.75	8.05	536.000	.000**	.55

Nota: ** $p < .01$.

En la Tabla 16 se muestran los resultados descriptivos e inferenciales para las comparaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de la profesora universitaria y el perfil mixto de la profesora universitaria, indicando que 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, $p < .01$). Del mismo modo, 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, atendiendo a las dimensiones de la credibilidad docente, 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, la hipótesis C es aceptada.

Tabla 16
Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil profesional (Marta García) y el perfil mixto (Cristina García)

	Descriptivos				Comparaciones		
	Perfil profesional (Marta García)		Perfil mixto (Cristina García)		Perfil profesional (Marta García) – Perfil mixto (Cristina García)		
	M	DT	M	DT	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Credibilidad	103.25	11.19	83.59	22.92	714.500	.000**	.45
Competencia	36.01	4.34	28.55	9.26	760.000	.000**	.42
Buena Voluntad	33.03	4.24	26.27	7.43	626.000	.000**	.50
Confianza	34.19	4.05	28.75	8.05	904.500	.000**	.34

Nota: ** $p < .01$.

La Tabla 17 contiene los resultados descriptivos e inferenciales para las comparaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social del profesor universitario y el perfil profesional del profesor universitario, señalando que el perfil profesional del profesor universitario fue percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social del profesor universitario (U de Mann Whitney = .000, $p < .01$). Del mismo modo, los estudiantes percibieron al profesor universitario del perfil profesional como más competente (U de Mann Whitney = .000, $p < .01$), con mejor voluntad (U de Mann Whitney = .000, $p < .01$) y más confiable (U de Mann Whitney = .000, $p < .01$) que el profesor universitario 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 del profesor universitario y el perfil social del profesor universitario son muy altas ($r = .86$). Asimismo, atendiendo a las dimensiones de la credibilidad docente, las diferencias en la competencia, en la buena voluntad y en la confianza docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional del profesor universitario y el perfil social del profesor universitario universitaria son muy altas ($r = .86$, para competencia; $r = .86$, para buena voluntad y $r = .86$, para confianza). Por lo tanto, la hipótesis D es aceptada.

Tabla 17

Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Carlos García) y el perfil profesional (Enrique García)

	Descriptivos				Comparaciones		
	Perfil social (Carlos García)		Perfil profesional (Enrique García)		Perfil social (Carlos García) – Perfil profesional (Enrique García)		
	M	DT	M	DT	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Credibilidad	50.32	9.09	101.75	10.13	.000	.000**	.86
Competencia	17.03	4.20	35.38	4.00	.000	.000**	.86
Buena Voluntad	14.98	3.75	33.07	3.86	.000	.000**	.86
Confianza	18.30	3.63	33.29	3.77	.000	.000**	.86

Nota: ** $p < .01$.

La Tabla 18 presenta los resultados descriptivos e inferenciales para las comparaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social del profesor universitario y el perfil mixto del profesor universitario, indicando que el perfil mixto del profesor universitario fue percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social del profesor universitario (U de Mann Whitney = 297.500, $p < .01$). Del mismo modo, los estudiantes percibieron al profesor universitario del perfil mixto como más competente (U de Mann Whitney = 369.500, $p < .01$), con mejor voluntad (U de Mann Whitney = 379.500, $p < .01$) y más confiable (U de Mann Whitney = 377.000, $p < .01$) que el profesor universitario 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 del profesor universitario y el perfil social del profesor universitario son altas ($r = .69$). Asimismo, atendiendo a las dimensiones de la credibilidad docente, las diferencias en la competencia, en la buena voluntad y en la confianza docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto del profesor universitario y el perfil social del profesor universitario son altas ($r = .65$, para competencia; $r = .65$, para buena voluntad y $r = .65$, para confianza). Por lo tanto, la hipótesis E es aceptada.

Tabla 18

Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Carlos García) y el perfil mixto (Manuel García)

	Descriptivos				Comparaciones		
	Perfil social (Carlos García)		Perfil mixto (Manuel García)		Perfil social (Carlos García) – Perfil mixto (Manuel García)		
	M	DT	M	DT	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>

Credibilidad	50.32	9.09	84.30	21.84	297.500	.000**	.69
Competencia	17.03	4.20	29.17	7.98	369.500	.000**	.65
Buena Voluntad	14.98	3.75	26.44	8.02	379.500	.000**	.65
Confianza	18.30	3.63	28.67	7.16	377.000	.000**	.65

Nota: ** $p < .01$.

La Tabla 19 contiene los resultados descriptivos e inferenciales para las comparaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional del profesor universitario y el perfil mixto del profesor universitario, señalando que el perfil profesional del profesor universitario fue percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil mixto del profesor universitario (U de Mann Whitney = 848.500, $p < .01$). Del mismo modo, los estudiantes percibieron al profesor universitario del perfil profesional como más competente (U de Mann Whitney = 891.000, $p < .01$), con mejor voluntad (U de Mann Whitney = 799.000, $p < .01$) y más confiable (U de Mann Whitney = 965.000, $p < .01$) que el profesor universitario 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 del profesor universitario y el perfil mixto del profesor universitario son moderadas ($r = .40$). Asimismo, atendiendo a las dimensiones de la credibilidad docente, las diferencias en la competencia, en la buena voluntad y en la confianza docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional del profesor universitario y el perfil mixto del profesor universitario son moderadas ($r = .38$, para competencia; $r = .43$, para buena voluntad y $r = .34$, para confianza). Por lo tanto, la hipótesis F es aceptada.

Tabla 19
Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil profesional (Enrique García) y el perfil mixto (Manuel García)

	Descriptivos				Comparaciones		
	Perfil profesional (Enrique García)		Perfil mixto (Manuel García)		Perfil profesional (Enrique García) – Perfil mixto (Manuel García)		
	M	DT	M	DT	U	p	r
Credibilidad	101.75	10.13	84.30	21.84	848.500	.000**	.40
Competencia	35.38	4.00	29.17	7.98	891.000	.000**	.38
Buena Voluntad	33.07	3.86	26.44	8.02	799.000	.000**	.43
Confianza	33.29	3.77	28.67	7.16	965.000	.000**	.34

Nota: ** $p < .01$.

La Tabla 20 contiene los resultados descriptivos e inferenciales para las comparaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social de la profesora universitaria y el perfil profesional del profesor universitario, indicando que el perfil profesional del profesor universitario fue percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social de la profesora universitaria (U de Mann Whitney = .000, $p < .01$). Del mismo modo, los estudiantes percibieron al profesor universitario del perfil profesional como más competente (U de Mann Whitney = .000, $p < .01$), con mejor voluntad (U de Mann Whitney = .000, $p < .01$) 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 del profesor universitario y el perfil social de la profesora universitaria son muy altas ($r = .86$). Asimismo, atendiendo a las dimensiones de la credibilidad docente, las diferencias en la competencia, en la buena voluntad y en la confianza docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional del profesor universitario 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, la hipótesis G es aceptada.

Tabla 20
Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Laura García) y el perfil profesional (Enrique García)

	Descriptivos				Comparaciones		
	Perfil social (Laura García)		Perfil profesional (Enrique García)		Perfil social (Laura García) – Perfil profesional (Enrique García)		
	M	DT	M	DT	U	p	r
Credibilidad	51.78	9.75	101.75	10.13	.000	.000**	.86
Competencia	17.27	4.39	35.38	4.00	.000	.000**	.86
Buena Voluntad	14.81	4.19	33.07	3.86	.000	.000**	.86
Confianza	19.69	3.63	33.29	3.77	.000	.000**	.86

Nota: ** $p < .01$.

La Tabla 21 exhibe los resultados descriptivos e inferenciales para las comparaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social de la profesora universitaria y el perfil mixto del profesor

universitario, señalando que el perfil mixto del profesor universitario fue percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social de la profesora universitaria (U de Mann Whitney = 358.000, $p < .01$). Del mismo modo, los estudiantes percibieron al profesor universitario del perfil mixto como más competente (U de Mann Whitney = 408.500, $p < .01$), con mejor voluntad (U de Mann Whitney = 388.500, $p < .01$) y más confiable (U de Mann Whitney = 461.000, $p < .01$) 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 del profesor universitario y el perfil social de la profesora universitaria son moderadas ($r = .66$). Asimismo, atendiendo a las dimensiones de la credibilidad docente, las diferencias en la competencia, en la buena voluntad y en la confianza docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto del profesor universitario y el perfil social de la profesora universitaria son muy altas ($r = .63$, para competencia; $r = .64$, para buena voluntad y $r = .60$, para confianza). Por lo tanto, la hipótesis H es aceptada.

Tabla 21
Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Laura García) y el perfil mixto (Manuel García)

	Descriptivos				Comparaciones		
	Perfil social (Laura García)		Perfil mixto (Manuel García)		Perfil social (Laura García) – Perfil mixto (Manuel García)		
	M	DT	M	DT	U	p	r
Credibilidad	51.78	9.75	84.30	21.84	358.000	.000**	.66
Competencia	17.27	4.39	29.17	7.98	408.500	.000**	.63
Buena Voluntad	14.81	4.19	26.44	8.02	388.500	.000**	.64
Confianza	19.69	3.63	28.67	7.16	461.000	.000**	.60

Nota: ** $p < .01$.

En la Tabla 22 se presentan los resultados descriptivos e inferenciales para las comparaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social del profesor universitario y el perfil profesional de la profesora universitaria, indicando que el perfil profesional de la profesora universitaria fue percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social del profesor universitario (U de Mann Whitney = .000, $p < .01$). Del mismo modo, 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 el profesor universitario 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 del profesor universitario son muy altas ($r = .86$). Asimismo, atendiendo a las dimensiones de la credibilidad docente, 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 del profesor universitario son muy altas ($r = .86$, para competencia; $r = .86$, para buena voluntad y $r = .86$, para confianza). Por lo tanto, la hipótesis I es aceptada.

Tabla 22

Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Carlos García) y el perfil profesional (Marta García)

	Descriptivos				Comparaciones		
	Perfil social (Carlos García)		Perfil profesional (Marta García)		Perfil social (Carlos García) – Perfil profesional (Marta García)		
	M	DT	M	DT	U	p	r
Credibilidad	50.32	9.09	103.25	11.19	.000	.000**	.86
Competencia	17.03	4.20	36.01	4.34	.000	.000**	.86
Buena Voluntad	14.98	3.75	33.03	4.24	1.500	.000**	.86
Confianza	18.30	3.63	34.19	4.05	.000	.000**	.86

Nota: ** $p < .01$.

En la Tabla 23 se exponen los resultados descriptivos e inferenciales para las comparaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social del profesor universitario y el perfil mixto de la profesora universitaria, señalando que el perfil mixto de la profesora universitaria fue percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil social del profesor universitario (U de Mann Whitney = 335.000, $p < .01$). Del mismo modo, los estudiantes percibieron a la profesora universitaria del perfil mixto como más competente (U de Mann Whitney = 421.000, $p < .01$), con mejor voluntad (U de Mann Whitney = 294.500, $p < .01$) y más confiable (U de Mann Whitney = 421.500, $p < .01$) que el profesor universitario 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 del profesor universitario son altas ($r = .66$). Asimismo, atendiendo a las dimensiones de la credibilidad docente, 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 del profesor universitario son altas ($r = .61$, para competencia; $r = .69$, para buena voluntad y $r = .61$, para confianza). Por lo tanto, la hipótesis J es aceptada.

Tabla 23
Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil social (Carlos García) y el perfil mixto (Cristina García)

	Descriptivos				Comparaciones		
	Perfil social (Carlos García)		Perfil mixto (Cristina García)		Perfil social (Carlos García) – Perfil mixto (Cristina García)		
	M	DT	M	DT	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Credibilidad	50.32	9.09	83.59	22.92	335.000	.000**	.66
Competencia	17.03	4.20	28.55	9.26	421.000	.000**	.61
Buena Voluntad	14.98	3.75	26.27	7.43	294.500	.000**	.69
Confianza	18.30	3.63	28.75	8.05	421.500	.000**	.61

Nota: ** $p < .01$.

En la Tabla 24 se muestran los resultados descriptivos e inferenciales para las comparaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de la profesora universitaria y el perfil mixto del profesor universitario, indicando que el perfil profesional de la profesora universitaria fue percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil mixto del profesor universitario (U de Mann Whitney = 779.000, $p < .01$). Del mismo modo, los estudiantes percibieron a la profesora universitaria del perfil profesional como más competente (U de Mann Whitney = 780.500, $p < .01$), con mejor voluntad (U de Mann Whitney = 793.500, $p < .01$) y más confiable (U de Mann Whitney = 821.000, $p < .01$) que el profesor universitario 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 del profesor universitario son moderadas ($r = .43$). Asimismo, atendiendo a las dimensiones de la credibilidad docente, 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 mixto del profesor universitario son muy altas ($r = .43$, para competencia; $r = .42$, para buena voluntad y $r = .41$, para confianza). Por lo tanto, la hipótesis K es aceptada.

Tabla 24

Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil profesional (Marta García) y el perfil mixto (Manuel García)

	Descriptivos				Comparaciones		
	Perfil profesional (Marta García)		Perfil mixto (Manuel García)		Perfil profesional (Marta García) – Perfil mixto (Manuel García)		
	M	DT	M	DT	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Credibilidad	103.25	11.19	84.30	21.84	779.000	.000**	.43
Competencia	36.01	4.34	29.17	7.98	780.500	.000**	.43
Buena Voluntad	33.03	4.24	26.44	8.02	793.500	.000**	.42
Confianza	34.19	4.05	28.67	7.16	821.000	.000**	.41

Nota: ** $p < .01$.

En la Tabla 25 se presentan los resultados descriptivos e inferenciales para las comparaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional del profesor universitario y el perfil mixto de la profesora universitaria, señalando que el perfil profesional del profesor universitario fue percibido por los estudiantes como más creíble que el perfil mixto de la profesora universitaria (U de Mann Whitney = 773.500, $p < .01$). Del mismo modo, los estudiantes percibieron al profesor universitario del perfil profesional como más competente (U de Mann Whitney = 850.500, $p < .01$), con mejor voluntad (U de Mann Whitney = 616.000, $p < .01$) y más confiable (U de Mann Whitney = 1036.000, $p < .01$) 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 del profesor universitario y el perfil mixto de la profesora universitaria son moderadas ($r = .42$). Asimismo, atendiendo a las dimensiones de la credibilidad docente, las diferencias en la competencia, en la buena voluntad y en la confianza docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional del profesor universitario y el perfil mixto de la profesora universitaria son moderadas, altas y bajas, respectivamente ($r = .38$, para competencia; $r = .51$, para buena voluntad y $r = .28$, para confianza). Por lo tanto, la hipótesis L es aceptada.

Tabla 25

Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron el perfil profesional (Enrique García) y el perfil mixto (Cristina García)

	Descriptivos		Comparaciones
	Perfil profesional	Perfil mixto (Cristina)	Perfil profesional (Enrique García) – Perfil mixto (Cristina)

	(Enrique García)		García)		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	M	DT	M	DT			
Credibilidad	101.75	10.13	83.59	22.92	773.500	.000**	.42
Competencia	35.38	4.00	28.55	9.26	850.500	.000**	.38
Buena Voluntad	33.07	3.86	26.27	7.43	616.000	.000**	.51
Confianza	33.29	3.77	28.75	8.05	1036.000	.003**	.28

Nota: ** $p < .01$.

3.3. Diferencias por sexo en la credibilidad docente percibida por los estudiantes de acuerdo al perfil de Twitter observado.

Para examinar si existen diferencias significativas en función del sexo en la credibilidad docente percibida por los estudiantes en función del perfil de Twitter observado, se emplearon pruebas no paramétricas de comparaciones por pares *U* de Mann-Whitney entre los perfiles de Twitter que presentaban exactamente el mismo contenido pero eran asignados a docentes de diferentes sexos. Asimismo, para establecer el tamaño de las diferencias existentes entre los grupos, se calculó del tamaño del efecto mediante la *r* de Rosenthal (1991) de acuerdo a los valores establecidos por Cohen (1988).

La Tabla 26 exhibe que no existen diferencias estadísticamente significativas en la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social de la profesora universitaria y el perfil social del profesor universitario (*U* de Mann Whitney = 1327.500, $p > .05$). De la misma manera, tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de competencia (*U* de Mann Whitney = 1446.500, $p > .05$) y buena voluntad (*U* de Mann Whitney = 1512.000, $p > .05$) del docente. Sin embargo, sí existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de confianza del docente (*U* de Mann Whitney = 1137.500, $p < .05$), indicando así que la profesora universitaria del perfil social fue percibida por los estudiantes como más confiable que el profesor universitario del perfil social. Al respecto, la diferencia en la confianza docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil social de la profesora universitaria y el perfil social del profesor universitario es baja ($r = .21$). Por lo tanto, la hipótesis M es parcialmente aceptada.

Tabla 26

Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron los perfiles sociales

	Descriptivos				Comparaciones		
	Perfil social (Laura García)		Perfil social (Carlos García)		Perfil social (Laura García) – Perfil social (Carlos García)		
	M	DT	M	DT	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Credibilidad	51.78	9.75	50.32	9.09	1327.500	.268	
Competencia	17.27	4.39	17.03	4.20	1446.500	.692	
Buena Voluntad	14.81	4.19	14.98	3.75	1512.000	.998	
Confianza	19.69	3.63	18.30	3.63	1137.500	.024*	.21

Nota: * $p < .05$.

La Tabla 27 presenta que no existen diferencias estadísticamente significativas en la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de la profesora universitaria y el perfil profesional del profesor universitario (U de Mann Whitney = 1479.500, $p > .05$). Del mismo modo, tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de competencia (U de Mann Whitney = 1437.000, $p > .05$), buena voluntad (U de Mann Whitney = 1590.500, $p > .05$) y confianza (U de Mann Whitney = 1387.500, $p > .05$) del docente. Por lo tanto, la hipótesis N es aceptada.

Tabla 27

Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron los perfiles profesionales

	Descriptivos				Comparaciones	
	Perfil profesional (Marta García)		Perfil profesional (Enrique García)		Perfil profesional (Marta García) – Perfil profesional (Enrique García)	
	M	DT	M	DT	<i>U</i>	<i>p</i>
Credibilidad	103.25	11.19	101.75	10.13	1479.500	.503
Competencia	36.01	4.34	35.38	4.00	1437.000	.359
Buena Voluntad	33.03	4.24	33.07	3.86	1590.500	.975
Confianza	34.19	4.05	33.29	3.77	1387.500	.229

La Tabla 28 exhibe que no existen diferencias estadísticamente significativas en la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto de la profesora universitaria y el perfil mixto del profesor universitario (U de Mann Whitney = 1481.500, $p > .05$). Del mismo modo, tampoco existen diferencias estadísticamente

significativas en las dimensiones de competencia (U de Mann Whitney = 1498.500, $p > .05$), buena voluntad (U de Mann Whitney = 1434.000, $p > .05$) y confianza (U de Mann Whitney = 1497.000, $p > .05$) del docente. Por lo tanto, la hipótesis O es aceptada.

Tabla 28
Resultados descriptivos y diferenciales entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que vieron los perfiles mixtos

	Descriptivos				Comparaciones	
	Perfil mixto (Cristina García)		Perfil mixto (Manuel García)		Perfil mixto (Cristina García) – Perfil mixto (Manuel García)	
	M	DT	M	DT	U	p
Credibilidad	83.59	22.92	84.30	21.84	1481.500	.855
Competencia	28.55	9.26	29.17	7.98	1498.500	.936
Buena Voluntad	26.27	7.43	26.44	8.02	1434.000	.640
Confianza	28.75	8.05	28.67	7.16	1497.000	.928

3.4. Correlación entre credibilidad docente y motivación académica.

Para examinar la asociación entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes atendiendo a los diferentes tipos de perfiles de Twitter y su motivación académica, se aplicó la prueba no paramétrica de correlación entre variables ordinales de Spearman.

Los resultados muestran que la credibilidad ($r = .49$, $p < .01$), la competencia ($r = .49$, $p < .01$), la buena voluntad ($r = .44$, $p < .01$) y la confianza docente ($r = .45$, $p < .01$) percibida por los estudiantes según el perfil de Twitter observado, correlaciona positivamente con su motivación académica, señalando así que los estudiantes que percibieron a los docentes universitarios como creíbles, mostraron mayor motivación académica (Ver Tabla 29). Por lo tanto, se acepta la hipótesis P.

Tabla 29
Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica

	Motivación académica
Credibilidad	.49**
Competencia	.49**
Buena Voluntad	.44**
Confianza	.45**
Media	123.48
DT	177.75

Nota: ** $p < .01$.

Los resultados muestran que 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, indicando así que no existe una relación entre los estudiantes que vieron el perfil social de la profesora universitaria y su motivación académica (Ver Tabla 30). Por lo tanto, se acepta la hipótesis Q.

Tabla 30
Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica de los estudiantes que observaron el perfil social de la profesora universitaria (Laura García)

	Motivación académica
Credibilidad	.06
Competencia	.10
Buena Voluntad	.15
Confianza	-.15
Media	33.21
DT	427.05

Los resultados muestran que 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, señalando así que los estudiantes que percibieron a la profesora universitaria del perfil profesional como creíble, mostraron mayor motivación académica (Ver Tabla 31). Por lo tanto, se acepta la hipótesis R.

Tabla 31
Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica de los estudiantes que observaron el perfil profesional de la profesora universitaria (Marta García)

	Motivación académica
Credibilidad	.58**
Competencia	.54**
Buena Voluntad	.49**
Confianza	.51**
Media	149.73
DT	16.90

Nota: ** $p < .01$.

Los resultados muestran que 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, indicando así que los estudiantes que percibieron a la profesora universitaria del perfil mixto como creíble, mostraron mayor motivación académica (Ver Tabla 32). Por lo tanto, se acepta la hipótesis S.

Tabla 32
Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica de los estudiantes que observaron el perfil mixto de la profesora universitaria (Cristina García)

	Motivación académica
Credibilidad	.59**
Competencia	.65**
Buena Voluntad	.36**
Confianza	.53**
Media	141.18
DT	18.99

Nota: ** $p < .01$.

Los resultados muestran que la credibilidad ($r = .13, p > .05$), la competencia ($r = -.02, p > .05$), la buena voluntad ($r = .25, p > .05$) y la confianza docente ($r = .10, p > .05$) percibida por los estudiantes que observaron el perfil social del profesor universitario, no correlaciona con su motivación académica, señalando así que no existe una relación entre los estudiantes que vieron el perfil social del profesor universitario y su motivación académica (Ver Tabla 33). Por lo tanto, se acepta la hipótesis T.

Tabla 33
Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica de los estudiantes que observaron el perfil social del profesor universitario (Carlos García)

	Motivación académica
Credibilidad	.13
Competencia	-.02
Buena Voluntad	.25
Confianza	.10
Media	131.21
DT	17.73

Los resultados muestran que la credibilidad ($r = .52, p < .01$), la competencia ($r = .43, p < .01$), la buena voluntad ($r = .43, p < .01$) y la confianza docente ($r = .49, p < .01$) percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional del profesor universitario, correlaciona positivamente con su motivación académica, indicando así que los estudiantes que percibieron al profesor universitario del perfil profesional como creíble, mostraron mayor motivación académica (Ver Tabla 34). Por lo tanto, se acepta la hipótesis U.

Tabla 34
Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica de los estudiantes que observaron el perfil profesional del profesor universitario (Enrique García)

	Motivación académica
Credibilidad	.52**
Competencia	.43**
Buena Voluntad	.43**
Confianza	.49**
Media	146.98
DT	16.65

Nota: ** $p < .01$.

Los resultados muestran que la credibilidad ($r = .31, p < .05$), la competencia ($r = .38, p < .01$), la buena voluntad ($r = .34, p < .05$) y la confianza docente ($r = .35, p < .05$) percibida por los estudiantes que observaron el perfil mixto del profesor universitario, correlaciona positivamente con su motivación académica, señalando así que los estudiantes que percibieron al profesor universitario del perfil mixto como creíble, mostraron mayor motivación académica (Ver Tabla 35). Por lo tanto, se acepta la hipótesis V.

Tabla 35
Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica de los estudiantes que observaron el perfil mixto del profesor universitario (Manuel García)

	Motivación académica
Credibilidad	.31*
Competencia	.38**
Buena Voluntad	.34*
Confianza	.35*
Media	137.30
DT	21.38

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

Asimismo, se calcularon correlaciones de Spearman entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes y las variables recogidas en el cuestionario de datos sociodemográficos. En particular, entre la credibilidad docente y la edad, el sexo, los estudios y el curso académico del alumnado; entre la credibilidad docente y el uso y frecuencia con la que los estudiantes emplean Twitter y entre la credibilidad docente y sus opiniones sobre el uso de Twitter por parte de los docentes universitarios.

Los resultados muestran que la credibilidad docente percibida por los estudiantes no correlacionó con la edad ($r = -.09, p > .05$), el sexo ($r = .09, p > .05$), los estudios ($r = -.00, p > .05$) y el curso académico ($r = .01, p > .05$) de los estudiantes, indicando así que no existe una relación entre la edad, el sexo, los estudios y el curso académico del alumnado y sus percepciones sobre la credibilidad docente (Ver Tabla 36).

Tabla 36
Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la edad, el sexo, los estudios y el curso académico de los estudiantes

	Edad	Sexo	Estudios	Curso académico
Credibilidad	-.09	.09	-.00	.01
Competencia	-.09	.08	.01	-.02
Buena Voluntad	-.08	.09	.00	.00
Confianza	-.08	.09	-.02	.02
Media	20.64	1.89	2.09	2.08
DT	1.85	.31	.65	.83

Nota: Valores Sexo: 1 Hombre, 2 Mujer. Valores Estudios: 1 Primaria, 2 Infantil, 3 Pedagogía. Valores Curso: 1 Primero, 2 Segundo, 3 Tercero.

Los resultados muestran que la credibilidad docente no correlacionó con tener un perfil en Twitter ($r = -.05, p > .05$), con la frecuencia con la que se accede a Twitter ($r = -.01, p > .05$), con las horas a la semana en las que se utiliza Twitter ($r = -.00, p > .05$), con los *tweets* publicados a la semana ($r = .01, p > .05$), con haber buscado a algún docente universitario en Twitter ($r = -.01, p > .05$) y con seguir en Twitter a algún docente universitario ($r = -.01, p > .05$), señalando así que no existe una relación entre el uso y frecuencia con la que los estudiantes emplean Twitter y sus percepciones sobre la credibilidad docente (Ver Tabla 37).

Tabla 37

Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con el uso y frecuencia con la que los e estudiantes emplean Twitter

	Perfil	Frecuencia	Horas	Tweets	Buscar	Seguir
Credibilidad	-.05	-.01	-.00	.01	-.01	.01
Competencia	-.04	-.01	-.00	.00	-.03	-.00
Buena Voluntad	-.06	-.00	-.00	.03	.00	.00
Confianza	-.06	-.04	-.02	-.01	-.03	.03
Media	1.28	2.63	2.98	2.60	1.73	1.88
DT	.45	1.12	3.16	2.86	.44	.32

Nota: Valores Perfil: 1 Sí, 2 No. Valores Frecuencia: 1 Nunca, 2 Casi nunca, 3 Algunas veces, 4 A diario. Valores Buscar: 1 Sí, 2 No. Valores Seguir: 1 Sí, 2 No.

Los resultados muestran que la credibilidad docente percibida por los estudiantes no correlacionó con la opinión de los estudiantes sobre la adecuación de que los docentes universitarios empleen Twitter para comunicarse con los estudiantes ($r = -.00$, $p > .05$), señalando así que no existe una relación entre su opinión sobre la adecuación de que los profesores universitarios empleen Twitter como medio de comunicación con los estudiantes y sus percepciones sobre la credibilidad docente. Sin embargo, la credibilidad docente percibida por los estudiantes correlacionó negativamente con la opinión del alumnado sobre la adecuación de que los docentes universitarios tengan perfiles en Twitter ($r = -.12$, $p < .05$), sugiriendo así que cuanto más inadecuado consideran que los profesores universitarios tengan perfiles en Twitter, menos credibilidad le atribuyen (Ver Tabla 38).

Tabla 38

Correlación entre credibilidad docente y sus tres dimensiones con la opinión de los estudiantes sobre el uso de Twitter por parte de los profesores universitarios

	Adecuación que tengan perfiles en Twitter	Adecuación comunicación con los estudiantes
Credibilidad	-.12*	-.00
Competencia	-.12*	-.01
Buena Voluntad	-.11*	.00
Confianza	-.13*	-.00
Media	1.09	1.54
DT	.28	.49

Nota: * $p < .05$. Valores Adecuación: 1 Adecuado, 2 Inadecuado.

4. DISCUSIÓN.

El objetivo principal de este estudio consistió en establecer qué cuentas de Twitter del profesorado universitario son más creíbles según las percepciones del alumnado de acuerdo a los *tweets* publicados en dichos perfiles.

4.1. Percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado universitario ateniendo a los *tweets* publicados en sus perfiles de Twitter.

En referencia 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, tanto en los perfiles del profesor como de la profesora universitaria así como en las comparaciones realizadas entre ambos.

Asimismo, los resultados obtenidos sugieren que los docentes de los perfiles profesionales fueron percibidos por los estudiantes como los más competentes, los que transmitían mayor voluntad y los más confiables, seguidos de los perfiles mixtos y de los perfiles sociales, tanto en los perfiles del profesor como de la profesora universitaria, así como en las comparaciones realizadas entre ambos.

Los hallazgos obtenidos en el presente estudio apoyan los estudios previos en los que se indicaba que lo que los individuos publican y comparten en sus perfiles de redes sociales afecta a las percepciones y a los juicios que realizan las personas en función de la información o contenido presente en dichas cuentas (Buffardi y Campbell, 2008; Gosling, Gaddis y Vazire, 2007; Ivcevic y Ambady, 2012; Walther et al., 2008; Weisbuch, Ivcevic y Ambady, 2009). Del mismo modo, los resultados obtenidos sustentan los hallazgos de Qiu, Lin, Ramsay y Yang (2012), quienes señalan que las personas perciben, se forman impresiones y emiten juicios sobre la personalidad de un sujeto de acuerdo a los *tweets* publicados en su perfil de Twitter. Igualmente, los resultados obtenidos apoyan a los hallazgos de McArthur y Bostedo-Conway (2012) al afirmar que el uso que hacen los docentes universitarios de Twitter afecta a las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente, sugiriendo así que Twitter constituye otro medio más a través del cual los estudiantes realizan juicios sobre el comportamiento de los profesores.

Asimismo, los hallazgos obtenidos apoyan estudios previos que establecen que la información personal que los docentes publican en la red afecta a las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre dicho docente (DiVerniero y Hosek, 2011; Imlawi y Gregg, 2014; Sleight et al., 2013; Song et al., 2016; Song et al., 2019). Por otro lado, los hallazgos obtenidos sustentan estudios anteriores que indican que la revelación por parte de los profesores de información personal afecta a las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad de los docentes (Klebig et al., 2016; McBride y Wahl, 2005; Mazer et al., 2009; Myers et al., 2009; Schrodt, 2013; Weiler, 2006). En concreto, en esta investigación se halló que los perfiles profesionales fueron percibidos como los más creíbles, los más competentes, los que mostraban mayor voluntad y los más confiables, coincidiendo así con DeGroot et al. (2015) quienes hallaron que el perfil profesional fue percibido como el más creíble, el más competente, el que transmitía mayor voluntad y el más confiable, seguido del perfil mixto y del perfil social. Por el contrario, los resultados obtenidos contrastan con los hallazgos de Johnson (2011) al establecer éste que el perfil social fue percibido como más creíble, más competente, con mayor voluntad y más confiable que el perfil profesional.

Los resultados obtenidos de acuerdo al primer objetivo específico podrían 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 (Cain, Scott, Tiemeier, Akers y Metzger, 2013; Hew, 2011; Hershkovitz y Forkosh-Baruch, 2013, 2017; Pinzaru y Mitan, 2013), 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 y Martin, 2004). 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.

Por último, los estudiantes tienen expectativas sobre la conducta del profesorado (Frymier y Weser, 2001), por lo que si el alumnado espera que los docentes universitarios hagan un uso profesional de las redes sociales, revelando información relevante o vinculada con su labor profesional o académica y el comportamiento de los docentes se conforma o supera en sentido positivo a dichas expectativas, se estaría produciendo un quebrantamiento positivo de las expectativas, dando lugar así a evaluaciones más positivas sobre la credibilidad docente, no obstante, por el contrario, si los docentes hacen un uso poco profesional de las redes sociales, publicando y compartiendo en sus perfiles online información irrelevante que no se encuentra relacionada con el ámbito educativo, se estaría generando un quebrantamiento negativo de las expectativas, causando por consiguiente evaluaciones negativas sobre la credibilidad del docente. Así, La Teoría del Quebrantamiento de las Expectativas (Burgoon y Hale, 1988) constituye un modelo adecuado para explicar las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado en función de los *tweets* presentes en sus cuentas de Twitter debido a que la teoría establece que las infracciones positivas producen evaluaciones más positivas sobre el infractor y que las infracciones negativas generan evaluaciones más negativas acerca del infractor (Burgoon y Le Poire, 1993), de forma que si el perfil de Twitter de un profesor universitario contiene información que se conforma o supera de forma positiva a las expectativas de los estudiantes, se producirán evaluaciones más positivas sobre el docente, por lo que sus percepciones acerca de la credibilidad del docente aumentarán, mientras que si el perfil de Twitter incluye información que infringe negativamente a las expectativas de los estudiantes, se originarán juicios más negativos sobre el docente, de modo que sus percepciones acerca de la credibilidad del docente disminuirán.

4.2. Diferencias de género entre el profesor y la profesora universitaria en la credibilidad percibida por los estudiantes de acuerdo a los *tweets* publicados en sus perfiles de Twitter.

Atendiendo al segundo objetivo específico, los hallazgos obtenidos señalan la ausencia de diferencias en la credibilidad docente y en sus tres dimensiones entre el perfil profesional de la profesora universitaria y el perfil profesional del profesor universitario y entre el perfil mixto de la profesora universitaria y el perfil mixto del profesor universitario. De esta manera, los hallazgos obtenidos apoyan a investigaciones previas en las que no se produjeron diferencias en las percepciones y evaluaciones del alumnado sobre la información personal revelada por los docentes en función del sexo de los profesores (Goldstein y Benassi, 1994; Gorham, 1988; Sorensen, 1989).

De la misma forma, los hallazgos obtenidos sustentan investigaciones anteriores que señalan la ausencia de diferencias significativas en las percepciones del alumnado sobre la credibilidad docente atendiendo al sexo de los profesores (Glascock y Ruggiero, 2006; Patton, 1999; Witt, 2004).

La ausencia de diferencias con relación a la credibilidad docente percibida por los estudiantes de acuerdo al sexo de los docentes universitarios halladas en el presente estudio puede deberse a que los comportamientos de los profesores suponen un factor más determinante que la edad, la raza o el sexo de los mismos en las percepciones y evaluaciones del alumnado sobre los docentes (Nussbaum, 1992; Scott y Nussbaum, 1981; Teven y McCroskey, 1997). Como señalan McCroskey et al. (2004), las conductas de los profesores constituyen la fuente primaria de información mediante la cual los estudiantes perciben y evalúan a los docentes, de modo que, teniendo en cuenta asimismo que en este estudio ambos docentes exhibieron la misma conducta al presentar en sus respectivos perfiles exactamente la misma cantidad y tipo de *tweets*, el sexo no supuso un elemento determinante en las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente.

Sin embargo, los hallazgos obtenidos señalan una única diferencia significativa en la credibilidad docente percibida por los estudiantes con respecto al sexo de los docentes, en concreto, en la dimensión de confianza del docente entre los perfiles sociales, estableciendo que la profesora universitaria del perfil social fue percibida por los estudiantes como más confiable que el profesor universitario del perfil social,

coincidiendo así con los estudios de Gomez y Pearson (1990) y Heimann y Turman (2010) al encontrar que las profesoras fueron percibidas como más confiables que los profesores. Los resultados obtenidos al respecto pueden deberse a la homofilia percibida por los estudiantes, definida como la percepción de similitud entre las personas (Rogers y Bhowmik, 1970), con respecto al contenido presente en las cuentas Twitter de los docentes universitarios. Como afirma Byrne (1997), existe una propensión a que las personas confíen más en aquellos que son similares a ellos mismos, por lo que la homofilia percibida supone un elemento importante en las percepciones de confianza entre las personas (MCroskey, Hamilton y Weiner, 1974; Prisbell y Andersen, 1980). Es decir, teniendo en cuenta que la mayoría de participantes en este estudio fueron mujeres y que éstas revelan más información personal relacionada con aspectos más íntimos de sus vidas tanto en las interacciones cara a cara (Chen, 1995; Dindia y Allen, 1992; DeForest y Stone, 1980; Derlega, Durham, Gockel y Sholis, 1981; Morgan, 1976) como en las redes sociales (Liu y Brown, 2014; Peter, Valkenburg y Schouten, 2005; Punyanunt-Carter, 2006b; Special y Li-Barber, 2012; Tifferet y Vilnai-Yavetz, 2014) en comparación con los hombres, pudieron otorgarle mayor confianza al perfil social de la profesora universitaria al percibir que dicho perfil presenta similitudes con respecto al tipo de información personal que suelen compartir con los demás en sus respectivos perfiles online. En este sentido, diversos estudios destacan una asociación positiva entre la homofilia y la confianza docente percibida por los estudiantes, de modo que cuando los estudiantes perciben que los docentes son similares a ellos, les generan mayor confianza (Glascoock y Ruggiero, 2006; Gomez y Pearson, 1990; Hosek, 2015; Myers y Huebner, 2011; Wheelless et al., 2011).

Asimismo, teniendo en consideración que tanto el perfil social de la profesora universitaria como el perfil social del profesor universitario presentaban exactamente la misma cantidad y tipos de *tweets*, es decir, ambos docentes exhibían la misma conducta, el hecho de que la profesora universitaria del perfil social fuera percibida por los estudiantes como más confiable que el profesor universitario del perfil social puede deberse igualmente a que, atendiendo a la presencia de una mayoría de mujeres en la muestra, suele producirse una preferencia por parte de los estudiantes por los docentes del mismo sexo, de manera que, por lo general, las estudiantes suelen evaluar más positivamente a las profesoras que a los profesores (Basow, 1995; Centra y Gaubatz,

2000; Feldman, 1993; Ferber y Huber, 1975; Hancock, Shannon y Trentham, 1993; Tatro, 1995), quizás haciendo referencia a la homofilia expuesta anteriormente.

4.3. Correlación entre la credibilidad percibida de los estudiantes atendiendo a los *tweets* publicados en los perfiles de Twitter de los profesores universitarios y su motivación académica.

De acuerdo al tercer objetivo planteado, los hallazgos obtenidos indican una correlación positiva entre la credibilidad docente y sus tres dimensiones con la motivación académica atendiendo a los perfiles de Twitter de los profesores universitarios, de manera que cuando los estudiantes percibieron al docente como creíble, mostraron mayor motivación académica. En concreto, se encontraron relaciones positivas en la credibilidad docente percibida por los estudiantes que observaron el perfil profesional de la profesora universitaria y del profesor universitario y el perfil mixto de la profesora universitaria y del profesor universitario 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 (Frymier y Thompson, 1992; Kulkarni et al., 2018; Martin et al., 1997; Pogue y AhYun, 2006). Del mismo modo, los resultados obtenidos sustentan los hallazgos de diversos estudios que señalan que la información personal que los docentes universitarios publican y comparten en sus perfiles de redes sociales afecta a la motivación de los estudiantes (Aubry, 2009; Mazer et al., 2007; Saylag, 2013).

No obstante, no se encontraron relaciones entre la credibilidad docente percibida por los estudiantes que accedieron al perfil social de la profesora universitaria y del profesor universitario 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, teniendo en cuenta que los estudiantes percibieron como menos creíbles a los perfiles sociales de los profesores universitarios, éstos pudieron haber rechazado a la información presentada por ambos docentes 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.

Igualmente, se halló una correlación negativa entre la credibilidad docente percibida por el alumnado y su opinión con respecto a la adecuación de que los docentes

universitarios tengan perfiles en Twitter, sugiriendo así que cuanto más inadecuado consideran que los profesores universitarios tengan perfiles en Twitter, menos credibilidad les asignan. Este hallazgo coincide con las investigaciones de Johnson (2011) y DeGroot et al. (2015), al encontrar que los estudiantes que consideraban apropiado que los docentes universitarios tuvieran cuentas en Twitter, asignaron mayores calificaciones en la credibilidad docente percibida. Esto puede deberse a que cuando los estudiantes perciben que los docentes se comportan de manera adecuada les atribuyen más credibilidad, mientras que si perciben que los docentes exhiben comportamientos inapropiados les otorgan menos credibilidad (Al-Zoubi, 2016; Banfield et al., 2006; Lisa, 2014; Semlak y Pearson, 2008; Teven, 2007; Thweatt y McCroskey; 1998).

4.4. Líneas de investigaciones futuras.

Atendiendo al impacto del contenido presente en los perfiles online de los docentes universitarios en las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente, se plantean diversas líneas de investigaciones futuras. Se propone la realización del presente estudio en Facebook ya que ésta red social ofrece más herramientas para compartir contenido que Twitter, lo que permitiría ahondar en los tipos de contenido que impactan en las percepciones del alumnado sobre la credibilidad docente. Al respecto, ciertos estudios han examinado la credibilidad docente en Facebook en función de las percepciones del alumnado sobre la cantidad y la negatividad de la información personal revelada pero no en el tipo de contenido social, profesional o mixto (Coffelt et al., 2014; Mazer et al., 2009), por lo que se insiste en la necesidad de realizar dicho estudio.

En líneas similares, se propone la realización de estudios en los que los estudiantes evalúen cada *tweet* en lugar de la totalidad del perfil para determinar qué tipos de *tweets* son los mejores y peores valorados y poder así establecer qué tipos de *tweets* son los que producen un mayor impacto en las percepciones del alumnado sobre la credibilidad docente. De manera similar, se sugiere que investigaciones futuras 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 los *retweets*, a quién

sigue en Twitter, las tendencias sobre las que twittea y cuántos seguidores tiene podrían afectar a las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesor.

Del mismo modo, atendiendo a que en el presente estudio se diseñaron perfiles de Twitter de profesores universitarios, se propone que estudios futuros analicen si las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente atendiendo a la información revelada por los profesores en sus perfiles online se ven afectadas además por el puesto o cargo que desempeña el docente en la universidad. Con respecto a ello, Klinger-Vartabedian y O'Flaherty (1989) encontraron que el estatus de los docentes afectó a las percepciones del alumnado sobre las autorevelaciones realizadas por el profesorado.

Siguiendo esta línea, se sugiere que se replique el presente estudio empleándose para los profesores universitarios tanto nombres y apellidos españoles como extranjeros para analizar si existen diferencias en la credibilidad docente percibida por el alumnado mediante las redes sociales en función de la raza y/o cultura de los docentes. Al respecto, diversos estudios indican que la raza de los profesores afecta a las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente (Glascock y Ruggiero, 2006; Gomez y Pearson, 1990; Hendrix, 1998; Patton, 1999).

Asimismo, se plantea la realización de investigaciones en las que los estudiantes evalúen la credibilidad percibida de sus docentes en función de perfiles online reales y determinar si la credibilidad docente percibida atendiendo a los perfiles online de los docentes afecta a las evaluaciones de los estudiantes sobre la práctica docente de los mismos. En este sentido, se sugiere la realización de estudios que analicen la información personal revelada por el profesor tanto en la clase como en las redes sociales y establecer cuáles de los dos tipos de autorevelación produce un mayor impacto en la credibilidad docente percibida por los estudiantes. Al respecto, diversas investigaciones señalan que el comportamiento de los profesores fuera de clase afecta a las evaluaciones de los estudiantes sobre la práctica docente en el aula (Dobransky y Frymier, 2004; Elhay y Hershkovitz, 2019; Gasaymeh y Qablan, 2013; Knapp y Martin, 2002).

Además, se sugiere que estudios futuros determinen si la percepción inicial de los estudiantes sobre la credibilidad docente atendiendo al comportamiento del profesor en el aula se ve modificada tras la observación por parte de los estudiantes de su perfil

online; en otras palabras, establecer si las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado perduran hasta final de curso o éstas cambian tras observar el perfil online del profesor. En este sentido existen ciertas investigaciones acerca de la perdurabilidad de las percepciones del alumnado sobre el profesorado, aunque con hallazgos distintos ya que algunos estudios señalan que las percepciones iniciales se mantienen hasta el final del año académico mientras que otros destacan que cambian conforme avanza el curso (Babad, Kaplowitz y Darley, 1999; Buchert, Laws, Apperson y Bregman, 2008; Clayson, 2013).

Por último, se sugiere la realización de investigaciones que examinen la influencia de la información personal revelada por los docentes en las redes sociales en otras variables asociadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje como la implicación, el interés de los estudiantes o la comunicación fuera del aula con el docente. Como afirma Schrodt (2013) al respecto, el impacto de las autorevelaciones de los docentes se extiende no solo a las interacciones dentro del aula, sino también al empleo por parte de los docentes de las redes sociales.

Esta investigación presenta algunas limitaciones relacionadas principalmente con las características de la muestra. Al respecto, ésta 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. Por ello, se recomienda que investigaciones futuras analicen la influencia del sexo de los estudiantes en sus percepciones sobre la credibilidad docente en función de la información presente en los perfiles online de los profesores. De forma similar, se sugiere que estudios futuros examinen las preferencias y las opiniones de los alumnos y las alumnas sobre la adecuación de la información personal revelada por los docentes en sus cuentas online para establecer si coinciden o difieren en sus concepciones.

Asimismo, 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. Con respecto a ello, se plantea que estudios futuros analicen tanto las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente

como sus opiniones sobre el empleo por parte del profesorado de las redes sociales atendiendo al año académico en el que se encuentran. Más allá, se sugiere abordar la posible diferencia en la percepción de la credibilidad de los docentes por parte de alumnado de grado y de postgrado.

Por último, en líneas similares, 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. Así, se propone como investigación futura crear perfiles de Twitter sociales, profesionales y mixtos que presenten contenido relacionado con un área de conocimiento específica (por ejemplo, perfiles de docentes universitarios de psicología y de ingeniería) y que estudiantes de dichas ramas evalúen la credibilidad de estos profesores para establecer si existen diferencias significativas en sus percepciones.

Pese a estas limitaciones, los hallazgos obtenidos en este estudio amplían los conocimientos sobre las autorevelaciones realizadas por los profesores universitarios a través de las redes sociales y las percepciones del alumnado sobre la credibilidad de los docentes. En concreto, las aportaciones principales de este estudio han sido especificar el tipo de contenido que los docentes deben compartir en Twitter para ser percibidos por los estudiantes como profesores creíbles; establecer el efecto del sexo del profesorado universitario en las percepciones del alumnado sobre su credibilidad según sus perfiles de Twitter; determinar el impacto de los perfiles de Twitter de los docentes universitarios en la motivación académica del alumnado e identificar variables influyentes en las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado en Twitter.

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 redes sociales información personal principalmente de carácter profesional, es decir, contenido relacionado con su actividad docente e investigadora. Como señalan DiVerniero y Hosek (2011), es necesario que, en la medida de lo posible, los perfiles online de los docentes sean lo más profesionales posibles.

En definitiva, las redes sociales constituyen medios fundamentales para la percepción interpersonal (Evans, Gosling y Carroll, 2008), por lo que los docentes deben tener precaución acerca del tipo de información que publican en sus perfiles online ya que su credibilidad puede verse afectada no solo dentro del aula sino también a lo largo de su carrera profesional (Helvie-Mason, 2011).

Como sugiere Cayanus (2004), los profesores deben ser más conscientes de la importancia de sus autorevelaciones para incorporarlas adecuadamente en su docencia. Debido a que la relación profesor-alumno es de naturaleza interpersonal (Frymier y Houser, 2000) los docentes deben considerar la conveniencia o inadecuación de sus autorevelaciones y las implicaciones de dicho comportamiento en los alumnos (Sidelinger et al., 2015). Por ello, se debe prestar más atención al uso de las autorevelaciones de los profesores ya que lo que un docente dice tanto en el aula como en las redes sociales afecta a las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado y, por consiguiente, a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cayanus y Martin, 2016).

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES.

El objetivo general de esta Tesis Doctoral consistió en analizar las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado universitario atendiendo a sus perfiles de Twitter, tratando de proporcionar un instrumento en español que posibilite evaluar la credibilidad de los docentes universitarios; intentando explorar áreas aún no abordadas como la influencia del sexo del profesorado en las percepciones del alumnado sobre la credibilidad de los docentes por medio de las redes sociales y el impacto de los perfiles de Twitter de los profesores universitarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje y pretendiendo ampliar los hallazgos relacionados con las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente en función de los *tweets* publicados por los profesores universitarios en sus cuentas de Twitter. Así, las principales aportaciones de esta Tesis Doctoral son:

- a) Ofrecer a la comunidad científica hispanohablante una escala fiable y válida en español que mide la credibilidad de los docentes universitarios de acuerdo a las percepciones de los estudiantes.
- b) Proporcionar nuevos datos sobre los tipos de perfiles de Twitter empleados por los profesores universitarios que son percibidos por los estudiantes como más creíbles, sugiriendo con ello la información o contenido que los docentes universitarios deberían publicar y compartir en sus cuentas de Twitter con el resto de usuarios para ser percibidos como personas creíbles.
- c) Establecer la influencia del sexo de los profesores universitarios en las percepciones del alumnado sobre la credibilidad del profesorado de acuerdo a sus perfiles de Twitter.
- d) Determinar el impacto de los perfiles de Twitter de los docentes universitarios en la motivación académica del alumnado.
- e) Identificar variables, como las opiniones del alumnado sobre la adecuación de que los docentes universitarios tengan perfiles en Twitter, influyentes en las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente.
- f) Aportar datos para elaborar propuestas de intervención didácticas y/o educativas que maximizarán el rendimiento de los estudiantes mediante la mejora de los procesos comunicativos.

CONCLUSIONS.

The general objective of this Doctoral Thesis was to determine students' perceptions of the credibility of university instructors in view of their Twitter profiles, while trying to provide an instrument in Spanish that enables evaluation of university instructors' credibility; and attempting to explore areas that have not yet been addressed such as the effect of teachers' gender on students' perceptions of teacher credibility through social networks and the impact of Twitter profiles of university instructors on the teaching-learning processes. It also seeks to expand the findings related to students' perceptions of teacher credibility based on tweets published by university instructors on their Twitter profiles. Therefore, the main contributions of this Doctoral Thesis are:

- a) To offer to the Spanish-speaking scientific community a reliable and valid scale, in Spanish, that measures the credibility of university instructors according to the perceptions of the students.
- b) To provide new data on which types of Twitter profiles used by university instructors are perceived as being more credible by students, while suggesting the information or content that university instructors should publish and share in their Twitter profiles with other users, in order to be perceived as credible people.
- c) To establish how the gender of university instructors influences students' perceptions of teacher credibility according to their Twitter profiles.
- d) To determine the impact of Twitter profiles of university instructors on the academic motivation of students.
- e) To identify the variables, such as students' opinions on whether it is appropriate for university instructors to have Twitter profiles, that influence students' perceptions of teacher credibility.
- f) To provide data to develop proposals for teaching and/or educational intervention that will maximize students' performance by improving communication processes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aalen, J., y Dastard, C. (2016). Student Face book Groups as a Third Space: between Social Life and Schoolwork. *Learning, Media & Technology*, 41(1), 160-186.
- Abel, M. (2005). Find me on Face book . . . as long as you are not a faculty member or administrator. *Source for College Transitions*, 3(3), 1-12.
- Avella, V., y Delgado, V. D. (2015). Aprender a usar Twitter y usar Twitter para aprender. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 364-378.
- Abu-Alruz, J. (2014). Facebook Use in Education: Experiences of University Science Education Students in Jordan. *E-Learning and Digital Media*, 11(3), 291-299.
- Addington, D. W. (1971). The effect of vocal variations on ratings of source credibility. *Speech Monographs*, 38(3), 242-247.
- Ajjan, H., y Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.
- Akcaoglu, M., y Bowman, N. D. (2016). Using Instructor-led Facebook Groups to Enhance Students' Perceptions of Course Content. *Computers in Human Behavior*, 65, 582-590.
- Akçayır, M. (2017). What do students think about SNSs in education? University students' perceptions, expectations and concerns regarding educational uses of SNSs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(5), 91-106.
- Akkoyunlu, B., Daghan, G., y Erdem, M. (2015). Teacher's Professional Perception as a Predictor of Teacher – Student Friendship in Facebook: A Scale Development Study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 242-259.
- Albayrak, D., y Yildirim, Z. (2015). Using Social Networking Sites for Teaching and Learning: Students' Involvement in and Acceptance of Facebook as a Course Management System. *Journal of Educational Computing Research*, 52(2), 155-179.

- Al-Dheleai, Y. M., y Tasir, Z. (2015). Facebook and Education: Students' Privacy Concerns. *International Education Studies*, 8(13), 22-26.
- Altman, I. (1977). Privacy regulation: Culturally universal or culturally specific? *Journal of Social Issues*, 33(3), 66-84.
- Altman, I., y Taylor, D. A. (1973). *Social penetration: The development of interpersonal relationships*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Altman, I., Vinsel, A., y Brown, B. B. (1981). Dialectic conceptions in social psychology: An application to social penetration and privacy regulation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 14, 107-160.
- Alvarez-Flores, E. P., y Núñez, P. (2013). Uso de redes sociales como elemento de interacción y construcción de contenidos en el aula: cultura participativa a través de Facebook. *Historia y Comunicación Social*, 18, 53-62.
- Al-Zoubi, Z. H. (2016). Student Perceptions of College Teacher Misbehaviors and Teacher Credibility as Perceived by Jordanian University Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(2), 324-330.
- Amador, P., y Amador, J. (2014). Academic Advising via Facebook: Examining Student Help Seeking. *Internet and Higher Education*, 21, 9-16.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Annamalai, N., Tan, K. E., y Abdullah, A. (2016). Teaching Presence in an Online Collaborative Learning Environment via Facebook. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 24(1), 197-212.
- Appelman, A., y Sundar, S. S. (2016). Measuring message credibility: Construction and validation of an exclusive scale. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 93(1), 59-79.

- Applbaum, R. L., y Anatol, K. W. (1973). Dimensions of source credibility: A test for reproducibility. *Speech Monographs*, 40(3), 230-237.
- Argon, T., y Kepekcioglu, E. S. (2016). The Relationship between University Students' Instructors' Credibility and Perceptions of Justice in the Classroom. *The Anthropologist*, 24(1), 347-353.
- Ask, K., y Landström, S. (2010). Why emotions matter: Expectancy violation and affective response mediate the emotional victim effect. *Law and Human Behavior*, 34(5), 392-401.
- Asterhan, C., y Rosenberg, H. (2015). The Promise, Reality and Dilemmas of Secondary School Teacher-Student Interactions in Facebook: The Teacher Perspective. *Computers & Education*, 85, 134-148.
- Asterhan, C., Rosenberg, H., Schwarz, B., y Solomon, L. (2013, Febrero). *Secondary School Teacher-Student Communication in Facebook: Potentials and Pitfalls*. Comunicación presentada en Proceedings of the Chais Conference on Instructional Technologies Research: Learning in the technological era, Ra'anana, Israel.
- Atay, A. (2009). Facebooking the Student-Teacher Relationship: How Facebook is Changing Student-Teacher Relationships. *Rocky Mountain Communication Review*, 6(1), 71-74.
- Aubry, J. (2009). *Motivation and instructor's self-disclosure using Facebook in a French online course context* (Tesis Doctoral). Tampa, Florida: University of South Florida.
- Aubry, J. (2013). Facebook-Induced Motivation Shifts in a French Online Course. *TechTrends*, 57(6), 81-87.
- Aydin, S. (2014). Foreign Language Learners' Interactions with their Teachers on Facebook. *System*, 42, 155-163.
- Aylor, B., y Oppliger, P. (2003). Out-of-class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style. *Communication Education*, 52(2), 122-134.

- Baack, D. (1991). The personal impact of company policies: A social penetration theory perspective. *Journal of Managerial Issues*, 3(2), 196-219.
- Baack, D., Fogliasso, C., y Harris, J. (2000). The personal impact of ethical decisions: A social penetration theory. *Journal of Business Ethics*, 24(1), 39-49.
- Babad, E., Kaplowitz, H., y Darley, J. (1999). A “classic” revisited: Students’ immediate and delayed evaluations of a warm/cold instructor. *Social Psychology of Education*, 3(1-2), 81-102.
- Balayeva, J., y Quan-Haase, A. (2009). Virtual office hours as cyberinfrastructure: the case study of instant messaging. *Learning Inquiry*, 3, 115-130.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. En H. Marsh, R. G. Craven y D. M. McInerney (Eds.), *Advances in self research, self-processes, learning, and enabling human potential* (pp.15-49). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Banfield, S. R., Richmond, V. P., y McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55(1), 63-72.

- Baran, B. (2010). Facebook as a Formal Instructional Environment. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 146-149.
- Barber, L., y Pearce, K. (2008, Mayo). *The Effect of Instructor Facebook Participation on Student Perceptions of Teacher Credibility and Teacher Attractiveness*. Comunicación presentada en The Annual Meeting of the International Communication Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Barca, A., Peralbo, M., y Muñoz, M. A. (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: Un estudio a partir de la subescala de atribuciones causales y multiatribucionales (EACM). *Psicología: Teoría, Investigación e Práctica*, 1, 17-30.
- Barnett, J. E. (2008). Mentoring, boundaries, and multiple relationships: Opportunities and challenges. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 16(1), 3-16.
- Barret, A., Murphy, M., y Blackburn, K. (2018). “Playing Hooky” Health Messages: Apprehension, Impression Management, and Deception. *Health Communication*, 33(3), 326-337.
- Basow, S. A. (1995). Student evaluations of college professors: When gender matters. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 656-665.
- Bassett, R. E., y Smythe, M. J. (1979). *Communication and instruction*. New York: Harper & Row.
- Bateman, P. J., Pike, J. C., y Butler, B. S. (2011). To disclose or not: Publicness in social networking sites. *Information Technology & People*, 24(1), 78-100.
- Baudhuin, E. S., y Davis, M. K. (1972). Scales of the measurement of ethos: Another attempt. *Speech Monographs*, 39(4), 296-301.
- Beatty, M. J., y Behnke, R. R. (1980). Teacher credibility as a function of verbal content and paralinguistic cues. *Communication Quarterly*, 28(1), 55-59.
- Beatty, M. J., y Zahn, C. J. (1990). Are student ratings of communication instructors due to “easy” grading practices? An analysis of teacher credibility and student reported performance levels. *Communication Education*, 39(4), 275-282.

- Beck, E. T. (1983). Self-disclosure and the commitment to social change. *Women's Studies International Forum*, 6(2), 159-163.
- Belch, H. E. (2012). Teachers Beware! The Dark Side of Social Networking. *Learning & Leading with Technology*, 39(4), 15-19.
- Berge, Z. L., y Collins, M. P. (1995). *Computer-mediated communication and the online classroom: distance learning*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Bergey, B. W., Parrila, R. K., y Deacon, S. H. (2018). Understanding the academic motivations of students with a history of reading difficulty: An expectancy-value-cost approach. *Learning and Individual Differences*, 67, 41-52.
- Bippus, A. M., Kearney, P., Plax, T. G., y Brooks, C. F. (2003). Teacher access and mentoring abilities: Predicting the outcome value of extra class communication. *Journal of Applied Communication Research*, 31(3), 260-275.
- Blight, M. G., Ruppel, E. K., y Schoenbauer, K. V. (2017). Sense of community on Twitter and Instagram: Exploring the roles of motives and parasocial relationships. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 20(5), 314-319.
- Bolkan, S., y Goodboy, A. (2009). Transformational Leadership in the Classroom: Fostering Student Learning, Student Participation and Teacher Credibility. *Journal of Instructional Psychology*, 36(4), 296-306.
- Boren, J. P., y McPherson, M. B. (2018). Is Coming Out in the Classroom Still an Occupational Hazard? A Replication of Russ, Simonds, and Hunt (2002). *Communication Studies*, 69(3), 242-250.
- Bosma, A. K., Mulder, E., Pemberton, A., y Vingerhoets, A. J. (2018). Observer reactions to emotional victims of serious crimes: Stereotypes and expectancy violations. *Psychology, Crime & Law*, 24(9), 957-977.
- Borup, J., Graham, C. R., y Davies, R. S. (2013). The nature of adolescent learner interaction in a virtual high school setting. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 153-167.

- Bosch, T. E. (2009). Using Online Social Networking for Teaching and Learning: Facebook Use at the University of Cape Town. *Communicatio: South African Journal for Communication Theory and Research*, 35(2), 185-200.
- Bouhnik, D., y Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education Research*, 13, 217-231.
- Bowman, N. D., y Akcaoglu, M. (2014). "I See Smart People!": Using Facebook to Supplement Cognitive and Affective Learning in the University Mass Lecture. *Internet and Higher Education*, 23, 1-8.
- Boyd, D. M., y Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Brann, M., Edwards, C., y Myers, S. A. (2005). Perceived Instructor Credibility and Teaching Philosophy. *Communication Research Reports*, 22(3), 217-226.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., y den Brok, P. (2002). Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. En S. C. Goh y M. S. Khines (Eds.), *Studies in Educational Learning Environments: An International Perspective* (pp. 73-99). River Edge, New Jersey: World Scientific Publishing.
- Brodsky, S. L., Griffin, M. P., y Cramer, R. J. (2010). The witness credibility scale: An outcome measure for expert witness research. *Behavioral Sciences & The Law*, 28(6), 892-907.
- Brookfield, S. (2006). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Brooks, C. F., y Young, S. L. (2016). Exploring communication and course format: Conversation frequency and duration, student motives, and perceived teacher approachability for out-of-class contact. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(5), 235-247.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 733-750.

- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200-215.
- Brophy, J. (1986). *Socializing students' motivation to learn*. East Lansing, Michigan: Michigan State University Press.
- Brophy, J. (1987a). On motivating students. En D. Berliner y B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 201-245). New York: Random House.
- Brophy, J. (1987b). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40-48.
- Brophy, J. E., y Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brophy, J. E., y Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 340-370). New York: Collier Macmillan.
- Bruneel, S., De Wit, K., Verhoeven, J., y Elen, J. (2013). Facebook - When Education Meets Privacy. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 9, 125-148.
- Bruss, O. E., y Hill, J. M. (2010). Tell Me More: Online Versus Face-to-Face Communication and Self-Disclosure. *Psi Chi Journal of Undergraduate Psychology*, 15(1), 3-7.
- Buchert, S., Laws, E. L., Apperson, J. M., y Bregman, N. J. (2008). First impressions and professor reputation: influence on student evaluations of instruction. *Social Psychology of Education*, 11(4), 397-408.
- Buffardi, L. E., y Campbell, W. K. (2008). Narcissism and social networking web sites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(10), 1303-1314.
- Burgoon, J. K. (1978). A communication model of personal space violations: Explication and an initial test. *Human Communication Research*, 4(2), 129-142.
- Burgoon, J. K. (1993). Interpersonal expectations, expectancy violations, and emotional communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 12(1-2), 30-48.

- Burgoon, J. K., Coker, D. A., y Coker, R. A. (1986). Communicative effects of gaze behavior: A test of two contrasting explanations. *Human Communication Research, 12*(4), 495-524.
- Burgoon, J. K., y Hale, J. L. (1988). Nonverbal expectancy violations: Model elaboration and application to immediacy behaviors. *Communication Monographs, 55*(1), 58-79.
- Burgoon, J. K., y Hoobler, G. D. (2002). Nonverbal signals. En M. L. Knapp y J. Daly (Ed.), *Handbook of Interpersonal Communication* (pp. 240-299). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Burgoon, J. K., y Hubbard, E. (2005). Expectancy violations theory and interaction adaptation theory. En W. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 149-171). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Burgoon, J. K., y Le Poire, B. A. (1993). Effects of communication expectancies, actual communication, and expectancy disconfirmation on evaluations of communicators and their communication behavior. *Human Communication Research, 20*(1), 67-96.
- Burgoon, J. K., Manusov, V., Mineo, P., y Hale, J. L. (1985). Effects of gaze on hiring, credibility, attraction and relational message interpretation. *Journal of Nonverbal Behavior, 9*(3), 133-146.
- Burgoon, J. K., Newton, D. A., Walther, J. B., y Baesler, E. J. (1989). Nonverbal expectancy violations and conversational involvement. *Journal of Nonverbal Behavior, 13*(2), 97-119.
- Burgoon, J. K., Parrot, R., LePoire, B. A., Kelley, D. L., Walther, J. B., y Perry, D. (1989). Maintaining and restoring privacy through communication in different types of relationships. *Journal of Social and Personal Relationships, 6*(2), 131-158.
- Burgoon, J. K., y Walther, J. B. (1990). Nonverbal expectancies and the evaluative consequences of violations. *Human Communication Research, 17*(2), 232-265.

- Burgoon, J. K., Walther, J. B., y Baesler, E. J. (1992). Interpretations, evaluations, and consequences of interpersonal touch. *Human Communication Research, 19*(2), 237-263.
- Burroughs, N. F., Kearney, P., y Plax, T. G. (1989). Compliance-resistance in the college classroom. *Communication Education, 38*(3), 214-229.
- Bush, R. N. (1954). *The teacher-pupil relationship*. New York: Prentice-Hall.
- Buskist, W., y Saville, B. (2004). Rapport-building: Creating positive emotional contexts for enhancing teaching and learning. En B. Perlman, L. I. McCann y S. H. McFadden's (Eds.), *Lessons learned: Practical advice for the teaching of psychology* (Vol. 2, pp. 149-155). Washington, DC: American Psychological Society.
- Byrne, D. (1997). An overview (and underview) of research and theory within the attraction paradigm. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*(3), 417-431.
- Cain, J., Scott, D. R., y Akers, P. (2009). Pharmacy Students' Facebook Activity and Opinions Regarding Accountability and E-Professionalism. *American Journal of Pharmaceutical Education, 73*(6), 1-6.
- Cain, J., Scott, D. R., Tiemeier, A. M., Akers, P., y Metzger, A. H. (2013). Social media use by pharmacy faculty: student friending, e-professionalism, and professional use. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 5*(1), 2-8.
- Caltabiano, M. L., y Smithson, M. (1983). Variables Affecting the Perception of Self-Disclosure Appropriateness. *The Journal of Social Psychology, 120*(1), 119-128.
- Calzado, M. A., Blanco, E. M., Solana, R., Osorio, M. S., Peña, J., Chica, M. I. L., y Gromaz, M. C. O. (2017). El uso de redes sociales como instrumento innovador en la educación universitaria: Facebook como herramienta de aprendizaje colaborativo en la asignatura de inmunología. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 4*, 32-48.

- Canós-Rius, N., y Guitert-Catases, M. (2014). Uso de las TIC en la interacción profesor-alumno: un estudio de caso en una Escuela de Arte y Superior de Diseño. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(1), 63-74.
- Carpenter, J. P., Cook, M. P., Morrison, S. A., y Sams, B. L. (2017). “Why haven’t I tried Twitter until now?”: Using Twitter in teacher education. *Learning Landscapes*, 11(1), 51-64.
- Carpenter, J. P., Kimmons, R., Short, C. R., Clements, K., y Staples, M. E. (2019). Teacher identity and crossing the professional-personal divide on Twitter. *Teaching and Teacher Education*, 81, 1-12.
- Carpenter, J. P., y Krutka, D. G. (2014). How and why educators use Twitter: A survey of the field. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 414-434.
- Carr, C. T., Zube, P., Dickens, E., Hayter, C. A., y Barterian, J. A. (2013). Toward a model of sources of influence in online education: Cognitive learning and the effects of Web 2.0. *Communication Education*, 62(1), 61-85.
- Carter, H. L., Foulger, T. S., y Ewbank, A. D. (2008). Have you Googled your Teacher Lately? Teachers’ Use of Social Networking Sites. *Phi Delta Kappan*, 89(9), 681-685.
- Caso-Niebla, J., y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J., y Balaguer, I. (2010). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 149-164.
- Cayanus, J. L. (2004). Using Teacher Self-Disclosure as an Instructional Tool. *Communication Teacher*, 18(1), 6-9.
- Cayanus, J. L., y Heisler, J. (2013, Noviembre). *Teacher self-disclosure: Exploring a fourth dimension*. Comunicación presentada en The Annual Meeting of the National Communication Association, Washington, USA.

- Cayanus, J. L., y Martin, M. M. (2002, Noviembre). *Development of a teacher self-disclosure scale*. Comunicación presentada en The Annual Meeting of the National Communication Association, Atlanta, USA.
- Cayanus, J. L., y Martin, M. M. (2004). An instructor self-disclosure scale. *Communication Research Reports*, 21(3), 252-263.
- Cayanus, J. L., y Martin, M. M. (2008). Teacher self-disclosure: Amount, relevance, and negativity. *Communication Quarterly*, 56(3), 325-341.
- Cayanus, J. L., y Martin, M. M. (2016). Teacher Self-Disclosure. En P. L. Witt (Ed.), *Communication and Learning* (pp. 241-258). Boston: De Gruyter.
- Cayanus, J. L., Martin, M. M., y Goodboy, A. K. (2009). The relation between teacher self-disclosure and student motives to communicate. *Communication Research Reports*, 26(2), 105-113.
- Cayanus, J. L., Martin, M. M., y Myers, S. A. (2008). The relationship between perceived instructor self-disclosure and college student information seeking. *Texas Speech Communication Journal*, 33(1), 20-27.
- Cayanus, J. L., Martin, M. M., y Weber, K. (2003, Abril). *The relationships between teacher self-disclosure with out-of-class communication, student interest, and cognitive learning*. Comunicación presentada en The Southern States Communication Association Convention, Birmingham, Alabama, USA.
- Centra, J. A., y Gaubatz, N. B. (2000). Is there gender bias in student evaluations of teaching? *The Journal of Higher Education*, 71(1), 17-33.
- Chaturvedi, A., Dolk, D. R., y Drnevich, P. L. (2011). Design principles for virtual worlds. *MIS Quarterly*, 35(3), 673-684.
- Chen, G. M. (1995). Differences in self-disclosure patterns among Americans versus Chinese: A comparative study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(1), 84-91.
- Chesebro, J. L., y McCroskey, J. C. (2001). The relationship between teacher clarity and immediacy and student affect and cognitive learning. *Communication Education*, 50(1), 59-68.

- Child, J. T., Haridakis, P. M., y Petronio, S. (2012). Blogging privacy rule orientations, privacy management, and content deletion practices: The variability of online privacy management activity at different stages of social media use. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1859-1872.
- Child, J. T., y Petronio, S. (2011). Unpacking the paradoxes of privacy in CMC relationships: the challenges of blogging and relational communication on the internet. En K. B. Wright y L. M. Webb (Eds.), *Computer-mediated communication in personal relationships* (pp. 21-40). New York: Peter Lang.
- Choi, Y. H., y Bazarova, N. N. (2015). Self-disclosure characteristics and motivations in social media: Extending the functional model to multiple social network sites. *Human Communication Research*, 41(4), 480-500.
- Chory, R. M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56(1), 89-105.
- Christensen, L. J., y Menzel, K. E. (1998). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning. *Communication Education*, 47(1), 82-90.
- Christophel, D. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39(4), 323-340.
- Christophel, D., y Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44(4), 292-306.
- Chromey, K. J., Duchsherer, A., Pruett, J., y Vareberg, K. (2016). Double-edged Sword: Social Media Use in the Classroom. *Educational Media International*, 53(1), 1-12.
- Çimen, A., y Yılmaz, M. B. (2014). Which Content is Appropriate for Instructional based Social Network? Opinions of K12 Teachers in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2338-2343.

- Clayson, D. E. (2013). Initial impressions and the student evaluation of teaching. *Journal of Education for Business*, 88(1), 26-35.
- Coffelt, T. A., Strayhorn, J., y Tillson, L. D. (2014). Perceptions of Teachers' Disclosures on Facebook and their Impact on Credibility. *Kentucky Journal of Communication*, 33(2), 25-43.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, M. L., Hibbert, D. B., y Kehoe, E. J. (2013). Students' Perceptions of Using Twitter to Interact with the Instructor during Lectures for a Large-Enrollment Chemistry Course. *Journal of Chemical Education*, 90(5), 671-672.
- Cooper, L. (1935). The rhetoric of Aristotle. *Quarterly Journal of Speech*, 21(1), 10-19.
- Cooper, P. J., y Simonds, C. (1999). *Communication for the classroom teacher*. Boston, Massachusetts: Allyn Bacon.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Cotten, S. R., y Wilson, B. (2006). Student-faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*, 51(4), 487-519.
- Cozby, P. C. (1973). Self-disclosure: a literature review. *Psychological Review*, 79(2), 73-91.
- Cudykunst, W. B., y Nishida, T. (1983). Social penetration in Japanese and American close friendships. *Annals of the International Communication Association*, 7(1), 592-611.
- Cuevas, R., García-Calvo, T., y Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692.

- Dalto, C. A., Ajzen, I., y Kaplan, K. J. (1979). Self-disclosure and attraction: Effects of intimacy and desirability on beliefs and attitudes. *Journal of Research in Personality*, 13(2), 127-138.
- Daly, J. A., y Vangelisti, A. L. (2003). Skillfully instructing learners: How communicators effectively convey messages. En J. O. Greene y B. R. Burlison (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 871-908). New York: Routledge.
- Dearbone, R. (2014). *Relational Development, Self-Disclosure and Invasion of Privacy: College Students and Teachers as Facebook Friends* (Tesis Doctoral). Kentucky, US: Western Kentucky University.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- DeForest, C., y Stone, G. L. (1980). Effects of sex and intimacy level on self-disclosure. *Journal of Counseling Psychology*, 27(1), 93-96.
- DeGroot, J. M., Young, V. J., y VanSlette, S. H. (2015). Twitter Use and its Effects on Student Perception of Instructor Credibility. *Communication Education*, 64(4), 419-437.
- Deiro, J. (1997). Teacher Strategies for Nurturing Healthy Connections with Students. *Journal for a just and caring Education*, 3(2), 192-202.
- Deiro, J. (2005). *Teachers do make a difference: The teacher's guide to connecting with students*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Denker, K. J., Manning, J., Heuett, K. B., y Summers, M. E. (2018). Twitter in the classroom: Modeling online communication attitudes and student motivations to connect. *Computers in Human Behavior*, 79, 1-8.

- Derlega, V. J., Durham, B., Gockel, B., y Sholis, D. (1981). Sex differences in self-disclosure: Effects of topic content, friendship, and partner's sex. *Sex Roles*, 7(4), 433-447.
- Derlega, V. J., Metts, S., Petronio, S., Margulis, S. T., y Dindia, K. (1995). Self-disclosure: A sense of balance. *Psychocritiques*, 40(1), 17-18.
- De Souza, E. R., y Olson, M. (2018). Coming out in the classroom: still an occupational hazard? *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 22(3), 163-173.
- Deveci, A., y Kolburan, A. (2015). Unethical Behaviours Preservice Teachers Encounter on Social Networks. *Educational Research and Reviews*, 10(14), 1901-1910.
- DeVito, J. A. (1986). Teaching as relational development. En J. M. Civikly (Eds.), *Communication in college classrooms* (pp. 51-59). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Dindia, K., y Allen, M. (1992). Sex differences in self-disclosure: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 112(1), 106-124.
- DiVerniero, R. A., y Hosek, A. M. (2011). Students' Perceptions and Communicative Management of Instructors' Online Self-Disclosure. *Communication Quarterly*, 59(4), 428-449.
- Dobransky, N. D., y Frymier, A. B. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211-223.
- Docan-Morgan, T., y Manusov, V. (2009). Relational turning point events and their outcomes in college teacher-student relationships from students' perspectives. *Communication Education*, 58(2), 155-188.
- Downs, V. C., Javidi, M., y Nussbaum, J. F. (1988). An analysis of teacher's verbal communication within the college classroom: Use of humor, self-disclosure, and narratives. *Communication Education*, 37(2), 127-141.
- Draskovic, N., Caic, M., y Kustrak, A. (2013). Croatian Perspective(s) on the Lecturer-Student Interaction through Social Media. *International Journal of Management Cases*, 15(4), 331-339.

- Duda, J. L. (2001). Goal perspective research in sport in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 129-182). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Dunbar, N. E., y Segrin, C. (2012). Clothing and teacher credibility: An application of expectancy violations theory. *International Scholarly Research Network, 2012*, 1-12.
- Dunlap, J. C., y Lowenthal, P. R. (2009). Tweeting the night away: Using Twitter to enhance social presence. *Journal of Information Systems Education, 20*(2), 129-135.
- Dunleavy, K. N. (2006). The effect of instructor humor on perceived instructor credibility, student state motivation, and student motives to communicate in the classroom. *Kentucky Journal of Communication, 25*, 39-56.
- Ean, L. C., y 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.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task-value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). New York: Guilford.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., y Spence, J. T. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motivation* (pp.75-146). San Francisco, California: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Eckhart, B. (2011). To Share or Not to Share: Cancer and What Teachers Should Tell Students about It. *Talking about Teaching, 5*, 43-50.

- Edwards, C., y Myers, S. A. (2007). Perceived instructor credibility as a function of instructor aggressive communication. *Communication Research Reports*, 24(1), 47-53.
- Elhay, A. A., y Hershkovitz, A. (2019). Teachers' perceptions of out-of-class communication, teacher-student relationship, and classroom environment. *Education and Information Technologies*, 24(1), 385-406.
- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation. The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Human Communication Research*, 26(2), 264-291.
- Enskat, A., Hunt, S. K., y Hooker, J. F. (2017). A generational examination of instructional Facebook use and the effects on perceived instructor immediacy, credibility and student affective learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(5), 545-557.
- Erickson, B., Lind, E. A., Johnson, B. C., y O'Barr, W. M. (1978). Speech style and impression formation in a setting: The effects of "powerful" and "powerless" speech. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14(3), 266-279.
- Erjavec, K. (2013). Aprendizaje informal a través de Facebook entre alumnos eslovenos. *Comunicar*, 21(41), 117-126.
- Estrada, A. W. (2010). Saving face from Facebook: Arriving at a compromise between schools' concerns with teacher social networking and teachers' first amendment rights. *Thomas Jefferson Law Review*, 32, 283-312.
- Evans, D. C., Gosling, S. D., y Carroll, A. (2008, Marzo). *What elements of an online social networking profile predict target-rater agreement in personality impressions?* Comunicación presentada en The Proceedings of the International Conference on Weblogs and Social Media, Boulder, Colorado, USA.

- Faranda, W. T. (2015). The effects of instructor service performance, immediacy, and trust on student–faculty out-of-class communication. *Marketing Education Review*, 25(2), 83-97.
- Farani, S. T., y Fatemi, A. H. (2014). The Impact of Teacher's Self-disclosure on Students' Attitude towards Language Learning in a Foreign Language Context. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(11), 2415-2422.
- Farley-Lucas, B. S., y Sargent, M. M. (2011). Enhancing out-of-class communication. *To Improve the Academy*, 30(1), 71-84.
- Fausti, R. P., y Moore, N. J. (1966). The affiliative relationship between the student and the teacher. *Communication Education*, 15(3), 197-199.
- Feldman, K. (1993). College students' views of male and female college teachers: Part II - Evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, 34(2), 151-211.
- Ferber, M. A., y Huber, J. A. (1975). Sex of student and instructor: A study of student bias. *American Journal of Sociology*, 80(4), 949-963.
- Fewkes, A. M., y McCabe, M. (2012). Facebook: Learning Tool or Distraction? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), 92-98.
- Finn, A., y Ledbetter, A. (2013). Teacher Power Mediates the Effects of Technology Policies on Teacher Credibility. *Communication Education*, 62(1), 26-47.
- Finn, A., Schrodtt, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., y 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.
- Flanagin, A. J., y Metzger, M. J. (2000). Perceptions of Internet information credibility. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 77(3), 515-540.
- Floyd, K., Ramirez, A., y Burgoon, J. K. (1999). Expectancy violations theory. En L. K. Guerrero, J. A. DeVito y M. L. Hecht (Eds.), *The nonverbal communication reader: Classic and contemporary readings* (pp. 437-444). Prospect Heights, Illinois: Waveland.

- Fondevila, J. F., Mir, P., Crespo, J. L., Santana, E., Rom, J., y Puiggròs, E. (2015). La introducción de Facebook en el aula universitaria en España: la percepción del estudiante. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(3), 63-73.
- Foote, J. (2011). *To friend or not to friend: Students' Perceptions of Student-Teacher Interaction on Facebook* (Tesis Doctoral). Miami, Florida: Miami University.
- Forkosh-Baruch, A., y Hershkovitz, A. (2018). Broadening communication yet holding back: Teachers' perceptions of their relationship with students in the SNS-era. *Education and Information Technologies*, 23(2), 725-740.
- Forkosh-Baruch, A., Hershkovitz, A., y Ang, R. P. (2015). Teacher-student relationship and SNS-mediated communication: Perceptions of both role-players. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Life Long Learning*, 11, 273- 289.
- Forte, A., Humphreys M., y Park, T. (2012, Junio). *Grassroots Professional Development: How Teachers Use Twitter*. Comunicación presentada en The Proceedings of the Sixth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media, Dublin, Irlanda.
- Foulger, T. S., Ewbank, A. D., Kay, A., Osborn, S., y Lynn, H. (2009). Moral Spaces in MySpace: Preservice Teachers' Perspectives about Ethical Issues in Social Networking. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(1), 1-28.
- Froment, F., Bohórquez, M. R., y García, A. J. (en prensa). Credibilidad docente: una revisión de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*.
- Froment, F., García, A. J., y Bohórquez, M. R. (2017). The Use of Social Networks as a Communication Tool between Teachers and Students: A Literature Review. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(4), 126-144.
- Froment, F., García, A. J., Bohórquez, M. R., y García-Jiménez, E. (2019). Adaptación y Validación en Español de la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 51(2), 61-76.

- Frymier, A. B. (1993). The relationship among communication apprehension and immediacy on motivation to study. *Communication Reports*, 6(1), 8-17.
- Frymier, A. B., y Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.
- Frymier, A. B., y Shulman, G. M. (1995). “What’s in it for me?”: Increasing content to enhance students’ motivation. *Communication Education*, 44(1), 40-50.
- Frymier, A. B., Shulman, G. M., y Houser, M. (1996). The development of a learner empowerment measure. *Communication Education*, 45(3), 181-199.
- Frymier, A. B., y Thompson, C. A. (1992). Perceived teacher affinity-seeking in relation to perceived teacher credibility. *Communication Education*, 41(4), 388-399.
- Frymier, A. B., y Weser, B. (2001). The role of student predispositions on student expectations for instructor communication behavior. *Communication Education*, 50(4), 314-326.
- Frisby, B. N., y Sidelinger, R. J. (2013). Violating student expectations: Student disclosures and student reactions in the college classroom. *Communication Studies*, 64(3), 241-258.
- Fusani, D. S. (1994). “Extra-class” communication: Frequency, immediacy, self-disclosure, and satisfaction in student-faculty interaction outside of the classroom. *Journal of Applied Communication Research*, 22(3), 232-255.
- Gaffney, J. D., y Gaffney, A. L. H. (2016). Student satisfaction in interactive engagement-based physics classes. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), 1-17.
- García, A. J., Froment, F., Bohórquez, M. R., y Vieira, L. S. (2017). Análisis bibliométrico de la interacción profesor-alumno a través de las redes sociales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 51, 53-67.
- García-Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221.

- García-Montero, E., De la Morena, M., y Rodríguez-Carmona, L. M. (2012). Análisis del valor comunicativo de las redes sociales en el ámbito universitario: estudio de los usos de Twitter en el aula. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 393-403.
- Garlick, R. (1994). Male and female responses to ambiguous instructor behaviors. *Sex Roles*, 30(1), 135-158.
- Garrigos-Simón, F. J., Oltra-Gutiérrez, J. V., Narangajavana, Y., y Estellés-Miguel, S. (2016, Julio). *Ventajas y usos de Twitter como herramienta de mejora de la educación universitaria*. Comunicación presentada en II Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red, Valencia, España.
- Gasaymeh, A. M. M., y Qablan, B. M. (2013). SMS as Out-of-Class, Student-Instructor Interaction Tool: A Case Study of Jordanian Graduate Students' Perceptions and Usage. *International Education Studies*, 6(8), 147-160.
- Gasco, J., y Villarroel, J. D. (2014). La motivación en la resolución de problemas aritmético-algebraicos: Un estudio con alumnado de educación secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 83-106.
- Gaziano, C., y McGrath, K. (1986). Measuring the concept of credibility. *Journalism Quarterly*, 63(3), 451-462.
- Gettman, H. J., y 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.
- Gigliotti, R. J. (1987). Are they getting what they expect? *Teaching Sociology*, 15(4), 365-375.
- Gil-Escudero, G., y Martínez-Arias, M. R. (2001). Metodología de encuestas. En M. J. Navas (Ed.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 379-436). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Glascock, J., y Ruggiero, T. (2006). The Relationship of Ethnicity and Sex to Professor Credibility at a Culturally Diverse University. *Communication Education*, 55(2), 197-207.
- Göktas, Z. (2015). Physical Education and Sport Students' Interactions with their Teachers on Facebook. *The Anthropologist*, 21(1-2), 18-30.
- Golbeck, J., Robles, C., Edmondson, M., y Turner, K. (2011, Octubre). *Predicting personality from Twitter*. Comunicación presentada en The 2011 IEEE Third International Conference on Social Computing, Boston, MA, USA.
- Goldman, Z. W., Goodboy, A. K., y Bolkan, S. (2016). A meta-analytical review of students' out-of-class communication and learning effects. *Communication Quarterly*, 64(4), 476-493.
- Goldstein, G. S., y Benassi, V. A. (1994). The relation between teacher self-disclosure and student classroom participation. *Teaching of Psychology*, 21, 212-216.
- Gomez, C. F. R., y Pearson, J. C. (1990). Students' perceptions of the credibility and homophily of native and non-native English speaking teaching assistants. *Communication Research Reports*, 7(1), 58-62.
- Gómez, M., Roses, S., y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 19(38), 131-138.
- Goodboy, A. K., Booth-Butterfield, M., Bolkan, S., y Griffin, D. J. (2015). The Role of Instructor Humor and Students' Educational Orientations in Student Learning, Extra Effort, Participation, and Out-of-Class Communication. *Communication Quarterly*, 63(1), 44-61.
- Goodboy, A. K., Carton, S. T., Goldman, Z. W., Gozanski, T. A., Tyler, W. J., y Johnson, N. R. (2014). Discouraging instructional dissent and facilitating students' learning experiences through instructor self-disclosure. *Southern Communication Journal*, 79(2), 114-129.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37(1), 40-53.

- Gorham, J., y Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teachers' behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40(3), 239-252.
- Gorham, J., y Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 46(4), 245-261.
- Gosling, S. D., Gaddis, S., y Vazire, S. (2007, Marzo). *Personality impressions based on Facebook profiles*. Comunicación presentada en The International Conference on Weblogs and Social Media, Boulder, Colorado, USA.
- Graham, E. E., West, R., y Schaller, K. A. (1992). The association between the relational teaching approach and teacher job satisfaction. *Communication Reports*, 5(1), 11-22.
- Gravini-Donado, M., Ortiz-Padilla, M., y Campo-Terner, L. A. (2016). Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación y Humanismo*, 18(31), 326-342.
- Gray, D. L., Anderman, E. M., y O'Connell, A. A. (2011). Associations of teacher credibility and teacher affinity with learning outcomes in health classrooms. *Social Psychology of Education*, 14(2), 185-208.
- Greene, K., Derlega, V. J., y Mathews, A. (2006). Self-Disclosure in Personal Relationships. En A. L. Vangelisti y D. Perlman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Personal Relationships* (pp. 409-427). New York: Cambridge University Press.
- Greenhow, C., y 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.
- Greenhow, C., Robelia, B., y Hughes, J. H. (2009). Web 2.0 and classroom research: what path should we take now? *Educational Researcher*, 38, 246-259.

- Gregory, L. D. (2005). *Influence in the classroom: Exploring instructor self-disclosive communication and student outcomes in higher education* (Tesis Doctoral). Miami, Florida: University of Miami.
- Grosseck, G., Bran, R., y Tiru, L. (2011). Dear Teacher, What Should I Write on my Wall? A Case Study on Academic Uses of Facebook. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 1425-1430.
- Gunnulfsen, A. E. (2016). School Leadership and the Knowledge of Teacher-student Interaction on Facebook: A Study of a Lower Secondary School in Norway. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 4(2), 169-186.
- Guo, R., Shen, Y., y Li, L. (2018). Using Social Media to Improve Student-Instructor Communication in an Online Learning Environment. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 14(1), 33-43.
- Guzmán, A., del Moral, M. E., y Ladrón de Guevara, F. (2012). Usos de Twitter en las universidades Iberoamericanas. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 11(1), 27-39.
- Hackett, L., Day, A., y Mohr, P. (2008). Expectancy violation and perceptions of rape victim credibility. *Legal and Criminological Psychology*, 13(2), 323-334.
- Haleta, L. L. (1996). Student perceptions of teachers' use of language: The effects of powerful and powerless language on impression formation and uncertainty. *Communication Education*, 45(1), 16-28.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.
- Hall, S. S., y Mitchell, A. M. (2014). Students' Preferences and Perceptions Regarding Instructor Self-disclosure in the Classroom. *Family Science Review*, 19(1), 56-75.
- Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S., y Chang, S. (2015). Understanding Students' Perceptions of the Benefits of Online Social Networking Use for Teaching and Learning. *Internet and Higher Education*, 26, 1-9.

- Hancock, G. R., Shannon, D. M., y Trentham, L. L. (1993). Student and teacher gender in ratings of university faculty: Results from five colleges of study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6(3), 235-248.
- Hank, C., Sugimoto, C., Tsou, A., y Pomerantz, J. (2014). Faculty and Student Interactions via Facebook: Policies, Preferences and Practices. *Information Technology*, 56(5), 216-223.
- Hargett, J. (1999). Student Perceptions of Male and Female Instructor Levels of Immediacy and Teacher Credibility. *Women & Language*, 22(2), 46-46.
- Harper, V. B. (2005). The new student-teacher channel. *The Journal*, 33(3), 30-32.
- Harrison, J. L. (2011). Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 4(1), 82-136.
- Hayes, P., Weibelzahl, S., y Hall, T. (2013, Marzo). *Text messaging for out-of-class communication: Impact on affective learning*. Comunicación presentada en The Proceedings of the International Conference on Mobile Learning, Lisboa, Portugal.
- Heimann, R., y Turman, P. (2010). The influence of instructor status and sex on student perceptions of teacher credibility and confirmation across time. *Basic Communication Course Annual*, 22(1), 87-124.
- Helvie-Mason, L. (2011). Facebook, “Friending” and Faculty-Student Communication. En C. Wankel (Ed.), *Teaching Art and Science with the New Social Media, Cutting-edge Technologies in Higher Education* (Vol. 3, pp. 61-87). Bradford, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Hendrix, K. G. (1998). Student perceptions of the influence of race on professor credibility. *Journal of Black Studies*, 28(6), 738-763.
- Henning, Z. (2010). Teaching with Style to Manage Student Perceptions: The Effects of Socio-Communicative Style and Teacher Credibility on Student Affective Learning. *Communication Research Reports*, 27(1), 58-67.

- Henry, A., y Thorsen, C. (2018). Teachers' self-disclosures and influences on students' motivation: A relational perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, 1-15.
- Hensley, W. E. (1996). A theory of the valenced other: The intersection of the looking-glass-self and social penetration. *Social Behavior and Personality*, 24(3), 293-308.
- Hershkovitz, A., y Forkosh-Baruch, A. (2013). Student-Teacher Relationship in the Facebook Era: the Student Perspective. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 23(1), 33-52.
- Hershkovitz, A., y Forkosh-Baruch, A. (2017). La relación profesor-alumno y la comunicación en Facebook: percepciones de los alumnos. *Comunicar*, 53(25), 91-101.
- Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 662-676.
- Hewitt, A., y Forte, A. (2006, Noviembre). *Crossing Boundaries: Identity Management and Student/Faculty Relationships on Facebook*. Comunicación presentada en The Computer-Supported Cooperative Work and Social Computing, Banff, Alberta, Canada.
- Heyman, S. (1992). A study of Australian and Singaporean perceptions of source credibility. *Communication Research Reports*, 9(2), 137-150.
- Hickerson, C. A., y Giglio, M. (2009). Instant messaging between students and faculty: A tool for increasing student-faculty interaction. *International Journal on E-Learning*, 8(1), 71-88.
- Hill, J., Ah Yun, K., y Lindsey, L. (2008, Noviembre). *The interaction effect of teacher self-disclosure valence and relevance on student motivation, teacher liking, and teacher immediacy*. Comunicación presentada en The National Communication Association, Chicago, Illinois, USA.
- Hirschy, A. S., y Braxton, J. M. (2004). Effects of student classroom incivilities. *New Directions for Teaching and Learning*, 99, 67-76.

- Holahan, C., Thomas, L., y Kelly, D. (1981, Agosto). *Student perceptions and social comparisons and performance expectancy*. Comunicación presentada en The Annual Meeting of the American Psychological Association, Los Angeles, California, USA.
- Holladay, S. J. (1984). *Student and teacher perception of teacher self-disclosure* (Tesis Doctoral). Norman, Oklahoma: University of Oklahoma.
- Holland, L. (2006). Teaching and learning in diversity classes: The significance of classroom climate and teacher credibility. *Journal of Political Science Education*, 2(2), 187-203.
- Holotescu, C., y Grosseck, G. (2010, Abril). *Learning to microblog and microblogging to learn. A case study on learning scenarios in a microblogging context*. Comunicación presentada en The 6th International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Bucharest, Romania.
- Hosek, A. M. (2011). *Extending intergroup theorizing to the instructional context: Testing a model of teacher communication behaviors, credibility, group-based categorization, and instructional outcomes* (Tesis Doctoral). Lincoln, Nebraska: University of Nebraska.
- Hosek, A. M. (2015). The intergroup perspective in the classroom: An examination of group-based categorization and relational outcomes between students and teachers. *Communication Research Reports*, 32(2), 185-190.
- Hosek, A. M., y Presley, R. (2018). College Student Perceptions of The (In) Appropriateness and Functions of Teacher Disclosure. *College Teaching*, 66(2), 63-72.
- Hosek, A. M., y Thompson, J. (2009). Communication privacy management and college instruction: Exploring the rules and boundaries that frame instructor private disclosures. *Communication Education*, 58(3), 327-349.
- Houser, M. L. (2005). Are we violating their expectations? Instructor communication expectations of traditional and nontraditional students. *Communication Quarterly*, 53(2), 213-228.

- Houser, M. L. (2006). Expectancy violations of instructor communication as predictors of motivation and learning: A comparison of traditional and nontraditional students. *Communication Quarterly*, 54(3), 331-349.
- Houser, M. L., Cowan, R. L., y West, D. A. (2007). Investigating a new education frontier: Instructor communication behavior in CD-ROM Texts - Do traditionally positive behaviors translate into this new environment? *Communication Quarterly*, 55(1), 19-38.
- Hovland, C. I., Janis, I. L., y Kelley, H. H. (1954). Communication and persuasion. *American Sociological Review*, 19(3), 355-357.
- Huang, H. Y. (2016). Examining the beneficial effects of individual's self-disclosure on the social network site. *Computers in Human Behavior*, 57, 122-132.
- Hurt, N. E., Moss, G. S., Bradley C. L., Larson, L. R., y Lovelace, M. (2012). The 'Facebook' Effect: College Students' Perceptions of Online Discussions in the Age of Social Networking. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 1-24.
- Hurt, H. T., Scott, M. D., y McCroskey, J. C. (1978). *Communication in the classroom*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Hutchens, J. S., y Hayes, T. (2014). In your Facebook: Examining Facebook Usage as Misbehavior on Perceived Teacher Credibility. *Education and Information Technologies*, 19(1), 5-20.
- IBM Corporation. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, Nueva York: IBM Corporation.
- Iglesias-García, M., y González-Díaz, C. (2013). El uso de Facebook como herramienta para la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 1697-1706). Alicante: Universidad de Alicante.
- Imlawi, J., y 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.

- Imlawi, J., Gregg, D., y Karimi, J. (2015). Student Engagement in Course-based Social Networks: The Impact of Instructor Credibility and Use of Communication. *Computers & Education*, 88, 84-96.
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B., y Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y curso en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 65-82.
- Ireland, K. C. (2013). *Propriety of Self-Disclosure on Facebook: An Examination of Its Impact on Credibility* (Tesis Doctoral). San Jose, California: San Jose State University.
- Irwin, C., Ball, L., y Desbrow, B. (2012). Students' Perceptions of Using Facebook as an Interactive Learning Resource at University. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1221-1232.
- Ivcevic, Z., y Ambady, N. (2012). Personality impressions from identity claims on Facebook. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(1), 38-45.
- Jaasma, M. A., y Koper, R. J. (1999). The relationship of student-faculty out-of-class communication to instructor immediacy and trust and to student motivation. *Communication Education*, 48(1), 41-47.
- Jaasma, M. A., y Koper, R. J. (2002). Out-of-class communication between female and male students and faculty: The relationship to student perceptions of instructor immediacy. *Women's Studies in Communication*, 25(1), 119-137.
- Jackson, J. (1964). The normative regulation of authoritative behavior. En W. J. Gove y J. W. Dyson (Eds.), *The making of decisions: A reader in administrative behavior* (pp. 213-241). New York: Free Press.
- James, J. H. (2009). Reframing the Disclosure Debate: Confronting Issues of Transparency in Teaching Controversial Content. *Social Studies Research and Practice*, 4(1), 82-94.

- Javidi, M. N., y Long, L. W. (1989). Teachers' use of humor, self-disclosure, and narrative activity as a function of experience. *Communication Research Reports*, 6(1), 47-52.
- Jensen, M. L., Averbeck, J. M., Zhang, Z., y Wright, K. B. (2013). Credibility of anonymous online product reviews: A language expectancy perspective. *Journal of Management Information Systems*, 30(1), 293-324.
- Johnson, K. A. (2011). The Effect of Twitter Posts on Students' Perceptions of Instructor Credibility. *Learning, Media and Technology*, 36(1), 21-38.
- Johnson, S. D., y Miller, A. N. (2002). A cross-cultural study of immediacy, credibility, and learning in the U.S. and Kenya. *Communication Education*, 51(3), 280-292.
- Joinson, A. N. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European Journal of Social Psychology*, 31(2), 177-192.
- Jones, A. C. (2008). The effects of out-of-class support on student satisfaction and motivation to learn. *Communication Education*, 57(3), 373-388.
- Jones, E. E. (1986). Interpreting interpersonal behavior: The effects of expectancies. *Science*, 234, 41-46.
- Jones, A. C., y Schrodt, P. (2012). Students' attributions of instructor credibility as a function of instructors' out-of-class support. *Basic Communication Course Annual*, 24(1), 1-39.
- Jourard, S. M., y Jaffee, P. E. (1970). Influence of an interviewer's disclosure on the self-disclosing behavior of interviewees. *Journal of Counseling Psychology*, 17(3), 252-257.
- Jumaat, N. F., y Tasir, Z. (2013). Students' Types of Online Interaction through Facebook Discussion. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 97, 353-360.
- Junco, R., Elavsky, C. M., y Heiberger, G. (2013). Putting Twitter to the Test: Assessing Outcomes for Student Collaboration, Engagement and Success. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 273-287.

- Junco, R., Heiberger, G., y Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119-132.
- Kalman, Y. M., y Rafaeli, S. (2011). Online pauses and silence: Chronemic expectancy violations in written computer-mediated communication. *Communication Research*, 38(1), 54-69.
- Kaplan, A. M., y Haenlein, M. (2010). User of the world, unite! The Challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53, 59-68.
- Karl, K. A., y Peluchette, J. V. (2011). "Friending" Professors, Parents and Bosses: A Facebook Connection Conundrum. *Journal of Education for Business*, 86(4), 214-222.
- Katt, J. A., y Condly, S. J. (2009). A preliminary study of classroom motivators and demotivators from a motivation-hygiene perspective. *Communication Education*, 58(2), 213-234.
- Kaufmann, R. M. (2011). *Teacher disclosure: developing privacy rules, managing boundaries and building relationships* (Tesis Doctoral). Lexington, Kentucky: University of Kentucky.
- Kaufmann, R., y Lane, D. (2014). Examining communication privacy management in the middle school classroom: Perceived gains and consequences. *Educational Research*, 56(1), 13-27.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., e Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say or do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309-324.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories: An overview of their current status* (pp. 383-434). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kerssen-Griep, J., Trees, A. R., y Hess, J. A. (2008). Attentive facework during instructional feedback: Key to perceiving mentorship and an optimal learning environment. *Communication Education*, 57(3), 312-332.

- Khan, S., Shah, A., y Ahmad, S. (2015). The Role of Out-of-Class Communication in Instructor's Verbal/Non-Verbal Behavior, Trust, and Student Motivation. *Business & Economic Review*, 7(1), 81-100.
- King, S. W., Minami, Y., y Samovar, L. (1985). A comparison of Japanese and American perceptions of source credibility. *Communication Research Reports*, 2(1), 76-79.
- Kio, S. I. (2016). Extending Social Networking into the Secondary Education Sector. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 721-733.
- Klebig, B., Goldonowicz, J., Mendes, E., Miller, A. N., y Katt, J. (2016). The Combined Effects of Instructor Communicative Behaviors, Instructor Credibility and Student Personality Traits on Incivility in the College Classroom. *Communication Research Reports*, 33(2), 152-158.
- Klinger-Vartabedian, L., y O'Flaherty, K. M. (1989). Student perceptions of presenter self-disclosure in the college classroom based on perceived status differentials. *Contemporary Educational Psychology*, 14(2), 153-163.
- Knapp, J. L., y Martin, M. M. (2002, Abril). *Out-of-class communication: The development and testing of a measure*. Comunicación presentada en The Annual Meeting of the Eastern Communication Association, New York, USA.
- Koermer, C. D., y Petelle, J. L. (1991). Expectancy violation and student rating of instruction. *Communication Quarterly*, 39(4), 341-350.
- Kolek, E. A., y Saunders, D. (2008). Online Disclosure: An Empirical Examination of Undergraduate Facebook Profiles. *NASPA Journal*, 45(1), 1-25.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.
- Kulkarni, S., Afshan, N., y 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.

- Kuo, F. W., Cheng, W., y Yang, S. C. (2017). A study of friending willingness on SNSs: Secondary school teachers' perspectives. *Computers & Education, 108*, 30-42.
- Kuther, T. L. (2003). A profile of the ethical professor: Students views. *College Teaching, 51*(4), 153-160.
- Kwon, O., y Yixing, W. (2010). An Empirical Study of the Factors Affecting Social Network Service Use. *Computers in Human Behavior, 26*(2), 254-263.
- Kyriacou, C., y Zuin, A. (2015). Cyberbullying of Teachers by Students on YouTube: Challenging the Image of Teacher Authority in the Digital Age. *Research Papers in Education, 31*(3), 255-273.
- Lampert, M. A. (1993). Student-faculty interaction and the effect on college student outcomes: A review of the literature. *Adolescence, 112*(28), 971-990.
- Lannutti, P. J., Laliker, M., y Hale, J. L. (2001). Violations of expectations and social-sexual communication in student/professor interactions. *Communication Education, 50*(1), 69-82.
- Lannutti, P. J., y Strauman, E. C. (2006). Classroom communication: The influence of instructor self-disclosure on student evaluations. *Communication Quarterly, 54*(1), 89-99.
- Lavin, A. M., Davies, T. L., y Carr, D. L. (2010). The Impact Of Instructor Attire On Student Perceptions Of Faculty Credibility And Their Own Resultant Behavior. *American Journal of Business Education, 3*(6), 51-62.
- Lavooy, M. J., y Newlin, M. H. (2003). Computer mediated communication: online instruction and interactivity. *Journal of Interactive Learning Research, 14*(2), 157-165.
- Leach, R. B., y Wang, T. R. (2015). Academic advisee motives for pursuing out-of-class communication with the faculty academic advisor. *Communication Education, 64*(3), 325-343.

- Leafman, J. S. (2015). Online Instructor Perceptions of Social Presence and Educational Use of Social Media. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 2(11), 85-96.
- Ledbetter, A., y Finn, A. (2016). Why Do Students Use Mobile Technology for Social Purposes during Class? Modeling Teacher Credibility, Learner Empowerment, and Online Communication Attitude as Predictors. *Communication Education*, 65(1), 1-23.
- Ledbetter, A., y Finn, A. (2018). Perceived teacher credibility and students' affect as a function of instructors' use of PowerPoint and email. *Communication Education*, 61(1), 31-51.
- Lee, J., Lee, Y., y Kim, M. H. (2015). Perceptions of Teachers and Students towards Educational Application of SNS and its Educational Effects in Middle School Class. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(4), 124-134.
- Lens, K. M., van Doorn, J., Lahlah, E., Pemberton, A., y Bogaerts, S. (2016). Observers' reactions to victim impact statements: A preliminary study into the affective and cognitive responses. *International Review of Victimology*, 22(1), 45-53.
- Lens, K. M., Van Doorn, J., Pemberton, A., y Bogaerts, S. (2014). You shouldn't feel that way! Extending the emotional victim effect through the mediating role of expectancy violation. *Psychology, Crime & Law*, 20(4), 326-338.
- Le Poire, B. A., y Burgoon, J. K. (1994). Two contrasting explanations of involvement violations: Expectancy violations theory versus discrepancy arousal theory. *Human Communication Research*, 20(4), 560-591.
- Li, L., y Pitts, J. P. (2009). Does it really matter? Using virtual office hours to enhance student-faculty interaction. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 175-185.
- Lightstone, K., Francis, R., y Kocum, L. (2011). University faculty style of dress and students' perception of instructor credibility. *International Journal of Business and Social Science*, 2(15), 15-22.

- Lin, V., Kang, Y., Liu, G., y Lin, W. (2015). Participants' Experiences and Interactions on Facebook Group in an EFL Course in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 99-109.
- Linek, S. B., y Ostermaier-Grabow, A. (2018). Netiquette Between Students and Their Lecturers on Facebook: Injunctive and Descriptive Social Norms. *Social Media & Society*, 4(3), 1-17.
- Lisa, L. I. H. (2014). The Relationship between English Teacher Misbehaviors in the Classroom and Students' Perception of Teacher Credibility. *International Journal of English Language Education*, 2(2), 11-27.
- Liu, D., y Brown, B. B. (2014). Self-disclosure on social networking sites, positive feedback, and social capital among Chinese college students. *Computers in Human Behavior*, 38, 213-219.
- Lonsdale, C., Hodge, K., y Rose, E. (2009). Athlete burnout in elite sport: A self-determination perspective. *Journal of Sports Sciences*, 27(8), 785-795.
- López, M. C., Flores, K., y Espinoza, A. (2015). Diversidad de usos de Facebook en la educación superior. Análisis desde un caso de estudio. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(2), 106-114.
- Lorenzo, G. L., Biesanz, J. C., y Human, L. J. (2010). What is beautiful is good and more accurately understood: Physical attractiveness and accuracy in first impressions of personality. *Psychological Science*, 21(12), 1777-1782.
- Luckwü, R. M., y Guzmán, J. M. (2011). Deportividad en balonmano: un análisis desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 305-320.
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., y Hooley, T. (2009). Facebook, Social Integration and Informal Learning at University: 'It is More for Socialising and Talking to Friends about Work Than for Actually Doing Work'. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141-155.

- Malesky, L. A., y Peters, C. (2012). Defining Appropriate Professional Behavior for Faculty and University Students on Social Networking Websites. *Higher Education*, 63(1), 135-151.
- Manasijevic, D., Zivkovic, D., Arsic, S., y Milosevic, I. (2016). Exploring Students' Purposes of Usage and Educational Usage of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 60, 441-450.
- Manassero, M. A., y Vázquez, A. (1995a). La atribución causal y la predicción de logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología*, 54, 3-22.
- Manassero, M. A., y Vázquez, A. (1995b). Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: Consecuencias para la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 125-141.
- Manassero, M. A., y Vázquez, A. (1998). Validación de una Escala de Motivación de Logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Manca, S., y Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216-230.
- Martin, M. M., Chesebro, J. L., y Mottet, T. P. (1997). Students' perceptions of instructors' sociocommunicative style and the influence on instructor credibility and situational motivation. *Communication Research Reports*, 14(4), 431-440.
- Martínez, J. R., y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 35-50.
- Martinez-Egger, A. D., y Powers, W. G. (2007). Student respect for a teacher: Measurement and relationships to teacher credibility and classroom behavior perceptions. *Human Communication*, 10(2), 145-155.

- Mason, C. L., y Berson, M. J. (2000). Computer mediated communication in elementary social studies methods: An examination of students' perceptions and perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 28(4), 527-545.
- Mattingly, T. J., Cain, J., y Fink, J. L. (2010). Pharmacists on Facebook: online social networking and the profession. *Journal of the American Pharmacists Association*, 50(3), 424-427.
- Mazer, J. P., Barnes, K., Greivous, A., y Boger, C. (2013). Coach verbal aggression: A case study examining effects on athlete motivation and perceptions of coach credibility. *International Journal of Sport Communication*, 6(2), 203-213.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., y 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.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., y Simonds, C. J. (2009). The Effects of Teacher Self-Disclosure via Facebook on Teacher Credibility. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 175-183.
- Mazer, J. P., y Stowe, S. A. (2016). Can teacher immediacy reduce the impact of verbal aggressiveness? Examining effects on student outcomes and perceptions of teacher credibility. *Western Journal of Communication*, 80(1), 21-37.
- McArthur, J. A., y 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.
- McBride, M., y Wahl, S. (2005). 'To say or not to say:' Teachers' management of privacy boundaries in the classroom. *Texas Speech Communication Journal*, 30, 8-22.
- McCarthy, P. R., y Schmeck, R. R. (1982). Effects of teacher self-disclosure on student learning and perceptions of teacher. *College Student Journal*, 16(1), 45-49.

- McComb, M. (1994). Benefits of computer-mediated communications in college courses. *Communication Education*, 43(2), 159-170.
- McCroskey, J. C. (1966). Scales for the measurement of ethos. *Speech Monographs*, 33(1), 65-72.
- McCroskey, J. C. (1992). *An introduction to communication in the classroom*. Edina, Minnesota: Burgess International.
- McCroskey, J. C., Hamilton, P. R., y Weiner, A. N. (1974). The effect of interaction behavior on source credibility, homophily, and interpersonal attraction. *Human Communication Research*, 1(1), 42-52.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., y Bennett, V. E. (2006). The Relationships of Student End-of-Class Motivation with Teacher Communication Behaviors and Instructional Outcomes. *Communication Education*, 55(4), 403-414.
- McCroskey, J. C., y Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66(1), 90-103.
- McCroskey, J. C., Valencic, K. M., y Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 197-210.
- McCroskey, J. C., y Young, T. J. (1981). Ethos and credibility: The construct and its measurement after three decades. *Central States Speech Journal*, 32(1), 24-34.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McGloin, R., Nowak, K. L., y Watt, J. (2014). Avatars and Expectations: Influencing Perceptions of Trustworthiness in an Online Consumer Setting. *PsychNology Journal*, 1(1), 7-28.
- McIsaac, M. S., Blocher, J. M., Mahes, V., y Vrasidas, C. (1999). Student and teacher perceptions of interaction in online computer-mediated communication. *Education Media International*, 36(2), 121-131.

- McKenna-Buchanan, T., Munz, S., y Rudnick, J. (2015). To be or not to be out in the classroom: Exploring communication privacy management strategies of lesbian, gay, and queer college teachers. *Communication Education*, 64(3), 280-300.
- McPherson, M. B., Kearney, P., y Plax, T. (2003). The dark side of instruction: Teacher anger as classroom norm violations. *Journal of Applied Communication Research*, 31(1), 76-90.
- McPherson, M. B., y Liang, Y. (2007). Students' Reactions to Teachers' Management of Compulsive Communicators. *Communication Education*, 56(1), 18-33.
- McPherson, M. B., y Young, S. L. (2004). What students think when teachers get upset: Fundamental attribution error and student-generated reasons for teacher anger. *Communication Quarterly*, 52(4), 357-369.
- Meishar-Tal, H., Kurtz, G., y Pieterse, E. (2012). Facebook Groups as LMS: A Case Study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 33-48.
- Mendez, J. P., Curry, J., Mwavita, M., Kennedy, K., Weinland, K., y Bainbridge, K. (2009). To Friend or Not to Friend: Academic Interaction on Facebook. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 6(9), 33-47.
- Merolla, A., y Koermer, C. (2002, Noviembre). 'Extra-class' communication as cultural performance: An exploratory investigation. Comunicación presentada en The Annual Meeting of the National Communication Association, New Orleans, Luisiana, USA.
- Metzger, M. J. (2007). Communication privacy management in electronic commerce. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(2), 335-361.
- Meyer, P. (1988). Defining and measuring credibility of newspapers: Developing an index. *Journalism Quarterly*, 65(3), 567-574.
- Mikulec, E. A. (2012). Professional Faces: Pre-service Secondary Teachers' Awareness of Issues of Self-disclosure on Social-networking Sites. *Current Issues in Education*, 15(3), 1-16.

- Milem, J. F., y Berger, J. B. (1997). A modified model of college student persistence: Exploring the relationship between Astin's theory of involvement and Tinto's theory of student departure. *Journal of College Student Development*, 38(4), 387-400.
- Miller, A. N., Katt, J. A., Brown, T., y Sivo, S. A. (2014). The relationship of instructor self-disclosure, nonverbal immediacy, and credibility to student incivility in the college classroom. *Communication Education*, 63(1), 1-16.
- Miller, R., y Melton, J. (2015). College Students and Risk-taking Behaviour on Twitter versus Facebook. *Behavior & Information Technology*, 34(7), 678-684.
- Miller, D. T., y Turnbull, W. (1986). Expectancies and interpersonal processes. *Annual Review of Psychology*, 37(1), 233-256.
- Millette, D. M., y Gorham, J. (2002). Teacher behavior and student motivation. En J. L. Cheseboro y J. C. McCroskey (Eds.), *Communication for teachers* (pp. 141-153). Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Miron, E., y Ravid, G. (2015). Facebook Groups as an Academic Teaching Aid: Case Study and Recommendations for Educators. *Educational Technology & Society*, 18(4), 371-384.
- Molinillo, S., Aguilar-Illescas, R., Anaya-Sánchez, R., y Vallespín-Arán, M. (2018). Exploring the impacts of interactions, social presence and emotional engagement on active collaborative learning in a social web-based environment. *Computers & Education*, 123, 41-52.
- Montero, L., Mendieta, R., García, M. D., y Pérez, M. C. (1988). Estudio diferencial de la atribución causal en tres muestras de alumnos: normales, fracaso escolar y deficientes mentales. Consecuencias en la intervención social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 1, 175-204.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 1(25), 35-51.

- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Morgan, B. S. (1976). Intimacy of disclosure topics and sex differences in self-disclosure. *Sex Roles*, 2(2), 161-166.
- Morris, T. L., Gorham, J., Cohen, S. H., y Huffman, D. (1996). Fashion in the classroom: Effects of attire on student perceptions of instructors in college classes. *Communication Education*, 45(2), 135-148.
- Motl, R. W. (2007). Theoretical Models for Understanding Physical Activity Behavior among Children and Adolescents - Social Cognitive Theory and Self-Determination Theory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(4), 350-357.
- Mottet, T. P., y Beebe, S. (2006). The relationships between student responsive behaviors, student socio-communicative style, and instructors' subjective and objective assessments of student work. *Communication Education*, 55(3), 295-312.
- Mottet, T. P., Parker-Raley, J., Beebe, S. A., y Cunningham, C. (2007). Instructors Who Resist "College Lite": The Neutralizing Effect of Instructor Immediacy on Students' Course-Workload Violations and Perceptions of Instructor Credibility and Affective Learning. *Communication Education*, 56(2), 145-167.
- Mottet, T. P., Parker-Raley, J., Cunningham, C., Beebe, S. A., y Raffeld, P. C. (2006). Testing the neutralizing effect of instructor immediacy on student course workload expectancy violations and tolerance for instructor unavailability. *Communication Education*, 55(2), 147-166.
- Muñoz, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M., y Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 118-132.
- Murthy, D. (2018). *Twitter. Social Communication in the Twitter Age*. Cambridge, UK: Polity Press.

- Myers, S. A. (2001). Perceived instructor credibility and verbal aggressiveness in the college classroom. *Communication Research Reports*, 18(4), 354-364.
- Myers, S. A. (2004). The relationship between perceived instructor credibility in college student in-class and out-of-class communication. *Communication Reports*, 17(2), 129-137.
- Myers, S. A., Baker, J. P., Barone, H., Kromka, S. M., y Pitts, S. (2018). Using Rhetorical/Relational Goal Theory to Examine College Students' Impressions of Their Instructors. *Communication Research Reports*, 35(2), 131-140.
- Myers, S. A., Brann, M., y Members of Comm 600. (2009). College Students' Perceptions of How Instructors Establish and Enhance Credibility Through Self-Disclosure. *Qualitative Research Reports in Communication*, 10(1), 9-16.
- Myers, S. A., Edwards, C., Wahl, S. T., y Martin, M.M. (2007). The relationship between perceived instructor aggressive communication and college student involvement. *Communication Education*, 56(4), 495-508.
- Myers, S. A., y Huebner, A. D. (2011). The relationship between students' motives to communicate with their instructors and perceived instructor credibility, attractiveness, and homophily. *College Student Journal*, 45(1), 84-91.
- Myers, S. A., Martin, M. M., y Knapp, J. L. (2005). Perceived instructor in-class communicative behaviors as a predictor of student participation in out of class communication. *Communication Quarterly*, 53(4), 437-450.
- Myers, S. A., y Rocca, K. A. (2000). Students' state motivation and instructors' use of verbally aggressive messages. *Psychological Reports*, 87(1), 291-294.
- Myers, S. A., y Rocca, K. A. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: Effects on student perceptions of climate, apprehension, and state motivation. *Western Journal of Communication*, 65(2), 113-137.
- Nadler, M. K., y Nadler, L. B. (2000). Out of class communication between faculty and students: A faculty perspective. *Communication Studies*, 51(2), 176-188.

- Nadler, M. K., y Nadler, L. B. (2001). The roles of sex, empathy, and credibility in out-of-class communication between faculty and students. *Women's Studies in Communication*, 24(2), 241-261.
- Naftulin, D. H., Ware, J. E., y Donnelly, F. A. (1973). The Doctor Fox lecture: A paradigm of educational seduction. *Journal of Medical Education*, 48(7), 630-635.
- Naumann, L. P., Vazire, S., Rentfrow, P. J., y Gosling, S. D. (2009). Personality judgments based on physical appearance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(12), 1661-1671.
- Nemetz, P. (2012). Faculty Social Networking Interactions: Using Social Domain Theory to Assess Student Views. *Journal of Instructional Pedagogies*, 8, 1-13.
- Nemetz, P., Aiken, K. D., Cooney, V., y Pascal, V. (2012). Should Faculty Use Social Networks to Engage with Students? *Journal for Advancement of Marketing Education*, 20(1), 19-28.
- Newell, S. J., y Goldsmith, R. E. (2001). The development of a scale to measure perceived corporate credibility. *Journal of Business Research*, 52(3), 235-247.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nicholls, S. B., y Rice, R. E. (2017). A dual-identity model of responses to deviance in online groups: Integrating social identity theory and expectancy violations theory. *Communication Theory*, 27(3), 243-268.
- Nkhoma, M., Cong, H. P., Au, B., Lam, T., Richardson, J., Smith, R., y El-Den, J. (2015). Facebook as a Tool For Learning Purposes: Analysis of the Determinants Leading to Improved Students' Learning. *Active Learning in Higher Education*, 16(2), 87-101.
- Nunziata, A. M. (2007, Noviembre). *College student perceptions of instructor communication privacy management*. Comunicación presentada en The Annual Meeting of the National Communication Association, Chicago, Illinois, USA.

- Nussbaum, J. F. (1992). Effective teacher behaviors. *Communication Education*, 41(2), 167-180.
- Nussbaum, J. F., Comadena, M. E., y Holladay, S. J. (1987). Classroom verbal behaviors of highly effective teachers. *Journal of Thought*, 22(4), 73-80.
- Nussbaum, J. F., y Scott, M. D. (1979). Instructor communication behaviors and their relationship to classroom learning. En D. Nimmo (Ed.), *Communication yearbook III*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Books.
- Obermiller, C., Ruppert, B., y Atwood, A. (2012). Instructor credibility across disciplines: Identifying students' differentiated expectations of instructor behaviors. *Business Communication Quarterly*, 75(2), 153-165.
- Ohanian, R. (1990). Construction and validation of a scale to measure celebrity endorsers' perceived expertise, trustworthiness, and attractiveness. *Journal of Advertising*, 19(3), 39-52.
- Okabe, P. (1983). Cultural assumptions of east and west: Japan and the United States. En W. Gudykunst (Ed.), *Intercultural communication theory: Current perspectives* (pp. 21-44). Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Olaniran, B. A., Savage, G. T., y Sorenson, R. L. (1996). Experimental and experiential approaches to teaching face-to-face and computer-mediated group discussion. *Communication Education*, 45(3), 244-259.
- Oliveira-Fernandez, A. P., Holanda-Ramos, M. F., Souza-Costa, S. S., Furtado-Nina, K. C., y Ramos-Pontes, F. A. (2016). Overview of research on teacher self-efficacy in social cognitive perspective. *Anales de Psicología*, 32(3), 793-802.
- Ophir, Y. (2017). SOS on SNS: Adolescent distress on social network sites. *Computers in Human Behavior*, 68, 51-55.
- Ophir, Y., Rosenberg, H., Asterhan, C., y Schwarz, B. (2016). In Times of War, Adolescents Do Not Fall Silent: Teacher-Student Social Network Communication in Wartime. *Journal of Adolescence*, 46, 98-106.

- Osatuyi, B. (2015). Is lurking an anxiety-masking strategy on social media sites? The effects of lurking and computer anxiety on explaining information privacy concern on social media platforms. *Computers in Human Behavior*, 49, 324-332.
- Osatuyi, B., Passerini, K., Ravarini, A., y Grandhi, S. A. (2018). “Fool me once, shame on you... then, I learn.” An examination of information disclosure in social networking sites. *Computers in Human Behavior*, 83, 73-86.
- O'Sullivan, P. B., Hunt, S. K., y Lippert, L. R. (2004). Mediated immediacy: A language of affiliation in a technical age. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(4), 464-490.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Application* (pp.111-139). New York: Routledge.
- Paluckaite, U., y Zardeckaite-Matulaitiene, K. (2015). The appropriateness of the relevant and irrelevant teacher's self-disclosure: Students' and their teachers' attitudes. *European Scientific Journal*, 11(22), 18-35.
- Park, H. S., Lee, S. A., Yun, D., y Kim, W. (2009). The impact of instructor decision authority and verbal and nonverbal immediacy on Korean student satisfaction in the US and South Korea. *Communication Education*, 58(2), 189-212.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595.
- Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Patton, T. O. (1999). Ethnicity and gender: An examination of its impact on instructor credibility in the university classroom. *The Howard Journal of Communications*, 10(2), 123-144.
- Pearce, W. B., y Sharp, S. M. (1973). Self-disclosing communication. *Journal of Communication*, 23(4), 409-425.

- Perry, R., Abrami, P., Leventhal, L., y Check, J. (1979). Instructor reputation: An expectancy relationship involving student ratings and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 776-787.
- Peter, J., Valkenburg, P. M., y Schouten, A. P. (2005). Developing a model of adolescent friendship formation on the Internet. *CyberPsychology & Behavior*, 8(5), 423-430.
- Petronio, S. (2002). *Boundaries of privacy: Dialectics of disclosure*. New York: State University of New York Press.
- Petronio, S. (2007). Translational research endeavors and the practices of communication privacy management. *Journal of Applied Communication Research*, 35(3), 218-222.
- Petronio, S. (2010). Communication Privacy Management Theory: What Do We Know About Family Privacy Regulation? *Journal of Family Theory & Review*, 2(3), 175-196.
- Petronio, S. (2016). Communication Privacy Management Theory. En C. R. Berger y M. E. Roloff (Eds.), *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication* (pp. 1-9). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Petronio, S., y Durham, W. (2015). Communication privacy management theory: Significance for interpersonal communication. En D. O. Braithwaite y P. Schrodt (Eds.), *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives* (pp. 335-347). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Petronio, S., y Martin, J. (1986). Ramifications of revealing private information: A gender gap. *Journal of Clinical Psychology*, 42(3), 499-506.
- Petronio, S., Martin, J., y Littlefield, R. (1984). Prerequisite conditions for self-disclosure: A gender issue. *Communication Monographs*, 51(3), 268-273.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, California: Academic Press.

- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H., y Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., y McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Pinzaru, F., y Mitan, A. (2013). Generation Y students: using facebook for communicating with university staff and professors. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 1(2), 221-239.
- Pishghadam, R., y Askarzadeh, R. (2009). The impacts of teacher self-disclosure on the speaking ability of EFL learners. *Iranian EFL Journal*, 3, 37-46.
- Pishghadam, R., Makiabadi, H., y Mohtasham, M. (2018). Cultural Understanding of Controversial Issues in Class and Teacher Credibility: Introducing the Concept of Envolvement. *Altre Modernità*, 19(5), 191-207.
- Plew, M. S. (2011). *Facebook Friendships between College/University Instructors and Students: Deciding Whether or Not to Allow Students as Friends, Communicating with Students, and the Individual Differences that Influences Instructors' Impression Management on Facebook* (Tesis Doctoral). Georgia, US: Georgia State University.
- Pogue, L., y AhYun, K. (2006). The Effect of Teacher Nonverbal Immediacy and Credibility on Student Motivation and Affective Learning. *Communication Education*, 55(3), 331-344.
- Posey, C., Lowry, P. B., Roberts, T. L., y Ellis, T. S. (2010). Proposing the online community self-disclosure model: The case of working professionals in France and the UK who use online communities. *European Journal of Information Systems*, 19(2), 181-195.

- Powell, R. G., y Powell, D. L. (2010). *Classroom communication and diversity*. London: Routledge.
- Prisbell, M., y Andersen, J. F. (1980). The importance of perceived homophily, level of uncertainty, feeling good, safety, and self-disclosure in interpersonal relationships. *Communication Quarterly*, 28(3), 22-33.
- Punyanunt-Carter, N. M. (2006a). College students' perceptions of what teaching assistants are self-disclosing in the classroom. *College Student Journal*, 40(1), 3-10.
- Punyanunt-Carter, N. M. (2006b). An analysis of college students' self-disclosure behaviors on the internet. *College Student Journal*, 40(1), 329-331.
- Pytlak, M. A., y Houser, M. L. (2014). Because I'm the Teacher and I Said So: GTA Use of Behavior Alteration Techniques to Establish Power and Credibility in the College Classroom. *Western Journal of Communication*, 78(3), 287-309.
- Qiu, L., Lin, H., Ramsay, J., y Yang, F. (2012). You are what you tweet: Personality expression and perception on Twitter. *Journal of Research in Personality*, 46(6), 710-718.
- Quercia, D., Kosinski, M., Stillwell, D., y Crowcroft, J. (2011, Octubre). *Our Twitter profiles, our selves: Predicting personality with Twitter*. Comunicación presentada en The IEEE Third International Conference on Social Computing, Boston, MA, USA.
- Rahimi, A., y Bigdeli, R. A. (2016). Iranian EFL Teachers' Perceptions of Teacher Self-Disclosure. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(1), 83-96.
- Rambe, P., y Nel, L. (2015). Technological Utopia, Dystopia and Ambivalence: Teaching with Social Media at a South African University. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 629-648.
- Rambe, P., y Ng'ambi, D. (2014). Learning with and from Facebook: Uncovering Power Asymmetries in Educational Interactions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(3), 312-325.

- Ramos, N. C., Baghurst, T. A., y McCullick, B. A. (2016). Elementary Students' Perceptions of PE Teacher Credibility in Brazil. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87, 106-107.
- Ramos, N. C., y McCullick, B. A. (2015). Elementary Students' Construct of Physical Education Teacher Credibility. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 560-575.
- Rawlins, W. K. (2000). Teaching as a mode of friendship. *Communication Theory*, 10(1), 5-26.
- Redondo, J., e Inglés, C. J. (2008). *Conducta prosocial: Atribuciones causales y rendimiento académico en adolescentes*. Pasto, Colombia: Ediciones de la Institución Universitaria María Goretti (CESMAG).
- Rester, C. H., y Edwards, R. (2007). Effects of sex and setting on students' interpretation of teachers' excessive use of immediacy. *Communication Education*, 56(1), 34-53.
- Rezende da Cunha, F., van Kruistum, C., y van Oers, B. (2016). Teachers and Facebook: Using Online Groups to Improve Students' Communication and Engagement in Education. *Communication Teacher*, 30(4), 228-241.
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39(3), 181-195.
- Ricoy, M. C., y Feliz, T. (2016). Twitter as a Learning Community in Higher Education. *Educational Technology & Society*, 19(1), 237-248.
- Rivas-Flores, J. I., Leite-Méndez, A. E., Márquez-García, M. J., Cortés-González, P., Prados-Megías, M. E., y Padua-Arcos, D. (2016). Facebook como espacio para compartir aprendizajes entre grupos de alumnos de distintas universidades. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 55-66.
- Roach, K. D. (1997). Effects of graduate teaching assistant attire on student learning, misbehaviors, and ratings of instruction. *Communication Quarterly*, 45(3), 125-141.

- Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., y Witty, J. V. (2010). Findings on Facebook in Higher Education: A Comparison of College Faculty and Student Uses and Perceptions of Social Networking Sites. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 134-140.
- Rogers, E., y Bhowmik, D. K. (1970). Homophily-heterophily: Relational concepts for communication research. *Public Opinion Quarterly*, 34(4), 523-538.
- Rosell-Aguilar, F. (2018). Twitter as a formal and informal language learning tool: from potential to evidence. En F. Rosell-Aguilar, T. Beaven y M. Fuertes-Gutiérrez (Eds.), *Innovative language teaching and learning at university: integrating informal learning into formal language education* (pp. 99-106). Voillans, Francia: Research-publishing.net.
- Rosenberg, H., y Asterhan, C. S. (2018). “WhatsApp, Teacher?” Student Perspectives on Teacher-Student WhatsApp Interactions in Secondary Schools. *Journal of Information Technology Education Research*, 17, 205-226.
- Rosenberg, H., Ophir, Y., y Asterhan, C. S. (2018). A virtual safe zone: Teachers supporting teenage student resilience through social media in times of war. *Teaching and Teacher Education*, 73, 35-42.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Rouse, R. E., y Bradley, D. (1989). Personally shared reading: How teacher self-disclosure affects student self-disclosure. *Middle School Journal*, 20(3), 34-35.
- Ruppel, E. K., Gross, C., Stoll, A., Peck, B. S., Allen, M., y Kim, S. Y. (2016). Reflecting on connecting: Meta-analysis of differences between computer-mediated and face-to-face self-disclosure. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(1), 18-34.
- Russ, T., Simonds, C., y Hunt, S. (2002). Coming Out in the Classroom...An Occupational Hazard? The Influence of Sexual Orientation on Teacher Credibility and Perceived Student Learning. *Communication Education*, 51(3), 311-324.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-determination in Exercise and Sport* (pp. 1-19). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Ryan R. M., Williams, G. C., Patrick, H., y Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Sallinen-Kuparinen, A. (1992). Teacher communicator style. *Communication Education*, 41(2), 153-166.
- Sanchez, A. R., Cortijo, V., y Javed, U. (2014). Students' Perceptions of Facebook for Academic Purposes. *Computers & Education*, 70, 138-149.
- Sánchez-Rodríguez, J., Ruiz-Palmero, J., y Sánchez-Rivas, E. (2015). Uso problemático de las redes sociales en estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 26, 159-174.
- Sanders, A. J. (2014). *Exploring the construct of teacher self-disclosure and its connection to situational interest, intended effort, and the learning experience in a foreign language learning context* (Tesis Doctoral). Austin, Texas: University of Texas at Austin.
- Santilli, V., Miller, A. N., y Katt, J. (2011). A comparison of the relationship between instructor nonverbal immediacy and teacher credibility in Brazilian and US classrooms. *Communication Research Reports*, 28(3), 266-274.
- Santoveña-Casal, S., y Bernal-Bravo, C. (2019). Explorando la influencia del docente: Participación social en Twitter y percepción académica. *Comunicar*, 27(58), 75-84.

- Sarapin, S. H., y Morris, P. L. (2015). Faculty and Facebook Friending: Instructor-Student Online Social Communication from the Professor's Perspective. *Internet and Higher Education*, 27, 14-23.
- 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.
- Schouten, A. P., Valkenburg, P. M., y Peter, J. (2007). Precursors and underlying processes of adolescents' online self-disclosure: Developing and testing an "Internet-attribute-perception" model. *Media Psychology*, 10(2), 292-315.
- Schrodt, P. (2003). Students' appraisals of instructors as a function of students' perceptions of instructors' aggressive communication. *Communication Education*, 52(2), 106-121.
- Schrodt, P. (2013). Content Relevance and Students' Comfort with Disclosure as Moderators of Instructor Disclosures and Credibility in the College Classroom. *Communication Education*, 62(4), 352-375.
- Schrodt, P., y Turman, P. D. (2005). The Impact of Instructional Technology Use, Course Design and Sex Differences on Students' Initial Perceptions of Instructor Credibility. *Communication Quarterly*, 53(2), 177-196.
- Schrodt, P., Turman, P. D., y Soliz, J. (2006). Perceived understanding as a mediator of perceived teacher confirmation and students' ratings of instruction. *Communication Education*, 55(4), 370-388.
- Schrodt, P., y Witt, P. L. (2006). Students' attributions of instructor credibility as a function of students' expectations of instructional technology use and nonverbal immediacy. *Communication Education*, 55(1), 1-20.
- Schrodt, P., Witt, P. L., Turman, P. D., Myers, S. A., Barton, M. H., y Jernberg, K. A. (2009). Instructor Credibility as a Mediator of Instructors' Prosocial Communication Behaviors and Students' Learning Outcomes. *Communication Education*, 58(3), 350-371.

- Schroeder, A., Minocha, S., y Schneidert, C. (2010). The Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats of Using Social Software in Higher and Further Education Teaching and Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(3), 159-174.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schwarz, B., y Caduri, G. (2016). Novelty in the Use of Social Networks by Leading Teachers in their Classes. *Computers & Education*, 102, 35-51.
- Scott, M. D., y Nussbaum, J. F. (1981). Student perceptions of instructor communication behaviors and their relationship to student evaluation. *Communication Education*, 30(1), 44-53.
- Sebastian, R. J., y Bristow, D. (2008). Formal or informal? The impact of style of dress and forms of address on business students' perceptions of professors. *Journal of Education for Business*, 83(4), 196-201.
- Semlak, J. L., y Pearson, J. C. (2008). Through the years: An examination of instructor age and misbehavior on perceived teacher credibility. *Communication Research Reports*, 25(1), 76-85.
- Sendurur, P., Sendurur, E., y Yilmaz, R. (2015). Examination of the Social Network Sites Usage Patterns of Pre-service Teachers. *Computers in Human Behavior*, 51, 188-194.
- Senko, C., Hulleman, C. S., y Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47.
- Shedletsky, L. J., y Aitken, J. E. (2002). Intrapersonal communication, interpersonal communication and computer-mediated communication: a synergetic collaboration. En P. Comeaux (Eds.), *Communication and Collaboration in the Online Classroom: Examples and Applications* (pp. 92-108). Bolton, Massachusetts: Anker Publishing.

- Sheer, V. C., y Fung, T. K. (2007). Can email communication enhance professor-student relationship and student evaluation of professor? Some empirical evidence. *Journal of Educational Computing Research*, 37(3), 289-306.
- Sheldon, O. J., Thomas-Hunt, M. C., y Proell, C. A. (2006). When timeliness matters: The effect of status on reactions to perceived time delay within distributed collaboration. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1385-1395.
- Sheldon, P. (2015). Understanding Students' Reasons and Gender Differences in Adding Faculty as Facebook Friends. *Computers in Human Behavior*, 53, 58-62.
- Sherblom, J. C. (2010). The computer-mediated communication (CMC) classroom: A challenge of medium, presence, interaction, identity, and relationship. *Communication Education*, 59(4), 497-523.
- Sidelinger, R. J., y Bolen, D. M. (2015). Compulsive communication in the classroom: Is the talkaholic teacher a misbehaving instructor? *Western Journal of Communication*, 79(2), 174-196.
- Sidelinger, R. J., Bolen, D. M., McMullen, A. L., y Nyeste, M. C. (2015). Academic and social integration in the basic communication course: Predictors of students' out-of-class communication and academic learning. *Communication Studies*, 66(1), 63-84.
- Sidelinger, R. J., Frisby, B., y Heisler, J. (2016). Students' out of the classroom communication with instructors and campus services: exploring social integration and academic involvement. *Learning and Individual Differences*, 47, 167-171.
- Sidelinger, R. J., Frisby, B. N., McMullen, A. L., y Heisler, J. (2012). Developing student-to-student connectedness: An examination of instructors' humor, nonverbal immediacy, and self-disclosure in public speaking courses. *Basic Communication Course Annual*, 24, 81-121.
- Sidelinger, R. J., Nyeste, M. C., Madlock, P. E., Pollak, J., y Wilkinson, J. (2015). Instructor privacy management in the classroom: Exploring instructors' ineffective communication and student communication satisfaction. *Communication Studies*, 66(5), 569-589.

- Simonds, B. K., Meyer, K. R., Quinlan, M. M., y Hunt, S. K. (2006). Effects of Instructor Speech Rate on Student Affective Learning, Recall, and Perceptions of Nonverbal Immediacy, Credibility and Clarity. *Communication Research Reports*, 23(3), 187-197.
- Simpson, E. K., y Kahler, R. C. (1981). A Scale for Source Credibility Validated in the Selling Context. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 1(1), 17-25.
- Sleigh, M. J., Smith, A. W., y Laboe, J. (2013). Professors' Facebook Content Affects Students' Perceptions and Expectations. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(7), 489-496.
- Smith, E. E. (2016). "A Real Double-edged Sword:" Undergraduate Perceptions of Social Media in their Learning. *Computers & Education*, 103, 44-58.
- Sobaih, A. E. E., Moustafa, M. A., Ghandforoush, P., y Khan, M. (2016). To Use or Not to Use? Social Media in Higher Education in Developing Countries. *Computers in Human Behavior*, 58, 296-305.
- Solano, P., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., y Núñez, J. C. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9(11), 111-128.
- Song, H., Kim, J., y Luo, W. (2016). Teacher–student relationship in online classes: A role of teacher self-disclosure. *Computers in Human Behavior*, 54, 436-443.
- Song, H., Kim, J., y Park, N. (2019). I Know My Professor: Teacher Self-Disclosure in Online Education and a Mediating Role of Social Presence. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 35(6), 448-455.
- Sorensen, G. (1989). The relationship among teachers' self-disclosive statements, students' perceptions, and affective learning. *Communication Education*, 38(3), 259-276.
- Special, W. P., y Li-Barber, K. T. (2012). Self-disclosure and student satisfaction with Facebook. *Computers in Human behavior*, 28(2), 624-630.

- Stacks, D. W., y Stone, J. D. (1984). An examination of the effect of basic speech courses, self-concept, and self-disclosure on communication apprehension. *Communication Education*, 33(4), 317-331.
- Staines, Z., y Lauchs, M. (2013). Students' Engagement with Facebook in a University Undergraduate Policing Unit. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(6), 792-805.
- Staines, G. L., y Libby, P. L. (1986). Men and women in role relationships. En R. D. Ashmore y F. K. Del Boca (Eds.), *The social psychology of female-male relations* (pp. 211-258). New York: Academic Press.
- Steinmayr, R., y Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90.
- Stoltz, M., Young, R., y Bryant, K. (2014). Can teacher self-disclosure increase student cognitive learning? *College Student Journal*, 48(1), 166-172.
- Strage, A. (1999). Social and academic integration and college success: Similarities and differences as a function of ethnicity and family educational background. *College Student Journal*, 33(2), 198-205.
- Strater, K., y Lipford, H. R. (2008, Septiembre). *Strategies and struggles with privacy in an online social networking community*. Comunicación presentada en Proceedings of the 22nd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Culture, Creativity, Interaction, Lancashire, Inglaterra.
- Strickland, E. M. (2016). *The effect of teacher self-disclosure on student motivation and affect toward teacher in online education* (Tesis Doctoral). Boston, Massachusetts: Boston University.
- Sturgeon, C. M., y Walker, C. (2009, Marzo). *Faculty on Facebook: Confirm or Deny?* Comunicación presentada en The 14th Annual Instructional Technology Conference, Murfreesboro, Tennessee, USA.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321-326.

- Sumner, E., Esfer, S., y Yildirim, S. (2014). Teachers' Facebook use: their use habits, intensity, self-disclosure, privacy settings, and activities on Facebook. *Educational Studies*, 40(5), 537-553.
- Sutherland, C. A., Young, A. W., y 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.
- Taddicken, M. (2013). The "privacy paradox" in the social web: The impact of privacy concerns, individual characteristics, and the perceived social relevance on different forms of self-disclosure. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(2), 248-273.
- Tang, Y., y Hew, F. K. (2017). Using Twitter for education: Beneficial or simply a waste of time? *Computers & Education*, 106, 97-118.
- Tang, J. H., y Wang, C. C. (2012). Self-disclosure among bloggers: Re-examination of social penetration theory. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(5), 245-250.
- Tatro, C. N. (1995). Gender effects on student evaluations of faculty. *Journal of Research & Development in Education*, 28(3), 169-173.
- Tatum, N., Martin, J. C., y Kemper, B. (2018). Chronemics in Instructor–Student E-Mail Communication: An Experimental Examination of Student Evaluations of Instructor Response Speeds. *Communication Research Reports*, 35(1), 33-41.
- Taylor, D. A. (1979). Motivational bases of self-disclosure. En G. J. Chelune (Ed.), *Self-disclosure: Origins, patterns, and implications of openness in interpersonal relationships* (pp. 110-150). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Taylor, D. A., y Altman, I. (1975). Self-disclosure as a function of reward-cost outcomes. *Sociometry*, 38(1), 18-31.
- Taylor, D., y Altman, I. (1987). Communication in interpersonal relationships: social penetration processes. En M. E. Roloff y G. R. Miller (Eds), *Interpersonal Processes: New Directions in Communication Research* (pp. 257-277). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Teclehaimanot, B., y Hickman, T. (2011). Student-Teacher Interaction on Facebook: What Students Find Appropriate. *TechTrends*, 55(3), 19-30.
- Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., y Bliming, G. S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influences on learning and cognitive development. A literature review. *Journal of College Student Development*, 37(2), 149-162.
- Teven, J. J. (2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education*, 50(2), 159-169.
- Teven, J. J. (2007). Teacher caring and classroom behavior: Relationship with student affect and perceptions of teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 55(4), 433-450.
- Teven, J. J., y Comadena, M. E. (1996). The effects of office aesthetic quality on students' perceptions of teacher credibility and communicator style. *Communication Research Reports*, 13(1), 101-108.
- Teven, J. J., y Hanson, T. L. (2004). The impact of teacher immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 52(1), 39-53.
- Teven, J. J., y Herring, J. E. (2005). Teacher influence in the classroom: A preliminary investigation of perceived instructor power, credibility, and student satisfaction. *Communication Research Reports*, 22(3), 235-246.
- Teven, J. J., y Katt, J. (2016). Instructor Credibility. En P. Witt (Ed.), *Communication and Learning* (pp. 183-210). Handbook of Communication Science: De Gruyter.
- Teven, J. J., y McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1-9.
- Thweatt, K. S., y McCroskey, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47(4), 348-358.

- Tidwell, L. C., y Walther, J. B. (2002). Computer-mediated communication effects on disclosure, impressions, and interpersonal evaluations: Getting to know one another a bit at a time. *Human Communication Research*, 28(3), 317-348.
- Tifferet, S., y Vilnai-Yavetz, I. (2014). Gender differences in Facebook self-presentation: An international randomized study. *Computers in Human Behavior*, 35, 388-399.
- Todorov, A., y Porter, J. M. (2014). Misleading first impressions: Different for different facial images of the same person. *Psychological Science*, 25(7), 1404-1417.
- Tolstedt, B. E., y Stokes, J. P. (1984). Self-disclosure, intimacy, and the depenetration process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 84-90.
- Torgerson, T. L. (1934). The measurement and prediction of teaching ability. *Review of Educational Research*, 4(3), 261-266.
- Torrano, F., y González-Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Trad, L., Baker, N., Blackman, H., Glynn, K., Wright, A., y Miller, A. N. (2012). Student Incivility and Instructor Communication in the College Classroom. *Florida Communication Journal*, 40(1), 47-53.
- Trad, L., Katt, J., y Neville, A. (2014). The Effect of Face Threat Mitigation on Instructor Credibility and Student Motivation in the Absence of Instructor Nonverbal Immediacy. *Communication Education*, 63(2), 136-148.
- Túñez-López, M., y Sixto-García, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 77-92.
- Tuppen, C. J. S. (1974). Dimensions of communicator credibility: An oblique solution. *Speech Monographs*, 41(3), 253-260.
- Tur, G., Marín, V. I., y Carpenter, J. (2017). Uso de Twitter en Educación Superior en España y Estados Unidos. *Comunicar*, 25(51), 19-28.

- Utz, S. (2015). The function of self-disclosure on social network sites: Not only intimate, but also positive and entertaining self-disclosures increase the feeling of connection. *Computers in Human Behavior*, 45, 1-10.
- Valle-Arias, A., Cabanach, R. G., Núñez-Pérez, J., y González-Pienda, J. A. (1998). Variables cognitivo-emocionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Vázquez, A. (1989). *Rendimiento académico en Bachillerato: Aptitudes y atribución causal*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.
- Vázquez, A., y Manassero, M. A. (1992). La atribución causal del éxito y el fracaso escolar en Matemáticas y Física y Química de Bachillerato. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, 10-11, 237-258.
- Vogel, D. L., y Wester, S. R. (2003). To seek help or not to seek help: the risks of self-disclosure. *Journal of Counseling Psychology*, 50(3), 351-361.
- Walther, J. B. (1995). Relational aspects of computer-mediated communication: Experimental observations over time. *Organization Science*, 6(2), 186-203.
- Walther, J. B., Van Der Heide, B., Sang-Yeon, K., Westerman, D., y Tom-Tong, S. (2008). The role of friends' appearance and behavior on evaluations of individuals on Facebook: Are we known by the company we keep? *Human Communication Research*, 34(1), 28-49.
- Wambach, C., y Brothen, T. (1997). Teacher self-disclosure and student classroom participation revisited. *Teaching of Psychology*, 24(4), 262-263.
- Wang, J. (2013). What Higher Educational Professionals Need to Know about Today's Students: Online Social Networks. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(3), 180-193.
- Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., y Elliot, A. J. (2007). The 2 x 2 Achievement Goal Framework in a Physical Education Context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(2), 147-168.

- Wang, Z., Novak, H., Scofield-Snow, H., Traylor, S., y Zhou, Y. (2015). Am I Disclosing Too Much? Student Perceptions of Teacher Credibility via Facebook. *The Journal of Social Media in Society*, 4(1), 5-37.
- Wang, R., y Yu, N. (2018). Friending instructors on Facebook: Exploring the role of privacy on student-instructor connection on cyberspace. *Telematics and Informatics*, 35(5), 1215-1221.
- Wanzenried, J. W., y Powell, F. C. (1993). Source credibility and dimensional stability: A test of the Leathers Personal Credibility Scale using perceptions of three presidential candidates. *Perceptual and Motor Skills*, 77(2), 403-406.
- Wanzer, M. B. (1998). An exploratory investigation of student and teacher perceptions of student-generated affinity-seeking behaviors. *Communication Education*, 47(4), 373-382.
- Waters, S., y Ackerman, J. (2011). Exploring privacy management on Facebook: Motivations and perceived consequences of voluntary disclosure. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(1), 101-115.
- Webb, N. G. (2014). To Share or not to share: GTA self-disclosure in the college classroom. *The Official Journal of the Georgia Communication Association*, 83, 7-10.
- Weiler, R. A. (2006). *The effects of teacher self-disclosure of political views and opinions* (Tesis Doctoral). Orlando, Florida: University of Central Florida.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, New Jersey: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.

- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Weisbuch, M., Ivcevic, Z., y Ambady, N. (2009). On being liked on the web and in the “real world”: Consistency in first impressions across personal webpages and spontaneous behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(3), 573-576.
- West, M. D. (1994). Validating a scale for the measurement of credibility: A covariance structure modeling approach. *Journalism Quarterly*, 71(1), 159-168.
- Westwick, J. N. (2012). *Student-instructor interaction: The relationship between instructor immediacy behaviors and student out-of-class communication channel selection preferences* (Tesis Doctoral). Vermillion, South Dakota: University of South Dakota.
- Wheless, L. R., y Grotz, J. (1976). Conceptualization and measurement of reported self-disclosure. *Human Communication Research*, 2(4), 338-346.
- Wheless, V. E., Witt, P. L., Maresh, M., Bryand, M. C., y Schrodtt, P. (2011). Instructor credibility as a mediator of instructor communication and students' intent to persist in college. *Communication Education*, 60(3), 314-339.
- Whitehead, J. L. (1968). Factors of source credibility. *Quarterly Journal of Speech*, 54(1), 59-63.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
- Wigfield, A., y Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35.
- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (1992). The development of achievement tasks values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.

- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Tonks, S. M., y Klauda, S. L. (2016). Expectancy-value theory. En K. R. Wentzel y D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 55-74). New York: Routledge.
- Williams, K. D., y Frymier, A. B. (2007). The relationship between student educational orientation and motives for out-of-class communication. *Communication Research Reports*, 24(3), 249-256.
- Wilson, R. C, Woods, L., y Gaff, J. G. (1974). Social-psychological accessibility and faculty-student interaction beyond the classroom. *Sociology of Education*, 47(1), 74-92.
- Witt, P. L. (2004). Students' perceptions of teacher credibility and learning expectations in classroom courses with websites. *Community College Journal of Research and Practice*, 28(5), 423-434.
- Wlodkowski, R. J. (1978). *Motivation and Teaching*. Washington: National Education Association.
- Wolffhechel, K., Fagertun, J., Jacobsen, U. P., Majewski, W., Hemmingsen, A. S., Larsen, C. L., Lorentzen, S. K., y Jarmer, H. (2014). Interpretation of appearance: The effect of facial features on first impressions and personality. *Plos One*, 9(9), 1-8.
- Won, S., Lee, S. Y., y Bong, M. (2017). Social persuasions by teachers as a source of student self-efficacy: the moderating role of perceived teacher credibility. *Psychology in the Schools*, 54(5), 532-547.
- Wrench, J. S., y Punyanunt-Carter, N. M. (2005). Advisor–advisee communication two: The influence of verbal aggression and humor assessment on advisee perceptions of advisor credibility and affective learning. *Communication Research Reports*, 22(4), 303-313.

- Yakin, I., y Tinmaz, H. (2013). Using Twitter as an Instructional Tool: A case Study in Higher Education. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(4), 209-218.
- Yoon, K., Kim, C. H., y Kim, M. S. (1998). A cross-cultural comparison of the effects of source credibility on attitudes and behavioral intentions. *Mass Communication & Society*, 1(3), 153-173.
- Young, S., Kelsey, D., y Lancaster, A. (2011). Predicted outcome value of e-mail communication: Factors that foster professional relational development between students and teachers. *Communication Education*, 60(4), 371-388.
- Zardeckaite-Matulaitiene, K., y Paluckaite, U. (2013). The relation between teacher's self-disclosure and student's motivation to learn. *European Scientific Journal*, 9(28), 456-469.
- Zhai, L. (2012). The influence of instructor self-disclosure on students' evaluations: an intercultural comparison. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(3), 58-66.
- Zhang, Q. (2006). Immediacy and out-of-class communication: A cross-cultural comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(1), 33-50.
- Zhang, Q. (2009). Perceived teacher credibility and student learning: Development of a multicultural model. *Western Journal of Communication*, 73(3), 326-347.
- Zhang, Q., y Sapp, D. A. (2008). A burning issue in teaching: The impact of teacher burnout and nonverbal immediacy on student motivation and affective learning. *Journal of Communication Studies*, 1(2), 152-168.
- Zhang, Q., y Sapp, D. A. (2009). The effect of perceived teacher burnout on credibility. *Communication Research Reports*, 26(1), 87-90.
- Zhang, Q., y Zhang, J. (2005). Teacher clarity: Effects on classroom communication apprehension, student motivation, and learning in Chinese college classrooms. *Journal of Intercultural Communication Research*, 34, 255-266.

- Zhang, Q., Zhang, J., y Castelluccio, A. (2011). A Cross-Cultural Investigation of Student Resistance in College Classrooms: The Effects of Teacher Misbehaviors and Credibility. *Communication Quarterly*, 59(4), 450-464.
- Zhang, S. (2007). *Preservice and inservice teachers' perceptions of appropriateness of teacher self-disclosure and its teaching effectiveness* (Tesis Doctoral). Norfolk, Virginia: Old Dominion University.
- Zhang, S. (2010). Secondary preservice teachers' perspectives on teacher self-disclosure on citizenship curriculum. *Action in Teacher Education*, 32(2), 82-96.
- Zhang, S., Shi, Q., y Hao, S. (2009). The appropriateness of teacher self-disclosure: A comparative study of China and the USA. *Journal of Education for Teaching*, 35(3), 225-239.
- Zhang, S., Shi, Q., Tonelson, S., y Allen, D. (2007, Enero). *Preservice teachers' perceptions of appropriateness of teacher self-disclosure*. Comunicación presentada en The 5th Annual Hawaii International Conference on Education, Honolulu, Hawái, USA.
- Zhang, S., Shi, Q., Tonelson, S., y Robinson, J. (2009). Preservice and Inservice Teachers' Perceptions of Appropriateness of Teacher Self-Disclosure. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1117-1124.
- Zhao, Q., Ahn, S., Meyers, R. A., Timmerman, C. E., y Fonner, K. L. (2012). Exploring Students' Use of E-Mail for Out-of-Class Communication: Frequency, Satisfaction, and Learning Self-Efficacy. *Journal on Excellence in College Teaching*, 23(4), 5-32.
- Zhu, L., y Anagondahalli, D. (2018). Predicting Student Satisfaction: The Role of Academic Entitlement and Nonverbal Immediacy. *Communication Reports*, 31(1), 41-52.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

ANEXOS

GOODWILL

Measure of Ethos/Credibility

Instructions: Please indicate your impression of the person noted below by circling the appropriate number between the pairs of adjectives below. The closer the number is to an adjective, the more certain you are of your evaluation.

Competence

Intelligent 1 2 3 4 5 6 7 Unintelligent
Untrained 1 2 3 4 5 6 7 Trained
Inexpert 1 2 3 4 5 6 7 Expert
Informed 1 2 3 4 5 6 7 Uninformed
Incompetent 1 2 3 4 5 6 7 Competent
Bright 1 2 3 4 5 6 7 Stupid

Goodwill

Cares about me 1 2 3 4 5 6 7 Doesn't care about me
Has my interests at heart 1 2 3 4 5 6 7 Doesn't have my interests at heart
Self-centered 1 2 3 4 5 6 7 Not self-centered
Concerned with me 1 2 3 4 5 6 7 Unconcerned with me
Insensitive 1 2 3 4 5 6 7 Sensitive
Not understanding 1 2 3 4 5 6 7 Understanding

Trustworthiness

Honest 1 2 3 4 5 6 7 Dishonest
Untrustworthy 1 2 3 4 5 6 7 Trustworthy
Honorable 1 2 3 4 5 6 7 Dishonorable
Moral 1 2 3 4 5 6 7 Immoral
Unethical 1 2 3 4 5 6 7 Ethical
Phoney 1 2 3 4 5 6 7 Genuine

FIGURE 1

Anexo 2: Consentimiento informado.



La investigación para la que se solicita su colaboración como experto versa sobre la *Credibilidad docente a través de las redes sociales* y formará parte de la Tesis Doctoral de D. Facundo Alberto Peña Froment, trabajo dirigido por Dr. D. Alfonso Javier García González y Dra. D^a. M. Rocío Bohórquez Gómez-Millán, de la Universidad de Sevilla.

El objetivo del estudio consiste en determinar el impacto del contenido presente en el perfil de Twitter de un profesor universitario en su credibilidad como docente. Para ello, usted accederá a la cuenta de Twitter de un docente universitario y evaluará su credibilidad atendiendo a los *tweets* publicados en su perfil. Su percepción acerca de la credibilidad del docente de acuerdo al contenido presente en su perfil de Twitter nos permitirá establecer el tipo de contenido o información que deberían compartir los docentes universitarios en sus perfiles de redes sociales para ser percibidos por los estudiantes como personas creíbles.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas serán guardadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

De antemano, le agradecemos su colaboración.

Yo, _____ con DNI/pasaporte nº _____, tras haber leído detenidamente la información que aparece en este documento, SÍ / NO (rodee con un círculo lo que proceda) doy mi consentimiento informado para participar en dicha investigación bajo las condiciones anteriormente descritas. Para que así conste, firmo en _____ a día ____/____/____.

Firma:

Anexo 3: Perfiles de Twitter.

3.1. Perfil social de Twitter de la profesora universitaria (Laura García).

The screenshot displays the Twitter profile of Laura García (@LauraGa68398116). The profile header includes the name, handle, and statistics: 17 Tweets, 0 Lists, and 0 Moments. Below the header, there is a list of six tweets:

- Tweet 1 (Oct 1):** Esta semana retomo las clases de guitarra. ¡Qué ganas!
- Tweet 2 (Sep 27):** Me han invitado a ir este domingo a ver un partido de fútbol. Hace mucho tiempo que no iba a un estadio a ver un partido. ¡Me apetece mucho!
- Tweet 3 (Sep 24):** Hemos echado un buen día de playa. Me he bañado mucho y sobre todo he descansado.
- Tweet 4 (Sep 22):** ¡Buenos días! ¡Nos vamos a la playa! ¡Hace un día estupendo!
- Tweet 5 (Sep 17):** Acabo de apuntarme a la carrera nocturna de la próxima semana.
- Tweet 6 (Sep 16):** Esta mañana hemos ido a visitar a la abuela. Se encuentra estupendamente. Espero estar igual de bien que ella cuando tenga su edad.

3.2. Perfil social de Twitter del profesor universitario (Carlos García).

The screenshot displays the Twitter profile of Carlos García (@CarlosG35054490). The profile header shows the user's name, handle, and statistics: 17 Tweets, 0 Lists, and 0 Moments. There is an 'Edit profile' button. The main content area shows a list of six tweets:

- Tweet 1 (Oct 1):** Esta semana retomo las clases de guitarra. ¡Qué ganas!
Translate Tweet
- Tweet 2 (Sep 27):** Me han invitado a ir este domingo a ver un partido de fútbol. Hace mucho tiempo que no iba a un estadio a ver un partido. ¡Me apetece mucho!
Translate Tweet
- Tweet 3 (Sep 24):** Hemos echado un buen día de playa. Me he bañado mucho y sobre todo he descansado.
Translate Tweet
- Tweet 4 (Sep 22):** ¡Buenos días! ¡Nos vamos a la playa! ¡Hace un día estupendo!
Translate Tweet
- Tweet 5 (Sep 17):** Acabo de apuntarme a la carrera nocturna de la próxima semana.
Translate Tweet
- Tweet 6 (Sep 16):** Esta mañana hemos ido a visitar a la abuela. Se encuentra estupendamente. Espero estar igual de bien que ella cuando tenga su edad.
Translate Tweet

3.3. Perfil profesional de Twitter de la profesora universitaria (Marta García).

The screenshot displays the Twitter profile of Marta García (@MartaGa67650560). The profile header includes her name, handle, and a bio. The main content area shows a list of tweets:

- Tweet 1 (Sep 6):** "Interesante debate sobre el uso de las redes sociales como herramienta pedagógica: Impacto de las Redes Sociales en la Educación. Conferencia a cargo del Psic. Roberto Balaguer y el Lic. Pablo Buela, contando con la moderación del escritor y... youtube.com"
- Tweet 2 (Sep 5):** "Aunque no fueron creadas para fines pedagógicos, las redes sociales cobran importancia en el ámbito académico ya que cada vez son más los docentes que emplean las redes sociales como herramienta didáctica."
- Tweet 3 (Sep 4):** "Los próximos días 8, 9, y 10 de noviembre se celebrará en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla el Congreso Internacional de Pedagogía Social."
- Tweet 4 (Sep 4):** "Me encuentro trabajando en un estudio sobre el impacto del uso del móvil en el aula en la atención del estudiante."
- Tweet 5 (Sep 3):** "Ya se encuentra disponible un nuevo número de la revista Psicothema: psicothema.com"

3.4. Perfil profesional de Twitter del profesor universitario (Enrique García).

Enrique García (@Enrique53735378)

Tweets 22 Lists 0 Moments 0

Edit profile

Enrique García @Enrique53735378 · Sep 6
Interesante debate sobre el uso de las redes sociales como herramienta pedagógica:
[Translate Tweet](#)

Impacto de las Redes Sociales en la Educación
Impacto de las Redes Sociales en la Educación
Conferencia a cargo del Pdo. Roberto Balaguer y el Lic. Pablo Buela, contando con la moderación del escritor y...
[youtube.com](https://www.youtube.com)

Enrique García @Enrique53735378 · Sep 5
Aunque no fueron creadas para fines pedagógicos, las redes sociales cobran importancia en el ámbito académico ya que cada vez son más los docentes que emplean las redes sociales como herramienta didáctica.
[Translate Tweet](#)

Enrique García @Enrique53735378 · Sep 4
Los próximos días 8, 9, y 10 de noviembre se celebrará en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla el Congreso Internacional de Pedagogía Social
[Translate Tweet](#)

Enrique García @Enrique53735378 · Sep 4
Me encuentro trabajando en un estudio sobre el impacto del uso del móvil en el aula en la atención del estudiante.
[Translate Tweet](#)

Enrique García @Enrique53735378 · Sep 3
Ya se encuentra disponible un nuevo número de la revista Psicothema:
psicothema.com

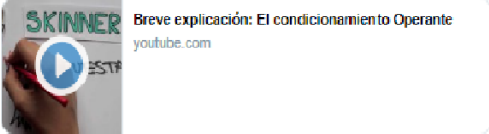
3.5. Perfil mixto de Twitter de la profesora universitaria (Cristina García).

The screenshot shows the Twitter profile of Cristina García (@Cristin00589178). The profile header includes her name, handle, and statistics: 19 Tweets, 0 Lists, and 0 Moments. There is an 'Edit profile' button. The main content area displays a list of tweets:

- Tweet 1:** Posted Oct 3. Text: "Me encuentro elaborando un estudio sobre el impacto de la formación del profesorado en TIC en la motivación del alumnado." Includes a 'Translate Tweet' button and interaction icons (reply, retweet, like, bookmark).
- Tweet 2:** Posted Oct 1. Text: "No hay mejor manera de empezar el día que ir al gimnasio por la mañana." Includes a 'Translate Tweet' button and interaction icons.
- Tweet 3:** Posted Sep 27. Text: "En la clase de hoy de Procesos Psicológicos Básicos he explicado el Condicionamiento Operante de Skinner. En este vídeo se explica brevemente las ideas principales del modelo:" Includes a video player with a thumbnail titled "SKINNER Breve explicación: El condicionamiento Operante" and a 'Translate Tweet' button.
- Tweet 4:** Posted Sep 24. Text: "Ayer jugué con unos amigos al fútbolín. Me lo pasó genial aunque no se me da nada bien." Includes a 'Translate Tweet' button and interaction icons.
- Tweet 5:** Posted Sep 22. Text: "Ya se encuentra disponible un nuevo número de la revista Profesorado: recyt.fecyt.es/index.php/prof..." Includes a 'Translate Tweet' button and interaction icons.

3.6. Perfil mixto de Twitter del profesor universitario (Manuel García).

The screenshot shows a web browser window displaying the Twitter profile of Manuel García (@ManuelG75998966). The browser's address bar shows the URL <https://twitter.com/ManuelG75998966>. The Twitter navigation bar includes Home, Moments, Notifications, Messages, a search bar, and a Tweet button. The profile header shows the name Manuel García, the handle @ManuelG75998966, and statistics: 19 Tweets, 0 Lists, and 0 Moments. An 'Edit profile' button is visible on the right. The main content area displays a list of tweets:

- Tweet 1:** Manuel García (@ManuelG75998966) · Oct 3
Me encuentro elaborando un estudio sobre el impacto de la formación del profesorado en TIC en la motivación del alumnado.
- Tweet 2:** Manuel García (@ManuelG75998966) · Oct 1
No hay mejor manera de empezar el día que ir al gimnasio por la mañana.
- Tweet 3:** Manuel García (@ManuelG75998966) · Sep 27
En la clase de hoy de Procesos Psicológicos Básicos he explicado el Condicionamiento Operante de Skinner. En este vídeo se explica brevemente las ideas principales del modelo:

- Tweet 4:** Manuel García (@ManuelG75998966) · Sep 24
Ayer jugué con unos amigos al fútbol/in. Me lo pasó genial aunque no se me da nada bien.
- Tweet 5:** Manuel García (@ManuelG75998966) · Sep 22
Ya se encuentra disponible un nuevo número de la revista Profesorado: recyt.fecyt.es/index.php/prof...

Anexo 4: Instrumentos empleados para la Investigación 2.

4.1. Cuestionario de datos sociodemográficos.



Tesis Doctoral de Facundo Peña Froment
Directores: Alfonso J García y M Rocío Bohórquez

Te pedimos tu colaboración para la Tesis Doctoral de D. Facundo Peña Froment, que versa sobre la credibilidad del docente y la motivación académica del alumnado. A continuación encontrarás algunas preguntas acerca de tus datos que rogamos cumplimentes con la mayor sinceridad posible, recuerda que el cuestionario es anónimo y no hay respuestas buenas o malas.

Edad:	Sexo: Hombre / Mujer
País de nacimiento:	Estudios que cursas:
Curso académico:	¿Tienes un perfil en Twitter?: Sí / No
¿Con qué frecuencia entras en tu perfil de Twitter? Nunca Algunas veces Casi nunca Todos los días	¿Cuántas horas a la semana utilizas Twitter? Menos de 1 hora 6 horas 1 hora 7 horas 2 horas 8 horas 3 horas 9 horas 4 horas 10 horas 5 horas Más de 10 horas
¿Cuántos tweets sueles publicar a la semana? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Más de 10	¿Has buscado alguna vez el Twitter de un/a profesor/a universitario? Sí / No
¿Sigues en Twitter a algún profesor/a universitario? Sí / No En caso afirmativo, ¿a cuántos sigues? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Más de 10	¿Crees que es adecuado que los docentes universitarios tengan perfiles en Twitter? Sí / No
¿Crees que es apropiado que los docentes universitarios utilicen Twitter para comunicarse con los estudiantes? Sí / No	

4.2. Instrucciones para acceder a los perfiles de Twitter.

4.2.1. Instrucciones para acceder al perfil social de la profesora universitaria.



Tesis Doctoral de Facundo Peña Froment
Directores: Alfonso J García y M Rocío Bohórquez

INSTRUCCIONES

**ENTRA EN TWITTER CON TU CUENTA
Y BUSCA A LA SIGUIENTE PROFESORA:**

LauraGa68398116

**SI NO TIENES UNA CUENTA EN
TWITTER, ACCEDE CON EL SIGUIENTE
NOMBRE DE USUARIO Y CONTRASEÑA:**

USUARIO:

educacion20182018@gmail.com

CONTRASEÑA:

twitter2018

4.2.2. Instrucciones para acceder al perfil social del profesor universitario.



Tesis Doctoral de Facundo Peña Froment
Directores: Alfonso J García y M Rocío Bohórquez

INSTRUCCIONES

**ENTRA EN TWITTER CON TU CUENTA
Y BUSCA AL SIGUIENTE PROFESOR:**

CarlosG35054490

**SI NO TIENES UNA CUENTA EN
TWITTER, ACCEDE CON EL SIGUIENTE
NOMBRE DE USUARIO Y CONTRASEÑA:**

USUARIO:

educacion20182018@gmail.com

CONTRASEÑA:

twitter2018

4.2.3. Instrucciones para acceder al perfil profesional de la profesora universitaria.



Tesis Doctoral de Facundo Peña Froment
Directores: Alfonso J García y M Rocio Bohórquez

INSTRUCCIONES

**ENTRA EN TWITTER CON TU CUENTA
Y BUSCA A LA SIGUIENTE PROFESORA:**

MartaGa67650560

**SI NO TIENES UNA CUENTA EN
TWITTER, ACCEDE CON EL SIGUIENTE
NOMBRE DE USUARIO Y CONTRASEÑA:**

USUARIO:

educacion20182018@gmail.com

CONTRASEÑA:

twitter2018

4.2.4. Instrucciones para acceder al perfil profesional del profesor universitario.



Tesis Doctoral de Facundo Peña Froment
Directores: Alfonso J García y M Rocío Bohórquez

INSTRUCCIONES

ENTRA EN TWITTER CON TU CUENTA
Y BUSCA AL SIGUIENTE PROFESOR:

Enrique53735378

SI NO TIENES UNA CUENTA EN
TWITTER, ACCEDE CON EL SIGUIENTE
NOMBRE DE USUARIO Y CONTRASEÑA:

USUARIO:

educacion20182018@gmail.com

CONTRASEÑA:

twitter2018

4.2.5. Instrucciones para acceder al perfil mixto de la profesora universitaria.



Tesis Doctoral de Facundo Peña Froment
Directores: Alfonso J García y M Rocío Bohórquez

INSTRUCCIONES

**ENTRA EN TWITTER CON TU CUENTA
Y BUSCA A LA SIGUIENTE PROFESORA:**

Cristin00589178

**SI NO TIENES UNA CUENTA EN
TWITTER, ACCEDE CON EL SIGUIENTE
NOMBRE DE USUARIO Y CONTRASEÑA:**

USUARIO:

educacion20182018@gmail.com

CONTRASEÑA:

twitter2018

4.2.6. Instrucciones para acceder al perfil mixto del profesor universitario.



Tesis Doctoral de Facundo Peña Froment
Directores: Alfonso J García y M Rocío Bohórquez

INSTRUCCIONES

ENTRA EN TWITTER CON TU CUENTA
Y BUSCA AL SIGUIENTE PROFESOR:

ManuelG75998966

SI NO TIENES UNA CUENTA EN
TWITTER, ACCEDE CON EL SIGUIENTE
NOMBRE DE USUARIO Y CONTRASEÑA:

USUARIO:

educacion20182018@gmail.com

CONTRASEÑA:

twitter2018

4.3. Versión española de la Escala de Credibilidad (Froment et al., 2019).



Nivel de ética/credibilidad

Instrucciones: Indique su impresión del docente y rodee el número adecuado entre los adjetivos.

Mientras más cerca esté el número al adjetivo, más certeza tiene en su evaluación del mismo.

		<u>Competencia</u>								
	Inteligente	1	2	3	4	5	6	7		Poco inteligente
	Poco formado	1	2	3	4	5	6	7		Formado
	Inexperto	1	2	3	4	5	6	7		Experto
	Informado	1	2	3	4	5	6	7		Desinformado
	Incompetente	1	2	3	4	5	6	7		Competente
	Inteligente	1	2	3	4	5	6	7		Idiota
		<u>Buena Voluntad</u>								
	Le importo	1	2	3	4	5	6	7		No le importo
	Tiene en cuenta mis intereses	1	2	3	4	5	6	7		No tiene en cuenta mis intereses
	Egocéntrico	1	2	3	4	5	6	7		No egocéntrico
	Se preocupa por mí	1	2	3	4	5	6	7		No se preocupa por mí
	Insensible	1	2	3	4	5	6	7		Sensible
	No comprensivo	1	2	3	4	5	6	7		Comprensivo
		<u>Confianza</u>								
	Honesto	1	2	3	4	5	6	7		Deshonesto
	Poco fiable	1	2	3	4	5	6	7		Fiable
	Honorable	1	2	3	4	5	6	7		Deshonroso
	Moral	1	2	3	4	5	6	7		Inmoral
	Poco ético	1	2	3	4	5	6	7		Ético
	Falso	1	2	3	4	5	6	7		Sincero

4.4. Cuestionario de Motivación Académica (Martínez y Galán, 2000).



Tesis Doctoral de Facundo Peña Froment
Directores: Alfonso J García y M Rocío Bohórquez

IMAGINA QUE VAS A DAR UNA ASIGNATURA CON LA PROFESORA CUYO PERFIL DE TWITTER

ACABAS DE VER. Las siguientes cuestiones indagan respecto a tu motivación ante su asignatura. Por favor, rellena totalmente el círculo de una de las opciones numéricas ofrecidas teniendo en cuenta que:

	1	2	3	4	5	6	7
	No me describe en absoluto	Me describe poco	Me describe moderadamente	No estoy seguro/a	Me describe suficientemente	Me describe mucho	Me describe totalmente
1						1	2 3 4 5 6 7
2						1	2 3 4 5 6 7
3						1	2 3 4 5 6 7
4						1	2 3 4 5 6 7
5						1	2 3 4 5 6 7
6						1	2 3 4 5 6 7
7						1	2 3 4 5 6 7
8						1	2 3 4 5 6 7
9						1	2 3 4 5 6 7
10						1	2 3 4 5 6 7
11						1	2 3 4 5 6 7
12						1	2 3 4 5 6 7
13						1	2 3 4 5 6 7

14	Si presentara una tarea, examen o actividad en su asignatura pensaría en las consecuencias de un fracaso.	1	2	3	4	5	6	7
15	Confío en que podría entender el material más complejo presentado por la profesora en su asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
16	En su asignatura, preferiría que el material o contenido alentara mi curiosidad, aún si fuera difícil de aprender.	1	2	3	4	5	6	7
17	Estaría muy interesado en el contenido de su asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
18	Si me esforzara lo suficiente, entendería el contenido de su asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
19	Al pensar en su asignatura, experimento una sensación desagradable como de "angustia".	1	2	3	4	5	6	7
20	Confío en que podría hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes en su asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
21	Esperaría que mi desempeño en su asignatura fuera bueno.	1	2	3	4	5	6	7
22	La cosa más satisfactoria para mí en su asignatura sería tratar de entender el contenido tan completamente como sea posible.	1	2	3	4	5	6	7
23	Pienso que me sería útil aprender el contenido de su asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
24	Si tuviera la oportunidad escogería las tareas de su asignatura en las cuales pueda aprender, aún si ello no me garantizara una buena calificación.	1	2	3	4	5	6	7
25	Si no entendiera el contenido de su asignatura es porque no me esforzaría lo necesario.	1	2	3	4	5	6	7
26	Me gustaría su asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
27	Entender su asignatura sería muy importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7
28	Sentiría angustia cuando pensara en presentar un examen o tarea en su asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
29	Estoy seguro de que podría dominar las habilidades que se enseñaran en su asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
30	Querría desempeñarme bien en su asignatura porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, jefe u otros.	1	2	3	4	5	6	7
31	Considerando la dificultad de su asignatura, la profesora y mis habilidades; pienso que saldría bien en el resultado final.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 5: Juicio de expertos sobre el contenido de los perfiles de Twitter elaborados.



La investigación para la que se solicita su colaboración como experto versa sobre la *Credibilidad docente a través de las redes sociales* y formará parte de la Tesis Doctoral de D. Facundo Alberto Peña Froment, trabajo dirigido por Dr. D. Alfonso Javier García González y Dra. D^a. M. Rocío Bohórquez Gómez-Millán, de la Universidad de Sevilla.

El objetivo del estudio consiste en determinar el impacto del contenido presente en el perfil de Twitter de un profesor en su credibilidad como docente. Para ello, siguiendo los estudios de Johnson (2011) y DeGroot, Young y VanSlette (2015), se crearán tres tipos de perfiles de Twitter de un profesor: un perfil con contenido social, un perfil con contenido profesional y un perfil que mezcla contenido social y profesional. El perfil de Twitter con contenido social presenta tweets acerca de la vida personal del profesor, incluyendo su familia y actividades fuera del ámbito académico mientras que el perfil de Twitter con contenido profesional incluye tweets relacionados con la actividad docente e investigadora del profesor. El perfil de Twitter que mezcla contenido social y profesional combina tweets del perfil social y del perfil profesional.

Algunos ejemplos de tweets del perfil social del profesor son: “Hoy me he quedado en casa con mi hija, no se encuentra bien”, “Me siento bien después nadar en el gimnasio esta mañana”, “Jackson (nuestro perro) está respondiendo bien al tratamiento, esperamos que pronto vuelva a correr y a perseguir conejos” y “Acabo de reservar la clase de kickboxing, he oído que es difícil pero que te lo pasas bien”. Ejemplos de tweets del perfil profesional del profesor son: “Buen vídeo que explica las Web 2.0 (<http://www.youtube.com/watch?v=6gmP4nk0EOE>)”, “Trabajando en un estudio sobre cómo las redes sociales pueden ser utilizadas en el ámbito educativo” y “Los estudiantes deben tener en consideración que, a la hora de utilizar las redes sociales como herramientas didácticas, escribir correctamente es tan importante como conocer el funcionamiento de la red social empleada” (DeGroot et al., 2015; Johnson, 2011).

Le pedimos que evalúe los tweets que encontrará a continuación en función de su adecuación a la categoría.

Tweets del perfil social	Adecuación a la categoría (1 nada adecuado – 5 muy adecuado)
¡Ya tengo las entradas para el concierto del viernes!	
No hay mejor manera de empezar el día que ir al gimnasio por la mañana.	
Acabo de apuntarme a la carrera nocturna de la próxima semana.	
He preparado una tarta de chocolate riquísima.	
Me lo pasé muy bien en el concierto aunque el sonido no fue bueno.	
Mi plan de esta noche es quedarme en casa viendo una peli con mi mujer y mi hija.	
Ayer fui al cine con mi mujer y casi nos quedamos dormidos en la sala. ¡Qué peli más aburrida!	
Esta noche cena con los amigos y luego nos iremos al karaoke.	
Me han invitado ir este domingo a ver un partido de fútbol. Hace mucho tiempo que no iba a un estadio a ver un partido. ¡Me apetece mucho!	
Hoy no me encuentro muy bien. Me he levantado con dolor de cabeza. Creo que tengo fiebre.	
¡Buenos días! ¡Nos vamos a la playa! ¡Hace un día estupendo!	
Hemos echado un buen día de playa. Me he bañado mucho y sobre todo he descansado.	
Ya he comprado los billetes de avión a Berlín para visitar a mi hermano.	
Hoy he llevado a mi perro al veterinario para que le hagan una revisión.	
La novela que estoy leyendo me encanta. ¡No puedo parar de leerla!	
Este fin de semana iré de compras. Algo de ropa y un nuevo mp3 que el mío se me ha estropeado.	
Hoy he pasado la tarde en el parque con mi hija y nuestro perro. Les encanta tirarse y revolcarse por el césped.	
Una de las cosas que más me gusta hacer para descansar es tumbarme en la cama y escuchar música.	
Esta mañana hemos ido a visitar a la abuela. Se encuentra estupendamente. Espero estar igual de bien que ella cuando tenga su edad.	
Ayer jugué con unos amigos al fútbolín. Me lo pasé genial aunque no se me da nada bien.	



Mi mujer y yo estamos pensando en hacer un crucero para celebrar nuestro aniversario.	
Mañana es el cumpleaños de mi hija. Tenemos preparada una sorpresa que le va a encantar.	
He llevado el coche al taller porque desde hace varios días he notado que hace mucho ruido al arrancar. Espero que no sea nada del motor.	
Mi hija me ha insistido en jugar con ella a los videojuegos jajaja. ¡Ha sido muy divertido!	
Esta semana retomo las clases de guitarra. ¡Qué ganas!	

Observaciones:

Tweets del perfil profesional	Adecuación a la categoría (1 nada adecuado – 5 muy adecuado)
Del 13 al 15 de marzo se celebrará en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla las VI Jornadas de Innovación Docente.	
Del 8 al 10 de agosto se celebrará en la Universidad de Indiana (Estados Unidos) el Congreso Internacional de Tecnología Educativa.	
Me encuentro trabajando en un estudio sobre el impacto del uso del móvil en el aula en la atención del estudiante.	
En este enlace podéis encontrar las revistas científicas con mayor impacto del mundo: http://ipsience-help.thomsonreuters.com/incitesLiveJCR/8275-TRS.html	
Ya se encuentra disponible un nuevo número de la revista Profesorado: https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado	
En la clase de hoy de Historia de la Educación hemos abordado el Método Montessori. En este vídeo podéis ver en qué consiste la pedagogía Montessori: https://www.youtube.com/watch?v=P8Bvymudiyg	
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=kuAVOQixBl8	
Aunque no fueron creadas para fines pedagógicos, las redes sociales cobran importancia en el ámbito académico ya que cada vez son más los docentes que emplean las redes sociales como herramienta didáctica.	
Un estudio de la Universidad de Copenhague (Dinamarca) señala que quitarse de Facebook tiene efectos positivos en el bienestar de la persona ya que la satisfacción vital aumenta y las emociones se vuelven más positivas.	
Ya se encuentra disponible el nuevo número de la Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC): http://relatec.unex.es/	
Debido a la expansión y utilización de las Web 2.0 en el campo educativo, es fundamental la formación en TICs del profesorado.	

Me encuentro elaborando un estudio sobre el impacto de la formación del profesorado en TICs en la motivación del alumnado.	
Un estudio de la Universidad de Johannes Kepler (Austria) indica que a través de las fotos de Instagram podemos predecir la personalidad del usuario.	
Los próximos días 8, 9, y 10 de noviembre se celebrará en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla el Congreso Internacional de Pedagogía Social.	
Interesante vídeo que explica los beneficios de la gamificación, es decir, el uso de los videojuegos como herramienta educativa: https://www.youtube.com/watch?v=0ay1OKMHY_4	
Interesante estudio de la Universidad de Virginia (Estados Unidos) señala que los profesores que son verbalmente agresivos son evaluados negativamente por sus alumnos.	
La próxima semana viajaré a Santiago de Chile para asistir al XX Congreso Internacional EDUTEC en el que se abordará principalmente la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación.	
Estoy organizando un seminario sobre competencias TIC del profesorado universitario. Próximamente publicaré más detalles del evento.	
Junto con mis compañeros del Departamento de Psicología Social estamos realizando una investigación sobre tipos de personalidad y contenido publicado en Facebook.	
Los docentes universitarios deben emplear todos los recursos tecnológicos disponibles en el aula no sólo para enriquecer su docencia sino también para aumentar el interés y motivación del alumnado.	
Ya se encuentra disponible un nuevo número de la revista Psicothema: http://www.psicothema.com/	
Interesante debate sobre el uso de las redes sociales como herramienta pedagógica: https://www.youtube.com/watch?v=3o98mYDopv8	
¿Es apropiado que los docentes universitarios utilicen las redes sociales como herramienta de comunicación con sus alumnos? Según un estudio realizado por el profesor Joan Francesc Fondevila de la Universidad Autónoma de Barcelona, la mayoría de estudiantes sí ven adecuado que sus profesores utilicen Facebook para comunicarse con el alumnado.	
En el próximo mes de julio viajaré a Zaragoza para asistir al VII	



Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa para debatir, entre otras cuestiones, sobre las posibilidades didácticas de los medios digitales tanto en la enseñanza formal como no formal.	
En la clase de hoy de Procesos Psicológicos Básicos he explicado el Condicionamiento Operante de Skinner. En este vídeo se explica brevemente las ideas principales del modelo: https://www.youtube.com/watch?v=-tWf4VTN5r0	

Observaciones:

Gracias por su colaboración.

C/ Camilo José Cela, s/n – 41018-Sevilla – Tfo: 666 305 944— facundopfroment@hotmail.es



Por si fuera de su interés, los dos estudios que se han referenciado en esta carta son:

DeGroot, J. M., Young, V. J., y VanSlette, S. H. (2015). Twitter Use and its Effects on Student Perception of Instructor Credibility. *Communication Education*, 64(4), 419-437.

Johnson, K. A. (2011). The Effect of Twitter Posts on Students' Perceptions of Instructor Credibility. *Learning, Media and Technology*, 36(1), 21-38.

Anexo 6: Valoraciones de los estudiantes sobre los perfiles de Twitter creados.



Tesis Doctoral de Facundo Peña Froment
Directores: Alfonso J García y M Rocío Bohórquez

Te pedimos tu colaboración para la Tesis Doctoral de D. Facundo Peña Froment, que versa sobre la credibilidad docente en las redes sociales. A continuación le presentamos una cuenta de Twitter de un docente universitario con 17 tweets. Tras leer todos los tweets, encontrará dos tablas: en la primera tabla debe señalar con una **X** su percepción acerca de si la cuenta de Twitter del docente es de carácter social, teniendo en cuenta que **1 significa nada social, 2 poco social, 3 social y 4 muy social**; mientras que en la segunda tabla debe señalar con una **X** su percepción acerca de si la cuenta de Twitter del docente es de carácter profesional, teniendo en cuenta que **1 significa nada profesional, 2 poco profesional, 3 profesional y 4 muy profesional**.

TWEETS DE LA CUENTA DE TWITTER DE UN DOCENTE UNIVERSITARIO

1. ¡Ya tengo las entradas para el concierto del viernes!
2. No hay mejor manera de empezar el día que ir al gimnasio por la mañana.
3. Acabo de apuntarme a la carrera nocturna de la próxima semana.
4. Me lo pasé muy bien en el concierto aunque el sonido no fue bueno.
5. Mi plan de esta noche es quedarme en casa viendo una peli con mi mujer y mi hija.
6. Ayer fui al cine con mi mujer y casi nos quedamos dormidos en la sala. ¡Qué peli más aburrida!
7. Esta noche cena con los amigos y luego nos iremos al karaoke.
8. Me han invitado a ir este domingo a ver un partido de fútbol. Hace mucho tiempo que no iba a un estadio a ver un partido. ¡Me apetece mucho!
9. Hoy no me encuentro muy bien. Me he levantado con dolor de cabeza. Creo que tengo fiebre.
10. ¡Buenos días! ¡Nos vamos a la playa! ¡Hace un día estupendo!
11. Hemos echado un buen día de playa. Me he bañado mucho y sobre todo he descansado.
12. Ya he comprado los billetes de avión a Berlín para visitar a mi hermano.
13. La novela que estoy leyendo me encanta. ¡No puedo parar de leerla!
14. Esta mañana hemos ido a visitar a la abuela. Se encuentra estupendamente. Espero estar igual de bien que ella cuando tenga su edad.



15. Ayer jugué con unos amigos al fútbolín. Me lo pasé genial aunque no se me da nada bien.

16. Mañana es el cumpleaños de mi hija. Tenemos preparada una sorpresa que le va a encantar.

17. Esta semana retomo las clases de guitarra. ¡Qué ganas!

CONSIDERO QUE LA CUENTA DE TWITTER DEL DOCENTE UNIVERSITARIO ES (marque con una X):			
1 = NADA SOCIAL	2 = POCO SOCIAL	3 = SOCIAL	4 = MUY SOCIAL

CONSIDERO QUE LA CUENTA DE TWITTER DEL DOCENTE UNIVERSITARIO ES (marque con una X):			
1 = NADA PROFESIONAL	2 = POCO PROFESIONAL	3 = PROFESIONAL	4 = MUY PROFESIONAL

A continuación le presentamos una cuenta de Twitter de un docente universitario con 22 tweets. Tras leer todos los tweets, encontrará dos tablas: en la primera tabla debe señalar con una **X** su percepción acerca de si la cuenta de Twitter del docente es de carácter social, teniendo en cuenta que **1 significa nada social, 2 poco social, 3 social y 4 muy social**; mientras que en la segunda tabla debe señalar con una **X** su percepción acerca de si la cuenta de Twitter del docente es de carácter profesional, teniendo en cuenta que **1 significa nada profesional, 2 poco profesional, 3 profesional y 4 muy profesional**.

TWEETS DE LA CUENTA DE TWITTER DE UN DOCENTE UNIVERSITARIO

1. Del 13 al 15 de marzo se celebrará en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla las VI Jornadas de Innovación Docente.
2. Del 8 al 10 de agosto se celebrará en la Universidad de Indiana (Estados Unidos) el Congreso Internacional de Tecnología Educativa.
3. Me encuentro trabajando en un estudio sobre el impacto del uso del móvil en el aula en la atención del estudiante.
4. En este enlace podréis encontrar las revistas científicas con mayor impacto del mundo: <http://ipscience-help.thomsonreuters.com/incitesLiveJCR/8275-TRS.html>
5. Ya se encuentra disponible un nuevo número de la revista Profesorado: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>
6. En la clase de hoy de Historia de la Educación hemos abordado el Método Montessori. En este vídeo podéis ver en qué consiste la pedagogía Montessori: <https://www.youtube.com/watch?v=P8Bvymudiyg>
7. 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=kuAVOQixB18>
8. Aunque no fueron creadas para fines pedagógicos, las redes sociales cobran importancia en el ámbito académico ya que cada vez son más los docentes que emplean las redes sociales como herramienta didáctica.
9. Ya se encuentra disponible el nuevo número de la Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC): <http://relatec.unex.es/>

10. Debido a la expansión y utilización de las Web 2.0 en el campo educativo, es fundamental la formación en TIC del profesorado.
11. Me encuentro elaborando un estudio sobre el impacto de la formación del profesorado en TIC en la motivación del alumnado.
12. Los próximos días 8, 9, y 10 de noviembre se celebrará en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla el Congreso Internacional de Pedagogía Social.
13. Interesante vídeo que explica los beneficios de la gamificación, es decir, el uso de los videojuegos como herramienta educativa:
https://www.youtube.com/watch?v=0ay1OKMHY_4
14. Interesante estudio de la Universidad de Virginia (Estados Unidos) señala que los profesores que son verbalmente agresivos son evaluados negativamente por sus alumnos.
15. La próxima semana viajaré a Santiago de Chile para asistir al XX Congreso Internacional EDUTEC en el que se abordará principalmente la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación.
16. Estoy organizando un seminario sobre competencias TIC del profesorado universitario. Próximamente publicaré más detalles del evento.
17. Junto con mis compañeros del Departamento de Psicología Social estamos realizando una investigación sobre tipos de personalidad y contenido publicado en Facebook.
18. Los docentes universitarios deben emplear todos los recursos tecnológicos disponibles en el aula no sólo para enriquecer su docencia sino también para aumentar el interés y motivación del alumnado.
19. Ya se encuentra disponible un nuevo número de la revista Psicothema:
<http://www.psicothema.com/>
20. Interesante debate sobre el uso de las redes sociales como herramienta pedagógica:
<https://www.youtube.com/watch?v=3o98mYDopv8>
21. En el próximo mes de julio viajaré a Zaragoza para asistir al VII Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa para debatir, entre otras cuestiones, sobre las posibilidades didácticas de los medios digitales tanto en la enseñanza formal como no formal.
22. En la clase de hoy de Procesos Psicológicos Básicos he explicado el Condicionamiento Operante de Skinner. En este vídeo se explica brevemente las ideas principales del modelo: <https://www.youtube.com/watch?v=-tWf4VTN5r0>



CONSIDERO QUE LA CUENTA DE TWITTER DEL DOCENTE UNIVERSITARIO ES (marque con una X):			
1 = NADA SOCIAL	2 = POCO SOCIAL	3 = SOCIAL	4 = MUY SOCIAL

CONSIDERO QUE LA CUENTA DE TWITTER DEL DOCENTE UNIVERSITARIO ES (marque con una X):			
1 = NADA PROFESIONAL	2 = POCO PROFESIONAL	3 = PROFESIONAL	4 = MUY PROFESIONAL

A continuación le presentamos una cuenta de Twitter de un docente universitario con 19 tweets. Tras leer todos los tweets, encontrará dos tablas: en la primera tabla debe señalar con una **X** su percepción acerca de si la cuenta de Twitter del docente es de carácter social, teniendo en cuenta que **1 significa nada social, 2 poco social, 3 social y 4 muy social**; mientras que en la segunda tabla debe señalar con una **X** su percepción acerca de si la cuenta de Twitter del docente es de carácter profesional, teniendo en cuenta que **1 significa nada profesional, 2 poco profesional, 3 profesional y 4 muy profesional**.

TWEETS DE LA CUENTA DE TWITTER DE UN DOCENTE UNIVERSITARIO

1. ¡Ya tengo las entradas para el concierto del viernes!
2. Me lo pasé muy bien en el concierto aunque el sonido no fue bueno.
3. 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=kuAVOQixB18>
4. Ya se encuentra disponible un nuevo número de la revista Profesorado:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>
5. No hay mejor manera de empezar el día que ir al gimnasio por la mañana.
6. La novela que estoy leyendo me encanta. ¡No puedo parar de leerla!
7. Del 13 al 15 de marzo se celebrará en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla las VI Jornadas de Innovación Docente.
8. Me encuentro trabajando en un estudio sobre el impacto del uso del móvil en el aula en la atención del estudiante.
9. Acabo de apuntarme a la carrera nocturna de la próxima semana.
10. Me han invitado ir este domingo a ver un partido de fútbol. Hace mucho tiempo que no iba a un estadio a ver un partido. ¡Me apetece mucho!
11. Interesante vídeo que explica los beneficios de la gamificación, es decir, el uso de los videojuegos como herramienta educativa:
https://www.youtube.com/watch?v=0ay1OKMHY_4

12. En la clase de hoy de Procesos Psicológicos Básicos he explicado el Condicionamiento Operante de Skinner. En este vídeo se explica brevemente las ideas principales del modelo: <https://www.youtube.com/watch?v=-tWf4VTN5r0>
13. Ayer fui al cine con mi mujer y casi nos quedamos dormidos en la sala. ¡Qué peli más aburrida!
14. En este enlace podréis encontrar las revistas científicas con mayor impacto del mundo: <http://ipscience-help.thomsonreuters.com/incitesLiveJCR/8275-TRS.html>
15. Ayer jugué con unos amigos al fútbolín. Me lo pasé genial aunque no se me da nada bien.
16. En la clase de hoy de Historia de la Educación hemos abordado el Método Montessori. En este vídeo podéis ver en qué consiste la pedagogía Montessori: <https://www.youtube.com/watch?v=P8Bvymudiyg>
17. Me encuentro elaborando un estudio sobre el impacto de la formación del profesorado en TIC en la motivación del alumnado.
18. Esta noche cena con los amigos y luego nos iremos al karaoke.
19. Ya se encuentra disponible un nuevo número de la revista Psicothema: <http://www.psicothema.com/>

CONSIDERO QUE LA CUENTA DE TWITTER DEL DOCENTE UNIVERSITARIO ES (marque con una X):			
1 = NADA SOCIAL	2 = POCO SOCIAL	3 = SOCIAL	4 = MUY SOCIAL

CONSIDERO QUE LA CUENTA DE TWITTER DEL DOCENTE UNIVERSITARIO ES (marque con una X):			
1 = NADA PROFESIONAL	2 = POCO PROFESIONAL	3 = PROFESIONAL	4 = MUY PROFESIONAL