

Estudio fenomenológico: la confianza docente en la práctica pedagógica

Phenomenological study: teacher confidence in their pedagogical practice

FUSTER GUILLEN, Doris¹; GÁLVEZ SUAREZ, Eric²; PISFIL PALZA, Erika³

RESUMEN

Las experiencias vividas de los docentes de educación primaria les han permitido en sus prácticas pedagógicas demostrar diversas actitudes y comportamientos de significancia para el proceso educativo. Identificarlas y analizarlas a través del método fenomenológico hermenéutico fue el objetivo de esta investigación. Mediante la técnica de observación de cerca y la entrevista conversacional y a partir de la reflexión de los significados se constituyó unidades temáticas como confianza, persuasión, frustración, que surgieron desde el análisis de la fenomenología, método que describe cómo se experimenta el mundo a través de la conciencia, y la hermenéutica que descubre e interpreta a través del lenguaje los significados que están en ella. La categoría emergente fue la confianza del docente, asumida como creencia del comportamiento del docente hacia el estudiante. Estos procedimientos permitió la elaboración de fisonomías individuales y fisonomía grupal o texto fenomenológico.

Palabras clave: Fenomenología, componentes pedagógicos, confianza del docente, persuasión, frustración.

ABSTRACT

The experiences of primary school teachers in their pedagogical practices have allowed them to demonstrate diverse significant attitudes and behaviors for the educational process. The objective of this research was to identify and analyze them through the hermeneutic phenomenological method. By means of the close-up observation technique, the conversational interview and from the reflection of meanings, thematic units such as trust, persuasion, and frustration were established. They arose from the analysis of phenomenology, a method that describes how the world is experienced through consciousness, and from hermeneutics that discovers and interprets through language the meanings that are in it. The emerging category was teacher confidence assumed as a belief in the teacher's behavior toward the student. These procedures allowed the elaboration of individual physiognomy and group physiognomy or phenomenological text.

Keywords: Phenomenology, pedagogical components, teacher confidence, persuasion, frustration.

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos

² Universidad Privada del Norte

³ Universidad San Ignacio de Loyola

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones sociales derivadas de los procesos de globalización han producido cambios que han afectado a todas las organizaciones de la sociedad, y la escuela no ha sido ajena a ello. El vínculo humano se transforma en el eje fundamental de las relaciones sociales; la complejidad de estas relaciones cruza todos los ámbitos de la vida humana.

Vinculado a lo anterior, la labor docente está relacionada con las prácticas pedagógicas, como Restrepo y Campo (2002, p. 36) añaden son acciones —ya sean intelectuales y materiales— mediante las cuales se desarrolla la cultura en el espacio educativo. Así también Fierro (1992) manifestó: «Es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso» (p. 21). El docente debe ser crítico y reflexivo acerca de su práctica y producir experiencias enriquecedoras para el aprendizaje.

Es así que la escuela no solo debe reflejar el lugar donde los estudiantes aprenden materias, sino que debe ser considerada como una organización dinámica en la que se mezclan las relaciones interpersonales cuya responsabilidad corresponde al docente en el aula y a su labor de promover y desarrollar estas actitudes a través de la confianza. Al respecto, Flores y Salomón (2001) refirieron: «La confianza debe ser enseñada y aprendida, es una destreza emocional que requiere juicio, atención vigilante, acción consciente; envuelve todos los intrincados aspectos de las relaciones humanas» (p. 7).

Lewis y Weigert (1985) definieron la confianza como un concepto abstracto, visto desde diversas perspectivas tiene un significado multidisciplinar y multidimensional cognitivo, conductual y emocional. Por tanto, es necesario brindar definiciones necesarias para un mejor entendimiento y comprensión. Silver y Misztal (1996, citado por Sztompka, 1999) refirieron que las raíces del concepto de confianza se encuentran en la filosofía, la teología, el pensamiento y en la ética sociopolítica. Así mismo, Mayer, Davis y Schoorman (1995) explicaron que la confianza está relacionada con la idea de tener buena voluntad hacia una persona o empresa y creer que realizarán acciones justas y positivas. Esta reflexión lleva implícita tres nociones de la filosofía: noción de bien, noción del mal y sentido de justicia (Sanz, Ruiz y Pérez, 2009).

De acuerdo con Casassus (2003), las investigaciones en los últimos tiempos están orientadas a las interacciones y al clima emocional, como factores indispensables; si los agentes educativos de las instituciones educativas desean mejorar la calidad y equidad educativa. De acuerdo con los principios por la comisión internacional presidida por Jacques Delors (Unesco, 1996), se propusieron cuatro pilares en la educación y todos enfocados en la formación integral, descubriendo sus potencialidades para buscar formas de solucionar los problemas y para esto requiere de la confianza; confiar en sus capacidades, en los docentes y todos los entes del sistema educativo. Por eso es importante instaurar en la institución educativa una pedagogía de la confianza (Hevia, 2006).

Al respecto, Abarca (2004) expreso que la confianza es una relación que se establece entre dos o más individuos, y a la vez implica la vulnerabilidad de uno de ellos ante las acciones que realice la otra parte, apoyándose constantemente en la expectativa del conocimiento. Según la académica de origen finlandés Emilia Ahvenjärvi, en referencia a la educación de su país, el secreto quizá sea la confianza, esta es una particularidad de la sociedad finlandesa que recién descubrieron hace un par de años, después de tratar de responder tantas veces a las preguntas sobre el secreto de su educación; en otros países eso no se da (El Tiempo, 2014). Siempre hay desconfianza, necesidad de hacer *rankings*, de segregar, de hacer más pruebas para saber qué alumno es mejor, qué profesor es mejor, qué escuela es mejor. Las pruebas segregan y no son la solución (Acuña y Acuña, 2014).

A continuación, se presentan algunas definiciones acerca de prácticas pedagógicas:

Desde la posición de Freire (1972), citado por Masi (2008, p. 35), la praxis es fundamental porque permite al individuo la reflexión y comprensión acerca sus actividades, y esto es un proceso dialéctico entre la acción pasada y nueva acción. Santos et ál. (2006, p. 79) refirieron que constituye una acción sobre la cual el docente debe reflexionar individual y colectivamente para mejorarla y convertirla.

Según Guyot (2000), la práctica pedagógica en cuanto se vincula a un proceso de reflexión se pregunta cómo, por qué y para qué enseñar, todo esto en procura de fortalecer la relación «consigo mismo a través de otro, para conocerse y cuidar de sí mismo» (p. 18). La práctica se da en la relación docente-estudiante; esta interrelación dentro del aula permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo mencionado, la confianza permite desarrollar y dinamizar el aprendizaje, a partir de las capacidades y habilidades del docente, las cuales dan respuesta a las necesidades del estudiante, valiéndose de las diversas teorías, métodos, técnicas y estrategias, pero sobre todo formar personas que posean confianza en sí mismas y sepan apreciarse como individuos, que proyecten a la sociedad valores como el respeto, la cooperación, la amistad, la credibilidad y la pacífica convivencia; la única manera de desarrollar estos aspectos es construyendo la confianza difundiéndola y trabajándola de manera sistemática desde la práctica pedagógica.

Desde su postura, Van Manen (2003) expresó:

La fenomenología en educación no es simplemente un «enfoque» del estudio de la pedagogía, que no solo ofrece simples descripciones o explicaciones «alternativas» de los fenómenos educacionales, sino que las ciencias humanas apuestan a recuperar de forma reflexiva las bases que, en un sentido profundo, proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas con los niños (p. 189).

En tal sentido, Scheler y Bokelman (1981, citado por Maris, 2012, p. 45) afirmaron que la fenomenología parte de la realidad de la educación, desde la observación se describe lo esencial de la experiencia, tanto externa e internamente (análisis de la conciencia).

Tal como lo describió Feroso (1989), la fenomenología persigue aspectos invariantes, que le permiten generalizar y descubrir la esencia de la educación social. Hallados los aspectos invariantes, el método fenomenológico desarrolla toda su capacidad representativa, es decir, conceptualizadora; revela la forma fenomenológica de proceder para describir la educación social y conceptualizar tal y como ordena la fenomenología, o sea,

libre de prejuicios y de reservas mentales (p. 129).

Reflexionar sobre la pedagogía nos lleva a ser conscientes de los métodos, técnicas que empleamos y las dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también hace que el docente tome posición y repiense en su práctica evitando la improvisación y comprometiéndose a ser un ejemplo y guía del estudiante.

MATERIAL Y MÉTODOS

El estudio se basó en el paradigma interpretativo, que ayudó a comprender en profundidad e interpretar las experiencias y los significados que le otorgan los docentes al desarrollo de la práctica pedagógica. Para Sandín (2003), «el objeto de la investigación es la acción humana y las causas de las acciones que residen en el significado atribuido por las personas que las realizan» (p. 74). Se asumió el enfoque cualitativo, el cual permite indagar y tratar de explicar los fenómenos educativos de una manera más amplia y rica; las descripciones son detalladas respecto a situaciones, eventos y personas, interacciones y comportamientos que podemos observar, sin hacer generalizaciones, ni buscando la validación de resultados. Para Bisquerra (2004), «la investigación cualitativa se caracteriza por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, emerge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento, para luego aproximarse a la realidad que se desea investigar» (p. 284).

Para abordar la investigación se eligió el método fenomenológico hermenéutico, propuesto por Van Manen (2003) afirmó que es un método descriptivo porque deja que los hechos hablen por sí mismos y estos deben ser captados a través de un lenguaje escrito o las expresiones del individuo, todo como parte de un proceso interpretativo. En el método fenomenológico hermenéutico se utilizan los métodos asumidos por Van Manen en la fenomenología hermenéutica, el primero referido a los métodos empíricos como la observación de cerca y entrevista conversacional, para describir e interpretar las experiencias de 5 docentes de educación primaria de la región Tacna, quienes fueron la muestra de la investigación. Van Manen (2003) refiere que la observación de cerca se diferencia de esquemas o listas de verificación, implica la actitud de asumir una relación de cerca entre el investigador, el participante y observador a la vez. Esta técnica permitió adentrarnos al mundo del individuo a través de la anécdota y reflexionar sobre ella, pero sin tratar de manipular el contenido. La entrevista conversacional fue elaborada con preguntas planteadas a partir del análisis de la anécdota. Como refirió Van Manen (2003, p. 36), la entrevista conversacional aspira el significado vivido de determinada experiencia, prescindiendo de las interpretaciones subjetivas. Para el desarrollo de la investigación se tomaron en cuenta las etapas de

Martínez (2014) y las orientaciones metodológicas de Van Manen (2003) ya que ambos proponen el rigor científico para lograr obtener información, ordenada y válida.

En la primera fase se realizó la clarificación de presupuestos, así lo afirmo Martínez (2004): «El fenomenólogo no desprecia a los inventores de las teorías, pero opta por prescindir de ellas, para lograr la libertad de pensamiento» (p. 140). A este proceso, Husserl lo llamaba *epojé*; el investigador se libera de prejuicios, conocimientos, opiniones e implicaciones acerca de las prácticas pedagógicas, no para olvidarlo, sino para mantenerlo intencionadamente a raya y no influenciar en los entrevistados.

En la segunda fase, se recogió la experiencia vivida, solicitando a los docentes la escritura de anécdotas, un instrumento frecuente en fenomenología hermenéutica. Luego se realizó el análisis de estas para que a través de una entrevista se diluyeran preguntas y se enriqueciera la anécdota inicial. A partir de lo obtenido, se reescribieron las anécdotas integrando lo más relevante y descartando lo accesorio.

En la tercera fase, se reflexiono acerca de la experiencia vivida, se concentró en la reflexión e interpretación del material experiencial. En un primer momento se realizó el análisis temático, la reflexión macrotemática (texto completo); en el segundo momento, la reflexión microtemática (aproximación selectiva) para obtener un conjunto de frases y conseguir los significados esenciales de la experiencia. (Van Manen, 2003). Asimismo se realizó la delimitación de las unidades temáticas de cada individuo teniendo en cuenta los significados obtenidos, determinando el tema central, el significado de la confianza (Martínez, 2014).

En la cuarta fase, se escribió-reflexiono acerca de la experiencia vivida. Este paso es el corazón de la investigación, tal como lo manifiesta Martínez (2014); la fase está compuesta por la fisonomía de cada individuo que surge de los datos de la anécdota y es fiel a las vivencias de los docentes. Al término de este proceso se elaboró una descripción que integre los significados del grupo estudiado, en uno llamado *fisonomía grupal*; afirma el autor que realizar una descripción fenomenológica completa de las vivencias es imposible. Ayala (2011) asevero lo siguiente «el texto fenomenológico se verifica la experiencia de los docentes la escucha del mundo pedagógico que el texto les revela» (p. 126).

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se consignan a continuación:

Primero: la confianza es interpersonal cuando se fundamentó en la importancia de las personas que confían en otros y que puede fiarse de las promesas o palabras, se propició una dinámica en la confianza, esto implicó compromiso, la voluntad y la correspondencia entre individuos. La confianza debe ser vista como forma de relación entre grupos y no individualmente.

Segundo: La confianza reforzó las relaciones personales, proyectando una respuesta emocional en los diversos momentos de las actividades de aprendizaje. Debemos ayudar al estudiante a mostrar qué fáciles son de realizar las actividades y si en el camino se confunden o pierden, reconducirlas; es necesario a la vez trabajar en su mundo interior, en su dimensión emocional y transmitir confianza para que continúen adelante.

Tercero: Cuando existe una relación de confianza el primer requisito que aparece es el riesgo, la posibilidad de perder ante una situación. El segundo requisito es la interdependencia, es decir, que los intereses de una de las partes no pueden ser alcanzados sin contar con la confianza de la otra.

Cuarto: En el trabajo diario se presentan ocasiones en que permanecemos en estado de incertidumbre; sin embargo, no podemos evitar abstenemos, tenemos el deseo de satisfacer esta necesidad, cumplir con las metas. Hacemos frente a estos riesgos dando paso a la confianza, la apuesta que hacemos sobre nuestras futuras acciones. Tampoco se puede afirmar que todo riesgo desencadena la construcción de la confianza, pero sí crea una necesidad de ella.

Quinto: Como docentes asumimos el compromiso de salir adelante con el estudiante, ya que él nos ve como la persona de quien respeta sus capacidades, habilidades, que reconoce sus necesidades de ayuda, afectividad y seguridad. La confianza nos alienta, dinamiza nuestra capacidad, hace crecer nuestra seguridad, permite creer que el trabajo que realizamos

es eficaz y eficiente.

Sexto: El conocimiento en un entorno de confianza se deriva de patrones de pensamiento racional, tiene consecuencias en la gestión del conocimiento ya que, los individuos perciben si existe reciprocidad en el intercambio de conocimientos. Esta confianza está asociada a diferentes valores y actitudes que se presentan en la persona, como la responsabilidad, integridad, confiabilidad y formalidad.

Séptimo: Los aprendizajes que hemos obtenido tanto en la familia o la escuela son producto de una relación de confianza. El docente fomenta valores y actitudes positivas en el aula, como la disciplina, participación, responsabilidad y cooperación en los trabajos. Esto crea las condiciones para un aprendizaje, la socialización de los conocimientos sin hacer diferencia por el ritmo y nivel de aprendizaje que se encuentren.

Noveno: Los docentes generalmente somos sinónimo de miedo, autoridad, castigo, usamos el miedo para lograr nuestros objetivos, pero en la actualidad este estereotipo está cambiando, ya que existen docentes que desean un cambio, cumplir un rol distinto y los estudiantes los vean más cercanos a ellos.

Décimo: El docente puede vislumbrar lo que existe más allá de lo que muestra el estudiante, lo que permanece escondido, pero lo va descubriendo y solucionando creando un clima de seguridad, de aprecio por lo que realiza, ofreciendo oportunidades y conociendo el perfil de los estudiantes. Es por ello que la atención, comprensión y el afecto que transmite el docente son imprescindibles en el desarrollo de cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje, porque influye de manera positiva en el rendimiento y más aún en la autoestima y transmite al estudiante un sentido de pertenencia al grupo.

A continuación presentamos un esquema del texto fenomenológico representada por significados de la experiencia de los docentes.

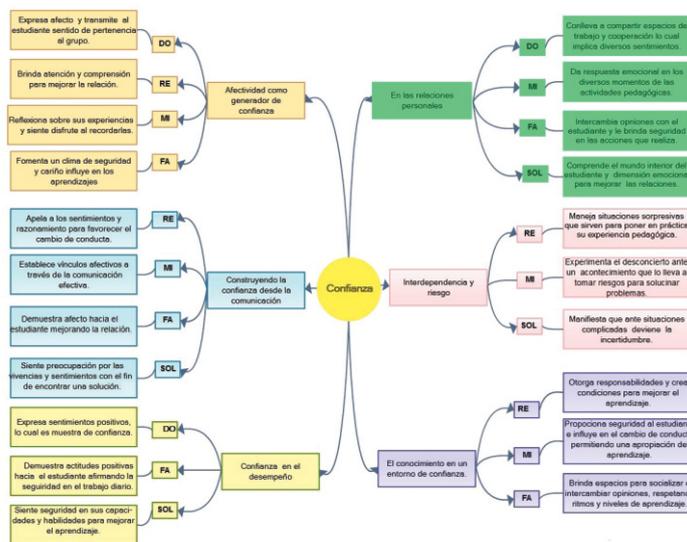


Figura 1: Significados funcionales del texto fenomenológico o fisonomía grupal.

DISCUSIÓN

En primer lugar, las relaciones interpersonales fomentan un clima de seguridad y afecto que influyen en los aprendizajes del estudiante. Goddard et ál. (2001, p. 64) manifestaron que la confianza de los docentes en los estudiantes y padres pronostica un buen resultado académico de los estudiantes. Esto demuestra que una atmósfera acogedora influye en la mejora del aprendizaje del estudiante; se reconoce la importancia de las habilidades sociales y emocionales del docente en su desarrollo. Si la confianza está presente durante el proceso se obtendrán resultados positivos. El docente genera espacios para cultivar y desarrollar la confianza. Para lograr esto necesita de diversas acciones, como la comunicación, el trabajo cooperativo, la tolerancia, motivación y el compromiso. Y estos son elementos que contribuyen y optimizan la mejora de los aprendizajes. Según el estudio de Bermúdez (2015, p. 48), aduce que la confianza es la base de la reciprocidad como factores fundamentales en las relaciones interpersonales. Existe una relación entre confianza y compromiso porque guían a la productividad, efectividad y eficiencia de las relaciones Morgan y Hunt (1994). Por tanto, el docente asume compromisos con los que demuestra competencias necesarias para desarrollar su labor. También demuestra así paciencia y determinación para afrontar problemas que subyacen de diversas situaciones a través de la formación y reforzamiento de actitudes positivas.

En los significados encontrados se manifiesta que ha desarrollado la escucha activa, la observación y la sensibilidad para comprender las necesidades, sentimientos y vivencias de los estudiantes con el fin de resolverlos. Conejeros (2005, p. 192) asume que la confianza es recíproca entre docentes y estudiantes y se manifiesta en el buen trato, apoyo, apertura ante las diversas acciones. Del mismo modo Van Manen (2004, p. 28) asevera que los profesores deben saber «conectar con los alumnos»; es decir, saber que necesitan, estar disponibles y no desentenderse de sus necesidades. Queda claro que conocer el entorno familiar, amical y los roles que asume el estudiante permite comprender las vivencias y sentimientos que van formándose y también para que perciba que el docente muestra disposición de apoyarlo en las eventualidades que susciten.

Asimismo explica que existe confianza en las capacidades del estudiante y procura espacios para socializar el conocimiento, respetando el ritmo y niveles de aprendizaje. Añade Conejeros et ál.

(2009, p. 50) que solo una educación que valore y confíe en las capacidades muestra el respeto a la personalidad de cada estudiante. Además, Meirieu (2013, p. 29) manifiesta que es necesario despertar las capacidades del estudiante recurriendo a diversas actividades estimulantes. En consecuencia, se debe confiar en la capacidad del estudiante en la realización de actividades, pero no significa que las efectuará solo, sino que debe contar con asistencia del docente, el cual debe incorporar diversas estrategias para desarrollar el aprendizaje, que permitan atender a las diferencias individuales.

Admite que experimenta el desconcierto ante acontecimientos sorprendentes, y a partir de su conocimiento y experiencia pedagógica asume riesgos para lograr desarrollar acciones que permitan controlar estas situaciones. Hevia (2006, p. 36) expresa que sobre la experiencia es que aprendemos en la confianza. En el mismo sentido, López (2001, p. 85) agrega que la confianza se construye a partir de una percepción de vulnerabilidad. De ahí que ante un hecho conflictivo y sentirse vulnerable se adoptan diversas estrategias en la solución del problema que pueden conllevar a riesgos, sin olvidar que la confianza es un mecanismo para reducir el riesgo (Lane y Bachmann, 1998, citado por Vangen y Huxham, 2003), pero que son manejados de manera óptima debido a la experiencia del docente.

Finalmente, el docente refiere que ofrece seguridad, mantiene un diálogo permanente para que el estudiante logre un cambio de conducta y, por consiguiente, asuma las consecuencias provenientes del mal comportamiento. Sin embargo, Cardona et ál. (2010, p. 169) mencionan que la confianza y comunicación no son suficientes para el manejo de la conducta, sino que también es necesario contar con normas de comportamiento que nos ayuden a resolver los conflictos. En suma, nos lleva a reflexionar que todo cambio de conducta no solo requiere del cariño, afecto y liderazgo que evidencia el docente, sino también de reglas direccionadas a lograr este fin.

La afectividad y la comunicación que brinda el docente generan confianza y logran fomentar un clima acogedor, estableciendo vínculos afectivos, demostrando interés por conocer las vivencias y sentimientos del estudiante, transmitiendo un sentido de pertenencia al grupo y proporcionando seguridad en sus acciones lo cual influye en los aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca, N. (2004). *Inteligencia emocional en el liderazgo*. Santiago: Aguilar.

Acuña, H. y Acuña, C. (2014). Un modelo basado en confianza y responsabilidad. *Revista Científica de Postgrados de la Fuerza Área Colombiana*. Vol. 9, pp. 193-200.

Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, 69(248), 119-143.

Barnacle, R. (2004). Reflection on Lived Experience

- in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (1), 57-67.
- Bermúdez, J. y Muñoz, I. (2015). La confianza como elemento dinamizador de las relaciones entre docentes y directivos docentes en el colegio San Francisco IED. (Tesis doctoral en Educación). Universidad de La Sabana. Colombia.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cardona, N. (2009). La confianza en las interacciones del trabajo investigativo. Caso de una universidad pública colombiana. (Tesis de maestría en Administración). Universidad Nacional de Colombia.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: Ediciones LOM.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- Fermoso, P. (1989). *Modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social*. Universidad Autónoma de Barcelona: Educar.
- Fierro, C. (1993). *Trasformando la práctica docente*. España: Paidós.
- Flores, F y Solomon, R. (2001). *Building Trust In Business, Politics, Relationships And Life*, Nueva York, Oxford University Press.
- Goddard, R.; Tschannen, M.; Hoy, W. (2001). Teacher Trust In Students And Parents: A Multilevel Examination Of The Distribution And Effects Of Teacher Trust In Urban Elementary Schools. *Elementary School Journal*.
- Guyot, V. (2000). La formación de formadores. Experiencias e invenciones. Cuadernos: serie Latinoamericana de Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Guzmán, M. (2007). *Filosofía de la educación*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Heidegger, M. (2006). *Introducción a la fenomenología de la religión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. (2):71-75.
- Husserl, E. (2008). Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Buenos Aires: Prometeo.
- Lewis, D. y Weigert, A. (1985). *Trust As A Social Reality*. *Oxford Journals. Social Forces* (1985) 63 (4): 967-985. doi: 10.1093/sf/63.4.967.
- López, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Revista Profesorado*, (14):9-28. Recuperado de www.ugr.es/~redfpro/?p=777.
- Luhman, N. (1996). *Confianza*. México: Anthopos.
- Martínez, M. (2008) Epistemología y Metodología cualitativa en las Ciencias Sociales. México: Trillas
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Recuperado de goo.gl/SBhh3o.
- Mayer, R., Davis, J. y Schoorman, F. (1995). An Integrative Model Of Organizational Trust. *The Academy Of Management Review*. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/258792>.
- Mc Allister, D. (1995). Affect- And Cognition-Based Trust As Foundations For Interpersonal Cooperations In Organizations. *Academy of Management Journal*.
- Medina, A., Revilla, J. y Moreno, J. (1997). *El liderazgo en educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Meirieu, P. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente.
- Morgan, R. y Hunt, S. (1994). The Commitment-Trust Theory Of Relationship Marketing. *Journal of Marketing*. (58): 20-38.
- Morrow, Hansen y Pearson (2004). The Cognitive And Affective Antecedents Of General Trust Within Cooperative Organizations. *Journal of Managerial Issues*. 16.
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica: un concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. ICFES: Colombia.
- Santos, A., Baquero, P., Molano, M. y Pardo, A. (2006). *Prácticas pedagógicas universitarias: aproximaciones para su comprensión*. Bogotá. Universidad de la Salle.
- Sanz, S., Ruiz, C. y Pérez, I. (2009). Concepto, dimensiones y antecedentes de la confianza en los entornos virtuales. *Teorías y Praxis* (6), pp. 31-56.
- Sztompka, P. (1999). *Trust: a cultural resource (Background paper for the project «Honesty and Trust»)*. Recuperado de <http://www.colbud.hu/honesty-trust/sztompka/pub01.PDF>.
- Van Manen, M. (1999). *El tacto en la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vangen, S. y Huxham, Ch. (2003). Nurturing Collaborative Relations. Building Trust in Interorganizational Collaboration». *The Journal of Applied Behavioral Science*, (39): 5-31.
- Vázquez, S. M. (2012). La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales. Buenos Aires: Ciafic Ediciones.