

Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria

Carlos Mario Zapata J.

Doctor en Ingeniería.
Profesor Asociado, Escuela de Sistemas,
Universidad Nacional de Colombia, Medellín,
Colombia.
cmzapata@unal.edu.co

María Clara Gómez A.

Magíster en Ingeniería.
Profesora, Tecnológico de Antioquia,
Medellín, Colombia.
mcgomez@unalmed.edu.co

Miguel David Rojas L.

Magíster en Administración.
Profesor Asociado,
Escuela de Ingeniería
de la Organización,
Universidad Nacional de
Colombia,
Medellín, Colombia.
mdrojas@unal.edu.co

Resumen

En este artículo se aborda el problema de la carencia de representación de los factores que intervienen en la confianza que generan los profesores universitarios en sus estudiantes. Se plantea como objetivo lograr la representación de esa relación de confianza, partiendo de los factores básicos que en ella intervienen.

Se emplea una metodología cualitativa basada en la recolección de información de las encuestas de evaluación docente en varias instituciones, para determinar los factores que más inciden en la construcción de confianza en los profesores.

Como conclusión, se encuentra que los factores que más contribuyen a esta relación son: el cumplimiento del contenido del curso, el dominio del tema y las habilidades comunicativas.

Palabras clave

Pedagogía universitaria, docencia universitaria, relación profesor-alumno, proceso de interacción educativa, educación superior (fuente: Tesauro de la Unesco).

Modeling teacher-student confidence in college teaching

Abstract

The problem posed by a lack of representation of the factors involved in the confidence college teachers inspire in their students is addressed in this article. The objective is to represent that bond of confidence, based on its intervening factors. A qualitative method was used, with information gathered through teacher assessment surveys at several institutions to determine the factors that have the most impact on building confidence in teachers. The conclusion is that course content, command of the subject and communication skills are the factors that contribute the most to this relationship.

Key words

College teaching, college teachers, professor-student relationship, interactive education process, higher education (Source: Unesco Thesaurus).

Modelação da relação de confiança professor-aluno na docência universitária

Resumo

Este artigo examina o problema da falta de representação dos fatores envolvidos na confiança gerada por professores universitários em seus alunos. Propõe-se conseguir uma representação dessa relação de confiança baseada nos fatores básicos envolvidos nele. Emprega-se uma metodologia qualitativa, baseada na recolha de informação a partir de enquêtes de avaliação docente em diversas instituições, para determinar os fatores que afetam a construção da confiança nos professores. Em conclusão, constatamos que os fatores que contribuem para essa relação são: o cumprimento do conteúdo do curso, o domínio do assunto e as habilidades de comunicação.

Palavras-chave

Pedagogia universitária, ensino universitário, relação professor-aluno, processo de interação educacional, educação superior (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

La demanda y oferta de servicios de la sociedad moderna cada vez es mayor, y en ese entorno la confianza desempeña un papel fundamental en las relaciones cliente-proveedor (Parson, 1951). Por ejemplo, se considera que las personas que cultivan y procesan alimentos y medicinas lo hacen de la forma correcta; los constructores edifican obras civiles con sentido y responsabilidad social; las entidades bancarias que recaudan inversiones usan adecuadamente los dineros depositados, y el gobierno mantiene la seguridad en la infraestructura y protege a los ciudadanos de los actores violentos. Estos ejemplos enseñan que, en cada faceta de la vida diaria, para lograr los objetivos esperados, existe una gran dependencia del comportamiento de los demás.

En este entorno aparece la confianza como mecanismo de relación correspondiente a una creencia en una contraparte fiable, que cumple con sus responsabilidades en un intercambio de bienes y/o servicios (Mohr & Spekman, 1994, 135-152). Igualmente, en el contexto organizacional, la confianza cobra gran importancia como un concepto complejo que forma parte central de las relaciones interpersonales, que son características en las organizaciones para el logro de objetivos estratégicos (Tschannen-Moran & Hoy, 1998, 334-352), y conlleva otros beneficios adicionales: actitudes más positivas, altos niveles de cooperación y desempeño superior (Carnevale & Wechsler, 1992, 471-494).

Por tanto, las instituciones educativas, que algunos investigadores conciben como organizaciones de aprendizaje (Dufour & Eaker, 2002; Fullan, 2005, y Hord, 1997), procuran satisfacer parte de las necesidades de generación de conocimiento en el presente y el futuro, e identifican la confianza como un factor crítico de éxito en la formación de estudiantes a diferentes niveles lectivos (formación básica, media y superior) (Lenz, 2006; Tschannen-Moran, 2004).

Algunas afirmaciones acerca de la importancia de la confianza en las instituciones educativas se presentan a continuación:

- Los cursos con más altos resultados son aquellos donde los estudiantes confían, respetan y cuidan a su docente, porque este, a su vez, confía, respeta y espera grandes cosas de ellos (Laka-Mathebula, 2004).
- La confianza es un elemento clave del alma de las comunidades de aprendizaje, ya que facilita la libre expresión de ideas, la toma de decisiones y la evaluación de alternativas en un clima sin sentimientos de retaliación frente a sus líderes (Gilmore, 2006).
- Dentro de una institución educativa, cada individuo debe tener un claro entendimiento de cuál es su rol y cuáles son los roles y obligaciones de los otros. Este entendimiento compar-

tido de normas y valores, y sus objetivos en el interior de las organizaciones, promueve el establecimiento y permanencia de relaciones basadas en la confianza (Bryk & Schneider, 2002).

Por las razones expuestas, el presente artículo se enfoca en el estudio de la relación de confianza docente-estudiante como un factor favorecedor de la transferencia de conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario, tomando como punto de partida las principales características de esta relación, identificadas en un conjunto de trabajos previos.

El contenido del resto del artículo es el siguiente: en el *marco teórico* se define la confianza, sus facetas y dimensiones, además de los esquemas preconceptuales; después se presentan los trabajos previos orientados al estudio de la relación docente-estudiante; a continuación se describe la metodología utilizada en el estudio; en seguida se presenta el análisis realizado sobre las encuestas de evaluación docente en el ambiente universitario, para determinar los factores de confianza, así como el esquema preconceptual propuesto para la relación de confianza docente-estudiante, y finalmente se presentan las conclusiones y el trabajo futuro.

Marco teórico

En esta sección se presentan algunas definiciones y conceptos clave de los dos ejes temáticos en los que se basa el trabajo realizado: confianza y esquemas preconceptuales.

Confianza

En la literatura existen varias definiciones de confianza, que comenzaron a tomar fuerza a finales de la década de los 50 y principios de la siguiente. El optimismo, fundamentado en que la ciencia podría encontrar una solución a la peligrosa y costosa carrera armamentista en curso de esa época, motivó algunos de los estudios empíricos de confianza y desconfianza (Deutsch, 1958, 265-279). Si bien esto no dio buenos fru-

tos, a finales de la década de los 60 el estudio de la confianza se volvió un objetivo individual (Rotter, 1967, 1-7), y desde 1980 la investigación se enfocó en la confianza en las relaciones interpersonales. Finalmente, a partir de 1990 la confianza volvió a ser objeto de estudio de sociólogos y economistas.

A continuación se presentan algunas de las definiciones de confianza:

- Expectativa de un individuo o grupo de individuos sobre cuáles compromisos que adquiere un individuo o grupo, de manera verbal o escrita, se pueden cumplir (Rotter, 1967, 1-7).
- Medida para atribuir a las buenas intenciones y fiabilidad de las palabras y acciones de otras personas (Cook & Wall, 1980, 39-52).
- Disposición de una persona o grupo a ser vulnerable frente a un tercero que se supone benevolente, fiable, competente, honesto y abierto (Tschannen-Moran & Hoy, 1998, 334-352).

Las anteriores definiciones reflejan tres aspectos importantes de la confianza en el contexto organizacional:

1. La confianza en otra persona o grupo refleja una expectativa o creencia de que dicha parte actuará de manera benevolente.
2. El cumplimiento de las expectativas no se puede forzar, por lo que la confianza siempre conlleva un riesgo o vulnerabilidad frente a las actitudes de los demás.
3. El logro de los objetivos implica una alta dependencia de las acciones de la otra parte.

Dimensiones de la confianza

Diversos autores proponen una definición multidimensional de la confianza. Ganesan (1994, 1-19) plantea dos dimensiones: *credibilidad*, que consiste en la creencia de quien confía en que la persona depositaria de la confianza posee la experiencia necesaria para cumplir su rol de forma efectiva, fiable y benevolente, y *comportamiento*, asociado con el acto de depositar la confianza en otro, que implica vulnerabilidad e incertidumbre para quien confía.

Facetas de la confianza

1. Benevolencia: creencia de que a una persona bien intencionada la protegerá la persona en quien se confía, la que, a su vez, siempre actuará con las mejores intenciones respecto de quien deposita su confianza en ella (Goddard, *et al.*, 2001, 3-18).
2. Honestidad: aspecto de la confianza identificado como “carácter, integridad y autenticidad” (Tschannen-Moran, 2001, 308-321).

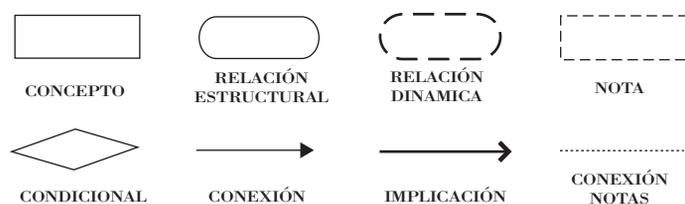
3. Apertura: refleja la habilidad de una persona para compartir la información, aun corriendo el riesgo de adoptar una posición de vulnerabilidad (Kirkpatrick & Locke, 1991, 48-60).
4. Fiabilidad: capacidad de predecir el comportamiento de la persona en quien se confía, por la consistencia entre lo que se dice y hace.
5. Competencia: para que la persona en quien se confía pueda lograr ser benevolente y fiable, es necesario que cuente con el conocimiento requerido para defender los intereses de quien confía.

Esquemas preconceptuales

Aunque los orígenes del término “preconceptual” se remontan a la filosofía, Piaget empleó este concepto en el ámbito educativo, identificando la etapa preconceptual como una fase intermedia entre la adquisición lingüística y la conceptualización del conocimiento (Piaget, 1952). Los esquemas preconceptuales constituyen mecanismos intermedios para la representación de conocimiento (Zapata & Arango, 2007, 223-236). Por esta razón se adoptaron como herramienta para el modelado de la relación de confianza docente-estudiante, en términos de sus características conocidas y factores determinantes.

Los símbolos que se emplean en la elaboración de esquemas preconceptuales se presentan en la gráfica 1.

- Conceptos: corresponden a los sustantivos del conocimiento por modelar, y deben aparecer solamente una vez en el esquema preconceptual, asociados con todas las relaciones en las que participen.
- Relaciones estructurales: verbos que generan conexiones permanentes entre los conceptos (verbos “es” y “tiene”).
- Relaciones dinámicas: verbos que denotan acciones u operaciones en el mundo.
- Notas: elementos que se pueden unir con los conceptos para ejemplificar posibles va-



Gráfica 1. Elementos del esquema preconceptual.

lores de ellos. En el contexto de este artículo se usan también de forma innovadora, uniéndolos a las relaciones dinámicas para calificar posibles maneras de ejecutar la operación planteada en la relación dinámica. Pueden ser, entonces, sustantivos, adjetivos o adverbios.

- Condicionales: expresiones conformadas por conceptos y operadores que permiten establecer precondiciones a las relaciones dinámicas.
- Conexiones: flechas que unen los conceptos con relaciones estructurales y/o dinámicas, y viceversa.
- Implicaciones: expresan relaciones de causa-efecto entre relaciones dinámicas o entre condicionales y relaciones dinámicas. Poseen el mismo significado de la implicación lógica.
- Conexiones de notas: líneas discontinuas para unir las notas con los conceptos o las relaciones dinámicas.

Trabajo previo orientado al estudio de la relación docente-estudiante

La investigación sobre la relación docente-estudiante se inició en Holanda y se expandió a otros países, como Australia, Canadá, Eslovenia, Turquía, Singapur, Taiwán y EE. UU.

Wubbles & Brekelmans (2005, 6-24) presentan los resultados de dos décadas de esa investigación, en los que se analiza la enseñanza desde una perspectiva interpersonal basada en esta relación, identificando dos elementos centrales de dicha perspectiva:

1. Sistemas de comunicación: bajo la premisa de que la enseñanza es, en sí misma, una forma de comunicación en la que se identifican dos niveles: el comportamiento y el mensaje con contenido. Por ejemplo, un docente puede decir: “Mi objetivo es ayudarlos a aprender”, con una sonrisa o frunciendo el ceño, lo que puede cambiar la intención del mensaje percibido por el estudiante.

2. Modelo del comportamiento interpersonal del docente (MITB): representa las percepciones de los estudiantes sobre las relaciones con sus docentes. Allí se identifican dos dimensiones: *influencia* (dominio-sumisión) y *proximidad* (oposición-cooperación). Estas dimensiones permitieron establecer ocho perfiles de comportamiento de los docentes: directivo, autoritario, tolerante/autoritario, tolerante, incierto/intolerante, incierto/agresivo, monótono y represivo.

El estudio de estos perfiles de comportamiento condujo a las siguientes conclusiones:

- Los perfiles autoritario, tolerante/autoritario y tolerante corresponden a percepciones de los estudiantes hacia docentes con alta proximidad y media o baja influencia.
- Los perfiles asociados con menor cooperación son directivo, incierto, tolerante y monótono.
- El perfil con menor percepción de dominio es el incierto/intolerante.
- Los docentes que se perciben más dominantes son aquellos de perfil represivo.

Por otra parte, según Brekelmans, “los cursos que logran mayores resultados son aquellos cuyos docentes poseen un perfil de comportamiento represivo” (Brekelmans, 1989).

Docentes con cursos desordenados, normalmente asociados con los perfiles incierto/intolerante, incierto/agresivo y monótono, reflejan resultados relativamente bajos en los estudiantes. Mientras tanto, los docentes con perfiles directivo, autoritario y tolerante alcanzan objetivos medianamente altos con sus alumnos.

Existen, además, dos aspectos clave en la relación docente-estudiante, como son (Weber & Mitchell, 1995):

1. Posición del profesor en clase: estudios previos indican que docentes con un estilo personal, que toman la posición central de la clase, crean un mejor clima para el aprendizaje. Se requiere, entonces, poseer una imagen que le dé credibilidad a sus acciones.

2. Lenguaje no verbal: resalta la importancia de acciones dentro del salón de clase, como mirar continuamente a los estudiantes y manejar un tono de voz adecuado, en contraposición a acciones como ubicarse en la parte posterior del salón, mantener la mirada al piso o hablar demasiado bajo.

Irvin (2006) presenta las siguientes expectativas de los docentes frente a los estudiantes: participación en las actividades propuestas en clase, muestra de interés y motivación respecto de la situación actual de la institución, alineación del aprendizaje con los objetivos y propósitos de los estudiantes, y valoración y apropiación del conocimiento. Este mismo autor, finalmente, plantea cómo pueden los docentes ayudar a lograr dichas expectativas: asignación permanente de actividades, conservación del orden en el salón de clase, flexibilidad en las actividades para motivar y captar la atención, y colaboración para que los estudiantes logren sus objetivos y desarrollen habilidades.

Método: estudio de la relación de confianza docente-estudiante

Diversos estudios proveen evidencia empírica de la importancia de la confianza en el interior de las instituciones educativas, como el de Discroll (1978, 44-56), quien comprobó que la confianza en la toma de decisiones emerge como un predictor de actitudes de satisfacción, es decir, destaca la importancia de la consistencia entre el hablar y actuar y la promoción de espacios de participación colectiva en la toma de decisiones. Tschannen-Moran & Hoy (1998, 334-352) realizaron investigaciones en escuelas, y destacaron la importancia de la confianza en las relaciones docente-director y docente-docente (colegas) para lograr efectividad en las instituciones educativas.

Orientada, entonces, al estudio de la relación de confianza docente-estudiante como factor clave en el proceso de transferencia de conocimiento, esta sección se divide en:

- Conclusiones de investigaciones enfocadas al estudio de la confianza en la relación docente-estudiante.
- Metodología empleada para la determinación de los factores de confianza en la relación docente-estudiante en el ámbito universitario, propuestos en el presente artículo.

Confianza y relación docente-estudiante

A partir de la investigación enfocada a la confianza en las instituciones educativas, que se desarrolló a finales de la década de los 70, se plantean las siguientes afirmaciones en lo que respecta a la relación docente-estudiante:

- La confianza se establece como “la principal forma de motivación” en el proceso de aprendizaje (Covey, 1989).
- La comunicación efectiva es un elemento esencial en la conservación de relaciones basadas en la confianza en el ambiente escolar.
- Las relaciones basadas en la confianza se deben desarrollar a nivel educativo, ya que permiten a los individuos actuar en un ambiente innovador y abierto al riesgo (Avis, 2003, 315-332).
- Brewster & Railsback (2003) identifican un conjunto de pasos que deben seguir los docentes para construir confianza en las instituciones educativas: demostrar integridad personal, ser cuidadosos y accesibles con los estudiantes, facilitar una comunicación efectiva, expresar respeto por las diversas opiniones, reducir su sentido de vulnerabilidad y contar con las competencias necesarias para llevar a cabo su labor.
- En instituciones educativas basadas en relaciones de alta confianza, los docentes están dispuestos a compartir secretos profesionales, estrategias de enseñanza exitosas y formar equipo para despertar el interés de los estudiantes (Tschannen-Moran & Hoy, 2000, 547-593).

En conclusión, aquellos ambientes fundamentados en relaciones de confianza permiten a los seres humanos trabajar en forma individual o en equipo, desarrollar una comunicación abierta, compartir información y exponer puntos de vista sin temor a que se les menosprecie o subestime, lo que constituye, en sí mismo, un ambiente propicio para el aprendizaje a todo nivel, especialmente el universitario, donde los estudiantes acuden en busca de conocimiento que les permita su vinculación exitosa al mundo laboral.

Metodología del estudio

En el estudio de las relaciones sociales se identifican dos métodos de investigación: *cualitativo* y *cuantitativo* (Burns, 2002; Cohen, et

al., 2000; Corbin & Strauss, 2004; Match, 2005, y Scott & Usher, 1999). Según Davidson, “las investigaciones cualitativa y cuantitativa tienen diferentes puntos de partida porque asumen diferentes cosas acerca del mundo” (Davidson & Tolich, 1999). Al tiempo que evoluciona la investigación cualitativa, se acepta como un auténtico y relevante método de investigación (Scott & Usher, 1999). De hecho, en Match (2005) se afirma que la investigación cualitativa se enfoca en historias y descripciones de experiencias individuales, que permiten al investigador y a los lectores formarse una idea de asuntos particulares, acciones, emociones y situaciones.

La mayoría de estudios para indagar la confianza emplean métodos de investigación cualitativos, como entrevistas semiestructuradas (Mechanic & Meyer, 1999, 657-668) o un diario de relaciones sociales, donde se registran las interacciones diarias (a quién se conoce, de qué se habla, etc.) (Lonkila, 1999). Como ejemplos relevantes, se tiene el trabajo de Thom & Campbell (1997, 169-176), quienes exploraron puntos de vista de 29 pacientes respecto de situaciones en las que experimentaron alta o baja confianza con su médico. Por su parte, Mechanic & Meyer (1999, 657-668) condujeron 90 entrevistas semiestructuradas con pacientes seleccionados de tres enfermedades crónicas distintas. Las preguntas partieron de una revisión bibliográfica inicial y permitieron a los pacientes describir con sus propias palabras los aspectos más significativos en la relación con su médico.

Con base en estas experiencias, en este artículo se optó por determinar los factores de confianza en la relación docente-estudiante en el ámbito universitario, a partir de un estudio cualitativo de carácter exploratorio con las siguientes características:

Objetivo del estudio: identificar los factores que favorecen una relación docente-estudiante basada en la confianza, a partir del análisis del instrumento que utilizan las instituciones educativas para la evaluación semestral de los docentes. Este instrumento consiste en una encuesta que diligencian los estudiantes, en la que se indagan diversas características del docente, como respeto hacia sus estudiantes, disponibilidad para atender sus inquietudes o dominio de los temas presentados

Instrumento utilizado: en este estudio se utilizaron dos instrumentos distintos:

- a) Los modelos de encuesta de evaluación docente de cinco instituciones educativas antioqueñas, las cuales se analizaron buscando preguntas similares, lo que permitió identificar un conjunto de categorías comunes que agrupan las preguntas de las diferentes encuestas.
- b) Una vez establecidas las categorías comunes, se seleccionó la encuesta docente de una de las instituciones universitarias,

para realizar el análisis de las respuestas de los estudiantes frente a un docente e identificar los factores que favorecen la confianza en la relación docente-estudiante.

La encuesta seleccionada para el análisis consta de 24 preguntas, clasificadas así:

- Veinte preguntas para valorar al docente a cargo de un curso, con una escala de respuesta de 1 a 5, donde 5 es la máxima y 1 es la mínima calificación.
- Tres preguntas con respuesta Sí o No, orientadas a conocer: 1. Si el docente entregó oportunamente a los estudiantes el programa del curso; 2. Si el docente realizó diferentes eventos evaluativos, y 3. Si el estudiante cursaría de nuevo una asignatura con el docente evaluado.
- Una pregunta mediante la cual se evalúa el nivel de aprendizaje que alcanzó el estudiante con el docente evaluado, con una escala de respuesta: alto-medio-bajo.

Es importante mencionar que para el análisis de los factores de confianza solo se tuvieron en cuenta las 20 preguntas con escala de respuesta de 1 a 5, por considerar las que se enfocan directamente en la evaluación de las actitudes, capacidades y competencias de los docentes.

Muestra: la muestra del estudio corresponde a las evaluaciones docentes diligenciadas por dos grupos de estudiantes del pregrado de Ingeniería de Sistemas e Informática de dos asignaturas diferentes a cargo del mismo docente en una de las instituciones universitarias. Un grupo corresponde a 29 estudiantes de tercer semestre y el otro lo componen 15 estudiantes de séptimo semestre.

Fases del estudio: este estudio exploratorio se dividió en las tres etapas siguientes:

1. Recolección y análisis de los modelos de encuesta de evaluación docente de las cinco instituciones universitarias antioqueñas, para la identificación de las categorías comunes acerca de las cuales se interroga a los estudiantes en las diferentes institucio-

nes, tales como habilidades de comunicación, metodología o dominio del tema.

2. Selección del modelo de encuesta de evaluación docente de una de las instituciones universitarias, revisadas en la fase anterior, y obtención de los resultados de la aplicación de dicha encuesta en los dos grupos de estudiantes de esta institución piloto a cargo del mismo docente, que corresponden a la muestra de este estudio.
3. Análisis de las respuestas de la encuesta de evaluación docente que diligenciaron los estudiantes de los dos grupos seleccionados, buscando establecer los factores que determinan la confianza en el docente, desde la perspectiva de los estudiantes.

La selección de los factores de confianza en la relación docente-estudiante en el ámbito universitario, a partir de las preguntas de la encuesta de evaluación docente, requiere la determinación de un umbral de respuesta mínimo que genera consenso en los estudiantes; es decir, si un cierto número de estudiantes encuestados en el curso responden la opción con mayor valor (respuesta = 5), la competencia o actitud evaluada en dicha pregunta se convierte en un factor determinante en la generación de confianza de sus estudiantes en el docente.

Para la selección de dicho umbral se siguió un proceso similar al que plantean Lin y Juan (2009, 1706-1719) en el proceso de identificación de los factores determinantes en la selección de la localización de un parque de descanso internacional. En este estudio entrevistaron a un grupo de 16 expertos de varias áreas (academia, gobierno y entorno empresarial) y obtuvieron los factores a partir del consenso de los expertos frente a las diferentes preguntas planteadas, así: si el 70% o más de los expertos están de acuerdo con la selección y aplicación de un ítem específico, este se convierte en un factor determinante en la elección de la localización de un parque de descanso internacional. Adicionalmente, estos autores plantean que, aunque la escogencia de dicho umbral es arbitraria, este se utilizó en otros estudios con resultados satisfactorios (Hsu & Hsu, 2008; Hsu & Chen, 2007).

A partir de lo anterior, el criterio aplicado para establecer los factores determinantes de un alto nivel de confianza consiste en que al menos el 70% de los estudiantes encuestados en cada curso seleccionaran la respuesta con mayor valor, teniendo en cuenta que la escala de respuesta va de 1 a 5.

Por ejemplo, a la pregunta *Selección de ejemplos adecuados para ilustrar cada uno de los temas*, la distribución de respuestas de los estudiantes de cada curso se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de respuestas a la pregunta sobre ejemplos

Curso tercer semestre	Curso séptimo semestre
a. 1 → 0	a. 1 → 0
b. 2 → 0	b. 2 → 3
c. 3 → 7,57	c. 3 → 5,28
d. 4 → 21,43	d. 4 → 21,37
e. 5 → 71	e. 5 → 70,35

Como se observa, en ambos casos un porcentaje superior al 70% de los estudiantes de cada curso seleccionaron la respuesta con mayor valor, razón por la cual la *Selección de ejemplos adecuados para facilitar la comprensión* se considera un factor de confianza en la relación docente-estudiante asociado a la categoría dominio del tema.

Igualmente, cuando se presenta el caso de preguntas para las cuales el porcentaje de respuesta en un curso supera el 70% y en el otro no, el factor de confianza asociado con la pregunta se considera dependiente del nivel o semestre de los estudiantes encuestados. Por ejemplo, a la pregunta *Seguimiento a las actividades desarrolladas por los estudiantes durante el curso*, el porcentaje de respuestas de los estudiantes se indica en la tabla 2.

En este caso, el factor de confianza *Seguimiento a las actividades de los estudiantes*, que se asocia con la categoría Esquema de evaluación, se considera relevante solo para estudiantes de tercer semestre que aún son dependientes de la supervisión constante del docente en el desarrollo de las actividades asignadas.

Resultados obtenidos y discusión

Factores de confianza

A partir del análisis comparativo de los modelos de encuesta de evaluación de docentes de

Tabla 2. Distribución de respuestas a la pregunta sobre seguimiento

Curso tercer semestre	Curso séptimo semestre
a. 1 → 0	a. 1 → 0
b. 2 → 0	b. 2 → 10
c. 3 → 9	c. 3 → 17,3
d. 4 → 16	d. 4 → 13,3
e. 5 → 75	e. 5 → 59,4

las cinco instituciones universitarias que diligenciaron los estudiantes cada semestre, se identificaron las siguientes categorías o criterios comunes de evaluación:

- **Cumplimiento del contenido del curso (C1):** categoría relacionada con la presentación oportuna de objetivos y coherencia en los temas presentados en la asignatura.
- **Dominio del tema (C2):** se refiere al nivel de conocimiento que demuestra el docente sobre los temas presentados, escogencia clara de ejemplos y la respuesta acertada a las inquietudes que plantean los estudiantes.
- **Metodología y habilidades comunicativas (C3):** en esta categoría se evalúan aspectos como la actitud motivadora del docente y las propuestas de trabajo en equipo. Además, se pregunta por la eficiencia del docente en el uso de ayudas didácticas.
- **Esquema de evaluación (C4):** Se refiere a la evaluación acorde de los temas presentados en el curso, la entrega oportuna de evaluaciones, seguimiento y retroalimentación.
- **Desarrollo profesional (C5):** se pregunta por el enfoque práctico de la asignatura, su aporte para el desarrollo de habilidades en el ejercicio profesional y la aplicabilidad de los temas presentados.
- **Relación docente-estudiante (C6):** se asocia con actitud respetuosa y participativa del docente, la receptividad para atender, por fuera de clase, inquietudes y necesidades que plantea el estudiante, el uso de medios virtuales por fuera de clase para mantener una comunicación efectiva.
- **Aspectos formativos (C7):** en esta categoría se evalúan actitudes propias de imitar, tales como puntualidad, respeto por las normas y reglamentos, receptividad frente a las sugerencias que plantean los estudiantes y estímulo de la identidad y sentido de pertenencia hacia la institución educativa.

Posteriormente, a partir del análisis de las respuestas de las encuestas de evaluación docente para los dos grupos o cursos de la muestra, que se explicó en la sección anterior, se plantean, en la tabla 3, los factores determinantes de la confianza en la relación docente-estudiante desde la perspectiva de los estudiantes encuestados.

En la tabla 3 se establece, en principio, que, independientemente del nivel en el que se encuentren los estudiantes en el pregrado, la categoría que tiene mayor peso en la construcción de confianza en la relación docente-estudiante es *Dominio del tema (C2)*. *El Esquema de evaluación (C4)*, que junto con la categoría 2 hace referencia al comportamiento del docente en el curso en lo que tiene que ver con la presentación y evaluación de las temáticas presentadas (proceso de enseñanza-aprendizaje), es otra de las categorías independientes del nivel.

Igualmente, se identificaron ciertos factores de confianza comunes en los estudiantes, de acuerdo con el nivel en el que se encuentran. Por ejemplo, en el curso de tercer semestre se tienen como factores de confianza adicionales: la

Tabla 3. Factores de confianza en la relación docente-estudiante a nivel universitario

Factores de confianza comunes	Categoría
Presentación oportuna de los objetivos y temas de la asignatura.	C1
Coherencia en la presentación de los temas.	C2
Respuestas acertadas a las inquietudes planteadas.	C2
Selección de ejemplos claros para facilitar la comprensión.	C2
Actitud respetuosa hacia los estudiantes.	C6
Evaluación de los temas acorde con los temas presentados.	C4
Uso eficiente de medios virtuales.	C3

receptividad en la atención de inquietudes, la entrega oportuna de seguimiento y retroalimentación a las actividades realizadas, y la oportunidad en la entrega de evaluaciones, que son actitudes de orientación más necesarias para los estudiantes de primeros semestres que aún están en la transición del colegio a la universidad y requieren sentir proximidad hacia sus docentes.

Por su parte, entre los estudiantes de séptimo semestre, los factores de confianza adicionales se asocian con las categorías Metodología, Habilidades comunicativas y Desarrollo profesional, pues manifiestan la importancia del uso de ayudas didácticas disponibles, las propuestas de trabajo en equipo y la aplicación de los temas presentados.

En el análisis de las respuestas a la encuesta de evaluación docente se identificó un aspecto interesante, que consiste en una pregunta que refleja de manera directa la percepción del estudiante acerca de la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje: “El nivel de aprendizaje alcanzado con el docente es: alto-medio-bajo”. Es más, en una de las encuestas se incluye un numeral en el que se evalúa de manera directa el nivel de confianza del estudiante en el docente: “¿Cursaría otra asignatura con este profesor? Sí-No”, que da cuenta del nivel de convencimiento que tiene el estudiante respecto del docente en facetas de la confianza como fiabilidad, apertura y competencia.

Esquema preconceptual de la relación de confianza docente-estudiante

En la gráfica 2 se presenta el esquema preconceptual elaborado para modelar la relación de confianza docente-estudiante, incluyendo los hallazgos de trabajos previos y los factores de confianza propuestos para el contexto universitario.

Se resalta, nuevamente, la proximidad de este esquema con el lenguaje natural, dado que sus elementos se pueden entender como frases actor-relación dinámica (adverbio)-objeto u objeto/actor-verbo estructural-objeto/actor. Algunos ejemplos de estas frases son:

Docente presenta oportunamente tema.

Estudiante aplica tema.

Asignatura tiene objetivo.

Estudiante es participante.

La implicación establece relaciones de causalidad entre los condicionales y las relaciones dinámicas sobre las que se aplican. Para la lectura, hay que combinar el contenido del condicional con la relación dinámica. Por ejemplo, se podría decir:

Cuando {1}, entonces docente genera confianza.

Los condicionales {1}, {2} y {3} representan los factores necesarios para que el docente genere confianza en la relación docente-estudiante. El contenido del condicional {1} es el siguiente:

Docente presenta oportunamente tema y Docente presenta oportunamente objetivo y Docente presenta coherentemente tema y Docente responde acertadamente inquietud y Docente selecciona claramente ejemplo y Docente.Actitud = ‘respetuosa’ y Docente evalúa acordemente tema y Docente usa eficientemente medio virtual.

El contenido del condicional {2} es el siguiente:

Asignatura.Semestre < 3 y Docente atiende receptivamente inquietud y Docente entrega oportunamente evaluación y Docente entrega oportunamente seguimiento y Docente entrega oportunamente retroalimentación.

El contenido del condicional {3} es el siguiente:

Asignatura.Semestre > 3 y Asignatura.Semestre < 7 y Docente usa eficientemente ayudas didácticas y Docente propone trabajo en equipo y Estudiante aplica tema.

Conclusiones

La confianza se identifica como un factor fundamental en las relaciones sociales con un propósito particular; es decir, cuando una persona o grupo decide confiar en otra, es porque busca cumplir un objetivo y tiene una expectativa positiva acerca del resultado de la interacción.

En cualquier proceso de generación de confianza en relaciones interpersonales, la parte que confía decide hacerlo con base en el comportamiento observado en la parte depositaria de la confianza, para disminuir la vulnerabilidad y el riesgo de fracaso.

En el contexto educativo, las relaciones basadas en la confianza incrementan la eficiencia en el proceso de formación, lo cual genera un ambiente propicio para la discusión y respeto por los diferentes puntos de vista, además

de constituir una de las principales formas de motivación para el aprendizaje desde el docente hacia sus alumnos.

Tomando como contexto la formación universitaria, mediante el análisis de las respuestas a las encuestas de evaluación docente de aplicación semestral en una institución universitaria, se identificaron como factores de confianza comunes en la relación docente-estudiante, para estudiantes de un nivel bajo (tercer semestre) y alto (séptimo semestre) los comportamientos del docente asociados con el dominio del tema y el esquema de evaluación empleado. Entre estos se cuentan la preparación de clases, la selección de ejemplos adecuados y las respuestas acertadas a las preguntas de los estudiantes, así como la definición de criterios claros de evaluación y el seguimiento y retroalimentación de las actividades asignadas.

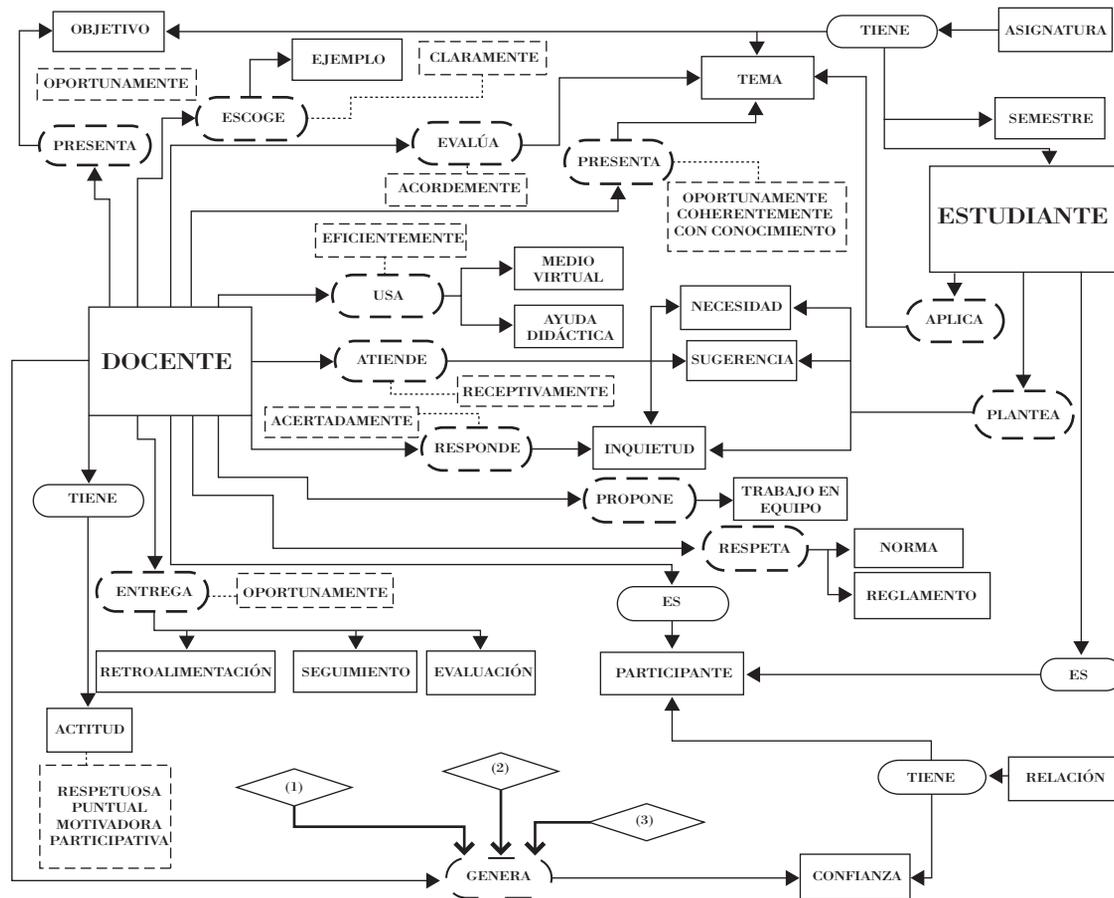
A partir de este análisis, también se identificaron factores de confianza que no aplican para los dos niveles de estudiantes, lo cual muestra una dependencia del factor con el nivel, tales como

la puntualidad en la entrega de evaluaciones y el seguimiento a los trabajos de los estudiantes, para los estudiantes de tercer semestre, así como el estímulo del trabajo en equipo y la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos, para los estudiantes de séptimo semestre.

Por último, se constató la utilidad de los esquemas preconceptuales para la representación de conocimiento de un dominio específico correspondiente a la relación de confianza docente-estudiante a nivel universitario.

Trabajo futuro

Con el objetivo de profundizar en el estudio de la relación de confianza docente-estudiante, se presentan varias actividades propuestas:



Gráfica 2. Esquema preconceptual que modela la relación de confianza docente-estudiante

1. Ampliar el estudio a una muestra más representativa, analizando las evaluaciones docentes de un grupo mayor de universidades, es decir, los resultados de la aplicación de las encuestas en cursos y docentes de diferentes instituciones educativas.
2. Evaluar el nivel de confianza en esta relación por medio de cuestionarios o entrevistas semiestructuradas, dirigidas no solo a los estudiantes sino también a los docentes y enfocadas, exclusivamente, en la evaluación de esta característica.
3. Utilizar herramientas para la valoración de confianza aplicadas en investigaciones previas para el contexto educativo a nivel internacional, como el QTI (*Questionnaire on Teacher Interaction*) (Gilmore, 2006).
4. Definir un instrumento específico para la valoración de confianza de los estudiantes en los docentes y diseñar un experimento exhaustivo para la determinación de los factores relevantes de la confianza. Se sugiere partir de herramientas estadísticas, como el análisis factorial y la aplicación de coeficientes de correlación, para establecer dependencias entre las diferentes variables evaluadas en dicho experimento.
5. Sentar las bases para la generalización de los resultados de este estudio a diferentes relaciones de confianza establecidas en la literatura especializada, con el fin de determinar similitudes en dichas relaciones.

Bibliografía

- AVIS, J. Re-Thinking trust in a performative culture: the case of education, *Education Policy*, 2003, 18 (3): 315-332
- BREKELMANS, M. *Interpersonal teacher behaviour in the classroom*. Utrecht: W.C.C., 1989, 335 p.
- BREWSTER, C., & RAILSBACK, J. *Building trusting relationships for school improvement: Implications for Principals and Teachers*. Portland: Northwest Regional Laboratory, 2003, 62 p.
- BRYK, A.; SCHNEIDERS, B. *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation, 2003, 250 p.
- BURNS, R. *Introduction to research methods*. Australia: Pearson Education, 2002, 280 p.
- CARNEVALE, D.; WECHSLER, B. Trust in the public sector: individual and organizational determinants, *Administration and Society*, 1992, 23 (4): 471-494.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. London: Routledge Falmer, 2000, 463 p.
- COOK, J.; WALL, T. New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfillment. *Journal of Occupational Psychology*, 1980, 53: 39-52.
- CORBIN, J.; STRAUSS, A. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: SAGE Publications Ltd., 2004, 312 p.
- COVEY, S. *The 7 habits of highly effective people*. New York: Free Press, 1989, 348 p.
- DAVIDSON, C.; TOLICH, M. *Social science research in New Zealand: Many paths to understanding*. Auckland: Pearson Education New Zealand Limited, 1999, 448 p.
- DEUTSCH, M. Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 1958, 2: 265-279.
- DRISCOLL, J. Trust and participation in organizational decision making as predictors of satisfaction. *Academy of Management Journal*, 1978, 21 (1): 44-56.

- DUFOUR, R.; EAKER, R. *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington: Solution Tree Press, 2002, 183 p.
- FULLAN, M. *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. California: Corwin Press, 2005, 136 p.
- GANESAN, S. Determinants of long-term orientation in buyer-seller relationships. *Journal of Marketing*, 1994, 58 (2): 1-19.
- GILMORE, C. *Change, principal trust and enabling school structures: An analysis of relationships in southern Alberta schools*. Tesis doctoral. Alberta: Universidad de Alberta, 2006, 220 h.
- GODDARD, R.; TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, W. Teacher trust in students and parents: A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 2001, 102 (1): 3-18.
- HORD, S. *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory, 1997, 68 p.
- HSU, PF., Chen, BY. Developing and implementing a selection model for bedding chain retail store franchisee using Delphi and fuzzy AHP. *Qual. Quant.*, 2007, 41 (2): 275-290.
- HSU, PF., & HSU, MG. Optimizing the information outsourcing practices of primary care medical organizations using Entropy and TOPSIS. *Qual. Quant.*, 2008, 42 (2): 181-201.
- IRVIN, L. Teacher conceptions of student engagement in learning: A phenomenographic investigation. Tesis doctoral. Queensland: Central Queensland University, 2006, 220 h.
- KIRKPATRICK, S.; LOCKE, E. Leadership: do traits matter? *Academy of Management Executive*, 1991, 5 (2): 48-60.
- LAKA-MATHEBULA, M. *Organizational commitment, leadership style, human resources management practices and organizational trust*. Tesis doctoral. Sudáfrica: Universidad de Pretoria, 2004.
- LENZ, P. Teacher-school board member trust relationships and their perceived influence on school effectiveness. *Dissertation Abstracts International*, 2006, 67 (3): 22-37.
- LIN, CT.; JUAN, PJ. Developing a hierarchy relation with an expert decision analysis process for selecting the optimal resort type for a Taiwanese international resort park. *Expert Syst. Appl.*, 2009, 36 (2): 1706-1719.
- LONKILA, M. Informal exchange relations in post-soviet Russia: a comparative perspective. *Sociological Review* [en línea], 1999. [Fecha de consulta: 19 de junio de 2009.] Disponible en: www.socresonline.org.uk/socresonline/2/2/9.html
- MECHANIC, D.; MEYER, S. Concepts of trust among patients with serious illness. *Social Science and Medicine*, 1999, 51 (5): 657-668.
- MOHR, J.; SPEKMAN, R. Characteristics of partnership success: Partnership attributes communication behaviour and conflict resolution techniques. *Strategic Management Journal*, 1994, 57: 135-152.
- MUTCH, C. *Doing educational research: A practitioner's guide to getting started*. Wellington: NZCER Press, 2005, 320 p.
- PARSONS, T. *The Social System*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1951, 377 p.

- PIAGET, J. *The origins of intelligence in children* (2nd ed.). New York: International Universities Press, 1952, 247 p.
- ROTTER, J. Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist*, 1967, 35: 1-7.
- SCOTT, D.; USHER, R. *Researching education: data, methods and theory in educational enquiry*. Londres: Continuum, 1999, 179 p.
- THOM, D.; CAMPBELL, B. Patient-physician trust: an exploratory study. *The Journal of Family Practice*, 1997, 44 (2): 169-176.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, W. Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 1998, 36 (4): 334-352.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, W. A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 2000, 70 (4): 547-593.
- TSCHANNEN-MORAN, M. Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 2001, 39 (4): 308-331.
- TSCHANNEN-MORAN, M. *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, 272 p.
- WEBER, S.; MITCHELL, C. *'That's funny, you don't look like a teacher': Interrogating images and identity in popular culture*. London: The Falmer Press, 1995, 156 p.
- WUBBLES, T.; BREKELMANS, M. Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 2005, 43: 6-24.
- ZAPATA, C.; ARANGO, F. Un ambiente para la obtención automática de diagramas UML a partir de un lenguaje controlado. *Revista DYNA*, 2007, 153: 223-236.