



CONFIANZA INTERPERSONAL ENTRE LOS MIEMBROS DE UNA ESCUELA: VALOR BÁSICO Y OLVIDADO POR LAS REFORMAS EDUCATIVAS

INTERPERSONAL TRUST BETWEEN THE MEMBERS OF A SCHOOL: VALUE BASIC AND FORGOTTEN BY THE EDUCATIONAL REFORMS

Volumen 16, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-22

Este número se publicó el 1° de enero de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21926>

Alicia Cristina Razeto Pavez

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



CONFIANZA INTERPERSONAL ENTRE LOS MIEMBROS DE UNA ESCUELA: VALOR BÁSICO Y OLVIDADO POR LAS REFORMAS EDUCATIVAS

INTERPERSONAL TRUST BETWEEN THE MEMBERS OF A SCHOOL: VALUE BASIC AND FORGOTTEN BY THE EDUCATIONAL REFORMS

Alicia Cristina Razeto Pavez¹

Resumen: Más de 20 años de reforma educacional han sido insuficientes para provocar el cambio esperado e impulsado por las políticas en lo relativo a la calidad y equidad de los aprendizajes en el sistema escolar chileno. En este contexto, el objetivo de este ensayo es reflexionar, por una parte, acerca de la relación entre desconfianza social y resistencia a los cambios de las organizaciones escolares. Por otra parte, se destacan las oportunidades que la presencia de confianza interpersonal genera en las escuelas en un contexto de cambios, producto de la implementación de políticas educativas. Esta reflexión es derivada de una investigación doctoral concluida durante el año 2013, realizada en escuelas básicas chilenas vulnerables, que tuvo como propósito analizar el fenómeno de la confianza relacional entre profesores y directores y sus consecuencias en la implementación de políticas educativas. Se concluye que la confianza interpersonal es un pilar que promueve y sostiene los procesos de cambio de las escuelas en el contexto de las reformas educacionales. Sin embargo, Chile en particular y América Latina en general, parecen enfrentar una crisis de desconfianza que permea a la escuela y a las relaciones interpersonales que se desarrollan entre profesores y directivos. La desconfianza interpersonal actúa como fuente de resistencia al cambio de las organizaciones escolares. Por ello es que las reformas educativas no deberían ignorar esta problemática social y, en consecuencia, velar para que las condiciones y valores básicos, como la confianza interpersonal, estén presentes en la escuela.

Palabras clave: CAMBIO ORGANIZACIONAL, CONFIANZA INTERPERSONAL, REFORMA EDUCACIONAL, POLÍTICAS EDUCATIVAS, CHILE

Abstract: More than 20 years of educational reform have been insufficient to provoke the change awaited and stimulated by the policies in the relative thing to the quality and equity of the learnings in the school Chilean system. In this context, the aim of this essay is to think, on one hand, it brings over of the relation between social distrust and resistance to the changes of the schools. On the other hand, are outlined the opportunities that the presence of interpersonal trust generates in a context of changes, product of the implementation of educational policies. This essay contains a reflection derived from a doctoral investigation concluded during the year 2013, realized in basic Chilean vulnerable schools, which there had as intention analyze the phenomenon of the relational trust between teachers and the directors and his consequences in the implementation of educational policies in schools. The principal reflections of this essay consist of thinking that the interpersonal trust is a prop that promotes and supports the processes of change of the schools in the context of the educational reforms. Nevertheless, Chile and Latin America seem to face a crisis of distrust that comes to the school and to the interpersonal relations that develop between teachers and executives. The interpersonal distrust acts like source of resistance to the change of the schools. For it is that the educational reforms should not ignore this social problematics and, in consequence, they must guard in order that the conditions and basic values, as the interpersonal trust, are present in the school.

Key words: ORGANIZATIONAL CHANGE, INTERPERSONAL TRUST, EDUCATIONAL REFORM, EDUCATIONAL POLICIES, CHILE

¹ Académica Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Dirección electrónica: arazeto@uc.cl

Ensayo recibido: 5 de mayo, 2015

Enviado a corrección: 4 de setiembre, 2015

Aprobado: 9 de noviembre, 2015

1. Introducción

Desde el momento en que Chile recuperó la democracia, a inicios de la década de los noventa, la educación se transformó en un tema prioritario para los gobiernos, poniéndose en marcha una reforma educacional que contempló un paquete de políticas y nuevos programas que tuvieron por propósito revertir la situación de crisis del sistema educacional y mejorar la calidad y equidad de la educación, incrementando el papel del Estado (Arellano, 2001; Cox, 1997; Donoso, 2005; UNESCO, 2004).

Transcurridos alrededor de 20 años desde el inicio de la reforma, hoy es posible afirmar que a pesar de los logros alcanzados² hay cierto consenso nacional en que todavía son insuficientes los relativos a la mejora de los resultados de aprendizaje en los sectores socialmente vulnerables³. En consecuencia, la calidad y equidad de la educación constituyen en la actualidad una deuda de las escuelas y, al mismo tiempo, un propósito que contemplan las agendas de los gobiernos de los últimos años⁴.

Si se comparte la idea de que el núcleo de la reforma educacional es el cambio educativo (Popkewitz, 2000), entonces es posible plantear que más de 20 años de reforma educacional han sido insuficientes para provocar el cambio esperado e impulsado por las políticas en lo relativo a la calidad y equidad de los aprendizajes. Se presentan dos postulados en esta introducción. El primero es que las deficiencias en la efectividad de los cambios de las reformas impulsadas en las escuelas obedecen a que éstas han sido concebidas como organizaciones racionales que implementarán las reformas de manera obediente y automática, siendo que en realidad "las cosas en las escuelas no son lineales, no son siempre tan racionales como se presupone, no son mecánicas ni asépticas, y, desde luego, no son una balsa de aceite" (González, 1998, p. 215). Desde la perspectiva de la micropolítica, una reforma debe levantarse desde la comprensión de lo que pasa dentro de las escuelas, puesto que son un mundo complejo, de incertidumbre e imprevisibilidad, son un

² Espinoza (2012) destaca como principales fortalezas del sistema escolar chileno: la cobertura universal de la enseñanza primaria y casi universal de la secundaria; la distribución gratuita de textos escolares a los estudiantes que asisten a establecimientos subvencionados por el Estado; el programa de alimentación gratuita a los estudiantes que asisten a dichos establecimientos; el aumento en el monto de las subvenciones por estudiantes; y los programas de perfeccionamiento docente y de directivos.

³ Así por ejemplo lo establece Educación 2020 que ante los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación del año 2013, opina que "persisten tremendos desafíos en el logro académico de los niños, niñas y jóvenes del país, así como también en la equidad de resultados entre los distintos grupos socioeconómicos donde, a pesar de casos puntuales de mejora, se mantiene una brecha de más de 50 puntos" (Educación 2020, 2014). La Agencia de Calidad de la Educación del Ministerio de Educación, ante los mismos resultados del Sistema concluye que: "las mayores diferencias en los resultados siguen estando relacionadas principalmente con el nivel socioeconómico de los estudiantes".

⁴ Tanto el gobierno del ex presidente Sebastián Piñera como el actual de la presidente Michelle Bachelet proclamaron una reforma educacional orientada a mejorar la calidad y superar las desigualdades.

mundo de personas " que piensa, valora, interpreta la realidad y acontecimientos en los que están inmersas, que se relacionan unos con otros, que van configurando día a día esa organización; un mundo, a fin de cuentas, en el que coexisten planteamientos diversos, o se imponen determinados discursos, o se lucha por mantener una determinada dinámica organizativa" (González, 1998, p. 215). Consecuentemente, desde la mirada de la micropolítica, las metas de una organización educativa no son un elemento estable, claro ni asumido por todos, sino que son espacio de conflicto (González, 1998).

El segundo postulado es que para que las escuelas y sus miembros se adhieran al nuevo proyecto y generen los cambios se requiere que este no sólo sea sugerido o exigido por el medio externo, sino que también sea interpretado por la propia organización escolar como necesario, pertinente y posible en un mundo de arenas movedizas. Así lo plantea García-Huidobro (1999, p. 29) cuando señala que "la reforma sólo cobra vida y empieza a existir realmente en las escuelas y liceos, cuando sus lineamientos y orientaciones son reformuladas y convertidas".

De allí que los cambios impulsados por las políticas educativas, si no emergen de los propios integrantes de las escuelas, o al menos, si estos no le asignan significado, relevancia o si simplemente no realizan el esfuerzo sincero por asumir los cambios, difícilmente estos ocurrirán ni menos serán sustentables en el tiempo. En este sentido, es preciso destacar la naturaleza social de las organizaciones educativas que, para cumplir su propósito, depende fundamentalmente de las relaciones de confianza, comunicación y sentido compartidos entre los miembros de la comunidad (Bryk y Schneider, 2002; Fullan y Hargreaves, 2000; Fullan, 2007; Popkewitz, Tabachnik y Whelage, 2007).

Considerando la base social de las escuelas, el procesamiento de los cambios exigidos por la reforma y sus políticas hacen necesaria la existencia de instancias colectivas y también un trabajo en conjunto asentado en relaciones sólidas y fluidas entre sus miembros, fundadas en la confianza y solidaridad. Hacerlo colectivamente ofrece las ventajas de una comprensión más diversa y profunda, de un compromiso y motivación compartida, de una mayor capacidad para generar propuestas, de mayores posibilidades de control social y evaluación de los cambios prometidos.

El presente ensayo tiene como propósito reflexionar sobre la relación que hay entre la confianza interpersonal entre los profesores y director y su capacidad para procesar los cambios con el propósito de mejorar la calidad y equidad de la educación. En primer lugar, se analizará, conceptualmente, el cambio organizacional y se concebirá como uno de los

nudos críticos de las políticas educacionales. En segundo lugar, se presentará la desconfianza social como una de las principales fuentes de resistencia al cambio al interior de las escuelas. En tercer y último lugar, se reflexionará acerca de las formas a través de las cuales la confianza interpersonal puede favorecer la implementación de los cambios en las organizaciones escolares.

2. Desarrollo del tema

2.1 Cambio en las organizaciones escolares: nudo crítico de las políticas educacionales

La escuela u organización escolar formal ha sido el principal blanco de las reformas educacionales desde los años noventa hasta la actualidad. Como bien lo plantea Popkewitz et al. (2007): la vida institucional de las escuelas debe ser el centro de atención de la reforma educativa puesto que llevan a cabo la función de la escolarización a través de sus reglas, procedimientos que dan coherencia a las actividades e interacciones cotidianas que se hallan incrustadas en las pautas de comportamiento, vocabularios y roles determinados. A pesar de la evidente relación teórica que existe entre reforma educativa y cambios al interior de las escuelas, a nivel de las prácticas, dicha relación aparece como un nudo crítico. Al igual como sucedió en Estados Unidos durante los años sesenta⁵, en el contexto chileno han sido las escuelas el blanco de los cambios impulsados y al mismo tiempo el objeto de las críticas durante los últimos años.

Los estudios del cambio organizacional, como el de Acosta (2002), señalan que una de las posibles razones por las que pueden cambiar las organizaciones es debido a "presiones del entorno por incrementar el desempeño y competitividad" (p. 15). Para las escuelas, la política educativa es una presión que proviene de su entorno y que busca aumentar su desempeño dirigida a mejorar los resultados de la calidad de los aprendizajes.

Aplicando las categorías de Acosta, los focos de acción del cambio impulsado por las políticas educativas pueden corresponder a:

- Infraestructura, como construcción de edificios y salas o acondicionamiento de las aulas. Fue el caso de la inversión estatal realizada para apoyar la infraestructura

⁵ Período en el que se criticó a las escuelas por su capacidad para solucionar problemas personales y sociales transformando a la reforma educativa en un símbolo para responder a los problemas sociales del país (Popkewitz et al., 2007).

escolar a raíz de la implementación de la Jornada Escolar Completa durante el año 1997.

- Tecnología, como mejoramiento o aumento de la dotación de equipamiento computacional para la enseñanza y aprendizaje, como lo fue el programa Enlaces en 1995 que distribuyó equipamiento computacional a lo largo de las escuelas de todo Chile.
- Estructura formal de la organización escolar, que influye en cómo está organizada y afecta su organigrama. Un ejemplo de esto lo representa la Ley de Carrera Docente de 1978 que "crea una estructura para los establecimientos educacionales: director, subdirector, unidad de inspectoría, unidad técnico – pedagógica, unidad de administración, consejo de coordinación, consejo de profesores" (Nuñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 65).
- Procesos, productos y servicios que incluyen: i) la operativa que conduce a la escuela a alcanzar su misión, 2) la administrativa que contempla los procedimientos encargados de sincronizar el funcionamiento de cada una de las áreas que componen la organización, 3) los resultados en los aprendizajes que se logran gracias a las dos anteriores. En este foco se podrían destacar muchas políticas en los más de 20 años de reforma, pero actualmente una de las más relevantes es la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)⁶.
- Cultura organizacional, porque por lo general todos los cambios intervienen en la cultura organizacional, es decir, en los valores, normas, costumbres o saberes mediante los cuales la organización alcanza su misión. Por ejemplo, la misma ley SEP influye en los valores de las escuelas, al centrarlos en la relevancia del aprendizaje, afectando la gestión de los saberes de los docentes al promover nuevas formas de la planificación y enseñanza de las áreas.
- Comportamiento humano, que alude al cambio en la actuación de las personas. Según Acosta (2002) este cambio en la organización no se da sólo en sí mismo sino que también como producto de los cambios mencionados anteriormente. Se trata de cambios en las personas vinculadas con aprendizajes relacionados con las formas de ejecutar las tareas, con nuevos conocimientos para abordar los problemas, con

⁶ Consistente en que a cambio de una subvención adicional por alumno vulnerable, solicita a la escuela formular, implementar y evaluar un Plan de Mejoramiento Educativo que tiene acciones concretas en los ámbitos de currículum, recursos, liderazgo y convivencia orientados a mejorar la calidad de la educación que imparte el establecimiento

modificaciones de hábitos, con nuevas actitudes y con mejoras en las relaciones interpersonales internas. Con respecto a este último aspecto, se puede mencionar la política de convivencia escolar, la cual a partir del año 2002 presenta el Ministerio de Educación, con el propósito de desarrollar una convivencia escolar inclusiva, participativa, pacífica y respetuosa (Ministerio de Educación, 2011) y la Ley de Violencia Escolar, promulgada en el 2011, que busca sancionar a los integrantes de la comunidad escolar que cometan un acto de violencia contra otro. A diferencia de Acosta (2002) que ubica este foco del cambio en el último lugar de su listado y casi al mismo nivel que los anteriores, este ensayo propone que las políticas educativas, independientemente del foco que tengan, siempre tienen como objeto directo o indirecto el cambio en el rol que asumen las personas que integran la organización educativa: directores, profesores, estudiantes, padres o apoderados.

En términos discursivos, las políticas educativas han buscado intensiva y exhaustivamente un cambio en las organizaciones escolares, pero en términos de resultados, las escuelas no han demostrado un cambio tan efectivo ni completo como el promulgado por las políticas (Mizala y Torche, 2012; Muñoz, 2012; Waissbluth, 2013). Numerosas y distintas son las explicaciones que han dado los estudiosos de la educación a este problema, entre las que pueden destacarse las siguientes desde la perspectiva del cambio organizacional:

- Primacía de una lógica de "arriba hacia abajo" de las políticas educacionales, donde el diseño de éstas es atribución del Ministerio de Educación, pese a ser las escuelas parte de un sistema educativo descentralizado en situación de cuasi mercado (Casassus, 2010), escenario ambivalente que produce entropía y confusión. Esto se junta al hecho que la reforma educacional busca imponer estándares que más que promover el mejoramiento educativo, buscan aumentar el control externo sobre el proceso educativo (Casassus, 2010).
- Una subestimación de la relevancia y dificultades de la etapa de implementación de los programas, ya que es en la etapa de implementación de la política en las escuelas donde se produce el cambio de la reforma educativa (Fullan, 2007). Relacionado con lo anterior, el cambio que las políticas han buscado generar ha sido mayor a la capacidad que tienen las escuelas para absorberlo. García-Huidobro (1999) señala como una de las tensiones de la implementación de la reforma, la sobrecargada agenda del cambio,

"sin tiempo para que (las y los docentes) realicen una apropiación real de las operaciones y significaciones de las nuevas prácticas que promueven las políticas" (García-Huidobro, 1999, p. 43). De alguna manera, se puede sostener que en Chile la educación y, en consecuencia, las escuelas y liceos se han vuelto las primeras responsables ante el gobierno y ciudadanía de los grandes problemas sociales del país y con ello se han vuelto receptoras de todas las acciones de mejoramiento, sobrecargando su capacidad de hacerse cargo. En este plano, Hopkins (2008) advierte que las escuelas que han logrado mejorar y mantener dicha mejora en el tiempo, han sido aquellas que no fueron abrumadas por cambios externos, sino que realizaron un esfuerzo sostenido por construir una cultura positiva de enseñanza y aprendizaje.

Como se planteó en el principio de este ensayo, suele asumirse que las organizaciones actúan racionalmente y que los cambios sugeridos serán puestos en práctica fielmente. Esta es la visión que ha predominado en las políticas educacionales nacionales. Sin embargo, Popkewitz *et al.* (2007) señala que es preciso considerar que las reformas enfrentan resistencias de los mecanismos institucionales: "Los complejos dispositivos sociales y políticos de la vida institucional no se alteran con facilidad" (p. 35). Al contrario, las escuelas presentan una notable resistencia a los cambios y la reforma mediante sus eslóganes puede terminar conservando el estado y no promoviendo el cambio, al no estar realmente vinculadas a lo que sucede en la experiencia enseñanza-aprendizaje que ocurre en el aula.

Acosta (2002) señala que hay dos tipos y dos fuentes de resistencias al cambio organizacional. El tipo A de resistencia es abierta e inmediata y ocurre cuando los miembros de una organización se quejan explícitamente y responden con un trabajo lento. El tipo B es más implícito y diferido pues genera resistencia de largo plazo, "acumula resentimiento que explota después sin conexión explícita con el evento de cambio, produce pérdida de lealtad, desmotivación, ausentismo, baja en la eficiencia y en la eficacia" (Acosta, 2002, p. 18). Respecto de las fuentes de las resistencias, señala la relativa a los individuos (hábitos, seguridad y temor personal) y a la organizacional (inercia organizacional, amenazas al poder establecido y al manejo de los recursos).

Es probable encontrar en las escuelas ambos tipos y fuentes de resistencia al cambio, tanto la abierta como la implícita, tanto a nivel individual como organizacional. La resistencia al cambio se relaciona con sentimientos de pérdida de control, incertidumbres, pérdida de poder, desconfianza frente a los líderes, aumento de las demandas del trabajo y

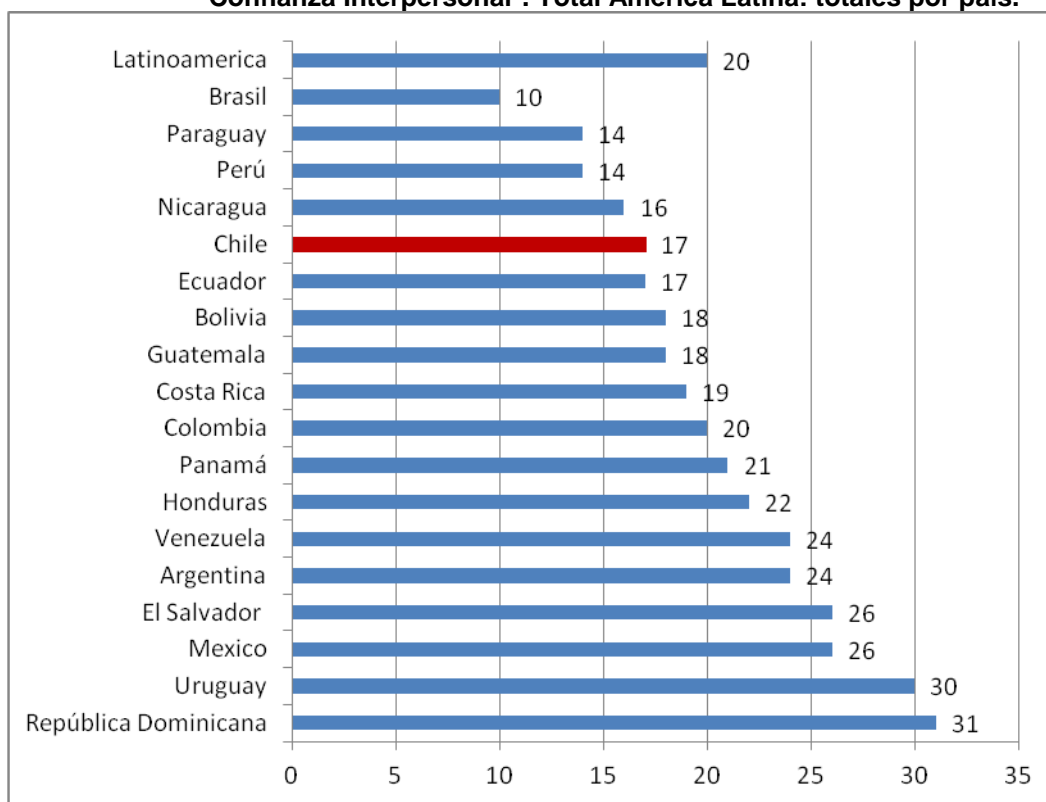
malentendidos producto de solicitudes poco claras (García-Cabrera, Álamo-Vera y García-Barba, 2011; Quirant y Ortega, 2006; Rabelo, Ros y Torres, 2004). En el caso de las escuelas chilenas, este ensayo plantea que uno de los principales factores que gatillan la resistencia al cambio es la desconfianza interpersonal que permea las relaciones de rol entre los profesores y director.

2.2 Desconfianza interpersonal entre los miembros de una organización escolar como fuente de resistencia al cambio

Diversos estudios, presentados a continuación, han diagnosticado una crisis de desconfianza en Chile que parece no estar ajena a lo que sucede en toda América Latina. Guemes (2013) afirma que: "en América Latina, la confianza interpersonal es, en comparación con otras regiones, llamativamente baja" (p. 123) y sus consecuencias son negativas porque a nivel personal afecta la relación cotidiana de los sujetos y a nivel social o agregado, constituye un obstáculo al desarrollo, calidad democrática y eficacia institucional.

Según el informe 2010 de la Corporación Latinobarómetro, Chile se ubica entre los cinco países que presentan menos confianza interpersonal. En América Latina, el indicador de confianza de dicho estudio prácticamente no ha tenido variaciones, bordeando los 20 puntos (Gráfico 1).

Gráfico 1
Confianza Interpersonal⁷. Total América Latina: totales por país.



Fuente: Corporación Latinobarómetro, 2010.

Otros estudios sociales que abarcan el problema de la desconfianza también han arrojado resultados poco alentadores. El Informe sobre Desarrollo Humano realizado el año 1998 sobre la modernización y sus paradojas, reveló que existía una inseguridad subjetiva entre los chilenos, caracterizada por un debilitamiento del vínculo social y por el miedo al otro. Dicho informe concluye que hay un alto grado de desconfianza social y que la confianza sólo se deposita en el círculo estrecho de la familia y amigos (PNUD, 1998). La Primera Encuesta del CIEPLAN sobre Cohesión Social en América Latina (2007) estima que sólo el 10% de los chilenos declara que "se puede confiar en la mayoría de las personas", menor al ya bajo 13% de latinoamericanos que declara sobre lo mismo. Más recientemente, el Informe sobre Desarrollo Humano del año 2012 sobre bienestar subjetivo, señala que en materia de confianza en las instituciones, Chile se ubica dentro de los 13 países con mayor

⁷ Pregunta: Hablando en general, ¿diría usted que se puede confiar en la mayoría de las personas o que uno nunca es lo suficientemente cuidadoso en el trato con los demás?

desconfianza en las instituciones. El informe concluye que en el país hay una desconfianza generalizada en todos los ámbitos y que afecta a todo los actores (PNUD, 2012).

Las investigaciones antes citadas han incluido en sus evaluaciones la confianza interpersonal e institucional. Dentro de esta última, han contemplado en sus estudios al gobierno, partidos políticos, iglesia católica, fuerza armadas, televisión, empresas, bancos, sistema judicial, pero no han incorporado en su medición la evaluación de la confianza en las escuelas y liceos. Considerando este vacío y aceptando lo categórico que son los datos de los estudios recién citados, es posible plantear que las escuelas y liceos no están excluidos de la posibilidad de manifestación del fenómeno de la desconfianza. Es más, la marcada naturaleza social de las organizaciones escolares — en las cuales el quehacer exitoso supone continuos e intensos intercambios sociales entre sus principales miembros (Bryk y Schneider, 2002) — las hacen más susceptibles a sufrir problemas de dicha connotación. Lo cierto es que, como señala Güemes (2013), la desconfianza tiene efectos negativos a nivel personal y social, pues afecta las relaciones entre las personas y se vuelve una barrera para la eficacia de las organizaciones, en tanto genera resistencias al cambio.

La desconfianza entre los miembros de una organización escolar es una de las principales fuentes de resistencia al cambio. Como se mencionó al principio de este ensayo, las escuelas y liceos no ejecutan automáticamente los programas educativos propuestos por el Ministerio de Educación. Es preciso que la escuela adapte el estímulo externo de acuerdo a sus propias condiciones y capacidades. En este sentido, parece conveniente admitir la sugerencia de Hopkins (2008) quien señala que antes del cambio externo, es preciso asegurarse que "lo básico" esté en la escuela, de modo que ésta sea capaz de adaptar el cambio a sus propios objetivos.

De acuerdo con Díaz-Barrios (2005), "lo básico" puede referir a ciertos valores para que el cambio ocurra dentro de una organización, como la capacidad de delegar autoridad (donde la confianza en los subordinados es necesaria), "apertura en la comunicación en la que la confianza es el centro de la comunicación, la colaboración y la disposición a cambiar" (Koontz y Weihrich, 1998, p. 73), la participación, colaboración y aprendizaje continuo. Estos valores tienen que hacerse presente en los intercambios sociales que se producen a partir de las relaciones de rol entre los miembros de la organización escolar.

La calidad de las relaciones interpersonales, sobre las cuales se producen los intercambios sociales desde los distintos roles de los miembros educativos, se presenta como un aspecto de la mayor importancia desde el punto de vista de la efectividad de los

cambios impulsados por las políticas educativas. Dependiendo de su calidad, las relaciones interpersonales pueden presentarse como una capacidad o capital del cual la escuela dispone para enfrentar exitosamente los cambios, o como una barrera para la producción de los cambios esperados.

La noción de cambio dentro de una organización se asocia a incertidumbre puesto que se relaciona con nuevas presiones, exigencias, las cuales implican nuevos conocimientos y desarrollo de nuevas habilidades. Los cambios impulsados por las políticas educativas pueden interferir con la habitual forma de hacer las cosas, por lo que puede generar rupturas y con ello afectar desde la emocionalidad hasta el sentido de la autoeficacia de los miembros de la comunidad afectiva. Por eso es que contar con buenas relaciones interpersonales garantizará la tenencia de un pilar más sólido a través del cual interpretar, procesar y provocar las presiones que llegan a la escuela. Se postula, de este modo, que la existencia de confianza interpersonal entre directores, profesores, estudiantes y padres es un valor y cualidad deseable de las relaciones interpersonales que ayudará a la comunidad educativa a enfrentar positivamente los cambios a los que se ve desafiada producto de la implementación de nuevas políticas. En su sentido contrario, la desconfianza merma la posibilidad que los beneficios de este valor emerjan, produciendo adicionalmente, un daño en las relaciones de rol.

Lewicki, McAllister y Bies (1998) definen confianza interpersonal como las expectativas positivas que tiene una persona en relación a la conducta de los demás, basadas en creencias en que el otro tiene intenciones provenientes de atributos virtuosos. En contraposición, la desconfianza se define como "las expectativas negativas sobre la conducta de los demás, vinculadas a un miedo, a creencias en que el otro tiene intenciones siniestras o dañinas, lo que trae el consecuente deseo de protegerse de los efectos de su conducta" (Lewicki et al., 1998, p. 439). Las conductas de los demás, no sólo son las acciones sino que también las palabras e intenciones. Lewicki et al. (1998) observa que si bien la confianza y desconfianza son conceptos distintos, no son opuestos, sino que son partes de un continuo en las relaciones sociales.

Aunque la confianza es un atributo deseable en una relación, y en ese sentido es una noción moral, la desconfianza, no siempre es negativa, sino que a veces es necesaria y justificada, como por ejemplo, cuando el otro no se ha mostrado como alguien confiable (Hardin, 2002). De acuerdo con Luhmann (1996) la desconfianza es el equivalente funcional de la confianza. También ayuda a reducir complejidad, sólo que genera altos costos para el

funcionamiento de los sistemas sociales. Para Hardin (2002) es imposible para los individuos escapar de la sospecha de desconfianza, puesto que existe la probabilidad de traición. Esta se encuentra fundamentada en cuatro razones: el otro puede cambiar entre el momento en el que se confía en él y en el momento en el que éste debe actuar; las personas pueden actuar estratégicamente de manera falsa para ganar ventaja; las condiciones de la relación pueden modificarse; y finalmente, porque cuando nos comunicamos con otros ocultamos ciertos detalles para cubrir los sentimientos verdaderos (Hardin, 2002).

2.3 Confianza interpersonal como pilar que promueve y sostiene los procesos de cambio escolar

Así como se concibe a la desconfianza interpersonal como una fuente de resistencia al cambio, la confianza se comprende como un pilar que sostiene y posibilita los cambios al interior de una organización.

Una relación de confianza entre dos personas se caracteriza, principalmente, por dos aspectos: la existencia de expectativas en el comportamiento del otro por parte de quien confía y la aceptación por parte de quien confía, de ser vulnerable frente al otro independiente de su habilidad de monitoreo o control de la otra parte (Barber, 1983; Cook, Hardin and Levi, 2005; Hardin, 2002; Mayer, Davis and Schoorman, 1995; Misztal, 1996).

En el ámbito de las organizaciones escolares, Bryk y Schneider (2002) plantean que existen cuatro criterios de discernimiento de la confianza que sirven como lentes para observar e interpretar las intenciones y comportamientos de otros en el contexto escolar. La aplicación de estos criterios resulta en un juicio acerca de la confiabilidad del otro. Los criterios son:

- Respeto: se refiere al reconocimiento de la importancia del rol que cada persona tiene en la educación de los niños y la mutua dependencia que existe entre las partes involucradas en esta actividad. El respeto necesita ser recíproco.
- Competencia: se refiere a la ejecución de las responsabilidades formales de los individuos. Tiene que ver con la habilidad que cada uno demuestra para lograr los resultados deseados.
- Estima personal por los otros: su sentido es el sentirse cuidado por el otro, entendiendo que cualquier acción de los miembros para reducir el sentimiento de vulnerabilidad afecta positivamente la confianza interpersonal.

- Integridad: en un sentido básico tiene que ver con la consistencia entre lo que se dice y se hace. En un sentido más profundo, implica la perspectiva ética moral que guía el trabajo de una persona.

Los beneficios de la confianza interpersonal entre los miembros de una escuela son indiscutibles. La confianza puede desempeñar un papel relevante en la efectividad de las organizaciones, facilitando la cooperación entre individuos y grupos, promoviendo la aceptación de relaciones solidarias y contribuyendo a generar una comunidad más inclusiva, integradora y cosmopolita (Misztal, 1996). Desde los estudios organizacionales y de la administración, se admite que la confianza aumenta los resultados que las personas son capaces de alcanzar (Kramer, 1999). Cuando en una empresa sus miembros tienen confianza, aumenta la rapidez y disminuyen los costos, lo que tiene incidencia en la productividad de la organización (Covey y Merrill, 2007, p. 29).

El efecto de la confianza en la productividad de las organizaciones escolares ha sido "... razonable y empíricamente apoyada en la literatura escolar" (Forsyth, Barnes y Adams, 2005, p.123). En Estados Unidos se han llevado a cabo numerosos estudios que mencionan la asociación entre confianza y efectividad de la escuela (Bryk y Schneider, 2003; Forsyth, Barnes y Adams, 2005; Goddard, Salloum and Berebitsky, 2009; Hoy y Henderson, 1983; Park, Henkin y Egley, 2005; Tschannen-Moran y Hoy, 1998; Tschannen-Moran y Hoy, 2000; Uline, Miller y Tschannen-Moran, 1998). Por ejemplo, el estudio de Forsyth, Barnes y Adams (2005) estima que la confianza entre profesores y directores influyen en la producción de tres resultados educativos:

- 1) Mayor sentido de eficacia colectiva de los profesores, pues si hay una historia basada en un comportamiento consistente y expectativas positivas, los profesores creerán en su eficacia.
- 2) Menos estructura burocrática, ya que la confianza puede reducir la necesidad de mecanismos burocráticos de control y evitar la proliferación de reglas y supervisión cercana
- 3) Mejor desempeño académico de profesores y estudiantes, ya que la confianza funciona como lubricante para la cooperación, aumentando la productividad.

Por otra parte, Bryk y Schneider (2002) consideran que la confianza relacional cataliza la producción de ciertas consecuencias claves a nivel organizacional en la producción de una

cultura de trabajo de apoyo en relación a la generación de una orientación positiva hacia el cambio. En este sentido, la confianza tiene efectos en la producción de condiciones favorables al procesamiento de los cambios de una organización escolar. Estas operan a través de los siguientes procesos:

a) Aumento del compromiso y cooperación con las metas colectivas

El compromiso y la cooperación de los docentes y directivos son fundamentales para dar cabida a los cambios en la calidad educativa que imparten los establecimientos y para hacerlos sustentables en el tiempo. Según Mayer et al. (1995) la confianza puede producir cooperación, aunque no es una condición absoluta para que ocurra. Al hablar de capital social, concibiendo a la confianza como uno de sus componentes, Putnam (1995) afirma que este facilita la coordinación y cooperación entre las personas, ya que promueven la generación de un sentido de nosotros. Por su parte, Bryk y Schneider (2002) señalan que la confianza relacional contribuye a generar un clima de trabajo donde se fomenta la colaboración y se aumenta el compromiso de las partes a asumir los posibles nuevos cambios. De esta manera, siguiendo a los autores citados, la confianza promueve la cooperación y el compromiso de los profesores y directivos en un contexto de cambios.

b) Mejoramiento de las formas de comunicación entre docentes y directivos

Uno de los elementos que permite la comunicación es la confianza, la que además, posibilita la coordinación y generación de acciones de equipo para cumplir las metas de una organización (Kramer y Tyler, 1996; Wicks, Berman y Jones, 1999; Gillespie y Mann, 2004; Ferres y Travaglione, 2003; Saunders y Thotnhill, 2004; Gill, Boies, Finegan y McNally, 2005; Dar, 2010).

De acuerdo con Luhmann (1996) cuando hay confianza interpersonal aumentan las posibilidades de acción y comunicación, ya que "...nuevas formas de comportamiento son posibles: chistes, iniciativas informales, brusquedad, interrupciones verbales, silencios oportunos, la elección de temas delicados, etc." (Luhmann, 1996, p. 68). Desde esta perspectiva, la confianza posibilita la comunicación en asuntos problemáticos, como a menudo lo son las nuevas exigencias y el procesamiento de nuevas tareas. La confianza interpersonal propicia el desarrollo de una comunicación más fluida que apunte al diálogo entre las personas que forman parte de la relación.

c) Fortalecimiento de las actitudes positivas frente a encuentros colectivos de toma de decisiones

Los cambios en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza que imparte una escuela se ven favorecidos en la medida que se toman decisiones en marcos de participación acerca del contenido y la forma de dichos cambios. Mientras más exigentes sean tales cambios sobre las personas y la organización, mayor es la necesidad de participación y construcción colectiva de decisiones y sentidos del mismo (Fullan, 2007; Fullan y Hargreaves, 2000; Elmore, 2010). Tal construcción colectiva se facilita si se cuenta con confianza (Kramer, 1999; Bryk y Schneider, 2002) ya que por un lado disminuye los costos de transacción asociados a la toma de decisiones y, por otro lado, establece las bases de sentido cruciales a la motivación para la acción y su sostenimiento en el tiempo. En este marco es por cierto decisivo contar con un líder confiable que concite la unión frente a los nuevos planes de acción. Según Leithwood, Mascall y Strauss (2009) un buen líder no sólo establece rumbos y metas aceptadas grupalmente, sino que también fomenta la participación de los miembros en las decisiones de la escuela.

La toma de decisiones colectiva, clave para la gestión de cambios, es favorecida por la presencia de confianza, en la medida que se ponen en relieve los intereses del conjunto por sobre el de las partes. La toma de decisiones se materializa en actividades concretas realizadas a través del encuentro del colectivo. Una de los principales encuentros colectivos en las escuelas y liceos chilenos son las reuniones técnicas, antiguamente denominadas consejos de profesores. En principio, son espacios en los que se construye información relevante para la labor cotidiana de los profesionales, mediante los cuales es posible potenciar el diálogo, la toma de decisiones y la acción colectiva en torno al mejoramiento de la escuela. Estos atributos de las reuniones técnicas pueden ser solamente potenciales si es que no operan con una mínima base de confianza interpersonal. Si no es así, puede producirse el miedo a expresar las opiniones en estos espacios, lo que tiene que ver directamente con la desconfianza, ya que a través de esta las personas evitan ser vulnerables a las actuaciones de otros, por las expectativas negativas en torno a sus conductas basadas en el miedo (Lewicki et al., 1998).

El estado de la confianza entre docentes y entre estos y directivos interviene en la forma en cómo éstos utilizan el espacio colectivo de las reuniones, afectando la actitud frente a ellas como la interpretación acerca de su valor. Esto es de alta relevancia si se toma en cuenta que la participación de los docentes y directivos en las reuniones técnicas es un

elemento central del cambio educativo, en el contexto de la incorporación de las nuevas exigencias provenientes de las políticas educativas.

d) Favorecimiento de las emociones positivas frente al cambio

La desconfianza provoca sentimientos de ansiedad e inseguridad, provocando que las personas sientan malestar y gasten energía en monitorear el comportamiento y posibles motivaciones de otros (Tschannen-Moran y Hoy, 2000).

McCormick y Ayres (2009) plantean que el estrés de los profesores y directivos, asociado a la exigencia que provoca la implementación de una reforma, es un elemento que puede contribuir negativamente a la autoeficacia de los docentes en las nuevas tareas a asumir. El agotamiento involucra mayor propensión a la irritabilidad, propiciando la ocurrencia de conflictos en las relaciones entre profesores y directivos.

En este sentido, es importante considerar que la presión de cambio proveniente de las políticas educativas, está asociada con un incremento de la demanda de tiempo, ya que requiere que los profesores asimilen los cambios propuestos, examinen su actual práctica a la luz de los nuevos requerimientos y logren cambiarla (Travers y Cooper, 1997). De este modo, la capacidad para responder ante las presiones y la evaluación de los docentes acerca de sus propias capacidades son fundamentales para sobrellevar este proceso exitosamente.

e) Fortalecimiento del sentido de equipo de trabajo

La presencia de confianza al interior de los equipos de trabajo, se traduce en creer que sus integrantes desempeñarán adecuadamente sus roles y se protegerán mutuamente en el cumplimiento de sus tareas (Salas, Sims y Burke, 2005). Puede considerarse entonces que la confianza ejerce un rol eficaz de coordinación y productividad al interior de los grupos de trabajo.

Bryk y Schneider no son los únicos autores que han reconocido el valor del liderazgo. Fullan (2007) plantea que el director de un establecimiento educacional asume un rol muy importante en la implementación de los cambios que las nuevas políticas o programas educativos provocan en la escuela. Dicho rol se sustenta en la posición de poder en la que puede crear las condiciones organizacionales para el éxito de los cambios, como lo son el desarrollo de: objetivos compartidos, procedimientos para monitorear los resultados, y una buena estructura y clima colaborativo de trabajo.

Tal como señala Fullan (2007), en referencia al estudio de Bryk y Schneider (2002), el director y su liderazgo es una fuerza que contribuye a crear un ambiente de confianza en las escuelas, a través del: respeto y la manifestación de la preocupación hacia los demás, del conocimiento de las vulnerabilidades del otro, escuchando sus intereses y evitando acciones arbitrarias. Si los directores dirigen estas acciones hacia la misión del colegio, entonces su integridad queda reafirmada y con ello la confianza incrementada, dado que la autenticidad del comportamiento de los líderes está relacionada con la confianza de la escuela en el director (Hoy y Henderson, 1983; Tschannen-Moran and Hoy, 1998).

3. Conclusiones

Las escuelas chilenas no han cambiado tanto como lo han impulsado las políticas educativas porque hay un problema social de fondo de la sociedad chilena: la desconfianza, que también permea a las organizaciones escolares y sus miembros, produciendo resistencias al cambio y generando diversas dificultades en su operación cotidiana y en la puesta en marcha de los cambios exigidos por las políticas.

Asumiendo que las políticas educacionales son actualmente las principales promotoras del cambio escolar, entonces, es necesario no hacer oídos sordos a una problemática social de fondo que afecta a la sociedad y a las escuelas y liceos, como es la desconfianza interpersonal. Por lo mismo, urge que las políticas educacionales brinden mayor importancia a asegurar que lo básico esté en la escuela, esto, para el buen procesamiento de los cambios esperados. Ciertos mínimos de confianza interpersonal están dentro de lo básico, puesto que genera condiciones favorables al cambio. Este ensayo reflexionó en torno a que la confianza puede favorecer el procesamiento de cambios provenientes de políticas educativas, a través del: i) aumento del compromiso y cooperación con metas colectivas, ii) mejoramiento de la comunicación entre miembros de la comunidad escolar, iii) fortalecimiento de actitudes positivas frente a encuentros colectivos de toma de decisiones, iv) disposición de mejores emociones frente a los cambios y, v) conformación de un sentido de equipo.

A partir de estas reflexiones surgen no sólo líneas de acción, sino que también futuras investigaciones, puesto que resulta fundamental estudiar cómo se hace presente el fenómeno de la confianza/desconfianza interpersonal en las escuelas y liceos de modo tal que permita detectar qué nuevos obstáculos y oportunidades se desarrollan a partir de una constatación empírica.

4. Referencias

- Acosta, Carlos. (2002). Cuatro preguntas para iniciarse en cambio organizacional. *Revista Colombiana de Psicología*, (11), 9-24.
- Arellano, José Pablo. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la Cepal*, (73), 83-94.
- Barber, Bernard. (1983). *The logic and limits of trust*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Bryk, Anthony and Schneider, Barbara. (2002). *Trust in schools: a core resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Casassus, Juan. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et educare*, 5(9), 85-107. Recuperado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/4082/3769>
- Cook, Karen, Hardin, Russell and Levi, Margaret. (2005). *Cooperation without trust?* New York: Russell Sage Foundation.
- Corporación Latinobarómetro. (2010). *Informe 2010*. Recuperado de http://www.latinobarometro.org/documentos/LATBD_INFORME_LATINOBAROMETRO_2010.pdf
- Covey, Stephen y Merrill, Rebecca. (2007). *El factor confianza. El valor que lo cambia todo*. Barcelona: Paidós.
- Cox, Cristian. (1997). La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. *Colección de estudios Cieplan*, (45), 5-32.
- Dar, Ong. (2010). Trust in co-workers and employee behaviours at work. *International Review of Business Research Papers*, 6(1), 194-204.
- Díaz-Barrios, Jazmín. (2005). Cambio organizacional: Una aproximación por valores. *Revista Venezolana de Gerencia*, 10(32), 605-627.
- Donoso, Sebastián. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135.
- Educación 2020. (2014). *Opinión de Educación 2020 sobre resultados Simce 2013*. Recuperado de www.educacion2020.cl/sites/default/files/opinion2020_simce2013.pdf
- Elmore, Richard. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Espinoza, Oscar. (2012). *Fortalezas y debilidades del sistema educacional chileno: una Mirada crítica*. Santiago de Chile: Centro de Investigación en Educación. Universidad Ucinf. Recuperado de http://www.cie-ucinf.cl/download/position_papers_del_cie/EI%20Sistema%20Educativo%20Chileno%20Una%20Mirada%20Critica%20Final%20OE.pdf

- Ferres, Nathan and Travaglione, Terry. (2003). *The development and validation of the workplace trust survey (WTS): combining qualitative and quantitative methodologies*. Paper to be Presented at APROS, Mexico 2003 Emotions, Attitudes and Culture Stream.
- Forsyth, Patrick, Barnes, Laura and Adams, Curt. (2005). The empirical consequences of school trust. En Wayne Hoy and Michael DiPaola (ed.). *Improving schools. Studies in leadership and culture* (pp. 1-24). EE.UU.: Research and theory in educational administration.
- Fullan, Michael. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Anthony. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar* (2a. ed.). México: SEP/Amorrortu.
- García-Cabrera, Antonia, Alamo-Vera, Francisca y García-Barba, Fernando. (2011). Antecedentes de la resistencia al cambio: factores individuales y contextuales. *Cuadernos de economía y dirección de empresa*, 14(4), 231-246.
- García-Huidobro, Eduardo (ed.). (1999). *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8780.pdf>
- Gill, Harjinder, Boies, Kathleen, Finegan, Joan and McNally, Jeffrey. (2005). Antecedents of trust: establishing a boundary condition for the relation between propensity to trust and intention to trust. *Journal of business and psychology*, 19(3), 287-302. DOI:10.1007/s10869-004-2229-8.
- Gillespie, Nicole and Mann, Leon. (2004). Transformational leadership and shared values: the building blocks of trust. *Journal of Managerial Psychology*, 19(6), 588–607.
- Goddard, Roger, Salloum, Serena and Berebitsky, Dan. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement. Evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational administration quarterly*, 45(2), 292-311. DOI: 10.1177/0013161X08330503
- González, María Teresa. (1998). La micropolítica de las organizaciones. *Revista de Educación*, (316), 215-239.
- Guemes, María Cecilia. (2013). *Desconfianza social. Las raíces sociales del problema y el rol de las políticas públicas en la búsqueda de soluciones*. Recuperado de http://www.academia.edu/5513900/Desconfianza_social_en_Am%C3%A9rica_Latina
- Hardin, Russell. (2002). *Trust and trustworthiness*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hopkins, David. (2008). *Hacia una buena escuela: experiencias y lecciones*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
- Hoy, Wayne and Henderson, James. (1983). Principal authenticity, school climate, and pupil control orientation. *Alberta Journal of Educational Research*, 29(2), 123-130.

- Koontz, Harold y Wehrich, Heinz. (1998). *Administración: Una perspectiva Global* (11a. ed.). McGraw Hill: México.
- Kramer, Roderick and Tyler, Tom. (1996). *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*. California: Sage Publications.
- Kramer, Roderick. (1999). Trust and distrust in organizations: emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598. DOI: 10.1146/annurev.psych.50.1.569.
- Leithwood, Kenneth, Mascall, Blair and Strauss, Tiiu. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge.
- Lewicki, Roy, McAllister, Daniel and Bies, Robert. (1998). Trust and distrust: new relationships and realities. *Academy of management review*, 23(3), 438-458. DOI: 10.5465/AMR.1998.926620.
- Luhmann, Niklas. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Mayer, Roger, Davis, James and Schoorman, David. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- McCormick, John and Ayres, Paul. (2009). Teacher self-efficacy and occupational stress. A major Australian curriculum reform revisited. *Journal of educational administration*, 47(4), 463-476.
- Ministerio de Educación, Chile. (2011) *Política de Convivencia Escolar*. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203262303500.Politica_deConvivenciaEscolar.pdf
- Misztal, Barbara. (1996). *Trust in modern societies: the search for the bases of social order*. Cambridge, U.K.: Blackwell.
- Mizala, Alejandra and Torche, Florencia. (2012). Bringing the school back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32, 132-144.
- Muñoz, Vernor. (2012). *El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=15058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Nuñez, Ivan, Weinstein, Jose y Muñoz, Gonzalo. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81.
- Park, Sungmin, Henkin, Alan and Egley, Robert. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462-479.

- Popkewitz, Thomas. (2000). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, Thomas, Tabachnik, Robert y Whelage, Gary. (2007). *El mito de la reforma educativa: un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona: Pomares.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (1998). *Las paradojas de la modernización. Informe sobre Desarrollo Humano en Chile*. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/human_development/las-paradojas-de-la-modernizacion.html
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2012). *Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Informe sobre Desarrollo Humano en Chile. Santiago de Chile. Recuperado de <http://desarrollohumano.cl/idh/informes/2012-bienestar-subjetivo-el-desafio-de-repensar-el-desarrollo/>
- Putnam, Robert. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Quirant, Amparo y Ortega, Alfonso. (2006). El cambio organizacional: la importancia del factor humano para lograr el éxito del proceso de cambio. *Revista de empresa*, (18), 50-63.
- Rabelo, Elaine, Ros, María y Torres, María. (2004). Validación de una escala de actitudes ante el cambio organizacional. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 20(1), 9-30.
- Salas, Eduardo, Sims, Dana and Burke, Shawn. (2005). Is there a "Big Five" in Teamwork? *Small Group Research*, 36(5), 555-599. DOI: 10.1177/1046496405277134
- Saunders, Mark and Thornhill, Adrian. (2004). Trust and mistrust in organizations: an exploration using an organizational justice framework. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(4), 493-515.
- Travers, Cheryl y Cooper, Cary. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente* (Temas de Educación). Barcelona: Paidós.
- Tschannen-Moran, Megan and Hoy, Wayne. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, Megan and Hoy, Wayne. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593. DOI: 10.3102/00346543070004547.
- Uline, Cynthia, Miller, Daniel and Tschannen-Moran, Megan. (1998). School effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483. DOI: 10.1177/0013161X98034004002.

UNESCO. (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Informe Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=140673>

Waissbluth, Mario. (16 de octubre, 2013). La educación escolar: perdimos el rumbo. *Periódico El Mostrador*, Columna de opinión. Recuperado de <http://elmostrador2015.mzzo.com/opinion/2013/10/16/la-educacion-escolar-perdimos-el-rumbo/>

Wicks, Andrew, Berman, Shawn and Jones, Thomas. (1999). The structure of optimal trust: moral and strategic implications. *The Academy of management Review*, 24(1), 99-116.