



*Universidad Nacional
de Colombia*

**“LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONFIANZA EN LA RELACIÓN ESTUDIANTE –
DOCENTE EN LA FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN EN LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE COLOMBIA SEDE MANIZALES”**

LUIS ALBERTO BERMÚDEZ BONILLA

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS Y ADMINISTRACIÓN
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN – MBA
MANIZALES, COLOMBIA
- 2011 –**



*Universidad Nacional
de Colombia*

**"BUILDING CONFIDENCE IN CONNECTION STUDENT - TEACHER AT THE
SCHOOL OF MANAGEMENT AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF COLOMBIA
MANIZALES"**

LUIS ALBERTO BERMÚDEZ BONILLA

**NATIONAL UNIVERSITY OF COLOMBIA MANIZALES
FACULTY AND ADMINISTRATION
MBA
MANIZALES, COLOMBIA
- 2011 -**

**“LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONFIANZA EN LA RELACIÓN ESTUDIANTE –
DOCENTE EN LA FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN EN LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE COLOMBIA SEDE MANIZALES”**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
MAGÍSTER EN ADMINISTRACIÓN**

LUIS ALBERTO BERMÚDEZ BONILLA

**Director de Tesis:
GREGORIO CALDERÓN H**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS Y ADMINISTRACIÓN
MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN – MBA
MANIZALES, COLOMBIA
- 2011**

**"BUILDING CONFIDENCE IN CONNECTION STUDENT - TEACHER AT THE
SCHOOL OF MANAGEMENT AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF COLOMBIA
MANIZALES"**

**GRADE WORK TO CHOOSE TITLE:
MASTER IN BUSINESS ADMINISTRATION**

LUIS ALBERTO BERMÚDEZ BONILLA

**Director of Thesis:
GREGORIO CALDERÓN H**

**NATIONAL UNIVERSITY OF COLOMBIA MANIZALES
FACULTY AND ADMINISTRATION
MBA
MANIZALES, COLOMBIA
- 2011**

DEDICATORIA

A Dios por darme la sabiduría y paciencia para llegar felizmente a una meta de largo aliento.

A mi esposa y a mis hijos por su apoyo incondicional en momentos difíciles que se presentan en el devenir del estudio.

A mis profesores por su comprensión y su voluntad para compartir sus conocimientos en pro de lograr un producto de buena calidad.

A mis compañeros por estar dispuestos a colaborar en momentos claves de la formación.

AGRADECIMIENTOS

Al profesor Gregorio Calderón, por sus aportes y respaldo a este proyecto.

Al profesor Jeremías Quiñones Cárdenas, por su apoyo metodológico para estructurar el trabajo.

A mis compañeros de maestría por su apoyo y aliento para continuar.

A la Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales, que enriquecieron mi vida con sus enseñanzas.

RESUMEN

La presente investigación se ocupa de analizar la confianza de los estudiantes hacia sus docentes, intentando identificar las variables componentes de esta. Los resultados de esa indagación permiten detectar los comportamientos del docente que, desde esa perspectiva facilitan u obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes.

El trabajo de investigación se realizó en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales, utilizando como modelo de referencia el planteado por el estadounidense Roger C. Mayer (1995) profesor de la Universidad de Akron, en el que la confianza está constituida por tres grandes variables: la competencia, la integralidad y la benevolencia.

Palabras Claves: Confianza, competencia, integralidad, benevolencia, aprendizaje.

ABSTRACT

This research deals with analyzing the confidence of students to their teachers, trying to identify the components of the variables. The results of this investigation to detect the behavior of the teacher from that perspective facilitate or hinder student learning.

The research was conducted at the Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales, using as a reference model that posed by the American Roger C. Mayer (1995) professor at the University of Akron, where the trust is constituted by three variables: competence, integrity and benevolence.

Keywords: Trust, competence, integrity, kindness, learning.

CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS	11
LISTADO DE TABLAS	12
1.INTRODUCCIÓN	13
1.1.DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA.....	14
1.2.ANTECEDENTES	17
1.3.JUSTIFICACIÓN	19
1.4.OBJETIVOS	20
CAPÍTULO II. REFERENTE TEÓRICO	21
2.1.DEFINICIÓN DE CONFIANZA	21
2.2.LA CONFIANZA INTERPERSONAL	22
2.3.LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONFIANZA.....	24
2.4.LA CONFIANZA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN.....	25
2.5.ESTABLECIMIENTO DE LA CONFIANZA.....	26
2.6.LOS FACTORES DE LA CONFIANZA.....	28
2.6.1.Competencias.	30
2.6.1.1. Conocimientos.....	31
2.6.1.2. La Habilidad.	31
2.6.2.Benevolencia.....	32
2.6.2.1. El Altruismo.	33
2.6.2.2. Lealtad.....	34
2.6.2.3. Simpatía.	35
2.6.2.4. Confidencialidad.....	35
2.6.2.5. La Cooperación.	36
2.6.3.La Integridad.	37
2.6.3.1. La Justicia.	39
2.6.3.2. Honestidad.	39
2.6.3.3. La Apertura.....	40
2.6.3.4. Puntualidad.	41
2.6.3.5. La Comunicación.....	41

CAPÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	43
3.1. TIPO DE ESTUDIO	43
3.2. DISEÑO DEL ESTUDIO.....	43
3.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	45
3.4. MAPA DE INSTRUMENTOS.....	46
3.5. PARTICIPANTES.....	47
3.6. MUESTRA.....	48
3.7. INSTRUMENTO DE MEDICIÓN	52
3.8. LA ELABORACIÓN DE LA ESCALA.....	56
3.8.1. Definición Confianza.....	56
3.8.2. Elección de los Enunciados de Cada Cuestión.	57
3.8.3. Redacción y Presentación de los Enunciados.....	57
3.9. PRESENTACIÓN Y DILIGENCIA DEL CUESTIONARIO	58
3.10. BÚSQUEDA DE LA VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS ÍTEMS Y DE LA FIABILIDAD.....	58
3.11. NUMERACIÓN DE LOS ÍTEMS ELEGIDOS PARA EL CUESTIONARIO DEFINITIVO	59
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	61
4.2. ANÁLISIS DE LA VARIABLE COMPETENCIA.....	64
4.3. ANÁLISIS DE LA BENEVOLENCIA.....	66
4.4. ANÁLISIS DE LA INTEGRIDAD	69
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	73
5.1. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	75
BIBLIOGRAFÍA	76
ANEXOS	87

LISTA DE GRÁFICOS

Grafico No. 1. Adaptación del modelo sobre La Confianza de Mayer (1995) a la relación estudiante – Docente.....	29
Grafico No. 2. Variables y dimensiones de la confianza.	30
Grafico No. 3. Diseño de la investigación.	44
Grafico No. 4. Estudiantes Encuestados prueba piloto.	48
Gráfico No. 5. Estudiantes según créditos diurnos.	50
Gráfico. No. 6. Estudiantes según credito Nocturno.	51
Grafica No. 7. Confianza según dimensiones.	62
Grafica No. 8. Confianza según tiempo de permanencia del estudiante y variables.....	62
Grafica No. 9. Confianza por jornadas diurna y nocturna.	63

LISTADO DE TABLAS

Tabla No. 1.	Niveles de análisis en la investigación de la confianza en la organización.....	28
Tabla No. 2.	Estructura de aplicación del instrumento.	46
Tabla No. 3.	Mapa de instrumentos.....	46
Tabla No. 4.	Estudiantes encuestados para prueba de validez y fiabilidad.....	47
Tabla No. 5.	Distribuciones de los estudiantes según los créditos.....	50
Tabla No. 6.	Número de estudiantes encuestados.....	52
Tabla No. 7.	Distribución de variables, dimensiones e indicadores.....	54
Tabla No. 8.	Matriz de componentes de la confianza.....	59
Tabla No. 9.	Análisis de la variable competencia.	64
Tabla No. 10.	Análisis de la benevolencia.....	66

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se ocupa de analizar la confianza de los estudiantes hacia sus docentes, intentando identificar las variables componentes de esta. Los resultados de esa indagación permiten detectar los comportamientos del docente que, desde esa perspectiva facilitan u obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes.

La investigación utilizó como modelo de referencia el planteado por el estadounidense Roger C. Mayer (1995) profesor de la Universidad de Akron, en el que la confianza está constituida por tres grandes variables: la competencia, la integralidad y la benevolencia.

Para el fin arriba mencionado se construyó un marco teórico en el que las categorías propuestas por Mayer se complementaron con otras investigaciones realizadas sobre la confianza y a partir de las cuales se ajustaron a los componentes de las categorías propuestas.

La tesis cuenta con 5 capítulos. En el primero de ellos se describe el área problemática, en ella se hace énfasis en las diversas teorías del aprendizaje en las que el proceso educativo se centra en el estudiante; en las que el docente se convierte en un guía y no en el protagonista de la relación. En los antecedentes se destaca, a partir de múltiples investigaciones la necesidad de la confianza entre estudiantes y docentes como condición para el éxito del proyecto académico.

En el segundo capítulo se formulan los referentes teóricos de la investigación. En él se define el concepto de confianza y se examina la manera como esta se construye; luego se estudian los factores que la constituyen agrupados, de acuerdo con los modelos teóricos observados, en tres grandes variables: competencias, benevolencia e integridad.

En el capítulo tres se expone el diseño metodológico, en él se contempla el tipo de estudio cuantitativo que se realizó a partir de una encuesta realizada a 253 estudiantes de la Facultad de Administración en las jornadas diurna y nocturna. El cuestionario está compuesto por 30 ítems que los estudiantes diligenciaron a través de una escala tipo Likert.

El capítulo cuarto corresponde al análisis e interpretación de la información. Inicialmente se hace un análisis de los resultados obtenidos según las variables genéricas para las dos jornadas. Con posterioridad se hace un análisis detallado de cada una de estas variables en ambas jornadas. Con la información anterior se construyen algunas inferencias explicativas.

En el capítulo quinto se formulan conclusiones en las que se determinan cuáles son los factores que en el caso de la Facultad de Administración, contribuyen a la construcción de confianza y cuáles son las que la destruyen

1.1. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

La UNESCO (1998) en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI afirma que en las instituciones de educación superior se deben establecer políticas direccionadas a la formación de los docentes en donde se enseña a los alumnos a aprender y a tomar iniciativas y no a ser simplemente un acumulado de conocimientos.

En la actualidad hay un interés por las teorías del aprendizaje, en donde el proceso tiene como protagonista al alumno, en ellas se privilegia el aprendizaje sobre la simple enseñanza. No se desconoce con ello la importancia del docente que en ese modelo se convierte en el guía que motiva y genera ambientes para el aprendizaje.

En la educación para el siglo XXI, como ya lo dice la “*Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*” (Jomtien, 1990), la información se tiene que convertir en conocimiento y estos deben complementarse tanto con la capacidad de raciocinio como con el estímulo de aptitudes y valores.

En “la Educación Encierra un Tesoro” informe presentado a la Unesco en 1996 por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI se destacó la importancia de los docentes para esa nuevas perspectivas de la educación. “(...). El aporte de maestros y profesores, afirma el Informe, es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable (...). Ellos (los docentes) son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente. (...)”. La idea de “aprender a aprender” según esa Comisión podría resumirse con sencillez y claridad en el

propósito de “transmitir afición al estudio”, actitud que permite que la formación supere el reducido espacio de las aulas y de los planes de estudio y se convierta en una práctica personal para toda la vida.

En los últimos años a la Universidad Nacional de Colombia le han planteado retos importantes, uno de ellos es el aumento de centros de educación superior y en consecuencia el aumento de la competencia.

En la ciudad de Manizales se ha incrementado la oferta de las carreras de administración de empresas, como en la Universidad de Manizales, Autónoma, Luis Amigó y Antonio Nariño entre otras, lo que obliga a la universidad a establecer estrategias para retener profesores de excelente nivel académico, mejorar la calidad en la educación y en definitiva, a crear una ventaja competitiva que la diferencie de los demás centros educativos. Ventaja que no solo permitiría conservar el alto número de aspirantes sino eventualmente incrementarlo. Con el mantenimiento y fortalecimiento de la calidad académica se cumple también con uno de los propósitos de la Universidad en los que según el Estatuto General “Los procesos académicos se desarrollarán dentro de los más altos parámetros de calidad y con los modelos pedagógicos, métodos y metodologías que contribuyan y faciliten la formación en las profesiones y disciplinas del pregrado y posgrado. La comunidad académica incorporará en su quehacer los avances en materia de docencia y propenderá por el mejoramiento permanente de la formación que se imparte en la Universidad” (UNC, 2011).

La Universidad en la contratación de los docentes temporales y de planta les exige una alta formación académica y una experiencia profesional en el campo empresarial que en algunas convocatorias es solo deseable. Con ello se pretende garantizar una buena transmisión de conocimientos o de contenidos de las asignaturas de las que estos son responsables. Por esa misma razón, también los planes de estudios son fruto de cuidadosos diseños que tiene detrás actualizaciones constantes.

Siendo lo anotado arriba indispensable, es necesario afirmar que no es completo: poco se ha estudiado la relación íntegra entre los docentes y estudiantes, los procesos de autoevaluación no se ha ocupado de intangibles como la confianza. A ello se puede sumar el hecho que no hay espacios de reflexión sobre el quehacer del docente.

La transmisión de conocimientos y la pedagogía que se utiliza para el aprendizaje son elementos relevantes de una buena relación estudiante - docente, sin

embargo, estos no deben ser los únicos elementos que caracterizan esa relación, se deben tener en cuenta factores que van más allá de esa formalidad convencional. En el aula y fuera de ella puede haber una interacción informal en la que los estudiantes valoran los ambientes comunicativos, acogedores y amistosos basados en el respeto mutuo (Al-Hamdan, 2007). El que los educandos se sientan reconocidos y valorados por los profesores favorece la motivación y compromiso para el aprendizaje (Rosh, 2006), también contribuye a ese propósito el trato personalizado y amable que produce confianza en ellos (Bennett, 1999). Según investigaciones recientes cuando los estudiantes sienten confianza en sus docentes se facilita su participación activa en clase, lo que permite que se aclaren dudas y se expongan sus inquietudes (Yáñez, G.R., 2005). En otras investigaciones realizadas sobre los beneficios de la confianza y el apoyo de los docentes, se encontró que en las relaciones interpersonales cuando hay respeto y confianza se pueden transformar los ambientes de aprendizaje en verdaderas comunidades de aprendizaje.

La Universidad realiza además de los procesos de autoevaluación de sus programas curriculares, evaluaciones a todos sus docentes. Estas pruebas carecen de consideraciones e inferencias sobre elementos subjetivos tan sustanciales como la confianza en el entendido de que esta es relevante en el proceso pedagógico por cuanto es un medio que facilita u obstaculiza el aprendizaje. Cuando los estudiantes poseen confianza en sus docentes este hecho denota que estos son, de acuerdo a las variables constitutivas de esa confianza, íntegros, competentes y benevolentes. Por su parte, la carencia de confianza, denota que el docente entre muchas otras cosas, puede no tener las habilidades necesarias para transmitir sus conocimientos, o que su trato no sea respetuoso o que haya una comunicación deficiente, lo que puede ocasionar en el estudiante desmotivación y por ende dificultades en el aprendizaje.

Esta investigación tiene como propósito establecer qué factores anteceden a la confianza en la relación estudiante – docentes; lo que constituirá aportes importantes para mejorar la enseñanza, aprendizaje y alcanzar con ello una mejor calidad en la educación.

En razón de lo anterior surge como problema de investigación ¿cuál es la confianza en la relación estudiante – docente en el pregrado de administración de empresas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales?

1.2. ANTECEDENTES

A continuación se presentan los antecedentes relacionados con el tema objeto de la presente investigación, se trata de estudios relacionados con la confianza, que brinden aportes de tipo teórico o metodológico al trabajo a realizar y permita encontrar los alcances y limitaciones de los mismos.

Realizada una revisión bibliográfica de estudios o investigaciones relacionadas con el tema en el ámbito local, regional, nacional e internacional, se han encontrado los siguientes trabajos:

En la investigación “Modelado de la relación de confianza profesor – estudiante en la docencia universitaria¹” se aborda el problema de la 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.

En el trabajo “La confiabilidad hacia los docentes por parte de los estudiantes y su influencia en la construcción de confianza y en la identificación organizacional hacia sus carreras²” se investigó la influencia que tienen las diferentes dimensiones involucradas en la percepción de confianza hacia los docentes, en establecer relaciones interpersonales de confianza con docentes y su impacto en la identificación organizacional con la carrera. La muestra fue de 589 estudiantes universitarios. Se construyó un instrumento para evaluar la confianza hacia los docentes, obteniéndose una escala con buenos indicadores de confiabilidad y validez. Con posterioridad se hizo un análisis de regresión múltiple jerárquica, este mostró que los determinantes de la actitud positiva de los estudiantes a responder la encuesta de desempeño docente fueron la confianza en los docentes y la confianza en la carrera. El estudio aporta sugerencias para la administración universitaria y provee soporte metodológico para la investigación a través de

¹ Trabajo de investigación realizado por Zapata J Carlos Mario., María Clara Gómez A., Miguel David Rojas L. educ, Jan./Apr. 2010, vol.13, no.1, p.77-90.

² Trabajo de investigación realizado por Yañez Gallardo Rodrigo; Perez Villalobo, Victoria Allardo, Rodrigo. En: Estudios pedagógicos. vol.31 no.2 Valdivia 2005.

encuestas en organizaciones. Se encontró que existen diferencias por sexo, por años de estudio y por facultad a la que pertenecían los estudiantes en relación a la confianza con docentes. Además se estableció que la confianza tiene un impacto significativo hacia los docentes y en la identificación organizacional con la carrera, asimismo se discutieron las implicaciones de los resultados con relación a cómo los docentes desarrollan un clima favorable para el aprendizaje.

El trabajo “Aproximaciones a la medición de confianza³” muestra una forma de medir una variable cualitativa, como es la confianza, en términos cuantitativos, para encontrar la relación con la construcción del capital social en la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia. Inicialmente se diseñó una encuesta para observar la relación de confianza entre compañeros, estudiantes, profesor y alumnos con la institución.

Para determinar los parámetros de estudio y diseñar la encuesta fue necesario acudir a la sociología, ya que capital social es un alto concepto sociológico que describe la conexión entre individuos Hemenway (2001). Confianza es un tema social que involucra la individualidad de las personas, dado que el individuo define factores que hacen que confíe o no en otras personas. El mayor grado de dificultad estuvo en definir qué se quería medir cuando se hace referencia a la “confianza”.

Para ello se discutió si la confianza podía ser el grado de credibilidad en una persona o institución como lo establecen las instituciones financieras, o si involucraba relaciones más fraternas entre personas. Se concluyó que cuando se trata de confianza entre individuos, la fraternidad no se puede separar de la credibilidad, porque cuando se establece relaciones fraternas se genera credibilidad y viceversa, creando un *círculo virtuoso*. Por esta razón, para medir la confianza entre compañeros y profesores, se tienen en cuenta conceptos como amistad dentro de relaciones fraternales y experiencias previas, además, conceptos basados en valores que pueden forjar credibilidad en la persona, como responsabilidad, puntualidad y cumplimiento.

En el caso de la confianza en la norma institucional se tiene en cuenta el papel de la administración de la facultad y el desempeño de esta en la vida académica de los estudiantes.

³ Trabajo de investigación realizado por Rojas López David; Marín Sandra Patricia. Escuela de ingeniería de la organización. Facultad de Minas, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. 2005.

Finalmente, en “La confianza en las interacciones del trabajo investigativo⁴” se trata de un trabajo que analizo la confianza entre 16 grupos de investigación de una universidad pública Colombiana, donde los resultados muestran los niveles de confianza construidos al interior de los grupos y entre grupos de la institución de educación superior. Se trata de un estudio de corte cualitativo. Los resultados de la investigación encontraron como factores que construyen confianza los consensos sobre normas de comportamiento, de comunicación y de liderazgo; trabajo en equipo, credibilidad académica, empatía, y el cumplimiento de los compromisos adquiridos, y como factores que la destruyen la arrogancia intelectual, canibalismo, competencia desleal y oportunismo reflejadas en relaciones de poder al interior de la actividad científica.

De las investigaciones antes mencionadas se encontró que los factores que contribuyen a la construcción de confianza están relacionados con el cumplimiento de lo formulado en la asignatura, con el dominio de la misma y las habilidades para comunicar, cumplimiento de compromisos, de igual manera estos y otros comportamientos como la experiencia previa, ayudan a un ambiente favorable para el aprendizaje.

1.3. JUSTIFICACIÓN

Las relaciones de confianza en las organizaciones han sido poco estudiadas en nuestro medio. En un mundo tan complejo y de continuos cambios, es importante estudiar diversos factores que hacen posible que las organizaciones sobrevivan, sean productivas y competitivas, entre estos se ha determinado la “confianza” como un factor importante.

Estudiar la implicación del concepto “confianza” es importante en relaciones transitorias docente – estudiante porque brinda elementos para analizar cuál es la calidad de la educación que se les está ofreciendo a los estudiantes de la Universidad Nacional sede Manizales en el pregrado de Administración de Empresas tanto en el diurno como en el nocturno, en la medida que los niveles de confianza generan mayores niveles de apropiación del conocimiento y una mayor autonomía en los estudiantes.

⁴ Trabajo realizado por Cardona Gómez Nancy. Caso de la universidad pública colombiana, tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, facultad de Administración, Maestría en Administración, 2009.

En este sentido, las universidades son organizaciones donde se generan relaciones sociales y donde los tipos de relaciones son transitorias entre estudiantes y profesores. Los docentes pueden generar cambios importantes en la historia de aprendizaje de sus alumnos, sin embargo, si no se logra altos niveles de confianza en la relación docente-estudiante, la capacidad y el potencial para acoger y motivar en estos últimos el deseo por aprender y desarrollarse en la universidad se ven obstaculizados.

Los niveles de confianza que pueden desarrollarse en el tipo de relaciones temporales son mínimos, puesto que deriva en las personas la incertidumbre en cuanto a los motivos, intenciones, y acciones futuras de los otros. Por el contrario, la relación de interdependencia entre miembros de una organización que se basa en la confianza, proporciona las condiciones para que se den ciertos resultados como: la cooperación, un mayor rendimiento, transmisión de información adecuada, resolución de problemas y se evita el abuso cuando las personas son vulnerables (Dirks, K. T. and Ferrin, D. L. 2001).

La universidad se puede beneficiar cuando se construye y se mantiene la confianza, por lo que el aumento de ésta puede aportar experiencias y evaluaciones positivas, ayudando a la universidad a potenciar sus servicios y a motivar unas consideraciones más positivas en las percepciones sobre su calidad (Ghosh, A .K. 2001).

1.4. OBJETIVOS

General:

- Analizar cómo se construye la confianza en la relación de los estudiantes hacia sus docentes.

Específicos:

- Describir y analizar los factores con los que se construye la confianza de los estudiantes hacia sus profesores.
- Determinar cómo se relacionan los factores que conducen a la confianza de los estudiantes hacia sus profesores.
- Determinar cuáles son factores relevantes en la construcción de confianza y cuáles factores destruyen la confianza en la relación de los estudiantes hacia sus profesores.

CAPÍTULO II. REFERENTE TEÓRICO

En el presente capítulo se desarrolla lo relacionado con el referente teórico de la investigación, se trata de la fundamentación teórica que sirve de soporte al problema y a la interpretación de los datos.

2.1. DEFINICIÓN DE CONFIANZA

La confianza ha sido estudiada desde diferentes disciplinas, psicología (Deutsch; 1960), sociología (Gambetta; 1988), politología (Barber; 1983), Administración (Cardona, 2009) (Yañez 2006) y por los estudiosos de la conducta organizacional (Kramer & Tyler; 1996). Desde una perspectiva filosófica, la confianza tiene que ver con comportamientos éticos y moralmente justificables (Hosner; 1995); en términos económicos, la confianza es un cálculo racional de costos y beneficios (Axelrod; 1984 y Williamson; 1993).

La confianza ha sido difícil de definir por cuanto es un concepto complejo, “la confianza es multifacética y tiene diferentes bases y diferentes grados dependiendo del contexto de la relación” (Moran, M.T. & Hoy, W.K.; 2000; pág. 551). Existen muchos factores involucrados y varían de acuerdo con las expectativas de los individuos y el objeto de la confianza (Kramer; 1999). No obstante, en las diferentes conceptualizaciones de los especialistas existen unos acuerdos en los factores que permiten esa definición, a continuación se revisan los conceptos con el fin de identificar los elementos que lo definen y lo forman.

Desde las primeras investigaciones acerca de la confianza se vio como una expectativa positiva en las intenciones del otro y en la creencia de que éste se comportaría como se esperaba y cumpliría su palabra (Deutsch; 1960).

A juicio de Hosmer (1995) la confianza se define como la esperanza optimista de un sujeto sobre el comportamiento del otro, cuando ese sujeto debe tomar una decisión sobre cómo actuar. Jones & George (1998) definen a la confianza como un constructo psicológico, donde la experiencia y la interacción son el resultado de los valores, actitudes, estados de ánimo y emociones.

Entre tanto, Kramer (1999) considera por su parte que la confianza es un estado psicológico que implica un estado de percepción de vulnerabilidad o de riesgo, que

se deriva de la incertidumbre de las personas en cuanto a los motivos, intenciones, y acciones futuras de los otros.

La visión de la confianza desde la economía, considera elementos de la teoría de la agencia y de los costos de transacción, es una visión calculadora basada en el hombre racional donde las personas eligen un curso de acción que trae en términos utilitarios mayores beneficios (Lane, C.; 1998).

Una condición necesaria en las conceptualizaciones de la confianza es el riesgo (Rotter; 1967 y Williamson; 1993). La confianza en el otro sólo se pone a prueba en el momento en que se toma la decisión y se actúa; entonces, se acepta el riesgo, lo que implica quedar en estado de vulnerabilidad ante este (Yáñez, G.R. 2008). La fuente del riesgo tiene como origen la incertidumbre ante la posibilidad de que el otro actúe en forma incorrecta (Rousseau, 1998). Por ello, una de las partes es consciente de una posible traición o de un posible daño por parte del otro. (Granovetter, 1985; Kee & Knox, 1970; Lewis & Weigert, 1985 et al Hoy, 2000). Por lo tanto, la confianza no sería necesaria si las acciones que se pueden emprender tienen una certeza completa y ningún riesgo (Lewis y Weigert, 1985). Otro elemento común en las definiciones de la confianza es la interdependencia que trae consigo la vulnerabilidad y donde esta puede alterar las formas que la confianza toma, donde no hay interdependencia no hay confianza (Deutsch, 1960; Mayer, Davis, & Schoorman, 1995; Mishra, 1996; Zand, 1971 et al Hoy, K.W. 2000). Aryee, S (2002) señala que a mayor interdependencia mayor confianza y por ende mayor riesgo.

2.2. LA CONFIANZA INTERPERSONAL

McAllister (1995) distingue dos formas de la confianza interpersonal y están basadas en confianza afectiva y en confianza cognitiva.

La confianza afectiva tiene sus bases en los vínculos emocionales entre los individuos (Lewis & Wiegert, 1985), que se manifiestan cuando las personas se preocupan por el cuidado y el bienestar de los demás; estos vínculos emocionales son la base para construir confianza (McAllister, J. D. 1995); este comportamiento está basado en el OCB (Comportamiento Ciudadano en la Organización) de Organ (1998) y es definido como un comportamiento que proporciona ayuda desinteresada.

Las personas experimentan emociones en las relaciones de confianza porque son vulnerables. Cuando la gente tiene una sensación de confianza en este tipo de relaciones, esta confianza está basada en el interés y la preocupación por el bienestar, asimismo, es probable entonces que ese interés adquiera la forma de la simpatía o el aprecio (McAllister, 1995).

Por otra parte, la confianza basada en la cognición se sustenta en la posibilidad de elección con respecto a en quién vamos a confiar, en qué aspectos y en qué circunstancias; para esta decisión se necesita tener buenas razones. (Lewis & Wiegert, 1985: 970). Como antecedentes para que las personas determinen en quién van a confiar se tiene en cuenta el historial de sus compañeros y como han realizado sus trabajos en el pasado (Cook y Wall, 1980), un segundo factor son las similitudes sociales entre los individuos que influyen en el desarrollo de la confianza, para citar un ejemplo, los individuos de características similares como los grupos étnicos tienden a mantener mayores relaciones de confianza en el trabajo (McAllister. 1995), un tercer factor consiste en que en algunas organizaciones el rol que se desempeña es específico, lo que le da límites a las relaciones de confianza.

La confianza basada en lo cognitivo es considerada más individual porque se deben tener buenas razones para la confiabilidad del otro (Renzl B, 2006).

Cummings y Bromiley (1996) definen conceptualmente la confianza interpersonal como la forma operativa en que “un individuo cree en el otro que hace esfuerzos para mantener los compromisos, que es honesto, y no obtiene ventaja, dada las oportunidades”, ésta definición se aplica a contextos donde hay una potencial competición y cooperación de ambas partes. El grado de confianza que un individuo tiene en el compañero de trabajo se ha demostrado que afecta directamente los resultados en el trabajo (Dirks y Ferrin, 2001; Kramer, 1999), por esto varias investigaciones se han centrado en el desarrollo y especialmente en los antecedentes de la confianza interpersonal (McKnight, H.D. 1998; Whitener, W. M. 1998).

Mayer (1995), define la confianza como “la voluntad de una de las partes a ser vulnerables a las acciones de la otra parte basada en la expectativa de que el otro llevará a cabo una acción particular importante para el fideicomitente, independientemente de la capacidad de vigilar o controlar esa otra parte”.

Como síntesis y a juicio de Aryee, S. (2002), la confianza basada en la cognición es la descripción racional de las capacidades del individuo para realizar un trabajo

encomendado y refleja las creencias acerca de la fiabilidad y competencia del mismo, en cambio la confianza basada en el afecto refleja un apego emocional que resulta de la atención mutua que existe entre los individuos.

2.3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONFIANZA

Para que se dé la construcción de confianza se necesitan interacciones a través del tiempo (Hoy; 2000). La construcción de confianza es un proceso mediante el cual las oportunidades de interacción social que entrañan riesgos se transforman en relaciones de confianza en las que las personas involucradas llegan a confiar en los demás y honra a esa confianza.

En un escenario típico de la construcción de confianza, dos personas se dan cuenta de que potencialmente pueden beneficiarse de participar en el intercambio social, sin embargo, siempre existe el riesgo (Yamagishi, T&Cook, K. S. 2005).

Según (Luhmann, 1979), para que se dé la confianza es necesario anticipar el futuro, es decir, que los actores se comporten como si el futuro fuera predecible y (Luhman 1988) agrega que la confianza es un mecanismo que permite a los actores reducir la incertidumbre a través de la adopción de expectativas específicas sobre el comportamiento futuro del otro y predecir en alguna medida sus acciones, de manera rutinaria.

Whithener (1998) sugiere que para que realice la confianza en el ambiente laboral es responsabilidad de los directivos iniciar relaciones de confianza con comportamientos dignos de confianza por parte de ellos y sugiere cinco de estos comportamientos que ayudan a promover la confianza, y son: la coherencia, la integridad, la comunicación, el compartir el control y el interés o preocupación.

La confianza inicial entre las partes no se basa en ningún tipo de experiencias o conocimiento de primera mano por lo tanto, está basada en la disposición de las personas a la confianza, o en señales institucionales que facilitan confiar en el otro sin ningún conocimiento de primera mano (McKnight . H. D, 1998). En el ambiente actual de trabajo la interacción con los nuevos compañeros se está volviendo común, esta situación de confianza inicial significa que las partes no han trabajado juntos y no ha habido el suficiente tiempo para desarrollar una historia común, esta situación se debe a las continuas reestructuraciones de las empresas, que afectan la lealtad de los empleados y aumenta la rotación de estos (McKnight . H. D, 1998).

La confianza puede ser vista como un proceso dinámico y a la vez como un concepto estático. Los niveles de confianza en las relaciones están en constante cambio y pueden crecer o morir, la cultura organizacional cambia, las personas pueden cambiar su comportamiento debido a experiencias negativas o una creencia errónea sobre la otra parte en la que se confía (Halinen, A. 1994). La confianza es un fenómeno dinámico que tiene características diferentes en las distintas etapas de la relación; las bases de la confianza cambian en el tiempo y esto es debido a que las partes se conocen entre sí, cuando hay un conocimiento de los otros basados en la historia, la confianza de esa relación puede desarrollarse (Moran, M T. 2000 & Hoy).

2.4. LA CONFIANZA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN

Haciendo referencia a la confianza en IE, Aryee, S. (2002), considera que la confianza que los estudiantes tienen en los docentes es muy similar a la que tienen los estudiantes sobre la universidad; un estudiante que tiene confianza en su institución toma medidas apropiadas que lo beneficiarán y le ayudaran a lograr su aprendizaje y los objetivos de su carrera.

Definiciones similares se han utilizado en diferentes disciplinas por ejemplo; (Blau, 1964; Deutsch, 1962; Moorman, Zaltman & Deshpande, 1992; Pruitt, 1981; Rotter, 1976; Zand, 1972 et la Gosh, t.a 2001) esta definición es consistente con la acepción de la confianza en la literatura de la educación (Bulach, 1993; et al Gosh, T. A. 2001).

Los principales recursos de una IE son los profesores, estudiantes y las personas que tienen interacción con ella. La eficacia de una escuela es determinada por los valores compartidos, expectativas y miedos de quienes participan de ella (Erden, A.2009). Una de las formas para determinar la eficacia de una escuela es la confianza expresada en sistemas de normas y valores, éstos comportamientos son vitales para el desarrollo del sentido de solidaridad social y la creación de la cultura organizacional (Balci, 2001). Existen variables que tienen efecto sobre la construcción de confianza en las escuelas; una de éstas, es la experiencia de los profesores, a medida que aumenta la experiencia, aumenta la confianza; otra variable la constituyen los directores que pueden facilitar u obstaculizar a la confianza (Gosh, T. A. 2001).

Los estudiantes que sienten confianza en sus docentes, facilita que los estudiantes participen activamente en clases, aclaren dudas y expongan sus inquietudes (Yáñez, G.R. 2005). En Investigaciones realizadas sobre los beneficios de la confianza y el apoyo de los docentes, se encontró que en las relaciones interpersonales cuando hay respeto y confianza se pueden transformar los ambientes de aprendizaje en verdaderas comunidades de aprendizaje (Willie, 2000). Wooten & McCroskey (1996) encontró que en un ambiente donde los estudiantes experimentan confianza hacia los docentes, es más probable que los estudiantes se acerquen a pedir ayuda o guía en sus esfuerzos por aprender y, por tanto acepten las sugerencias de los profesores. Goddard R. (2003) descubrió que la confianza de los profesores en los estudiantes y padres era un buen predictor del logro académico de los estudiantes.

Recientemente Dobransky & Frymier (2004) observaron que relaciones cercanas entre docentes y estudiantes universitarios tenían una correlación significativa con el reporte de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Las investigaciones anteriores alientan a que los docentes abandonen las normas de aislamiento y prácticas pedagógicas autoritarias, e invitan a fortalecer una gestión educacional participativa donde se desarrollen relaciones interpersonales de confianza entre estudiantes y docentes (Yáñez, 2005).

2.5. ESTABLECIMIENTO DE LA CONFIANZA

Si queremos entender la confianza es necesario saber cuáles acciones y factores se necesitan para establecer una relación de confianza (Moran, 2000). Según, Yáñez (2005) el grado de confianza que un estudiante tiene en su docente depende de una serie de factores (atributos) como las variables competencia, benevolencia e integridad; estas dos últimas hacen referencia a una dimensión ética de la conducta de los docentes que se constituyen en un requisito previo para que los estudiantes confíen en ellos y tenga un impacto importante en el aprendizaje de los mismos.

En investigaciones sobre la confianza como atributo individual, está centralizada en la confianza del individuo los motivos del otro (Rotter, 1980), este estudio implica que las características individuales son importantes para ser digno de confianza (Butler y Cantrell, 1984; Gabarro 1978; Rotter, 1980; Schlenker, Helm y Tedeschi, 1973 et al Roth, 1993).

Las primeras investigaciones sobre las características de una persona las realizaron, según Hovland Janis y Kelley (1953), quienes se ocuparon de la comunicación y el cambio de actitud y sus resultados concluyeron que la credibilidad estaba afectada por dos factores: el conocimiento y la fiabilidad. La fiabilidad fue evaluada como la motivación (o falta de ella) a mentir, si un director tenía algo que ganar por mentir, el sería considerado menos confiable. Good (Mayer, 1995) sugirió que la confianza está basada en las expectativas sobre cómo se comportará la otra persona, y Liberman (1981) fijó que la confianza en las relaciones fiduciarias estaba basada en la creencia en la competencia e integridad del profesional. Estos autores han sugerido que las características y las acciones del docente llevarán a ese individuo a ser más o menos de confianza, estas características son importantes porque ayudan a comprender que algunas partes son más confiables que otras.

En investigaciones Tschannen-Moran (1998) encontró distintas facetas en sus juicios de confianza en dos tipos de relación, por un lado, docente/director, por otro lado, docente/estudiante, mientras en la primera los maestros buscaron benevolencia y apertura por parte de los directores, en la segunda los estudiantes estaban más preocupados por la competencia y fiabilidad de los docentes.

En la relación docente/estudiante se da un intercambio más personalizado y con unas características especiales, para esta investigación se han considerado otras características del docente cuya presencia está asociada a los niveles de confianza de los estudiantes en él, estos atributos se han adaptado para cada una de las dimensiones porque se han considerado importantes.

Existen diferentes niveles para el análisis de la confianza en el contexto organizacional, Morrow (2004) propone una matriz que muestra cada una de las combinaciones posibles en que se analiza la confianza, dependiendo del propósito del estudio. En cada una de las acepciones de la confianza organizacional las variables son diferentes y sus definiciones no siempre son compatibles (Yañez, G. R., 2005).

Tabla No. 1. Niveles de análisis en la investigación de la confianza en la organización.

ORIGEN DE LA CONFIANZA EN LA ORGANIZACION			
	INDIVIDUAL	GRUPAL	ORGANIZACIONAL
INDIVIDUAL	Individual individual	Individual Grupal	Individual Organizacional
GRUPAL	Grupal Individual	Grupal Grupal	Grupal Organizacional
ORGANIZACIONAL	Organizacional individual	Organizacional Grupal	Organizacional Organizacional

Fuente: Yáñez, G. R.2005, matriz propuesta por Morrow, 2004

Para esta investigación se analizará la confianza desde lo individual a lo grupal, porque se está preguntando al estudiante por los docentes con los que ha visto clase con ellos.

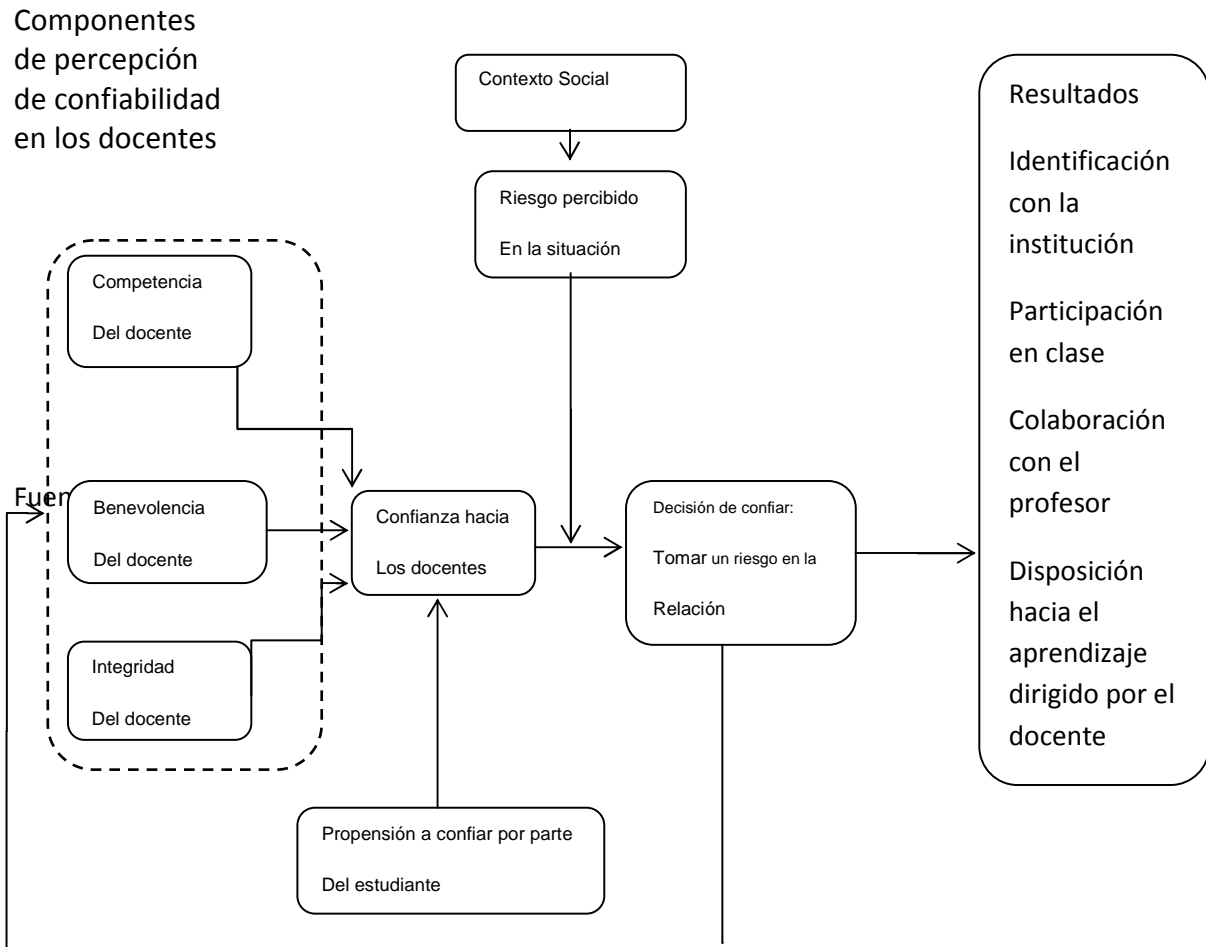
2.6. LOS FACTORES DE LA CONFIANZA

La percepción de confianza en el otro está relacionada con la posibilidad de la observación en él de cualidades que lo hagan merecedor de nuestra confianza, es ver al otro competente e íntegro, abierto a la comunicación (Yáñez, 2006).

Mayer (1995) encontró a partir de sus revisiones de la literatura existente en la confianza que esta tiene tres características: competencia, benevolencia, e integridad. Como un conjunto, estas tres categorías parecen explicar una parte importante de la confianza. Cada una de ellas contribuye como condición necesaria, pero no por sí sola suficiente para considerar la confianza en el docente, por el contrario, el conjunto si ofrece una base sólida de estudio de lo empírico sobre la confianza de la otra parte.

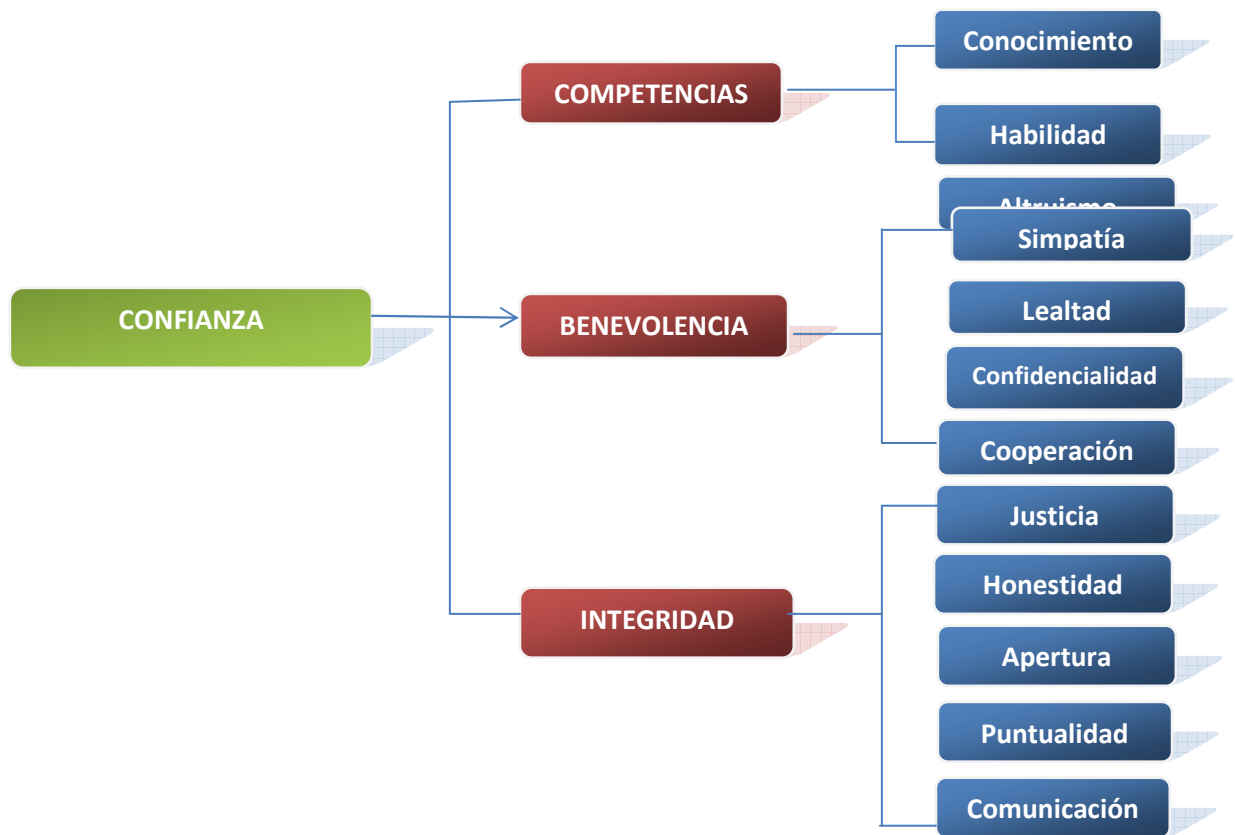
En el gráfico No 1 se presenta el modelo de Mayer (1995) adaptado a la relación estudiante-docente, donde nos permite tener en cuenta importantes variables involucradas en la confianza en el contexto universitario.

Grafico No. 1. Adaptación del modelo sobre La Confianza de Mayer (1995) a la relación estudiante – Docente.



El presente trabajo se centró en el modelo teórico planteado por Mayer (1995), paso seguido se determinaron las dimensiones correspondientes a cada variable y además se complementaron estas dimensiones con una revisión bibliográfica en donde se analiza la confianza (Zaltman, G., & Moorman, C. (1988).

Grafico No. 2. Variables y dimensiones de la confianza.



Tomado y adaptado de Mayer, 1995.

A continuación se definen cada una de las grandes variables anotadas arriba y las dimensiones que permiten describirlas.

2.6.1. Competencias.

Las competencias dan cuenta de un saber, saber hacer y saber ser, por esto la educación y las competencias se confabulan para garantizar una formación que se debe prolongar a lo largo de la vida. El concepto de competencias va unido con el de la educación y se convierte en un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes, que relacionados entre sí permiten al individuo argumentar, interpretar, proponer y actuar en todas sus interacciones a lo largo de la vida (Ministerio de Educación Nacional 2005).

Así pues, la competencia tiene vigencia en el tiempo, es dinámica en función de los cambios tecnológicos y científicos que la fundamentan y de las situaciones que la promueven o la potencian, por lo tanto, una articulación directa con el mundo del trabajo es clave para su identificación y validación. También se apunta que la competencia se debe evidenciar mediante comportamientos observables, suficiencia en conocimientos o desempeño adecuado (Ministerio de Educación Nacional. 2007).

De acuerdo con este concepto se tienen tres dimensiones: un conocimiento, un saber hacer y un saber ser; para analizar las competencias en la presente investigación se tienen en cuenta solo las dos primeras, la última es objeto de estudio posterior en las dimensiones de benevolencia e integridad.

2.6.1.1. Conocimientos.

Entendemos por conocimiento de docente la cantidad de información que este posee sobre un campo determinado y su capacidad para operar sobre ella en procesos de conceptualización, abstracción, y relacionamiento en el interior del mismo campo. Ello incluye la aprehensión de las técnicas y desarrollos recientes que se dan en las áreas en la que se ejerce la docencia. Si bien la fuente primaria de ese conocimiento está dada por la trayectoria académica que se manifiesta en la adquisición de títulos en los diversos niveles de formación también se incluye la autoformación motivada por el interés en esas mismas áreas o en otras afines.

Para este estudio se establecieron dos preguntas sobre los conocimientos para generar confianza en los estudiantes: el conocimiento demostrado por los docentes en las asignaturas y la experticia y dominio para orientar la materia.

2.6.1.2. La Habilidad.

La habilidad es el conjunto de destrezas y características que le permiten a la persona realizar tareas adecuadas, de esta forma un estudiante tiende a confiar más en su profesor cuando este es reconocido como una persona que sabe hacer bien su labor (Yáñez, 2008).

El dominio de la capacidad es específico porque la persona puede ser altamente competente en alguna área técnica, que está relacionada con las tareas del área.

Sin embargo, el profesor puede tener poca aptitud, capacitación o experiencia en otro ámbito (Mayer, 1995. Pag 718). Hay situaciones en las que las buenas intenciones no son suficientes; cuando una persona depende de otra se requieren ciertos niveles de habilidad que estén involucrados en el cumplimiento de una expectativa (Baier, 1986; Butler & Cantrell, 1984; Mishra, 1996 et al Moran, 2000).

La confianza aumenta cuando un individuo es percibido como competente, los estudiantes perciben que su docente es competente cuando este puede ayudar a solucionar los problemas del proceso de enseñanza tales como los que se derivan de la necesidad de contextualizar los conocimientos impartidos y de que estos tengan representación en la vida cotidiana (Sonnenburg, 1994). Lo anterior está conectado con la utilización, por parte del docente, de recursos que faciliten la comprensión de los estudiantes y al tiempo, que promuevan el interés por la asignatura.

Las investigaciones realizadas por Crosby, Evans, y Cowles (1990) han demostrado que la experiencia es un predictor significativo de la confianza. La habilidad o pericia de un escuela es definida como la competencia técnica en el campo de la educación, en investigaciones hechas por (Gosh, A. T., 2001) hallaron que la experiencia fomenta la confianza.

En la investigación se indagó sobre la habilidad que tienen los profesores para dar respuestas convincentes a las dudas formuladas por los estudiantes, asimismo se escrutaron las habilidades que aquellos poseen para contextualizar sus enseñanzas y para el uso de recursos adecuados para la comprensión de los contenidos de los cursos.

2.6.2. Benevolencia.

La benevolencia hace relación a la preocupación por el bienestar y la importancia por los otros que estarán protegidos y no serán perjudicados por la parte que da confianza (Hosmer, 1995, Cummings & Bromily, 1996).

Mc Allister (1995) argumenta que la benevolencia consta de tres acciones que promueven la confianza: (1) mostrar consideración y sensibilidad a las necesidades e intereses de las personas (2) actuar de una manera que protege los intereses de las personas (3) abstenerse de explotar a los demás para el beneficio de los propios intereses. Estas acciones por parte de los administradores conducen a que los empleados los perciban como leales y benevolentes.

La benevolencia es una categoría se puede descomponer en algunos elementos que nos permiten estudiarla y aplicarla, en el modelo de Mayer (1995), el autor encontró factores tales como altruismo, lealtad, apertura, simpatía, cooperación y confidencialidad.

2.6.2.1. El Altruismo.

Es una preocupación desinteresada por los demás, las acciones se centran en otras personas diferentes al actor y esta acción se decide sin presiones externas. Las personas altruistas no reciben ninguna contraprestación económica pero si un reconocimiento social o de satisfacción personal (Castro, R. 2002). Por otro lado, Organ (1988) define el altruismo como un Comportamiento Ciudadano Organizacional (OCB) el cual es un comportamiento directo e intencional dirigido a ayudar a una persona específica.

El altruismo es un comportamiento que contribuye a incrementar los niveles y las bases de la confianza (McAllister 1995), además, se ha demostrado en estudios realizados sobre comportamientos altruistas que la confianza en el docente está relacionada con el comportamiento ciudadano, como el altruismo y la cortesía (Aryee.S, 2002); y las personas esperan que su reputación sea reconocida ante los demás (Barclay, C. 2004). La escuela tiene un papel muy importante en la socialización por lo que puede incrementar el altruismo al enseñar a los alumnos a compartir y ayudar a otros en sus aulas, escuelas y comunidad (Bettinger, Eric, and Robert S., 2005). Un docente altruista no se limita a sus obligaciones relacionadas con el aula de clase u otros espacios convencionales; su disposición incluye la atención amable y oportuna a estudiantes con dificultades en su aprendizaje en espacios y horarios distintos. Esa es una conducta que tiene detrás la preocupación constante por el logro de los objetivos propuestos en la asignatura.

Se utilizaron dos criterios para conocer el grado de confianza de los estudiantes en sus docentes: la disponibilidad que tienen estos últimos para dar asesorías y resolver dudas por fuera de la clase; y la amabilidad y la diligencia para intentar superar las dificultades del curso.

2.6.2.2. Lealtad.

En investigaciones realizadas por Adler, P. A. y Adler, P. (1998) sugieren que hay cinco elementos principales para el desarrollo de una lealtad intensa en las organizaciones: (1) **Dominación**: en la que los miembros aceptan la subordinación y desarrollan lealtad a través de las experiencias de dominación de un líder, donde éste moldea los comportamientos de los miembros de la organización. (2) **Identificación**: las organizaciones aumentan la lealtad de sus miembros mediante la identificación de los individuos con el grupo o su líder, esto lo hace fomentando un ambiente familiar y el líder como una persona modelo. (3) **Compromiso**: son mecanismos que estimulan el compromiso de los miembros de las organizaciones y fomentan la lealtad. Estas características en la organización promueven actividades para un mayor rendimiento e inversión de sus integrantes. (4) **Integración**: las organizaciones que se caracterizan por una alta cohesión de grupo son probables a obtener una mayor lealtad de sus miembros, esto depende de las relaciones armoniosas del grupo. (5) **Alineación de los objetivos**: es cuando los individuos perciben que los fines últimos servirán para el logro de los objetivos de la organización, se sacrificarán satisfacciones inmediatas y se esforzarán por el bien de conjunto.

Sheppard y Sherman (1998) señalan que un aspecto que facilita el desarrollo de una relación más profunda entre dos personas y, que se desarrolle mayor confianza entre ellas, es que compartan metas, valores y creencias, lo que lleva a que cada uno se identifique de alguna manera con la otra persona. Lo anterior sólo puede lograrse a través de una interacción suficiente, que permita a ambas personas saber el grado de similitud que tiene entre sí. Según Korsgaard y Werner (1998) la confianza en un superior se desarrolla con una mayor facilidad cuando el subordinado y el jefe presentan características similares entre ellos.

Se trata de los sentimientos de apego, de pertenencia, de un fuerte deseo de ser parte de algo, pues implica la disposición a aportar parte de sí mismo lo que incorpora la confianza, la alineación voluntaria con el grupo, y una necesidad voluntaria de seguir fielmente las directrices de la dirección o la organización (Adler, P. A. 1988). Lo contrario de lealtad es la traición, que es la violación de un compromiso expreso o tácito.

Investigaciones en la gestión han demostrado que la lealtad es una condición importante que lleva a la confianza entre los mentores y los protegidos (Butler, 1991). La dificultad para medir esta dimensión radica en que no es posible evaluarla en la relación docente estudiante, sino en el comportamiento del docente

hacia la institución dentro de la cual está también el estudiante, esta es la universidad.

Para evaluar la lealtad se indagó a los estudiantes si sus docentes defienden a la universidad de posibles fraudes y si estos son coherentes con los valores de la universidad.

2.6.2.3. Simpatía.

Se define como el grado en que la universidad (docente) muestra amabilidad, cortesía y buena voluntad hacia los estudiantes (definición en Gosh, 2001). La simpatía está relacionada con la percepción del aumento de la calidad en el servicio y la satisfacción del cliente (Zeithmal, Parasuraman & Berry, 1990), además, el aumento de los niveles de simpatía están relacionados empíricamente con los altos niveles de confianza (Moorman, 1993). Varios estudios que demuestran una correlación entre la simpatía y la confianza, especialmente cuando se evalúa la benevolencia (Deutsch, 1958; Rotter, 1967). Otros estudios realizados por (Exline V. R., 1960) encontraron que los grupos que tienen mayor simpatía, los miembros son más productivos e incurren en menos errores.

Los dos criterios que nos permiten auscultar la simpatía fueron el comportamiento de los docentes, sobre lo que se preguntó si este había sido cortés y respetuoso. El segundo fue sobre la amabilidad y la facilidad de comunicación que tenían con los estudiantes.

2.6.2.4. Confidencialidad.

La confidencialidad es percibida por los investigadores como la voluntad de mantener los resultados de la investigación a salvo de los competidores (Moorman, C.1993). En investigaciones similares han demostrado la importancia de la confidencialidad y la confianza (Bailey y Pearson 1983).

La discreción, se define como el nivel de reserva que un colegio muestra durante los intercambios con los estudiantes, a veces las universidades comunican información sobre ellos que puede ser vergonzosa o sensible; si una universidad es percibida como poco reservada, es posible que no sea de confianza (Gosh, A.K. 2001).

Jones, James, y Bruni (1975) sugirieron que la confidencialidad y la confianza en un líder están influenciadas por el comportamiento del mismo, ello es importante para las necesidades y los deseos de los individuos.

Para este punto se inquirió en los estudiantes si los docentes eran discretos con el manejo de la información de aquellos y si los docentes eran prudentes a la hora de presentar los resultados de los trabajos encomendados y las notas obtenidas.

2.6.2.5. La Cooperación.

La cooperación en la universidad se define como la voluntad para trabajar conjuntamente con los estudiantes para un bien común (Zaltman y Moorman, 1988). La confianza conduce a un comportamiento cooperativo entre los individuos, grupos u organizaciones, es un requisito necesario para el desarrollo de buenos niveles de comunicación y facilita compartir efectivamente las habilidades y los conocimientos (Newell, S. 2002). Además las escuelas que toman decisiones compartidas han demostrado que produce altos niveles de confianza tanto de los docentes como de los estudiantes (Moran, T. 2000).

Kaser y Miles (2002) han encontrado que, con el fin de conseguir altos niveles de cooperación, para el intercambio de conocimientos y habilidades, la administración debe proporcionar oportunidades para que los trabajadores interactúen con otros, con el fin de desarrollar los niveles de confianza suficiente para que se dé la cooperación y el intercambio, este contacto es muy importante para eliminar obstáculos que se presentan en el intercambio de conocimientos. Estos obstáculos se presentan porque la organización no sabe dónde se encuentran y cómo están distribuidas estas habilidades y conocimientos dentro de ella (Sharkie, R.2009).

La cooperación mutua se maximiza cuando hay un interés de todo el grupo, pero los intereses particulares pueden llevar al parasitismo. Si el grupo coopera el beneficio es para todos y cada individuo. Pruitt y Kimmel (1977) sostienen que la cooperación surge siempre y cuando ambas partes tengan un objetivo en la cooperación mutua y la plena seguridad de que el otro está dispuesto a cooperar. En la fase inicial del proceso de cooperación, esta debe ser desarrollada con el objetivo de generar confianza (Sabater y Montes, 2001). La confianza elimina el temor a ser traicionado y a no ser correspondido, pues así facilita para que se dé la cooperación, en este sentido, se requiere de dos condiciones para que la confianza facilite acciones de cooperación, las cuales son: (1) tener una meta

común o compartir algunos valores y (2) esperar que los otros colaboren. Se puede decir que hay cooperación cuando hay un objetivo que no es mutuamente exclusivo, en las que todos quieren llegar a una mejor situación (Mutairi, M.S.2008).

Para esta dimensión se averiguó si los docentes son proclives al compartimiento de conocimientos, experiencias y herramientas, y si es posible que los estudiantes interactúen fuera de clase con ellos para que les resuelvan dudas o les den orientaciones oportunas. También se preguntó si los docentes fomentan el trabajo en equipo como estrategia que ayude a la comprensión de los temas de exposición.

2.6.3. La Integridad.

Si la percepción del subordinado sobre el director es que este se adhiere a un conjunto de principios que se consideran aceptables, entonces el director es íntegro y por tanto digno de confianza. Asuntos tales como la coherencia de las acciones pasadas del directivo, opiniones externas a la organización dignas de crédito, o sobre él mismo, la creencia de que tiene un fuerte sentido de la justicia, o la congruencia de sus palabras con los hechos, afectan el grado en que el subordinado considera que tiene integridad. La integridad hace relación a una ética fuerte con los compañeros de trabajo, al sentido de justicia, y al actuar de una manera consistente con estos valores (Mayer, 1995).

La coherencia en el comportamiento (fiabilidad y previsibilidad) es un aspecto importante de la confianza (Butler, 1991; Gabarro, 1978). Si los gerentes o administradores se comportan consistentemente, en el tiempo, en diferentes situaciones, los empleados pueden predecir mejor el comportamiento futuro de ellos y su confianza aumentará. Whitener (1998) ha identificado dos clases de conducta claves como antecedentes de los comportamientos en las atribuciones de la integridad: (1) decir la verdad y (2) mantener las promesas; estas capacidades afectan la confianza de los empleados en sus directivos. Por otra parte, la consistencia en el comportamiento refleja la fiabilidad y la previsibilidad de los gerentes sobre sus acciones en el pasado y la integridad de la conducta hace relación entre lo que dice y lo que hace.

Los empleados dentro de las organizaciones esperan antes que todo que el administrador sea digno de confianza, y ésta se vea reflejada en el comportamiento acumulado de los directivos, por lo tanto, como administradores, el trato hacia los empleados debe ser sincero, abierto, coherente y previsor, y la

confianza aparecerá. Los directivos deben tener comportamientos de respeto con los empleados y hacerlos partícipes de la toma de decisiones. Además, la confianza hace que haya progreso entre las partes y esta se da en ambientes donde las ideas se pueden compartir libremente, hay apertura y respeto (Erden, A., 2009).

Los valores son las normas o principios generales que se consideran fines intrínsecamente deseables, tales como la lealtad, la amabilidad, la equidad, previsibilidad, la fiabilidad, honestidad, responsabilidad, integridad, la competencia, la coherencia, y la apertura. Las personas hacen juicios de confianza, en parte, sobre la base de la asunción de los valores compartidos. Los sistemas de valores de una persona son las guías de comportamiento y de interpretación de la experiencia, que aportan criterios para que una persona las pueda utilizar para evaluar y dar sentido a los acontecimientos del mundo que lo rodean, igualmente, estas determinan que clase de conductas, acontecimientos, situaciones o personas son deseables o indeseables (Jones & George, 1998).

Como Kramer (1999: 575) ha señalado, "las historias que se generan en la interacción entre las partes nos dan información para tomar decisiones, que son útiles en la evaluación de las disposiciones, las intenciones, y motivos de los demás". Esta información, a su vez, proporciona una base para realizar inferencias respecto a su fiabilidad y permite hacer predicciones sobre su comportamiento futuro.

Si el empleado no encuentra principios aceptables en el supervisor considera que este no tiene integridad, el subordinado está más propenso a desarrollar una relación con un supervisor que muestra valores y actitudes que son similares a los propios, que con un supervisor cuyos valores son incongruentes con los de los subordinados (Berscheid & Walster, 1969; Newcomb, 1956 et al Ristig. K, 2009).

La integridad por sí misma no va a crear confianza entre dos personas. La falta de conocimientos y capacidades que el administrador pueda tener, no permite una relación de confianza aun cuando cuente con mucha integridad.

Los componentes de la integridad tenidos en cuenta en esta investigación, que permiten describir y comprender la confianza son: la justicia, fiabilidad, honestidad, puntualidad y la comunicación. Estos se definen a partir de Mayer (1995).

2.6.3.1. La Justicia.

El concepto de justicia debe ser entendido como la imparcialidad que el director (docente) tiene al relacionarse o emitir opiniones sobre un subordinado, en este caso el estudiante (Yañez, 2008).

Por la literatura sobre justicia, sabemos que los administradores pueden promover la confianza, mostrando preocupación por las necesidades de los trabajadores y sus intereses (Lind, 1997), además por el respeto de los derechos de los demás y, en situaciones tan concretas como pedir disculpas por las consecuencias desagradables (Greenberg, 1993; Konovsky & Pugh, 1994; Et al Whitener, 1998). El ser justos con los estudiantes es probable que aumente su confianza en la universidad Ghosh.A. K, (2001).

Los empleados perciben si hay justicia en la organización cuando ellos evalúan si sus miembros son tratados justa o injustamente, estas percepciones tienen tanto componentes afectivos como cognitivos (Bies, R J. 1987). Investigaciones en justicia organizacional estudiaron las percepciones de los empleados en tres aspectos de la equidad: equidad en como son tratados, equidad en los procedimientos y equidad en los resultados (Greenberg y Folger 1983). La justicia es considerada como un factor que puede describir la confianza entre dos personas (Butler, 1991). Investigaciones realizadas por este autor encontraron que la idea de justicia, en la persona que recibe confianza, es aplicada positivamente a quien entrega esa confianza.

Como criterios se evaluó si los docentes fueron equitativos en la aplicación de la normas y si las evaluaciones y los trabajos de los estudiantes fueron calificados imparcialmente.

2.6.3.2. Honestidad.

Es una característica de la integridad y es definida como la esperanza de que la palabra, la promesa verbal o escrita por otro individuo o grupo, pueda ser invocada, es una correspondencia entre las declaraciones de una persona y los hechos. El cumplimiento de los compromisos está correlacionado con la confianza al inicio de una relación, es decir, es cuando se tiene poco conocimiento de la otra parte: si el individuo debe cumplir con alguna tarea o promesa, y no lo hace, generará desconfianza en las otras personas que trabajan con él (Yañez, 2008). La sinceridad es un determinante de la confianza porque cuando las personas son

sinceras y dicen la verdad, esto hace que se disminuya la vulnerabilidad y la incertidumbre (Zaltman y Moorman, 1988).

La autenticidad tanto en el comportamiento principal y la conducta del profesor ha sido relacionada con la confianza del profesorado en las escuelas (Tschannen-Moran y Hoy, 1998 et al Hoy 2000), muchas investigaciones ven a la honestidad como uno de los aspectos importantes de la confianza (Baier, 1986; Butler & Cantrell, 1984; Cummings & Bromily, 1996; Hoy & Tschannen-Moran, et al Hoy, 2001). Las investigaciones sugieren que cuando una parte cumple una promesa previa, las actuales promesas están más propensas al reconocimiento y a la confianza (Schlenker, Helm, & Tedeschi, 1973 et al Gosh, A.K. 2001).

Los interrogantes utilizados para determinar la honestidad fueron si los docentes habían cumplido con los compromisos hechos a los estudiantes con respecto a las reglas y condiciones de los cursos, y si cuando, en los trabajos realizados por los docentes y en los que participaron los estudiantes, se les dio a estos un reconocimiento.

2.6.3.3. La Apertura.

Es definida como la voluntad de compartir información y reflexionar creativamente sobre sus experiencias (Zaltman & Moorman, 1988), (Hosmer,. 1995), es la accesibilidad mental de compartir libremente ideas e información con otros.

Hay apertura en la medida en que la información oportuna, no sea retenida, en ese proceso las personas se hacen vulnerables a los demás mediante el intercambio de información personal (Butler & Cantrell, 1984). Quienes guardan información provocan sospechas en tanto otros se preguntan qué se está ocultando y por qué (Hoy, 2000). La oportunidad que tienen los empleados de expresar sus opiniones está asociada positivamente con la confianza en los directores (Korsgaard, M.A. 1995). En investigaciones de (Kramer & Tyler, 1996) los colegios que son abiertos proyectan más confianza. Además en las investigaciones en la educación, la apertura y la confianza están altamente relacionadas (Bulach, 1993).

Cuatro fueron los ítems que se utilizaron para determinar la apertura: la retroalimentación hecha por lo docentes para determinar el cumplimiento de los objetivos (1), la libertad para que los estudiantes expresen sus ideas con los docentes sin temor al rechazo (2), el respeto y la valoración por las opiniones

formuladas por los estudiantes (3), la receptividad de los docentes ante las preguntas y sugerencias de los estudiantes (4).

2.6.3.4. Puntualidad.

En la gestión organizacional la puntualidad o la información a tiempo está relacionada positivamente con la satisfacción del gerente en la organización (Bailey y Pearson, 1983), (Gosh, A.T. 2001), así, una institución educativa es probable que sea de confianza cuando responde rápidamente a las necesidades de los usuarios. Puntualidad es la eficiencia que responde el docente a las necesidades de los estudiantes. Austin (1991) señala la importancia de la puntualidad en la satisfacción de los usuarios, en investigaciones de la confianza, se trata de pagar las cuentas a tiempo, enviar la información y los materiales en forma oportuna, y proporcionar información dentro de los plazos razonables.

Para este punto se exploró si los docentes evaluaban y entregaban los trabajos hechos por los estudiantes en las fechas establecidas y si éstos eran puntuales en el cumplimiento con los horarios de clase.

2.6.3.5. La Comunicación.

En muchos estudios la precisión en el flujo de la información ha estado fuertemente relacionada con la confianza en el supervisor (Whitener, E.M.1998). Muchos empleados ven a sus directivos dignos de confianza cuando ven que la comunicación es oportuna. Además, explicaciones adecuadas y oportunas permiten altos niveles de confianza (Folger & Konovsky, 1989; Konovsky & Cropanzano, 1991; Sapienza & Korsgaard, 1996 et al Whitener, E.M. 1998). Una comunicación abierta en la que los directivos intercambian ideas libremente con los empleados aumenta la percepción de confianza (Butler, 1991; Farris, Senner, & Butterfield, 1973; Gabarro, 1978; Hart, Capps, Cangemi, & Caillouet, 1986 et al Whitener, E.M.1998).

Los investigadores de la comunicación identifican tres factores que influyen en las percepciones de la confiabilidad: (1) la información precisa, (2) las explicaciones para las decisiones, y (3) la apertura. En muchos estudios la precisión en el flujo de la información ha tenido la más fuerte relación con la confianza en el supervisor, en comparación con las otras variables (Mellinger, 1956; Muchinsky, 1977; O'Reilly, 1977; O'Reilly & Roberts, 1974, 1977; Roberts & O'Reilly, 1974a,b, 1979; Yeager, 1978 et al Whitener, E.M. 1998). La comunicación abierta, en la que

el intercambio libre de pensamientos e ideas de los gerentes con los empleados es realizado, mejora la percepción de confianza (Butler, 1991). Un director fomenta la confianza cuando alienta a los maestros para que expresen libremente sus frustraciones con franqueza e incluye las críticas de las decisiones propias del director (Bryk.A. S. 1993).

Para evaluar la comunicación se hizo uso de tres enunciados: el uso de los canales de comunicación con los estudiantes, la claridad de la información para las encomiendas académicas, y la precisión sobre los objetivos y metodología del curso.

CAPÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El este capítulo se desarrolla lo concerniente a la estrategia metodológica, se trata de dar respuesta a las siguientes preguntas: El cómo, el por qué, el cuándo y el con quien de la investigación, de allí que se desarrolle en este capítulo el tipo de estudio, el diseño, se definan las técnicas y los instrumentos para la recolección de la información, así como la población y la muestra.

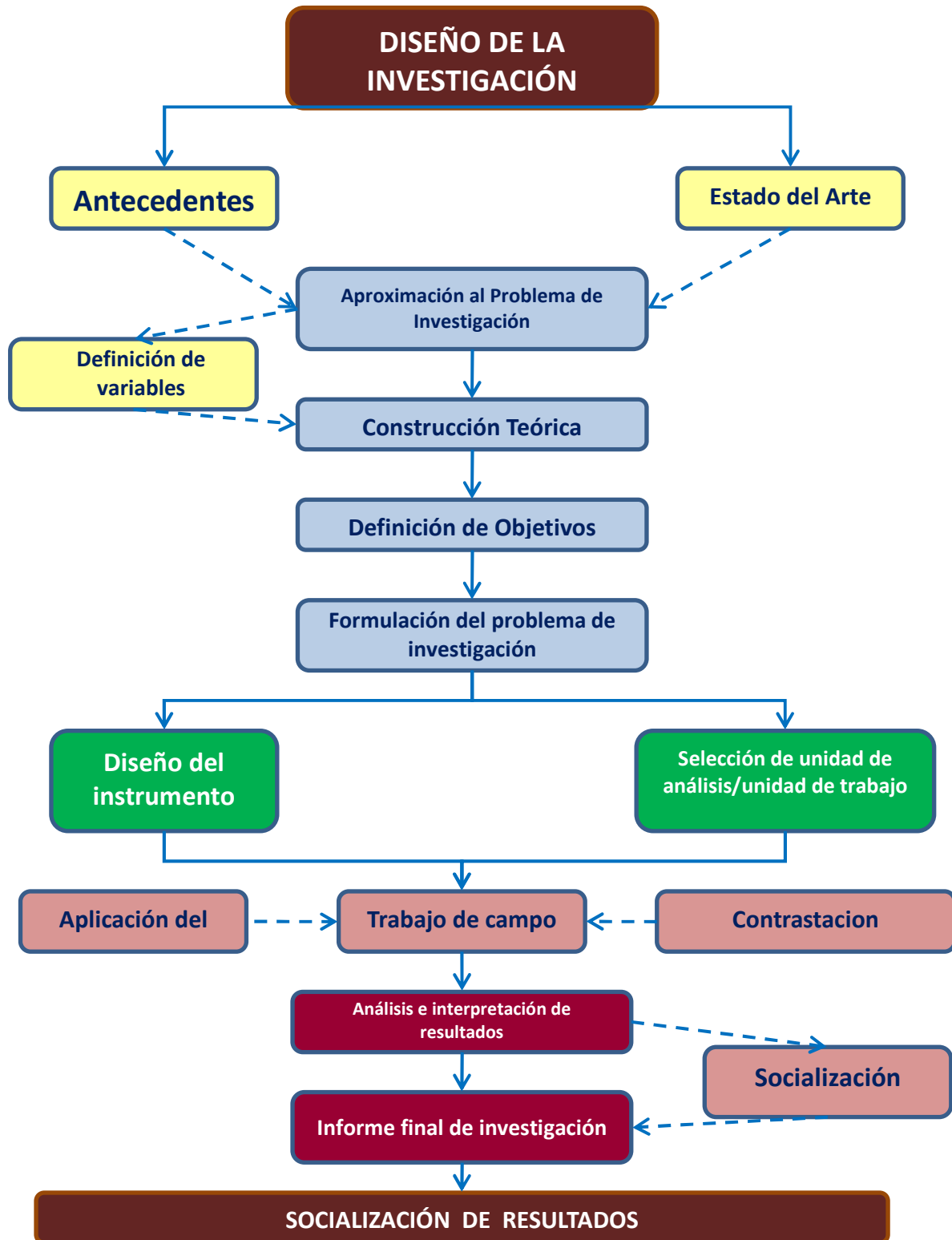
3.1. TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación se enmarca en los denominados estudios de corte cuantitativo, directamente basado en el paradigma explicativo, y que utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia, inclusive, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las ciencias sociales actuales. Para el presente estudio se trata de la descripción y explicación de la confianza como tema eje, abordado con estudiantes del programa de Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales.

3.2. DISEÑO DEL ESTUDIO

El diseño de investigación constituye el proceso de tomar aquellas decisiones que permiten articular y construir un plan operativo que guíe y dirija la acción. En este capítulo se recogen dichas decisiones, así como los acontecimientos, fases y momentos más relevantes de la investigación. No obstante, y de manera previa, se da a conocer los problemas sobre los que se centra el estudio, y las dimensiones o ámbitos sobre los que se focaliza la atención y el interés a lo largo del proceso, definiendo la naturaleza de la información que se necesita recoger.

Grafico No. 3. Diseño de la investigación.



3.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de esta investigación que buscó analizar cómo se construye la confianza en la relación de los estudiantes hacia sus docentes, se distribuye en cuatro fases que se exponen a continuación:

Fase definición de la situación problema:

Esta primera fase en la presente investigación fue requisito fundamental para refinar la formulación del problema, igualmente, decidir sobre los métodos que se deberían usar fue igualmente determinante para la estructuración del objeto de estudio, la definición de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información y la planeación preliminar del trabajo de campo.

Asimismo, esta fase de la investigación permitió constituir un referente teórico con el fin de contextualizar el estudio planteado, hizo necesario recurrir a las fuentes bibliográficas para consultar, recopilar y organizar adecuadamente el material bibliográfico. Se trata de un capítulo del estudio que, en suma, conceptualice y elabore una base teórica que permita fundamentar la investigación.

Fase Trabajo de campo:

Esta es la fase propiamente dicha de la puesta en acción del diseño de investigación. Abarcó todo el trabajo de campo que tiene como objetivo la obtención de los datos en función de los objetivos marcados. La recolección de información se realizó mediante la aplicación del instrumento estructurado para tal fin. Para ello se realizó una aplicación de los instrumentos a partir de la información suministrada por el SIA Sistema de información Académica que permitió ubicar aulas, asignaturas y horarios de trabajo académico para la aplicación de la prueba, esta información es del segundo semestre del 2010.

Fase análisis de la información:

Esta fase de la investigación incluye dos actividades como son:

El análisis de los datos es una tarea necesaria, compleja e incluso oscura. Para Rodríguez (1996: 33) se trata de un “conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos obtenidos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”.

La reducción de los datos implica, en este caso, el vaciado, relación, síntesis y agrupamiento de la información obtenida. Se trata de identificar y clasificar con relación a las variables y objetivos de manera previa en el instrumento aplicado. El

proceso de análisis se realiza apoyado en el programa Excel, teniendo como referencia la estructuración del instrumento dividido en variables, dimensiones, indicadores e ítems.

A continuación se presenta una estructura de aplicación del instrumento según fases del estudio, sistema de registro, procedimiento, contexto espacial, ámbito de análisis y su aplicación.

Tabla No. 2. Estructura de aplicación del instrumento.

FASES	SISTEMA DE REGISTRO	PROCEDIMIENTO	CONTEXTO ESPACIAL	ÁMBITO DE ANÁLISIS	A QUIÉN VA DIRIGIDO
	Guía de encuesta	Descriptivo	Aula de clase	Dominio temático	Estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

3.4. MAPA DE INSTRUMENTOS

Una vez se ha planteado el diseño de la investigación, se planifica el instrumento que se utilizará para la recolección de los datos, de hecho, siendo el Mapa el instrumento que más se ajusta a los propósitos del presente trabajo. En el siguiente cuadro se puede ver la relación de los objetivos con la técnica utilizada, el sistema de registro, la fuente de información y el contexto de aplicación.

Tabla No. 3. Mapa de instrumentos.

TÉCNICA	SISTEMA DE REGISTRO	INFORMANTE	DE APLICACIÓN
ENCUESTA	Enunciativo	Estudiantes	Final

Fuente: Elaboración propia

3.5. PARTICIPANTES

Para la presente investigación se tomó como población de estudio a los estudiantes de la Facultad de Administración sede Manizales tanto del ciclo diurno con un total de 474 estudiantes y del ciclo nocturno de 433 para un total de 907 alumnos.

La primera muestra, o prueba piloto, con la que se estableció la validez del cuestionario, fue para determinar en cuál de los ítems no era claro o presentaban dificultad para su diligenciarlo, de esta los 55 estudiantes que la diligenciaron no se encontró ningún inconveniente. Esta escala, se administró posteriormente a 253 estudiantes del programa de administración de empresas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales.

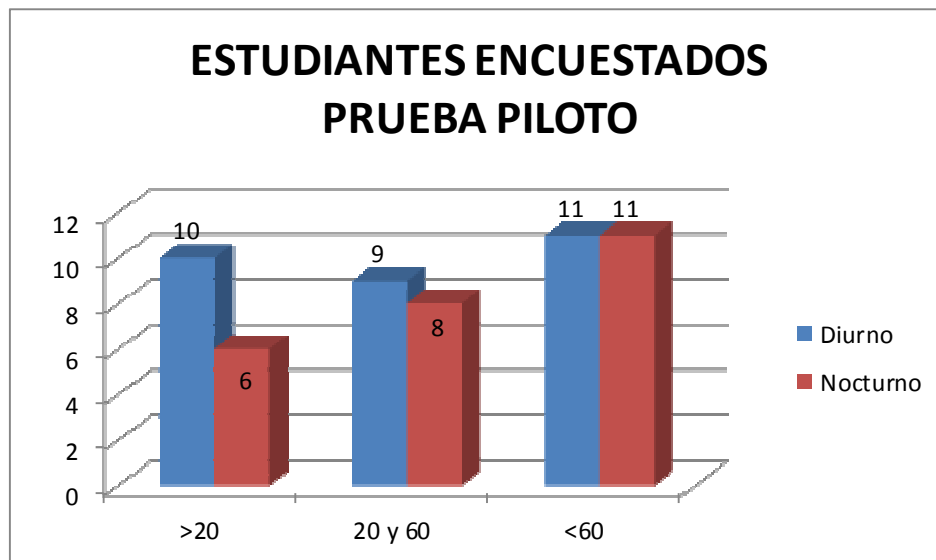
Tabla No. 4. Estudiantes encuestados para prueba de validez y fiabilidad.

JORNADA DIURNA	
No estudiantes encuestados	Rango de créditos
10	Menos 20
9	Entre 20 y 60
11	Más de 60
JORNADA NOCTURNA	
No estudiantes encuestados	Rango de créditos
6	Menos 20
8	Entre 20 y 60
11	Más de 60

Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente gráfico se muestra el número de estudiantes y el rango de créditos sobre los cuales se desarrolló la presente investigación en la Jornada diurna del pregrado Administración de Empresas.

Grafico No. 4. Estudiantes Encuestados prueba piloto.



Fuente: Elaboración propia.

3.6. MUESTRA

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula estadística del “tamaño de la muestra cuantitativa”.

$$n = \frac{N * Z^2 * P (1 - P)}{(N - 1) * me^2 * P (1 - P)}$$

Donde cada término significa:

n= tamaño de la muestra

N= Universo de población

Z= la confiabilidad del 95% lo que equivale a un Z de 1.96

me = margen de error es del 3%

P = es la proporción de la variable de mayor tamaño

1 - P = el complemento de p

El p se determinó de la siguiente forma: de las encuestas realizadas en la prueba piloto se tomó la variable con mas respuestas (1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indiferente, 4 de acuerdo, 5 totalmente de acuerdo, y 6 no sabe no responde) para este caso el ítem 10 fue la que mas respuestas tuvo entre los códigos 4 y 5 con un total 50 y este se dividió entre las 55 entrevistas para un p de 0.91 por lo tanto $1 - p$ sería de 0.09.

$$n = \frac{907 * 1.96^2 * 0.91 (1 - 0.09)}{(907 - 1) * 0.03^2 + 1.96^2 * 0.91 (1 - 0.09)}$$

$$n = 253$$

Encuestas:

Aplicando la formula nos dio un total de 253 encuestas por realizar, además se hizo un ajuste del 10% más en caso de que los estudiantes no se encontraran en el momento de realizar las encuestas.

El presente estudio tomó la información del SIA (Sistema de información Académica), para el segundo semestre del 2010, dichos estudiantes se clasificaron en tres categorías para determinar cómo evoluciona la confianza durante el tiempo de permanencia en la Universidad, a quienes se les pidió que evalúen la confianza en sus docentes.

La primera categoría, se corresponde con estudiantes de la jornada diurna y nocturna que han cursado menos del 20% del total de créditos de la carrera.

La segunda categoría, se corresponde con estudiantes de la jornada diurna y nocturna que han cursado entre el 20% y el 60% del total de créditos de la carrera. La tercera categoría, se corresponde con estudiantes de la jornada diurna y nocturna que han cursado entre más del 60% del total de créditos de la carrera.

En la siguiente tabla se muestra el número de estudiantes por cada categoría y el mínimo de encuestas que en cada una de ellas se debe realizar de acuerdo a la proporción de la población de cada jornada.

Tabla No. 5. Distribuciones de los estudiantes según los créditos

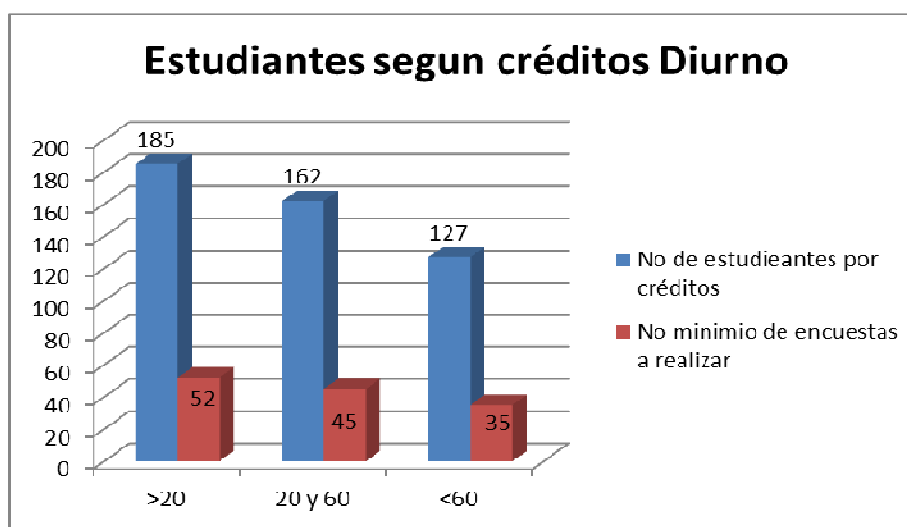
CATEGORIAS	<20%	20% y 60%	>60%	Total	ENCUESTAS
No estudiantes DIURNO	185	162	127	474	
PORCENTAJE	0,390	0,34	0,27	0,52	
No Mínimo de ENCUESTAS PARA REALIZAR	52	45	35		132
No estudiantes NOCTURNO	144	172	117	433	
PORCENTAJE	0,33	0,40	0,27	0,48	121
No Mínimo de ENCUESTAS PARA REALIZAR	40	48	33		121
TOTAL				907	253

Fuente: Elaboración propia.

Tomando de base la información brindada en la tabla anterior se obtiene la siguiente información:

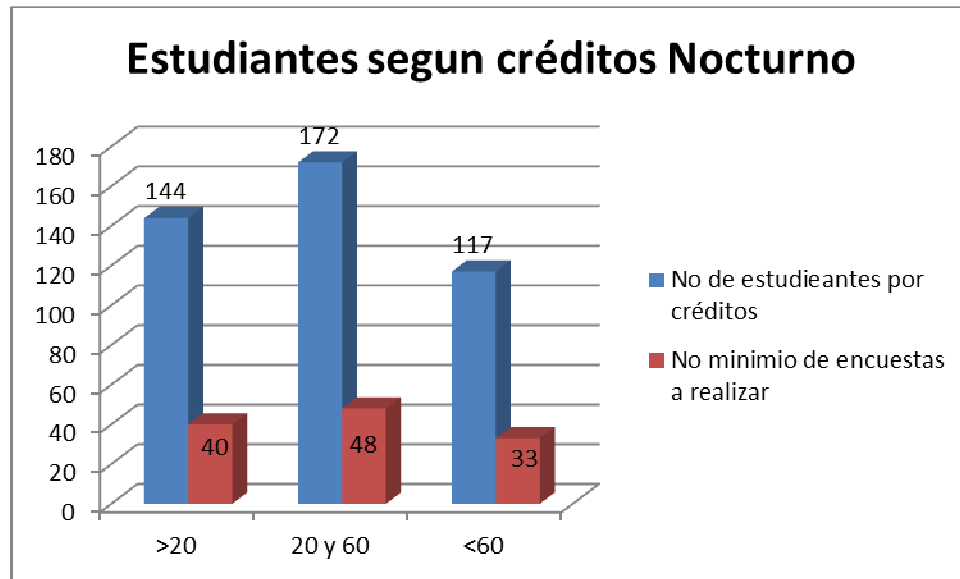
En la presente imagen se hace referencia al número de estudiantes que hicieron parte de la muestra para el trabajo investigativo. Se muestra el número de estudiantes, el número de encuestas mínimas a realizar y la Jornada de estudio (diurno).

Gráfico No. 5. Estudiantes según créditos diurnos.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico. No. 6. Estudiantes según crédito Nocturno.



Fuente: Elaboración propia.

Igual que en la anterior, la presente imagen se hace referencia al número de estudiantes que hicieron parte de la muestra para el trabajo investigativo. Se muestra el número de estudiantes, el número de encuestas mínimas a realizar y la jornada de estudio (nocturno).

La selección de los estudiantes fue hecha por muestreo aleatorio simple (MAS) para cada una de las categorías de acuerdo con el porcentaje proporcional de la población en cada una de ellas y la recolección de la información se efectuó personalmente por el investigador y se ubicaron los estudiantes en las aulas de acuerdo a las asignaturas y hora en que ellos estudiaban.

El estudio se configuró por una muestra total de 253 estudiantes de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad Nacional Sede Manizales para el ciclo diurno se realizaron 121 encuestas y para el nocturno 132.

A continuación se presenta la distribución de estudiantes encuestados según rango de créditos y jornada de estudio.

Tabla No. 6. Número de estudiantes encuestados.

JORNADA DIURNA	
No estudiantes encuestados	Rango de créditos
52	Menos 20
45	Entre 20 y 60
35	Más de 60
132	Total
JORNADA NOCTURNA	
No estudiantes encuestados	Rango de créditos
40	Menos 20
48	Entre 20 y 60
33	Más de 60
121	Total

Fuente: Elaboración propia.

3.7. INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Bolívar (1995) comenta que debido a que la confianza, como variable latente, no es susceptible de observación directa, tiene que inferirse a partir de las creencias, sentimientos o intenciones de conducta. Diversos autores (Shrigley y Koballa, 1992; Crawley y Koballa, 1994; Benayas y Marcén, 1994; Álvarez *et al.*, 1999) coinciden en afirmar que la evaluación de confianza entraña gran dificultad. Generalmente, mediante la aplicación de técnicas variadas tanto cuantitativas (Aragonés y Amérigo, 1991; Musser y Malkus, 1994; Álvarez *et al.*, 1999) como cualitativas (Fernández Manzanal *et al.*, 1999, Caurín, 1999), lo que ha intentado medir se basa en la idea central de la necesidad de determinar niveles de confianza ya sea de estudiante a docente o de docente a estudiante.

Una de las técnicas de evaluación de confianza es la basada en el uso de cuestionarios de respuesta cerrada como las escalas Likert. Las encuestas tipo

Likert son las más empleadas a la hora de obtener información rápida, son más fáciles de evaluar que otros métodos como la observación directa, las entrevistas o, en general, los métodos cualitativos y, si se elaboran con los requisitos establecidos, pueden cumplir fielmente el papel para el cual están diseñadas (Misitiet *al.*, 1991; Smith-Sebasto y D’Costa, 1995; Morales, 2000).

El cuestionario estructurado en preguntas que ponen al otro en ciertas “actitudes” “es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad (Martínez, 1996, 185), en este caso interesa operacionalizar los objetivos de investigación en preguntas (Buendía, Colás y Hernández, 1998; Molina, 1993) que permitan obtener, de manera rápida, una amplia información del fenómeno a estudiar, la confianza.

Los cuestionarios se aplicaron a los estudiantes que forman la muestra. Se han estructurado agrupando las preguntas de acuerdo a las dimensiones que permitan concretizar los objetivos de este estudio, pues el tipo de formato puede ser determinante en la percepción y la comprensión tomada por el encuestado a la hora de contestar el cuestionario. En cuanto a la estructuración del modelo de respuestas, sólo marcando con una equis (x), que no requieren mayor reflexión por parte del encuestado se sondearon las opiniones de los estudiantes conducentes a la obtención de información pertinente a cada objetivo.

Los cuestionarios presentan un formato sencillo fácil de diligenciar, sólo deben marcar con una equis (x) una valoración a partir de una escala que va de muy en desacuerdo a muy de acuerdo. Las preguntas se han elaborado con palabras conocidas por ellos y cuidando su redacción para evitar interpretaciones erradas o distintas a las pretendidas por el investigador. (Ver anexo No 1).

A estos cuestionarios no se le ha incluido carta de presentación, esta se hizo personalmente con cada curso y aprovechado la oportunidad para explicarles el modo en que deberían contestar, cómo recorrer las posibles respuestas de acuerdo a la pregunta planteada, es decir, cómo moverse por filas y columnas dentro de las matrices donde se han insertado los ítems y además se les hizo hincapié de que no se trataba de un examen, y que sólo se requería su valiosa opinión para mejorar los procesos formativos en la universidad.

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación el instrumento se ha estructurado en tres partes: en la primera se identifica y describe lo relacionado con las competencias, la que recoge las dimensiones conocimiento y habilidades con 5 ítems. La segunda recoge lo relacionado con la variable benevolencia, que

comprende las dimensiones altruismo, lealtad, simpatía, confidencialidad, y cooperación con 11 ítems. La tercera comprende la variable integridad y recoge las dimensiones justicia, honestidad, apertura, puntualidad y comunicación y comprende 12 ítems. A continuación se presenta la variable, su dimensión y los respectivos indicadores.

Tabla No. 7. Distribución de variables, dimensiones e indicadores.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
COMPETENCIAS	CONOCIMIENTO	1. El conocimiento que demuestran los docentes en sus asignaturas me generan confianza y tranquilidad
		2. Considero que los docentes son expertos y tienen dominio para orientar las asignaturas
	HABILIDADES	3. Los docentes dan respuestas convincentes a las dudas que se presentan en clases
		4. Los docentes contextualizan sus enseñanzas ayudándome así a una mejor comprensión de los temas
		5. Los docentes utilizan recursos adecuados para explicar la materia ayudándome a la comprensión
BENEVOLENCIA	ALTRUISMO	6. Los docentes me dan asesorías y resuelven dudas en tiempo extra clase
		7. Las dificultades en el curso son atendidas por los docentes con diligencia y amabilidad
	LEALTAD	8. Los docentes protegen y defienden la universidad de posibles fraudes y problemas
		9. La manera como proceden los docentes son coherentes con los valores de la universidad
	SIMPATIA	10. Los docentes tienen conmigo un trato cortés y respetuoso
		11. Los docentes tienen un comportamiento amable y puedo comunicarme con ellos con facilidad
		12. Los docentes muestran respeto y comprensión cuando se les hace un reclamo
	CONFIDENCIALIDAD	13. Los docentes son discretos con el manejo de la información de los estudiantes
		14. Los docentes son prudentes al presentar los resultados de los trabajos y notas de los estudiantes

	COOPERACION	15. Los docentes emplean el trabajo en equipo ayudándome a comprender mejor los temas
		16. Los docentes facilitan el compartir conocimientos, experiencias y herramientas de trabajo
		17. Puedo interactuar con los docentes fuera de clase para solucionar dudas y recibir orientaciones oportunas
INTEGRIDAD	JUSTICIA	18. Los docentes aplican las mismas normas para todos los estudiantes de manera equitativa
		19. Las evaluaciones y trabajos de los estudiantes fueron calificados imparcialmente
	HONESTIDAD	20. Los docentes han cumplido con los acuerdos y compromisos hechos a los estudiantes sobre reglas y condiciones establecidas en el curso
		21. Los docentes que realizan trabajos en los que hay una participación activa de los estudiantes le dan a estos el reconocimiento apropiado
	APERTURA	22. Los docentes hacen una adecuada retroalimentación para determinar el cumplimiento de los objetivos propuestos
		23. Puedo compartir mis ideas, sentimientos y dificultades con el docente sin el temor de recibir a cambio rechazo y marginamiento
		24. Las opiniones y puntos de vista que formulo como estudiante son valoradas y tratadas con respeto por el docente
		25. Los docentes mantienen una actitud receptiva ante mis preguntas y sugerencias
	PUNTUALIDAD	26. Los docentes evalúan y entregan los trabajos asignados en las fechas establecidas
		27. Los docentes son puntuales en el cumplimiento del horario de clase y de las tutorías
	COMUNICACIÓN	28. Los docentes hacen uso de los diferentes canales de comunicación con los estudiantes
		28. Los docentes hacen uso de los diferentes canales de comunicación con los estudiantes
		30. Los objetivos y la metodología del curso son explicados de manera clara y precisa por el docente

Fuente: Elaboración propia.

En total se trata de 30 indicadores agrupados en tres variables y 12 dimensiones a realizar por el estudiante. En cada ítem el estudiante señala con una equis (x) una valoración con el objeto de ponderar la adecuación de las características de la pregunta a su finalidad instructiva.

3.8. LA ELABORACIÓN DE LA ESCALA

Aunque no se sugiera el mismo recorrido en la preparación de una escala, diversos autores (Abdel-Gaidet *al.*, 1986; Misitiet *al.*, 1991; Musser y Malkus, 1994; Smith-Sebasto y D’Costa, 1995; Leeminget *al.*, 1995; Álvarez *et al.*, 1999; Morales, 2000) consideran que la elaboración de este tipo de cuestionarios de actitudes debe contemplar un proceso sistemático de juicios y procedimientos estadísticos. En los juicios se incluye la definición de los ítems o enunciados; entre los procedimientos estadísticos básicos está la medida de la validez de contenido y de la fiabilidad. Teniendo en cuenta estos requisitos, se presenta de forma resumida los pasos seguidos para la elaboración de la escala de actitudes ante la confianza:

3.8.1. Definición Confianza.

Con el fin de delimitar lo que se quiere evaluar se eligió el objeto de la misma enmarcándolo en apartados o variables que contribuyeron a especificar el objeto de medida. En el caso que presentamos, el objeto, o si se quiere el tema, es el de la confianza y las variables son las que aparecen representadas en la tabla No 3. Según Misiti et al (1991) el número de apartados debe estar entre 3 y 5. Para el caso que nos ocupa se eligieron 3 apartados o variables que están en función del interés de los contenidos seleccionados para el estudio del problema. En la definición de los apartados o variables participaron el investigador principal y el director de la investigación.

En esta fase se definieron las dimensiones y los indicadores de cada variable y, asimismo, el número dedicado a cada apartado. Algunos autores recomiendan que el número de dimensiones para cada variable esté entre 4 o 5, para el caso que nos ocupa este aspecto se cumplió. Conviene señalar que las distintas cuestiones de cada variable tienen relación entre ellas y con los contenidos de conocimiento. Esta relación hace que los límites entre unos y otros ítems sean difusos. En consecuencia, es importante especificar las características de los contenidos de cada variable mediante el acuerdo de los miembros del equipo que elabora la escala.

En el presente estudio, se estableció que las variables de la escala sobre confianza contemplan los aspectos siguientes:

- Variable 1. COMPETENCIAS
- Variable 2. BENEVOLENCIA
- Variable 3. INTEGRIDAD

3.8.2. Elección de los Enunciados de Cada Cuestión.

Los enunciados de los ítems se suelen presentar en primera persona y deben ser un reflejo de la opinión personal o de la disposición a actuar. Los enunciados se formularon en un lenguaje directo que, correspondiente con expresiones características de los estudiantes del nivel al que se dirige la exploración. De hecho, antes de definir las preguntas fue conveniente solicitar a los estudiantes que hicieran comentarios sobre sus experiencias y sentimientos respecto al objeto de la actitud coincidiendo con lo expuesto por Musser y Malkus (1994).

3.8.3. Redacción y Presentación de los Enunciados.

Las percepciones tienen la función de expresar la valoración que una persona hace de los resultados de sus acciones. La formulación de los ítems debe contemplar otro requisito, el de marcar la posición favorable o desfavorable hacia los resultados de una determinada conducta. Por ello, en la formulación se fue muy cuidadoso a la hora de su formulación. En todos los ítems se pidió a los estudiantes que muestren su grado de acuerdo, indiferencia o desacuerdo con las propuestas. La graduación se presenta en 5 posiciones que solicitan mostrar la conformidad entre los extremos "*Muy de acuerdo*" y "*Muy en desacuerdo*". Otras posiciones son "*Indiferente*", "*De acuerdo*", y "*En desacuerdo*".

El número de ítems del cuestionario inicial sobre la confianza fue de 30, puesto que ninguno de ellos fue eliminado luego de la aplicación de la prueba piloto; en el desarrollo de esta no hubo inconvenientes con la encuesta por tanto esta es la misma aplicada a la investigación.

Una vez formulados los ítems de cada categoría se distribuyeron de acuerdo a las variables y dimensiones en la escala. Los enunciados de cada variable se presentan juntos e intercalados con las otras dimensiones para reconocer la

consistencia de las respuestas a lo largo de la escala. Asimismo, se distribuyen al azar los ítems que marcan posición favorable.

3.9. PRESENTACIÓN Y DILIGENCIA DEL CUESTIONARIO

Se distribuyó el test a una muestra representativa de alumnos con el fin de obtener las puntuaciones de cada enunciado y la puntuación total. La recomendación que sugiere Morales (2000) es que la muestra sea cinco veces mayor que el número de ítems. En el ejemplo que se presenta, el cuestionario se pasó a 55 estudiantes de universidad a través de un muestreo aleatorio simple. Para obtener la puntuación de cada ítem, se valoró de 1 a 5 la respuesta de cada enunciado. Se aplicó el valor 5 a la posición "*Muy de acuerdo*" en los enunciados favorables y a la posición 1 a la posición "*Muy en desacuerdo*" en los enunciados desfavorables. El resto de las posiciones va en orden decreciente respecto a este valor. Para obtener la puntuación total, se calculó la suma de los valores de todos los ítems para cada participante.

3.10. BÚSQUEDA DE LA VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS ÍTEMS Y DE LA FIABILIDAD

Una buena escala debe ser válida y fiable. Los ítems han de estar correlacionados entre sí y tienen que ser instrumentos estables de medición (deben poder ser utilizados con distintas muestras de estudiantes en situaciones análogas). Para determinar la validez, o sea, para determinar si el cuestionario mide la actitud hacia la confianza, se partió del supuesto de que si todos los ítems tienen correlaciones positivas con los demás, expresan la misma actitud.

En este caso, el poder discriminativo de los enunciados se estableció mediante las pruebas de correlación ítem-total que se recogen en la siguiente tabla. Es decir, se calculó las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de la muestra en cada ítem y las conseguidas para el total de la escala. Los ítems que finalmente se mantuvieron, los definitivos, son los que tienen un valor de correlación situado entre 0,22-0,62, asumiendo, como señalan Abdel-Gaidet *al.* (1986), que una correlación ítem-total alta se puede presentar en un conjunto de *ítems* heterogéneos y que, igualmente, se puede alcanzar la validez de contenido cuando se presentan correlaciones moderadas (algunos autores señalan que este valor no debe ser inferior a 0,20).

Para medir la fiabilidad se optó por la aplicación del coeficiente *alpha* de Cronbach, se utiliza con frecuencia, como indica Morales (2000), para expresar la unidimensionalidad de la escala se obtuvo un valor de 0,92, es este el coeficiente es para los 30 ítems de la confianza y para las dimensiones de competencias 0.7496, benevolencia 0.83 e integridad 0.8875. Como se puede ver en la siguiente tabla y anexo, la escala definitiva y la distribución de los enunciados.

Tabla No. 8. Matriz de componentes de la confianza.

Dimensiones	Fiabilidad	Categoría	Fiabilidad
COMPETENCIAS	0,7496	Conocimiento	0,73
		Habilidades	0,57
BENEVOLENCIA	0,83	Altruismo	0,52
		Lealtad	0,79
		Simpatía	0,63
		Confidencialidad	0,74
		Cooperación	0,64
INTEGRIDAD	0,8875	Justicia	0,61
		Honestidad	0,75
		Apertura	0,81
		Puntualidad	0,58
		Comunicación	0,76

Fuente: Elaboración propia.

3.11. NUMERACIÓN DE LOS ÍTEMS ELEGIDOS PARA EL CUESTIONARIO DEFINITIVO

Los ítems en la búsqueda de validez y fiabilidad, se numeraron de nuevo los ítems restantes. En el modelo del Anexo, aparecen los 30 ítems seleccionados.

Finalmente, se distribuyeron los enunciados en el cuestionario definitivo, de manera que los ítems que muestran correspondencia a las distintas categorías. El resultado final de esta distribución quedó como sigue:

- Variable 1. COMPETENCIAS, ítems números 1, 2, 3, 4, 5.
- Variable 2. BENEVOLENCIA, ítems números 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17.
- Variable 3. INTEGRIDAD, ítems números 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30.

Una vez se estructuró el instrumento se procedió a realizar un juicio de expertos para lo cual se envió el problema formulado, los objetivos propuestos y el respectivo instrumento. El juicio de expertos estuvo compuesto por dos reconocidos investigadores pertenecientes a instituciones de educación superior de la ciudad de Manizales, quienes coincidieron en afirmar que existe una coherencia entre el problema formulado, los objetivos propuestos y los ítems que pretende valorar el instrumento en cuanto a confianza estudiantes - docentes del programa de administración de empresas de la universidad Nacional de Colombia sede Manizales, lo que significó la aplicación del mismo tal y como se había estructurado desde la validez y la fiabilidad.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información en la presente investigación se realizara teniendo como referencia las variables del estudio y los objetivos del mismo.

A continuación se describirán los principales resultados obtenidos tras el análisis de los datos totales recogidos en las tres variables que constituyen la confianza en la relación estudiante – docentes: (1) las competencias, (2) la benevolencia y (3) la integridad.

Cada variable está constituida por dimensiones que facilitan la descripción y comprensión de cada una de ellas y señalan características que conducen u obstaculizan la construcción de la confianza.

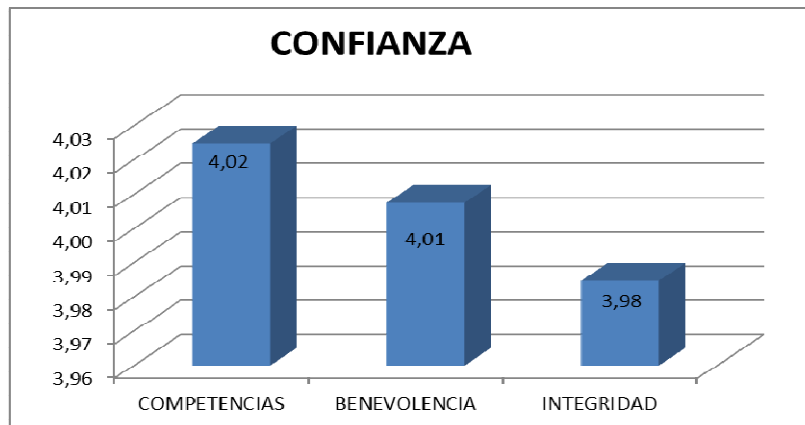
Es de anotar que los datos están dados en promedios, por lo tanto los enunciados, dimensiones y variables son calificados de uno a cinco, valores cercanos a uno es una baja confianza y cercanos a cinco es una muy alta confianza.

En primera instancia se analizó la confianza total en la Facultad de Administración, seguidamente se estudian cada una de las variables comparando la jornada diurna como nocturna y su comportamiento en cada en cada una de sus estadios (menos de 20 créditos, entre 20 y 60 créditos y más de 60).

4.1. ANÁLISIS GENERAL DE LA CONFIANZA

En la siguiente gráfica se hace un análisis de por variables para determinar cuáles construyen más confianza en la relación estudiante -docente

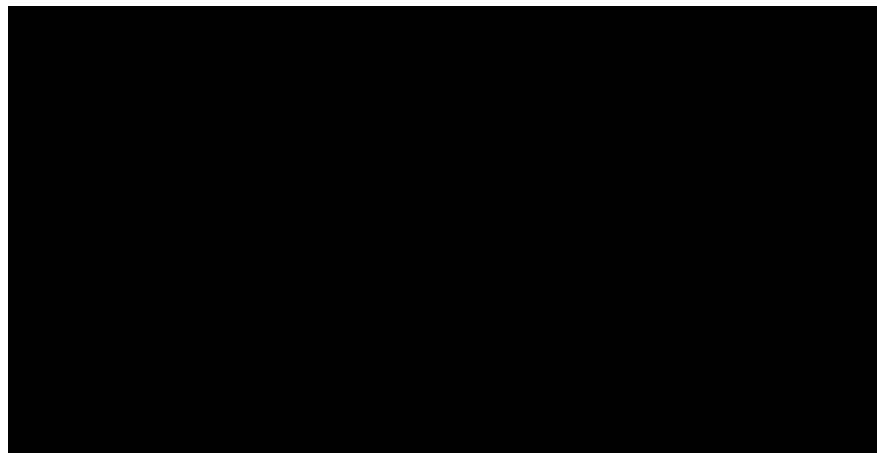
Grafica No. 7. Confianza según dimensiones.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados sintetizados en las gráficas 7 permiten afirmar que en general los estudiantes tienen una alta confianza en sus docentes valorando en mayor medida la dimensión “competencias”, esto es, consideran que los docentes son altamente confiables en sus conocimientos y habilidades; igualmente se refleja una buena confianza en la “benevolencia”, es decir, los estudiantes se sienten relativamente protegidos en sus intereses por la sensibilidad de sus docentes. Sin embargo, aunque no es muy marcada la diferencia, existe una menor confianza en la dimensión “integridad”, significa ello que, aunque los estudiantes perciben que sus docentes son dignos de confianza – especialmente por sus competencias - , guardan ciertas reservas frente a la coherencia de algunas de sus actuaciones o comportamientos.

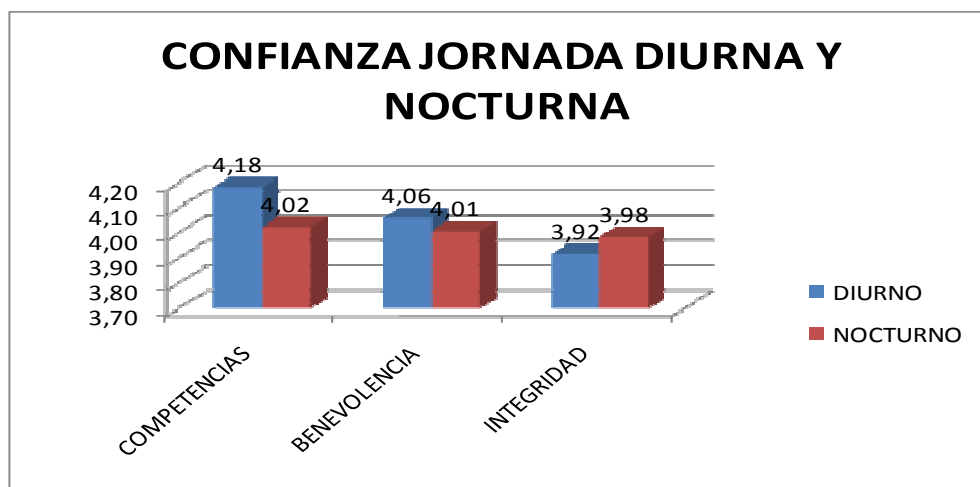
Grafica No. 8. Confianza según tiempo de permanencia del estudiante y variables.



Fuente: Elaboración propia.

Es de anotar que existen pequeñas diferencias en la percepción de la confianza si se consideran las jornadas y el tiempo de permanencia del estudiante en el programa, así que manifiestan mayor grado de confianza los estudiantes de la jornada diurna en la dimensiones competencia y benevolencia, pero menor en la variable integridad. De otra parte, a medida que aumenta la permanencia del estudiante en el programa – medido por el número de créditos cursados - se disminuye el grado de confianza en todas las dimensiones.

Grafica No. 9. Confianza por jornadas diurna y nocturna.



Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados generales permiten una aproximación a algunas hipótesis en la construcción de confianza en el programa de administración:

- La confianza de los estudiantes en sus docentes tienen mayor fundamento en lo cognitivo que en lo afectivo (McAllister, 1995), constatando a partir de la mayor percepción de confianza en la competencia de sus maestros, esto puede explicarse pues la relación predominante es de corte académico más que personal o humana.
- La mayor madurez de los estudiantes del ciclo nocturno, pues muchos de ellos tienen experiencia laboral, tienen más edad y están en interacción con el contexto organizacional, los hace un poco más críticos frente a las competencias y a la benevolencia de sus profesores pero también les da más ecuanimidad para valorar la integridad.

Como consecuencias de estos primeros hallazgos se puede inferir que son factores de construcción de confianza la formación de los docentes que los hace expertos y en dominio para la orientación de sus asignaturas así como sus habilidades para transmitir sus conocimientos y para utilizar adecuadamente los recursos a su disposición.

Si bien esta situación refuerza la confianza cognitiva en las relaciones pedagógicas la confianza interpersonal resulta de especial importancia pues facilita la creación de ambientes positivos para el desarrollo del aprendizaje y este tipo de confianza requiere de un desarrollo de facetas afectivas que, al parecer poco preocupan en el programa de administración de empresas.

De otro lado llama la atención la reducción de confianza a medida que se permanece más en la universidad, pues la teoría prescribe que a mayor nivel de conocimiento entre las partes más alto sería el grado de confianza (Cook y Wall, 1980), esto podría significar que la mayor percepción de confianza en los que inician (menos de 20 créditos) es temporal y se fundamenta en un conocimiento parcial de la relación con el docente.

Dos retos se pueden proponer de estos primeros resultados, en primer lugar tomar conciencia por parte del programa de Administración de Empresas de la importancia de fortalecer otras relaciones complementarias a lo cognitivo con los docentes y discentes y en segundo lugar revisar la variable integridad que al parecer está destruyendo confianza y trata de incidir sobre ellas.

4.2. ANÁLISIS DE LA VARIABLE COMPETENCIA

Tabla No. 9. Análisis de la variable competencia.

Variable	Dimensiones	<20	20 y 60	> 60	Total
COMPETENCIAS	Conocimiento	4,24	4,26	4,13	4,21
DIURNO	Habilidades	4,2	4,16	3,95	4,10
	Total	4,28	4,23	4,04	4,18
Variable	Dimensiones	<20	20 y 60	> 60	Total
COMPETENCIAS	Conocimiento	4,09	4,08	3,98	4,05
NOCTURNO	Habilidades	4,16	3,95	3,89	4,00
	Total	4,12	4,02	3,94	4,02
TOTAL VAR		4.20	4.12	3.99	4.10

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la información de la tabla anterior permitió encontrar que la percepción de las competencias en los estudiantes de la jornada diurna y nocturna tiene un promedio alto de confianza que se puede explicar en los conocimientos demostrados por los docentes, lo que se evidencia en el dominio y la experticia en los temas objeto de exposición. Lo anterior permite que el docente ofrezca respuestas convincentes y acertadas a las preguntas y dudas formuladas por los estudiantes en clase.

En cuanto a las habilidades - y en el propósito de una mejor comprensión y aprendizaje de los diferentes temas vistos en clase- las cifras muestran que son capaces de relacionar conceptos de la asignatura con la realidad, utilizando para ello diferentes medios. Es resaltable que las habilidades de los docentes tengan una valoración relativamente baja en los estudiantes del ciclo nocturno, en particular en los que están ubicados en los niveles superiores en donde la cifra es inferior a cuatro. Los estudiantes perciben que los recursos utilizados en el proceso de aprendizaje no son suficientes y que no hay una contextualización adecuada. Lo anterior se puede comprender sabiendo que dichos estudiantes tienen una experiencia laboral que les permite el contacto con diversas organizaciones, ese conocimiento del medio obliga al docente a que sus ejemplos sean más amplios y estén más cercanos a la realidad de quienes lo escuchan.

El punto de menor valoración en los estudiantes del diurno que han cursado más de 60 créditos es la utilización de los recursos. Una causa probable es que a medida que los estudiantes avanzan en sus carreras son más exigentes en relación con los recursos utilizados en las asignaturas.

Es posible que un docente que logre “aterrizar” conceptos complejos y los pueda relacionar con aquello conocido por los estudiantes, facilite el aprendizaje; los estudiantes valoran cuando los profesores desarrollan actividades efectivas que pueda ayudarles a entender mejor los contenidos, y cuando logran encadenar lo que aprenden con hipotéticas situaciones futuras de su vida profesional.

Tschannen-Moran (1998) demostró en sus investigaciones que los estudiantes tienen una preocupación constante por las competencias de sus docentes; por otro lado en investigaciones realizadas por Gosh, T. A. (2001) este encontró que uno de los factores en la construcción de confianza en las escuelas es la experiencia de los profesores. Los factores de la alta valoración de las competencias de los docentes estriban tanto en su experiencia como en los altos grados de formación académica que la universidad les exige para desempeñar su

rol. Según el autor antes mencionado, en la medida que la experiencia aumenta, la confianza también lo hace.

Los estudiantes tienen motivaciones adicionales para inscribir un curso con un determinado profesor y para asistir cumplidamente a él cuando su percepción le dice que este es competente. Los estudiantes saben que de alguien con esa característica pueden aprender mucho y que los conocimientos recibidos difícilmente podrían ser adquiridos sin la asistencia del profesor.

Es deseable a partir de lo anterior, que la universidad fomente una continua formación de los docentes en sus áreas de desempeño académico, esto es, que actualizasen sus conocimientos. También es recomendable que los docentes reciban como inducción y de manera regular formación en pedagogía. Todo esto redundaría en una mejor disposición del estudiante para el aprendizaje.

La dimensión que más influye en la construcción de confianza es la competencia y en grado bastante mayor que las otras dos dimensiones. Estas diferencias entre las dimensiones se podrían explicar señalando que los estudiantes lo que principalmente esperan del rol de docente es que enseñe en forma competente contenidos útiles para su formación (Yañez, 2005).

4.3. ANÁLISIS DE LA BENEVOLENCIA

Tabla No. 10. Análisis de la benevolencia.

Variable	Dimensiones	<20	20 y 60	> 60	Total
BENEVOLENCIA DIURNO	Altruismo	3,78	3,85	3,70	3,78
	Lealtad	4,43	4,27	4,01	4,24
	Simpatía	4,42	4,16	3,80	4,13
	Confidencialidad	4,26	4,07	3,88	4,07
	Cooperación	4,14	4,03	4,03	4,07
	Total	4,22	4,08	3,88	4,06
BENEVOLENCIA NOCTURNO	Altruismo	3,66	3,70	3,64	3,67
	Lealtad	4,33	4,17	4,20	4,23
	Simpatía	4,37	4,19	4,06	4,21
	Confidencialidad	4,10	4,08	4,04	4,07
	Cooperación	3,70	3,90	3,82	3,81
	Total	4,07	4,01	3,95	4,01
TOTAL VAR		4.14	4.04	3.91	4.04

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar la tabla anterior el comportamiento total de la benevolencia muestra dos tendencias: una en la que hay una alta valoración para la jornada diurna de las dimensiones lealtad, simpatía, confidencialidad y cooperación, y otra en la jornada nocturna en la que se destacan con calificaciones por debajo de cuatro el altruismo y la cooperación.

Con respecto a la lealtad los estudiantes consideran que los docentes protegen a la universidad de fraudes y problemas tales como plagios o copias de trabajos realizados en ella, en esta dimensión también perciben que sus comportamientos son coherentes con los valores de la universidad. Investigaciones como las de Butler (1991) han demostrado que la lealtad es una condición importante que lleva a la confianza entre los mentores y los protegidos.

En relación con la simpatía los estudiantes tienden a valorar a sus docentes con puntuaciones altas en la medida que consideran que son amables y respetuosos. Sin embargo, esa alta valoración (anexo 2) no se manifiesta en la evaluación sobre la manera como se atienden los reclamos y las quejas de los estudiantes, este último punto es el de más baja calificación de esta dimensión: la mayoría lo ubica por debajo de cuatro. Cuando un estudiante reclama, la actitud del docente debe ser conciliadora; antes que la descalificación a priori de la queja debe ocuparse de responder a esta con argumentos convincentes.

Con respecto a la confidencialidad los estudiantes consideran que los docentes son discretos y prudentes con el manejo de la información atinente a ellos. Sin embargo, en los estudiantes que están en la última etapa de sus carreras la valoración es más baja que en las otras dos, estos señalan que debería haber una mayor discreción; hay estudiantes que se incomodan cuando obtienen notas no muy altas y estas son de conocimiento de todos sus compañeros.

De acuerdo con los resultados de la investigación la cooperación muestra diferencias notables entre los estudiantes de la jornada diurna y la nocturna. Las valoraciones son más bajas en estos últimos, la situación se presenta en todos los estadios de permanencia en el pregrado. Ello se debe probablemente a que los estudiantes de la noche, a diferencia de sus compañeros del diurno, permanecen un tiempo reducido en la universidad, limitante causada entre otras por sus obligaciones laborales.

A pesar de lo anterior hay una percepción similar en lo relacionado con la posibilidad de que los docentes resuelvan dudas de sus estudiantes en espacios y

horarios ajenos a las clases: en ambos casos las puntuaciones son bajas. Ello se percibe como inconveniente; Kaser y Miles (2002) han encontrado que, con el fin de conseguir altos niveles de cooperación, los docentes deben proporcionar a los estudiantes oportunidades para que interactúen con ellos; lo que permite que se compartan conocimientos y en consecuencia que se incrementen los niveles de confianza.

Con relación al altruismo este presenta unos bajos puntajes en ambas jornadas (anexo 2). Según Organ (1988) el altruismo es un comportamiento desinteresado con el que se ayuda al otro, y en los resultados esa actitud de los docentes no es la esperada por los estudiantes; al igual que en la solución de dudas fuera del espacio de clase en la dimensión de cooperación, también aquí los estudiantes consideran que las asesorías extra clase no son frecuentes. Una posible explicación de esta situación estaría en el hecho de que en la Universidad Nacional y en la Facultad de Administración una parte de los docentes tiene la categoría de catedráticos en la que estos si bien son profesores de planta solo se ocupan de dictar clases (hasta un máximo de 12 horas a la semana), ya que según la normatividad no pueden ocuparse de otras actividades, razón por la cual sus permanencia en la institución es muy limitada. Igual sucede con los profesoriales temporales (que no son de planta) a los cuales les pagan por hora – cátedra. Cuando un docente se preocupa por la formación de sus estudiantes más allá de sus responsabilidades horarias formales en las que sus tiempos están muy definidos, está en disposición de atender dudas personalmente o a través de estudiantes monitores en constante contacto con él.

Si bien en las instituciones educativas la primera y más fuerte exigencia que se le hace a los docentes es la de sus competencias, requerimiento también expresado por los estudiantes, estas no son las únicas fuentes que permiten la construcción de confianza entre docentes y estudiantes. Si bien es importante que los profesores tengan dominio de las áreas de conocimiento que les corresponde y que cuenten con las destrezas necesarias para transmitirlo, también lo es que sean benevolentes, esto es, que tengan un comportamiento altruista, leal, atento, confidente y cooperativo. Todo lo último contribuye significativamente a la construcción de confianza y por ende al aprendizaje.

4.4. ANÁLISIS DE LA INTEGRIDAD

Tabla No. 11. Análisis de la integridad.

VARIABLE	Dimensiones	<20	20 y 60	> 60	Total
INTEGRIDAD DIURNO	Justicia	4,15	4,02	3,52	3,90
	Honestidad	4,15	4,02	3,80	4,00
	Apertura	4,12	4,04	3,66	3,94
	Puntualidad	3,70	3,65	3,65	3,67
	Comunicación	4,23	4,21	3,84	4,09
Total		4,07	3,99	3,69	3,92
TOTAL VAR					
INTEGRIDAD NOCTURNO	Justicia	4,20	3,98	3,58	3,92
	Honestidad	4,03	4,29	4,00	4,11
	Apertura	4,01	3,92	3,69	3,87
	Puntualidad	3,66	3,84	3,80	3,77
	Comunicación	4,17	4,09	3,90	4,05
Total		4,05	4,02	3,89	3,98
TOTAL VAR		4,06	4,00	3,79	3,95

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior la variable integridad presenta bajas valoraciones tanto de estudiantes de la jornada diurna como nocturna.

En la dimensión de la justicia las valoraciones están ubicadas en un rango medio, en términos generales, y según la opinión de la mayoría de los estudiantes encuestados, los docentes aplican las mismas normas a los estudiantes, y las evaluaciones y trabajos que les encomiendan a estos son calificados con imparcialidad.

Las valoraciones hechas por estudiantes con menos de 20 créditos cursados son altas (anexo 2) en lo relacionado con la percepción de que los docentes son justos porque aplican las mismas normas para todos, pero estas se reducen ostensiblemente en las puntuaciones dadas por aquellos que están entre 20 y 60 créditos y en las dadas por quienes han cursado más de 60. Los estudiantes de semestres avanzados no creen que sus profesores los traten a todos con el mismo rasero, esto es que puede haber preferencias en el trato hacia algunos estudiantes en lo que tiene que ver con la dificultad de los trabajos asignados o en la orientación para la realización de los mismos. Algo muy parecido sucede en la

consideración sobre la imparcialidad de las evaluaciones; en este caso para aquellos estudiantes de más de 60 créditos cursados los docentes tienen una baja valoración porque de acuerdo con esos resultados, hay un posible sesgo en las calificaciones otorgadas por ellos. Un estudiante puede considerar que su trabajo o examen responde de igual manera a los requerimientos previos y sin embargo cree que la nota obtenida es inferior a la asignada a otros.

Los estudiantes perciben con destacables calificaciones que sus profesores son honestos, esto es, que han cumplido con los compromisos formulados sobre las condiciones del curso. También cuando el profesor reconoce el aporte de los estudiantes en los trabajos de extensión o de investigación en los que estos participan. Las investigaciones sugieren que cuando una parte cumple una promesa previa, las actuales promesas están más propensas al reconocimiento y a la confianza (Schlenker, Helm, & Tedeschi, 1973 et al Gosh, A.K. 2001).

En la dimensión de la honestidad los estudiantes del diurno tienen una tendencia media hacia el cumplimiento de los acuerdos hechos por los docentes con los estudiantes, pero hay un reconocimiento por parte del docente cuando los estudiantes han hecho trabajos importantes.

En cuanto a la apertura se observa una tendencia media similar para ambas jornadas: valoraciones menores a cuatro. Estas puntuaciones disminuyen (anexo 2) gradualmente en la medida de que los estudiantes cursan más créditos. Un componente de la apertura es la retroalimentación que hace el docente para auscultar el cumplimiento de los objetivos del curso, en la encuesta la valoración de esta está en un rango medio. Los docentes no indagan suficientemente por las dificultades del curso encontradas por los estudiantes en las formas de exposición y evaluación y en el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos para el mismo. Un segundo componente de la apertura con una baja valoración y con un descenso gradual a medida que se suman créditos es la posibilidad que tienen los estudiantes de compartir con el docente ideas y dificultades del curso sin el temor de recibir a cambio rechazo o marginamiento. El rol del profesor está investido de autoridad y de respeto, los estudiantes frecuentemente se abstienen de expresar sus disentimientos o críticas, porque temen que esas opiniones les generen dificultades con el profesor que puedan desembocar en una baja calificación o en la pérdida de la asignatura.

Los otros dos componentes de la apertura son la valoración de las opiniones de los estudiantes y la receptividad ante las preguntas de los mismos. A diferencia de los anteriores, estos tienen valoraciones altas. Los estudiantes si bien limitan la

formulación de críticas sienten libertad para opinar sobre asuntos relacionados con los temas tratados en las asignaturas.

Lo anterior nos permite afirmar que la apertura es según Korsgaard, (1995) la oportunidad que tienen los subalternos de expresar sus opiniones y esta está asociada positivamente con la confianza en los directores. Por otra parte según investigaciones de Kramer & Tyler (1996) las instituciones educativas en las que la apertura es importante generan más confianza.

La dimensión puntualidad, se puede considerar crítica en la medida que es valorada con 3.67 por estudiantes de la jornada diurna y con 3.77 por estudiantes de la jornada nocturno, las puntuaciones más bajas de todas de todas las dimensiones. Los estudiantes expresan su molestia cuando los docentes demoran la entrega de los trabajos y de las evaluaciones de estos y cuando no son cumplidos en el horario de clase. Cuando el estudiante no recibe a tiempo sus calificaciones parciales esto le genera incertidumbre porque, en cuanto no sabe cómo ha sido medido su desempeño, no sabe qué tan grande debe ser su esfuerzo para cumplir con los objetivos del curso en el tiempo restante. La molestia también parte del hecho de que la impuntualidad les genera el temor de que no se alcance a cumplir con los contenidos del curso o a que estos deban comprimirse en un tiempo reducido.

Y por último en la comunicación hay una alta valoración; los estudiantes creen que los docentes se comunican de manera clara y precisa en la definición de los objetivos y la metodología que se utilizará, que han empleado diferentes canales de comunicación y que estos son de utilidad para realizar trabajos académicos. Una comunicación apropiada es importante según Whitener (1998) porque las explicaciones adecuadas y oportunas permiten generar altos niveles de confianza en cualquier organización.

En la variable integridad las dimensiones que más contribuyen a la construcción de confianza son la honestidad y la comunicación. Preocupa que ello no suceda con la apertura y la puntualidad. Los estudiantes perciben que la mayoría de sus docentes son honestos y que comunican de forma eficiente pero al tiempo señalan que no cuentan con la apertura necesaria y no son tan puntuales como se quisiera.

En la Universidad Nacional existe como principio institucional la libertad de cátedra, los profesores tienen libertad para establecer con los estudiantes los mecanismos de enseñanza y evaluación. Lo anterior es difícil medirlo a través de

indicadores pero la Universidad debe motivar a sus profesores para que estos a su vez incentiven a los estudiantes en el ejercicio de la crítica abierta y respetuosa que como tal no puede temer ningún marginamiento. Lo anterior está reconocido y enunciado tanto en la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992) como en el Estatuto General de la Universidad Nacional y es uno de los criterios de la Reforma Académica que entró en aplicación en 2008 en la Universidad.

La normatividad de la Universidad obliga a sus docentes a que cumplan con los contenidos de cada curso y con los tiempos asignados para ello, pero esto, según los resultados de esta investigación no se hace efectivo. La Universidad no hace uso de mecanismos de control suficiente para detectar esas situaciones indeseables y para establecer los correctivos pertinentes. Un adecuado pero respetuoso seguimiento a los profesores sobre los hay quejas en ese sentido contribuiría mucho a solucionar el problema.

En nuestra investigación la integridad es la variable en la que hay más dimensiones con valoraciones que influyen negativamente en la construcción de confianza. Esta situación coincide con los resultados una investigación similar realizada por Rodrigo Yáñez en 2005.

Si se quiere que haya confianza en la relación estudiante - docente, estos últimos no solo tienen que ser competentes y benévolo, también deben ser íntegros.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación realizada permitió contrastar empíricamente el modelo teórico propuesto y es útil por cuanto permite en futuras investigaciones un soporte para realizar trabajos sobre los factores que la anteceden y la medición de la confianza no solo en las universidades sino en cualquier organización.

El estudio que se realizó es de carácter cuantitativo y permitió conocer los factores que construyen confianza en la relación estudiante – docentes de la Facultad de Administración de la Universidad Nacional sede Manizales, estos resultados son de gran valía para la Universidad pues aportan información importante para la formulación de planes de mejoramiento de la educación y evaluación de sus docentes.

En el análisis de la información se encontraron características predominantes en la confianza como: la confianza en los profesores es alta durante los primeros semestres alumnos con menos de 20 créditos y disminuye en los últimos semestres.

En relación con las competencias se concluye que estas son calificadas como altas y generan confianza en los estudiantes, en cuanto a la benevolencia las dimensiones que más contribuyen a la generación de confianza, son la lealtad; hay una buena simpatía, son confidentes y cooperan. La dimensión a tener en cuenta por cuanto sus valoraciones son bajas es el altruismo, donde se resalta que los docentes son indiferentes para dar asesorías y resolver dudas fuera de clase.

La dimensión de la integridad presentó calificaciones muy medias, sí bien los estudiantes reconocen que los docentes son justos, honestos y hay una buena comunicación, la puntualidad aparece como dimensión crítica en todas las categorías estudiadas, además es de resaltar que esta variable tiene calificaciones muy bajas en los estudiantes de más de 60 créditos, en especial los de la jornada diurna.

Por una parte los resultados muestran que los vínculos interpersonales de confianza hacia los docentes ejercen un impacto significativo en la actitud que muestran los estudiantes hacia su carrera de administración de empresas.

Probablemente lo anterior se pueda integrar en una confianza en la institucionalidad de la docencia universitaria y ello favorecería la intención de que los estudiantes se muestren receptivos a la cooperación y participación en la vida universitaria.

Los estudiantes después de algún tiempo de estadía en la universidad ganan más autonomía y adquieren más responsabilidad, por lo que asumen un trabajo más independiente del docente que orienta la asignatura en la universidad, lo cual a su vez lo vuelve más crítico frente a la generación de confianza.

A partir del análisis de la información presentada enfocada a la confianza estudiante - docente, se plantean las siguientes afirmaciones:

- 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.

Brewster y 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).

Diversos estudios proveen evidencia empírica de la importancia de la confianza en el interior de las instituciones educativas, como el de Discroll (1978), 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) 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.

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.

5.1. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Con el objetivo de profundizar en el estudio de la relación de confianza estudiante - docentes, se proponen varias actividades:

- Ampliar el estudio a una muestra más representativa, analizando dicha relación en un grupo mayor de universidades, es decir, los resultados de la aplicación de las encuestas en cursos y docentes de diferentes instituciones educativas.
- Evaluar el nivel de confianza en esta relación por medio de cuestionarios o entrevistas semi- estructurada, dirigida no solo a los estudiantes sino también a los docentes.
- 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).
- 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.
- Evaluar la percepción de confianza de los estudiantes frente al docente que hace investigación y genera conocimiento con relación al docente que se ocupa exclusivamente de la docencia
- Analizar la confianza de los estudiantes a los docentes según su tipo de vinculación: dedicación exclusiva, catedrático y ocasional.

BIBLIOGRAFÍA

Abdel-Gaid, S., Trueblood, C.R. y Shrigley, R.L. 1986. A systematic procedure for constructing a valid microcomputer attitude scale. *Journal of Research in Science Teaching* 23 : 823-839.

Adler, P A. and Adler, P. (1998). Intense Loyalty in Organizations: A Case Study of College Athletics. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 33, No. 3 (Sep., 1988), pp. 401-417. Johnson Graduate School of Management, Cornell University. <http://www.jstor.org/stable/2392716>.

ÁLVAREZ, V., GARCÍA, E. Y GIL, J. La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*(319), (1999), 273-290.

Aryee, P. S. (May, 2002). Trust as a Mediator of the Relationship between Organizational Justice and Work Outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 23, No. 3, 267-285.

Austin, J. (1991). An exploratory examination of the development of marketing research relationships: An assessment of exchange evaluation dimensions. In M. C. Gilly & F.

Axelrod, R. (1984) *The Evolution of Cooperation*. Basic Books, New York.

Balci, A. (2001). *Etkiliokul ve okulgelistirme: Kuram, uygulama ve arastirma* (2nd ed.). Ankara: PegemYayincilik.

Barclay, P. (2004). Trustworthiness and competitive altruism can also solve the “tragedy of commons”. *Evolution and Human Behavior*, 25, 209–220.

Barber, B. 1983. *The logic and limits of trust*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Barney, J. M. 1994. Trustworthiness as a source of competitive advantage. *Strategic Management J.* 15 175-190.

Bailey, J. and S. Pearson (1983), "Development of a Tool for Measuring and Analyzing Computer User Satisfaction," *Management Science*, 29 (May), 519-29.

Bettinger, Eric, and Robert Slonim (2006). Using experimental economics to measure the effects of a natural educational experiment on altruism. *Journal of Public Economics* 90 (2006) 1625– 1648 www.elsevier.com/locate/econbase.

Bies, R. J. (1987). The predicament of injustice: The management of moral outrage. L. L. Cummings, B. M. Staw, eds. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 9. JAI Press, Greenwich, CT, 289-319.

BOLIVAR, A. La evaluación de valores y actitudes. Madrid, 1995.

Brewster, C., & Railsback, J. (2003). Building trusting relationships for school improvement: Implications for Principals and Teachers. Portland: Northwest Regional Laboratory. 62 p.

Bromily, P., & Cummings, L. L. (1992). Transaction costs in organizations with trust. Working paper No. 28, Strategic Management Research Center, University of Minnesota, Minneapolis.

Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). Catholic schools and the common good. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buendía, L.; Colás, M^a. P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Bulach, C. (1993). A measure of openness and trust. *People and Education*, 1, 382-392.

Butler, J. K. (1991). Toward understanding and measuring conditions of trust: Evolution of a conditions of trust inventory. *Journal of Management*. 17: 643-663.

Butler, J. K., R. S. Cantrell. (1994). Communication factors and trust: An exploratory study. *Psych. Rep.* 74(1) 33-34.

Castro de Ricardo (2002). Voluntariado, altruismo y participación activa en la conservación del medio ambiente. *Intervención Psicosocial*, 2002, Vol. 11 N.º 3 - Págs. 317-331

Chang Shao-Chi,*, Chen Sheng-Syan , Lai Jung-Ho. (2008) . The effect of alliance experience and intellectual capital on the value creation of international strategic alliances. *Institute of International Business, National Cheng Kung University, Taiwan Department of Finance, National Taiwan University, Taiwan Department of International Business, Southern Taiwan, University of Technology, Taiwan.* *Omega*. 36 298 – 316. www.elsevier.com/locate/omega.

Caurín, C. (1999). Análisis, evaluación y modificación de actitudes en educación ambiental. Tesis doctoral . Universidad de Valencia. España.

Cook, J., & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need nonfulfillment. *Journal of Occupational Psychology*, 53: 39-52.

Covey, S. (1989). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires, Paidós.

Crosby, Lawrence A., Kenneth R. Evans, and Deborah Cowles (1990), "Relationship Quality in Services Selling: An Interpersonal Influence Perspective," *Journal of Marketing*, 54 (July), 68-81.

Cummings, L. L., P. Bromiley. (1996). The organizational trust inventory (OTI): Development and validation. R. M. Kramer and T. R. Tyler, eds. *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*. Sage, Thousand Oaks, CA, 302-330.

Deutsch, M. 1958. Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2: 265-279.
Deutsch, M. (1960). The effect of motivational orientation upon trust and suspicion. *Human Relations*, 13: 123-139.

Dirks, K. T. and Ferrin, D. L. (2001). The Role of Trust in Organizational Settings. *Organization Science*, Vol. 12, No. 4, pp. 450-467. <http://www.jstor.org/stable/3085982>.

DRISCOLL, J. (1978). Trust and participation in organizational decision making as predictors of satisfaction. *Academy of Management Journal*, 21 (1): 44-56.

Dobransky, N. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly* 52.3: 211-223.

Erden, A, y Erdenb H. (2009). Predicting organizational trust level of school managers and teachers at elementary schools. *World Conference on Educational Sciences 2009. Procedia Social and Behavioral Sciences* 1 2180–2190. Available online at www.sciencedirect.com.

Exline V. R. (1960). Interrelations Among Two Dimensions of Sociometric Status, Group Congeniality and Accuracy of Social Perception. *Sociometry*, Vol. 23, No. 1 pp. 85-101. American Sociological Association. <http://www.jstor.org/stable/2786141>.

Gabarro, J. (1978), “The development of trust, influence, and expectations”, in Athos, A.G. and Gabarro, J.J. (Eds), *Interpersonal Behavior: Communication and Understanding in Relationships*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 290-303.

Gambetta, D. (1988). *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Basil Blackwell, New York.

Ghosh A. K., Whipple T. W., Bryan G. (2001) A. Student Trust and Its Antecedents in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, Vol. 72, No. 3, pp. 322-340. Published by: Ohio State University Press. <http://www.jstor.org/stable/2649334>.

Goddard, R. (2003). Relational networks social trust and norms: A social perspective on student's chances of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25.1: 59.

Ghoshal, S., Nahapiet, J.(1998). "Social capital, intellectual capital and the organizational advantage". *Academy of Management Review*.Vol. 23(2). April. Pp. 242-266.

Greenberg , R. Folger. (1983). Procedural justice, participationand the fair process effect in groups and organizationsP. B. Paulus, ed. *Basic Group Processes*. Springer-Verlag, NY, 235-256.

Guest, D. and Conway, N. (2001), *Public and Private Sector Perspectives of the Psychological Contract*, Chartered Institute of Personnel and Development, London.

Halinen, A. (1994) *Exchange relationships in professional services.A study of relationship development in theadvertising sector*. Ph.D. thesis, Turku School of Economics and Business Administration.

Hargreaves, A. (2002). *Teaching and betrayal*. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8(3/4), 393-407.

Hemenway, D. et al (2001) "Firearm Prevalence and Social Capital", *Annals of Epidemiology*, vol 11, no 7, pp. 484-90.

Hosmer, L. T. (1995). *Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics*. *Academy of Management Review*, 20: 379 - 403.

Hoy, W. K., &Tschannen-Moran, M. (2000). *Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools*. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.

Hovland, C. I., Janis, I. L., & Kelley, H. H. (1953).*Communication andpersuasion*. New Haven, CT: Yale University Press.

Jones, G. R., & George, J. M. (1998). *The experience and evolution of trust: Implication for cooperation and teamwork*. *Academy of Management Review*, 23, 531-546.

Kaser, P. and Miles, M. (2002), “Understanding knowledge activists successes and failures”, Long Range Planning, Vol. 35, pp. 9-28.

Kramer, R. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Ann. Rev. Psych.* 50 569-598.

Kramer, R. M., & Tyler, T. R. (1996). Trust in organizations: Frontiers of theory and research. Thousand Oaks, CA:

Korsgaard, M. A., & Roberson, L.(1995). Procedural justice in performance evaluation. *Journal of Management*, 21: 657-699.

Lane, C. (1998). Introduction: Theories and issues in the study of trust. C. Lane and R. Bachmann, eds. *Trust Within and Between Organizations*. Oxford University Press, Oxford, U.K., 1-30.

Lewis, J. D., & Weigert, A.(1985). Trust as a social reality. *Social Forces*, 63: 967-985.

Lieberman, J. K. (1981). *The litigious society*. New York: Basic Books.

Lind, E. A. (1997). Litigation and claiming in organizations: Antisocial behavior or quest for justice? In R. A. Giacalone & J. Greenberg (Eds.), *Antisocial behavior in organizations*: 150-171. Thousand Oaks, CA: Sage.

Luhmann, N. (1979) *Trust and Power*. Wiley, Chichester.

Luhmann, N. (1988). "Familiarity, confidence, trust", *Trust. Making and breaking cooperative relations*, Oxford, Basil Blackwell.

Martínez, M. (1996). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis Psicología.

McAllister, J. D. 1995. Affect-and Cognition-Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *The Academy of Management Journal*, Vol. 38, No. 1 (Feb., 1995), pp. 24-59. Academy of Management. <http://www.jstor.org/stable/256727>.

McKnight .H. D, Cummings, L., Chervany, N. (1998). Initial Trust Formation in New Organizational Relationships. *The Academy of Management Review*, Vol. 23, No. 3 pp. 473-490. Academy of Management. <http://www.jstor.org/stable/259290>.

Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F.D. 1995. An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20: 709-734.

McEvily , B. * Perrone V. Zaheer, A . 2003. Trust as an Organizing Principle. *Organization Science*, Vol. 14, No. 1 (Jan. - Feb., 2003), pp. 91-103. <http://www.jstor.org/stable/3086036>.

Mishra, A. K. (1995), "Organizational Responses to Crisis: The Centrality of Trust," in R. Kramer and T. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Misiti, F.L., Shrigley, R. L. y Hanson, L. 1991. Science Attitude Scale for Middle School Students. *Science Education* 75: 525-540.

Morales, P. (2000): *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.

Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. and Swan, J. (2002), *Managing Knowledge Work*, Palgrave, New York, NY.

Ministerio de Educacion Nacional 2005. *Revista Educacion Superior* No 5. 2005
Ministerio de Educacion Nacional de Colombia. 2007. *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Colombia Aprende.

Molina, E. (1993). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*, Granada: Universidad. Policopiado. Curso de Doctorado ULA-Táchira.

Moran, M.T & Hoy, W.K.(2000).A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust.Review of Educational Research, Vol. 70, No. 4 (Winter, 2000), pp. 547-593. Published by: American Educational Research Association.<http://www.jstor.org/stable/1170781>.

Moorman, C., Deshpande, R., &Zaltman, G. (1993). Factors affecting trust in market re-search relationships. Journal of Marketing, 57, 81-101. Housand Oaks, CA: Sage.

Morrow, J., Hansen, M. & Pearson, A. (2004).The Cognitive and Affective Antecedents of General Trust within Cooperative Organizations. Journal of Managerial Issues, 16 (1), 48-64.

Mutairi, M.S. ,Hipel K.W. Kamel M.S. (2008). Trust and cooperation from a fuzzy perspective.Mathematics and Computers in Simulation 76 (2008) 430–446. Available online at www.sciencedirect.com.

Musser, L.M. y Malkus, A.J. (1994). The Children’s Attitudes Toward the Environment Scale. The Journal of Environmental Education 25: 22-26.

Organ,D.W. (1988).Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome. Lexington, MA: Lexington Books.

Pruitt, D.G., Kimmel, M.J., (1977). Twenty years of experimental gaming: critique, synthesis, and suggestions for the future. Annual Review of Psychology 28, 363–392.

Renzl, B.(2006). Trust in management and knowledge sharing: The mediating effects of fear and knowledge documentation. The international journal of management science.www.elsevier.com/locate/omega.

Ristig.K, (2009).The impact of perceived organizational support and trustworthiness on trust.Management Research News.Vol.32 No. 7, 2009. pp. 659-669.#EmeraldGroup Publishing Limited. 0140-9174. DOI 10.1108/01409170910965251.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores y E. García Jiménez. Metodología de la investigación cualitativa (Biblioteca de educación). Editorial Algibe. Málaga. 1996.

ROJAS LOPEZ MIGUEL DAVID. MARIN SANDRA PATRICIA APROXIMACIONES A LA MEDICIÓN DE CONFIANZA. Escuela de ingeniería de la organización. Facultad de Minas, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. 2005.

Rosseau, M. D. 1998. Introduction to Special Topic Forum: Not so Different after All: A Cross-Discipline View of Trust. *The Academy of Management Review*, Vol. 23, No. 3 (Jul., 1998), pp. 393-404. Academy of Management.

Roth, S. B. (1993). Explaining the Limited Effectiveness of Legalistic "Remedies" for Trust/ Distrust. *INFORMS*, 367-392.

Rotter, J. B. 1967 "A new scale for the measurement of interpersonal trust." *Journal of Personality*, 35: 651-655.

Rotter, J. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness and gullibility. *American Psychologist*, 35, 1-7.

Sabater, R y Montes, A. (2001). La fase inicial del proceso de cooperación empresarial: propuesta de un modelo. Documento presentado en el XI congreso de la asociación científica de economía y dirección de la empresa (ACEDE), Zaragoza España.

Sharkie, R. (2005), "Precariousness under the new psychological contract: the effect on trust and the willingness to converse and share knowledge", *Knowledge Management Research and Practice*, Vol. 3, pp. 37-44.

Sheppard, B. H. & Sherman, D. M. (1998). The Grammars of Trust: A Model and General Implications. *Academy of Management Review*, 23: 422-437.

Sonnenberg, F.K. (1994), *Managing with a Conscience*, McGraw-Hill, New York, NY.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (1998). A conceptual and empirical analysis of trust in schools. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352.

Tschannen-Moran, M. (1998). Trust and collaboration in urban elementary schools. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus.

Tichy, Noel M. 1983s *Managing Strategic*.

Tyler, T. (1998), “Trust and democratic governance”, in Braithwaite, V. and Levi, M. (Eds), *Trust and Governance*, Russell Sage Foundation, New York, NY, pp. 269-92.

Whitener, E.M. Brodt S E. M, Korsgaard Audrey, Werner M. Jon. (1998). Managers as Initiators of Trust: An Exchange Relationship Framework for Understanding Managerial Trustworthy Behavior. *The Academy of Management Review*, Vol. 23, No. 3 (Jul., 1998), pp. 513-530. Academy of Management. <http://www.jstor.org/stable/259292>.

Williamson, O. E. (1993). Calculativeness, trust, and economic organization. *Journal of Law and Economics*, 36, 453-486.

Willie, C. (2000). Confidence, trust and respect: The preeminent goals of educational reform. *The Journal of Negro Education* 69.4: 255.

Wooten, A.; J. McCroskey (1996). Student trust of teacher as a function of socio-communicative style of teacher and socio-communicative orientation of student. *Communication Research Reports* 13: 94-100.

Yamagishi, T. and Cook, K. S. 2005. Trust Building via Risk Taking: A Cross-Societal Experiment. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 68, No. 2 (Jun., 2005), pp. 121-142. Published by: American Sociological Association. <http://www.jstor.org/stable/4148787>.

Yañez, G. R. Villalobo V. P, Gallardo, Y. C. (2005).La Confiabilidad Hacia Los Docentes Por Parte De Los Estudiantes Y Su Influencia En La Construcción De Confianza Y En La Identificación Organizacional Hacia Sus Carreras. Estudios Pedagógicos XXXI, N 2: 89-103, 2005.

Yañez Gallardo, Rodrigo; PÉREZ VILLALOBOS, María Victoria; DÍAZ MUJICA, Alejandro y NEIRA TRONCOSO, Daniel.(2005). La confianza como determinante de la actitud de los estudiantes universitarios hacia la encuesta de evaluación del desempeño de sus docentes. Interamerican Journal of Psychology [en línea] 2005, vol. 39 [citado 2011-04-08]

Yañez, R. (2006). Los componentes de la confiabilidad en las relaciones interpersonales entre profesores universitarios. Estudios. Pedagógicos. v.31 n.2 Valdivia 2005: 10.4067/S0718-07052005000200006. versión On-line ISSN 0718-0705.

Yañez, G. R. 2008. Conceptualización metafórica de la confianza interpersonal. Universidad de Concepción, Chile. Universitas Psychologica V. 7 No. 1 ene-ro-abril 2008.

Zaltman, G., & Moorman, C. (1988). The role of personal trust in the use of research. Journal of Advertising Research, 28, 11-18.

ZAPATA J, Carlos Mario, GOMEZ A, María Clara and ROJAS L, Miguel David. Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. educ.educ., Jan./Apr. 2010, vol.13, no.1, p.77-90. ISSN 0123-1294.

Zeithmal, V. Parasuraman, A, & Berry, L. (1990). Delivering quality service. New York: The Free Press

ANEXOS

Anexo No. 1. Formato de encuesta.

CUESTIONARIO

Universidad Nacional de Colombia sede Manizales

Investigación: la construcción de confianza en la relación estudiante–docentes

Objetivo: se pretende analizar cómo se construye la confianza en la relación del estudiante hacia sus docentes, para determinar cuáles son los factores que anteceden a la confianza que ayuden a los estudiantes para un mejor aprendizaje y una mejor calidad en la educación.

I. INFORMACIÓN GENERAL

Favor señalar el rango establecido en el que se encuentra estudiando.

NUMERO DE CRÉDITOS	< 20%	20% Y EL 60%	> 60%
DIURNO			
NOCTURNO			

En el presente cuestionario se solicita al estudiante que exprese su reacción eligiendo cada uno de las cinco escalas o categorías teniendo en cuenta que se le está preguntando por los profesores en conjunto que han dictado clase y no por una persona específica o por docentes de determinada área.

Ítems para medir la confianza.

ITEMS	Opciones					
	1 Muy en desacuerdo	2 En Desacuerdo	3 Indiferen te	4 deacuerdo	5 Muy deacuerdo	0 NS /NR
1. El conocimiento que demuestran los docentes en sus asignaturas me generan confianza y tranquilidad						
2. Considero que los docentes son expertos y tienen dominio para orientar las asignaturas						
3. Los docentes dan respuestas convincentes a las dudas que se presentan en clases						
4. Los docentes contextualizan sus enseñanzas ayudándome así a una mejor comprensión de los temas						
5. Los docentes utilizan recursos adecuados para explicar la materia ayudándome a la comprensión						
6. Los docentes me dan asesorías y resuelven dudas en tiempo extra clase						
7. Las dificultades en el curso son atendidas por los docentes con diligencia y amabilidad						
8. Los docentes protegen y defienden la universidad de posibles fraudes y problemas						
9. La manera como proceden los docentes son coherentes con los valores de la universidad						
10. Los docentes tienen conmigo un trato cortés y respetuoso						
11. Los docentes tienen un comportamiento amable y puedo comunicarme con ellos con facilidad						
12. Los docentes muestran respeto y comprensión cuando se les hace un reclamo						
13. Los docentes son discretos con el manejo de la información de los estudiantes						
14. Los docentes son prudentes al presentar los resultados de los trabajos y notas de los estudiantes						
15. Los docentes emplean el trabajo en equipo ayudándome a comprender mejor los temas						
16. Los docentes facilitan el compartir conocimientos, experiencias y herramientas de trabajo						
17. Puedo interactuar con los docentes fuera de clase para solucionar dudas y recibir orientaciones oportunas						
18. Los docentes aplican las mismas normas para todos los estudiantes de manera equitativa						
19. Las evaluaciones y trabajos de los estudiantes fueron calificados imparcialmente						
20. Los docentes han cumplido con los acuerdos y compromisos hechos a los estudiantes sobre reglas y condiciones establecidas en el curso						
21. Los docentes que realizan trabajos en los que hay una participación activa de los estudiantes le dan a estos el reconocimiento apropiado						
22. Los docentes hacen una adecuada retroalimentación para determinar el cumplimiento de los objetivos propuestos						
23. Puedo compartir mis ideas, sentimientos y dificultades con el docente sin el temor de recibir a cambio rechazo y marginamiento						
24. Las opiniones y puntos de vista que formulo como estudiante son valoradas y tratadas con respeto por el docente						
25. Los docentes mantienen una actitud receptiva ante mis preguntas y sugerencias						
26. Los docentes evalúan y entregan los trabajos asignados en las fechas establecidas						
27. Los docentes son puntuales en el cumplimiento del horario de clase y de las tutorías						
28. Los docentes hacen uso de los diferentes canales de comunicación con los estudiantes						
29. Los sistemas de comunicación e información que los docentes dispusieron para los estudiantes realizar sus trabajos académicos es adecuada y precisa						
30. Los objetivos y la metodología del curso son explicados de manera clara y precisa por el docente						

Anexo 2. Valoraciones de cada ítem según el número de créditos cursados.

Variable	Dimensión	Pr	Items	Diurno			Nocturno			Prom	
				<20	20 y 60	> 60	<20	20 y 60	> 60		
competencia	Conocimiento	1	Conocimiento demostrado	4,46	4,38	4,29	4,40	4,16	4,15	4,31	
		2	Experticia y dominio	4,56	4,16	4,16	3,98	4,14	3,89	4,15	
		3	Respuestas convincentes	4,06	4,24	3,95	3,90	3,94	3,89	4,00	
	Habilidades	4	Contextualización enseñanzas	4,24	4,16	4,03	4,22	3,96	3,89	4,08	
		5	Utilización de recursos	4,40	4,22	3,87	4,10	3,94	3,89	4,07	
Benevolencia	Altruismo	6	Asesorías tiempo extra	3,39	3,63	3,56	3,29	3,44	3,48	3,46	
		7	Dificultades atendidas diligencia	4,16	4,06	3,84	4,02	3,96	3,81	3,98	
	Lealtad	8	Protegen la UN de fraudes	4,49	5,00	4,05	4,38	4,19	4,32	4,41	
		9	procedimiento coherente valores	4,38	4,18	3,97	4,29	4,16	4,07	4,18	
	Simpatía	10	Trato cortés y respetuoso	4,62	4,36	4,16	4,55	4,47	4,37	4,42	
		11	Comunicación con facilidad	4,48	4,20	4,03	4,60	4,23	4,04	4,26	
	Confidencialidad	12	Respeto y comprensión reclamo	4,16	3,92	3,22	3,95	3,88	3,78	3,82	
		13	Discretos manejo información	4,33	4,04	3,92	4,19	4,27	4,15	4,15	
	Cooperación	14	Prudentes presentar resultados	4,20	4,10	3,84	4,03	3,90	3,93	4,00	
		15	Trabajo en equipo	4,18	4,14	4,08	4,18	4,04	4,08	4,12	
		16	Compartir conocimiento	4,40	4,12	4,11	4,24	4,10	4,00	4,16	
		17	Interactuar fuera clase soluc dudas	3,85	3,82	3,89	3,27	3,62	3,38	3,64	
	Integridad	Justicia	18	Iguals normas para todos	4,29	3,98	3,47	4,24	3,92	3,50	3,90
			19	Evaluaciones imparciales	4,00	4,07	3,56	4,16	4,04	3,67	3,92
		Honestidad	20	Cumplimiento acuerdos	4,24	4,28	3,95	4,00	4,37	4,15	4,16
21			reconocimiento trabajo estudiante	4,06	3,76	3,66	4,07	4,22	3,85	3,94	
Apertura		22	Retroalimentación cumplimiento	3,98	3,92	3,62	4,00	3,77	3,52	3,80	
		23	Compartir ideas sin temor a rechazo	3,98	3,91	3,31	3,84	3,68	3,35	3,68	
		24	Opiniones estudiante valorados	4,20	4,12	3,92	4,10	4,08	3,89	4,05	
		25	Actitud receptiva sugerencias	4,34	4,22	3,79	4,12	4,14	4,00	4,10	
Puntualidad		26	Entrega trabajos a tiempo	3,70	3,56	3,45	3,56	3,78	3,59	3,61	
		27	Puntualidad clase y tutorías	3,88	3,73	3,70	3,76	3,90	4,00	3,83	
Comunicación	28	Uso diferentes canal comunicación	4,12	4,04	3,68	4,17	4,08	3,78	3,98		
	29	Sist comun realizar trabaj académico	4,22	4,18	3,84	4,12	4,06	4,00	4,07		
	30	Objetivos y metod explicad claram	4,34	4,40	4,17	4,21	4,12	3,93	4,19		
			TOTAL CONFIANZA	4,19	4,10	3,84	4,06	4,02	3,88	4,01	