

143

ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA CREDIBILIDAD DE LOS DOCENTES

Facundo Froment
Universidad de Sevilla (ES)
facundopfroment@hotmail.es

Alfonso Javier García González
Universidad de Sevilla (ES)
alfonsoj@us.es

1. Introducción

La credibilidad es posiblemente el constructo que mayor atención ha recibido en el estudio de la comunicación humana (Teven y Katt, 2016), constituyendo un elemento fundamental para comprender los procesos de comunicación (McCroskey y Young, 1981; Semlak y Pearson, 2008; Teven y Herring, 2005). Remontándonos a la Antigua Grecia, Aristóteles sostenía que la credibilidad del emisor 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 los oradores aprendan a comunicarse de tal manera que los oyentes 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), por lo que la persuasión es más probable si el comunicador es percibido por los oyentes como creíble (Gray, Anderman, y O'Connell, 2011). Así, uno de los factores más importantes que afecta la relación profesor-alumno es la credibilidad del docente (Glascock y Ruggiero, 2006; McCroskey, Valencic, y Richmond, 2004; Myers, 2001).

La credibilidad del docente puede definirse como la percepción del estudiante acerca de si el profesor es creíble o no (McCroskey, 1992), constituyendo además la variable primaria en la percepción del estudiante sobre el docente (McCroskey et al., 2004). De acuerdo con McCroskey y Teven (1999), la credibilidad del

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 docente se refiere 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). La literatura existente acerca de la credibilidad del docente se ha centrado en analizar fundamentalmente variables relacionadas con el profesor, principalmente comportamientos y características propias del docente, que influyen en la credibilidad percibida por los estudiantes y en examinar el impacto de la credibilidad de los profesores en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Finn et al., 2009). Así, el principal objetivo del presente estudio consiste en establecer el estado de la cuestión sobre la credibilidad docente, estableciendo las variables que afectan a la credibilidad de los profesores y determinando el impacto de la credibilidad de los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. Método

2.1. Búsqueda de investigaciones.

En el presente trabajo se llevará a cabo una revisión de la literatura sobre la credibilidad de los docentes para establecer el estado de la cuestión sobre dicha temática. Este objetivo general se desglosa en dos objetivos específicos: (1) especificar las variables que afectan a la credibilidad de los profesores y (2) determinar el impacto de la credibilidad docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para lograr los objetivos establecidos, se llevó a cabo una búsqueda de investigaciones sobre credibilidad docente en diferentes bases de datos internacionales para la selección de los estudios objeto de análisis. Las bases de datos empleadas para la búsqueda de investigaciones fueron Web of Science, Scopus, PysCINFO y ERIC. El criterio de búsqueda de los artículos consistió en la detección en el título o resumen de los documentos de las siguientes palabras

clave, extraídos del tesoro de ERIC y UNESCO: “credibilidad del profesor” (*teacher credibility*), “credibilidad docente” (*instructor credibility*), enseñanza (*teaching*) y aprendizaje (*learning*). Asimismo, para acotar aún más la búsqueda, estos términos se combinaron con las tres dimensiones de la credibilidad docente establecidas por McCroskey y Teven (1999): “competencia” (*competence*), “buena voluntad” (*goodwill* y *caring*) y confianza (*trustworthiness*).

2.2. Proceso de selección

Los artículos encontrados fueron sometidos a un proceso de selección en el que se contrastaron con diversos criterios para su inclusión en la revisión. Como criterio estándar, se estableció que se analizarían todos los artículos científicos que proporcionaran datos sobre las variables que afectan a la credibilidad de los profesores y sobre el impacto de la credibilidad de los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, otros criterios de inclusión fueron los siguientes: (1) tipo de documento, incluyéndose en el análisis únicamente artículos científicos, de modo que se excluyeron libros, capítulos de libro, tesis doctorales, tesinas y comunicaciones de congresos; (2) tipo de artículo, incluyéndose en el análisis solamente artículos empíricos sobre credibilidad docente, por lo que se excluyeron del análisis revisiones teóricas, meta-análisis y estudios de carácter psicométrico; (3) la credibilidad docente como conjunto, aceptando estudios que analicen la credibilidad docente como un constructo compuesto por tres dimensiones y excluyendo investigaciones centradas en una única dimensión de la credibilidad docente; (4) tipo de variable de credibilidad docente, incluyéndose en el análisis estudios que aborden la credibilidad del profesor como variable dependiente o independiente y excluyéndose estudios que analicen la credibilidad docente como variable mediadora; (5) tipos de variables que afectan a la credibilidad del profesor, aceptando estudios que traten variables relacionadas con el comportamiento o con características propias del profesor que sean independientes unas de otras, rechazando así investigaciones que aborden variables del profesor que confluyen para impactar su credibilidad así como estudios que examinen variables relacionadas con la conducta o con las características del alumno que influyen en su percepción de credibilidad del profesor, es decir, nos interesa examinar los efectos directos que impactan en la credibilidad del docente y, por lo tanto, se excluyen los efectos agregados. Del total de documentos encontrados, se consideró que 55 artículos cumplían estrictamente con los criterios de inclusión establecidos, por lo que el resto fueron excluidos de la revisión de la literatura. Los artículos seleccionados para el análisis abarcan el período comprendido entre 1980 y 2017, ambos inclusive. Igualmente, cabe destacar que los artículos objeto de análisis están

redactados en inglés, no habiéndose encontrado estudios en otros idiomas sobre credibilidad docente. Los artículos seleccionados se analizaron utilizando una tabla de codificación en la que se categorizaron las variables que influyen en la credibilidad de los docentes y las variables ligadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ven afectadas por la credibilidad de los profesores. Para crear las categorías, los investigadores siguieron un proceso inductivo basado en el análisis exhaustivo del contenido de los artículos seleccionados.

3. Resultados

Tras el análisis de los artículos objeto de estudio, se establecieron las variables que afectan a la credibilidad de los profesores y se determinó el impacto de la credibilidad docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En relación con las variables que afectan a la credibilidad de los docentes, a través del proceso inductivo de análisis se han identificado seis categorías: malas conductas del profesor, estilo comunicativo del profesor, estilos de interacción del profesor con los estudiantes, revelación por parte del docente de información personal, uso de la tecnología por parte del profesor y cercanía del profesor. Con respecto a las variables ligadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ven afectadas por la credibilidad de los profesores, se han identificado cinco categorías: conductas disruptivas del alumno, evaluaciones de los estudiantes sobre profesor, el curso y la clase, aprendizaje del estudiante, motivación académica del alumno y comunicación profesor-alumno.

3.1. Variables que afectan a la credibilidad docente

3.1.1. Malas conductas del profesor

Thweatt y McCroskey (1998) encontraron efectos negativos de la mala conducta docente en las tres dimensiones de la credibilidad, de modo que los profesores que se involucraban en malas conductas fueron percibidos como menos creíbles que los docentes que no se involucraron en malas conductas. Banfield, Richmond y McCroskey (2006) destacan que la credibilidad del profesor fue impactada por cada tipo individual de mala conducta, siendo la competencia más afectada por las conductas incompetentes y la confianza y la buena voluntad más afectadas por las conductas ofensivas e indolentes del profesor. En estas líneas, Al-Zoubi (2016) señala que la irresponsabilidad del profesor se asoció negativamente con la credibilidad del docente. Asimismo, Semlak y Pearson (2008) analizaron dentro de los tipos de malos comportamientos del docente cuáles eran los que producían menos efecto en la credibilidad del

profesor, señalando que los profesores ofensivos fueron juzgados como más creíbles que los profesores indolentes o incompetentes y los docentes indolentes fueron percibidos como que mostraban mayor voluntad y generaban más confianza que los docentes ofensivos o incompetentes.

3.1.2. Estilo comunicativo empleado por el profesor.

Myers (2001) señala una relación negativa entre la credibilidad docente y la agresividad verbal del profesor. En estas líneas, Schrodtt (2003) destaca que un estilo verbal argumentativo del profesor está relacionado positivamente con la credibilidad del profesor mientras que un estilo verbal agresivo del docente está relacionado negativamente con la credibilidad del docente, en concreto, el estilo verbal argumentativo se encuentra asociado principalmente con las percepciones de los estudiantes sobre la competencia del profesor, mientras que los estilos verbales agresivos son perjudiciales fundamentalmente para las percepciones de los estudiantes sobre la competencia y la confianza del docente. En este sentido, Beatty y Behnke (1980) indican que los docentes que emplean señales vocales positivas son más creíbles que los profesores que utilizan señales vocales negativa. Haleta (1996) apunta que los docentes que utilizan un lenguaje potente son más creíbles que los profesores que utilizan un lenguaje carente de poder. Martin, Chesebro y Mottet (1997) encontraron que los profesores con un estilo sociocomunicativo competente obtuvieron las puntuaciones más altas en las tres dimensiones de credibilidad y que los docentes que presentaban un estilo sociocomunicativo incompetente fueron percibidos como los más bajos en competencia y buena voluntad, mientras que los docentes clasificados como agresivos fueron percibidos como los más bajos en confianza. Simonds, Meyer, Quinlan y Hunt (2006) analizaron cómo el ritmo en el habla de un profesor afecta a su credibilidad, señalando 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.

3.1.3. Estilos de interacción del profesor con el alumnado

Pytlak y Houser (2014) encontraron que los docentes que emplean estrategias de manejo del aula prosociales son más creíbles que los profesores que emplean estrategias de manejo del aula antisociales. Del mismo modo, McPherson y Liang (2007) analizaron cómo las estrategias que los profesores emplean para administrar alumnos que hablan de manera compulsiva en el aula influyen en las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad de los docentes,

encontrando que los profesores que emplean estrategias prosociales son más creíbles que los docentes que emplean estrategias antisociales y que aquellos que no practican ninguna estrategia.

Bolkan y Goodboy (2009) encontraron una correlación positiva entre el liderazgo del docente y su credibilidad, siendo los profesores que poseen cualidades de liderazgo más creíbles que los docentes que carecen de cualidades de liderazgo. De igual manera, Teven y Herring (2005) encontraron una correlación positiva entre el poder del profesor y la credibilidad docente, señalando que los profesores que emplean el poder en el aula son más creíbles que los docentes que no utilizan el poder en la clase.

3.1.4. Información personal del profesor

Klebig, Goldonowicz, Mendes, Miller y Katt (2016) destacan una relación negativa entre la negatividad de la información personal del docente y su credibilidad. Siguiendo estas líneas, Coffelt, Strayhorn y Tillson (2014) señalan que a medida que aumenta la negatividad de la información personal de los profesores en sus perfiles de Facebook, su credibilidad dentro del aula disminuye. Del mismo modo, Wang, Novak, Scofield-Snow, Traylor y Zhou (2015) encontraron que los docentes fueron percibidos como menos creíbles cuando en sus perfiles de Facebook publicaban contenido relacionado con el consumo de alcohol y problemas sentimentales.

Myers, Brann y miembros de Comm 600 (2009) afirman que los profesores que revelan información personal relevante para los estudiantes o el material del curso son más creíbles que los docentes que revelan información irrelevante para el alumnado o el material del curso. Igualmente, Schrodts (2013) halló que la relevancia y adecuación de la información personal revelada por el profesor en el aula se asociaron positivamente con la credibilidad docente. DeGroot, Young y VanSlette (2015) analizaron el impacto del contenido de los perfiles de Twitter de los profesores en su credibilidad como docentes, señalando que el perfil con contenido profesional fue percibido como más creíble que el perfil con contenido social y que el perfil que presentaba contenido profesional y social fue percibido como más creíble que el perfil con contenido social. Por el contrario, Johnson (2011) encontró que el perfil de Twitter del profesor con contenido social fue más creíble que el perfil con contenido profesional y que el perfil que combinaba contenido profesional y social.

Mazer, Murphy y Simonds (2009) hallaron que los estudiantes que accedieron al perfil de Facebook de un profesor que contenía una gran cantidad de información personal le dieron mayor credibilidad que los estudiantes que vieron un perfil de Facebook de un docente que contenía escasa información personal. Del mismo modo, Sarapin y Morris (2015) destacan que los profesores que revelaron más información personal en sus perfiles de Facebook fueron más creíbles que los docentes que revelaron poca información en sus perfiles de Facebook.

3.1.5. Uso de la tecnología por parte del profesor

Finn y Ledbetter (2013) señalan que cuando los profesores fomentan el uso de las nuevas tecnologías como herramientas didácticas, los estudiantes perciben a los docentes como más creíbles. Del mismo modo, Schrodt y Turman (2005) destacan que, en la dimensión de competencia de la credibilidad, los estudiantes calificaron a sus profesores como los más competentes cuando usaron cantidades moderadas de tecnología, seguido de un uso completo o un uso mínimo de tecnología mientras que los profesores que no usaban tecnología fueron percibidos como los menos competentes; para la dimensión de confianza de la credibilidad, los estudiantes calificaron a sus profesores como los más confiables cuando usaron cantidades mínimas o cantidades moderadas de tecnología mientras que los docentes fueron percibidos como menos confiables cuando no usaron tecnología o tecnología completa y para la dimensión de buena voluntad de la credibilidad, los estudiantes calificaron a sus profesores como los que tienen mayor buena voluntad cuando usaron cantidades mínimas o cantidades moderadas de tecnología mientras que los docentes fueron percibidos como los que tenían menor buena voluntad cuando usaban tecnología completa. Igualmente, Enskat, Hunt y Hooker (2017) encontraron que los profesores que utilizaron Facebook en el aula como herramienta pedagógica fueron más creíbles que los docentes que no emplearon Facebook como recurso didáctico en la clase. Por su parte, Hutchens y Hayes (2014) no encontraron diferencias significativas entre las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad del profesor en función de si el docente tenía o no un perfil en Facebook. Del mismo modo, Witt (2004) no detectó diferencias significativas entre las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad del docente en función de la presencia o ausencia de un sitio web del curso.

Tatum, Martin y Kemper (2017) exploraron cómo la velocidad de respuesta en un correo electrónico del profesor influye en las percepciones de los estudiantes

sobre la credibilidad del profesor, indicando que cuanto más rápido responde un profesor a un mensaje de correo electrónico de un alumno, más creíble es. En concreto, las velocidades de respuesta rápida se evaluaron más positivamente en términos de credibilidad docente que las velocidades de respuesta media y lenta, y las velocidades medias de respuesta se evaluaron más positivamente que las velocidades de respuesta lenta. Ledbetter y Finn (2017) analizaron el impacto del uso del correo electrónico y del PowerPoint en la credibilidad de los docentes, hallando 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. Asimismo, los docentes que nunca emplean el correo electrónico como herramienta de comunicación con el alumnado son menos creíbles que los profesores que emplean el correo electrónico ocasionalmente o con frecuencia, independientemente del nivel de uso del PowerPoint.

3.1.6. Cercanía del profesor.

Existe un consenso general en señalar una correlación positiva entre cercanía del profesor con el alumnado y credibilidad docente, siendo percibidos los profesores que son cercanos con sus alumnos como más creíbles que los profesores que no son cercanos con sus estudiantes (Frymier y Thompson, 1992; 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, Baker, Barone, Kromka, y Pitts, 2017; Santilli, Miller, y Katt, 2011; Schrodt et al., 2009; Teven y Hanson, 2004; Thweatt y McCroskey, 1998).

3.2. Impacto de la credibilidad docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje

3.2.1. Conductas disruptivas del estudiante

Klebig et al. (2016) hallaron una correlación negativa entre la credibilidad docente y conductas disruptivas del alumnado. En este sentido, Zhang, Zhang y Castelluccio (2011) señalan que cuanto menos creíble es un profesor, mayor es la resistencia u oposición del estudiante a los intentos de cumplimiento del docente. Asimismo, Barret, Murphy y Blackburn (2017) indican que cuando el docente es percibido como poco creíble los estudiantes faltan más a clase y Ledbetter y Finn (2016) destacan que cuando el docente es percibido como poco creíble los estudiantes tienden a utilizar con más frecuencia el móvil en la clase.

3.2.2. Evaluaciones del profesor, del curso y de la clase

La credibilidad docente se encuentra positivamente asociada con la evaluación de los estudiantes sobre el profesor (Beatty y Zahn, 1990; Lavin et al., 2010; McCroskey et al., 2004; Nadler y Nadler, 2001); con la evaluación del curso (Beatty y Zahn, 1990; Carr, Zube, Dickens, Hayter, y Barterian, 2013); con la intención del estudiante de escoger más asignaturas del profesor y recomendar el curso y el docente a los compañeros (Beatty y Zahn, 1990; Nadler y Nadler, 2001); con la satisfacción del alumnado (Gaffney y Gaffney, 2016) y con la percepción de justicia en el aula (Chory, 2007).

3.2.3. Aprendizaje del estudiante

La credibilidad del profesor correlaciona positivamente con el aprendizaje cognitivo (Carr et al., 2013; Gray et al., 2011; Johnson y Miller, 2002; Zhang, 2009) y con el aprendizaje afectivo (Henning, 2010; McCroskey et al., 2004; Pogue y AhYun, 2006). Igualmente, Schrodt (2003) encontró una relación positiva entre credibilidad docente y comprensión del estudiante, de modo que cuando los estudiantes perciben al docente como creíble, sienten que el profesor escucha activamente al alumnado y que comprende las opiniones de los estudiantes sobre cuestiones importantes.

3.2.4. Motivación del estudiante

La credibilidad docente se asocia de manera positiva con la motivación académica del estudiante (Frymier y Thompson, 1992; Martin et al., 1997; Pogue y AhYun, 2006). Asimismo, Imlawi, Gregg y Karimi (2015) destacan que la credibilidad docente tuvo un impacto positivo en el compromiso e implicación del estudiante con el curso.

3.2.5. Comunicación profesor-alumno

Existe una correlación positiva entre credibilidad docente y comunicación del estudiante con el docente fuera del aula (Myers, 2004; Nadler y Nadler, 2001), de manera que cuando los alumnos perciben al docente como creíble, muestran una mayor disposición de hablar con el profesor fuera del aula, principalmente acerca de aspectos relacionados con el ámbito académico y sobre asuntos personales.

4. Discusión

Los resultados obtenidos en el análisis sugieren importantes implicaciones prácticas, ya que para que los profesores establezcan su credibilidad en el aula deben emplear un estilo verbal argumentativo y competente, señales vocales

positivas, un lenguaje potente y hablar a un ritmo moderado; utilizar estrategias prosociales en el aula, poseer cualidades de liderazgo y ejercer el poder en el aula; revelar información personal relevante; utilizar en su docencia recursos tecnológicos como los correos electrónicos, las redes sociales o PowerPoint y responder con rapidez a los correos electrónicos de los estudiantes; mostrarse cercanos con sus estudiantes; evitar comportarse de manera inapropiada; evitar emplear la agresividad verbal y evitar transmitir información personal negativa. De esta manera, si el profesor es percibido como creíble, los estudiantes evaluarán positivamente al docente y el curso, escogerán más asignaturas del profesor; recomendarán el curso y el docente a los compañeros, estarán más satisfechos y percibirán más justicia en el aula; aprenderán más y mostrarán mayor comprensión; estarán más motivados, comprometidos e implicados; se comunicarán más con sus profesores fuera del aula y mostrarán menos conductas disruptivas. Teniendo en cuenta, por un lado, el papel determinante que desempeña la credibilidad docente en las dinámicas del aula así como su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, la ausencia de estudios sobre credibilidad docente realizados en España, consideramos imprescindible que dentro del contexto educativo español se lleven a cabo investigaciones sobre la credibilidad de los profesores ya que su análisis nos permitirá desarrollar y fortalecer las competencias comunicativas del profesorado dentro del aula, enriqueciendo así la formación de nuestros docentes.

En definitiva, esta revisión permite al profesorado conocer qué acciones deben llevar a cabo en el aula para ser creíbles. Los docentes deben ser conscientes de que sus acciones afectan a las percepciones de los alumnos sobre su credibilidad y, por consiguiente, a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- 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.
- 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, 63-72
- Barret, A., Murphy, M., y Blackburn, K. (2017). "Playing Hooky" Health Messages: Apprehension, Impression Management, and Deception. *Health Communication*, 1-12.

- Beatty, M. J., y Behnke, R. R. (1980). Teacher credibility as a function of verbal content and paralinguistic cues. *Communication Quarterly*, 28, 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, 275-282.
- 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.
- 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, 61-85.
- Chory, R. M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56, 89-105.
- 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.
- Cooper, L. (1935). The rhetoric of Aristotle. *Quarterly Journal of Speech*, 21(1), 10-19.
- 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.
- 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*, 1-13.
- 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. N., 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.
- Frymier, A. B., y Thompson, C. A. (1992). Perceived teacher affinity-seeking in relation to perceived teacher credibility. *Communication Education*, 41, 388-399.
- 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.
- Glascok, 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

- 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 y Education*, 88, 84-96.
- 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, 280-292.
- 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.
- 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.
- 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. (2017). Perceived teacher credibility and students' affect as a function of instructors' use of PowerPoint and email. *Communication Education*, 61(1), 31-51.
- 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, 431-440.
- 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.
- McCroskey, J. C. (1992). An introduction to communication in the classroom. Edina, MN: Burgess International.

- McCroskey, J. C., y Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communications 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, 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.
- McPherson, M. B., y Liang, Y. (2007). Students' Reactions to Teachers' Management of Compulsive Communicators. *Communication Education*, 56(1), 18-33.
- 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.
- 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, 129-137.
- Myers, S. A., Baker, J. P., Barone, H., Kromka, S. M., y Pitts, S. (Artículo en prensa). Using Rhetorical/Relational Goal Theory to Examine College Students' Impressions of Their Instructors. *Communication Research Reports*.
- 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.
- 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, 241-261.

- 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.
- 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.
- 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.
- Sarapin, S. H., y Morris, P. L. (2015). Faculty and Facebook Friending: Instructor-Student Online Social Communication from the Professor's Perspective. *The Internet and Higher Education, 27*, 14-23.
- Schrodt, P. (2003). Students' appraisals of instructors as a function of students' perceptions of instructors' aggressive communication. *Communication Education, 52*, 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., 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.
- 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*, 76-85.
- 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.
- Tatum, N., Martin, J. C., y Kemper, B. (2017). Chronemics in Instructor–Student E-Mail Communication: An Experimental Examination of Student Evaluations of Instructor Response Speeds. *Communication Research Reports*, 35(1), 33-41.
- Teven, J. J., y Hanson, T. L. (2004). The impact of teacher immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 52, 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, 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, 1-9.
- Thweatt, K. S., y McCroskey, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47, 348-358.
- 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.
- 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.
- 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, 423-434.

Zhang, Q. (2009). Perceived teacher credibility and student learning: Development of a multicultural model. *Western Journal of Communication*, 73(3), 326-347.

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.