

INVESTIGACIONES

Confianza relacional en la escuela: revisión literaria entre los años 2000 a 2019

Relational Trust in Schools:
A Literary Review from 2000 to 2019

Anderson Geovany Rodríguez Buitrago^a, Luz Yolanda Sandoval–Estupiñan^b

^aFundación Universitaria Juan de Castellanos, Colombia.
andersonrobu@unisabana.edu.co

^bDoctorado en Educación Universidad de La Sabana, Colombia.
luz.sandoval@unisabana.edu.co

RESUMEN

El artículo aporta una revisión literaria sobre la confianza relacional en el contexto escolar durante el periodo 2000 a 2019. Para el estudio se aplicaron técnicas bibliométricas y de análisis de contenido, de investigaciones encontradas en las bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO. El análisis permite concluir: Aunque la confianza es factor clave en el proceso educativo y vinculante con la mejora escolar, ha sido poco estudiado en el ámbito educativo a nivel mundial, sin embargo, denota un crecimiento en la producción científica en la última década. El concepto sobre confianza relacional aplicado al contexto escolar que data de los años setenta en Europa, ha comenzado a tomar fuerza recientemente en Latinoamérica con estudios realizados en Chile sobre las relaciones entre profesores y directores. Se requiere fortalecer en la escuela la confianza relacional entre los distintos actores, potenciar la investigación y monitoreo en el campo.

Palabras clave: confianza relacional, confianza escolar, confianza en la escuela, confianza estudiante, confianza docente, confianza educativa.

ABSTRACT

The article provides a literary review on relational trust in the school context during the period 2000 to 2019. Bibliometric and content analysis techniques were applied for the study, from research found in the Web of Science, Scopus and SciELO databases. The analysis allows us to conclude that: although trust is a key factor in the educational process and linking with school improvement, it has been little studied in the educational field worldwide, however, it denotes a growth in scientific production in the last decade. The concept of relational trust applied to the school context dating from the seventies in Europe, has recently begun to gain strength in Latin America with studies carried out in Chile on the relationships between teachers and principals. It is necessary to strengthen the relational trust between the different actors in the school, to promote research and monitoring in the field.

Key words: relational trust, school trust, trust in school, student trust, teacher trust, trust educational.

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano, animal social por naturaleza (Aristóteles, 1988, p. 50), se encuentra inmerso en un entramado de interagenciamientos multidimensionales, complejos y dinámicos, fundamentalmente entretejidos por elementos relacionales de tipo simbólico, de carácter subjetivo e intersubjetivo, a partir de los cuales las personas se construyen y son construidos como sujetos, al mismo tiempo que tejen colectivamente su *ethos* vital. Uno de estos elementos relacionales con mayor importancia en el desarrollo de las sociedades humanas es la confianza. Por lo menos desde el siglo XVIII, Paolo Mattia Doria y Antonio Genovesi, citados por Jorge (2016), ya reconocían que “la fortuna de un pueblo dependía de la confianza entre sus ciudadanos” (p. 144).

Si bien, pareciera que la confianza es algo unívoco y dado, como concepto es polisémico, pues de acuerdo con la disciplina desde la que se aborde, el contexto narrativo y ámbito contextual, la posición político-epistemológica del investigador, la coyuntura histórica que llevó al uso de este, entre muchas otras variables, se le asigna un sentido, unos agentes y una dimensión teórica y empírica. En este caso, uno de los acuerdos, implícitos o explícitos en las diferentes fuentes consultadas, es la dificultad de definirla (Peña *et al.*, 2018; Razeto, 2016).

Sin embargo, este no es el único acuerdo epistemológico, pues de manera generalizada, más allá de la disciplina desde la que se estudie la confianza, se reconoce que es fundamental en la conducta humana, en las relaciones interpersonales (Jorge, 2016), en la construcción de las sociedades (Donati, 2019) y en el devenir histórico de grupos humanos de cualquier dimensión organizacional, desde familias a naciones (Razeto, 2016; Corporación Latinobarómetro, 2018; Peña *et al.*, 2018).

Diversos estudios que hacen parte de la presente revisión documental (Tschannen-Moran y Hoy, 2000; Tschannen-Moran y Gareis, 2017; Bryk y Schneider, 2002; 2003; Departamento Nacional de Planeación, 2015; Corporación Latinobarómetro, 2018; Donati, 2019) sugieren que en el mundo hay una profunda carencia de dicho valor social, siendo Latinoamérica la región con los menores índices de confianza en el mundo (Corporación Latinobarómetro, 2018), según la percepción de las personas que han hecho parte de estudios transversales y longitudinales.

Por ello, es importante la construcción de confianza, siendo el ámbito educativo uno de los escenarios más relevantes para su promoción y desarrollo, al mismo tiempo en el que dicho valor social es de utilidad estratégica para el cumplimiento de los fines de la educación. En la revisión documental un hallazgo importante es el concepto de confianza relacional propuesto por Bryk y Schneider (2002) para el contexto escolar. Los autores en mención definen la confianza relacional como aquel tipo de confianza que se genera a partir de la sincronía entre las expectativas y el cumplimiento de las obligaciones de cada agente de la organización, es decir, esta surge a través de las interacciones repetidas en el tiempo entre los agentes del ámbito educativo.

La confianza relacional en el contexto escolar supone una dinámica en sí, que se desarrolla como un sistema sociorrelacional complejo, el cual genera, como parte de todas las interacciones posibles y la correlación de niveles, dimensiones, manifestaciones, elementos y condicionantes, una serie de propiedades emergentes identificadas e identificables en y por las facetas de la confianza (Tschannen-Moran y Hoy, 2000), que suponen consecuencias e impactos en la vida escolar, generándose cambios e incluso transformaciones, tanto en la cotidianidad de las interacciones escolares, como en asuntos estratégicos para la comunidad educativa.

Para Aziz (2019) la confianza relacional “cataliza consecuencias clave para la organización escolar” (p. 12) como lo son, por un lado, crear una cultura escolar de apoyo social, que realce el compromiso con los fines educativos y genere una orientación positiva hacia el cambio y, por otro lado, 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. Esto influiría en el ámbito instruccional mejorando el compromiso y aprendizaje de los estudiantes. 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).

La investigación sobre la confianza en el ámbito escolar se inició en Holanda con registros documentales de inicios de los años setenta (Van Maele *et al.*, 2014) y se expandió a otros países como Australia, Canadá, Eslovenia, Turquía, Singapur, Taiwán y especialmente EE. UU. (Zapata *et al.*, 2010, p. 81). Latinoamérica tiene un limitado desarrollo; son pocas las investigaciones alrededor de la confianza, y aún menos son las que exploran este tema en el ámbito educativo. Chile es uno de los países con más estudios en la materia.

Dada la importancia de la confianza relacional en el ámbito educativo, y consecuentemente su investigación con fines académicos o aplicados, el objetivo del presente artículo es analizar el estado del conocimiento sobre la confianza relacional en el contexto escolar durante el periodo 2000 a 2019 a nivel global. Se pone especial atención en la sistematización y análisis cuantitativo y cualitativo de la producción científica, a través de las categorías: producción de documentos por año, descripción geográfica, capacidad idiomática, descriptores temáticos más frecuentes y metodología identificada en las publicaciones. El presente artículo se orientó a partir de la pregunta ¿qué se sabe a nivel global sobre la confianza relacional en el contexto escolar, durante el periodo 2000 a 2019?

En un primer momento se aborda la metodología empleada dentro del procedimiento de búsqueda de los artículos consultados. En dicho subcapítulo se analizan datos derivados de la búsqueda de palabras claves o descriptores temáticos, como confianza relacional, confianza escolar, confianza en la escuela, confianza estudiante, confianza docente, confianza educativa.

En un segundo momento se presentan los resultados de la labor de revisión documental. Dada la importancia que tienen los indicadores bibliométricos para evaluar el surgimiento y desarrollo de las actividades propias del conocimiento y conocer la actividad científica de sus investigadores e instituciones, los resultados se organizan en las siguientes categorías: (a) Producción de documentos por año, (b) descripción geográfica, (c) capacidad idiomática, (d) descriptores temáticos más frecuentes y (e) metodología identificada en las publicaciones.

En un tercer momento se expone la discusión. Esta es desarrollada mediante la técnica de triangulación de teoría y análisis inferencial cualitativo y metainferencias, organizada a partir de las mismas categorías utilizadas para la presentación de los resultados, sumando una categoría emergente: elementos conceptuales comunes. Con dicha categoría emergente, se busca exponer algunos elementos sustanciales respecto al debate epistemológico y aplicado en el periodo de tiempo de la investigación.

Finalmente, en un cuarto momento y luego de la revisión de los indicadores bibliométricos y la discusión de los principales hallazgos, se presentan las conclusiones. Advirtiendo inicialmente que existen pocas publicaciones que relacionan la confianza en

el contexto escolar y no se encontraron estudios de revisión documental sobre la confianza relacional. Igualmente, se denota que la confianza relacional en la relación docente–estudiante es un tema por explorar, indagar y desarrollar especialmente en el contexto latinoamericano.

Los estudios de revisión documental y los indicadores bibliométricos evidencian las publicaciones académicas, revelando tendencias y descubriendo brechas aún por explorar sobre determinadas áreas del conocimiento o para sugerir mejoras que favorezcan el impacto en el ámbito educativo (Ariza y Quevedo-Blasco, 2013; Gómez-García *et al.*, 2012; Vázquez-Cano *et al.*, 2017).

2. METODOLOGÍA

Para dar respuesta al objetivo y resolver la pregunta de investigación, se consultaron artículos de revistas científicas en inglés y español, debido a que la revista es una de las formas de publicación de resultados de investigaciones académicas ampliamente utilizadas (Hallinger, 2013).

El material de análisis consistió en 40 documentos digitales resultantes de la aplicación de los criterios de búsqueda y exclusión, sobre un total de más de 106 documentos iniciales, mediante el uso de plataformas de búsqueda con acceso a las bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO, aplicando criterios de búsqueda en inglés y español, limitando la búsqueda para documentos con los siguientes apartes accesibles: título, resumen, palabras clave, método, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas.

La identificación de la literatura existente sobre la confianza en el contexto escolar, se realizó mediante una búsqueda en las diferentes bases de datos enunciadas. Web of Science y Scopus fueron seleccionadas puesto que recogen la producción internacional en revistas de alto impacto, mientras que SciELO cuenta con literatura de toda Latinoamérica, más allá de si ha sido o no publicada en revistas de impacto. Los criterios de búsqueda fueron los siguientes:

- a. Artículos de revistas científicas relacionados bajo los términos de confianza relacional, confianza escolar, confianza en la escuela, confianza estudiante, confianza docente, confianza educativa. relational trust, school trust, trust in school, student trust, teacher trust, trust educational.
- b. Año de publicación entre 2000 y 2019, con corte a febrero 15 de 2020.
- c. Idioma: español o inglés.
- d. Como criterios de exclusión se tuvieron libros, capítulos de libros, ponencias, resúmenes de ponencias, artículos que no poseían alguno de los siguientes apartes o sus equivalentes completo y disponible: título, resumen, palabras clave, método, resultados y referencias.

Posteriormente, para el procesamiento y análisis de la información se registraron los resultados mencionados en EndNote 7.0, un programa que permite el conteo de frecuencias, el cálculo de indicadores y los análisis de los procesos editoriales en cada caso. Así, la base de datos elaborada en EndNote 7.0 incluye información cualitativa y cuantitativa de cada artículo, con el fin de analizar y obtener indicadores. Inicialmente, se obtuvieron 106

resultados, y al hacer limpieza de duplicados a partir de un proceso de exclusión por cotejo de los títulos y abstract de los textos, se trabajó con un total de 40 documentos, los cuales son pertinentes y relevantes para este estudio.

Según el número de publicaciones, se calcularon las frecuencias y porcentajes para los siguientes elementos: (a) Producción de documentos por año, (b) descripción geográfica, (c) capacidad idiomática, (d) descriptores temáticos más frecuentes, y (e) metodología identificada en las publicaciones. Lo anterior, según el número de publicaciones. Se definió presentar los resultados y la discusión de manera organizada a partir de las anteriores categorías, sumando en la discusión una categoría emergente con la que se pretendió dar cuenta de los elementos conceptuales comunes y significativos en la mayoría de la producción analizada.

El análisis documental se realizó con un enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo. Siendo el estudio bibliométrico la expresión definida para la operacionalización del enfoque CUAN; dicho estudio se expone principalmente en el subcápite de resultados a partir de la presentación de datos cuantitativos organizados en gráficos y procesados mediante inferencias cuantitativas.

El enfoque CUAL se operacionalizó mediante análisis de contenido, siendo expuesto principalmente en el subcápite de discusión. Para su procesamiento se desarrollaron metainferencias e inferencias cualitativas producto de la triangulación de teoría (inferencias cualitativas) y análisis crítico de los resultados (metainferencias). Sobre este proceso es pertinente recordar:

[Que] el enfoque metodológico combina el análisis de contenido con parámetros de la bibliometría, entendida esta como “técnica metodológica para la evaluación de la producción científica y de todos los fenómenos ligados a la comunicación de la ciencia [...] y herramienta fundamental para construir y conocer el presente y la historia de la investigación en diversas parcelas de la ciencia”. (Delgado *et al.*, 2006, p. 8)

Finalmente, se identificaron a criterio de los autores, los aspectos más relevantes en los resultados y la discusión, a partir del análisis deductivo y de inferencias analíticas, se organizaron y sintetizaron las conclusiones.

3. RESULTADOS

El desarrollo de un concepto atiende a diversas variables de tipo político-epistémicas, socio-históricas y literarias, por lo que el análisis bibliométrico permite, más allá de señalar tendencias cuantitativas respecto a la producción documental alrededor de un concepto, reconocer posibles clivajes y elementos claves en la evolución del proceso investigativo. Para la presentación de los resultados de la revisión del estado de conocimiento sobre la confianza relacional en el ámbito escolar, se presenta la (a) producción de documentos por año, (b) la descripción geográfica, (c) la capacidad idiomática, (d) los descriptores temáticos más frecuentes, y (e) la metodología identificada en las publicaciones.

Estos elementos además permiten reconocer desde dónde se hace necesario continuar los procesos investigativos en la materia objeto de revisión, ya sea para continuar la labor histórica de investigación colectiva o ya sea para avanzar desde nuevos paradigmas,

perspectivas o metodologías de investigación desde las que se permita ampliar la mirada del fenómeno social o percibirle con mayor integralidad.

A continuación, se presentan los resultados del proceso de revisión documental, organizado por las categorías ya mencionadas.

A. PRODUCCIÓN DE DOCUMENTOS POR AÑO

En la figura 1 se evidencia que durante los años 2000 y 2005 se publicaron 3 artículos, siendo este el periodo con menor número de publicaciones.

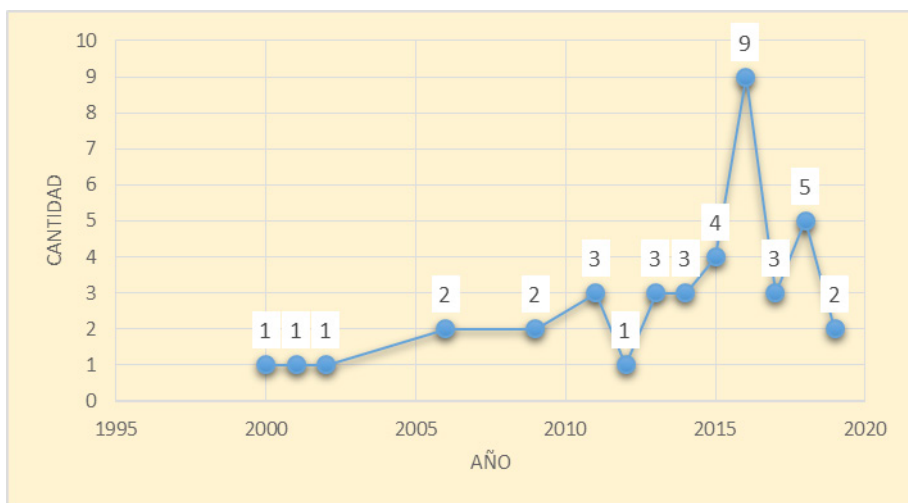


Figura 1. Cantidad de publicaciones por año.

La tendencia incrementó entre los años 2006 a 2010 con 4 publicaciones. En el transcurso de los años 2011 a 2015 se muestra un incremento con un total de 14 publicaciones, esto representa el 36% del total de los resultados encontrados. Sin embargo, es en el periodo 2016–2018, donde se observa un incremento significativo de las publicaciones respecto a todo el intervalo de tiempo estudiado, con un total de 19 publicaciones, siendo el 2016 el año con mayor productividad de publicaciones con un total de 9. Esto refleja que el 49% de las publicaciones se han generado en los últimos 4 años.

Los resultados longitudinales obtenidos en relación con la productividad de artículos por países van de acuerdo con la nacionalidad de los autores y al periodo estudiado. Se muestran en la figura 2, donde se observan un total de 19 países que generaron publicaciones: Estados Unidos con 12 publicaciones, es decir, el 30% del total de los resultados, es el país con mayor porcentaje de publicaciones sobre esta temática. Posteriormente se destacan los Países Bajos y Chile, cada uno con 4 publicaciones. Cada país concentra el 10% del total de las publicaciones. Posteriormente se muestran: Bélgica con 3 publicaciones, Brasil y Colombia con 2, Australia, Eslovaquia, España, Grecia, Irlanda, Italia, Noruega,

Portugal, Reino Unido, Turquía y Uruguay, todos con 1 publicación. Asimismo, se aprecia la colaboración entre 2 países en dos publicaciones.

B. DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICA

Respecto a los continentes, al agregar los países según su pertenencia continental, se observa que en América se han desarrollado el 55% de las investigaciones identificadas, siendo el 30% de América del Norte (toda la producción es de los Estados Unidos) y el 25% de América del Sur (siendo Chile el país con mayor producción de esta subregión continental), posteriormente está Europa, donde se realizó el 37,5% de las publicaciones, siendo los Países Bajos y Bélgica los que cuentan con la mayor cantidad de investigaciones en este continente. Por último, se encuentra Oceanía con una sola investigación.

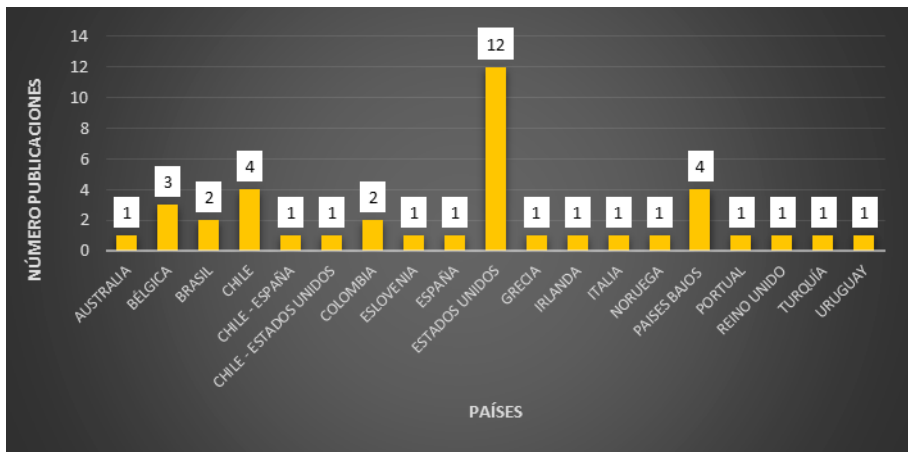


Figura 2. Descripción geográfica.

C. CAPACIDAD IDEOMÁTICA

Respecto al idioma más productivo en las publicaciones científicas, se pudo observar que sobresale el inglés con el 66%. El 24% de los artículos se encuentran en idioma español, le sigue el idioma portugués con el 8% de las publicaciones, y por último el idioma turco con el 2%. Este es un aspecto a tener en cuenta para la revisión del perfil de las revistas donde publican. El idioma inglés es el principal vehículo de la comunicación científica en este tema.

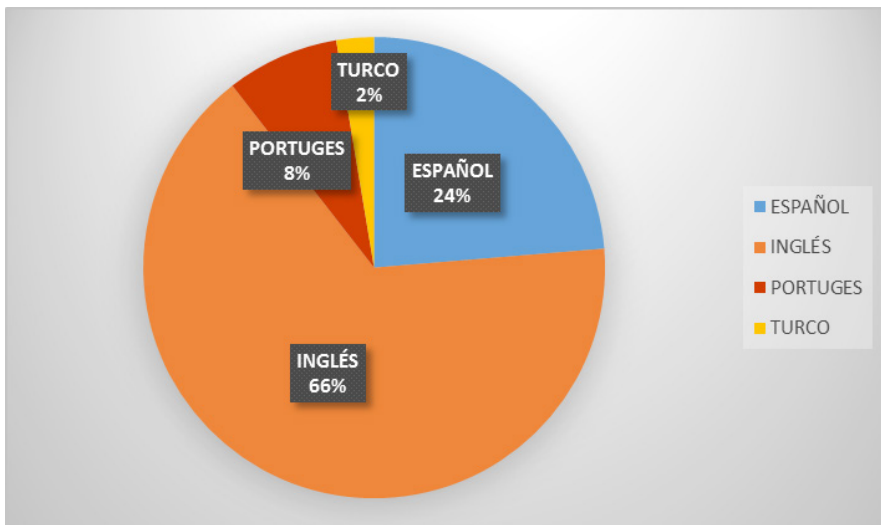


Figura 3. Lenguaje de la publicación original.

D. DESCRIPTORES TEMÁTICOS MÁS FRECUENTES

Tabla 1. Descriptores más utilizados en el flujo de información

| DESCRIPTOR | FRECUENCIA |
|------------------------|------------|
| Confianza | 12 |
| Liderazgo | 6 |
| Profesores | 6 |
| Educación | 4 |
| Escuelas | 4 |
| Confianza maestro | 3 |
| Cultura organizacional | 3 |
| Confianza relacional | 2 |
| Clima escolar | 2 |
| Agotamiento emocional | 2 |
| Educación inclusiva | 2 |

De los 40 artículos analizados se extrajeron 112 palabras clave, las cuales se clasificaron y ordenaron obteniendo entre estas las de mayor frecuencia y que se muestran en la tabla 1. De estos, resaltamos los 11 descriptores con mayor frecuencia de aparición, destacándose en primer lugar la palabra “confianza” con un total de 12 repeticiones; le siguen “liderazgo”

y “profesores” con 6 repeticiones; “educación” y “escuelas” con 4; “confianza maestro” y “cultura organizacional” con 3; “confianza relacional”, “clima escolar”, “agotamiento emocional” y “educación inclusiva” con 2 repeticiones cada una.

E. METODOLOGÍA IDENTIFICADA EN LAS PUBLICACIONES

La metodología de trabajo desarrollada en los procesos de investigación en los que se fundamentan los artículos responde especialmente al enfoque cualitativo. En la figura 4 puede observarse que el 65% de las publicaciones tomaron su información de investigaciones desarrolladas por enfoques cualitativos, el 32% cuantitativo y el 3% mixto.

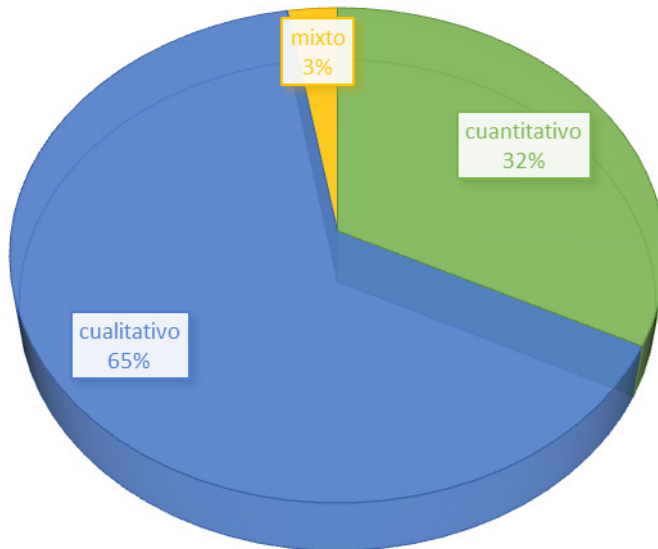


Figura 4. Enfoque metodológico.

Dentro de los procesos se utilizan diversas técnicas de recolección de la información, las más relevantes y recurrentes se encuentran en la tabla 2. Al respecto, se evidencia el esfuerzo por lograr desentrañar la naturaleza del fenómeno social desde la perspectiva de los actores escolares, especialmente directivos y docentes, siendo las entrevistas y las encuestas a dichos agentes de la comunidad educativa, los instrumentos de auscultación más utilizados.

Tabla 2. Técnicas más empleadas en el flujo de información

| TÉCNICA | CANTIDAD |
|--------------------------------------|----------|
| Entrevistas | 10 |
| Encuestas | 10 |
| Observaciones | 6 |
| Examen de documentos | 3 |
| Entrevistas a grupos focales | 2 |
| Análisis de datos recopilados | 2 |
| Estudio de estadísticas | 1 |
| Entrevistas semiestructuradas | 1 |
| Relación entre confianza y variables | 1 |
| Examen de percepciones | 1 |
| Basadas en otra investigación | 1 |
| Grupo de discusión | 1 |
| Análisis multinivel de datos | 1 |

Los datos evidencian que luego de las entrevistas y las encuestas, los instrumentos y técnicas más empleadas son las siguientes: observación -6 menciones-, exámenes de documentos -3 menciones-, entrevistas a grupos focales y análisis de datos recopilados -2 menciones-.

Los resultados sugieren una diversidad de técnicas de recolección empleadas, sin embargo, se destaca el predominio de técnicas CUAN-cual como la encuesta y cualitativas como la entrevista. Vale referenciar que uno de los instrumentos más utilizados es el cuestionario de indagación de las facetas de la confianza diseñado por la estadounidense Megan Tschannen-Moran, seguido por entrevistas y cuestionarios de distintas autorías, en los que los investigadores preguntan por “incidentes críticos” asociados a la construcción o deterioro de la confianza relacional.

Se reconoce que, al relacionar la fecha de producción investigativa, con el país de procedencia, se observa que los estudios de origen europeo marcaron el inicio de las investigaciones en el intervalo estudiado, sin embargo, es la producción estadounidense en cabeza de Megan Tschannen-Moran la que ha marcado el periodo de mayor producción en dicho intervalo. Igualmente, es dicha producción estadounidense, la más referenciada y citada en los estudios identificados, siendo los países latinoamericanos los que más reconocen y referencian dicha producción.

4. DISCUSIÓN

La naturaleza multidimensional de la confianza relacional, explica la necesidad de su estudio interdisciplinario y los distintos niveles de análisis en los que se puede estudiar (Revuelta, 2015, p. 68). Como se mencionó, si bien la confianza relacional ha sido objeto de estudio de distintas disciplinas, con distintos fines y en el marco de diversidad de ámbitos; la confianza en el contexto escolar es un objeto de investigación relativamente reciente. Por ello, aunque si bien se considera que a la fecha de corte del presente estudio hay desarrollos teóricos y aplicados relevantes para la intervención en el ámbito escolar, para el caso colombiano es necesario avanzar en producción propia desde la que se permita una mayor capacidad explicativa de los contextos locales.

La confianza en el contexto escolar ha sido un tema poco explorado en el ámbito internacional; sin embargo, en el siglo XXI ha ido tomando fuerza. Esto se ve reflejado en las 33 publicaciones de la última década, destacándose Estados Unidos (9), Chile (4) y Países Bajos (4). Como se observó en los resultados, el incremento en la producción se dio a partir del 2012.

En la producción de documentos por año se denota un crecimiento de la producción científica en confianza escolar en los últimos cuatro (4) años (2016 a 2019). Según la labor de análisis de contenido, una posible explicación es que este fenómeno social ha cobrado relevancia en el periodo mencionado por una relación interdependiente entre la legitimidad del objeto de estudio entre la comunidad académica y el desarrollo y visibilización del tema por políticas educativas y orientaciones de diversos gobiernos del mundo, para su fortalecimiento en el ámbito escolar, por los impactos que tiene en la mejora de los procesos pedagógicos.

Vale reconocer que la confianza, “de manera más o menos implícita, más o menos explícita, constituye una presencia constante: nos impregna” (Pereda, 2009, citado por Revuelta, 2015, p. 34), y en el contexto educativo en el que cada vez cobra más relevancia y hegemonía los enfoques pedagógicos constructivistas, la confianza se convierte en un valor fundamental para los procesos relacionales docente - estudiante.

Como lo expresan Van Maele *et al.*, (2014) “está claro que el tema de la confianza en la escuela ha recibido cada vez más atención dentro de la comunidad de investigación educativa desde principios del siglo XXI” (p. 4). La confianza merece la atención continua de académicos y profesionales porque allana el camino para avanzar hacia la mejora permanente en el contexto escolar, atención que ha sido muy evidente en países como Estados Unidos, Bélgica, Holanda y Chile.

Como pudo evidenciarse en los hallazgos, Estados Unidos es el país con mayor número de publicaciones (12). En este país, se pueden distinguir dos grupos de investigación a través de los cuales se ha buscado demostrar a lo largo de estos años el papel fundamental que desempeña la confianza al interior de las escuelas, y podrían considerarse las vertientes o propuestas desde las cuales inicio el debate en este país. Un primer grupo refiere a Wayne Hoy como su principal referente. Su investigación se situó en la Universidad de Rutgers y más tarde en la Universidad Estatal de Ohio. “Los documentos de Hoy y Kupersmith (1984, 1985) sobre la confianza colectiva de una facultad formaron la base para una gran cantidad de estudios empíricos posteriores sobre la confianza en la escuela” (ver Forsyth *et al.*, 2006), (Van Maele *et al.*, 2014, p. 2).

En un segundo grupo se destacan los trabajos de Bryk y Schneider (2002) en la Universidad de Chicago. El principal trabajo de estos autores fue conocido como “La

confianza escolar: un recurso central para mejorar” (Bryk y Schneider, 2002). “Bryk y Schneider (2002) acuñaron el concepto de confianza relacional con el fin de reconocer y aprehender el entramado de intercambios sociales entre estudiantes, profesores, directivos y apoderados al interior de un establecimiento escolar” (Peña *et al.*, 2018, p. 2). Bryk y Schneider (2002) proponen el concepto de confianza relacional, el que definen “como aquel tipo de confianza que se genera a partir de la sincronía entre las expectativas y el cumplimiento de las obligaciones de cada actor de la organización” (Razeto, 2017, p. 64). Dentro de sus hallazgos encontraron que la confianza relacional se desarrolla a partir de las interacciones repetidas en el tiempo.

Ahora bien, aunque los dos grupos son fundamentales en la historia de génesis de la discusión en América, en Estados Unidos es de resaltar dentro del estado de conocimiento, las investigaciones de Megan Tschannen-Moran (2014). Para Tschannen-Moran (2014), uno de sus aportes principales ha estado orientado a la conceptualización y medición de la confianza del profesorado en las escuelas, para ello propuso un cuestionario sobre las facetas de la confianza que en la actualidad es uno de los instrumentos más utilizados, ya sea mediante su uso adaptado, reconceptuado, territorializado o literal.

En el contexto europeo es de resaltar la línea de investigación desarrollada en Bélgica por Mieke Van Houtte, sus estudios se han centrado en la Universidad de Ghent, especialmente en lo relacionado con el tema de la confianza de los docentes. Junto con su exestudiante graduado Dimitri Van Maele “exploraron los antecedentes y las consecuencias para los maestros y los estudiantes de la confianza de los maestros en otros miembros de la escuela (por ejemplo, Van Maele y Van Houtte 2011; 2012)” (Van Maele *et al.*, 2014, p. 3).

La investigación que aborda el tema se continuó extendiendo en países europeos, especialmente en Holanda, donde los estudios en los que ha participado Van Maele (Van Maele *et al.*, 2014; Van Maele y Van Houtte, 2011, 2012, 2015) han sido referentes importantes. Estos se han orientado a las relaciones de confianza profesor-alumno en el contexto escolar, el papel de los docentes y el profesorado en la dinámica de la confianza y la confianza de los docentes en el contexto organizacional de la escuela. Dentro de sus principales hallazgos producto de resultado multinivel en escuelas de Bélgica, encontró la importancia de la percepción de los docentes respecto a “la capacidad de los estudiantes para cumplir con las expectativas que se les imponen con respecto a la formación de confianza. Además, mostramos que la confianza de los maestros se ve afectada por el contexto organizacional de la escuela” (Van Maele y Van Houtte, 2011, p. 1).

Otros países europeos se han interesado en los últimos años por el tema de la confianza en la escuela, aunque no con tantos avances como en Holanda y Bélgica. Entre ellos destaca Turquía, con investigadores como Dönmez *et al.* (2010), quienes realizaron un estudio cuyo objetivo era determinar las opiniones de los directores de escuela primaria sobre la confianza en los estudiantes y los padres y también, explorar las relaciones entre los niveles de agotamiento profesional de los directores y su confianza en los estudiantes y los padres. El estudio se realizó con 119 directores de la ciudad de Malatya en Turquía. Entre los principales resultados encontraron que las opiniones de los directores relacionadas con la confianza en los estudiantes varían notoriamente “en términos de su nivel de educación y experiencia profesional. Los resultados también mostraron que la confianza del director en los estudiantes y los padres está moderadamente relacionada con el agotamiento del director” (p. 1).

Las publicaciones encontradas en otros países europeos abordan el tema de la confianza como se ilustra a continuación. En Italia, Berti y Di Battista (2011) enmarcan en su estudio

el compromiso de los estudiantes a través de la percepción de la justicia; es decir, se busca determinar el papel de la confianza en las autoridades en los contextos educativos.

En Eslovenia, Zolgar y Stopar (2016), la orientación estuvo centrada en la inclusión, específicamente en la confianza de los maestros de pre-servicio en la enseñanza de estudiantes con discapacidad visual en la educación inclusiva. Por su parte, España registra un artículo en las bases consultadas. Pertenece a San Martín (2013). La investigación fue realizada en México, pero está adscrita a la Universidad de Burgos. En una muestra de empleados mexicanos encontró que “la confianza y la dependencia son los principales antecedentes del compromiso normativo. Además, la confianza y las normas relacionales contribuyen a aumentar la satisfacción laboral” (p. 11). Los resultados de esta investigación mostraron implicaciones importantes tanto para el mundo académico como para el profesional.

En Grecia, Palaigeorgiou y Grammatikopoulou (2016) orientaron su investigación hacia los beneficios, barreras y prerrequisitos para las actividades de aprendizaje de la Web 2.0 en el aula. A partir del testimonio de 26 profesores griegos de educación primaria y secundaria, encontraron que el aprendizaje a través de actividades en la web 2.0 promueve la apertura de la escuela hacia la sociedad, al tiempo que les permite a los estudiantes “reflexionar más sobre sus pensamientos, ampliar el tiempo-espacio del diálogo educativo y promover la confianza entre estudiantes y profesores”. (p. 2).

En Irlanda, James *et al.* (2006) realizaron la evaluación de un programa contra el acoso escolar en una escuela secundaria de Irlanda, el programa “Cool School” (CSP). El programa permitió identificar si los estudiantes confiaban en sus maestros en temas de intimidación escolar, asimismo “para hacer frente a la intimidación de manera eficaz, su disposición y confianza para contarle a un maestro sobre la intimidación y si se sentían seguros en la escuela” (p. 39).

En Portugal, Neves y Paixao (2016) centraron su estudio en el optimismo académico, el cual incluye distintas facetas: cognitivas, afectivas y de comportamiento de eficacia colectiva, confianza del profesorado y énfasis académico. En un estudio que incluyó 382 profesores de 35 escuelas portuguesas, el objetivo principal estuvo orientado a examinar el optimismo académico y comprobar si en contextos culturales diferentes, “el optimismo académico también puede considerarse una característica escolar que surge de la percepción de la eficacia colectiva de los profesores sobre la confianza de su cuerpo educativo en los estudiantes y en los padres, así como del énfasis académico” (p. 247).

Con respecto al Reino Unido, Bennett y Kane (2014) orientaron sus estudios hacia los factores que contribuyen a la eficacia del equipo de enseñanza en situaciones en las que los miembros del equipo rara vez se encuentran cara a cara. Dentro de sus principales hallazgos encontraron que los aspectos que surgieron como factores fuertes en la influencia de las percepciones relacionadas con la eficacia del equipo, se encuentran: “La confianza, la comprensión compartida, las diferencias en la orientación educativa entre los miembros del equipo, los conflictos y la frecuencia de (aunque no el tiempo dedicado) a las comunicaciones” (p. 400).

Ahora bien, en lo que refiere al continente de América del Sur, el país que más se ha preocupado por el tema de la confianza ha sido Chile. Las publicaciones revelan que, de 2016 hasta ahora, se ha suscitado un especial interés en Chile por el tema de la confianza en el contexto escolar. Razeto (2016) analizó la confianza relacional entre profesores y directores y sus consecuencias en la implementación de políticas educativas, obteniendo dentro de sus

principales conclusiones, que “la confianza interpersonal es un pilar que promueve y sostiene los procesos de cambio de las escuelas en el contexto de las reformas educacionales” (p. 1); pese a lo anterior, Razeto (2016) reflexiona que “Chile en particular y América Latina en general, parecen enfrentar una crisis de desconfianza que permea a la escuela y a las relaciones interpersonales que se desarrollan entre profesores y directivos” (p. 1).

La investigación de Peña *et al.* (2018) es un referente importante en Chile y Latinoamérica. El objetivo principal del artículo encontrado es “identificar las situaciones que gatillan la construcción y pérdida de confianza de los docentes tanto en sus pares como en los directivos. La técnica empleada fue la entrevista de incidentes críticos. Participaron 34 docentes de la Región de Valparaíso” (p. 1).

Respecto a Brasil, se mantiene la tendencia latinoamericana a las publicaciones después del 2016. La primera refiere a Versiani *et al.* (2016), quienes adelantaron un estudio en escuelas públicas, dando a conocer un modelo de gestión educativa que fue identificado como proactivo.

En Uruguay, Vaillant y Rodríguez (2016) elaboraron su artículo basándose en los datos del Informe 2012 para los ocho países de América Latina que participaron del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay. Se analizó la dimensión de currículo, políticas y prácticas escolares. Lo anterior a partir de las opiniones de los directores escolares. En los principales resultados es necesario resaltar que “en un número importante de países, los directores no basan sus prácticas en una formulación precisa y por escrito de estándares para la mejora del aprendizaje” (p. 253). Otro aspecto para resaltar es que “parecería que la promoción de confianza y autoconfianza en el profesorado por parte de los directores es excepcional. Finalmente, un amplio porcentaje de directores hace poco uso de la investigación para la toma de decisiones” (p. 253).

En el contexto colombiano, Mejía y Urrea (2015) realizaron una investigación en la ciudad de Armenia. Los autores tienen como “referente el estudio realizado por la Secretaría de Educación Municipal, la cual abordó el tema de los problemas más significativos de convivencia escolar” (p. 224). De este trabajo los autores tomaron dos variables de análisis: confianza y trato en la relación maestro-estudiante. “En un estudio realizado por la Secretaría de Educación Municipal de Armenia. Se evidenció niveles de dificultad con relación a la confianza y el trato escolar” (p. 223). La población objeto de estudio se centró en tres instituciones educativas oficiales, en los grados 3°, 5° y 6°, con docentes únicos y docentes por área. “El grupo focal se conformó por 80 niños y niñas de grados 3° y 5° con docentes únicos, entre 8 y 12 años de edad; 45 niños y niñas de grados 6°, con docentes por área, en edades entre 11 y 13 años” (p. 225). La investigación se orientó bajo un enfoque cualitativo de carácter inductivo, basado en la recolección de información, la cual se obtuvo mediante la aplicación de tres talleres en las instituciones educativas que formaron parte del estudio. Dentro de los principales hallazgos encontraron que en el caso de los estudiantes que son acompañados por un solo docente durante el año escolar, “solo un 2% de la población expresó tener un vínculo de confianza con el profesor” (p. 226). Esta tendencia se mantuvo cuando el análisis se realiza en los grados con docentes por área, es decir, “grados que tienen varios docentes de conformidad con el número de asignaturas establecidas. En estos grupos la confianza en los profesores está ausente” (p. 228).

El otro documento que se encuentra en Colombia refiere a Soler (2016), “En el artículo se muestran algunos de los resultados de una investigación doctoral escrita por la misma autora

denominada La confianza, eje del capital social en la escuela” (p. 231). De este estudio, la autora tomó uno de los apartes “respecto a la identificación del estado de confianza que tienen los adolescentes escolarizados, en las relaciones que mantienen a través de los medios virtuales usados por ellos” (p. 231). El estudio se fundamentó en una metodología mixta realizada en dos instituciones educativas de la ciudad de Tunja, una pública y otra privada. Dentro de los principales hallazgos se encuentra que la mayoría de los adolescentes son usuarios de Facebook y WhatsApp, “privado (88,1%) - público (95,1%), en comparación con Instagram, (privado 57,5% - público 32,7%), la cual está en un lugar importante entre los adolescentes, especialmente para aquellos del colegio privado” (p. 243). En ambas poblaciones se evidenció que desconfían de las personas con las que interactúan, pero no sospechan de la red en sí misma, “la cual concreta su riesgo con malware, que puede comprometer la información personal, la ubicación del usuario, la confidencialidad de las conversaciones y hasta la identidad de sus contactos, entre otros” (p. 244).

Por otro lado, se observó que entre los descriptores temáticos más frecuentes la relación entre el liderazgo y los profesores como agentes de la comunidad educativa son fundamentales en varios estudios. Al respecto, en los procesos de investigación educativa se reconoce cada vez más la importancia de la confianza como indicador de relaciones positivas entre docentes y estudiantes, que producen 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– (Bryk y Schneider, 2002; Forsyth *et al.*, 2006; Goddard *et al.*, 2001; Mitra, 2009; Van Maele y Van Houtte, 2011).

El ejercicio docente es visto como un proceso de agencia de sujetos sociales y políticos, dado que el impacto de los docentes en la vida de los estudiantes es a corto, mediano y largo plazo, y que su ejercicio de liderazgo y reconocimiento de autoridad legítima (siendo esta una de las facetas de la confianza) condicionan los procesos pedagógicos y la relación docente-estudiante. De lo anterior se entrevé la función aplicada de la mayoría de las investigaciones identificadas en el periodo de estudio, pues generalmente los estudios fueron procesos orientados a buscar alternativas de acción, más que a una curiosidad meramente intelectual.

El desarrollo teórico de la confianza relacional en el contexto educativo implicó, desde sus primeros estudios, una labor académica con un fin empírico; tanto el objeto de investigación estudiado como la finalidad de las investigaciones daban cuenta de una dinámica empírica que había generado preguntas prácticas y concretas, y, por lo tanto, la intención de las investigaciones de Tschannen-Moran siempre fue aplicada. El desarrollo de estudios aplicados se fundamenta en una situación concreta: la necesidad práctica de relacionar positivamente a los diversos agentes del ámbito educativo para lograr los fines de la educación, este fin es una búsqueda reciente respecto a la discusión histórica sobre la confianza.

Estos esfuerzos investigativos han llevado a establecer que, al ser la confianza multifacética y relativa al entramado relacional humano (Donati, 2019), se ha organizado su comprensión, de acuerdo con lo evidenciado en todos los estudios que hicieron parte de la presente revisión documental, a partir de niveles, dimensiones, manifestaciones, elementos, condicionantes y facetas, dependiendo del contexto de la relación de confianza y entre quienes se desarrolla el vínculo. Este conjunto de aspectos, que son llamados entramado de confianza relacional, permite la operacionalización de una idea con la

que se puede describir, explicar y entender las causas y efectos de la aceptación o no de la interdependencia relacional y material entre agentes (individuales o colectivos), la exposición a un estado de vulnerabilidad frente al otro, y la voluntad o no de asumir el riesgo de esa interdependencia y vulnerabilidad (elementos de la confianza).

Además de ello, el proceso de revisión documental, permitió reconocer cinco características conceptuales de la confianza relacional que son implícitos o explícitos en la mayoría de investigaciones: (a) que hace alusión a un entramado socio-relacional de intercambios intersubjetivos; (b) que se utiliza para reconocer y aprehender la interrelación de variables del entramado de intercambios sociales, y las propiedades emergentes de dichas interrelaciones; (c) las cuales se asocian a una predisposición psicosocial, más que a un comportamiento; (d) su dinámica implica procesos de construcción y deterioro variables; y (e) dicha variabilidad se relaciona con un conjunto de condicionantes de ocurrencia e impactos multidimensionales, no solo en la escala microrrelacional o psicosocial, sino colectiva, macrorrelacional y sistémica.

Ahora bien, este fenómeno, que parece como dado, es difícil de asir conceptualmente (Kramer, 1999); pese a ello, en la literatura revisada “existe un cierto acuerdo respecto a sus tres elementos centrales: (a) La interdependencia relacional, es decir que los intereses de una parte no pueden ser alcanzados sin otro” (Peña *et al.*, 2018, p. 2; Rousseau *et al.*, 1998); (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” (Sztompka, 2003; Peña *et al.*, 2018, p. 5); y (c) la disposición a tomar el riesgo, que implica una voluntad o disposición (Lewis y Weigert, 1985, como se citaron en Peña *et al.*, 2018).

Los tres elementos de la confianza configuran el marco relacional básico de esta, a manera de secuencia relacional y circuito sistémico: la interdependencia mediante la cual se expresa el tipo de vínculo y caracteriza la relación; la vulnerabilidad que indica el lugar que tiene el sujeto en la relación de poder en el marco del vínculo; y la disposición de asumir el riesgo que conlleva ese lugar en la relación de poder.

A partir de las características conceptuales y los elementos de la confianza que son transversales, se reconoce que la confianza relacional en el contexto escolar supone una dinámica en sí, que se desarrolla como un sistema sociorrelacional complejo, el cual genera, como parte de todas las interacciones posibles y la correlación de niveles, dimensiones, manifestaciones, elementos y condicionantes, una serie de propiedades emergentes identificadas e identificables en y por las facetas de la confianza, que suponen consecuencias e impactos en la vida escolar, generándose cambios e incluso transformaciones, tanto en la cotidianidad de las interacciones escolares, como en asuntos estratégicos para la comunidad educativa.

Finalmente, en la literatura revisada son diversos los autores (Bryk y Schneider, 1996; Conejeros *et al.*, 2010; Sandoval-Estupiñán y Garro-Gil, 2012; Van Maele y Van Houtte, 2012; 2015; Razeto, 2016; Peña *et al.*, 2018; Tschannen-Moran y Hoy, 2000; Tschannen-Moran, 2014; Tschannen-Moran y Gareis, 2017) que, de manera implícita o explícita, reconocen diversos condicionantes del proceso de construcción o pérdida de confianza relacional en el contexto escolar. Tras un proceso de triangulación teórica se identificaron dos categorías condicionantes: condicionantes contextuales y condicionantes personales.

Estos condicionantes, tanto los contextuales como los personales, aunque dinámicos, y difusos en sus relaciones, dado que hacen parte de un sistema con diversas interdependencias

y yuxtaposición de elementos, se relacionan con un nivel relacional, siendo el nivel macrorrelacional el que está principalmente asociado a los condicionantes contextuales, y el nivel microrrelacional el que está principalmente asociado a los condicionantes personales.

Los condicionantes contextuales, según inferencias del autor, a partir de lo identificado en la bibliografía, se desagregan en tres tipos de condicionantes: (a) sociales/políticos, (b) culturales, y (c) organizacionales. Los condicionantes personales, por inferencia, se encontró que atienden a tres tipos: (a) relaciones antecedentes con los agentes de cualquier ámbito, (b) dinámica relacional anterior con los agentes del vínculo educativo, y (c) características y cualidades personales.

5. CONCLUSIONES

El estado de conocimiento sobre la producción científica realizada en diferentes bases de datos -Web of Science, Scopus y SciELO-, muestra que el número de publicaciones que relacionan la confianza con los contextos escolares es bajo, aún más bajo cuando los hallazgos permiten remitir a la confianza relacional. Si bien se observan tramos de baja productividad respecto a otros periodos del intervalo del estudio, se evidencia también un aumento gradual del número total de publicaciones con un máximo en los últimos cuatro años. Estos datos pueden sugerir un cambio en la forma de abordar las relaciones interpersonales entre los integrantes de las comunidades educativas, abriendo la posibilidad a investigar y publicar sobre la importancia de la interacción social, las relaciones al interior de la escuela, las actitudes, los gestos, el vocabulario, las conductas, como elementos que promueven un clima de alta confianza.

Al considerar las publicaciones por países, el trabajo derivado de autores norteamericanos, holandeses y belgas ha inspirado a académicos de todo el mundo para proceder a la exploración de la confianza como un fenómeno que afecta la vida escolar. En el contexto latinoamericano, destaca Chile como país pionero en el abordaje de este tema; sin embargo, la producción científica de los países en Latinoamérica es baja en contraste con Estados Unidos y algunos países de Europa. Parece ser que la cantidad de profesionales interesados en esta temática es escasa. Esto se convierte en un reto para un continente y en el caso particular para Colombia, un país que reporta índices bajos de confianza en el otro según la encuesta mundial en valores. El predominio de la desconfianza entre los colombianos constituye un poderoso obstáculo en términos de capital social, educación, cultura y problemas del desarrollo.

En lo que refiere a las concurrencias encontradas en las palabras clave o descriptores temáticos con mayor frecuencia encontrados en los 40 artículos relacionados con la producción sobre confianza en el contexto escolar, es necesario resaltar los autores se han inspirado en los estudios y enfoques de confianza que han dominado el campo desde el principio. Los descriptores permiten identificar las líneas de investigación conceptuales y empíricas que han conformado el campo de investigación en su estado actual, siendo la relación entre los docentes y el liderazgo un aspecto clave.

En lo que refiere al idioma de las publicaciones, se muestran los idiomas diferentes en los que se han escrito los artículos. En este aspecto sigue la tendencia general de las publicaciones científico-académicas, en las que hay un incremento de las publicaciones en idioma inglés.

Desde un punto de vista sustancial o más conceptual, se evidencia que la confianza, la cual responde a una compleja dinámica del entramado sociorrelacional, está entretejida por múltiples elementos que merecen, por su impacto en toda la realidad escolar, atención de los agentes del contexto educativo. Su construcción o deterioro es generada por relaciones sociales interdependientes de diversos sistemas y subsistemas relacionales y procesos de agenciamiento individuales, interpersonales e institucionales; por esta razón se propone comprenderlos –y, si es posible, dinamizarlos intencionalmente– no solo en función de factores individuales/voluntarios o colectivos/estructurales, sino a través de nuevas relaciones sociales y nuevas conexiones de relaciones (Donati, 2019). Esa posibilidad de interacción, indica que la confianza, sus elementos, facetas y dimensiones, se encuentran sujetas a dinámicas condicionantes susceptibles de indicar, mensurar y modelar, en tanto la confianza es en sí una relación que constituye hechos sociales y genera hechos sociales, todos contruidos por el ser humano como agente colectivo. Y con ello, se observó que la mayoría de las investigaciones tuvieron finalidades aplicadas, siendo la mejora o transformación del clima relacional o los procesos pedagógicos, el centro de interés.

Lo anterior posibilita proyectar algunas inquietudes: ¿Cuáles son los niveles de confianza-desconfianza que generan las instituciones educativas en el proceso relacional y en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo participan los profesores en el proceso de construcción de la confianza? ¿Cuáles son los indicadores que inciden en la medición sobre la confianza relacional en la relación docente-estudiante? Desde el clima de aula se pueden iniciar varias acciones para fomentar la confianza en el contexto educativo. Allí se puede iniciar; sin embargo, trasciende a otros escenarios, tal como lo plantea Ríos (2003), quien señala que “sin confianza no se puede educar, sólo instruir. La relación educativa en confianza trasciende las propias aulas, y se prolonga en otros lugares, en otros tiempos, mucho más allá de la edad escolar” (p. 10). Es evidente que una investigación en confianza en el contexto escolar sea esta de metodología cualitativa, cuantitativa, mixta o simplemente como una revisión bibliográfica, es una forma de transmitir no sólo una manera de mirar el fenómeno de la confianza en la escuela e interpretarlo, sino a la vez de ofrecer opciones para su cambio y mejora.

De acuerdo con lo expuesto, se vuelve relevante considerar la instalación de ciertas estructuras básicas o mínimas institucionales para desarrollar intervenciones educativas, institucionales y de aula, las cuales pasan por una importante identificación inicial sobre la forma como se percibe, vivencia y desarrolla la confianza relacional en la escuela. No es posible transportar directamente un programa o una política institucional, local o regional, sin un conocimiento de los contextos y adecuados diagnósticos de las necesidades institucionales, regionales y nacionales.

Respecto al mencionado aspecto geográfico, en Latinoamérica destacan los estudios de José Weinstein, Dagmar Raczynski y María Conejeros. Sin embargo, dado que existe poca investigación formal sobre este tema en educación, especialmente en Latinoamérica, se hace necesario construir una red más amplia de conocimiento sobre la manera de operar la confianza relacional en las instituciones escolares, y específicamente en la relación docente-estudiante.

Finalmente, los descriptores permiten constatar que, si bien, la confianza relacional emerge como un concepto importante y se menciona su importancia en relación con el liderazgo (especialmente del directivo), los profesores y educación, no ha sido considerada, especialmente en el contexto latinoamericano, como un elemento fundamental en la mejora

de la relación docente-estudiante; esto se convierte en un reto para futuras investigaciones y publicaciones. Como lo expresa Conejeros (2012), se requiere de “voluntad consciente para generarla y desarrollarla, ya que es la única forma de establecer relaciones cercanas y duraderas” (p. 92).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles. (1988). *Política*. Editorial Gredos S.A. [http://www.bcnbib.gov.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20\(Gredos\).pdf](http://www.bcnbib.gov.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20(Gredos).pdf)
- Ariza, T. & Quevedo-Blasco, R. (2013). Análisis bibliométrico de la Revista de Investigación Educativa (2000-2012). *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 31-52. doi:<http://doi.org/10.6018/rie.31.1.160321>
- 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 Baier.
- Bennett, R. & Kane, S. (2014). Factors that affect the effectiveness of the university teaching team in separate work environments. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 400-426. doi:<https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.722201>
- Berti, C. & Di Battista, S. (2011). Framing student engagement through perceptions of justice: The role of trust in authorities in educational contexts. En R. Newley, *Classrooms: Management, effectiveness, and challenges* (pp. 59-76).
- Bryk, A. & Schneider, B. (1996). *Social trust: A Moral Resource for School Improvement*. University of Chicago.
- _____. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.
- _____. (2003). La confianza en las escuelas: Un recurso clave para la reforma escolar. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45. <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/8/410571/files/2016/12/PTP-Mod-7-Participant-Handout-Trust-in-Schools-Article-1hygjqj.pdf>
- Conejeros, M. (2012). *Confianza y Educación, un estudio en establecimientos educacionales chilenos*. Editorial Académica Española. <https://bit.ly/2AZfT6B>
- Conejeros, M., Rojas, J. & Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n129/v32n129a3.pdf>
- Corporación Latinobarómetro. (2018). *Informe 2018*. Corporación Latinobarómetro.
- Delgado, E., Torres, D. & Jiménez, E. R. (2006). Análisis bibliométrico y de redes sociales aplicado a las tesis bibliométricas defendidas en España (1976-2002): temas, escuelas científicas y redes académicas. *Revista Española de Documentación Científica*, 29(4), 493-524.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2015). *Encuesta mundial de valores Colombia: una mirada comparada de los resultados de la sexta ola de medición 2010-2012*. DNP. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/EMV%20comparativo%20Word%20cp%2029-03-2016.pdf>
- Donati, P. (2019). *Sociología relacional de lo humano*. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra.
- Dönmez, B., Özer, N. & Cömert, M. (2010). Principal trust in students and parents: its relationship with principal burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 547-550. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.061>
- Forsyth, P., Barnes, L. & Curt, M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M. & 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. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/499690>

- Gómez-García, A., Ramiro, M., Ariza, T. & Granados, M. (2012). Estudio bibliométrico de Educación XXI. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 15(1), 17-41. doi:http://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.148
- Hallinger, P. (2013). Reviewing Reviews of Research in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 539–576.
- James, D., Lawlor, M., Flynn, A., Murphy, N., Courtney, P. & Henry, B. (2006). One School's Experience of Engaging with a Comprehensive Anti-Bullying Programme in the Irish Context: Adolescent and Teacher Perspectives. *Pastoral Care in Education*, 24(4). doi:https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2006.00389.x
- Jorge, J. (2016). La confianza interpersonal revela sus misterios ¿La Partícula de Dios?. *Questión. Revista Especializada En Periodismo y Comunicación*, 1(52), 143-174.
- Kramer, R. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598. doi: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.569
- Mejía, C. & Urrea, A. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223-236. https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/352/606
- Mishra, A. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. En R. Kramer, & 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.
- Neves, P. & Paixao, R. (2016). Otimismo académico: confirmação de um construto na realidade portuguesa. *Educar Em Revista*, (60), 247-259. doi: https://doi.org/10.1590/0104-4060.45623
- Palaigeorgiou, G. & Grammatikopoulou, A. (2016). Benefits, barriers and prerequisites for Web 2.0 learning activities in the classroom: The view of Greek pioneer teachers. *Interactive Technology and Smart Education*, 13(1), 2–18. doi: https://doi.org/10.1108/ITSE-09-2015-0028
- Peña, J., Weinstein, J. & Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(1), 1-13. doi: https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1174
- Raczynski, D., Bender, P., Weinstein, J. & Flynn, M. (2019). Relational trust in Valparaíso, Chile and Illinois schools: surprising consistency and further questions. *International Journal of Leadership in Education*, 25(1), 66-87. doi: https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690696
- Razeto, A. (2016). Confianza interpersonal entre los miembros de una escuela: valor básico y olvidado por las reformas educativas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-22. doi: https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21926
- _____. (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://www.redalyc.org/pdf/4436/443652196005.pdf
- Revuelta, P. (2015). *La confianza en cuestión. Aproximación crítica a las teorías contemporáneas [Tesis doctoral]*. Universidad Carlos III de Madrid. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/22298/revuelta_confianza_tesis_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ríos, A. (2003). *La confianza: un reto educativo*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R. & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404. doi: https://doi.org/10.5465/amr.1998.926617
- San Martín, S. (2013). La confianza, la satisfacción, las normas relacionales, el oportunismo y la dependencia como antecedentes del compromiso organizacional del trabajador. *Contaduría y Administración*, 58(2), 11–38. http://www.scielo.org.mx/pdf/cya/v58n2/v58n2a2.pdf
- Sandoval-Estupiñán, L. & Garro-Gil, N. (2012). La sociología relacional: una propuesta de fundamentación sociológica para la institución educativa. *Educación y Educadores*, 15(2), 247-262. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2354/2888

- Soler, Á. (2016). La confianza de los adolescentes escolarizados en las redes sociales virtuales. *Praxis & Saber*, 7(15), 231–246. doi: <https://doi.org/0.19053/22160159.v7.n15.2016.5734>
- Sztompka, P. (2003). *Trust : a Sociological Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2017). Principals, trust, and cultivating vibrant schools . En K. Leithwood, J. Sun, & K. Pollock, *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework* (pp. 153-174). Springer International Publishing.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593.
- _____. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4). doi: <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Vaillant, D. & Rodríguez, E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 24(91), 253–274. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200001>
- Van Maele, D. & 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. doi: <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9605-8>
- _____. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28, 879–889. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.001>
- _____. (2015). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout? . *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115. doi: <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0018>
- Van Maele, D., Forsyth, P. & Van Houtte, M. (2014). *Trust and school life. The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*. Springer.
- Vázquez-Cano, E., Belando, M. & Bernal, C. (2017). Estudio bibliométrico y de impacto de la Revista Complutense de Educación (2005-2015). *Revista Complutense De Educación*, 28(4), 1127-1250. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51672>
- Versiani, A., Loureira, S. & Pereira, A. (2016). Contribuições da teoria institucional para a análise da gestão de escolas: um estudo de caso de escola pública brasileira bem sucedida nos índices de desempenho da educação básica. *REAd. Revista Eletrônica de Administração*, 22(1), 193-224. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.0312015.57041>
- Zapata, C., Gómez, M. & Rojas, M. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación y Educadores*, 13(1), 77–90. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942010000100006&script=sci_abstract&tlng=es
- Zolgar, I. & Stopar, M. (2016). Pre-service teachers' confidence in teaching students with visual impairments in inclusive education. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 52(1), 51-62. doi: <https://doi.org/10.31299/HRRI.52.1.5>

