

INVESTIGACIONES

Confianza de los estudiantes en sus docentes: Un estudio en liceos de la Región Metropolitana¹

Students' trust in their teachers:
A study in high schools in the Metropolitan Region of Chile

Javiera Peña-Fredes^a
Macarena Sánchez-Bachmann^a
José Weinstein^a
María Elisa Ansoleaga^a

^a Universidad Diego Portales, Chile.

javiera.pena.fde@mail.udp.cl, macarena.sanchez2@mail.udp.cl,
jose.weinstein@udp.cl, maria.ansoleaga@udp.cl

RESUMEN

La confianza de los estudiantes en sus docentes incide tanto en aspectos académicos como en el bienestar subjetivo y la generación de culturas positivas, adquiriendo especial relevancia en crisis como la pandemia por COVID-19. El objetivo del estudio fue indagar en su configuración, explorando en los factores que inciden en su generación y erosión. Se empleó un diseño metodológico mixto, que contempló una encuesta a 1267 estudiantes y entrevistas de incidentes críticos a 25 estudiantes. Se pesquisó un alto nivel de confianza de los estudiantes en sus docentes, siendo aún mayor entre la población con mayor vulnerabilidad socioeconómica. Los estudiantes refieren a incidentes de ganancia de confianza, los que tienden a sustentarse en situaciones que aluden a tres facetas de la confianza: benevolencia, apertura y competencia. Durante la pandemia, fundamental fue la benevolencia, entendida como la preocupación expresada por sus docentes por la situación psico-emocional y académica de los estudiantes.

Palabras clave: Incidentes Críticos, benevolencia, apertura, competencia, COVID-19.

ABSTRACT

The trust that students have in their teachers has a significant impact on both academic outcomes and subjective well-being, as well as on the development of positive cultural norms. This impact becomes even more crucial during crises such as the COVID-19 pandemic. The main goal of the study was to investigate the configuration of trust between students and teachers, while exploring the factors that influence its generation and erosion. To achieve this, a mixed methodological design was employed, which included a survey of 1267 students and critical incident interviews with 25. The study found that students exhibited a high level of trust in their teachers. Students referred to specific incidents that had helped build their trust, which tended to revolve around three facets of trust: benevolence, openness, and competence. During the pandemic, benevolence was identified as fundamental aspect of trust, as teachers expressed concern for students' psycho-emotional and academic well-being.

Key words: Critical Incidents, benevolence, openness, competence, COVID-19.

¹ El presente artículo fue elaborado en el marco del Proyecto Fondecyt Regular N° 1190657, respecto de "Confianza relacional en la Educación Media. Un estudio en liceos públicos científico-humanistas y técnico-profesionales de la Región Metropolitana" (2019- 2021).

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se ha puesto atención sobre rol desempeñado por los aspectos organizativos y las relaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas (Darling-Hammond et al., 2020). Diversos autores abordan un aspecto clave en este vínculo: la confianza, dando cuenta de su incidencia tanto en la cotidianeidad de las relaciones al interior de las comunidades educativas como en asuntos estratégicos del devenir de las escuelas (Buitrago & Sandoval–Estupiñán, 2022) y la mejora escolar (Bryk & Schneider, 2002; Forsyth et al., 2011; Tschannen-Moran, 2014).

El Marco para la Buena Enseñanza 2021 (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021) que entrega lineamientos pedagógicos a los docentes del país, establece como un dominio central de la labor docente, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje en que las competencias sociales y emocionales resultan aspectos centrales a desarrollar. La construcción de estos ambientes depende en gran medida del vínculo de confianza que se establece entre estudiantes y profesores (Platz, 2021), siendo un factor que logra impactar tanto en lo académico como en la generación de culturas escolares positivas y en el bienestar subjetivo de ambos actores escolares (Brake, 2020; Dong et al., 2021; Pianta et al., 1995). Lo que adquiere especial relevancia en situaciones de crisis como la acontecida por la pandemia de COVID-19 (Sutherland, 2017). En Chile, hay evidencia del importante rol desempeñado por la confianza en el vínculo que los estudiantes mantuvieron con sus establecimientos escolares (Peña et al., 2022; Weinstein et al., 2022).

Ahora bien, ¿cómo se configura la confianza entre docentes y estudiantes? ¿qué factores inciden en esta relación? y fundamentalmente ¿cómo se construye y se erosiona los vínculos de confianza entre estos estamentos?, son preguntas centrales para ahondar en este tema. El presente artículo expone los resultados de una investigación que, a través de un diseño metodológico mixto, buscó analizar la confianza de estudiantes de liceos públicos de la Región Metropolitana en sus docentes. El estudio fue llevado a cabo durante el año 2021, momento en que los estudiantes del país transitaban desde un sistema de educación a distancia o virtual hacia un sistema de presencialidad alterada.

2. REVISIÓN DE LITERATURA

Confianza refiere a las expectativas favorables que un actor tiene sobre la conducta y las intenciones de otro con quien interactúa (Rousseau et al., 1998), de quien asume que actuará de modo tal que no le causará daño (Mishra, 1996; Sztompka, 2003). Hoy y Tschannen-Moran (1999, 2003) plantearon que, en el contexto escolar, la confianza en el otro se sustenta en cinco facetas:

- i) Benevolencia: refiere a la creencia en que el otro actuará preocupado por su integridad y bienestar. Para los estudiantes, esto se expresaría en la disposición de sus profesores a brindarles ayuda y cuidado.
- ii) Honestidad: remite a creer que el otro será consistente respecto de lo que declara y hace. Para los estudiantes, se reflejaría en la posibilidad de creer en lo que dicen sus profesores.

- iii) Apertura: la creencia en que el otro está abierto a compartir información, sin ocultarla, pero asimismo manteniendo su confidencialidad cuando es necesario. Para los estudiantes, sería la facilidad para dialogar con sus profesores y sentirse escuchados.
- iv) Predictibilidad: la posibilidad de poder anticipar las acciones y reacciones del otro. Para los estudiantes, sería la certeza de que los profesores siempre actúan como deben hacerlo.
- v) Competencia: el reconocimiento en el otro de conocimientos y comportamientos acordes a lo que se espera de su rol. En el caso de sus profesores, los estudiantes valorarían sus habilidades para enseñar bien, reconociendo que con ellos es posible un gran aprendizaje.

La evidencia muestra la influencia positiva de la confianza de estudiantes en sus docentes en variables como comportamiento en el aula (Binning et al., 2019; Romero, 2015, 2018), compromiso con los procesos de aprendizaje (Jokić Zorkić et al., 2021), motivación y expectativas académicas (Caleon et al., 2017; Conejeros et al., 2010; Yeager et al., 2014), sentido de pertenencia e identificación con la escuela (Fuller, 2014; Van Houtte & Van Maele, 2012) y menores probabilidades de bajo desempeño o deserción escolar (Caleon et al., 2017). Asimismo, la confianza tiene un efecto mediador sobre el desempeño escolar (Mitchell & Forsyth, 2004; Romero, 2015, 2018). En general, el impacto de la confianza en gran parte de las variables mencionadas sería mayor entre la población estudiantil que se encuentra en una posición de desventaja, ya sea por su origen étnico y racial (Yeager et al., 2014) o por encontrarse en una situación académica en riesgo (Caleon & Wui, 2019).

La relación que se establece entre profesores y estudiantes presenta ciertas particularidades. Primero es un vínculo ineludible, en tanto ambas partes no eligen si quieren ponerse en contacto entre sí (Schweer, 2017). Asimismo, por la diferencia etaria, la posición de autoridad y el rol formativo de los docentes en la institución escolar, la relación se establece en una desigualdad de poder, en que la vulnerabilidad para las personas de menor rango, en este caso los estudiantes, es mayor (Schweer, 2017). De ahí el rol clave que desempeñan los profesores en establecer y sostener confianza con sus estudiantes (Brake, 2020; Phillippo, 2012; Russell et al., 2016; Yeager et al., 2014). Por último, el período etario específico que atraviesan los estudiantes incide en cómo se genera el vínculo de confianza. En Chile, Conejeros y colegas (2010) pesquisaron que la confianza de los estudiantes en sus docentes sería mayor que en otros actores escolares, especialmente en secundaria.

La adolescencia y el contexto de educación secundaria determinan tanto los roles asumidos en la construcción de confianza como el modo y las acciones que la posibilitan (Brake, 2020; Caleon & Wui, 2019). Diversos autores coinciden en que, para los estudiantes secundarios, confianza y reconocimiento a su capacidad de agencia son aspectos estrechamente relacionados (Brion-Meisels, 2015; Fuller, 2014; Ransom, 2019). Phillippo (2012) destaca como para los estudiantes de secundaria resulta crucial que los profesores respeten sus tiempos y decisiones en la relación que establecen con ellos. Fuller (2014) enfatiza la importancia otorgada por los estudiantes a no ser infantilizados por sus docentes, recibiendo un trato acorde a su edad. En una dirección similar, tanto Russell et al. (2016) como Ransom (2019) destacan que un aspecto relevante es que los docentes proporcionen a los estudiantes grados de autonomía y cierta capacidad de elección respecto a la organización, labores y contenidos escolares. Asimismo, se ha destacado la importancia de que los

maestros comuniquen de forma explícita a los estudiantes altos estándares y demuestren que creen en ellos para alcanzarlos (Ransom, 2019; Russell et al., 2016; Yeager et al., 2014).

Además, los estudiantes secundarios atribuyen importancia a la preocupación por ellos por parte de los profesores. A nivel académico, esta preocupación se expresaría en la disposición de los docentes a identificar las necesidades individuales de los estudiantes, desplegando estrategias de monitoreo de aprendizaje, comunicación y apoyo (Brake, 2020; Phillippo, 2012), en el desarrollo de enfoques pedagógicos específicos (Russell et al., 2016), así como en la creación de instancias de participación de los estudiantes en clases (Brake, 2020). A nivel personal, los estudiantes valoran las expresiones de preocupación por su bienestar general, como demostrar interés por conocerlos, compartir tiempo con ellos (Brion-Meisels, 2015; Conejeros et al., 2010; Russell et al., 2016) y mostrarse flexibles y comprensivos frente a situaciones complejas, como el inicio de una nueva etapa escolar (Brake, 2020) o asuntos familiares (Holland, 2015). Binning y colegas (2019) en un experimento longitudinal hallaron que los estudiantes otorgan gran importancia a contar con oportunidades, propiciadas por sus docentes, en que puedan expresar sus preocupaciones y valores personales. Con todo, esta preocupación adulta debe establecerse con resguardo de otro aspecto altamente valorado por los jóvenes: su privacidad (Brion-Meisels, 2015; Phillippo, 2012).

La pandemia por Covid-19 ha impactado de forma sin precedentes a las escuelas alrededor del mundo (Bertling et al., 2020). En escenarios de crisis, los niños y adolescentes son más susceptibles a experimentar efectos adversos (Mutch, 2014, 2015; Zhou, 2020), como trastornos del sueño o alimenticios, malestares físicos, aumento de agresividad y otros desórdenes emocionales (Mutch, 2014; Smawfield, 2013). En la actual pandemia, en estos grupos se ha reportado mayor incidencia de estrés postraumático, ansiedad, depresión y desórdenes de aprendizaje (Supriyanto et al., 2020; Zhou, 2020). En este contexto, preguntarse por la confianza resulta central (Mishra, 1996; Webb, 1996), porque emerge como un recurso para enfrentar de mejor manera la crisis y sus consecuencias (Sutherland, 2017), pero también como indicador del impacto de la crisis sobre las relaciones al interior de las escuelas (Mishra, 1996). Evidencia de otros contextos organizacionales sugiere que cualquier cambio que enfrenta una organización probablemente que tenga un efecto negativo sobre la confianza (Morgan & Zeffane, 2003). Sin embargo, también se ha sostenido que un contexto adverso y con condiciones desafiantes puede acarrear aprendizajes y crecimiento (Sutherland, 2017), fortaleciendo los vínculos de confianza (Weinstein et al., 2022).

3. METODOLOGÍA

El estudio se llevó a cabo desde un enfoque mixto, que contempló una fase cuantitativa y otra cualitativa. La primera tuvo por objetivo explorar los niveles de confianza de los estudiantes en otros actores escolares y los principales factores relacionados con la confianza en sus docentes. La segunda buscó profundizar en las situaciones identificadas por los propios estudiantes como significativas a la hora tanto de generar como de perder confianza en sus docentes.

3.1. ETAPA CUANTITATIVA: ENCUESTA

La etapa cuantitativa consideró el desarrollo de una encuesta sobre Confianza Relacional en la Educación Media en la que participaron 1267 estudiantes de 54 establecimientos

públicos de educación secundaria de la Región Metropolitana. Para la selección de los liceos participantes se construyó un marco muestral de 214 liceos en base a los datos administrativos del año 2019 del Ministerio de Educación (Centro de Estudios Ministerio de Educación [MINEDUC], 2022), aceptando participar 60 liceos y concretando su participación finalmente 54 de éstos. La muestra estuvo compuesta de 31 liceos con enseñanza Científico Humanista, 18 con enseñanza Técnico Profesional y 5 con ambos tipos de enseñanza (polivalentes). En cada establecimiento, se seleccionaron de forma aleatoria dos cursos de estudiantes de 3ro o 4to año de Educación Media (16-18 años), con un error muestral de 2,7%. A través de los profesores jefes, las y los estudiantes recibieron la invitación a participar de la encuesta, en un formato online autoaplicado. Asimismo, los participantes previamente leyeron y ratificaron un asentimiento informado, donde se les explicó los objetivos del estudio, la voluntariedad de su participación y la confidencialidad y anonimato de los datos. Además, cada director o directora firmó una autorización de participación del liceo de forma previa.

En el marco de la encuesta se consultó a las y los estudiantes sobre la confianza en sus docentes, su director(a) y sus pares. Para medir la confianza en docentes se utilizó la escala desarrollada por Adams y Forsyth (2009), mientras que la medida de confianza en directores corresponde a la escala desarrollada por Forsyth, Adams y Hoy (2011), ambas de público acceso. Las dos escalas siguen los lineamientos teóricos respecto a la confianza de Hoy y Tschannen- Moran (2003) y fueron ajustadas y validadas para la muestra del estudio. Siguiendo los mismos principios, se desarrolló una nueva escala de confianza, esta vez de estudiantes en sus pares, la que fue testada y validada antes de ser incluida dentro de la encuesta.

Los indicadores de confianza escolar se construyeron promediando las respuestas sobre el nivel de acuerdo de las y los estudiantes con una serie de afirmaciones referidas a la confianza que tienen en los demás miembros de la comunidad escolar en una escala de 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo). Dado el contexto de pandemia, se elaboraron tres ítems respecto a cómo evalúan el actuar de sus docentes durante este período. Asimismo, la encuesta contempló la escala de autoeficacia académica, desarrollada por Finn y Frone (2004) y un ítem de autoevaluación del desempeño académico.

En este artículo se presentan los datos descriptivos de las escalas de confianza, que permiten describir el panorama general de la confianza de las estudiantes en el resto de la comunidad. Además, se ajustó un modelo de regresión lineal múltiple utilizando el índice de confianza de estudiantes en docentes como variable dependiente con el propósito de explorar posibles factores institucionales y de percepción asociados a la confianza en docentes.

3.2. ETAPA CUALITATIVA: ENTREVISTAS DE INCIDENTES CRÍTICOS

La etapa cualitativa del estudio consistió en la realización de entrevistas de incidentes críticos dirigidas a 25 estudiantes de tercero y cuarto año de enseñanza media, provenientes de seis liceos públicos de la Región Metropolitana, uno de ellos mono genérico de mujeres. De los participantes del estudio, 16 fueron mujeres y 9 hombres. Ocho entrevistas fueron llevadas a cabo de forma presencial, en los establecimientos escolares y las restantes se llevaron a cabo de forma virtual. Tanto estudiantes como sus apoderados consintieron la participación en el estudio, los primeros a través de un asentimiento informado y los

segundos por medio de un consentimiento pasivo, aprobados por el comité de ética de la Universidad patrocinante.

Las entrevistas de incidentes críticos permiten indagar en el sentido que otorgan los sujetos a situaciones específicas, considerando los elementos tanto cognitivos, afectivos como de comportamientos que subyacen a cada relato (Chell, 2004). Se empleó el formato de entrevista en profundidad no estructurada de incidentes críticos, con el fin de ahondar en incidentes de ganancia y de pérdida de confianza en docentes (Münscher & Kühlmann, 2012). Para ello se solicitó a los estudiantes, pensar en un profesor o profesora del liceo con quien sintiesen confianza, relatando cómo surgió esta confianza y la situación que los hizo sentir que podían confiar en este docente. Posteriormente se solicitó lo mismo, pero esta vez respecto de un docente por quien sintiesen no tener o haber perdido la confianza. En ambos casos, los relatos fueron profundizados por medio de preguntas que permitieron comprender mejor la situación, lo generado en los estudiantes a nivel cognitivo y afectivo en términos de la confianza y las consecuencias en el vínculo que se estableció posteriormente con los docentes.

Las entrevistas duraron entre 40 y 60 minutos, fueron grabadas, transcritas y posteriormente analizadas empleando el programa Nvivo. El análisis se llevó a cabo por etapas y se orientó por los principios del análisis de contenido (Krippendorff, 2013). En un primer momento, los incidentes fueron ordenados y clasificados según ganancia y pérdida de confianza, descartando las respuestas que no aplicaban para ser consideradas incidentes. Luego los incidentes se categorizaron de acuerdo con la faceta de la confianza aludida, cuantificando paralelamente sus frecuencias en base a estos criterios. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de cada faceta y tipo de incidentes, levantando similitudes y diferencias en las narraciones, comparando incidentes referidos al período de pandemia con incidentes previos. En cada etapa, los investigadores del estudio contrastaron los análisis paralelos realizados y participaron de un análisis transversal de los tipos de incidentes levantados, con el fin de establecer conclusiones por faceta de confianza y tipo de dinámica involucrada (ganancia o pérdida).

4. RESULTADOS

4.1. FASE CUANTITATIVA: NIVELES DE CONFIANZA Y FACTORES ASOCIADOS

La encuesta (Figura 1) dio cuenta que los estudiantes confían más en sus docentes (5,06 en una escala que va de 1 a 6) que en sus directores (4,43; $t=5,36$; $p<0,000$) y más aún que en sus pares (3,88; $t=20,63$; $p<0,000$). Asimismo, un hallazgo fue que la confianza de los estudiantes en sus docentes se relacionaba con la confianza en el director(a) ($r=,52$; $p<0,000$) y en sus pares ($r=,40$; $p<0,000$). Esto significa que una mayor confianza en uno de los actores viene acompañada, por lo general, de una mayor confianza en los otros actores de la comunidad escolar.

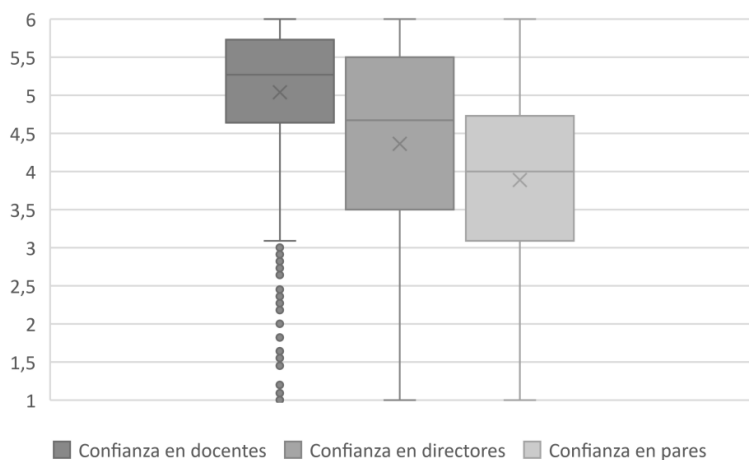


Figura 1: Puntajes de confianza escolar.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de cada faceta de la confianza de los estudiantes en sus docentes, la Figura 2 muestra el promedio de acuerdo con las afirmaciones relacionadas con cada faceta en la escala de 1 a 6. En general, no se observan grandes diferencias entre el nivel de cada faceta de la confianza. De todas formas, el promedio del indicador de benevolencia (“Los profesores siempre están dispuestos a ayudarme”) es significativamente más alto que los demás².

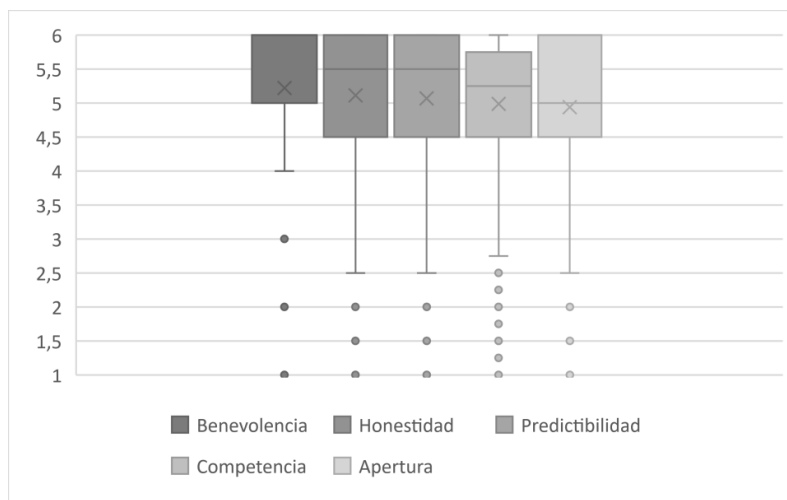


Figura 2: Puntajes facetas confianza en docentes.

Fuente: Elaboración propia.

² Valores t para diferencias de medias del entre benevolencia y a) apertura ($t=11,74$; $p<0,000$); b) competencia ($t=7,73$; $p<0,000$); c) honestidad ($t=4,07$; $p<0,000$); d) predictibilidad ($t=5,64$; $p<0,000$).

Además de las escalas de confianza escolar, en la encuesta se agregaron tres preguntas orientadas a medir la confianza de los estudiantes en sus docentes en el contexto educativo de la pandemia de COVID 19. Como se observa en la tabla 1, la evaluación que hacen los estudiantes es positiva, valorando especialmente el esfuerzo por adaptar sus estrategias de enseñanza a la modalidad no presencial (promedio de 5,22 en una escala de 1 a 6). Con el fin de generar un indicador de la evaluación del desempeño de los profesores en pandemia, se ha promediado las tres preguntas de la tabla 1, lo que da un indicador de evaluación de docentes en pandemia con un promedio de 4,95 en una escala que va del 1 al 6, con un coeficiente de confiabilidad de $\alpha=,83$.

Tabla 1. Evaluación a docentes durante la pandemia

	Promedio	% de acuerdo y muy de acuerdo
Los profesores se mantuvieron preocupados por mi aprendizaje durante la pandemia	4,93	71,1%
Los profesores se esforzaron por adaptar sus clases a la modalidad no presencial	5,22	79,9%
Los profesores se mantuvieron atentos a situación personal y familiar durante la pandemia, entregando apoyos en momentos difíciles	4,70	64,4%

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta de Confianza Escolar 2021.

Para explorar la relación entre la confianza de estudiantes en docentes y otras variables escolares e individuales, se ajustó un modelo de regresión lineal múltiple. En la tabla 2 se muestran todas las variables independientes incorporadas al modelo, sus coeficientes, error estándar y valor p.

Un primer hallazgo del modelo, es que tanto el género, el desempeño académico percibido como el tamaño del establecimiento (cantidad de estudiantes matriculados) no tienen efectos significativos sobre la confianza de los estudiantes en sus docentes.

Tabla 2. Modelo de Regresión lineal múltiple. Confianza estudiantes en docentes

Predictores	Coef.	Std. Err.	P> z
Constante	1,620	0,269	0,000
Género estudiante: mujer	-0,035	0,043	0,424
Evaluación docentes durante la pandemia	0,387	0,019	0,000
Autoeficacia académica	0,109	0,023	0,000
<i>Desempeño académico:</i>			
Igual (que pares)	0,032	0,047	0,492
Peor (que pares)	0,035	0,065	0,591
Índice de vulnerabilidad escolar 2022	1,268	0,278	0,000
<i>Matrícula establecimiento:</i>			
más de 647 estudiantes	-0,007	0,056	0,898
más de 806 estudiantes	0,043	0,054	0,433
N			1162
R ²			0,311

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta de Confianza Escolar 2021.

Por el contrario, el índice de vulnerabilidad escolar³, que indica el porcentaje de estudiantes clasificados como vulnerables, tiene un efecto significativo e importante: por cada aumento en un 1% de vulnerabilidad se estima que aumenta la confianza en 1,3 puntos. Asimismo, también se pesquisó una relación positiva significativa de la confianza en docentes con la evaluación de los estudiantes del desempeño de sus docentes en pandemia (tabla 4). Se estima que, por cada punto de mejora en la evaluación del desempeño en pandemia, aumenta la confianza en 0,4 puntos. Por último, la autoeficacia académica también tiene un efecto positivo sobre la confianza. Esta escala mide la autopercepción de los estudiantes respecto a sus capacidades y competencias en términos escolares y al igual que la escala de evaluación de los docentes en pandemia y la escala de confianza escolar tiene un rango del 1 al 6. Por cada punto de autoeficacia, se estima un aumento de 0,1 en la confianza de los estudiantes en sus docentes.

4.2. FASE CUALITATIVA: ENTREVISTAS DE INCIDENTES CRÍTICOS

Un primer hallazgo es la mayor frecuencia de incidentes de ganancia que de pérdida de confianza en sus docentes entre los estudiantes, como evidencia la tabla 3. Cada estudiante narró entre 2 y 4 incidentes de ganancia. Por contrapartida, 5 estudiantes señalaron no haber experimentado situaciones que los hicieran perder la confianza hacia algún profesor.

³ El índice de vulnerabilidad escolar es un indicador administrativo construido por la JUNAEB. Para este análisis se utilizaron los datos correspondientes al año 2022 disponibles en <https://www.junaeb.cl/ive>

Es probable que altos niveles de confianza como los reportados por los estudiantes en sus docentes en la encuesta, incidan en que lo positivo sea más destacado. Los incidentes narrados en su mayoría aluden a situaciones previas al período de pandemia, con solo un tercio de ellos abordando el período entre 2020 y 2021.

Tabla 3. Recuento de incidentes críticos de ganancia y pérdida de confianza de estudiantes en docentes

	Incidentes Críticos previos a la Pandemia	Incidentes Críticos en Pandemia	Incidentes Críticos Total
Ganancia de confianza	52	29	82
Pérdida de confianza	24	6	30

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1. ¿Qué es valorado por los estudiantes al momento de confiar en sus profesores?

Los incidentes sobre ganancia de confianza en docentes refieren en gran medida, como muestra la Tabla 4, a tres facetas de la confianza: benevolencia, apertura y competencia. Mientras que los incidentes previos a la pandemia se distribuyen con mayor homogeneidad entre estas tres dimensiones, los incidentes que aluden a situaciones durante la pandemia se concentran fundamentalmente en la dimensión de benevolencia.

Tabla 4. Incidentes críticos de ganancia de confianza según faceta de confianza y tipo de situación referida

Faceta	Tipo/caracterización	IC Previos a Pandemia	IC Pandemia
Benevolencia	Demuestran preocupación por situación personal de los estudiantes	8	8
	Demuestran preocupación por situación académica de los estudiantes	2	12
	Ofrecen ayuda y brindan soluciones en situaciones específicas de estudiantes	4	3
	Son comprensivos y tienen paciencia con situaciones y/o problemáticas de los estudiantes	3	3
Benevolencia y previsibilidad	Siempre escucharán con respeto a los estudiantes	3	-
Apertura y previsibilidad	Son accesibles para los estudiantes	5	1

Apertura	Brindan condiciones para poder hablar sobre temas cotidianos que exceden lo académico	4	-
	Brindan condiciones para poder bromear y tener instancias de clases más distendidas	3	-
	Comparten con los estudiantes aspectos personales de su vida	3	-
	Mantienen confidencialidad de información personal de los estudiantes	1	-
	Brindan condiciones para poder expresar lo que se piensa frente a ellos	1	-
Competencia	Orientan y motivan a los estudiantes para que puedan ir mejorando en su rendimiento y desarrollar sus capacidades	6	1
	Realizan clases lúdicas y dinámicas que permiten la comprensión de los contenidos	2	1
	Demuestran altas expectativas en sus estudiantes	3	
	Invita en sus clases a la reflexión y a pensar en conjunto	1	-
	Genera instancias para que las equivocaciones sean aprendizaje	1	-
	Reconocen y valoran acciones y esfuerzos de los estudiantes	1	-
	Otorgan responsabilidad a los estudiantes, demostrando confianza en ellos	1	-

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a benevolencia, los estudiantes aluden a situaciones en que sus profesores demostraron preocupación tanto por su bienestar personal como académico. En cada una de estas situaciones lo valorado es la actitud de escucha y la capacidad de identificar posibles problemas de los estudiantes, acercándose activamente a indagar. En el caso del bienestar personal, los estudiantes reconocen positivamente que este tipo de preocupación excedería el propio rol docente más enfocado a lo escolar y académico.

Había situaciones en que yo a lo mejor me podía haber sentido mal y ella estaba ahí como para preguntarme o sea saliendo de la labor profesional, que igual es como bastante valorable eso. Yo creo que eso también como que me abrió mucho la confianza, el hecho de que fuera como más allá (Estudiante, Liceo 5).

Mientras los incidentes en torno al bienestar personal previos a la pandemia tienden a abordar problemáticas familiares, durante la pandemia refieren, en gran medida, al estado psico-emocional de los estudiantes. En este tipo de situaciones, se valora el rol contenedor y motivador de sus profesores en un momento que definen los propios estudiantes como especialmente difícil por el encierro y la incertidumbre.

Le he contado sobre todo como me sentía, porque al principio de la pandemia, para mí fue terrible volver a estar encerrado y entonces... contarle a él eso me ayudaba, porque él me aconsejaba igual como profesor y como persona igual (...) Me dijo como que no era a la única persona a la que le pasaba (...) como que cuando él me dijo esas cosas, como que me ayudó. Como a buscar esa motivación, a hacer un poco y a relajarme al hacer las cosas (Estudiante Liceo 1).

Los estudiantes valoran positivamente, en especial durante la pandemia, la preocupación de los profesores por su situación académica, específicamente al motivar y aconsejar a los estudiantes para continuar con los procesos de aprendizaje pese a las condiciones adversas del momento, haciendo un seguimiento a su participación y avances.

Me llamaba a veces me decía: “hija, no has presentado el trabajo de historia”... y yo le decía sabe que es que yo no entiendo muchas veces, con las clases online, me afectó. Entonces me dice, “pídele ayuda a tus compañeros que te expliquen, busca en internet, asiste más a clases, etc.”. Entonces desde ahí yo dije, que la profesora es muy buena dando apoyo porque uno igual se siente a veces como desorientado en temas de la pandemia (Estudiante, Liceo 2).

Algunos incidentes referidos a la faceta de benevolencia, profundizan en los alcances de estas demostraciones de preocupación. Los estudiantes valoran cuando en situaciones específicas les ofrecieron ayuda concreta, como, por ejemplo, proveyendo de uniforme para deporte a estudiante sin recursos (Estudiante, liceo 3) o pesquizando y gestionando conectividad a internet (Estudiante, liceo 4). Además, los estudiantes valoran las demostraciones de comprensión y paciencia, como el otorgar más plazo para entregas académicas. Vinculado a benevolencia y a previsibilidad, algunos incidentes aluden a la certeza de ser siempre escuchados con respeto por los profesores como factor para confiar: “sé que si yo, por ejemplo, si a mi profesor jefe le cuento lo que me pasa, él va a tener mínimo de respeto y me va a escuchar”. (Estudiante, liceo 1)

Otra faceta referida es apertura. Los estudiantes narran situaciones en que la accesibilidad de algunos docentes es altamente valorada, destacando la facilidad que tienen para acudir a éstos. En este caso, se valora también la previsibilidad, en tanto los estudiantes mencionan la certeza de que serán bien recibidos por los docentes y que obtendrán respuestas a tiempo. Durante el período de pandemia, esta accesibilidad se reflejó en la disponibilidad constante de algunos docentes a responder mensajes por Whatsapp: “y a la hora que yo le escribiera, ella me respondiera. Entonces, o sea, ella siempre estuvo ahí disponible” (Estudiante, liceo 2).

Asimismo, se valora la apertura de los profesores a tratar temas cotidianos no académicos, en algunos casos compartiendo con los estudiantes aspectos personales de sus vidas y también posibilitando condiciones para bromear, distendiendo los espacios de aprendizaje y generando mayor confianza en el vínculo profesor-estudiante.

Él es muy real, de repente, no sé, pasa de que no estaba como de ánimo y nos explicaba y todo, o sea, él trataba de hacer la clase, pero si lo notábamos medio así como desanimado ya sabíamos por qué, él es muy real respecto a lo que lo que pasa, si está molesto lo dice, entonces por eso yo creo que también se genera ese lazo de confianza, porque también es muy transparente (Estudiante, liceo 4).

Otro conjunto de incidentes se refiere a las competencias de sus profesores, tanto en términos de la dedicación que expresan con su labor como en el modo en que imparten sus clases, generando mayores posibilidades de aprendizaje. Respecto a lo primero, se valora con recurrencia situaciones en que se sintieron orientados y motivados por sus profesores para mejorar su rendimiento académico y/o desarrollar sus capacidades. Así como también, las demostraciones de altas expectativas hacia ellos.

Yo le estaba mostrando algo que estaba haciendo con un proyecto de un amigo... y entonces como es un video, me dijo que lo estaba haciendo muy bien, que me estaba quedando muy lindo y me dio como más motivación para seguir haciéndolo. Y también me da sugerencias de lo que podía hacer y ese es el tipo de relación de confianza que he estado teniendo con ese profesor (Estudiante, liceo 1).

En términos de enseñanza, los estudiantes señalan confiar en los docentes que posibilitan una mayor comprensión de los contenidos, ya sea impartiendo clases dinámicas y lúdicas, generando instancias de reflexión conjunta o empleando los errores como oportunidades de aprendizaje.

Tú dirías ¿matemática? ¡qué fome!... la verdad es que no es fome, porque la profesora hace una clase que tú dices, guau profe, de verdad, o sea, me gusta, me entretiene (...) Pero que te enseñe de una forma diferente (Estudiante, liceo 2).

4.2.2. ¿Qué situaciones propician que las y los estudiantes no confíen en sus profesores?

Los incidentes respecto a pérdida o falta de confianza en profesores son menores en cantidad y tienden a concentrarse en su mayoría en las facetas de apertura, competencia y benevolencia (Tabla 5).

Tabla 5. Incidentes críticos de pérdida de confianza según faceta de confianza y tipo de situación referida

Faceta	Tipo/caracterización	IC previos pandemia	IC pandemia
Apertura	Solo se comunican con los estudiantes por contenidos del curso	5	
	Mantienen distancia y son fríos en el trato con los estudiantes	3	
	No dan respuesta a los estudiantes		3
	No mantienen informados a los estudiantes		1
	Reaccionan mal frente a rumores	1	
Competencia	No dan respuestas sobre contenidos pese a que se les solicita más ayuda	3	1
	Se enfoca más en sus opiniones ideológicas que en el contenido de su curso	2	
	No tienen control sobre el aula	1	
	No toman acciones frente a denuncias de bullying		1

Benevolencia	Menoscaban y/o responden de mala forma a estudiantes	3	1
	Realiza comentarios prejuiciosos y ofensivos	1	
Honestidad	Han tenido actitudes impropias con estudiantes	3	
	Dice algo, pero hace lo contrario	1	

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la apertura, los estudiantes tienden a referirse a situaciones en que ciertos profesores han actuado de forma distante en el trato, siendo muy estrictos en términos disciplinarios, comunicándose solo por temas relativos a contenidos o evaluaciones de sus cursos. La poca accesibilidad a estos docentes impactaría de forma negativa en la confianza. Esto se condice con la alta valoración otorgada a la cercanía y la capacidad de compartir con los estudiantes en torno a temáticas que trascienden a la escuela entre los incidentes de ganancia de confianza: “Es lejano. Es como el lejano a las personas ya, es como esa es la clase, la tarea, chao. Es como así” (Estudiante, liceo 2).

En el período de pandemia, los incidentes narrados refieren a situaciones en que los profesores no dieron respuesta a consultas y requerimientos de los estudiantes o no los mantuvieron informados respecto a lo que ocurría en el establecimiento.

El año pasado no sabía ni quién era mi profe jefe... O sea, mis compañeros me decían... O sea, hay algunos con los que yo hablo, que tampoco sabían nada. Y después, en un tiempo, igual supimos de quién era el caballero, pero ya no tenía... estábamos saliendo ya... o sea nunca me contactó, después supe que era un caballero... no tenía idea quién era (Estudiante, liceo 6).

Los estudiantes también refieren a situaciones en que las competencias de sus profesores son puestas en entredicho. Sin embargo, no es la falta de dominio sobre contenidos lo cuestionado, sino más bien comportamientos y actitudes que no facilitarían el aprendizaje. Se cuestiona a los profesores que demuestran despreocupación o falta de compromiso al ejercer su labor, no dando respuesta a los estudiantes a sus consultas sobre contenidos o temáticas relativas a sus cursos o circunscribiendo su rol solo a impartir contenidos.

Pero por ejemplo otro profesor sí es como bastante... Hace... ya, va a sonar mal, pero hace como su trabajo por hacerlo... más que obligado sino porque le toca básicamente. Entonces, si por ejemplo llegamos a la clase, ya, normal, saludo común y corriente, ya, hace su clase normal, y ya, termina la clase, ¿Ya? No sé, queda media hora de... Terminamos antes, ¿Ya? Entonces todo el mundo hace lo que quiera (Estudiante, liceo 6).

Dos estudiantes señalan haber perdido la confianza o no confiar en docentes que al impartir sus clases tienden a centrarse en sus posturas ideológicas u opiniones más que en contenidos del curso. Para los estudiantes, esto es percibido como una búsqueda por imponerles ideas más que como un espacio de aprendizaje.

Él siempre habla del capitalismo, de lo mal que está capitalismo y uno sabe que el capitalismo es un sistema que falla y todo eso, pero seguir escuchando el mismo discurso una y otra vez cansa... expone más sus opiniones más que la clase. Y lo dice como si fuera para que nos hicieran pensar y ser críticas al respecto, pero se siente más como si intentara ponernos sus ideales (Estudiante, liceo 1).

Otra faceta de la confianza aludida en los incidentes de pérdida de confianza es benevolencia. Se mencionan situaciones en que docentes ejercieron un mal trato hacia estudiantes, ya sea respondiendo de mala manera a alguna pregunta o a través de comentarios en que eran menoscabados.

Yo recordaba que tenía una tarea atrasada y dije, disculpe profesora y me queda algo por entregar y como que cambió totalmente su personalidad, dijo: “como ¿pero cómo? pero cómo, te tengo que decir las cosas diez veces” y literalmente yo le pregunte una pura vez así, súper tranquila. Y yo le dije como ‘no, pero simplemente le pregunto’, y dice ‘no, no, no, pero es que es que a ti te falta algo, ¿tu entiendes las cosas?’, me decía. (...) como que me impactó... en mi perspectiva, me estaba tratando de tonta, así que no entendía las cosas (...) al momento quedé un poco shockeada y no le dije nada (Estudiante, liceo 4).

Por último, en ciertos incidentes de pérdida de confianza se cuestiona la honestidad de los docentes. Tres estudiantes mencionan situaciones en que docentes tuvieron comportamientos impropios, ya sea vividos personalmente o por otros y vinculados principalmente a miradas incómodas de cierto docente.

Me pasó en otro colegio que un profesor como que miraba mucho a las mujeres, a las estudiantes y por ejemplo, varias veces en los recreos como que nos fijábamos en eso y lo íbamos a acusar con la inspectoría para que le dijeran algo o que lo echaran... como que no me da confianza... como que por ejemplo, no sé, a veces hacía que se le caía algo y decía me puede recoger esto por favor... todas decíamos lo mismo, pero era simpático y todo, pero yo creo que por lo mismo era simpático como para sobrepasarse (Estudiante, liceo 6).

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El objetivo del artículo fue abordar un tema que pese a su relevancia aún cuenta con poca evidencia nacional: la confianza de los estudiantes en sus docentes (Buitrago & Sandoval–Estupiñan, 2022). Un primer hallazgo fue el alto nivel de confianza que declaran los estudiantes en sus profesores, el que es significativamente mayor que en otros actores escolares, superando a los propios pares. Esto da cuenta del rol central que desempeñarían los docentes en sus contextos escolares y la valoración positiva que tienen, en general, de ellos. Dado los altos niveles de confianza en sus docentes, no es sorpresa que al ser consultados por situaciones que generaron o erosionaron esta confianza, los estudiantes tiendan en gran medida a narrar incidentes de ganancia de confianza. Un dato destacado, es como a mayor vulnerabilidad de los estudiantes mayor es la confianza hacia sus profesores.

Se estimó que, por cada aumento en un punto porcentual del primer indicador, la confianza aumenta en 1,3 puntos. Esto se condice con un hallazgo previo en el contexto de escuelas básicas chilenas, respecto a la existencia de mayor confianza de estudiantes en docentes en establecimientos de mayor desventaja económica (Raczynski et al., 2019). Por el contrario, variables como el género de los estudiantes o el tamaño de sus liceos no incidirían en la confianza. La posible explicación de este hallazgo puede estar relacionada con lo encontrado por Yeager et al. (2014) y Caleon et al. (2017), respecto al impacto mayor de la confianza en población estudiantil en desventaja social. Es en estos grupos en que la confianza puede adquirir mayor relevancia, siendo un aspecto fundamental y destacado del vínculo que establecen los estudiantes con sus docentes y con su proceso educativo en general.

Asimismo, el estudio arrojó importantes hallazgos respecto a los factores que inciden y el modo en que se construyen y erosionan los vínculos de confianza desde el punto de vista de los estudiantes. Si bien, a nivel de la escala de confianza empleada en la encuesta aplicada (Forsyth, et al., 2011; Tschannen-Moran, 2014) no se observa diferencias entre las cinco facetas medidas, la técnica de incidentes críticos permitió profundizar permitiendo una mayor contextualización de las facetas, arrojando datos relevantes. Por una parte, los incidentes de ganancia y de pérdida de confianza tienden a concentrarse en tres facetas principales: benevolencia, apertura y competencia. Respecto a benevolencia, los estudiantes refieren tanto a la preocupación expresada (o no) por los docentes en torno su bienestar socioemocional y su situación académica, otorgándose una valoración similar a ambos aspectos, lo que se condice con hallazgos previos de investigaciones en otros contextos escolares (Brion-Meisels, 2015; Phillippo, 2012; Russell et al., 2016). Por otra parte, en términos de apertura se valora la accesibilidad a los docentes, pero también las oportunidades que brindan para abordar temas de interés y experiencias de los estudiantes, lo que refuerza el hallazgo de Binning y colegas (2019) respecto a la importancia otorgada por los estudiantes a contar con oportunidades, propiciadas por sus docentes para expresar sus preocupaciones y valores personales. Por último, los estudiantes refieren con frecuencia a situaciones en que lo evaluado es la dimensión de competencia de la confianza. Más que juzgar los conocimientos de sus profesores, los estudiantes remiten a sus prácticas pedagógicas, como por ejemplo el desarrollo de clases lúdicas y a actitudes, como la demostración de compromiso y altas expectativas en sus estudiantes. Ambos aspectos también presentes en estudios previos (Brake, 2020; Ransom, 2019; Russell et al., 2016; Yeager et al., 2014). Un aspecto que no fue encontrado entre los relatos de los estudiantes pero que si es mencionado en relación a otros contextos escolares se refiere al valor de contar con grados de autonomía y cierta capacidad de elección respecto a la organización, labores y contenidos escolares (Ransom, 2019; Russell et al., 2016). Si bien, no es posible concluir a partir del presente estudio que estos elementos no sean relevantes para los estudiantes, si resulta interesante como primera aproximación que no sean mencionados.

Respecto al contexto de pandemia, los estudiantes valoran la preocupación de los docentes durante este periodo por su situación psico-emocional (benevolencia), la facilidad de acceso y comunicación que establecieron con ellos (apertura). Asimismo, los datos de la encuesta dan cuenta de la relación existente entre la evaluación que realizan los estudiantes del accionar de sus docentes durante este período y la confianza que expresan hacia ellos. A la luz de los hallazgos, resulta relevante destacar como los incidentes narrados respecto a la pandemia tienden a concentrarse en la faceta de benevolencia, a diferencia de lo que ocurre con los incidentes de situaciones previas a este periodo de crisis. En contextos

de crisis, en que principalmente jóvenes reportaron mayores tasas de incidencia de estrés postraumático, ansiedad, depresión y desórdenes de aprendizaje (Supriyanto et al., 2020; Zhou, 2020), no es sorpresa que las demostraciones de preocupación por la situación psico-emocional y socio-familiar desempeñen un rol clave a la hora de confiar en sus docentes y por extensión en sus escuelas en general (Weinstein et al., 2022).

El estudio permitió explorar sobre la confianza, proporcionando por medio de los incidentes críticos orientaciones de prácticas en base a situaciones que son valoradas por los estudiantes y que pueden ser impulsadas por los docentes a la hora de construir vínculos de confianza con sus estudiantes.

El estudio contó con limitaciones que abren posibilidades de mayor profundización. Por una parte, los estudiantes que participaron provenían de liceos públicos de la Región Metropolitana, lo que significó una alta homogeneidad de la muestra. Resulta relevante a futuro apuntar a una mayor heterogeneidad que permita indagar en la confianza en diversos contextos. Asimismo, la encuesta se realizó durante el período de pandemia, lo que conduce a una alta probabilidad de que las respuestas respondan en gran medida a este contexto, no pudiendo establecer comparaciones con un período previo o posterior a la pandemia que permita indagar en posibles similitudes y diferencias. Si bien, en el estudio cualitativo se consultó a los estudiantes por situaciones previas y durante la pandemia que generaron o erosionaron la confianza en sus docentes, el contexto en que se llevó a cabo el terreno de campo continuó permeado por la pandemia, por lo que también resultaría interesante que futuras investigaciones indaguen en estos temas y a través de este tipo de técnicas en el contexto postcrisis y de mayor “normalidad” escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2009). Operationalizing and Validating a Measure of Student Trust. En W. K. Hoy & M. F. DiPaola (Eds.), *Studies in school improvement* (pp. 263-277). IAP/Information Age Publishing.
- Bertling, J., Rojas, N., Alegre, J., & Faherty, K. (2020). A tool to capture learning experiences during Covid-19: *The PISA Global Crises Questionnaire Module* (OECD Education Working Papers N° 232). <https://doi.org/10.1787/9988df4e-en>
- Binning, K. R., Cook, J. E., Purdie-Greenaway, V., Garcia, J., Chen, S., Apfel, N., Sherman, D. K., & Cohen, G. L. (2019). Bolstering trust and reducing discipline incidents at a diverse middle school: How self-affirmation affects behavioral conduct during the transition to adolescence. *Journal of School Psychology, 75*, 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.007>
- Brake, A. (2020). Right from the Start: Critical Classroom Practices for Building Teacher–Student Trust in the First 10 Weeks of Ninth Grade. *The Urban Review, 52*(2), 277-298. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00528-z>
- Brion-Meisels, G. (2015). “Can I Trust You With This?” Investigating Middle School Students’ Use of Learning Supports. *Urban Education, 50*(6), 718-749. <https://doi.org/10.1177/0042085914525788>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools*. Russell Sage Foundation; JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610440967>
- Buitrago, A. G. R., & Sandoval–Estupiñan, L. Y. (2022). Confianza relacional en la escuela: revisión literaria entre los años 2000 a 2019. *Estudios Pedagógicos, 48*(3), 183-203. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300183>

- Caleon, I. S., & Wui, Ma. G. L. (2019). The Cross-Lagged Relations Between Teacher-Student Relatedness and Reading Achievement of Academically At-Risk Students. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 717-744. <https://doi.org/10.1177/0272431618797016>
- Caleon, I. S., Wui, Ma. G. L., Chiam, C. L., King, R. B., Tan, J. P.-L., & Tan, C. S. (2017). Personal strengths and perceived teacher support as predictors of Singapore students' academic risk status. *Educational Psychology*, 37(8), 983-1000. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1259460>
- Centro de Estudios MINEDUC. (2022). *Datos de directorio de establecimientos educacionales*.
- Chell, E. (2004). Critical incident technique. En C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 45-60). SAGE Publications.
- Conejeros, M. L., Rojas, J., & Segure, T. (2010). Confianza: Un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46.
- CPEIP. (2021). Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP y Ministerio de Educación.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Finn, K. V., & Frone, M. R. (2004). Academic Performance and Cheating: Moderating Role of School Identification and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 115-121. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.3.115-121>
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Teachers College Press.
- Fuller, C. (2014). Social Capital and the role of trust in aspirations for higher education. *Educational Review*, 66(2), 131-147. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.768956>
- Holland, M. M. (2015). Trusting Each Other: Student-Counselor Relationships in Diverse High Schools. *Sociology of Education*, 88(3), 244-262. <https://doi.org/10.1177/0038040715591347>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184-208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>
- _____. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. En W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools*. Information Age Pub.
- Jokić Zorkić, T., Mičić, K., & Kovacs Cerović, T. (2021). Lost Trust? The Experiences of Teachers and Students during Schooling Disrupted by the Covid-19 Pandemic. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(Sp.Issue). <https://doi.org/10.26529/cepsj.1150>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology (3rd ed)*. SAGE.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis. En R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 261-287). Sage Publications.
- Mitchell, R. M., & Forsyth, P. B. (2004). Trust, the principal and student identification. *Annual Meeting of The University Council for Education Administration, Kansas City, Missouri*.
- Morgan, D., & Zeffane, R. (2003). Employee involvement, organizational change and trust in management. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(1), 55-75. <https://doi.org/10.1080/09585190210158510>
- Münscher, R., & Kühlmann, T. (2012). Using critical incident technique in trust research. En F. Lyon, G. Möllering, & M. N. K. Saunders (Eds.), *Handbook of research methods on trust*. Edward Elgar.
- Mutch, C. (2014). The role of schools in disaster preparedness, response and recovery: What can we learn from the literature? *Pastoral Care in Education*, 32(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.880123>
- _____. (2015). "Quiet heroes": Teachers and the Canterbury earthquakes. *Australasian Journal of disasters and trauma studies*, 19(2), 77-86.

- Peña, P., Weinstein, J., Ansoleaga, M. E., & Sembler, M. (2022). Profesores jefes, un eslabón clave para los estudiantes en pandemia. Un estudio en seis liceos públicos de Santiago. *Calidad en la educación*, 56, 325-358.
- Phillippo, K. (2012). “You’re Trying to Know Me”: Students from Nondominant Groups Respond to Teacher Personalism. *The Urban Review*, 44(4), 441-467. <https://doi.org/10.1007/s11256-011-0195-9>
- Ransom, J. C. (2019). Love, Trust, and Camaraderie: Teachers’ Perspectives of Care in an Urban High School. *Education and Urban Society*, 52(6). <https://doi.org/10.1177/0013124519894973>
- Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215-236. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2013-0079>
- _____. (2018). The Discipline Gap: What’s Trust Got to Do with It? *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 120(11), 1-30. <https://doi.org/10.1177/016146811812001107>
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & 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>
- Russell, S. L., Wentzel, K. R., & Donlan, A. E. (2016). Teachers’ beliefs about the development of teacher–adolescent trust. *Learning Environments Research*, 19(2), 241-266. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9207-8>
- Schweer, M. K. W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. En M. K. W. Schweer (Ed.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (pp. 523-545). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_23
- Smawfield, D. (Ed.). (2013). *Education and natural disasters: Education as a humanitarian response*. Bloomsbury Academic.
- Supriyanto, A., Hartini, S., Irdasari, W. N., Miftahul, A., Oktapiana, S., & Mumpuni, S. D. (2020). Teacher professional quality: Counselling services with technology in Pandemic Covid-19. *Counsellia: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 10(2), 176. <https://doi.org/10.25273/counsellia.v10i2.7768>
- Sutherland, I. E. (2017). Learning and growing: Trust, leadership, and response to crisis. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2015-0097>
- Sztompka, P. (2003). *Trust: A Cultural Resource. The Moral Fabric in Contemporary Societies*, 47-66.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools* (Second edition). Jossey-Bass.
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2012). Students’ Sense of Belonging in Technical/Vocational Schools versus Academic Schools: The Mediating Role of Faculty Trust in Students. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 114(7), 1-36. <https://doi.org/10.1177/016146811211400706>
- Webb, E. J. (1996). Trust and Crisis. En R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*. Sage Publications.
- Weinstein, J., Peña, J., Sembler, M., & Ansoleaga, E. (2022). A time for benevolence. Trust between students and faculty at Chilean public high schools during the COVID-19 crisis. *Teachers and Teaching*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062738>
- Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., Hessert, W. T., Williams, M. E., & Cohen, G. L. (2014). Breaking the cycle of mistrust: Wise interventions to provide critical feedback across the racial divide. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 804-824. <https://doi.org/10.1037/a0033906>
- Zhou, X. (2020). Managing psychological distress in children and adolescents following the COVID-19 epidemic: A cooperative approach. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S76-S78. <https://doi.org/10.1037/tra0000754>

