



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Yáñez Gallardo, Rodrigo; Pérez Villalobo, Victoria; Yáñez Gallardo, César
LA CONFIABILIDAD HACIA LOS DOCENTES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES Y SU
INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCION DE CONFIANZA Y EN LA IDENTIFICACION
ORGANIZACIONAL HACIA SUS CARRERAS

Estudios Pedagógicos, vol. XXXI, núm. 2, 2005, pp. 89-103

Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519073006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

*LA CONFIABILIDAD HACIA LOS DOCENTES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES
Y SU INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCION DE CONFIANZA Y EN LA
IDENTIFICACION ORGANIZACIONAL HACIA SUS CARRERAS*

Trustworthiness towards teachers from the students and their influence in the building
of trust and in the organizational identification towards their careers

Rodrigo Yáñez Gallardo¹, Victoria Pérez Villalobo¹, César Yáñez Gallardo²

¹Universidad de Concepción, Departamento de Psicología, Casilla 160-C, Concepción, Chile.
ryanez@udec.cl / marperez@udec.cl

²Universidad de Barcelona, Departamento de Historia e Instituciones Económicas,
Diagonal 696, 08034 Barcelona, España.
cyanez@uoc.edu

Resumen

Se investigó la influencia que tienen las diferentes dimensiones involucradas en la percepción de confiabilidad hacia los docentes en establecer relaciones interpersonales de confianza con docentes y su impacto en la identificación organizacional con la carrera. La muestra fue de 589 estudiantes universitarios. Se construyó un instrumento para evaluar la confiabilidad hacia los docentes, obteniéndose una escala con buenos indicadores de confiabilidad y validez. Se encontró que existen diferencias por sexo, por años de estudio y facultad a la que pertenecen los estudiantes con relación a la confiabilidad hacia docentes. Se estableció que la confiabilidad tiene un impacto significativo en la confianza hacia los docentes y en la identificación organizacional con la carrera. Discutimos las implicaciones de los resultados con relación a cómo los docentes desarrollan un clima favorable para el aprendizaje.

Palabras clave: confianza, confiabilidad, docentes, competencia, benevolencia, integridad.

Abstract

The influence that the different dimensions involved in trustworthiness perception towards teachers have in the establishment of trust-based interpersonal relationships and their impact over career organization identification was investigated. The sample was made up of 589 university undergraduate students. An instrument was built to evaluate trustworthiness towards teachers, obtaining a good scale with good indexes of confidence and validity. It was found that there are differences by sex, years of study and faculty with regard to trustworthiness towards teachers. It was also found that perceived trustworthiness has a significant impact over trust towards teachers and the organization identification with the career. The implications of the results regarding how teachers can develop a favourable climate to learning environment for the students was also discussed.

Key words: trust, trustworthiness, teacher, competence, benevolence, integrity.

INTRODUCCION

Existe en la educación un cambio de paradigma, de un énfasis en la enseñanza que realiza el profesor en una comunicación unidimensional con los estudiantes, a un énfasis en las actividades de aprendizaje que realiza el estudiante en procesos de interacción con otros (Garita 2001). Desde la psicología cognitiva constructivista, este cambio significa una menor importancia a que los estudiantes memoricen información entregada por el profesor y una mayor relevancia a la investigación del alumno en un clima de colaboración, donde exista diálogo entre estudiantes y entre estudiantes y profesores (Tschannen-Moran 2000; Garita 2001; Dobransky & Frymier 2004).

El enfoque cognitivo enfatiza la naturaleza social del proceso de aprendizaje, asignando de este modo no sólo un rol más activo a los estudiantes, sino que reconociendo a la participación y al diálogo que se producen dentro de la institución educacional como procesos centrales del aprendizaje de los estudiantes (Tschannen-Moran 2000; Garita 2001).

La relación docente-estudiante en el contexto de la sala de clases, y fuera de ella en la educación universitaria, son un espacio central en el proceso de aprendizaje. El que los estudiantes sientan confianza en sus docentes facilita que los estudiantes participen activamente en clases, aclaren dudas y expongan sus inquietudes. También incluye la participación en la organización estudiantil y el apoyo a las actividades de la carrera y su universidad.

Un componente crítico de un ambiente educacional es la existencia de normas compartidas de confianza y respeto entre estudiantes y docentes (Tschannen-Moran 2001). Como plantea dicho autor, la participación y la confianza son procesos recíprocos, dependen uno del otro y se desarrollan uno a partir del otro; de este modo, el decidir voluntariamente participar es poco probable que se produzca sin algún grado de confianza mutua.

Hoy se conjugan varios factores que hacen difícil crear las condiciones para que existan relaciones interpersonales de confianza dentro de las instituciones educacionales. En general, en la sociedad contemporánea los vínculos sociales son más débiles y esta tendencia está relacionada con un derrumbe de instituciones sociales y un declive del respeto a la autoridad (Bauman 2003; Tyler 2003). Específicamente en el contexto de la gestión educacional, según Pérez (1999), ha primado la administración burocrática y tayloriana que ha llevado a que los profesores presenten un marcado individualismo, aislamiento y dificultades para facilitar las relaciones de confianza con los estudiantes. Para Goddard *et al.* (2001), la administración educacional tradicional ha enfatizado la distancia social, los intereses divergentes y ha producido una desconfianza hacia la educación.

Varias investigaciones han estudiado los efectos positivos de la confianza y apoyo de los profesores. Cokley *et al.* (2004) encontraron que la gran mayoría de los estudiantes consideraron importante la relación con sus docentes para su desarrollo. Willie (2000) señala que a través de relaciones interpersonales de respeto y confianza se pueden transformar los ambientes de aprendizaje en verdaderas comunidades de aprendizaje. McNeely & Falci (2004) encontraron que los adolescentes que perciben apoyo de sus profesores se comprometen más con sus colegios y son menos vulnerables a involucrarse en conductas de riesgos. Klem & Connell (2004), reconociendo que el vínculo con la escuela es importante para el aprendizaje y que los estudiantes a través de los años de estudio viven una progresiva desvinculación con sus colegios, en su

investigación encontraron que el apoyo de los profesores facilitaba mantener los lazos con sus escuelas. Por último, Yáñez (en prensa) comprobó que la confianza hacia los docentes era un determinante significativo en la actitud de los estudiantes para creer en el valor de la evaluación del desempeño docente y en la disposición positiva hacia responderla.

Investigaciones previas han hallado una relación positiva entre la calidad de las relaciones docente-estudiantes y rendimiento académico. A partir de la premisa de que los estudiantes necesitan que los profesores se relacionen con ellos, Wooten & McCroskey (1996) encontraron que en un ambiente donde los estudiantes experimentan confianza hacia los docentes es más probable que los estudiantes se acerquen a pedir ayuda o guía en sus esfuerzos por aprender y acepten las sugerencias de los profesores. Goddard *et al.* (2001) descubrieron que la confianza de los profesores en los estudiantes y padres era un buen predictor del logro académico de los estudiantes. Posteriormente, Goddard (2003) comparó escuelas con alta y baja existencia de redes sociales, normas de cooperación y confianza (capital social) y también encontró que en las primeras, los estudiantes obtienen más altos rendimientos académicos. Recientemente Dobransky & Frymier (2004) observaron que relaciones cercanas entre docentes y estudiantes universitarios tenían una correlación significativa con el reporte de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Se estima que las investigaciones descritas exhortan a que los docentes abandonen las normas de aislamiento y prácticas pedagógicas autoritarias e invitan a fortalecer una gestión educacional participativa donde se desarrollen relaciones interpersonales de confianza entre estudiantes y docentes.

Una definición de confianza. La confianza significa muchas cosas. Todos parecen saber qué es, pero articular una definición precisa de la confianza no es algo fácil. Pese al amplio reconocimiento de la importancia de la confianza, existe una falta de consenso para definirla (Lane & Bachmann 2000; Kramer 1999).

Una dificultad para definir la confianza en el contexto organizacional es reconocer que existen diferentes niveles de análisis posibles. Morrow *et al.* (2004) proponen una matriz, que se presenta en el cuadro 1, que muestra cada una de las nueve combinaciones posibles en que se puede analizar este constructo, dependiendo del propósito del estudio. Sin duda, en cada una de las acepciones de la confianza organizacional las variables son diferentes y sus definiciones pueden generalmente no siempre ser compatibles (Kramer 1999).

Tabla 1

Niveles de análisis en la investigación de la confianza organizacional

		Individual	Grupal	Organizacional
Origen de la confianza en la organización	Individual	Individual Individual	Individual Grupal	Individual Organizacional
	Grupal	Grupal Individual	Grupal Grupal	Grupal Organizacional
	Organizacional	Organizacional Individual	Organizacional Grupal	Organizacional Organizacional

Para los objetivos de esta investigación se centrará el análisis de la confianza al nivel individuo-grupo, es decir, en el quien confía es un estudiante y en el que se confía es el grupo de profesores de su carrera.

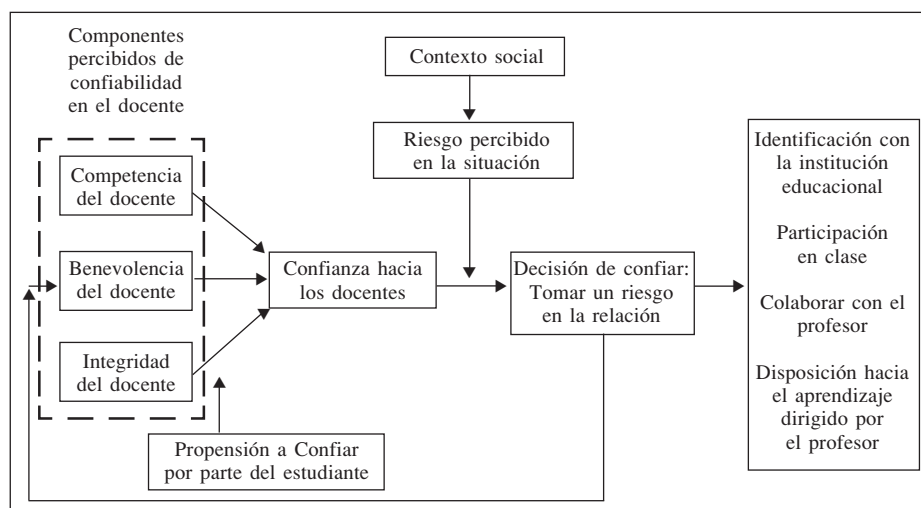
En su mayoría los investigadores concuerdan que la confianza es un concepto complejo, ya que existen muchos factores involucrados y varía de acuerdo al tipo de expectativa de los individuos, el objeto de la confianza (objetos específicos o un sistema general) a los cambios en el tiempo que viven las relaciones (Tschannen-Morgan 1998; Kramer 1999).

Según Lane & Bachmann (2000) y Albrecht (2002), existe acuerdo en que la confianza implica: (a) un estado psicológico representado por la voluntad de actuar de una manera determinada; (b) un contexto de relaciones de interdependencia con otros y, por ende, una situación de vulnerabilidad y riesgo que deriva de la incertidumbre de quien confía con respecto a los motivos, intereses del otro, y (c) la confianza emerge de las expectativas de confiabilidad por parte de los otros.

Un esquema que permite considerar algunas importantes variables involucradas en la confianza en el contexto organizacional es el propuesto por Mayer *et al.* (1995). En el cuadro 1 se presenta el modelo de Mayer *et al.* (1995), adaptado a la relación docente-estudiante. De acuerdo a este autor, un factor que influye en la confianza es la percepción de confiabilidad que se tiene del otro. Un segundo factor es la predisposición a confiar por parte de quien confía, esta tendencia se puede formar por las experiencias de la primera infancia hasta por factores culturales. El contexto social hace referencia a los valores culturales, las normas institucionales existentes en la sociedad. Las variables percepción de riesgo y tomar un riesgo son fundamentales, ya que, como fue argumentado previamente, el riesgo es un componente esencial de la confianza. Tener confianza en otro sólo se pone a prueba en el momento que se toma la decisión y se actúa, entonces se asume el riesgo, quedando vulnerable ante el otro.

Cuadro 1

Adaptación del modelo sobre la confianza de Mayer (1995) a la relación docente-estudiante



Esta investigación abordará un aspecto de este modelo, la percepción de confiabilidad hacia los docentes, ya que ha sido propuesto como un proceso central para explicar el desarrollo de la confianza (Kramer 1996; Williams 2001). Esta investigación hace una importante diferencia entre confianza (trust) y confiabilidad hacia otro (trustworthiness). La confiabilidad es la percepción sostenida por una persona de que otro es digno de confiar, es decir, corresponde a las características percibidas en el otro (Morrow *et al.* 2004). Acorde a lo anterior, la confiabilidad se debe entender como un antecedente para la confianza.

Una perspectiva dominante en la psicología social para estudiar el desarrollo de la confianza interpersonal ha consistido en considerarlo como un proceso experiencial individual sobre la confiabilidad de otros, que se produce a través de repetidas interacciones sociales a través del tiempo, lo que permitiría actualizar información sobre la confiabilidad del otro (Williams 2001). De acuerdo a lo anterior, Morrow *et al.* (2004) sostienen que la confiabilidad no es un juicio instantáneo; es un proceso que se desarrolla luego de que las personas han recabado evidencias empíricas válidas sobre la conducta de los demás.

Las dimensiones de la percepción de confiabilidad en las relaciones interpersonales. La percepción de confiabilidad se refiere a un proceso complejo, dinámico y multidimensional que incluye componentes afectivos y cognitivos (Hoy & Tschannen-Moran 1999; Shockley-Zalabak *et al.* 2000). Este estudio se centra en el componente cognitivo y consiste en establecer cuáles son las características del otro que dan pie para entregar confianza. De acuerdo a Morrow *et al.* (2004), es buscar las buenas razones que una persona se da para evaluar a otro como fidedigno; es un proceso de pensamiento metódico que considera la evaluación de evidencia empírica.

Las investigaciones sobre qué atributos hacen a una persona confiable ha obtenido resultados muy disímiles. En una revisión realizada por Albrecht (2002), encontró que hay investigadores que fundamentan la existencia de una, dos, cuatro, cinco y hasta diez dimensiones. Sin embargo, según Williams (2001), Becerra & Gupta (2003) y Albrecht (2002), se ha llegado a cierto consenso en que las tres categorías propuestas por Mayer *et al.* (1995) explican la mayor proporción de la varianza de la confiabilidad percibida. Estas son: competencia, integridad y benevolencia.

Dimensión competencia. La competencia se refiere a un grupo de cualidades tales como influencia, habilidad, expertez y conocimientos que se necesitan para realizar actividades en algunos dominios específicos. Para Mayer *et al.* (1995) los dominios de habilidades son específicos, porque en quien se confía puede tener altas competencias en un área específica, pero pocas aptitudes, entrenamiento o experiencia en otra área. Para los estudiantes implicaría creer que los docentes demuestran un amplio dominio en lo que enseñan y aportarán significativamente en su formación profesional.

Dimensión integridad. La integridad se refiere a percibir a otro como adhiriendo a un conjunto de principios que el confiador considera aceptables (Mayer *et al.* 1995; Albrecht 2002). Esta dimensión tiene estrecha relación con las expectativas de que a quien se entrega confianza muestre una conducta consistente entre sus palabras y sus acciones.

Actitudes relacionadas con la integridad son ser consistente con la conducta pasada, decir la verdad, ser justo, cumplir las promesas (Mayer *et al.* 1995; Albrecht 2002).

Esta dimensión también se puede relacionar con la apertura en las comunicaciones. Según Shockley-Zalabak *et al.* (2000) la apertura en las comunicaciones es frecuentemente incluida en la evaluación de la confiabilidad. Por ejemplo, en el contexto laboral, es más probable que los empleados tengan confianza en su organización cuando vean, por ejemplo, que su jefe es abierto y honesto. Estos autores encontraron que no sólo es importante la cantidad de información compartida, sino que exista o no un esfuerzo por ser sincero. Mientras la apertura y la sinceridad son importantes a todos los niveles organizacionales (supervisores y empleados), la percepción de confianza en los directivos es esencial y tiene un mayor poder predictivo de si los empleados tienen confianza en su organización como un todo (Shockley-Zalabak *et al.* 2000).

Dimensión benevolencia. Esta dimensión se refiere al grado en que se cree que el otro quiere hacer un bien al que confía; en ningún caso lo perjudicaría y que es capaz de postergar los motivos de beneficios personales (Mayer *et al.* 1995). Según Shockley-Zalabak *et al.* (2000) correspondería cuando los integrantes de la organización perciben preocupación por ellos por parte de sus jefaturas o del sistema, o cuando una parte demuestra no tomar ventaja cuando la otra parte es vulnerable. En otras palabras, cuando existe un balance entre el autointerés y la preocupación por otro.

De acuerdo a la concepción multidimensional de la confiabilidad, ésta es la combinación de las tres dimensiones antes descritas. Esto significa que una persona puede ser evaluada con distinto grado de apoyo en cada dimensión y estas diferencias pueden ser importantes para determinar el tipo de relación que se establece y el juicio sobre si el otro es una persona confiable. Por ejemplo, en una relación de pareja pueden ser más relevantes la benevolencia y la integridad que la competencia; en cambio, en una relación profesional esta última dimensión puede adquirir mayor importancia.

Considerando lo relevante que es investigar sobre la confiabilidad que los estudiantes tienen hacia sus docentes y dado que en nuestro medio no existen instrumentos que evalúen la percepción de confiabilidad de los estudiantes hacia sus profesores, en la primera parte de esta investigación se propuso construir una escala de confiabilidad en los docentes con características psicométricas adecuadas.

Una vez establecido que la escala cumple con adecuados indicadores de confiabilidad y validez, un segundo propósito fue explorar si la muestra respondía en forma diferenciada de acuerdo a las variables demográficas y académicas. En ausencia de estudios previos, se plantea como hipótesis: 1) que hombres y mujeres tenderán a mostrar iguales niveles de confiabilidad hacia los docentes. Con respecto a los años de estudio, si se considera que la confiabilidad se desarrolla a partir del conocimiento del otro, se sostendrá como hipótesis; 2) que la confiabilidad en los docentes aumenta a través de los años de estudio en las carreras. Por último, no existiendo referencia de investigaciones previas sobre diferencias entre estudiantes de diversas facultades en la confiabilidad hacia los docentes, la hipótesis 3) sostiene que no existen diferencias en su confiabilidad hacia los docentes por facultades.

El tercer propósito fue proporcionar evidencia adicional sobre la validez del instrumento. Para ello, basándose en el modelo adaptado de Mayer *et al.* (1995), se plantean las hipótesis 4 y 5 respectivamente, que sostienen que la confiabilidad en los docentes

influye en forma significativa, en expresar confianza hacia los docentes y en la identificación organizacional con sus carreras.

Como se presentó previamente, Mayer *et al.* (1995) y Albrecht (2002) diferencian entre la confiabilidad en una persona basada en características personales del otro, de la decisión de confiar que otro actuará correctamente en una situación dada. La hipótesis 4 sostiene que cada una de las dimensiones de la confiabilidad impacta significativamente en la percepción de confianza hacia los profesores. Dado que existen estudios previos que evalúen la relación entre las variables antes descritas en el contexto educacional, es de interés establecer cuál dimensión tiene mayor importancia para los estudiantes para construir confianza en los docentes.

Finalmente, un efecto importante que puede tener la confiabilidad en los docentes es que esta percepción puede generalizarse a la organización como un todo y, de este modo, favorecer que los estudiantes manifiesten confiabilidad hacia la carrera donde estudian. En otras palabras, ya que se confía en los docentes, la organización puede ser muy bien evaluada. La confianza en el ámbito organizacional ha estado asociada a la identificación organizacional. De este modo, se sostendrá la hipótesis 5: que la confiabilidad en los docentes influye significativamente en la identificación organizacional que tienen los estudiantes hacia sus carreras.

METODO

Participantes. La muestra fue incidental y estuvo compuesta por 589 estudiantes de cuatro facultades de una universidad chilena perteneciente al Consejo de Rectores. Los porcentajes de representación por Facultad con relación a la muestra total fue el siguiente: Educación 43%, Ciencias Sociales 24,6; Medicina 23,9; Ingeniería 8,1. Un 66,8% fueron mujeres y un 33,1% fueron hombres. La edad media fue de 21 años y una desviación estándar de 2,5. La distribución por curso fue la siguiente: 1^{er} año un 23,1%; 2^o año un 22,9%; 3^{er} año un 32,9% y 4^o año un 21,1%. La muestra fue obtenida de acuerdo al criterio de mayor disponibilidad y fácil acceso. Se estratificó por carreras y posteriormente por asignaturas. Se procedió a encuestar a todos los alumnos de cada curso presentes el día y hora en que se aplicó el instrumento.

Instrumento. Esta investigación utilizó cuatro instrumentos: (a) Se construyó una escala para medir la confiabilidad hacia los docentes. Para ello, se solicitó a estudiantes de cuatro asignaturas y de tres carreras de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales que respondieran por escrito qué características personales de los docentes de su carrera los llevaba a sentir confianza en ellos. Con las respuestas se realizó un análisis de contenido como modo de extraer ítemes para la construcción de la escala. Además, se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre escalas que evalúen confiabilidad, y de la escala de Ghost *et al.* (2001) se seleccionaron algunos ítemes (estos ítemes fueron adaptados a nuestro idioma y cultura). Se realizó una aplicación piloto para probar los instrumentos, lo que permitió un refinamiento de la versión definitiva. El formato de respuesta que se utilizó en la escala fue de tipo likert, con siete alternativas de respuesta a cada pregunta (Muy de Acuerdo - Muy en Desacuerdo). La versión definitiva de la escala quedó compuesta por 19 ítemes.

(b) Para la evaluación de la confianza en los docentes se construyó un índice a partir de dos ítemes: “A pesar que no puedo saber personalmente cómo se realizan todas las actividades de mi carrera, confío en que los docentes de mi carrera realizan correctamente su trabajo” y “No tengo confianza en los docentes de mi carrera”. Los ítemes fueron adaptados de la escala de Ghost *et al.* (2001).

(c) Para evaluar la identificación organizacional con la carrera, se adaptó y transculturizó el cuestionario Organizational Identification Questionnaire diseñado por Cheney (1982, citado en Miller *et al.* 2000) y perfeccionada por Miller *et al.* (2000). Originalmente estaba constituida por 25 ítemes. Al evaluar la confiabilidad de la escala, quedó compuesta por 12 ítemes. La escala construida mide la percepción de similitud de metas e intereses de los miembros de la carrera y los existentes en la carrera donde estudian y la lealtad con la organización. Se evaluó la confiabilidad del instrumento a través del indicador de consistencia interna y éste fue de 0.82.

(d) Se entregó a los estudiantes una hoja donde se les pidió especificar su sexo, nivel de estudio en la carrera y facultad de pertenencia.

Procedimiento. La aplicación de las escalas se realizó durante las horas de clases, bajo la supervisión del investigador y el docente de la hora de clase. Para probar la hipótesis se utilizó un análisis de regresión múltiple. El programa estadístico utilizado para el análisis de datos fue el SPSS 11.0.

RESULTADOS

Primera parte: *Características psicométricas de la Escala Confiabilidad hacia Docentes.* Para evaluar la dimensionalidad del concepto de confiabilidad a través de examinar la estructuración de los ítemes y la validez del constructo (Nunnally 1995), se realizó un análisis factorial exploratorio. Se aplicó la prueba de KMO (Pérez 2001; Visauta y Martori 2003) y se obtuvo un valor de 0.92, lo que indica una excelente adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. Resultados similares se obtuvieron con la prueba de contraste de Bartlett, significancia 0.000 (Pérez 2001; Visauta y Martori 2003). Se utilizó el método de extracción de componentes principales y se obtuvieron tres factores, que explican un 54% de la varianza total. En la tabla 4 se puede apreciar que los coeficientes de los ítemes finalmente seleccionados cargan muy razonablemente a sus respectivos factores (se eliminó un ítem que cargaba a más de un factor).

De acuerdo a la forma de estructurarse los ítemes, se propone que el factor 1 está asociado a la percepción de competencia de los docentes. El factor 2 se asocia a la percepción de benevolencia de los docentes. El factor 3 está asociado a la percepción de integridad de los docentes.

La confiabilidad de la escala se realizó con el alfa de Cronbach y se obtuvo un buen coeficiente de consistencia interna: 0.90. Las correlaciones ítem-escala estuvieron entre 0.40 y 0.70 y muestran que los ítemes presentan adecuada colinealidad y que cargan adecuadamente (tabla 4). Se eliminaron dos ítemes que afectaban negativamente el coeficiente de confiabilidad.

La escala definitiva quedó formada por 17 ítemes. Dimensión competencia por 7 ítemes, la dimensión benevolencia por 6 ítemes y la dimensión integridad por 4 ítemes.

Tabla 2
Análisis de los ítemes definitivos de la escala de confiabilidad hacia los docentes

Ítem	Media	Des- viación están- dar	Factor			Corre- lación ítemes escala
			1	2	3	
1. Los docentes de mi carrera son capaces de diseñar programas de asignatura que respondan a lo que realmente necesitan los estudiantes.	3.9	1.7	0.53	0.38	-0.06	0.48
2. Los docentes de la carrera son poco expertos en el área específica que enseñan dentro de mi carrera	2.7	1.7	0.74	-0.01	0.23	0.54
3. Los docentes de mi carrera son poco capacitados	2.4	1.5	0.73	0.18	0.27	0.56
4. Los docentes de mi carrera hacen cosas en forma deficiente	3.2	1.8	0.67	0.27	0.12	0.62
5. Los docentes de mi carrera hacen su trabajo con habilidad	3.1	1.5	0.73	0.27	0.13	0.63
6. Los docentes de mi carrera hacen las cosas de una manera que demuestran alta capacidad	3.2	1.6	0.77	0.27	0.17	0.67
7. Los docentes de mi carrera se esfuerzan poco por ser buenos académicos	3.3	1.8	0.59	0.24	0.17	0.54
8. Los docentes de mi carrera tienen poca disposición de ayudar a los estudiantes	3.2	1.8	0.14	0.20	0.69	0.50
9. Me agradan las actitudes que tienen los docentes de mi carrera hacia los estudiantes	3.4	1.7	0.33	0.41	0.49	0.64
10. Los docentes de mi carrera me tratan de una manera respetuosa	2.1	1.4	0.21	0.20	0.53	0.46
11. Los docentes de mi carrera tratan mejor a otras personas que lo que me tratan a mí	3.0	1.8	0.09	0.06	0.79	0.42
12. Es difícil que los académicos de mi carrera mantengan sus compromisos con los estudiantes	3.5	1.6	0.24	0.35	0.50	0.55
13. Siento que los docentes de mi carrera no son auténticos conmigo	3.3	1.7	0.20	0.31	0.55	0.53
14. Los docentes de mi carrera son honestos, me comunican lo que ellos realmente están pensando	3.6	1.6	0.18	0.74	0.21	0.56
15. Cuando se da la oportunidad, los docentes de mi carrera comparten sus inquietudes académicas conmigo	4.3	1.9	0.05	0.66	0.13	0.40
16. Siento que los docentes de mi carrera son sinceros en las cosas que dicen a los estudiantes	3.4	1.6	0.35	0.65	0.35	0.70
17. Los docentes de mi carrera no me mentirían	3.9	1.7	0.21	0.69	0.24	0.57
Proporción de la varianza	54.03					
Coefficiente de confiabilidad	0.89					

Nota: Los ítemes fueron respondidos en una escala tipo Likert de 7 puntos desde muy de acuerdo a muy en desacuerdo.
® Ítemes evaluados inversamente. En la escala original no se abrevió el nombre de la escala.

Las medias, las desviaciones estándar y la intercorrelaciones de las variables se presentan en la tabla 3. Aplicando la prueba t de Student se observó que las diferencias entre las medias son significativas entre las dimensiones competencia e integridad (t de Student (565) = -13.313, $p < .000$) y benevolencia e integridad (t de Student (570) = -16.336, $p < .000$), no así entre competencia y benevolencia (t de Student (575) = 1,546, $p < .123$).

Tabla 3

Medias, desviaciones estándar y coeficientes de correlación de Pearson

Variable	Media	Media mujeres	Media hombres	D. E.	Competencia	Benevolencia	Integridad
Escala conf. hacia docentes	3.27	3.17	3.45	1.01			
Dimensión Competencia	3.12	3.02	3.31	1.21	1	0.544***	0.539***
Dimensión Benevolencia	3.04	2.92	3.26	1.14		1	0.587***
Dimensión Integridad	3.81	3.73	3.94	1.29			1

*** $p < 0.001$.

Segunda parte: *Diferencias en la confiabilidad hacia los docentes de acuerdo a sexo, años de estudio y pertenencia a una facultad*. Se encontraron diferencias estadísticas significativas entre hombres y mujeres en las medias de los puntajes globales de la escala de confiabilidad hacia los profesores (t de Student (561) = -3.066, $p < .002$) (tabla 3).

Al realizar un análisis de varianza, tomando como factor los años de estudio, se encontraron diferencias significativas (tabla 4). A través de la prueba de Scheffe, se estableció que las diferencias son estadísticamente significativas entre los tres primeros años de estudio, produciéndose una disminución gradual de la confiabilidad hacia los profesores con el transcurso de los años.

Tabla 4

Anova de la Escala de Confiabilidad hacia docentes por años de estudio

	Suma de cuadrados	Gl	Media de cuadrados	F	Sig.
Entre grupos	59.054	3	19.685	20.975	0.000
Dentro de los grupos	525.544	560	0.938		
Total	584.598	563			

En el grupo estudiado se encontraron diferencias significativas en relación a la facultad de pertenencia. Al realizar un análisis de varianza de un factor (tabla 5). Con la prueba de Scheffe se estableció que las Facultades de Educación y Ciencias Sociales

difieren significativamente de las Facultades de Medicina e Ingeniería. Obteniéndose en las últimas Facultades que los estudiantes presentan un mayor grado de confiabilidad hacia sus profesores.

Tabla 5

Anova de la Escala de Confiabilidad hacia los docentes por Facultad

	Suma de cuadrados	Gl	Media de cuadrados	F	Sig.
Entre grupos	29.166	3	9.722	9.802	0.00
Dentro de los grupos	555.432	560	0.992		
Total	584.598	563			

Tercera parte: *Impacto de la confiabilidad hacia los docentes en la confianza hacia ellos y la identificación organizacional*. Para probar la hipótesis 4, se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquica para determinar la contribución de las tres dimensiones de la confiabilidad en la confianza hacia los docentes. La tabla 6 muestra que el modelo que mejor explica la confianza hacia los docentes es la interacción de las tres dimensiones de la confiabilidad. El modelo explica un 50% de la varianza. El mayor aporte es dado por la dimensión competencia (50%), luego la dimensión benevolencia (16%) y finalmente la dimensión integridad (15%).

Tabla 6

Resumen de análisis de regresión, variable dependiente confianza hacia los docentes

Modelo	R ²	Beta	P	F
Dimensión Competencia	0.501	0.501	0.000	186.418
Dimensión Benevolencia		0.164	0.000	
Dimensión Integridad		0.150	0.000	

Con relación a la hipótesis 5, se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquico para determinar la contribución de las tres dimensiones de confiabilidad como predictores de la identificación organizacional. La tabla 7 muestra que el modelo que mejor explica la identificación organizacional con la carrera es la interacción de las tres dimensiones de la confiabilidad hacia los docentes. El modelo explica un 44% de la varianza. El mayor aporte es dado por la dimensión benevolencia (30%), luego la dimensión integridad (27%) y finalmente la dimensión competencia (23%).

Tabla 7

Resumen de análisis de regresión, variable dependiente identificación organizacional con la carrera

Modelo	R ²	Beta	P	F
Dimensión benevolencia	0.436	0.296	0.000	143.492
Dimensión integridad		0.242	0.000	
Dimensión competencia		0.247	0.000	

DISCUSION

El primer objetivo de esta investigación fue responder qué significa para los estudiantes manifestar confiabilidad hacia los docentes, cómo operacionalizarla y medirla. Los resultados del análisis factorial exploratorio confirmarían los planteamientos de Mayer *et al.* (1995) de que es razonable plantear tres dimensiones para explicar qué significa la confiabilidad: Competencia, Benevolencia e Integridad. Las correlaciones entre las dimensiones mostrarían que ellas están moderadamente relacionadas entre sí y, por tanto, se trataría de dimensiones independientes, aunque relacionadas.

Los resultados obtenidos muestran que la escala Confiabilidad hacia docentes presenta buenos indicadores de validez y confiabilidad, y permitiría señalar que la escala añade adecuadas propiedades psicométricas y se puede recomendar su uso.

Se encontraron evidencias de que la confiabilidad en los docentes es una condición importante para desarrollar confianza en ellos. Se puede considerar como importante que el valor predictivo encontrado fuese de 0.50 (R²). Esto es consistente con el modelo de Mayer *et al.* (1995), para quien la confiabilidad en el otro es una condición relevante para experimentar confianza. Lo anterior permitiría sostener que los docentes deben preocuparse por fortalecer su confiabilidad ante los estudiantes, si desean que éstos crean lo que Tschannen-Moran (2001) señala como un clima favorable para el diálogo y la participación, y lo que Willie (2000) plantea como verdaderas comunidades de aprendizaje.

Con respecto al otro 50% de la varianza del análisis de regresión que el modelo no explicó, guiándose por el modelo adaptado de Mayer *et al.* (1995), podría corresponder a la predisposición de los estudiantes a confiar y a variables del contexto social. Corresponderá a futuras investigaciones incorporar dichas variables para probar el modelo completo.

Al realizar el análisis de regresión sobre la variable confianza, también fue importante establecer cuál de las tres dimensiones de la confiabilidad tiene mayor impacto. De acuerdo a la tabla 6, la dimensión que más influye es competencia y en grado bastante mayor que las otras dos dimensiones. Estas diferencias entre las dimensiones se podrían explicar señalando que los estudiantes lo que principalmente esperan del rol de docente es que enseñe en forma competente contenidos útiles para su formación.

Este resultado es congruente con el estudio cualitativo realizado en la etapa de elaboración del instrumento, donde se le solicitó a los alumnos que escribieran características personales de los docentes que los llevaban a confiar en ellos. Aproximada-

mente la mitad de sus respuestas hacían referencia a que demostraran dominio en su especialidad y les aportaran a su formación.

Esta investigación enfatiza que correspondería a una visión limitada considerar que las universidades y los propios docentes deben preocuparse exclusivamente en su expertez profesional e investigadora. Aunque es valorado en menor grado por los estudiantes, se estima que son igualmente importantes la benevolencia e integridad de los docentes en la interacción docente-estudiante en las universidades.

Hoy, más que antes, los estudiantes no sólo necesitan que los docentes sean expertos en su saber y transmitan sus conocimientos; además, deben ser capaces de crear un clima favorable para la participación de los estudiantes y para ello es fundamental que los docentes muestren disposición de apoyarlos en la tarea de creación del conocimiento y que muestren una clara integridad valórica que forme a los jóvenes de manera integral. Como indican Cokley *et al.* (2004), un estudiante que no se sienta respetado y apoyado por los docentes no se mostrará motivado en aprender.

El hecho de que se obtuvieron diferencias significativas entre las medias de las tres dimensiones de la confiabilidad muestra que la dimensión integridad obtuvo comparativamente una valoración inferior que las otras dos. Esto sugeriría que los docentes deben hacer hincapié en desarrollar sus habilidades sociales, sobre todo comunicacionales, como modo de establecer una comunicación más fluida, frecuente y abierta con los estudiantes. De hecho, para Tyler (2003) la disposición a colaborar está más vinculada a la benevolencia e integridad que a la competencia.

Aunque los estudiantes valoren más la dimensión competencia, los resultados obtenidos destacan que la dimensión ética de la conducta de los docentes también es un requisito para que los estudiantes sientan confiabilidad en sus docentes y tiene impacto significativo para promover el aprendizaje activo de los estudiantes.

Un segundo efecto que se investigó fue si la percepción de confiabilidad impacta en el grado de identificación organizacional que los estudiantes desarrollan hacia su lugar de estudio, su carrera. Se encontraron evidencias que apoyan nuestra hipótesis: la confiabilidad en los docentes se puede generalizar a la institución. Este resultado concuerda con la investigación de McNeely & Falci (2004) que la confianza hacia los docentes aporta a los estudiantes para que generen un compromiso con la institución. Inclusive se podría sugerir que los estudiantes se vuelven divulgadores del prestigio de la institución educacional y se muestran predispuestos a futuro ser candidatos para continuar estudios de postgrado en el mismo lugar de estudio.

Al analizar la tabla 3, los resultados obtenidos muestran que las mujeres tienen una mayor tendencia a mostrar confiabilidad hacia los docentes que los hombres; estos resultados se podrían asociar a diferencias en la socialización de género. Un resultado no esperado fue que los estudiantes de cursos superiores tienden a mostrar menor confiabilidad hacia los docentes que los de primeros años. Estos resultados sugieren dos interpretaciones: o los estudiantes llegan con expectativas muy altas con respecto a la confiabilidad de sus docentes, o que son defraudadas las expectativas realistas de los jóvenes. Corresponde a futuras investigaciones responder estas interrogantes. Otro resultado no esperado fue la existencia de diferencias entre estudiantes de diversas facultades. Se pueden explicar estas diferencias por la existencia de distintas culturas organizacionales existentes en las respectivas facultades, lo que llevaría a actuar en forma divergente a los docentes de las facultades, o bien, a actitudes diferentes en los

estudiantes de estas facultades. Al igual que en la situación anterior, corresponde a futuras investigaciones indagar sobre estas problemáticas.

Aquilatando la relevancia que tiene la ética en el quehacer de la docencia, una implicación práctica que puede extraerse de esta investigación para los administradores educacionales y directivos universitarios, es que, además de consultar semestralmente a los estudiantes por la calidad de la docencia recibida, también con cierta periodicidad las unidades académicas podrían incluir consultas sobre la confiabilidad percibida de los docentes.

Algunas limitaciones presentó esta investigación. La muestra fue de tipo incidental, lo que restringe la generalización de los resultados más allá de las facultades investigadas. Otra limitación fue que los datos fueron obtenidos de un estudio transaccional, lo que limita nuestra capacidad de examinar la naturaleza causal de las variables estudiadas. Para una mejor comprensión de las reacciones causales estudiadas, se deberían llevar a cabo estudios longitudinales.

Se recomienda que futuras indagaciones deben realizar mayor investigación con el instrumento construido, de modo de confirmar sus cualidades psicométricas.

REFERENCIAS

- ALBRECHT, S. (2002). Perceptions of integrity, competence and trust in senior management as determinants of cynicism toward change. *Public Administration & Management: An Interactive Journal* 4: 320-343.
- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BECERRA, M. & A. GUPTA (2003). Perceived trustworthiness within the organization: The moderating impact of communication frequency on trustor and trustee effects. *Organization Science* 14.1: 32-44.
- BEWS, N. & G. ROSSOUW (2002). A role for business ethics in facilitating trustworthiness. *Journal of Business Ethics* 39: 377-390.
- COKLEY, K.; M. KOMARAJU, N. PATEL., J. CASTILLON, R. ROSALES, R. PICKETT, J. PIEDRAHITA, J. RAVITCH, L. PANG (2004). Construction and initial validation of the student-professor interaction scale. *College Student Affairs Journal* 24.1: 32-50.
- DOBRANSKY, N.; A.B. FRYMIER (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly* 52.3: 211-223.
- GARITA, G. (2001). Aprendizaje significativo: de la transformación en las concepciones acerca de las formas de interacción. *Ciencias Sociales* 94: 19-34.
- GHOST, A.; T. WHIPPLE, G. BRYAN (2001). Student trust and its antecedents in higher education. *The Journal of Higher Education* 72.3: 322-340.
- GODDARD, R.; M. TSCHANNEN-MORGAN, W. HOY (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal* 102.1: 3-17.
- GODDARD, R. (2003). Relational networks social trust and norms: A social perspective on student's chances of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25.1: 59.
- HOY, W.; M. TSCHANNEN-MORGAN (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership* 9: 184-205.
- KLEM, A. & J. CONNELL (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health* 74.7: 262.
- KRAMER, R. (1999). Trust and distrust in organizations. *Annual Review of Psychology* 50: 569-598.

- LANE, C.; R. BACHMANN (2000). *Trust Within and Between Organizations*. Great Britain: Ed. Oxford University Press.
- MAYER, R.; J. DAVIS, F. SCHOORMAN (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review* 20.3: 709-734.
- McNEELY, C., C. FALCI (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *The Journal of School Health* 74.7: 284-293.
- MILLER, V.; M. ALLEN, M. CASEY & J. JOHNSON (2000). Reconsidering the organizational identification questionnaire. *Management Communication Quarterly* 13.4: 626-658.
- MORROW, J.; M. HANSEN & A. PEARSON (2004). The cognitive and affective antecedents of general trust within cooperative organizations. *Journal of Managerial Issues* 16.1: 48-61.
- NUNNALLY, J. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- PEREZ, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. México: Ediciones Morata.
- SHOCKLEY-ZALABAK, P.; K. ELLIS, G. WINOGRAND (2000). Organizational trust: What it means, why it matters. *Organization Development Journal* 18: 35-48.
- TYLER, T. (2003). Trust within organizations. *Personnel Review* 32.5: 556-568.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; C. ULINE, W. HOY & T. MACKLEY (2000). Creating smarter schools through collaboration. *Journal of Educational Administration* 38: 247-271.
- TSCHANNEN-MORGAN, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration* 39: 308-331.
- VISAUTA, B.; J. MARTORI (2003). *Análisis Estadístico con SPSS para Windows*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- WILLIAMS, M. (2001). In whom we trust: Group membership as an effective context for trust development. *Academy of Management* 26: 377-396.
- WILLIE, C. (2000). Confidence, trust and respect: The preeminent goals of educational reform. *The Journal of Negro Education* 69.4: 255.
- WOOTEN, A.; J. MCCROSKEY (1996). Student trust of teacher as a function of socio-communicative style of teacher and socio-communicative orientation of student. *Communication Research Reports* 13: 94-100.
- YÁÑEZ, R. (en prensa). La confianza como determinante de la actitud de los estudiantes universitarios hacia la encuesta de evaluación del desempeño de sus docentes. *Revista Interamericana de Psicología*.