

Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos

Teacher's trust building and loss: An analysis of critical incidents

Javiera Peña Fredes^{1*}, José Weinstein Cayuela¹, Dagmar Raczynski²

¹ Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

² Asesorías para el Desarrollo, Santiago, Chile

*javiera.magdalena@gmail.com

Recibido: 29-septiembre-2017

Aceptado: 1-marzo-2018

RESUMEN

La confianza relacional ha sido identificada como un factor central en los procesos de mejora escolar. Posee un carácter dinámico y se encuentra determinada por las "facetas" de benevolencia, honestidad, apertura, previsibilidad y competencia. Una deficiencia de cualquiera de éstas puede mermar la confianza al interior de las escuelas. El objetivo del artículo 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 incidentes críticos. Participaron 34 docentes de la Región de Valparaíso. La pérdida de confianza resulta especialmente significativa para los docentes, además existen similitudes en términos de lo aludido entre los incidentes narrados respecto a pérdida como ganancia de confianza. El arribo inicial de los profesores a las escuelas constituye un momento crucial a la hora de construir lazos de confianza. Existe una mayor preeminencia de la faceta de benevolencia en los incidentes narrados tanto en relación a sus pares como a los directivos. En relación a la faceta de competencia predominan los aspectos conductuales por sobre los funcionales.

Palabras clave: clima escolar, confianza relacional, incidentes críticos, liderazgo directivo, mejora escolar

ABSTRACT

Relational trust has been identified as a central factor in school improvement processes. It has a dynamic character and is determined by benevolence, honesty, openness, predictability and competence facets. A deficiency of any of these can undermine confidence within schools. This article seeks to identify the situations that trigger the construction and loss of confidence of the teachers in both their peers and the board of directors. The technique used was critical incidents' interviews. Thirty-four teachers from the Region of Valparaiso participated. The loss of trust is especially significant for teachers, and there are similarities in terms of the aforementioned incidents regarding loss as a gain in trust. The teachers' initial arrival at to schools is a crucial moment in building bonds of trust. There is a greater preeminence of the facet of benevolence in the incidents narrated both in relation to their peers and to the directors. Regarding the facet of competence, behavioral aspects predominate over functional ones.

Keywords: critical incidents, relational trust, school climate, school improvement, school leadership

Financiamiento: Proyecto Fondecyt Regular Nº 1150526

Como citar este artículo: Peña Fredes, M., Weinstein Cayuela, J., Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1). <https://doi.org/https://doi.org/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1174>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La confianza es una dimensión subjetiva en torno a la cual se cimentan las relaciones entre los distintos estamentos que conforman las comunidades educativas. Múltiples investigaciones a nivel internacional han señalado cómo promueve condiciones organizacionales que aumentan la probabilidad que los individuos y las comunidades escolares inicien y sostengan actividades orientadas a la mejora (Bryk, & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, & Hoy, 2000; Van Maele, Forsyth, & Van Houtte, 2014). Los docentes son un actor decisivo en esta trama. De ellos depende la capacidad de establecer vínculos con los estudiantes que promuevan su aprendizaje y formación. Pero para que en la sala de clases esta relación florezca es relevante que los docentes, a su vez, cuenten con vínculos de confianza con sus pares y sus directivos (Tschannen-Moran, 2014).

La acumulación de conocimientos, a nivel internacional sobre la confianza en las escuelas no necesariamente permite explicar lo que ocurre en las escuelas chilenas. Como sostiene Oplatka (2016), la confianza se encuentra condicionada, en gran medida, por el contexto cultural, social e incluso organizacional en que se desarrolla.

Chile ha sido identificado en diversos estudios de opinión pública como un país marcado por una crisis de confianza, tanto en las instituciones como en las personas (CIEPLAN, 2007; PNUD, 2012). A nivel escolar, si bien existe cierto consenso respecto a la importancia de la confianza en la mejora escolar, los estudios específicos al respecto son casi inexistentes (Conejeros, 2012; Razeto, 2009). El tema emerge de forma indirecta en investigaciones que han tenido otros focos de interés como la mejora o el liderazgo directivo (Bellei, Morawietz, Valenzuela, & Vanni, 2015; Montecinos, Sisto, & Ahumada, 2010; Raczynski, & Muñoz, 2005; Weinstein, & Muñoz, 2012).

Este artículo se aproxima a esta temática identificando a partir de lo narrado por los propios docentes, en base a su experiencia, las situaciones que en ellos gatillan confianza o conducen a una pérdida de ésta, tanto en relación a sus pares como a los directivos de la escuela en que se desempeñan o han desempeñado. Para ello, se utiliza la técnica de incidentes críticos. El artículo forma parte de una investigación más amplia que ha profundizado en la confianza relacional en escuelas públicas y privadas subvencionadas de la región de Valparaíso. En una primera fase cuantitativa la investigación trabajó con una muestra aleatoria de 205 escuelas subvencionadas de la región. Se encuestaron 205 directores, 1150 docentes y 2038 alumnos, midiendo el nivel de confianza que cada uno en sus pares y con otros en la escuela. Con esta información en base a un análisis de conglomerado las escuelas de la muestra se ordenaron en tres grupos según el nivel de confianza

imperante en ellas: alta y baja confianza generalizada y un grupo intermedio en que la confianza era dispar. Finalizada esta etapa se realizaron nueve estudios de caso de escuelas: tres de cada grupo. En cada caso, además de otras técnicas, se llevaron a cabo entrevistas de incidentes críticos a profesores. Estas entrevistas constituyen el material empírico que da apoyo al presente artículo.

La confianza en las organizaciones escolares

La confianza ha sido identificada como un elemento clave en la configuración de lo social (Durkheim, 1964; Luhmann, 1996). Pese a que es un fenómeno difícil de asir conceptualmente (Kramer, 1999), existe un cierto acuerdo respecto a sus elementos centrales. El primero, es la interdependencia que subyace a toda relación de confianza, en la medida en que los intereses de una parte no pueden ser alcanzados sin un otro (Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer; 1998). Un segundo, se refiere a 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 éste actuará de modo tal que no le causará daño (Mishra, 1996; Stompka, 2003). Esto lleva al tercero: confiar implica una voluntad o disposición a tomar el riesgo de confiar (Lewis, & Weigert, 1985).

Hargreaves (2007) define la confianza como la columna vertebral de una comunidad escolar, ya que posibilita que éstas sean proclives a la cooperación entre sus miembros, incidiendo consecuentemente en el desempeño académico de los estudiantes y en el mejoramiento escolar (Bryk, & Schneider, 2002). Para estos autores y para Tschannen-Moran (2014) la confianza es tanto un lubricante como pegamento del funcionamiento de organizaciones complejas, como lo son las escuelas, que para la consecución de sus procesos y objetivos de enseñanza y aprendizaje requieren de una estrecha interdependencia entre sus diferentes miembros. Esta interdependencia no significa que todos los actores escolares tengan el mismo poder de decisión ni que ejerzan una autoridad equivalente dentro de la organización, pero reconoce que todos ellos están condicionados por las conductas de los otros para lograr el éxito en su cometido particular. 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.

En las escuelas, los actores evalúan a los otros en sus comportamientos y actitudes comparando lo observado con un patrón esperado. A partir de la identificación social en el análisis de las organizaciones (Ashforth, &

Mael, 1989), se ha distinguido la confianza en el propio grupo (*In-group Trust*), que corresponde por ejemplo a la establecida entre profesores, de la confianza en los miembros de otro grupo (*Out-group Trust*), como es la confianza de los profesores en los directivos. Cabe precisar que en estructuras como las escuelas, diferenciadas jerárquicamente, la evaluación hacia el propio grupo o el otro grupo estará determinada en gran medida por las relaciones de poder existentes. En las escuelas, hay actores, como los directivos, que cuentan con una autoridad establecida por la normativa legal y administrativa, así como consagrada por la tradición, para tomar decisiones que afectan al resto. Así los directivos tienen poder de decisión respecto de temas significativos del trabajo de los docentes y están en una posición en la que, de hecho, deben de evaluar su labor (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010), lo que determina el tipo de vínculo que establecen con directivos, vínculo que mostraría variaciones importantes con respecto a la relación de confianza con sus pares. Los estudios existentes se han centrado en una de estas relaciones, sin establecer comparaciones entre ambas (Handford, & Leithwood, 2013; Hargreaves, 2002, Tschannen-Moran, 2014).

Diversas investigaciones han señalado que en escuelas en que el nivel de confianza docente en los otros actores escolares es alto, se presenta una mayor disposición a innovar y a aprender de forma continua (Moolenaar, & Slegers, 2010), un mayor compromiso con la comunidad (Bryk, & Schneider, 2002) y de apertura al cambio (Louis, 2007). Asimismo, se exhibe con mayor probabilidad comportamientos y actitudes positivas respecto al trabajo docente, obteniendo un mejor desempeño (Aelterman, Engels, Van Petegem, & Verhaeghe, 2007; Van Maele, Forsyth, & Van Houtte, 2014) y mejores resultados académicos de sus estudiantes (Bryk, & Schneider, 2002; Forsyth, Barnes, & Adams, 2006).

La literatura ha señalado el importante rol que el director y su liderazgo juega en el desarrollo de climas de confianza (Bryk, & Schneider, 2002; Forsyth, Adams, Curt, & Hoy, 2011). No es posible que los docentes sean influidos por sus jefes directos para actuar en cierta dirección y vayan en su compromiso más allá de lo establecido por la definición formal de sus cargos, sin que exista una base de confianza significativa entre ambos estamentos. Es así que, el director debe ser percibido como confiable para conducir a los miembros de su escuela en los esfuerzos de colaboración, proveer orientación, recursos y apoyo (Mitchell, & Sackney, 2007).

En relación a la confianza entre docentes, diversos estudios han constatado que ésta tiene un fuerte impacto

directo en los aprendizajes de los alumnos (Tschannen-Moran, 2014) porque promueve el desarrollo de comunidades de desarrollo profesional y mejora el desempeño colectivo del cuerpo docente (Hargreaves, & Fullan, 2012). Prácticas claves de dichas comunidades como compartir las planificaciones de clases y las técnicas de evaluación, hacer observación de aula por parte de pares, o incursionar en diálogos reflexivos de la práctica de enseñanza-aprendizaje requieren de una base de confianza en los colegas (Hargreaves, 2007).

Facetas de la confianza

La confianza presenta un carácter dinámico (Cerna, 2014; Lewicki, Tomlinson, & Gillespie, 2006), en tanto la vulnerabilidad entre las partes involucradas en la relación puede cambiar en el curso de la interacción, aumentando o disminuyendo el nivel de interdependencia. Además, las relaciones de confianza no se establecen en el vacío sino que están inmersas en contextos sociales que imponen obstáculos, valores y sanciones, que afectan el establecimiento como la mantención de confianza (Tschannen-Moran, & Hoy, 2000). Por último, las relaciones de confianza fluctúan según lo que la otra parte hace, resultando fundamental si se responde a la confianza depositada o se la quiebra.

Es así que, distintos académicos han establecido a la confianza como un fenómeno que es más fácil de ser destruida que creada (Kramer, 1999). Esto último, dado que los eventos negativos o de destrucción de confianza son más visibles y notorios que los positivos, y porque pasan a tener más peso en los juicios de confiabilidad (Gambetta, 1988).

Este artículo pone su foco en identificar situaciones que gatillan en los docentes confiar o no en sus pares y directivos. Dichas situaciones forman parte de estas dinámicas de la confianza. Es importante puntualizar, sin embargo, la existencia de distintas variables que marcan cambios en la confianza o desconfianza en el tiempo, tales como las características y cualidades de los involucrados, la relación pasada entre los miembros, sus procesos de comunicación, y los parámetros estructurales que gobiernan la relación, así como también la frecuencia, duración y la diversidad de experiencias de interacción entre las partes (Lewicki, et al., 2006). De ahí entonces, que los incidentes aquí analizados son sólo una primera aproximación al entramado mayor de las dinámicas de la confianza.

La literatura ha identificado un conjunto de facetas que se encuentran a la base del modo en que la confianza es entendida por los actores. Si bien no existe pleno consenso respecto a las facetas de la confianza (McEvily, & Tortoriello, 2011; Mitchell, & Sackney, 2007), las cinco

estipuladas por Tschannen-Moran, & Hoy (2000) han sido validadas empíricamente (Tschannen-Moran, 2014). Cabe señalar que estas facetas no necesariamente son excluyentes, siendo común que se encuentren interrelacionadas entre sí.

La primera es la *benevolencia*, la creencia que tiene una persona de que otra persona (o grupos de personas) actuará de manera de no perjudicarlo, resguardando su integridad y bienestar -refiriendo a la preocupación por el bienestar del otro (Hoy, & Tschannen-Moran, 1999).

Una segunda es la *honestidad*, que refiere a la consistencia entre lo que una persona declara y lo que hace, así como a la aceptación de la responsabilidad por sus acciones (Tschannen-Moran, 2014)

Una tercera corresponde a la *apertura* que refiere al manejo que se hace de la información. En la medida en que las personas están abiertas a compartir información, sin ocultarla, pero también a no difundir información confidencial, se vuelven más confiables (Van Maele, Forsyth, & van Houtte, 2014).

La cuarta es la *previsibilidad* y hace referencia a la posibilidad que tienen las personas de anticipar las acciones y reacciones del otro, generando confianza respecto al actuar de éste (Butler, & Cantrell, 1984).

Por último, la faceta de *competencia* remite a la capacidad que demuestran las personas de comportarse de acuerdo a los estándares demandados por su rol (Mishra, 1996). Esta dimensión alude tanto a las competencias funcionales y conductuales como a los conocimientos del ejecutante.

Una deficiencia de cualquiera de estos criterios puede mermar la confianza. Al revés, para fortalecer relaciones de confianza en las escuelas resulta necesario que los miembros de las organizaciones escolares compartan expectativas y obligaciones respecto a los roles y funciones, así como desplieguen comportamientos y actitudes que den cuenta de benevolencia, predictibilidad, competencia, honestidad y apertura (Van Maele, Forsyth, & Van Houtte, 2014).

Metodología

Diseño

En el marco de 9 estudios de caso, desarrollados durante la segunda fase del estudio mayor mencionado, se llevó a cabo entrevistas de incidentes críticos a profesores y profesoras. El análisis de estas entrevistas constituye el

foco del presente artículo.

La técnica de incidentes críticos posibilita la investigación de hechos identificados por los propios sujetos como significativos. Su objetivo es lograr el entendimiento de los incidentes (o situaciones) desde la perspectiva de los propios individuos, tomando en consideración los elementos cognitivos, afectivos y de comportamiento (Chell, 2004). De acuerdo a Yañez-Gallardo, y Valenzuela (2012), esta técnica se centra en la experiencia subjetiva y permite analizar, cuantificar y categorizar las conductas. Debido a su naturaleza inductiva, la técnica de incidentes críticos ha sido especialmente útil como método exploratorio para el conocimiento de temas escasamente documentados (Gremier, 2004, p. 67). En el desarrollo del estudio, se empleó el formato de entrevista no estructurada de incidentes críticos, especialmente apropiada en la recopilación de datos en torno a comportamientos involucrados en gatillar o mermar la confianza de los profesores (Münscher, & Kühlmann, 2012). En este caso, la entrevista indagó en incidentes de i) ganancia y ii) pérdida de confianza.

Participantes y recopilación de información

Se planteó a las escuelas ciertos criterios que operaron como requisitos en la selección de los docentes a entrevistar: que éstos llevaran al menos dos años desempeñando funciones como profesores de aula en la escuela; y que impartieran enseñanza en distintos niveles y asignaturas de educación básica. A partir de estos criterios, los directores o la persona a quien pusieran a cargo en cada escuela, seleccionaron a 3 o 4 docentes, de acuerdo a su disponibilidad horaria y voluntad por participar en el estudio. En total, se entrevistó a 34 docentes (28 mujeres y 8 hombres), de escuelas con confianza alta (11), dispar (11) y baja (12). El contar con docentes de escuelas que previamente a través de la encuesta, fueron identificadas como de baja, dispar y alta confianza, permitió asegurar a priori una mayor probabilidad de contar con relatos de incidentes tanto de pérdida como de construcción de confianza.

Las entrevistas se llevaron a cabo de forma individual. Se les solicitó a los entrevistados que evocaran algún incidente significativo que haya originado confianza y otro que haya generado desconfianza, primero hacia el Director u otro directivo y luego hacia algún colega de la escuela en que actualmente se desempeñan. En caso de no reportar incidentes, se extendió la pregunta a incidentes durante su trayectoria laboral en otros establecimientos escolares. De este modo, los incidentes no necesariamente estuvieron referidos a experiencias en sus actuales establecimientos. Se optó por esta estrategia, en la medida en que el foco estuvo puesto en la experiencia de los propios docentes enfrentados a

situaciones que consideran significativas y no en la unidad de las escuelas.

En algunos casos los entrevistados se refirieron a más de un incidente de ganancia/pérdida de confianza y otros a ninguno. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 45 minutos, y se llevaron a cabo en el lugar actual de trabajo de los profesores, pero en espacios físicos cerrados que contaron solo con la presencia del investigador a cargo de la entrevista y el entrevistado.

Análisis de los datos

El análisis de las entrevistas consideró tres etapas, orientadas por los principios del análisis de contenido (Krippendorff, 2004). La primera, contempló el ordenamiento y clasificación de los incidentes según actor y faceta de la confianza. En esta etapa se descartaron las respuestas que no cumplían los requerimientos para ser considerados incidentes y que aludían a características generales de directivos y/o profesores.

En una segunda etapa, se categorizó los incidentes de acuerdo al tipo de situación narrada, cuantificando sus frecuencias. Posteriormente, en una tercera etapa, se procedió a la identificación y categorización de cada tipo de incidente seleccionado, según refirieran a ganancia o pérdida de confianza, en las cinco facetas consideradas.

La codificación de los tipos de incidentes y facetas de la confianza fue contrastada por los tres investigadores del estudio. Finalmente, se realizó una lectura transversal a las categorías de incidentes con el fin de establecer conclusiones tanto por faceta de confianza y actor, como comparaciones entre actores y facetas, identificando elementos comunes y particularidades.

Consideraciones éticas

El diseño de la investigación fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Cada participante firmó un formulario de consentimiento escrito, aceptando participar voluntariamente en el estudio.

Resultados

En un primer momento, se expone la frecuencia de los incidentes según refieren a ganancia o pérdida. Posteriormente, se aborda la confianza *Out-group*, e *In-group*, presentando en cada caso los incidentes de pérdida de los de ganancia de confianza.

Incidentes de ganancia y pérdida según actor de referencia

La Tabla 1 contiene el recuento de incidentes narrados por los 34 profesores entrevistados tanto en relación a directivos como a sus pares. Asimismo, se proporciona información respecto a la cantidad de incidentes que hacen referencia al actual establecimiento en que desempeñan funciones y la cantidad de incidentes referidos a experiencias anteriores.

En las escuelas de baja confianza, los docentes se refieren con mayor frecuencia a incidentes de pérdida de confianza tanto en relación a sus directivos como a sus pares actuales. Por el contrario, en las escuelas de confianza dispar y alta, los docentes mencionan con más frecuencia incidentes de ganancia de confianza, principalmente respecto a sus directivos actuales. Solo en el caso de los directivos, es posible observar una tendencia en los docentes de escuelas de baja confianza a narrar incidentes de ganancia en relación a experiencias pasadas, mientras que en las escuelas de confianza dispar y alta estos incidentes se refieren a su actual establecimiento -ocurriendo la misma transposición en el caso inverso.

Asimismo, hay una mayor recurrencia, principalmente en referencia a los pares, de incidentes relativos a pérdida que a ganancia de confianza. Si bien, en el caso de la confianza de los docentes en los directivos el número de incidentes mencionados fue similar tanto respecto a ganancia como a pérdida de confianza, las narraciones respecto a los incidentes de ganancia de confianza tendieron a ser más vagas y difusas, a diferencia de los incidentes de pérdida, en que los docentes solían

Tabla 1

Incidentes críticos de ganancia y pérdida de confianza respecto a directivos y a pares

Incidentes Críticos	Total	Escuelas confianza baja	Experiencia directivos actuales/ anteriores	Escuelas confianza dispar	Experiencia directivos actuales/ anteriores	Escuelas confianza alta	Experiencia directivos actuales/ anteriores
Ganancia en directivos	40	7	6 / 1	20	20 / 0	13	13 / 0
Pérdida en directivos	43	25	20 / 5	10	3 / 7	8	4 / 4
Ganancia en pares	21	6	7 / 0	8	8 / 0	7	7 / 0
Pérdida en pares	39	21	21 / 0	12	7 / 5	6	6 / 0

Fuente: Elaboración propia.

proporcionar mayores detalles respecto a cada situación, alcanzando niveles más altos de profundización. Esto se condice con lo señalado por la literatura respecto a la mayor tendencia a recordar situaciones de pérdida de confianza.

Los análisis que se presentan a continuación, se centran en los tipos de incidentes narrados por los docentes y en las facetas de la confianza a las que aluden. Se excluye del análisis la referencia al nivel de confianza de la escuela, en la medida en que por una parte, el interés está puesto en entender el tipo de incidente tanto respecto a ganancia y pérdida y la faceta de confianza aludida y por otra parte, porque no se observan diferencias significativas en el tipo de incidente según nivel de confianza de la escuela.

Confianza de profesores en directivos: Incidentes relativos a *Out-group Trust*

Incidentes de pérdida de confianza

Los incidentes más referidos se vinculan con la faceta de benevolencia. Una de las situaciones más mencionadas, se refiere a comportamientos en que el directivo ejerce malos tratos, infundiendo temor entre los subordinados (Tabla 2). El cuestionamiento es a la forma de tratar a las personas pero también al tipo de liderazgo que con ello se instala, de tipo autoritario, en que el temor a cometer un error o a exponer una diferencia de opinión del docente con la dirección de la escuela sería su consecuencia principal. Respecto a este tipo de comportamientos, uno de los docentes entrevistados narra el siguiente incidente:

‘Estuve presente en una situación con un auxiliar, el auxiliar había cometido un error, la verdad es que no había sido error y el [director subrogante] lo gritoneó en un pasillo (...) yo estaba en la biblioteca, imagínate, el baño está aquí y la biblioteca está al final del pasillo y desde el pasillo se escuchaba, o sea, desde la biblioteca se escucha como la gritoneaba, y la tía quedó llorando (...) porque no es manera de tratar a la gente, entonces esas situaciones a uno no le generan confianza’ (Entrevistado 8, Escuela de Confianza Baja)

Asimismo, situaciones en que los docentes se sienten no valorados ni reconocidos por sus superiores en su labor, conducen también a una pérdida de confianza. Esto proporciona evidencia importante de las expectativas de reconocimiento que los docentes tienen respecto a sus superiores. Sentirse desvalorizado o no reconocido implica una evaluación de injusticia en el trato. Uno de los incidentes al respecto narra la falta de reconocimiento a la autoría de los docentes respecto a ciertas ideas o herramientas.

‘Como equipo yo he hecho ciertas sugerencias de mejora (...) que efectivamente se han puesto en práctica pero no se ha hecho señá a mí, o sea no se ha señalado que provinieron de mí o que yo las aporté. (...) A ver, por ejemplo (...) yo hago propuestas, hago perfiles de profesores que tienen que ver con el perfil... del PME, (en esta escuela) el perfil del profesor constructivo. Y la verdad es que por ejemplo esa idea... hicieron el PME y yo las vi ahí, y yo dije “esto es lo que yo hice”... creo que falta eso, como decir “qué bueno que se te ocurrió, un aporte’. (Entrevistado 18, Escuela de Confianza Dispar)

Tabla 2

Incidentes de pérdida de confianza en directivos

Facetas a que alude	Incidentes	Frecuencia
Benevolencia	Ejercer malos tratos e infundir temor entre los docentes	8
	No valorar ni reconocer el trabajo de los docentes	6
	Hacer comentarios negativos de los docentes	4
	No ser comprensivos de los problemas personales de los docentes	3
	No ser ecuánimes y tener doble criterio para evaluar y juzgar a docentes y directivos	2
Competencia	No proteger a los docentes de acusaciones o conflictos con apoderados	4
	No otorgar soluciones a problemas o conflictos que involucran a estudiantes	3
	Trabajar menos, delegando responsabilidades propias en docentes	1
	Evidenciar desconocimiento respecto a la labor docente	1
Competencia y Apertura	Hacer oído a rumores, llamando la atención de los docentes	1
	Usar canales de información inapropiados para expresar malestar con los docentes	1
Apertura	Tomar medidas y decisiones en conflictos con estudiantes y apoderados sin informarles a los docentes involucrados	4
Previsibilidad	No integrar en actividades que les compete y no compartir materiales con los docentes	2
	Olvidar acuerdos tomados previamente con los docentes	1
Honestidad	Tener un comportamiento variable frente a los docentes	1
	Defraudar económicamente a un docente	1

Fuente: Elaboración propia.

Siempre, ligado a la faceta de benevolencia, algunos docentes se refieren a situaciones en que los directivos no fueron comprensivos con los problemas personales de los docentes, siendo intransigentes por ejemplo en otorgar permisos por problemas de salud o familiares - evidenciando una falta de preocupación por el bienestar del otro. Tal como se verá más adelante, inversamente, el mostrarse comprensivo y preocupado por el bienestar de los docentes constituye uno de los comportamientos de los directivos que genera confianza.

Asimismo, vinculado a la falta de benevolencia, los docentes mencionan situaciones en que los directivos realizan comentarios negativos de los docentes y por otra parte, tienen un doble criterio para evaluar y juzgar a docentes y directivos, evidenciando tratos preferenciales y una falta de ecuanimidad considerada una trasgresión a una característica relevante de lo esperado del ejercicio de liderazgo.

Además, parte de los incidentes relativos a la faceta de benevolencia corresponden a comportamientos y actitudes que pueden ser agrupados dentro de la faceta definida por la literatura como competencia. En dos de los más mencionados se hace referencia a situaciones que involucran a un tercer actor de la comunidad escolar: estudiantes o apoderados. El primero de ellos es no otorgar apoyo a los docentes frente a las acusaciones o conflictos con apoderados. Ejemplo de ello, es el siguiente extracto de un incidente narrado por un docente:

'Lo que sucede es que llegó una carta a dirección, era anónima y cuestionaba mi desempeño... que era mala profesora, que tenía amistades con apoderados (...) me llamó (el directivo) y yo le dije "quiero nombres", y me dijo "a mí me gustaría también saber"... entonces yo le dije que es una forma súper desleal, criticar a una persona sin poner el nombre, entonces yo le dije, igual es falta de seriedad porque pueden escribir miles de cosas de mí y no dar el nombre y me meten en tremendos problemas, entonces yo ahí sentí como inseguridad, yo ahí sentí que aquí hacen mucho oído a los apoderados (...) Si yo veo que una carta que no viene con nombre, yo no la muestro, o sea, así de sencillo, para mí no tiene validez, porque una persona que no es capaz de ir... y a él le llegó de manos de alguien, lo que pasa que yo creo que él sabe en definitiva quién es pero no dice quién.' (Entrevistado 5, Escuela Confianza Baja)

No otorgar soluciones a problemas o conflictos que involucran a estudiantes constituye otro incidente mencionado por más de un docente ligado a competencia. En este caso, se cuestiona una característica considerada medular en el ejercicio del liderazgo directivo, como es proporcionar soluciones a conflictos que atañen a docentes y a estudiantes.

Ahora bien, parte de los incidentes también remiten a la faceta de apertura, específicamente al modo en que la información es tratada por los directivos. En este caso, se alude a acciones tales como tomar medidas y decisiones respecto a conflictos que involucran a estudiantes y/o apoderados sin informar a los docentes involucrados; no integrar a los docentes en actividades o no compartir material con ellos y no comunicar correctamente situaciones o malestares. Es así que por ejemplo, uno de los incidentes se refiere a un directivo que empleó un canal de información inapropiado (redes sociales) para expresar su malestar con algunos docentes, generando que todos se pudiesen enterar de los conflictos internos de la escuela. Estos incidentes dan cuenta de la importancia que atribuyen los docentes a que los directivos comuniquen y compartan de forma oportuna y clara informaciones u opiniones.

De modo similar a la dinámica de pérdida de confianza, en lo atinente a la ganancia tienden a primar los incidentes que aluden a la dimensión de benevolencia. Uno de los incidentes más referidos por los profesores remite a directivos que valoran y demuestran confianza, en términos profesionales, en sus docentes. La situación inversa de este tipo de incidente fue reflejada anteriormente, lo que subraya el rol central que desempeñan comportamientos y actitudes que expresan valoración y reconocimiento a la labor de los docentes. Entre éstos es posible mencionar: i) otorgarles mayores responsabilidades dentro de la escuela; ii) abrir espacios y brindarles condiciones para que desarrollen nuevas iniciativas y conocimientos, iii) apoyarlos en su desarrollo profesional y/o iv) felicitarlos por sus logros y desempeño. Un ejemplo es el incidente relatado a continuación:

'A mí se me ocurrió una idea de hacer una muestra masiva... yo estaba hablando de 200 personas que iban a asistir, entonces involucraba tantas características dentro del trabajo y también habían recursos involucrados (...) Entonces ellos sin saber, porque estaba yo mi primer año, sin conocerme, sin saber quién era yo... me dijeron "ya vamos, ya si perfecto" y "le hacemos lo que necesita esto, esto, lo otro, ya listo ya perfecto, organice su evento". Entonces salió todo bonito y vamos con las felicitaciones (...) uno confía y se compromete digamos, sabes que te comprometes a ser leal a tratar de hacer mejor tu trabajo, porque si están confiando en ti no te queda otra que cumplir, de satisfacer digamos.' (Entrevistado 31, Escuela de Confianza Alta)

Incidentes de ganancia de confianza

Un segundo tipo de incidente ligado a benevolencia corresponde a situaciones en que los directivos fueron comprensivos y brindaron su apoyo a los docentes que enfrentaban situaciones personales complejas. Al igual

que en el caso anterior, este incidente tiene su contracara en los incidentes de pérdida de confianza. Los docentes destacan acciones que evidencian comprensión de parte de sus jefaturas, tales como otorgar permisos a los docentes que lo requieran y demostrar preocupación por el bienestar personal de los docentes, ya sea preguntándoles directamente o llamándolos por teléfono para saber de ellos. Al respecto, un docente narra la siguiente situación:

‘Yo tuve un accidente de trayecto, venía en auto al colegio y ella se portó un siete... yo había llegado recién a trabajar acá y claro, uno llega y uno en un principio no puede llegar y faltar al colegio y fue como la primera vez que yo faltaba y fue porque claramente tuve un accidente y de acá del colegio y particularmente ella (la directora) se portó súper, o sea un siete, al preguntar cómo uno está (...) el llamar por teléfono constantemente para saber cómo estaba, entonces todo eso genera situaciones de confianza.’ (Entrevistado 14, Escuela de Confianza Dispar)

Un tercer tipo de incidente vinculado a benevolencia se refiere a un elemento que será especialmente relevado en la confianza entre docentes: los comportamientos y actitudes en que se brinda una buena acogida a los docentes nuevos, siendo amables y orientándolos en el quehacer de la escuela.

Por último, se identificaron dos tipos de incidentes vinculados a la dimensión de competencia. Si bien en ambos casos se alude a la capacidad de los directivos para aconsejar a los docentes, es interesante distinguir aquellos incidentes respecto al apoyo y consejos frente a conflictos que involucran a apoderados y/o alumnos y los consejos y apoyo para la resolución de otros tipos de problemas ligados al trabajo pedagógico. En un caso se alude a las competencias que los directivos deben poseer respecto a la resolución de conflictos, mientras en el otro a los conocimientos respecto a temas ligados a la labor pedagógica de los docentes. Un ejemplo, es el narrado por el siguiente docente:

‘Si tenía algún problema con los apoderados, yo resuelvo. Pero encontré que ese problema como que me superaba un poco a mí. Entonces ahí recurrí al director para que me pudiera dar las pautas de cómo seguir (...) me dieron las pautas para poder dirigirme acá al orientador (...). Él me dio pautas (...) Entonces él me fue indicando las cosas (...) por eso yo pienso que el director, el hecho de que me haya escuchado, que me haya dado una solución. Todo eso hace que uno si tiene otro problema, (sabe que) lo puede ir a plantear.’ (Entrevistado 10, Escuela de Confianza Baja)

Tabla 3

Incidentes ganancia de confianza en directivos

Facetas a que alude	Incidentes	Frecuencia
Benevolencia	Valorar y demostrar confianza en los docentes en términos profesionales	14
	Ser comprensivos y brindar apoyo a los docentes frente a situaciones personales complejas	10
	Brindar una buena acogida a los docentes nuevos	4
Competencia	Brindar apoyo y consejo a los docentes frente a conflictos con apoderados y/o alumnos	8
	Resolver problemas y aconsejar a los docentes en asuntos ligados a su labor	4

Fuente: Elaboración propia.

Confianza entre docentes: Incidentes relativos a In group Trust

Incidentes de pérdida de confianza

Un aspecto común en los incidentes de pérdida de confianza, es su referencia a comportamientos y actitudes que involucran a un tercer actor escolar, ya sea directivo, par, apoderado o estudiante. Es así como se observa que comportamientos y actitudes que involucren dañar la imagen de los colegas frente a otros actores de la escuela se erige como un factor que atenta directamente contra la confianza. En todos estos casos, la deslealtad asociada a dicho comportamiento constituye el rasgo sobresaliente, siendo asociada a una carencia de benevolencia. Al respecto, resulta interesante la mención recurrente de incidentes relativos a acusar y revelar información confidencial de los colegas con los directivos de la escuela. Un ejemplo es relatado en el siguiente extracto:

Había hecho un comentario, de una opinión en la sala de profesores, y parece que alguien tomó ese comentario... porque le llegó a la jefa técnica, y por ese simple comentario...llamaron a reunión de emergencia, así, a ese nivel, con el director y todo. (...) Pero ahí es donde yo noté inmediatamente “hay que irse con cuidado” internamente. (...) con lo que uno comenta porque hay personas que llevan chismes a... Por eso en algunas de ellas no se siente confianza. [Entrevistado 6, Escuela de Confianza Baja].

El mayor poder de los directivos torna este tipo de comportamientos especialmente riesgosos para los profesores, quienes se ven expuestos a las posibles consecuencias que dichas acusaciones o comentarios pueden generar para su labor o su honra personal.

Por otra parte, realizar comentarios negativos de los pares con otros colegas o con los apoderados de los estudiantes suele ser identificado por los docentes, como un comportamiento que conduce a perder la confianza. Uno de los docentes relata:

‘Pasó que un colega habló mal de un colega que era su amigo, con quien uno tiene una relación no de amistad pero sí hay un afecto, una relación colaborativa, una relación de apoyo constante, entonces a mí me pareció mal que él hubiese hecho un comentario inadecuado. Me dije: “eso no es amistad”, si a mí alguien me considera amigo, me tiene que defender siempre, esa es la cosa (...) igual hay una relación con ella, pero no confío no más en la persona.’ (Entrevistado 16, Escuela Confianza Dispar)

Respecto a comportamientos que involucran a estudiantes, dos docentes aludieron a situaciones en que colegas se referían de forma poco respetuosa a éstos, evidenciando, a su juicio, una falta de preocupación por ellos y, *a fortiori*, una incompreensión de la labor docente. En este caso tanto la benevolencia de los docentes como sus competencias son puestas en entredicho.

‘El respeto contra los alumnos (...) O poner sobrenombres (...) Y lo vi, lo escuché. Para mí los cabros son un encanto. Yo los respeto, todo. Y cuando escuché eso, “no puede ser” (...) O sea, de ver la foto y decir “este es el tanto”. Y yo me he tenido que parar de mesa porque no me siento cómodo con esa persona. Y no puedo fingir estar cómodo porque están los demás. No. Me tengo que parar.’ (Entrevistado 25, Escuela Confianza Alta)

Otros comportamientos tales como no cumplir con lo comprometido a nivel profesional y no tener disposición a emprender actividades ligadas a la labor docente, también conducen a una pérdida de confianza. En este sentido, se cuestiona las competencias de estos profesores, específicamente el compromiso y vocación con la labor que desempeñan. También, se cuestiona a los docentes que no cumplen con lo comprometido, cuestionándose su previsibilidad. El siguiente incidente es un ejemplo:

‘Por ejemplo me ha pasado que de repente algún profesor dice ya yo quiero que vengamos tal día disfrazados y después llega ese día, lo propone y no llega. Eso te hace desconfiar.’ (Entrevistado 3, Escuela Confianza Baja).

Por último, los docentes mencionan un conjunto de incidentes que aluden de alguna forma a la dimensión de honestidad de la confianza y que contemplan acciones como atribuirse trabajo ajeno, manipular e instrumentalizar ya sea a los colegas o a los propios alumnos en beneficio propio o tener conductas

inapropiadas con los estudiantes. En este caso, si bien lo cuestionado es principalmente la honestidad de los docentes, también de alguna forma alude a la faceta de competencia, en tanto este tipo de comportamientos se visualiza alejado al rol docente.

Tabla 4
Incidentes de pérdida de confianza

Facetas a que alude	Incidentes	Frecuencia
Benevolencia	Acusar o revelar información confidencial de los pares a los directivos de la escuela	8
	Realizar comentarios negativos y/o mal intencionados con sus pares respecto a otros docentes	8
	Ignorar a algunos colegas y excluirlos de actividades	2
Benevolencia y competencia	Envidiar a los colegas si se les otorga algún cargo en la escuela	1
	No mostrar preocupación y se refieren de forma no respetuosa a los estudiantes	4
Benevolencia y Apertura	Hablar mal de los colegas con los padres y apoderados de los estudiantes	2
Competencia	Entorpecer el desarrollo de actividades ligadas a su labor	2
	Reaccionar negativamente frente a diferencias de opinión	1
Previsibilidad	No cumplir con lo comprometido	5
Honestidad	Atribuirse como propio el trabajo de otros	2
	Cambiar de comportamiento y opinión frente a pares o superiores	1
	Tener conductas inapropiadas con alumnos	1
Honestidad y competencia	Instrumentalizar a los colegas en beneficio propio	1
	Manipular a los estudiantes	1

Fuente: Elaboración propia.

Incidentes de ganancia de confianza

Respecto a la ganancia de confianza, los comportamientos y actitudes que denotan preocupación por el bienestar de los colegas tanto a nivel profesional como personal, la benevolencia, está a la base de tres de los incidentes relatados por los entrevistados. En dichas narraciones se suele aludir, junto con la preocupación por el otro, a comportamientos como ser amable y tener buenas intenciones respecto a sus colegas.

‘Yo estaba enferma y estaba con un curso grande, un octavo, y yo le escribí un WhatsApp, le dije “sabes, no me siento bien”, lo único que le dije. Y ella partió y me fue a buscar, llamó al enfermero, estaban todos ahí. Y esa situación me generó que me ganó, gané harta confianza hacia ella.’ (Entrevistado 12, Escuela Confianza Baja)

Cuando los incidentes de benevolencia se refieren específicamente al plano profesional, tales como brindar acogida y apoyo inicial a los docentes y apoyar y aconsejar a los pares en su labor profesional, dicha dimensión suele ir acompañada de la faceta que en la literatura se señala como apertura. Así, brindar acogida y apoyo a nivel profesional, desde la perspectiva de los docentes, se traduce en compartir información relevante -estrategias o material de enseñanza- con sus pares.

En línea con lo señalado, fue posible identificar un momento crucial en la evaluación de comportamientos que denotan benevolencia y apertura: la llegada del docente a la escuela. Ocho incidentes mencionan la acogida y orientación inicial que los docentes brindan a los nuevos colegas, destacándose en ello acciones como: i) integrar a los docentes; ii) proporcionarles información relevante respecto a las normas y cultura de la escuela; iii) compartir con ellos material y estrategias; y iv) señalarles los posibles errores que están cometiendo. Un ejemplo al respecto:

‘Cuando llegué acá (...) me dijo: “mira, aquí está todo, aquí están tus niños pero mira haz esto porque si no lo haces así te va a pasar esto, cuidado con esto, cuidado con este detalle”, incluso a veces me llamaba y me decía: “esto lo estás haciendo mal, si tú lo sigues haciendo así vas a tener problemas” – “ah pero como si en el otro colegio lo hacíamos así” – “no, acá no se hace así”. O sea ir un paso más allá, y esa preocupación se agradece, se agradece porque por último a ella no le hubiese importado el cómo yo me desarrollara o quizás si hubiese existido alguna envidia hubiese estado feliz de que a mí me fuera mal.’ (Entrevistado 33, Escuela Confianza Alta)

Además de los comportamientos y actitudes relativos a la preocupación por el otro, entre los incidentes de ganancia mencionados en más de una oportunidad por los docentes, se encuentra la idea de que hay que “ir de frente”, que remite a las nociones de autenticidad y transparencia en el actuar -siendo parte de lo que se entiende por honestidad. Otro incidente señala que resguardar información confidencial, aspecto ligado a la faceta de benevolencia, constituye un comportamiento que genera confianza. En este caso, se otorga especial valor a la posibilidad de compartir información con los pares, teniendo la seguridad de que ésta no será difundida.

‘A veces he conversado en reuniones de la sala de profesores, y hablamos cosas así como complicadas para uno y no, no han salido más allá de esa conversación.’ (Entrevistado 3, Escuela Confianza Baja)

Aunque mencionado solo en una oportunidad, también

se valora como confiable al docente que en un ambiente negativo no habla mal de los otros colegas. En este caso resulta interesante como un mal clima laboral (contexto), hace que se destaque más un comportamiento positivo.

Tabla 5
Incidentes de ganancia de confianza entre profesores

Facetas a que alude	Incidentes	Frecuencia
Benevolencia y Apertura	Brindar acogida y apoyo inicial a docentes nuevos	8
	Brindar apoyo, consejos y ayuda a los docentes en su labor profesional	3
	Mantener confidencia y resguardo de información	3
Benevolencia	Mostrar preocupación por el bienestar personal de los colegas	2
	En un ambiente negativo, no hablar mal de los colegas	1
Honestidad	Ser transparente y decir las cosas de frente	3
Competencia y previsibilidad	Cumplir con lo comprometido en términos laborales	1

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El propósito del artículo era abordar un tema que pese a su relevancia en los procesos de mejora escolar ha sido poco estudiado en Chile: la confianza en el contexto escolar. Los incidentes reportados dan cuenta de comportamientos y actitudes significativos en la construcción o deterioro de la confianza relacional al interior de las escuelas. Asimismo, el análisis de los incidentes entregó una aproximación a las facetas que subyacen a la confianza de los docentes tanto respecto a sus pares como a los directivos, proporcionando algunos elementos relevantes en torno al modo en que entienden la confianza.

Al analizar los incidentes desde la perspectiva de pérdida o ganancia de confianza, la pérdida de confianza emerge como especialmente significativa. Es así que, para los docentes en relación a sus pares, se constata una mayor mención de incidentes de pérdida de confianza. Posiblemente la confianza en los pares tiende a ser asumida de antemano y sustentarse en el contacto cotidiano más que responder a una situación en particular, de ahí entonces que se mencionen menos incidentes de ganancia de confianza. Por el contrario, la pérdida se desencadena con mayor probabilidad por incidentes puntuales, que además tal como la literatura al respecto sostiene, suelen ser evocados con mayor facilidad (Gambetta, 1988).

Resulta relevante destacar que pese a ello, en relación a los directivos, los docentes narraron un número similar de incidentes de pérdida y ganancia. Los directivos y específicamente los directores poseen un rol clave en la determinación de las condiciones en que los docentes ejercen su labor (Wahlstrom, & Louis, 2008), lo que puede implicar que los docentes estén más atentos a sus comportamientos y actitudes tanto positivos como negativos en relación a la confianza. Además, el menor contacto cotidiano entre docentes y directivos puede incidir en que los incidentes sean especialmente relevantes a la hora de determinar procesos de construcción y pérdida de confianza y por ellos sean recordados con mayor facilidad.

De este modo, cada uno de los incidentes debe ser entendido en el marco de la naturaleza de la relación existente entre docentes y entre docentes y directivos. La similitud o diferenciación de roles entre éstos y el mayor poder que por su cargo ejercen los directivos, establece que los docentes esperen formas de actuar y proceder parcialmente distintos de los directivos que de los docentes. Un primer aspecto a destacar se refiere a la mayor preeminencia de la faceta de benevolencia en los incidentes narrados por los profesores tanto en relación a sus pares como a los directivos. En relación a los directivos, resultan centrales los incidentes que aluden a la valoración que los directivos expresan respecto a los docentes, ya sea a través del trato o de acciones concretas, así como a la preocupación y comprensión por el bienestar personal de los docentes. Esto proporciona información valiosa en torno a la importancia que asignan los docentes a la dimensión más personal y relacional del ejercicio del liderazgo directivo.

En relación a los pares, los incidentes especialmente críticos para explicar la confianza son aquéllos que contemplan comportamientos y actitudes que evidencian lealtad, siendo clave la no trasgresión a la confidencialidad. En ambos casos, gran parte de los incidentes tienen relación con situaciones no habituales en que los docentes están altamente vulnerables por lo cual valoran, de manera especial, el trato que reciben y el apoyo que brindan los pares.

En su conjunto los resultados revelan el rol central que desempeñan dimensiones subjetivas –personales, afectivas y emocionales- en las dinámicas de confianza al interior de las escuelas y, por tanto, la importancia del desarrollo de las llamadas habilidades blandas tanto a nivel del liderazgo directivo como de docentes. Asimismo, plantea desafíos importantes respecto al posible escalamiento negativo de situaciones de pérdida de confianza que conduzcan a situaciones de conflicto disfuncionales e improductivos (De Dreu, & Gelfand,

2008; Uline, Tschannen-Moran, & Pérez, 2003).

Un hallazgo destacado se refiere a la relevancia del momento de arribo de los profesores a las escuelas. En Chile, no se cuentan con sistemas de inducción establecidos y no existen apoyos formales para este momento inicial. Por ello, resulta relevante que los docentes valoren positivamente actitudes y comportamientos que evidencian acogida y orientación respecto al funcionamiento y cultura organizacional cuando llegan a las escuelas por primera vez. Es así que, contar con procesos de inducción de docentes, que fomenten tanto a nivel formal como informal instancias de acogida, orientación y apoyo inicial que involucren tanto a directivos como a la planta docente, constituye un aspecto clave para construir confianza en las escuelas. Esto se condice con lo señalado por la literatura respecto a la relevancia en los procesos de inducción docente de elementos más informales, tales como la colegialidad, la buena comunicación y los ambientes acogedores de trabajo (Patrick, Elliot, Hulme, & McPhee, 2010).

Aunque en menor medida, resulta relevante el modo en que la faceta de competencia es aludida, predominando en los incidentes los aspectos conductuales por sobre los funcionales (o técnicos). En el caso de los directivos, los docentes esperan que sean capaces de resolver problemas y conflictos que involucran a estudiantes y apoderados. Es así que, por ejemplo, proteger y apoyar a los docentes frente a acusaciones o problemas con apoderados emerge como un comportamiento altamente valorado. Respecto a los pares, la faceta de competencia es aludida, principalmente, respecto a incidentes de pérdida. Más que cuestionamientos a los conocimientos de los colegas, se plantean dudas respecto a su compromiso y vocación de educadores –que se manifestaría, por ejemplo, cuando no participan de actividades que van más allá de sus obligaciones contractuales o cuando se refieren negativamente a los estudiantes. Cabe preguntarse en qué medida esta primacía de los aspectos conductuales- relacionales por sobre aspectos relativos a competencias más técnicas responde a una particularidad cultural de las escuelas en Chile.

Para finalizar, cabe mencionar la riqueza que aporta el uso de la técnica de incidentes críticos para abordar temas como la confianza relacional. En el contexto escolar su uso resultó novedoso y permitió por una parte, profundizar con los docentes sobre situaciones concretas –incidentes- que gatillan o merman la confianza con sus pares y sus directivos, permitiendo una primera aproximación a las dinámicas de la confianza. Asimismo el análisis de los incidentes críticos proporciona información complementaria a la que es posible recoger

por encuestas sobre el tema.

Además, los incidentes pueden constituir una muy buena fuente para la elaboración de material para la formación de docentes y directivos, en la medida en que permiten una aproximación a situaciones reales que vivencian los actores escolares en sus escuelas.

Referencias

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39. <https://doi.org/10.2307/258189>
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (Eds.). (2015). *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago, Chile: LOM.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement. The Rose series in sociology*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Bryk A. S, Sebring P. B, Allensworth E, Luppescu S and Easton J (2010) *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Butler Jr, J. K., & Cantrell, R. S. (1984). A behavioral decision theory approach to modeling dyadic trust in superiors and subordinates. *Psychological Reports*, 55(1), 19-28. <https://doi.org/10.2466/pr0.1984.55.1.19>
- Cerna, L. (2014). Trust: What it is and Why it Matters for Governance and Education. *OECD Education Working Papers*, (108), 1.
- Chell, E. (2004). Critical incident technique. En C. Cassell, & G. Symon (Eds.). *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research* (pp. 45–60). London, UK: SAGE.
- CIEPLAN (2007). *Cohesión Social en América Latina*. São Paulo, Brasil-Santiago de Chile: CIEPLAN (Chile)-Instituto Fernando Henrique Cardoso (Brasil).
- Conejeros, M. (2012). *Confianza y Educación. Un estudio en establecimientos educacionales chileno*. Madrid, España: EAE Editorial Academia Española.
- De Dreu, C., & Gelfand, M (2008). *The psychology of conflict management in organizations*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Durkheim, E. (1964). *The Division of Labor in Society*. New York, NY: Free Press.
- Forsyth, P., Barnes L., & Adams, C. (2006). Trust effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141. <https://doi.org/10.1108/09578230610652024>
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gambetta, D. (1988). *Trust: Making and breaking cooperative relations*. New York, NY: B. Blackwell.
- Gremler, D. D. (2004). The Critical Incident Technique in Service Research. *Journal of Service Research*, 7(1), 65;89. <https://doi.org/10.1177/1094670504266138>
- Handford, V., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194-212. <https://doi.org/10.1108/09578231311304706>
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. *Teachers and teaching*, 8(3), 393-407. <https://doi.org/10.1080/135406002100000521>
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. En L. Stoll, & K. S. Louis (Eds), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). Berkshire, UK: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 569-598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.569>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London, UK: Sage Publications.
- Lewicki, R. J., Tomlinson, E. C., & Gillespie, N. (2006). Models of Interpersonal Trust Development: Theoretical Approaches, Empirical Evidence, and Future Directions. *Journal of Management*, 32(6), 991-1022. <https://doi.org/10.1177/0149206306294405>
- Lewis, J. D., & Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. *Social forces*, 63(4). <https://doi.org/967-985.10.2307/2578601>
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9015-5>
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Barcelona, España: Anthropos.
- McEvily, B., & Tortoriello, M. (2011). Measuring trust in organisational research: Review and recommendations. *Journal of Trust Research*, 1(1), 23-63.

- <https://doi.org/10.1080/21515581.2011.552424>
- Mishra, A. K. (1996). Organizational Responses to Crisis: The Centrality of Trust. En R. M. Kramer, & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations. Frontiers of theory and research* (pp. 261-287). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2007). Building schools, building people: The school principal's role in leading a learning community. *Journal of School Leadership, 16*(5), 627-639.
- Montecinos, C., Sisto, V., & Ahumada, L. (2010). The construction of parents and teachers as agents for the improvement of municipal schools in Chile. *Comparative Education, 46*(4), 487-508. <https://doi.org/10.1080/03050068.2010.519481>
- Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. (2010). Social networks, trust, and innovation. How social relationships support trust and innovative climates in Dutch Schools. *Social network theory and educational change, 97-114*.
- Münscher, R., & Kühlmann, T. (2012). Using critical incident technique in trust research. En F. Lyon (Ed.), *Handbook of research methods on trust*. Cheltenham, UK: Elgar.
- Oplatka, I. (2016). El surgimiento de la gestión Educativa como campo de estudio en América Latina. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela nuevas miradas* (pp. 253-276). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Patrick, F., Elliot, D., Hulme, M., & McPhee, A. (2010). The importance of collegiality and reciprocal learning in the professional development of beginning teachers. *Journal of education for teaching, 36*(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497373>
- PNUD (2012). Informe de Desarrollo Humano en Chile 2012. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo. Santiago, Chile: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano.
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Razeto, A. (2009). La confianza interpersonal entre profesores y directores de escuelas: un pilar fundamental para la implementación de políticas y programas educativos. *Foro Educativo, 15*, 57-81.
- 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>
- Sztompka, P. (2003). Trust: A cultural resource. En G. Skąpska, A. Orla-Bukowska, & K. Kowalski (Eds.), *The Annals of the International Institute of Sociology, 9: The moral fabric in contemporary societies* (pp. 47-66). Boston, United States: Brill.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools* (2nd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research, 70*(4), 547-593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Van Maele, D., Forsyth, P. B., & Van Houtte, M. (Eds.). (2014). *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*. Dordrecht, Netherlands: Springer Verlag.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9605-8>
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly, 44*(4), 458-495. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds.). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago, Chile: Fundación Chile Centro de Innovación en Educación; CEPPE.
- Weinstein, J., Raczynski, D., & Hernández, M. (2016). Confiances multiples (et parfois dissociées) des enseignants chiliens: Une étude dans les écoles primaires de la région de Valparaíso. *Revue Internationale D'éducation de Sèvres, 72*, 77-89.
- Yáñez-Gallardo, R. J., & Valenzuela-Suazo, S. (2013). Conductas críticas para experimentar confianza en el liderazgo en enfermería en un hospital de alta complejidad. *Aquichan, 13*(2), 186-196.