

El valor de la confianza en la escuela

The value of confidence in the school

Anderson Geovany Rodríguez Buitrago¹, Luz Yolanda Sandoval-Estupiñán²

¹Universidad de La Sabana andersonrobu@unisabana.edu.co

²Universidad de La Sabana luz.sandoval@unisabana.edu.co

Recibido: 29/10/2021

Aceptado: 19/4/2022

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Luz Yolanda Sandoval Estupiñán

Facultad de Educación

Universidad de La Sabana

Campus del Puente del Común, Km. 7,

Autopista Norte de Bogotá.

Chía, Cundinamarca

53753 Bogotá. Colombia

Resumen

El artículo aporta una reflexión sobre el valor de la confianza en la escuela, haciendo énfasis en tres ejes centrales: confianza y relación docente-estudiante, confianza y convivencia escolar, confianza y mejora escolar. Para ello, el proceso se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, operacionalizado en tres fases: reflexión, recolección y análisis de la información, el cual permitió contrastar inferencias analíticas, lo que podría llamarse *operacionalización* teórica. Se concluye que la confianza es un principio de actuación en la relación docente-estudiante, un factor clave para fortalecer la convivencia y un recurso estratégico para la mejora escolar. La construcción de confianza, dados sus impactos y beneficios en las dimensiones individual, colectiva y organizativa, se configura prescriptivamente como un elemento clave en la vida escolar. También se constata que el valor de la confianza en la institución educativa es un tema por explorar y desarrollar.

Palabras clave

Confianza Escolar, Confianza en la Escuela, Relación Docente-Estudiante, Convivencia Escolar, Mejora Escolar

Abstract

The article provides a reflection on the value of confidence in the school, emphasizing three central axes: confidence and teacher-student relationship, confidence and school coexistence, confidence and school improvement. For this purpose, the process was developed under a qualitative approach, operationalized in three phases: reflection, collection and analysis of information, which allowed contrasting analytical inferences, what could be called theoretical operationalization. It is concluded that confidence is a principle of action in the teacher-student relationship, and it is also identified as a key factor to strengthen coexistence and a strategic resource for school improvement. The construction of confidence in the school environment, given its impacts and benefits in the individual, collective and organizational dimensions, it is prescriptively configured as a key element in school life. It is also found that the value of trust in the educational institution is a topic to be explored and developed.

Key Words

School Confidence, Confidence in the School, Teacher-Student Relationship, School Coexistence, School Improvement

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano, animal social por naturaleza (Aristóteles, 1988), se encuentra inmerso en un entramado de inter agenciamientos multidimensionales, complejos y dinámicos, entretejidos fundamentalmente por diversos elementos relacionales de tipo simbólico, de carácter subjetivo e intersubjetivo, a partir de los cuales las personas se autoconstruyen y son, a su vez, construidas como sujetos sociales que entretejen colectivamente su *ethos* vital (Donati, 2019). Uno de estos elementos relacionales con mayor trascendencia en el desarrollo de las sociedades humanas es la confianza. Por lo menos desde el siglo XVIII ya se reconocía que “la fortuna de un pueblo dependía de la confianza entre sus ciudadanos” (Jorge, 2016, p. 144). La confianza ha ganado relevancia como valor y dinámica social y como objeto de investigación; asimismo, su importancia es suficientemente reconocida por una parte, para la cohesión social, la convivencia, el desarrollo humano, la democratización social y política, y por otra, para el desarrollo y fortalecimiento organizativo y, adicionalmente, para la mejora de los procesos educativos (Peña et al., 2018).

Este valor y dinámica social tiene un rol esencial en el ámbito educativo, pues, por un lado, la escuela es uno de los escenarios más importantes para la construcción de sujetos sociales por su papel formativo de la niñez y la juventud; y, por el otro, como lo plantean Bryk y Schneider (2002), la confianza, en sí misma, es una herramienta para mejorar tanto los procesos de capacitación y educación como para generar un clima educativo basado en la convivencia, el diálogo y la democracia. En particular, la construcción y el fortalecimiento de la confianza entre docentes y estudiantes alcanza gran valor, pues en esta relación se encuentra un inmenso potencial (Barreda, 2012; Pérez, 2014); sin embargo, por lo general no aparece como un elemento fundamental en el acto educativo, en la formación humana, en las políticas educativas ni en las prácticas escolares.

La investigación acerca de la confianza en el ámbito escolar empezó en Holanda y se expandió a otros estados como Bélgica, Australia, Canadá, Eslovenia, Turquía, Singapur, Taiwán y, especialmente, EE. UU. (Zapata et al., 2010). Latinoamérica tiene un desarrollo exiguo, siendo Chile uno de los países que más se ha interesado por este tema (Conejeros et al., 2010; Montecinos et al., 2010; Razeto, 2017, Weinstein et al., 2020).

Al respecto, Weinstein (2008) y Weinstein et al. (2020) exponen que los estudios sobre la confianza han tenido un avanzado desarrollo desde la filosofía, antropología, economía y psicología, entre otras disciplinas; a pesar de eso, hay una desconexión con el campo epistemológico de la educación y de la pedagogía, pues en este ámbito son limitados y relativamente nuevos los procesos investigativos que relacionan la educación y la confianza.

En los procesos de investigación educativa se reconoce cada vez más la importancia de la confianza como indicador de relaciones positivas entre los actores escolares (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia), puesto que produce resultados favorables para el aprendizaje y el funcionamiento de la institución educativa –mejora escolar– y de las relaciones entre diversos agentes del contexto escolar –convivencia escolar– (Imber, 1973; Bryk y Schneider, 2002; Goddard et al., 2001; Forsyth et al., 2006; 2011; Mitra, 2009; Van Maele y Van Houtte, 2011; 2015, Weinstein et al., 2020).

Pese a ello, diversos estudios (Bryk y Schneider, 2002; Conejeros, 2010; Forsyth et al., 2011; Razeto, 2017; Corporación Latinobarómetro, 2018; Donati, 2019; Tschannen-Moran y Hoy, 2000; Tschannen-Moran, 2014; Tschannen-Moran y Gareis, 2017; Peña, et al., 2018; Weinstein et al., 2020) sugieren que en el mundo hay una profunda carencia de confianza; particularmente en Latinoamérica, región con los menores índices en el mundo (Corporación Latinobarómetro, 2018). Por situaciones como la anterior, resulta sugerente generar confianza en un ámbito privilegiado como el educativo porque cumple una función catalizadora en la mejora escolar y en el cumplimiento de los fines de la educación. La confianza es un principio básico en la formación humana y de rango superior en el orden de la finalidad educativa; es un propósito irrenunciable en el educador. La confianza se otorga y se percibe en las obras, no en las palabras; no debe demostrarse, sino mostrarse (Naval, 2003).

A partir de lo expuesto, el presente artículo tiene como objetivo explicitar la relevancia y necesidad de abordar el valor de la confianza en la escuela, centrando la reflexión en tres ejes esenciales: confianza como principio de actuación en la relación docente-estudiante, confianza como un factor clave para fortalecer la convivencia escolar y confianza como un recurso estratégico para la mejora escolar. La reflexión se orientó a partir de la pregunta ¿cuál es el valor de la confianza en la escuela? Antes de iniciar la reflexión sobre las tres categorías que desarrollan el valor de la confianza en la escuela, se presenta como punto de partida una fundamentación conceptual sobre la confianza.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CONFIANZA

Este acápite se inicia con la dificultad para definir la confianza, explica la etimología, el origen y la perspectiva social del término. Posteriormente identifica los principales elementos que la componen y los tipos de manifestaciones. Finaliza con la definición de confianza relacional por su aplicabilidad en el contexto escolar.

Como ya se ha reconocido en otro momento, la confianza es un concepto polisémico que, de acuerdo con la disciplina, el contexto narrativo, la posición político-epistemológica del investigador, la coyuntura histórica (entre muchas otras variables) desde la que se aborde, se le asigna un sentido, unos agentes, y una dimensión teórica y empírica. De ahí que, en las diferentes fuentes revisadas, se plantea la dificultad para definirla (Razeto, 2017; Peña et al., 2018).

Más allá de la disciplina desde la que se estudie este concepto, se reconoce que es esencial en las relaciones humanas, en el acontecer histórico de los grupos humanos, en el

funcionamiento de las organizaciones y la configuración de lo social (Jorge, 2016; Razeto, 2017; Corporación Latinobarómetro, 2018; Peña et al., 2018; Donati, 2019).

Esta noción da cuenta de una realidad compleja y multidimensional, por lo que aproximarse a una definición concreta resulta complejo, puesto que es un término que involucra aspectos cognitivos, afectivos, sociales, ético-valóricos y morales (Conejeros, 2012).

Etimológicamente, la palabra “confianza” está compuesta por tres elementos: “con” que significa “todo” o “junto” que, a su vez, se relaciona con la idea griega *koinos*, que significa “común”; la raíz “fi” proviene del latín *fidere* y *fides* que significa “fe”; y, por último, el sufijo “anza” del latín *antia*, que significa “común” (Etimología, 2020). Estas connotaciones hacen alusión a la cualidad de un agente.

El origen de la “confianza”, implícitamente supone fe; en este caso, se trata de creer en un otro, lo cual implica una dependencia relacional. Su raíz etimológica presenta algunas ambigüedades respecto a su operatividad investigativa, sin embargo, es claro que la confianza no es un sentimiento de calidez o afecto, “sino la regulación consciente de la propia dependencia de otro” (Zand, 1972). El proceso mediante el cual se establece un ejercicio de regulación consciente de la propia dependencia de otro involucra un conjunto de variables y relaciones que afectan diversas dimensiones del ser humano en tanto agente individual y sujeto colectivo; dichas dimensiones aluden a lo emocional, lo psicosocial, lo sociocultural, lo organizativo, lo institucional, entre otros niveles relacionales.

El estudio sobre la confianza se ha ido ampliando hacia diversas disciplinas de las ciencias sociales como la psicología, la sociología y la economía (Lewicki y Benedict, 1996), entre otras; de esta forma, muchas definiciones están planteadas desde una perspectiva social, es decir, como un conjunto de reglas, interacciones y vínculos que generan, de cierta manera, estabilidad dentro de un orden sistémico y natural (Revuelta, 2015).

La confianza es una categoría de uso social convertida en el anclaje de toda relación humana; asimismo, es la base de la relación pedagógica (Conejeros et al., 2010), pues esta supone un pacto, ya sea tangible o intangible, que sustenta la seguridad de las personas de manera individual y colectiva, dado que la confianza surge entre dos partes que tienen ciertas interacciones humanas. Todos los sujetos pertenecientes a una sociedad están obligados a interactuar entre sí (Rojas et al., 2015), debido a que las personas se encuentran en permanente relación, en diversos espacios sociales, culturales, políticos y económicos; así, la confianza se convierte en el principal lazo que une a los seres humanos. Para Polo (2016), “sin confianza no hay cohesión social” (p. 387). En este sentido, la confianza juega un papel fundamental en las relaciones sociales y de organización donde se desarrollan procesos de “comunicación, cooperación e información compartida, trabajo en equipo, negociaciones, relaciones organizacionales a largo plazo, entre otras” (Burke et al., 2007, p. 82).

Selles (2020) advierte que, si no se fomenta la confianza en las instituciones intermedias, en las que durante tanto tiempo se relacionan entre sí quienes las integran, la cohesión social se torna endeble e, incluso, puede desaparecer, puesto que nadie se fía de nadie. “En fin, confiar en los demás comporta riesgo, pero este es inherente a la vida humana. No asumirlo es negar nuestra condición” (p. 385); y “el riesgo se asume

porque se confía, es decir, porque la tarea de dignificación personal pertenece al orden del diseño creador del hombre” (Polo, 2016, p. 72).

La confianza como entramado sociorrelacional remite a un fenómeno dinámico que opera sistémicamente *en y a través* de lo individual, grupal y organizativo (Tschannen-Moran y Hoy, 2000), mediante interacciones y agenciamientos psicosociales. Esta es una red fractal de intercambios (que va de lo micro a lo macrorrelacional) en la que, de forma interdependiente, tanto el sistema de relaciones como los agentes de la relación coagencian la dinámica relacional o el entramado y se interagencian entre sí; dicho entramado implica algunos elementos constituyentes del vínculo sociorrelacional que enriquecen el capital social. Como lo expresa Donati (2013), se puede decir que la relación tiene un carácter morfogenético, dado que aporta un valor social agregado en la medida en que genera bienes relacionales como la confianza.

En la literatura existe un cierto acuerdo acerca de tres elementos centrales sobre el concepto de confianza (Rousseau et al., 1998; Conejeros et al., 2010; Revuelta, 2015; Razeto, 2017; Weinstein et al., 2020): a) la interdependencia relacional, es decir, que los intereses de una parte no pueden ser alcanzados sin otro; b) la posición de vulnerabilidad que se asume respecto al depositario de la confianza (individuos, grupos o instituciones) y que se sustenta en la creencia de que este actuará de modo tal que no le causará daño (Mishra, 1996; Sztompka, 2003), y c) la disposición de tomar el riesgo, que implica una voluntad (Lewis y Weigert, 1985). Estos tres elementos que hacen parte de la confianza configuran el marco relacional a la manera de secuencia relacional y circuito sistémico.

El primer elemento subyace a toda relación de confianza, pues se ha destacado de manera general que esta surge a partir de diversas dimensiones donde la interdependencia juega un papel muy importante. En este tipo de interacción, las partes involucradas se encuentran inmersas dentro de contextos sociales amplios en los que los valores y sanciones siempre están presentes; por esto, se ha sugerido desde hace algunas décadas que la confianza tiene más posibilidades de ser destruida que aumentada, ya que son muchos los factores que pueden limitar su construcción.

Para el segundo, se debe tener en cuenta que una relación de confianza siempre está mediada por la asimetría, lo que lleva a una posición de vulnerabilidad, porque el establecimiento de la relación “obliga a una de las partes a confiar en la otra y a ser dependiente de esta” (Sanz et al., 2009). Según Forsyth, como se citó en Van Maele y Van Houtte (2014), “la confianza es vista como una condición en la cual las personas o grupos se encuentran vulnerables a otros en condiciones de riesgo e interdependencia” (p. 5).

El tercer elemento, “una voluntad o disposición a tomar el riesgo de confiar” (Peña et al., 2018, p. 1), busca destacar que una relación de confianza bien establecida debe tener desde el principio una buena voluntad, con el fin de que la otra parte lleve a cabo acciones positivas y justas dentro de la relación creada. Todo el mundo actúa bajo riesgo e incertidumbre, en cualquier lugar, en cualquier tiempo. Así, la confianza parece ser una necesidad antropológica, inherente a toda interacción humana (Revuelta, 2015); la confianza compromete la acción y, por tanto, se expone al riesgo. La confianza representa una intención, voluntad o deseo de comprometerse a tomar un riesgo con quien se va a confiar (Revuelta, 2015).

Cabe aclarar que la alteración de cualquiera de estos elementos (riesgo percibido, vulnerabilidad manifiesta y relación de interdependencia) puede provocar variaciones en la dinámica de confianza. Por esto, se deduce que la confianza es un concepto dinámico, ya que “varía en el tiempo, se desarrolla, se construye, declina e incluso vuelve a aparecer en relaciones de más largo plazo, pues las relaciones se transforman en el tiempo” (Conejeros et al., 2010, p. 32).

Razeto (2017), distingue tres tipos de manifestaciones, las dos primeras asociadas al dominio de la confianza personal, la tercera, a la confianza social. La primera es la confianza como propiedad de los individuos, es decir, como característica de la personalidad. Esta manifestación es endoagencial al agente y supone la base de la microrrelacionalidad del entramado; el individuo puede confiar en su propia confianza y percibir sus sentimientos o reflexionar sobre sus pensamientos. La segunda es la confianza como propiedad de las relaciones interpersonales, atributo colectivo que permite alcanzar ciertas metas grupales u organizativas; a esta manifestación de la confianza se le conoce como confianza interpersonal. La tercera es la confianza como propiedad del sistema social y valor público; a esta forma se le llama confianza social, la cual implica procesos exoagenciales, en los que la confianza se dirige a la dimensión sociocultural y a la institucional/organizativa.

Igualmente, los hallazgos de los estudios sobre la confianza validan la necesidad de considerar seriamente la relevancia del contexto educativo y cultural (Kutsyuruba y Walker, 2016; Oplatka, 2016) en las relaciones de confianza dentro de la escuela (Weinstein et al., 2020). En este mismo sentido, Bryk y Schneider (2002) proponen el concepto de confianza relacional, que definen como aquella que se genera a partir de la sincronía entre las expectativas y el cumplimiento de las obligaciones de cada actor de la organización.

Conviene enfatizar que la confianza relacional hace alusión a un entramado sociorrelacional de intercambios intersubjetivos, el cual está entretejido por niveles, dimensiones, manifestaciones, elementos, condicionantes y facetas (Tschannen-Moran, 2012, 2014; Tschannen-Moran y Gareis, 2017). La confianza relacional cataliza consecuencias clave para la organización escolar, como lo son, por un lado, crear una cultura escolar de respaldo social que realce el compromiso con los fines educativos y genere una orientación positiva hacia el cambio y, por el otro, facilitar la estructura de trabajo para la toma de decisiones en el conjunto de la comunidad de profesionales, con rendición de cuentas y apoyo para la enseñanza del profesor.

Lo dicho anteriormente influiría en el ámbito de la instrucción, mejorando tanto el compromiso y aprendizaje de los estudiantes como los procesos. Asimismo, de manera autopoietica, dada la cualidad de sistema sociorrelacional del entramado de confianza, las consecuencias clave “retroalimentan la expansión de la base de la confianza” (Aziz, 2019, p. 5).

3. METODOLOGÍA

Para resolver el cuestionamiento formulado se partió de una revisión de literatura de artículos, libros, capítulos de libro, sobre la confianza en el contexto escolar. El análisis documental se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, “el cual trata de identificar la

naturaleza profunda de las realidades, sus sistemas de relaciones, su estructura dinámica” (Bautista, 2011, p. 16). Se llevaron a cabo tres fases: reflexión, recolección y análisis de la información, siguiendo los planteamientos de Bautista (2011), Monje (2011) y Carrillo et al., (2011).

La fase de reflexión “supone elegir desde qué claves o coordenadas de pensamiento se desea afrontar la comprensión de determinada realidad educativa” (Monje, 2011, p. 37). Inicialmente, se clarificó y determinó el tópico de interés; además, se describieron las razones por las que se eligió el tema del valor de la confianza en la escuela, procediendo a identificar la pregunta orientadora de la reflexión, para generar un proceso de autorreflexión y autocrítica.

Fase de recolección de información, en la cual se abordaron los principales referentes teóricos. En esta fase se examinó la literatura en la que se fundamenta la confianza en el ámbito educativo; adicionalmente, se recogieron las contribuciones que hasta ahora han realizado los investigadores o teóricos más representativos y las diferentes perspectivas disciplinarias o miradas desde las cuales se han venido realizando los aportes, así como sus alcances y limitaciones. La recogida de la información tuvo pretensiones analíticas, pues se buscó establecer el encuadre teórico a partir de un ejercicio de revisión documental; con ese propósito, se construyó una perspectiva particular, sistémica y coherente con el objetivo propuesto para el presente artículo y la pregunta generadora de la reflexión.

Fase de análisis de información, en la que se interpretó la documentación teórica recolectada en el transcurso de la indagación, organizada en matrices de contenido; posteriormente, se siguieron diversas tácticas de generación de significado, propuestas por Miles y Huberman, como se citó en Bautista (2011):

- a) Conteo. Es la forma de ver qué hay allí.
- b) Identificación de patrones y temas. Se rastrean asuntos que se repiten.
- c) Examen o identificación del nivel de plausibilidad de los hallazgos. Esta es una impresión inicial que, si bien es útil para orientar en sus primeras etapas el análisis, requiere una ulterior verificación o chequeo contra otras etapas alternativas de construcción de conclusiones.
- d) Agrupación. Corresponde a un procedimiento de categorización y ordenamiento (p. 188).

La categorización y ordenamiento giraron en torno a una operación fundamental: “la decisión sobre las asociaciones de cada unidad a una determinada categoría” (Bautista, 2011, p. 190) (ver Tabla 1)

3. RESULTADOS

La pregunta formulada se resuelve a través de las tres subcategorías que se relacionan a continuación.

Categoría	El valor de la confianza en la escuela
Pregunta	¿Cuál es el valor de la confianza en la escuela?
Objetivo	Explicitar la relevancia y necesidad de abordar el valor de la confianza en la escuela.
Subcategorías	Confianza como principio de actuación en la relación docente-estudiante
	Confianza como un factor clave para fortalecer la convivencia escolar
	Confianza como un recurso estratégico para la mejora escolar

Tabla 1. Categoría y ordenamiento el valor de la confianza en la escuela

3.1. Confianza: principio de actuación en la relación docente-estudiante

Es difícil construir buenas relaciones si no hay confianza, esta es la pieza principal del rompecabezas de la existencia social, y no solo se construye a través de las palabras sino también mediante acciones. Es por esto que cada ser humano debe aportar algo para cimentar la confianza, la cual no se logra por decreto organizativo ni constitucional, y es cada vez más intangible; de tal manera que en la reflexión sobre ella sucede lo que plantea Warren Buffet, como se citó en Covey et al. (2013): “la confianza es como el aire que respiramos: cuando está, nadie le hace mucho caso; cuando falta, todos se dan cuenta”.

Uno de los elementos importantes para analizar la confianza entre docentes y estudiantes es lo que en la literatura se conoce como la faceta de benevolencia (Tschannen-Moran, 2014). La benevolencia consiste en querer el bien para sí y para los demás (Durán, 2017) y se relaciona igualmente con la orientación hacia la felicidad del otro (Seoane, 2004, como se citó en Pinedo, 2018). El rol del maestro pasa por la posibilidad de orientar su espacio de influencia hacia la búsqueda del bien de sus estudiantes; igualmente, se relaciona con la posibilidad de guiarlos y acompañarlos en las situaciones problemáticas que puedan tener y que afectan la percepción sobre la felicidad que deben experimentar en el encuentro con el otro en la escuela.

Muchos pueden tener problemas familiares complejos o situaciones físicas, emocionales o cognitivas adversas; por lo expuesto, el maestro puede generar espacios para conocer esas dificultades especiales, sin que ello implique inmiscuirse en la vida privada de los estudiantes (Martínez, 2018), pero sí conocer aquello que pueda interferir en sus relaciones de confianza y vida escolar para manejarlo adecuadamente. Esto permite evitar que el manejo inadecuado de las dificultades genere hechos de alguna gravedad (Martínez, 2018). Es fundamental articular en las relaciones el valor de lo micro en la acción cotidiana y su capacidad transformadora; también, resulta de gran

importancia en este escenario resaltar “el enorme potencial que tienen la escuela y los educadores como agentes de cambio” (Pérez, 2014, p. 30).

El maestro tiene un rol prevalente para generar confianza en los espacios de interdependencia con sus estudiantes; por tanto, el saber enseñar proporciona las condiciones adecuadas para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tschannen-Moran y Hoy (2014) y Peña et al. (2018) consideran que para la consecución de los procesos y objetivos de enseñanza y aprendizaje se requiere de una estrecha interdependencia entre los diferentes miembros de la escuela, lo cual facilita que la confianza actúe como lubricante y pegamento dentro del funcionamiento de organizaciones complejas, como lo son las escuelas.

La confianza es una propiedad de las relaciones que se puede desarrollar, solo se necesita creer en ella y tener la iniciativa de hacerlo para que más adelante esta se dé con mayor profundidad y se refleje en las posteriores experiencias con el estudiante (Snijders et al., 2021). Según Tschannen-Moran (2014), al tratar la dinámica particular del ámbito educativo en el entramado de la confianza en la escuela, lo cual implica la red de relaciones de interdependencia e inter agenciamiento de los agentes del ámbito escolar, se evidencia que la interacción docente-estudiante es la que tiene más impacto en la multidimensionalidad de la vida escolar, sobre todo en lo relacionado con el rendimiento estudiantil y el desarrollo organizativo de los establecimientos educativos. Para esta autora, dicha relación tiene gran importancia respecto a las demás interacciones del entramado (docente-directivos; docente-padres de familia; directivos-padres de familia).

El ejercicio docente es un proceso con profundo poder transformador (Pérez, 2014), pues el impacto de los docentes en la vida de los estudiantes se da a corto, mediano y largo plazo. Uno de los actores que más influye en los procesos de construcción, pero también de deterioro de la confianza es, sin duda, el docente. Como lo expresa Barreda (2012), la figura del docente es primordial; su rol formativo es mucho más amplio de lo que suele suponerse, su función trasciende lo disciplinar. Por esto, se requiere que el docente equilibre las relaciones de poder en su interacción con el estudiante, para que el ejercicio de su liderazgo se base en una autoridad legítimamente constituida y no en una imposición; es decir, que la relación docente-estudiante esté basada en la escucha, la empatía, el diálogo de saberes, el respeto, el cuidado, la colaboración (Pérez, 2014). Uno de los ingredientes más identificados para una colaboración exitosa es la confianza (Van Maele et al., 2015).

Cabe anotar que las relaciones de poder (en este caso basadas en el poder-saber), poder institucionalizado y poder generacional, sitúan en un lugar de vulnerabilidad a los estudiantes, respecto de los docentes (Tschannen-Moran, 2014). Aprovechar negativamente esa posición de superioridad, además de deteriorar la confianza podría agenciar en los estudiantes la naturalización del autoritarismo y apatía en la participación, situación que tiene impacto a largo plazo, pues en el aula también se forman ciudadanos (Van Maele y Van Houtte, 2014). El efecto de la dinámica construcción/deterioro de la confianza docente-estudiante es especialmente importante desde una perspectiva de la formación integral del sujeto, lo cual repercute en el entramado de confianza en los niveles micro y macrorelacional. Es en la sensibilidad al contrapeso y al equilibrio, y en la escucha de las voces de los alumnos, que las

instituciones se transforman en organizaciones de aprendizaje (MacBeath, 2011). El acto de escuchar es un buen ejercicio de liderazgo docente; como lo expresa Pérez (2014), “la relación pedagógica es exitosa en el momento que el maestro escucha a sus estudiantes” (p. 14). Igualmente, es necesario dar importancia a las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento interpersonal de los maestros, pues ello condiciona la construcción o deterioro de la confianza (Van Maele y Van Houtte, 2011).

Es más probable que se logren desarrollar los apoyos esenciales en las instituciones educativas donde la confianza mutua permee las relaciones; por ello, es menester brindar experiencias y crear oportunidades para que los estudiantes participen activamente y se sientan comprendidos (Ljungblad, 2019). Las relaciones entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes y sus pares, influyen en la participación y el compromiso de los alumnos en sus clases (Bender, 2017); por tanto, es conveniente que los docentes generen expectativas altas en los estudiantes sobre sus posibilidades y logros, pero a su vez, es necesario ofrecerles considerable atención y apoyo individual.

La confianza se desarrolla a partir de estos espacios, los cuales requieren de un esfuerzo consciente y dirigido al logro de metas por parte de docentes y estudiantes; así se observa en los hallazgos de Forsyth et al. (2011) quién encontró que la confianza colectiva en la escuela se relaciona positivamente con una amplia gama de resultados educativos. Igualmente, Van Maele et al. (2015) reconocieron “el papel esencial de la confianza en la construcción de una comunidad escolar profesional y en el mejoramiento del rendimiento de los estudiantes” (p. 2).

3.2. Confianza: factor clave para fortalecer la convivencia escolar

El constructo convivencia escolar alude a la vida en común y las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, y es considerado uno de los indicadores más precisos de la calidad de los contextos educativos (Córdoba et al., 2016). Fierro et al. (2013) definen la convivencia escolar “como el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican” (p. 106). La convivencia escolar permite el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes, “tanto en su desarrollo personal como en su proceso de integración a la vida social, lo que implica la participación responsable en la vida ciudadana y en el desarrollo de su propio proyecto de vida” (Aron et al., 2017, p. 14). Este constructo ha adquirido cierto protagonismo en la cultura y las prácticas educativas (del Rey et al., 2017).

A partir de las definiciones citadas, se puede inferir que una sana convivencia es definida según los comportamientos, acciones y actitudes que las personas tienen entre sí; asimismo, se caracteriza por ser dinámica, constante y cotidiana. Por el contrario, la ausencia de un buen clima de convivencia y una deficiente gestión y resolución de conflictos puede agravar las situaciones (Ruiz et al., 2015).

Sin embargo, el logro de la convivencia no implica la desaparición de los conflictos, por el contrario, lo que se busca es el manejo adecuado de estos mediante conductas prosociales, de tal forma que el sujeto reconozca los derechos propios y los ajenos, al

tiempo que valora al otro con el que vive, convive y coexiste. Es menester prevenir la violencia escolar, ya que esta afecta la sana convivencia escolar, “se trata de un fenómeno cuya complejidad no puede ser analizada con una sola perspectiva, metodología o enfoque. Desde el ámbito de la salud, se ha analizado como un problema médico, psicológico y físico” (Ayala-Carrillo, 2015, p. 493). La violencia escolar es nombrada como acoso escolar, matoneo, *bullying* y de otras maneras, refiriéndose a la intimidación, al hostigamiento y la victimización que se presenta entre pares en las conductas escolares.

Por ello, uno de los enfoques sobre los que se ha orientado el estudio de la convivencia escolar está asociado a los problemas de convivencia y de violencia escolar, “a través del registro de conductas disruptivas y de acoso entre estudiantes, factores de riesgo, tipologías relativas a formas de maltrato entre estudiantes, perfiles, presencia por género, por antecedentes de diverso tipo, entre otros” (Fierro y Carbajal, 2019, p. 3). Para Chamseddine (2015), el aula escolar se considera un espacio de construcción de identidades, sin embargo, “lo que sucede en éstas es un reflejo de lo que sucede afuera, ya sea en las relaciones familiares, en las calles, en la comunidad, en el país” (Ayala-Carrillo, 2015, p. 493); en consecuencia, la identificación temprana de los factores que afectan dicha convivencia servirá como guía para saber qué actividades de prevención y promoción llevar a cabo.

Aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela (Ortega y del Rey, 2003; Ortega, 2006, Ortega-Ruiz et al., 2013; Ruiz et al., 2015). Los integrantes de las comunidades educativas están inmersos en una red de relaciones que crean un campo de influencias activas y pasivas decisivas para la vida y realización de los estudiantes; por ende, es menester el aprendizaje de habilidades prosociales que posibiliten la convivencia armónica y pacífica (Rodríguez, 2018). Trabajar sobre los aspectos positivos de la convivencia se convierte en algo insoslayable; en palabras de del Rey et al. (2009), “el concepto de convivencia tiene un claro significado positivo y se relaciona con los principios básicos de la educación, y está en los pilares del concepto de educación para la democracia y la ciudadanía” (p. 161). Uno de esos aspectos positivos que se puede fomentar en la convivencia, está relacionado con la confianza. La etimología de la confianza tiene un contexto medieval de origen y viene de la fe, del creer en el otro, está relacionada con el sentido de lanzarse, arrojarse, pero no es una entrega ciega, por el contrario, el otro tiene que mostrar signos de credibilidad.

La confianza es un factor importante dentro de las metas desafiantes que deben cumplir las escuelas como organizaciones, porque requieren un alto nivel de coordinación entre las partes, así como la interdependencia entre los diversos roles (director, maestro, alumno y familia) involucrados (Tschannen-Moran, 2014; Van Maele et al., 2015). Para esto, es necesario que la convivencia esté fundamentada en la confianza, ya que “la falta de confianza en el entorno afecta la convivencia en los colegios. En el interior de los establecimientos se escuchan las opiniones, pero estas opiniones no se consideran en la toma de decisiones final” (Conejeros, 2012, p. 297). La convivencia escolar permite el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes tanto en su desarrollo personal como en su proceso de integración a la vida social, “lo que

implica la participación responsable en la vida ciudadana y en el desarrollo de su propio proyecto de vida” (Aron et al., 2017, p. 14).

Se requiere crear en la confianza como elemento dinamizador de la convivencia positiva, así, nos inspiramos a nosotros mismos a emprender las medidas necesarias para ser personas de confianza, porque en los distintos contextos lamentablemente analizamos automáticamente las situaciones bajo el sesgo de la desconfianza. Como lo expresa Conejeros (2012), se necesita “voluntad consciente para generarla y desarrollarla, ya que es la única forma de establecer relaciones cercanas y duraderas” (p. 92).

3.3. Confianza: recurso estratégico para la mejora escolar

La confianza se considera una propiedad de las organizaciones escolares que constituye un recurso central para el mejoramiento educativo (Bryk y Schneider, 2002; Peña et al., 2018). La importancia de construir relaciones de confianza en las escuelas ha sido reconocida en la literatura sobre efectividad y mejora escolar (Louis, 2007; Bryk et al., 2010; Tschannen-Moran, 2014; Van Maele et al., 2014). La confianza se construye día a día entre las partes interesadas de la comunidad escolar, incluidos maestros, directores, estudiantes y padres (Weinstein et al., 2020).

La centralidad de la confianza en estos procesos está dada por el papel de las relaciones y los intercambios sociales entre los agentes del contexto escolar en el entorno educativo, en tanto la escuela debe su existencia a las personas que la constituyen. Las instituciones no existen sin las personas que las crean día a día en una labor cotidiana de interagenciamientos, y la mejora de las instituciones ha sido una pretensión histórica del ser humano, pues el desarrollo humano está profundamente condicionado por el desarrollo de sus instituciones.

Vale la pena destacar las obras clásicas de Bryk y Schneider (2002) y Tschannen-Moran y Hoy (2000), autores que han aportado elementos importantes para entender la incidencia de la confianza en la mejora escolar; para ellos, se trata de un recurso relevante en momentos en que se necesitan cambios estructurales. En este orden de ideas, el nivel de confianza entre los miembros de la organización afecta la manera en que estos dan sentido a las propuestas de cambio, tanto internas como externas, por lo que, de este modo, “contribuye a facilitar esas iniciativas, o bien a dificultarlas” (López, 2010, p. 88).

Hargreaves (2007) entiende la confianza como la columna vertebral de una comunidad escolar; de hecho, las organizaciones escolares que se fundamentan en la confianza son tendentes a la cooperación entre sus integrantes, incidiendo consecuentemente en el desempeño académico de los estudiantes y en el mejoramiento escolar. Las investigaciones de Forsyth et al., (2011) Van Maele y Van Houtte (2011) demuestran que la confianza entre directivos, maestros, estudiantes, padres y otros actores escolares, favorece en gran parte el trabajo rutinario de las escuelas y constituye un recurso clave para la mejora escolar (Bryk y Schneider 2002).

El valor de la confianza en la escuela lleva a pensar en la necesidad de relacionar de forma positiva a los diversos agentes del ámbito educativo para lograr los fines de la educación. Para Aziz (2019), las personas ejercen una co-labor, consciente o

inconscientemente, para que todos los estudiantes se desarrollen de manera integral; por eso, sus objetivos requieren un esfuerzo superior al que cualquier individuo puede lograr por sí solo. Por lo tanto, “los profesionales que trabajan en educación (a nivel central, intermedio o escolar) así como los estudiantes y sus familias, son necesariamente interdependientes a la hora de alcanzar estas metas” (p. 7). La capacidad de ser vulnerable y tomar riesgos en un entorno seguro es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de la comunidad (Van Maele et al., 2015).

Como lo plantean Sandoval y Garro (2012), la institución educativa es, al mismo tiempo, un actor en tanto sujeto colectivo y un escenario en tanto espacio de interrelaciones. Entendida así, tiene dos finalidades esenciales: dar respuesta a las demandas sociales y a las necesidades del ser humano. La primera hace referencia a la función socializadora, puesto que la acción de la institución educativa se orienta al desarrollo de las capacidades de las personas para dar respuesta a las necesidades presentes y futuras de la sociedad y, de esta manera, aportar al bien común; en este sentido, su tarea consiste en ofrecer oportunidades para que las personas se formen en una ocupación u oficio que les permita desplegar lo mejor de sí (Sandoval y Garro, 2012). Para el desarrollo de esta función básica, los procesos de mejora educativa hacen parte de una labor estratégica que debe ser desarrollada de manera permanente y en la que todos los agentes de la comunidad educativa tienen responsabilidades.

La segunda finalidad corresponde al desarrollo de la sociabilidad, que se encuadra en los procesos de convivencia. En esta, la institución educativa orienta su acción al fortalecimiento de cualidades para manifestarse en sociedad, llevar a cabo actos positivos de vida social, formar hábitos y, en última instancia, cultivar virtudes para aprender a convivir (Sandoval y Garro, 2012). Este propósito, en el que la mencionada dimensión de escenario tiene una relevancia fundamental, en tanto espacio material de ocurrencia de la mayoría de las interacciones entre agentes del contexto educativo, también está mediado por la virtud de la confianza.

Para Aziz (2019) “construir un sistema educativo basado en la confianza es un proceso que debe ser intencionado, continuo, desarrollado en cada interacción, día tras día” (p. 13). En el marco general, se requiere que directivas, docentes, padres de familia y estudiantes, tengan una buena relación y que con el tiempo desarrollen sólidas relaciones de confianza entre ellos. La confianza es un recurso social clave para la mejora escolar, sin una sólida base de confianza es imposible lograr el nivel de comunicación y colaboración requerido para realizar el trabajo (Bender, 2017).

4. CONCLUSIONES. MIRANDO AL FUTURO

La confianza en la escuela es un objeto de estudio que requiere ser explorado y desarrollado a través de la investigación, para aportar conocimiento teórico, metodológico y práctico, especialmente en el contexto latinoamericano. La confianza es un concepto y proceso relacional (dinámica empírica) entre agentes individuales o colectivos en los que coexisten aspectos de tipo micro y macrorrelacional, en una permanente dinámica de agenciamientos (intra, inter y extraagencial) horizontales, verticales y oblicuos respecto a sus dimensiones (cognitiva, emocional, psicosocial,

sociocultural, institucional-organizativa). Esos procesos de agenciamiento relacional se manifiestan en distintos planos del agente o sujeto (plano o manifestación individual, interpersonal o sistémica). Confianza en la relación docente-estudiante, confianza y convivencia escolar, confianza y mejora escolar: tres relaciones en distintas dimensiones de los procesos condicionados por el valor de la confianza en el contexto escolar.

Operar la confianza en la escuela se convierte en algo esencial, especialmente en la *relación docente-estudiante*, por ser la base del núcleo pedagógico. La confianza como principio de actuación, virtud, propiedad, condición, herramienta y catalizador en las relaciones que se generan dentro de los actores de las comunidades escolares, requiere ser desarrollada en la práctica; por tanto, es necesario resaltar la importancia de generar espacios relacionales que la permitan y promuevan. En consecuencia, investigar acerca de los elementos configuradores de confianza y estrategias para promoverla en la escuela, se convierte en un desafío para el fortalecimiento de la relación docente-estudiante.

En lo que respecta a la *confianza como factor clave para fortalecer la convivencia escolar*, se debe tener presente que vivimos, convivimos y coexistimos; por tanto, la corresponsabilidad de generar espacios de convivencia positiva en el interior de las escuelas es un compromiso de todos los actores escolares. Para favorecerla, la confianza se convierte en un factor clave con el que cuentan las escuelas y puede ser incluida, bajo el prisma de un enfoque formativo, en los proyectos orientados para la promoción de la convivencia escolar; es decir, de manera articulada e integrada se asume como medio y como fin. Como medio, al proyectarla como una de las estrategias para generar mejores ambientes escolares y como fin, al ser una meta formativa que promueve el desarrollo de habilidades, actitudes y comportamientos bajo el principio de la buena fe y certeza de que el otro no te va a lastimar o fallar, disminuyendo así la sensación de incertidumbre y riesgo percibido que acompaña la construcción de confianza en las relaciones humanas.

En lo que atañe a la *confianza como un recurso estratégico para la mejora escolar*, la metáfora de Tschannen-Moran sobre la confianza en la escuela como pegamento y lubricante, muestra una doble dimensionalidad de la confianza en el entramado relacional: como elemento cohesionador (pegamento) para la labor común y conjunta, y como facilitador (lubricante) de la vinculación entre agentes para la acción colectiva y el proceso educativo.

Así pues, la confianza se considera una propiedad de las organizaciones escolares que constituye un recurso estratégico y central para el mejoramiento educativo. Es fundamental reconocer la creciente relevancia del valor de la confianza en la escuela; de esta manera, destaca su visión futura como norte orientador de las acciones de mejora que se propongan los líderes educativos, ya que, teniendo presente la interdependencia entre los distintos actores escolares, se requiere de una sólida base de confianza para dinamizar las prácticas de apoyo esenciales en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles (1988). *Política*. Editorial Gredos S. A.

- Aron, A., Milicic, N., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Álvaro Matus.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 493-509. <https://bit.ly/30zQ4COAzis>
- Aziz, C. (2019). *La construcción de relaciones de confianza y su evaluación: Desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de la educación pública en Chile. Nota técnica No. 4. Líderes educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://cutt.ly/ZRShrDT>
- Barreda, M. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* Tesis de Maestría, Universidad de Cantabria. Archivo digital. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa*. Manual Moderno.
- Bender, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 113-149). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bryk, A. y Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bryk, A.S., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. (2010). *Organizar escuelas para mejorar: lecciones de Chicago*. University of Chicago Press
- Burke, S., Sims, D., Lazzara, E. y Salas, E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *The Leadership Quarterly*, 18(6), 606-632. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.09.006>
- Carrillo, M., Leyva-Moral, J. y Medina, J. (2011). El Análisis de los datos cualitativos: Un proceso complejo. *Index de Enfermería*. 20(1), 96-100. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020>
- Chamseddine, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 69-81. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.238841>
- Conejeros, M. (2012). *Confianza y Educación, un estudio en establecimientos educacionales chilenos*. Editorial Académica Española.
- Conejeros, M., Rojas, J. y Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46. <https://bit.ly/2Noj5eu>
- Córdoba, F., del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: el valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 15(2), 79-90. <https://cutt.ly/FRSzESJ>
- Corporación Latinobarómetro. (2018). *Informe 2018*. Corporación Latinobarómetro. <http://www.rendircuentas.org/recurso/latinobarometro-2018/>
- Covey, S., Merrill, R. y Link, G. (2013). *Confianza inteligente*. Paidós.
- del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Zaragoza*, 23(3), 159-180.
- del Rey, R., Casas, J. y Ortega, R. (2017). *Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar*. Universitas Psychologica.
- Donati, P. (2013). The Added Value of Social Relations. *Italian Journal of Sociology of Education*. 5(1), 19-35. <http://dx.doi.org/10.14658/pupj-ijse-2013-1-2>
- Donati, P. (2019). *Sociología relacional de lo humano*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Durán, C. (2017). *La benevolencia: el camino del corazón*. Editorial Kairós.
- Etimología de Confianza. (2020). etimologias.dechile.net. <https://bit.ly/3jtabv2>

- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 18(1). [10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486)
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124. <https://bit.ly/3hViWxf>
- Forsyth, P., Barnes, L. y Curt, M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230610652024>
- Forsyth, P., Adams, C. y Hoy, W. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Teachers College Press.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17. <http://dx.doi.org/10.1086/499690>
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. En L. Stoll y K.S. Louis (Eds), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). Open University Press.
- Imber, S. (1973). Relationship of trust to academic performance. *Journal of Personality and Social*, 28(1), 145-150. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0035644>
- Jorge, J. (2016). La confianza interpersonal revela sus misterios ¿La Partícula de Dios? *Questión. Revista Especializada En Periodismo y Comunicación*, 1(52), 143-174. <http://orcid.org/0000-0003-3596-1285>
- Kutsyuruba, B. y Walker, K. (2016) The destructive effects of distrust: Leaders as brokers of trust in organizations. En A. Normore y J. Brooks (Eds.), *The Dark Side of Leadership: Identifying and Overcoming Unethical Practice in Organizations* (pp.133-154). Emerald Group Publishing Limited.
- Lewicki, R. y Benedict, B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. En R. Kramer y T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations frontiers of theory and research* (pp. 114-139). SAGE Publications.
- Lewis, J. y Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. *Social Forces*, 63(4), 967-985. <https://doi.org/10.1093/sf/63.4.967>
- Ljungblad, A. (2019). Pedagogical Relational Teachership (PeRT) – a multi-relational perspective. *International Journal of Inclusive Education* 25(7), 860-876. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1581280>
- López, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 85-106. <http://dx.doi.org/10.35362/rie540543>
- Louis, K.S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9015-5>
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Área de Educación Fundación Chile.
- Martínez, J. (2018). *Manual del director de grupo*. Editorial Magisterio.
- Mishra, A. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. En R. Kramer y T. Tyler, *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 261-287). SAGE Publications.
- Mitra, D. (2009). Collaborating with students: Building youth-adult partnerships in schools. *American Journal of Education*, 115(3), 407-436. <https://doi.org/10.1086/597488>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa Guía didáctica*. Universidad Sur colombiana.

- Montecinos, C., Sisto, V. y Ahumada, L. (2010) The construction of parents and teachers as agents for the improvement of municipal schools in Chile. *Comparative Education*, 46(4): 487-508. <https://doi.org/10.1080/03050068.2010.519481>
- Naval, C. (2003). *La confianza: exigencia de la libertad personal*. Edizione Università della Santa Croce.
- Oplatka, I. (2016) El surgimiento de la gestión Educativa como campo de estudio en América Latina [The emergence of Educational management as a field of study in Latin America]. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en La Escuela Nuevas Miradas* (pp. 253-276) [Educational Leadership at The New Look School]. Universidad Diego Portales.
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno y M. P. Soler (Coords.), *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones* (pp. 29-48). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Graó.
- Ortega-Ruiz, R., del Rey, R. y Casas, J. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3406>
- Peña, J., Weinstein, J. y Raczyński, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1174>
- Pérez, T. (2014). *El poder transformador de los educadores*. Editorial Magisterio.
- Pinedo, I. (2018). De la benevolencia a la ciudadanía compasiva: la recuperación de conceptos claves para el cultivo de la democracia. *Límite (Arica)*, 13(41), 29-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-50652018000100029>
- Polo, L. (2016). *La esencia del hombre. Obras Completas, Serie A, vol. XXIII*. Eunsa.
- Razeto, A. (2017). Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 61-76. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2639>
- Revuelta, P. (2015). *La confianza en cuestión. Aproximación crítica a las teorías contemporáneas*. Tesis de doctorado, Universidad Carlos III de Madrid. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/22298/revuelta_confianza_tesis_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, A. (2018). Construcción de normas: una experiencia desde el clima de aula. *Eleuthera*, 18, 13-30. <https://doi.org/10.17151/eleu.2018.18.2>
- Rojas, M., Londoño, L. y Valencia, M. (2015). Modelos de confianza, análisis desde la organización. *Sistemas, Cibernética e Informática*, 12(2), 13-19. <https://bit.ly/39jInUY>
- Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R. y Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.926617>
- Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585015>
- Sandoval, L. y Garro, N. (2012). La sociología relacional: una propuesta de fundamentación sociológica para la institución educativa. *Educación y Educadores*, 15(2), 247-262. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.2.5>
- Sanz, S., Ruiz, C. y Pérez, I. (2009). Concepto, dimensiones y antecedentes de la confianza en los entornos virtuales. *Teoría y Praxis*, 6, 31-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456145109003>
- Selles, J. (2020). *Las virtudes humanas según Leonardo Polo*. Eunsa.

- Snijders, I., Wijnia, L., Dekker, H., Rikers, R. y Loyens, S. (2021). What is in a student-faculty relationship? A template analysis of students' positive and negative critical incidents with faculty and staff in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/S10212-021-00549-X>
- Sztompka, P. (2003). Trust: A cultural resource. En G. Skapska, A. Orla-Bukowska y K. Kowalski (Eds.), *The Annals of the International Institute of Sociology, 9: The moral fabric in contemporary societies* (pp. 47-66). Brill.
- Tschannen-Moran, M. (2012). *Cultivating Trust Matters: A Key Resource for School Success*. Ohio Executive Principals Leadership Academy.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *La confianza importa: liderazgo para escuelas exitosas*. Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Tschannen-Moran, M. y Gareis, C.R. (2017) Principals, trust, and cultivating vibrant schools. En Leithwood, K.A., Sun, J., Pollock, K. (Eds), *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework* (pp.153-174). Springer International Publishing.
- Van Maele, D. y Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85-100. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9605-8>
- Van Maele, D. y Van Houtte, M. (2014). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0018>
- Van Maele, D., Moolenaar, N. y Daly, A. (2015). All for One and One for All: A Social Network Perspective on the Effects of Social Influence on Teacher Trust. *Leadership and School Quality*, 171-196. <http://hdl.handle.net/1854/LU-5930623>
- Weinstein, J. (2008). Una perspectiva sistémica de lo escolar [conferencia]. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-032/495.pdf>
- Weinstein, J., Raczynski, D. y Peña, J. (2020). Relational trust and positional power between school principals and teachers in Chile: A study of primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 64-81. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143218792912>
- Zand, D. (1972). Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly*, 17, 229-239.
- Zapata, C., Gómez, M. y Rojas, M. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación y Educadores*, 13(1), 77-90. <https://bit.ly/31bV4PS>