

Ajuste y validación escalas de confianza escolar en la Educación Secundaria Pública en Chile

Adjustment and validation of school trust scales in Public Secondary Education in Chile

Macarena Sánchez Bachmann^{1*}, Javiera Peña Fredes¹, José Weinstein Cayuela¹

***Correspondencia:**
Macarena Sánchez Bachmann
macarena.sanchez2@mail.udp.cl

RECIBIDO: MAYO 2023 | PUBLICADO: JULIO 2023

Resumen

Propósito: En base al trabajo de Hoy y Tschannen-Moran (2003) se propone un instrumento ajustado para medir la confianza relacional en escuelas públicas de Chile. Corresponde a un cuestionario con el que se construyeron 9 escalas que miden la confianza de directores, docentes y estudiantes en los demás miembros de la comunidad escolar. **Método:** Este cuestionario fue aplicado a directores, docentes, y estudiantes 16 a 18 años, de 54 liceos públicos de la región metropolitana de Chile. Se validaron y ajustaron las escalas de confianza relacional utilizando análisis factorial exploratorio. **Resultados:** El principal ajuste propuesto es desagregar la dimensión confianza en 'clientes' propuesta por Hoy y Tschannen-Moran (2003) que agrupaba la confianza en apoderados y estudiantes en una sola escala. Con los datos locales no fue posible ajustar el modelo conjunto, mientras que los datos muestran un buen ajuste y una buena consistencia interna cuando la confianza en ambos actores es medida por separado. **Conclusiones:** Se constata un alto nivel de confianza relacional en los liceos públicos. Destaca la alta confianza de las y los directores en los demás miembros de la comunidad escolar y de las y los estudiantes en sus docentes. Finalmente, se plantean algunas limitaciones y prospectivas de investigación utilizando las escalas de confianza validadas.

Palabras claves: Confianza escolar; educación; confianza relacional; clima escolar.

Abstract

Purpose: Based on the work of Hoy and Tschannen-Moran (2003), an adjusted questionnaire designed to measure relational trust in public schools in Chile is proposed. The questionnaire is composed of 9 scales that measure the confidence of principals, teachers and students in other members of the school community. **Method:** This questionnaire was applied to principals, teachers and students of 3rd and 4th grade (youth from 16 to 18 years old) of 54 public schools in the metropolitan region of Chile. Based on these data, the relational trust scales were validated and adjusted using exploratory factor analysis. **Findings:** The main adjustment proposed is to disaggregate the dimension of trust in 'clients' proposed by Hoy and Tschannen-Moran (2003), which grouped trust in parents and students in a single scale. With the local data it was not possible to fit the joint model, while the data shows a good fit and good internal consistency when trust in both actors is measured separately. **Conclusions:** Using the validated relational trust indicators, a high level of relational trust can be noted in public schools. The high confidence levels of principals in other members of the school community and of the students in their teachers stands out. Some limitations and prospectives of research using these validated confidence scales are proposed.

Keywords: School trust; Education; Relational Trust; School climate.

INTRODUCCIÓN

La confianza es fundamental para los procesos educativos, facilita la cooperación, permite la construcción de una cultura escolar abierta y compartida, y es crucial para una experiencia de aprendizaje positiva. Al ser un concepto de uso común, cuenta con múltiples definiciones (Rousseau et al., 1998) lo que constituye un desafío para su operacionalización y consecuente medición. Hoy y Tschannen-Moran (2003) proponen un modelo conceptual y un cuestionario que permite construir indicadores de confianza relacional en el contexto escolar, que ha sido aplicado y validado en Estados Unidos. En base a estas definiciones, en este artículo se propone un instrumento validado para el contexto chileno.

El instrumento tiene 9 indicadores de confianza relacional para la educación secundaria pública en Chile: confianza de las y los docentes en 1) pares docentes; 2) estudiantes; 3) directores y 4) apoderados; de las y los directores en 5) docentes; 6) estudiantes; y 7) apoderados; y de las y los estudiantes en 8) directores y 9) docentes. El cuestionario de confianza escolar fue aplicado en 50 liceos públicos de la región metropolitana de Chile en el año 2021. En base a estos datos, se analizaron las escalas de confianza de cada actor por separado (datos de encuestas a estudiantes, a docentes y a directores). Utilizando análisis factorial confirmatorio, los modelos propuestos inicialmente no muestran un buen ajuste, por lo que se analizan los datos de cada actor con modelos de análisis factorial exploratorio, excluyendo las preguntas del cuestionario que no muestran una relación consistente con su constructo.

De esta forma se propone un modelo de medición de la confianza relacional escolar ajustado y validado en base a datos locales. Asimismo, en base a los indicadores validados se describen los niveles de confianza relacional de los distintos actores escolares en los demás miembros de la comunidad.

MARCO CONCEPTUAL

La confianza es un constructo difícil de asir conceptualmente (Mayer et al., 1995). Dentro de sus definiciones es posible distinguir un núcleo de elementos y axiomas que orientan su definición. Primero, la confianza emerge como aspecto clave en contextos de interdependencia, en que los intereses de una parte no pueden ser alcanzados sin la otra parte de la relación (Rousseau et al., 1998). Segundo, depositar la confianza en otro, ya sea individuos, grupos o instituciones implica creer que éste actuará de modo tal que no causará daño a quien confía (Mishra, 1996; Sztompka, 2003). Tercero, confiar implica la voluntad a tomar el riesgo de hacerlo y asumir con ello una posición de vulnerabilidad respecto al depositario de la confianza (Lewis & Weigert, 1985). La confianza permite reducir los niveles de incertidumbre de cualquier relación o sistema y con ello mantener el orden y asegurar la cooperación (Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

En el marco del contexto escolar, la confianza ha sido entendida como un pilar fundamental de los procesos educativos (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2014). Hargreaves (2007), la ha definido como la columna vertebral de una comunidad escolar, en la medida en que posibilita que éstas sean proclives a la cooperación entre sus miembros, incidiendo consecuentemente en el desempeño académico de los y las estudiantes y en el mejoramiento escolar (Bryk & Schneider, 2002). Tschannen-Moran (2014), a su vez, ha señalado que la confianza es tanto un pegamento como un lubricante del funcionamiento de organizaciones complejas, como las escuelas. Por una parte, posibilita que los distintos individuos y estamentos (profesores, estudiantes, directivos y otros roles que se desempeñan en las escuelas) generen vínculos que faciliten los procesos organizacionales, de enseñanza y aprendizaje, y, por otra parte, es el elemento que permite que éstos se sostengan en el tiempo. Cuando la confianza declina o se pierde, las personas actúan con precaución y dejan de estar dispuestas a tomar riesgos, destinando sus esfuerzos a protegerse frente

a posibles traiciones o a defender sus intereses de forma constante: sin confianza se cae en una lógica de control excesivo e intimidante, así como se restringen las posibilidades de autonomía profesional que los docentes requieren para su labor pedagógica (Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

Ahora bien, diversas investigaciones han evidenciado el efecto positivo que la confianza tiene en aspectos tanto del trabajo docente, como la disposición a la innovación, al aprendizaje continuo y la apertura al cambio (Aelterman et al., 2007; Louis, 2007; Moolenaar & Sleegers, 2010; Van Maele et al., 2014), como sobre los estudiantes, en su comportamiento en el aula (Binning et al., 2019; Gregory & Ripski, 2008; Romero, 2015), sus niveles de compromiso con el aprendizaje y expectativas académicas (Caleon et al., 2017; Conejeros et al., 2010; Fuller, 2014; Jokić Zorkić et al., 2021; Yeager et al., 2014) y su sentido de pertenencia e identificación con su escuela (Fuller, 2014; Van Houtte & Van Maele, 2012).

Con el fin de comprender como se establecen relaciones de confianza, la literatura ha identificado un conjunto de facetas que forman las bases desde donde se evalúa al depositario de la confianza y, por tanto, del modo en que la confianza es entendida por los actores escolares (McEvily & Tortoriello, 2011; Mitchell & Sackney, 2006; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Si bien no existe pleno consenso respecto a éstas, en el ámbito educacional, se suele hacer mayor referencia a cinco facetas principales: benevolencia, honestidad, transparencia, previsibilidad y competencia (Hoy & Tschannen-Moran, 1999, 2003).

La primera, benevolencia, es la creencia que tiene una persona respecto a que el depositario de la confianza (persona o grupo) actuará con su mejor intención, resguardando su integridad y bienestar, de manera de no perjudicarlo (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Esta faceta refiere a la buena voluntad al actuar atribuida al depositario de la confianza. Cuando se pierde la confianza en la benevolencia del otro, se invierte mucha energía y tiempo en anticipar el mal comportamiento y anticipando planes alternativos (Hoy & Tschannen-Moran, 2003).

La faceta de previsibilidad es el nivel más básico

de la confianza 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). En una relación de interdependencia, cuando alguien requiere algo de otra persona o grupo, puede estar seguro que le será proporcionado (Mishra, 1996).

La faceta de competencia remite a la capacidad que demuestran las personas de comportarse de acuerdo con los estándares demandados por su rol (Mishra, 1996). Esta dimensión alude tanto a las competencias funcionales y conductuales como a los conocimientos del ejecutante. En las escuelas, por ejemplo, directivos y docentes dependen unos de otros para alcanzar los objetivos de aprendizaje y enseñanza fijados. Los y las estudiantes, por su parte, dependen de las competencias de sus profesores (Hoy & Tschannen-Moran, 2003).

La faceta de honestidad es reconocida como una característica fundamental de la confianza (Hoy & Tschannen-Moran, 2003) y refiere tanto a los aspectos de integridad como de autenticidad (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). El primero, implica que el depositario de la confianza es consistente entre lo que declara y lo que hace. La autenticidad remite a que también aceptará la responsabilidad por sus acciones (Tschannen-Moran, 2014).

Por último, la faceta de transparencia refiere al manejo que se hace de la información y da cuenta del proceso por el que quien confía se hace vulnerable a otros. 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 et al., 2014).

La medición de la confianza y sus cinco facetas en el contexto escolar

A mediados de la década de 1980, en la Universidad de Rutgers, W.K. Hoy junto a colegas, inician las primeras investigaciones sobre confianza organizacional en las escuelas (Hoy & Henderson,

1983; Hoy & Kupersmith, 1984, 1985), específicamente con foco en la confianza docente (*faculty trust*) (Hoffman et al., 1994; Hoy et al., 1991). En esta época, se llevan a cabo incipientes mediciones del constructo, las que serían profundizadas más tarde en el marco del trabajo desarrollado por Hoy, Tschannen-Moran y colegas en Ohio State University. En esta época, se elabora una escala de confianza docente basada en las cinco facetas, descritas anteriormente, y orientada a tres referentes escolares: director, colegas y clientes, este último considera tanto a estudiantes como a padres (The Omnibus-Scale) (Hoy & Tschannen-Moran, 1999, 2003). La comprensión de éstos como un solo referente de confianza docente fue un hallazgo no esperado de los análisis de la escala inicial -que los contemplaba de manera diferenciada (Forsyth et al., 2011), pero que al ser aplicada arrojó, tanto en escuelas primarias como secundarias que estudiantes y padres se constituían en un factor unidimensional de la confianza docente debido a la alta covarianza que presentaban (Goddard et al., 2001; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Esto, sin embargo, a juicio de Van Maele y Van Houtte (2009) debe ser abordado con cautela, en tanto si bien, por una parte, la confianza docente en estudiantes y en padres se encuentran estrechamente relacionadas, esto no implica necesariamente concluir que son un constructo unificado. Por una parte, la evidencia previa al respecto ha dado cuenta que los profesores se encuentran constantemente enfrentados a demandas contradictorias provenientes de estudiantes y padres (Rowan, 1990) y, por otra parte, sus análisis en Flandes arrojaron que el comportamiento de la confianza docente en estudiantes y en apoderados se comportaban de manera diferenciada al ser relacionadas con la confianza docente en director(a), lo que evidencia su diferenciación (Van Maele & Van Houtte, 2009).

Además de la confianza docente, Gareis y Tschannen-Moran (2017) elaboraron una escala de confianza del director en docentes, estudiantes y padres que también mide las cinco facetas de la confianza. En este caso, la escala considera de manera diferenciada a estudiantes y padres y no emplea el

constructo clientes para su agrupación.

De forma paralela, en la Universidad de Chicago, Bryk y Schneider (2002) identifican la confianza entre los actores escolares como un aspecto clave a la hora de explicar diferencias en las capacidades de mejora de las escuelas primarias. Los autores definen el concepto de confianza relacional como una propiedad organizacional producto de los intercambios recíprocos y dependencias mutuas entre los actores escolares y se sustenta en la sincronía de mutuas expectativas y obligaciones entre las partes (Bryk & Schneider, 2002). Otro grupo de investigación en confianza escolar constituido en Oklahoma State University y posteriormente en Oklahoma University, se elabora una escala de confianza de estudiantes en docentes y director(a). Forsyth, Adams y colegas retoman el constructo basado en cinco facetas y buscan su operacionalización y no solo de la confianza docente sino también de otros tipos de relaciones determinantes en las organizaciones escolares, como la confianza de estudiantes. A través de esto indagan en la naturaleza recíproca de la confianza (Forsyth et al., 2011). Los autores señalan que, si bien la confianza de los y las estudiantes en sus compañeros o en sus padres no ha sido operacionalizada, son formas de confianza teóricamente posibles de incluir a la hora de indagar en la confianza en las organizaciones escolares (Forsyth et al., 2011).

DATOS

En base a la Omnibus Scale (Hoy & Tschannen-Moran, 2003) se construyó un cuestionario sobre confianza escolar para docentes, directores y estudiantes. La encuesta de Confianza Relacional en la Educación Media a 54 liceos públicos de la Región Metropolitana de Chile. El muestreo fue semi-probabilístico en etapas. Para seleccionar a los liceos participantes se construyó un marco muestral de 214 liceos en base a los datos administrativos del año 2019 del Ministerio de Educación¹. En esta primera etapa, no probabilística, se intentó contactar a todo el marco muestral, lo que dio como resultado 60 liceos que aceptaron participar y 54 liceos que concretaron

su participación. La muestra está compuesta de 31 liceos con enseñanza Científico Humanista, 18 con enseñanza Técnico Profesional y 5 con ambos tipos de enseñanza. Para ajustar esta muestra de liceos al universo de estudio, al analizar los datos se aplicó una post estratificación proporcional a los tipos de enseñanza (Humanista Científico, Técnico Profesional o ambas).

En las etapas siguientes del muestreo se seleccionaron aleatoriamente 2 cursos de estudiantes de 3ro o 4to año de Educación Media (16-18 años) y 5-30 docentes por liceo. Además, se encuestó a las y los directores de cada establecimiento. La muestra obtenida corresponde a 1267 estudiantes, 387 docentes y 51 directores. El error de muestreo fue estimado de forma separada para cada actor, en base a los datos administrativos del Ministerio de Educación², de manera que se estima un error muestral de 2,7% para la muestra de estudiantes, 4,7% para docentes y 12% para directores.

De forma previa a la aplicación del cuestionario, el proyecto de investigación, los consentimientos informados utilizados en la aplicación fueron revisados y aprobados por el comité de ética de la Universidad Diego Portales. Las encuestas fueron auto aplicadas en una plataforma online. Las y los participantes previamente leyeron y ratificaron el consentimiento 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.

MÉTODO

Debido a que la escala considera a estudiantes y apoderados en conjunto, al construir el cuestionario se incorporaron ítems que permitan abordar cada faceta de la confianza con cada uno de estos actores por separado. Los ítems a incorporar fueron presentados por Goddard, Tschannen-Moran y

Hoy en el artículo: “A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools” (Goddard et al., 2001). El artículo expone una escala de 15 ítems (10 sobre estudiantes y 5 sobre apoderados). Se excluyeron los ítems que ya formaban parte de la escala anterior (Hoy & Tschannen-Moran, 2003) y en total se añadieron 8 ítems (5 sobre estudiantes y 3 sobre padres):

1. *Los estudiantes son de fiar*
2. *Creo en lo que los estudiantes me dicen*
3. *Los estudiantes tienen que ser cercanamente supervisados*
4. *Los estudiantes copian si tienen la oportunidad*
5. *Los estudiantes hablan libremente en el liceo sobre sus vidas*
6. *Puedo contar con el apoyo de los apoderados*
7. *Se puede confiar en los apoderados cuando se comprometen a algo*
8. *La mayoría de los padres se esfuerzan*

El primer paso en el análisis de datos, fue ajustar un modelo factorial confirmatorio (CFA) para cada uno de los actores con el objetivo de validar la dimensionalidad por actor. Hoy & Tschannen-Moran plantean que la confianza relacional escolar de las y los docentes se configura en 3 dimensiones, correspondiente a los distintos miembros de la comunidad: Confianza en director, en pares y en “clientes”, que incluye a padres y estudiantes como receptores de los servicios ofrecidos por las escuelas (Hoy & Tschannen-Moran, 2003).

Sin embargo, los análisis confirmatorios de los datos de la encuesta de Confianza Relacional no presentaron buen ajuste (modelo confianza docentes: RMSEA=0,085; CFI=0,884; modelo confianza directores: RMSEA=0,133; CFI= 0,76; modelo confianza estudiantes: RMSEA= 0,078; CFI= 0,946), por lo que se decide explorar las escalas utilizando análisis factorial exploratorio (EFA), con el propósito de llegar a medidas válidas de confianza relacional escolar.

¹ <https://datosabiertos.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos-educacionales/>

² Los datos de la planta docente de los liceos públicos de la RM fueron obtenidos de <https://datosabiertos.mineduc.cl/cargos-docentes/> y de matrícula de estudiantes de <https://datosabiertos.mineduc.cl/resumen-de-matricula-por-establecimiento-educacional/>

De esta forma, se ajustaron modelos factoriales exploratorios sucesivos, excluyendo los ítems con menor carga factorial hasta llegar a un modelo consistente, que permita distinguir como factor latente la confianza de cada actor en los otros miembros de la comunidad escolar. Siguiendo las decisiones tomadas en el estudio de Hoy & Tschannen-Moran (2003) se excluyeron los liceos que no contaran con al menos 5 docentes o estudiantes con información completa. De esta forma, los modelos fueron ajustados con los datos de 334 docentes de 37 liceos, 1238 estudiantes de 51 liceos y 50 directores.

Análisis factoriales exploratorios

Como método de extracción de los factores se utilizó análisis de factores principales (*principal factors*) con rotación oblicua oblimin. Este método de extracción se basa en la matriz de correlaciones de Pearson (r) para estimar la comunalidad de las variables. Para resguardar la normalidad multivariada, se recomienda que las variables no tengan una distribución con una curtosis ≥ 7 ni una asimetría ≥ 2 (Watkins, 2018). Se excluyeron del análisis las variables fuera de estos valores por no tener una distribución suficientemente normal.

La rotación oblicua permite que los factores estimados estén correlacionados lo que permite construir una estructura factorial más coherente con los datos observados de confianza, en el que existe una relación importante entre los ítems de confianza relacional en los distintos actores.

Al explorar los modelos factoriales se excluyeron ítems que presentaran cargas factoriales de menos de ,4 en uno de los factores o mayores a ,4 en más de un factor, al igual que en el trabajo de Hoy & Tschannen-Moran (2003), pero cuidando además, que su exclusión mejorara la consistencia interna de la escala medida con el Alpha de Cronbach. Además de la validez empírica, también se cuidó la consistencia teórica de la escala, de tal manera de que cada una de las dimensiones de la confianza relacional escolar incorporara todas las facetas de la confianza.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de los modelos factoriales exploratorios para cada actor. Se explica el proceso y los criterios de exclusión de los ítems en detalle y se presentan las propuestas de escalas de confianza relacional escolar en base a los modelos factoriales ajustados.

Confianza relacional docentes

Como primer paso se revisó si los datos de confianza relacional son adecuados para realizar un análisis factorial. Todas las preguntas muestran una distribución adecuada, que no se aleja significativamente de una distribución normal (Watkins, 2018). Posteriormente se utilizó la prueba de esfericidad de Bartlett y el estadístico KMO de adecuación muestral para determinar si la matriz de correlaciones no es aleatoria y si los datos son adecuados para la realización de análisis factorial. La prueba de Bartlett permitió rechazar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es aleatoria ($\chi^2=7396$; $p<0,000$) y el estadístico KMO (KMO=,92) indica una excelente adecuación de los datos para la realización de un análisis factorial (Kaiser, 1974).

A diferencia de la escala validada original (Hoy & Tschannen-Moran, 2003), en el modelo factorial inicial no aparecen 3 factores, sino que 4 factores con un autovalor >1 . De todas formas, al rotar los factores (utilizando rotación oblicua *oblimin*), se observan ítems que tienen problemas de consistencia con su respectivo factor, ya sea porque muestran cargas factoriales bajas en todos los factores, cargan en más de un factor o bien, no cargan en el factor asociado a su misma dimensión. En base a la matriz de factores rotados, es posible distinguir la confianza relacional de los docentes en 4 dimensiones, cada una asociada a otro actor de la comunidad. De esta forma, la confianza en estudiantes y apoderados no aparece como un mismo factor, sino como 2 factores distinguibles. Una excepción, corresponde a una afirmación sobre estudiantes “*Puedo contar con que los estudiantes cumplan con sus deberes escolares*”

que muestra una asociación clara con el factor correspondiente a la confianza en apoderados (factor 3; $\lambda_3 = ,61$).

A partir de este modelo factorial se decide excluir 5 ítems de confianza: 1 de confianza en pares y 5 de confianza en estudiantes y se vuelve a ajustar el modelo factorial exploratorio. En el segundo modelo hay 2 ítems de confianza en estudiantes que muestran cargas $<,4$, a pesar de esto, se opta por mantener uno de estos: *“Pienso que los estudiantes tienen las competencias necesarias para aprender”* (factor 3; $\lambda_3 = ,36$) para mantener al menos una afirmación

relacionada con la faceta competencia, privilegiando de esta forma, la validez conceptual del constructo. El otro ítem de confianza en estudiantes con baja carga factorial se excluye y se ajusta el último modelo factorial.

La tabla 1 muestra los autovalores de los factores y la tabla 2 las cargas factoriales rotadas del modelo ajustado. El modelo final tiene 25 variables y los 4 factores retenidos logran recuperar un 97% del total de la varianza común.

Tabla 1.

Confianza relacional docentes. Autovalores de los factores retenidos (antes de rotar)

Factor	Autovalor	Proporción varianza común explicada
Factor1	9,01	,55
Factor2	3,77	,23
Factor3	2,19	,13
Factor4	1,05	,06

Como se observa en la tabla 2, el modelo propuesto tiene 4 factores: confianza en directores, confianza en pares docentes, confianza en estudiantes y confianza en apoderados. Todas las variables, menos una (discutida en el párrafo anterior) tienen cargas factoriales mayores a $,4$ y una unicidad (la varianza no explicada por el modelo) aceptable (menor a

$0,7$). La excepción a esto último son 2 variables: 1) *“Veo con suspicacia la mayoría de las acciones del director(a)”* y 2) *“Pienso que los estudiantes tienen las competencias necesarias para aprender”*. Se optó por mantener la primera en el modelo debido a su carga factorial suficiente y la segunda por su importancia conceptual discutida anteriormente.

Tabla 2.

Confianza relacional docentes: Cargas factoriales rotadas y unicidad de las varianzas

	F1	F2	F3	F4	Unicidad	
Directores	Tengo confianza en la integridad del director(a)	0,12	0,83	0,02	-0,03	0,21
	El/la director/a por lo general actúa buscando lo mejor para los docentes	0,08	0,90	0,01	-0,04	0,13
	Puedo contar con el apoyo del director(a)	0,03	0,88	0,09	-0,04	0,17
	Confío en el/la director(a)	0,00	0,93	0,09	-0,06	0,11
	El o la director(a) no cuenta a los docentes lo que en verdad sucede	0,16	-0,67	0,11	-0,17	0,59
	El/la director/a no muestra preocupación por los docentes	0,02	-0,65	0,21	-0,26	0,54
	Veó con suspicacia la mayoría de las acciones del director(a)	-0,03	-0,47	0,07	-0,11	0,75
El/la director/a es competente en su trabajo	-0,03	0,83	-0,02	0,07	0,31	
Pares	Los docentes por lo general se cuidan mutuamente	0,83	0,05	0,01	-0,08	0,29
	Aún en situaciones difíciles, puedo contar con mis colegas	0,69	0,25	0,00	-0,02	0,33
	Puedo confiar en los otros docentes	0,74	0,11	0,09	-0,02	0,31
	Los docentes son abiertos unos con otros	0,74	0,04	0,09	0,00	0,37
	Pienso que mis colegas son personas íntegras	0,81	-0,02	0,01	0,05	0,32
	Cuando los docentes afirman algo, puedes creerles	0,75	-0,08	0,03	0,10	0,41
	Los docentes hacen bien su trabajo	0,76	-0,15	-0,13	0,12	0,51
Estudiantes	Pienso que los estudiantes tienen las competencias necesarias para aprender	0,09	0,02	0,12	0,35	0,77
	Confío en mis estudiantes	0,02	0,00	0,08	0,79	0,30
	Los estudiantes son de fiar	0,05	0,04	0,07	0,82	0,21
	Creo en lo que los estudiantes me dicen	0,04	0,02	0,04	0,84	0,23
Apoderados	Puedo contar con el apoyo de los apoderados	0,02	0,02	0,83	-0,05	0,33
	Pienso que los apoderados hacen un buen trabajo como apoderados	0,03	0,06	0,81	0,01	0,29
	Puedo confiar en los apoderados cuando se comprometen a algo	0,03	0,03	0,80	0,03	0,29
	Confío en los apoderados	0,01	-0,01	0,83	0,07	0,24
	Creo en lo que me dicen los apoderados	-0,05	-0,05	0,57	0,38	0,35
	La mayoría de los padres se esfuerzan	0,07	-0,05	0,49	0,18	0,60

Al calcular los puntajes factoriales utilizando el método de regresión resultan 4 factores correlacionados entre sí, con correlaciones de mediana intensidad que van entre $r=,59$, la más alta entre confianza en apoderados y estudiantes y $r=,15$ la más débil, entre confianza en apoderados y pares docentes. Todas son significativas con valores $p<,05$.

Cuando se calculan los indicadores de confianza utilizando promedios (invirtiendo la codificación de las afirmaciones que indican desconfianza), también aparecen correlaciones similares, lo que apoya la estructura de factores relacionados ajustada con rotación oblicua:

Tabla 3.

Correlaciones bivariadas indicadores de confianza docente (promedios)

Confianza en	Directores	Pares	Estudiantes
Pares	0,47*		
Estudiantes	0,24*	0,34*	
Apoderados	0,22*	0,44*	0,60*

Nota: * para todas las correlaciones $p<,000$

Las 4 escalas de confianza ajustadas tienen buenos indicadores de confiabilidad. La confianza de los docentes en directores tiene un $\alpha=,92$; la confianza en pares docentes de $\alpha=,92$; la confianza en estudiantes de $\alpha=,84$ y la confianza en apoderados de $\alpha=,90$.

Confianza relacional directores

Al igual que con los datos de docentes, se revisó la distribución de las variables para evaluar su adecuación para realizar un análisis factorial exploratorio. Ninguna de las variables se aleja de forma importante de la distribución normal. La prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2= 644$; $p<0,000$) permite afirmar que la matriz de correlaciones no es aleatoria y el estadístico KMO ($KMO=,68$) muestra una adecuación aceptable (Kaiser, 1974). En el modelo factorial inicial aparecen 3 factores con un autovalor <1 ($\lambda_1=8,0$; $\lambda_2=1,8$; $\lambda_3=1,3$) mayormente asociados con los ítems de confianza en cada uno de los otros miembros de la comunidad (docentes, estudiantes y apoderados). Sin embargo, aparecen algunos ítems que cargan principalmente en otro factor o que cargan significativamente ($>,4$) en más de un factor. En base a estos resultados se excluyeron 3 afirmaciones

(*A menudo, sospecho de las motivaciones de los docentes; Los estudiantes son de fiar; y Puedo contar con el apoyo de los apoderados al liceo*) y se ajustó nuevamente el modelo.

El modelo factorial final se retienen 3 factores con un autovalor <1 . La tabla 4 muestra los autovalores de los factores retenidos y la proporción de la varianza en común que cada uno explica. En total, el modelo explica un 84% de la varianza común de las 17 variables incluidas.

Tabla 4.

Confianza relacional directores. Autovalores de los factores retenidos (antes de rotar)

Factor	Autovalor	Proporción varianza común explicada
Factor1	7,58	,63
Factor2	1,41	,12
Factor3	1,06	,09

La tabla 5 muestra las cargas factoriales rotadas (utilizando rotación oblicua *oblimin*, al igual que con el modelo de docentes) y la unicidad de cada variable. Los 3 factores del modelo ajustado corresponden a la confianza de los directores en docentes, en estudiantes y en apoderados. Todos los ítems del modelo, a excepción de uno (*Pongo en duda la competencia de algunos de mis docentes*), cargan de forma importante en un factor (>,4). La afirmación *Pongo en duda la competencia de algunos de mis docentes* es la única que presenta algunos problemas: tiene una alta unicidad (.83), lo que indica que una gran parte de su varianza no

es explicada por los factores del modelo y, además, tiene una carga débil, pero importante en el factor 2 (correspondiente a confianza en estudiantes). A pesar de los problemas descritos, esta afirmación ha sido mantenida en el modelo para mantener al menos una afirmación indicativa de cada faceta de la confianza, cuidando la validez conceptual del modelo. En este caso esta afirmación es el único indicador de la faceta competencia.

Tabla 5.

Confianza relacional directores: Cargas factoriales rotadas y unicidad de las varianzas

	F1	F2	F3	Unicidad
Docentes				
Los docentes de este liceo son sinceros conmigo	,72	-,04	,07	,47
Confío en la integridad de mis docentes	,72	,06	,10	,35
Creo en mis docentes	,78	,12	-,06	,32
Pongo en duda la competencia de algunos de mis docentes	-,47	,35	-,05	,83
Cuando los docentes afirman algo, puedes creerles	,87	,00	,00	,25
Aún en situaciones difíciles, puedo contar con mis docentes	,82	,02	,04	,28
Los docentes por lo general se preocupan por mí	,62	-,20	,23	,57
Confío en los docentes de este liceo	,84	,20	-,08	,14
Estudiantes				
A los estudiantes realmente les importa su liceo	,13	,62	-,03	,52
Se puede contar con que los estudiantes cumplan con sus deberes escolares	-,08	,73	-,03	,54
La mayoría de los estudiantes son sinceros	,27	,59	,11	,31
La mayoría de los estudiantes son capaces de lograr el trabajo que se requiere	,04	,63	,17	,44
Confío en los estudiantes de este liceo	,08	,78	,11	,22
Apoderados				
Los apoderados de este liceo son personas íntegras	,14	,07	,75	,25
Se puede confiar en los apoderados cuando se comprometen a algo	,23	,01	,61	,44
La mayoría de los apoderados comparte abiertamente información con el liceo	-,17	,06	,82	,40
La mayoría de los apoderados tienen habilidades parentales	,05	,16	,50	,62

Los factores calculados a partir de este modelo están correlacionados entre sí de forma importante (las correlaciones van entre 0,6 y 0,5) y significativa ($p < ,00$). Al calcular indicadores simples, promediando los ítems que componen cada dimensión (en tabla 6), se obtienen correlaciones similares a las de los

factores. Además, los indicadores de confianza tienen buena fiabilidad: la confianza de directores en docentes tiene $\alpha = ,83$; la confianza directores en estudiantes $\alpha = ,86$ y la confianza directores en apoderados $\alpha = ,77$.

Tabla 6.

Correlaciones bivariadas indicadores de confianza directores (promedios)

Confianza en	Docentes	Estudiantes
Estudiantes	,54*	
Apoderados	,49*	,56*

Nota: * para todas las correlaciones $p < .001$

Confianza relacional estudiantes

Todas las preguntas a estudiantes incluidas en las escalas de confianza muestran una distribución adecuada, que no se aleja significativamente de una distribución normal con una asimetría < 2 y una curtosis < 7 (Watkins, 2018). La prueba de Bartlett indica que la matriz de correlaciones no es aleatoria ($\chi^2 = 30386$; $p < 0,000$) y el estadístico KMO ($KMO = ,97$) indica una excelente adecuación de los datos para la realización de un análisis factorial (Kaiser, 1974). Al igual que con los datos de profesores y directores, se

ajustó un modelo factorial exploratorio con todos los ítems sobre confianza de los estudiantes en docentes y directores. Se eliminaron 2 ítems de la escala de confianza de estudiantes en docentes, debido a sus bajas o inconsistentes cargas factoriales: “*Pienso que en este liceo se cuida bien a los estudiantes*” (factor 1 $\lambda_1 = ,22$; factor 2 $\lambda_2 = ,61$) y “*Pienso que los profesores no se preocupan por los estudiantes*” (factor 2 $\lambda_2 = -,32$). La tabla 7 muestra los 2 factores que son retenidos en el nuevo modelo, sus autovalores y la proporción de la varianza explicada.

Tabla 7.

Confianza relacional estudiantes. Autovalores de los factores retenidos (antes de rotar)

Factor	Autovalor	Proporción varianza común explicada
Factor1	12,38238	0,7641
Factor2	3,50369	0,2162

Las variables incluidas en el modelo final de confianza relacional se muestran en la tabla 8. Todos los ítems incluidos cargan de forma consistente en su respectivo factor, confianza en docentes o en director. Se evaluó la posibilidad de excluir el ítem *Pienso que los profesores tienen altas expectativas de todos los estudiantes*, sin embargo, se mantuvo en el modelo por su relevancia para la faceta de competencia. Al calcular los puntajes factoriales en base a este modelo, se obtienen 2 factores (correspondientes a confianza de estudiantes en docentes y en directores) correlacionados entre sí ($r = ,55$; $p < ,001$). A partir de

este modelo factorial, se calcularon indicadores de confianza promediando los puntajes de todos los ítems incluidos en cada dimensión. Los indicadores de confianza calculados están correlacionados de forma similar a los puntajes factoriales del modelo ($r = ,53$; $p < ,001$), lo que indica que la confianza de los estudiantes en sus docentes y directores está fuertemente relacionada. Estos indicadores mostraron buenos índices de consistencia interna (confianza en directores: $\alpha = ,98$; confianza en docentes: $\alpha = ,94$).

Tabla 8.

Confianza relacional estudiantes: Cargas factoriales rotadas (oblimin) y unicidad de las varianzas

	F1	F2	Unicidad
Pienso que el director/a de mi liceo es amable	,88	-,02	,24
Pienso que el director/a de mi liceo le agradan los estudiantes	,88	,02	,21
Pienso que el director/a de mi liceo es una persona justa	,89	,02	,20
El director/a de mi liceo siempre está disponible para ayudarme	,87	,00	,24
Pienso que el director/a de mi liceo cumple con lo que se compromete	,90	,01	,19
El director/a de mi liceo está cuando lo necesito	,90	-,02	,22
Pienso que el director/a de mi liceo nos dice la verdad a los estudiantes	,84	,02	,27
Pienso que el director/a de mi liceo se toma el tiempo para hablar con nosotros	,83	,00	,32
Pienso que el director/a de mi liceo es inteligente	,87	,00	,24
Puedo confiar en el director/a de mi liceo	,85	,02	,25
Pienso que el director/a de mi liceo hace bien su trabajo	,93	-,02	,14
El director/a de mi liceo nos trata, a los estudiantes, con respeto	,84	-,01	,30
Los profesores siempre están dispuestos a ayudarme	-,05	,82	,36
Es fácil conversar con los profesores	-,01	,75	,45
Aprendo mucho de los profesores de este liceo	,01	,76	,42
En este liceo, puedo pedir ayuda a los profesores	-,06	,87	,30
Pienso que los profesores hacen un excelente trabajo	-,02	,86	,29
Los profesores realmente me escuchan	,03	,81	,32
Pienso que los profesores siempre hacen lo que deben hacer	,04	,78	,35
Pienso que los profesores enseñan bien	,01	,83	,31
Los profesores siempre son honestos conmigo	,04	,73	,44
Puedo creer en lo que me dicen los profesores	,05	,74	,41
Pienso que los profesores tienen altas expectativas de todos los estudiantes	,11	,52	,65

Análisis de los Niveles de confianza relacional

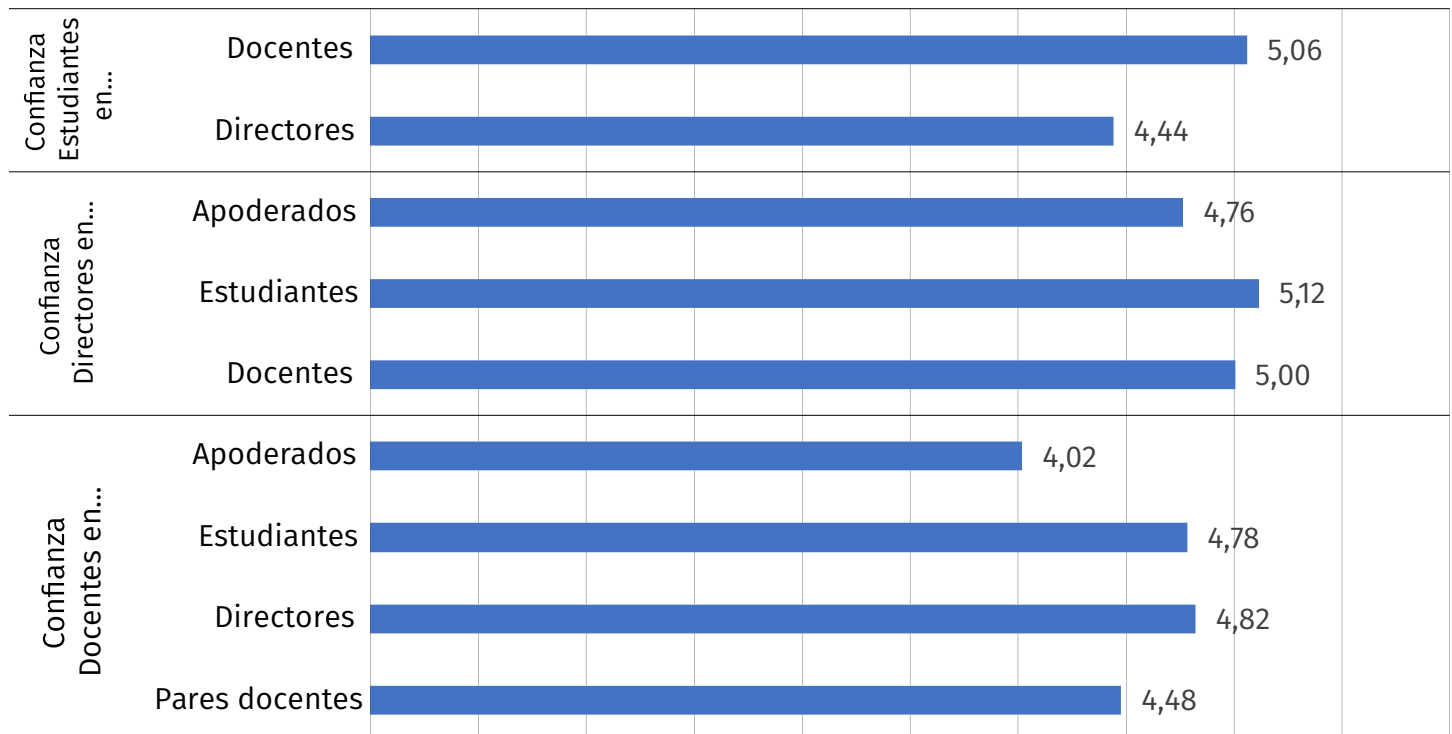
Una vez validados y calculados los indicadores de confianza relacional, es posible analizar los niveles de confianza de los distintos actores en los demás miembros de la comunidad escolar en los liceos públicos de la región metropolitana. Los indicadores fueron construidos promediando los ítems correspondientes a cada escala, invirtiendo los ítems cuya redacción tenga un sentido inverso (cuando indique desconfianza). De esta forma, la confianza relacional es medida en una escala de 1 a 6, donde 6 indica un alto nivel de confianza y 1 un bajo nivel de confianza.

El gráfico 1 muestra los promedios de las 9 escalas de confianza. En general, la confianza relacional

tiende a ser alta, cercana a 5 puntos. Destaca la confianza de los directores en los demás miembros de la comunidad, ya que son quienes muestran mayores niveles de confianza (especialmente en sus estudiantes (5,12) y en las y los docentes (5)). También destaca la alta confianza de los y las estudiantes en sus docentes (5,06), lo que contrasta con los niveles de confianza en sus directores (4,4).

Los altos niveles de confianza observados, confirman la importancia fundamental de la confianza en los contextos escolares, reafirmando lo observado por Raczyński et al. (2022), que indican que en distintos contextos, las instituciones escolares mantienen ciertos niveles estructurales de confianza que les permiten funcionar y cumplir objetivos colectivos.

Promedios de confianza relacional



Sin embargo, las y los docentes muestran niveles de confianza levemente más bajos en sus estudiantes (4,78), directores (4,82), pares docentes (4,48) y bastante más bajos en apoderados (4,02). Contrasta el nivel de confianza directores y profesores en los apoderados (4,76 y 4,02 respectivamente) con una alta confianza en sus estudiantes (5,2 y 4,82 respectivamente), lo que afirma la necesidad de medirlos por separado, y por otra plantea la pregunta por la relación que las comunidades escolares están estableciendo con las y los apoderados y la necesidad de construir y resguardar la confianza con ellas y ellos. Los menores niveles de confianza en apoderados ya fueron observados en la región de Valparaíso, en un estudio a escuelas básicas sobre confianza relacional (Raczynski et al., 2022). Los autores hipotetizan factores culturales específicos de Chile, que hacen que exista una estructura de confianzas distinta a la observada en Estados Unidos (Raczynski et al., 2022). Específicamente, existe evidencia de que profesores consideran que la relación con las y los apoderados es problemática (Gubbins Foxley et al., 2016), especialmente en comunidades escolares de bajo nivel socioeconómico y bajos resultados académicos, en donde profesores perciben bajo apoyo de las familias a las y los estudiantes y a la escuela en general (Raczynski et al., 2022).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:

Este trabajo tuvo como objetivo describir el proceso de construcción de indicadores de medida de confianza relacional en comunidades escolares y ofrecer a la comunidad académica un instrumento de medición validado. A partir de un instrumento previo, se propusieron ajustes, utilizando datos de 54 liceos públicos de la región metropolitana de Chile. Los datos corresponden a datos primarios de encuestas realizadas a directores, profesores y estudiantes, lo que ofrece una base de datos robusta sobre la que cimentar el proceso de validación del instrumento. A su vez, la construcción de indicadores sólidos y con una misma base teórico conceptual para 3 miembros de las comunidades escolares,

permitirá a futuro realizar análisis integrados a nivel de los establecimientos educacionales y relacionar la confianza expresada por los distintos actores entre sí.

En los modelos de análisis factorial exploratorio se confirmó la necesidad de diferenciar la confianza de directores y docentes en sus estudiantes y apoderados. De esta forma, en este trabajo se proponen 9 escalas de confianza relacional, con las que fue posible diferenciar claramente la relación entre los ítems y su factor (cargas factoriales altas y consistentes) y obtener buenos indicadores de consistencia interna. La desagregación de la escala de confianza en clientes es consistente con lo que proponen Van Houtte, Van Maele y otros (Van Houtte & Van Maele, 2012; Van Maele & Van Houtte, 2009; Van Maele et al., 2014).

Los indicadores construidos permiten entregar un panorama de la confianza relacional en la región. En los liceos públicos se observa una confianza relativamente alta, y una relación positiva importante entre la confianza de cada actor de los demás miembros de la comunidad escolar. Esto quiere decir que efectivamente, la confianza en las comunidades es interdependiente, en el sentido de que la confianza entre docentes, estudiantes y directores se mueven de forma conjunta, configurando el clima de confianza al interior de la comunidad.

La relevancia de este estudio radica en su contribución a generar un instrumento ajustado para medir la confianza relacional en Chile, que permite la comparación y el diálogo con estudios internacionales. Las medidas de confianza analizadas están construidas sobre la base de un marco conceptual reconocido y que ha demostrado ser sólido en términos conceptuales. Esto permitió generar indicadores válidos y con buenas propiedades psicométricas.

Además, con este instrumento ajustado es posible avanzar en el análisis de la confianza con la mejora escolar, en específico con las dinámicas del liderazgo escolar, la que se ha destacado como una dimensión en que la confianza juega un rol importante (Raczynski et al., 2022). Asimismo, la comprensión de las dinámicas de confianza y su rol en los procesos

de enseñanza y aprendizaje pueden contribuir en el diseño de políticas educacionales relacionadas con la gestión del clima escolar con base en evidencia situada.

Entre las limitaciones de este estudio, se cuenta una particularidad en la base del instrumento: no permite una validación empírica de las facetas. En esta investigación solo ha sido analizada la distinción de las distintas relaciones de confianza entre actores. Es decir, se puede medir y distinguir efectivamente la confianza (en general) hacia quien, no así los distintos aspectos específicos de esa confianza (las facetas). Una limitación de este instrumento es que no permite analizar empíricamente la confianza escolar a nivel de sus distintas facetas, separando las dimensiones del constructo general, en un modelo de medición más específico. De todas formas, sería posible analizar y describir las respuestas a los ítems específicos, entendiendo a qué faceta de la confianza se refiere. Otra limitación relevante es la necesidad de incluir una escala de confianza relacional entre estudiantes y entre apoderados y los demás miembros de la comunidad escolar.

Por último, este trabajo abre el análisis de las dinámicas de confianza escolar en relación con otros factores. Los datos producidos para este análisis son de una muestra bastante homogénea (liceos públicos de una región), por lo que resulta difícil establecer comparaciones entre establecimientos de distinto nivel socioeconómico o tamaño de matrícula. De todas formas, a partir de este instrumento y de estos datos, se está trabajando en modelos que permitan analizar en mayor profundidad las relaciones entre la confianza y otras características de los establecimientos escolares, de sus estudiantes, sus profesores y el liderazgo escolar.

FINANCIAMIENTO

Esta investigación fue realizada con el apoyo del proyecto FONDECYT regular n°1190657 “*Confianza relacional en la educación media. Un estudio en liceos públicos científico-humanistas y técnico profesional de la Región Metropolitana*” financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

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>
- 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>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in Schools. Russell Sage Foundation; JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610440967>
- Butler, 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>
- 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>
- Conejeros, M. L., Rojas, J., & Segure, T. (2010). Confianza: Un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30–46
- 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>
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). Teacher trust in students and parents: A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3–17
- Gregory, A., & Ripski, M. B. (2008). Adolescent Trust in Teachers: Implications for Behavior in the High School Classroom. *School Psychology Review*, 37(3), 337–353. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087881>
- Gubbins Foxley, V., Diaz G., C. C., Marchant, V., & Marguiriott, N. (2016). *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?* (Primera edición). Ediciones Universidad Finis Terrae : Facultad de Educación y Ciencias de la Familia, Centro de Estudio e Investigación sobre Familia
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. En L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181–195). McGraw-Hill, Open University Press
- Hoffman, J., Sabo, D., Bliss, J., & Hoy, W. K. (1994). Building a Culture of Trust. *Journal of School Leadership*, 4(5), 484–501. <https://doi.org/10.1177/105268469400400503>

- Hoy, W. K., & Henderson, J. E. (1983). Principal authenticity, school climate, and pupil-control orientation. *Alberta Journal of Educational Research*, 2, 123-130
- Hoy, W. K., & Kupersmith, W. J. (1984). Principal authenticity and faculty trust: Key elements in organizational behavior. *Planning and Changing*, 15(2), 80-88
- Hoy, W. K., & Kupersmith, W. J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5, 1-10
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage Publications
- 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>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (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>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Lewis, J. D., & Weigert, A. (1985). Trust as a Social Reality. *Social Forces*, 63(4), 967. <https://doi.org/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>
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709. <https://doi.org/10.2307/258792>
- 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. En R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 261-). Sage Publications
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2006). Building Schools, Building People: The School Principal's Role in Leading a Learning Community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 627-640. <https://doi.org/10.1177/105268460601600512>
- Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. C. (2010). Social Networks, trust, and innovation: The role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch schools. En A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 97-114). Harvard Education Press

- Raczynski, D., Sebring, P. B., Weinstein, J., & Gordon, M. F. (2022). Relational trust in Valparaíso, Chile and Illinois schools: Surprising consistency and further questions. *International Journal of Leadership in Education*, 25(1), 66–87. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690696>
- 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>
- 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 Moral Fabric in Contemporary Societies* (pp. 47–66). BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789047402299>
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools* (Second edition). Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2017). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. En K. Leithwood, K. Pollock, & J. Sun (Eds.), *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework* (1st ed. 2017, pp. 153–174). Springer International Publishing : Imprint: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>
- 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 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>
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty Trust and Organizational School Characteristics: An Exploration Across Secondary Schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 556–589. <https://doi.org/10.1177/0013161X09335141>
- Van Maele, D. van, Forsyth, P. B., & Van Houtte, M. van (Eds.). (2014). *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*. Springer Verlag
- Watkins, M. W. (2018). Exploratory Factor Analysis: A Guide to Best Practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219–246. <https://doi.org/10.1177/0095798418771807>
- 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>

APÉNDICE:

En la tabla a continuación se presentan los ítems excluidos de las escalas y su criterio de exclusión:

Tabla A1.

Criterios de exclusión

	Escala	Variable	Criterio
Confianza docentes en...	pares docentes	Soy suspicaz respecto a mis colegas	Asociaciones ambiguas con los factores (cargas factoriales $\lambda_1 < -.41$; $\lambda_3 < .34$; $\lambda_4 < -.35$ en modelo factorial inicial)
	estudiantes	Los estudiantes se preocupan por sus pares	Sin factor asociado relevante (todas las cargas factoriales $\lambda < .3$ en modelo factorial inicial)
		Puedo contar con que los estudiantes cumplan con sus deberes escolares	Asociación inconsistente con el modelo (Carga factorial $\lambda_3 = .61$ en factor asociado a confianza en apoderados y $\lambda_4 = .11$ en factor asociado a confianza en estudiantes)
		En este liceo cuesta saber lo que realmente piensan los estudiantes	Sin factor asociado relevante (todas las cargas factoriales $\lambda < .4$ en segundo modelo factorial)
		Los estudiantes tienen que ser cercanamente supervisados	Sin factor asociado relevante (todas las cargas factoriales $\lambda < .2$ en modelo factorial inicial)
		Los estudiantes copian si tienen la oportunidad	Sin factor asociado relevante (todas las cargas factoriales $\lambda < .4$ en segundo modelo factorial)
		Los estudiantes hablan libremente en el liceo sobre sus vidas	Sin factor asociado relevante (todas las cargas factoriales $\lambda < .2$ en modelo factorial inicial)
Confianza directores en...	docentes	A menudo, sospecho de las motivaciones de los docentes	Asociaciones ambiguas con los factores (cargas factoriales $\lambda_1 < -.43$; $\lambda_3 < .54$ en modelo factorial inicial)
	estudiantes	Los estudiantes son de fiar	Asociación inconsistente con el modelo (Carga factorial $\lambda_2 = .61$ en factor asociado a confianza en apoderados)
	apoderados	Puedo contar con el apoyo de los apoderados al liceo	Asociación inconsistente con el modelo (Carga factorial $\lambda_3 = .61$ en factor asociado a confianza en estudiantes)
Confianza estudiantes en...	docentes	Pienso que, en este liceo se cuida bien a los estudiantes	Asociaciones ambiguas con los factores (cargas factoriales $\lambda_1 < -.22$; $\lambda_3 < .61$ en modelo factorial inicial)
		Pienso que los profesores no se preocupan por los estudiantes	Sin factor asociado relevante (todas las cargas factoriales $\lambda < .2$ en modelo factorial inicial)